

POR UMA ALFABETIZAÇÃO QUE RESPEITE O QUE PENSAM AS CRIANÇAS: APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA, A PARTIR DA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA PSICOGENÉTICA

Cláudia da Hora Sousa- Ufba
Giovana Cristina Zen- Ufba
Raidalva da Silva- Ufba
Aline Carvalho Nascimento - Smed/Salvador- Ba
Noé Matias de Souza- Ufba
Carla Jamile Cerqueira de Araújo-Ufba

RESUMO

Neste painel, apresentamos três pesquisas que têm em seu bojo a discussão sobre alfabetização, apoiadas nas investigações psicogenéticas iniciadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Cada um dos textos compartilha situações específicas de pesquisa, vinculadas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de crianças na Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Trata de reflexões que reconhecem a alfabetização como um processo de apropriação das culturas do escrito. As três produções apoiam-se na perspectiva construtivista psicogenética e discutem questões fundamentais para a reflexão sobre ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. O primeiro texto analisa como alfabetização e ludicidade se articulam nos programas nacionais de formação de professores alfabetizadores, instituídos pelo governo federal desde os anos 2000. Analisa os conceitos de alfabetização e ludicidade que apoiam as propostas de cada programa. O segundo texto refere-se a uma pesquisa exploratória que busca compreender as soluções das crianças em processo de apropriação da escrita para representar a nasalidade vocálica. Quais desafios enfrentam quando precisam escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas e que interpretações fazem de suas próprias produções. O terceiro texto analisa como os educadores dos grupos de 5 e 6 anos concebem a aproximação entre as culturas da infância e do escrito, no contexto da Educação Infantil. Evidencia incertezas dos educadores quanto a alfabetização nesse segmento de ensino, e elucida, ainda, diferentes concepções de alfabetização entre este e outros segmentos, o que corrobora para atenuar uma cisão entre as culturas infantis e do escrito.

Palavras-chave: Alfabetização, Perspectiva construtivista psicogenética, Culturas do escrito



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ARTICULAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LUDICIDADE NOS PROGRAMAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO FEDERAL, A PARTIR DO ANO 2000 DO SÉCULO XX

Cláudia da Hora Sousa- Ufba
Giovana Cristina Zen- Ufba

RESUMO

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, cujo objetivo foi de analisar como alfabetização e ludicidade estão articuladas nos programas nacionais de formação de professores alfabetizadores, instituídos pelo governo federal, desde os anos 2000. Para a investigação, foram utilizados alguns documentos que orientaram cada programa: Caderno do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Profa; Guia do Pró-letramento; Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic; materiais da Política Nacional de Alfabetização - PNA. O argumento para utilização de tais documentos deveu-se ao fato de que anunciam a concepção de alfabetização, abordagem teórico metodológica, os objetivos e orientações para a operacionalização da formação dos professores alfabetizadores e a prática pedagógica, além do conceito de ludicidade defendida por cada programa. Para as análises, assumimos a perspectiva construtivista psicogenética, a partir das investigações iniciadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), e o conceito de ludicidade gestado por Luckesi (2014). Para embasar a investigação, foi necessário trazer à baila os conceitos de jogos, brincadeiras e brinquedos. A pesquisa consistiu em analisar pelo menos uma atividade de cada programa, buscando compreender os princípios teóricos presentes para justificar o seu vínculo com a abordagem teórica que lhes dá sustentação e o conceito de ludicidade subjacente a cada proposta. O estudo considerou a importância do respeito às culturas da infância, bem como a possibilidade de articular ludicidade, jogos e brincadeiras com propostas didáticas de alfabetização, mas tensiona a discussão acerca de como essa articulação é construída nos programas analisados.

Palavras-chave: Perspectiva Construtivista Psicogenética, Alfabetização, Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Na condição de profissionais da educação da rede municipal de Salvador, seja como professoras ou coordenadoras pedagógicas, por muitas vezes observamos nossas colegas professoras alfabetizadoras em busca por atividades, por elas intituladas como sendo lúdicas. O clamor por atividades escolares que prometem articulação entre alfabetização e ludicidade em geral, está vinculada à ideia de prazer e diversão, algumas vezes sob o argumento de respeito à infância e, em outras, como estratégia para atrair a atenção e o interesse dos estudantes. Esse tipo de atividade é amplamente disseminado em livros didáticos de circulação nacional, na internet e, também, em diferentes programas nacionais de alfabetização, elaborados com a finalidade de apoiar professores em suas práticas pedagógicas.

Diante do clamor das professoras alfabetizadoras por propostas pedagógicas que articulam alfabetização e ludicidade, interessou-nos compreender como os programas de formação de professores tratam essa temática. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi o de analisar como alfabetização e ludicidade estão articuladas nos programas nacionais de formação de professores alfabetizadores, instituídos pelo governo federal desde os anos 2000.

Para construir esse percurso, consideramos importante estabelecer como objetivo específico compreender a abordagem teórica que ancora os referidos programas, bem como a concepção de ludicidade. Tais programas são alicerçados, principalmente, em três abordagens teóricas, a saber: método fônico, alfabetizar letrando e abordagem construtivista psicogenética. Para esta investigação, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho documental e utilizamos como materiais os documentos que orientavam cada um dos programas: Caderno do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Profa, Guia do Pró-letramento, Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, bem como materiais da Política Nacional de alfabetização - PNA.

A escolha destes materiais se justifica pelo fato de que cada um deles anunciava a concepção de alfabetização defendida e a abordagem teórico-metodológica que sustentava cada programa. Além disso, tais documentos evidenciavam os objetivos e as orientações para a operacionalização da formação dos professores alfabetizadores e a prática pedagógica. Selecionamos de cada programa pelo menos uma atividade para analisar os princípios teóricos presentes em cada uma, para justificar o seu vínculo com a abordagem teórica que lhes dá sustentação e o conceito de ludicidade subjacente a cada proposta.

JOGO, BRINCADEIRA E LUDICIDADE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Apesar de, comumente, a ludicidade estar atrelada à ideia de prazer, diversão, entretenimento e, como consequência do desenvolvimento de jogos ou brincadeiras, advertimos que este fenômeno humano se contrapõe a essa ideia. Há diferenças conceituais entre ludicidade, jogos e brincadeiras e, nesse bojo, entram, também, os brinquedos.

A ludicidade diz respeito ao grau de envolvimento do sujeito na ação. Não está no mundo externo, está no sujeito. Sempre relacionada ao grau de entrega de cada um na situação vivida. Pode contemplar prazer ou não. As palavras de Luckesi (2014, p.19) têm a ver com a experiência interna pessoal, e, ao mesmo tempo e consequentemente, com a experiência interna coletiva. A ludicidade refere-se a um estado interno de envolvimento e experiência plena.

Em relação à brincadeira, a partir das contribuições de Lopes (2014) compreendemos que as regras vão se construindo enquanto se brinca, é livre. Não se busca um fim, o processo é o mais importante. Não há competição, não existe um vencedor. Ao contrário do jogo, cujo objetivo é que no final uma jogadora ou jogador ganhe e os outros percam. Já o brinquedo é o processo psicológico pelo qual a criança interage com o mundo. Lopes (2014), ao se referir a brinquedo, o faz apresentando-o a partir do ponto de vista da criança e, também, do adulto. Do ponto de vista da criança, de acordo com a referida autora, é a própria ação do brincar. Do ponto de vista do adulto é um artefato, um objeto produzido para brincar.

Considerando que a ludicidade é um fenômeno interno e individual de cada sujeito que diz respeito ao estado de inteireza, completude e envolvimento daquele que a vivencia, concluímos que nenhuma atividade é, por si só, lúdica ou não-lúdica (Luckesi, 2014).

ALFABETIZAÇÃO E LUDICIDADE NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - PNA

O método fônico, perspectiva que de acordo com seus defensores é baseada em evidências científicas, alicerçou a Política Nacional de Alfabetização - (PNA), que vigorou no Brasil até o ano de 2022, como política de alfabetização chancelada pelo Ministério da Educação, instituída pelo Decreto 9765, de 11 de abril de 2019. O documento que institui a PNA define que as propostas de alfabetização orientadas por esta política estão baseadas em evidências das ciências cognitivas da leitura.

Para orientar a implementação da PNA, o governo federal publicou um caderno complementar. No referido caderno, estão as justificativas que institui a política, as bases teóricas que a sustenta, como se aprende a ler e a escrever e como deve ser o ensino. “Aprender a ler e a escrever faz criar no cérebro um caminho que liga as áreas de processamento fonológico com as de processamento visual, de modo que uma palavra, quando é vista, ativa no cérebro as mesmas áreas que uma palavra quando é ouvida” (Brasil, 2019b, p. 26).

A abordagem defendida na PNA define que a alfabetização é o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético e que para aprender a ler pressupõe decodificar as letras, transformando grafemas em fonemas; e codificar os sons, transformando os sons da fala em sinais gráficos. Nesta perspectiva, para a aprendizagem da leitura é necessário o ensino de uma técnica. A escrita é considerada um código e a prática pedagógica deve ser organizada a partir do que nomeiam como “instrução fônica sistemática”, definida pelo documento como o ensino explícito e sistemático das relações entre os grafemas e os fonemas.

A seguir apresentaremos uma atividade selecionada do aplicativo *Graphogame* (Brasil, 2020). A atividade inicia com a apresentação das letras que serão “trabalhadas”. Aparece a imagem das letras e ouve-se um áudio com a pronúncia do fonema. Em cada emissão do fonema, a letra é destacada com a intenção de “ensinar” a relação grafema e fonema que será exercitada no “jogo”. Na sequência, as letras vão aparecendo. Ao ouvir a emissão do áudio com a pronúncia do fonema, a criança marca com toque na tela a letra correspondente.

Destacamos o caráter mecânico do ensino da leitura presente neste jogo. Essa atividade deixa evidente que a aprendizagem da língua se dá por repetição. É proposta do jogo desenvolver o ensino de forma gradual. Do simples para o complexo. As primeiras atividades envolvem os sons das vogais e consoantes isoladamente, depois a combinação de sons de vogais e de consoantes para que a criança forme, primeiro, sílabas simples no formato consoante-vogal (CV), e, depois, sílabas mais complexas, no formato consoante-vogal-consoante (CVC), consoante-consoante-vogal (CCV), e assim por diante. O ensino da língua escrita se dá numa escala gradual, totalmente fora do seu contexto real de uso e de significado (Brasil, 2020).

A segunda atividade foi retirada do material que faz parte do programa Tempo de Aprender, vinculado à PNA. O nome da atividade é o Morto-vivo das sílabas. O objetivo da atividade é comparar sílabas. Para realizar o jogo é necessário selecionar palavras trissílabas cujas sílabas inicial, medial ou final são iguais. Por exemplo: GA-RO-TO e GA-RU-PA, A-BE-LHA e CA-BE-LO, ou POU-SA-DA e CI-LA-DA. Inicia-se o jogo com as crianças organizadas em três grupos onde cada um representa uma sílaba da palavra. A professora lê pausadamente cada palavra do par e indica qual o grupo dirá uma sílaba. Em seguida, ao sinal do “Vivo ou morto”, o grupo que falou a mesma sílaba ficará em pé e os demais devem sentar-se. Em GA-RO-TO e GA-RU-PA fica de pé o grupo que falou o GA. Os grupos que acertarem ganham um ponto. Para pontuar, a maioria do grupo deve acertar. Repete-se a atividade, até que um grupo tenha 10 pontos (Brasil, s.d.).

O que vemos nesta atividade é uma tentativa de articulação forçada. Um conchavo discrepante. As palavras escolhidas (GA-RO-TO e GA-RU-PA, A-BE-LHA e CA-BE-LO, ou POU-SA-DA e CI-LA-DA) não se relacionam entre si do ponto de vista semântico e possuem quase nenhuma relação com o universo infantil. As palavras são totalmente aleatórias, pensadas exclusivamente para atender aos princípios de realizar atividade sistemática, para desenvolver a consciência fonológica. Com a análise dessas atividades, evidencia-se que os aprendizes não são considerados como sujeitos que pensam e vivem a língua escrita em seus contextos culturais e sociais.

A abordagem teórica que sustenta as propostas da PNA reduz a língua escrita a um código. De acordo com Blanche-Benveniste (2004, p. 25), “o conceito de código escrito reduziu a função da escrita a de um simples instrumento de transposição da oralidade”. A autora destaca que reduzir o ensino da língua ao ensino de um código desconsidera todo o peso que a história e a cultura exercem sobre nossas escritas e que, compreendida como um código, priva-se do acesso ao uso da língua, nos quais devem prevalecer as qualidades formais e culturais.

A escrita não é um código. Ferreiro (2011a, p. 44) indica que “a escrita não é um objeto escolar, mas sim, um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.” A escrita cumpre funções sociais. Os sujeitos que vivem em uma cultura letrada pensam, agem e interagem sobre e com esse objeto. Para pensar a prática pedagógica alfabetizadora é necessário considerar que a reflexão sobre o sistema de escrita deve ser feita vinculada às práticas sociais e culturais de leitura e de escrita.

As atividades aqui apresentadas não se configuram como jogo, pois de acordo com Caillois (2017, p. 37) “o jogo deve ser definido como atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Um jogo, ao qual fôssemos forçados a participar, deixaria, imediatamente, de ser jogo: torna-se uma obrigação, um fardo de que teríamos pressa de nos liberar”. Como atividade de sala de aula, as crianças não escolhem se participam ou não. São obrigadas a realizar.

PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC: O JOGO COMO PRETEXTO PARA O ENSINO DA RELAÇÃO GRAFEMA-FONEMA

Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada, para professores que visava melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática, nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, instituído a partir de 2005, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, lançado em 2012, ambos baseados na abordagem teórica que compreende a aprendizagem da leitura e da escrita como dois processos que, embora se complementem, são distintos: um processo é a alfabetização, focado no ensino e aprendizagem do sistema de escrita e o outro é o letramento, cujo objeto de ensino e aprendizagem é compreensão e produção de textos, incluindo os eventos sociais e culturais da escrita. Essa abordagem é difundida como alfalettrar, que consiste na conciliação do que a sua principal expoente, a pesquisadora Magda Soares, nomeou como facetas: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural (Soares, 2017).

Segundo a referida autora, essas facetas decorrem de objetos de conhecimentos diferentes. Na faceta linguística, o objeto do conhecimento está voltado para a apropriação do sistema de escrita alfabético, envolvendo ortografia, representação visual da cadeia da fala, o domínio da reprodução das letras, aptidões motoras de meios de escrita, como lápis, canetas e borracha. Nesta faceta, inclui-se, também, a postura corporal ideal para escrever ou para ler, a direção correta da escrita da página: de cima para baixo, da esquerda para a direita. Já na faceta interativa, o objeto do conhecimento são as habilidades de compreensão e produção de textos. E a faceta sociocultural ocupa-se dos eventos sociais e culturais da escrita. A faceta linguística é a parte da alfabetização e as outras duas, letramento. Para ser considerado alfabetizado, o sujeito precisa dominar e articular todos esses objetos e o ensino precisa ser explícito e sistemático (Soares, 2017).

O Guia do Pró-letramento - alfabetização e linguagem (Brasil, 2008) tem um fascículo dedicado, exclusivamente, para a orientação e reflexão acerca de ações pedagógicas que propõem articulação entre alfabetização e ludicidade – fascículo 5, O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos. Neste fascículo Projetos e Jogos, fica bem evidente a perspectiva da abordagem: algumas atividades servem para letrar e outras para alfabetizar. O desenvolvimento dos projetos “Almanaque para crianças: o livro que até os professores e as professoras gostariam de ter; Brincadeiras populares; Cantar também faz rir e brincar” possibilitam excelentes oportunidades para a reflexão acerca do sistema de escrita, situações nas quais as crianças lidam com textos de circulação social (regras de jogo, por exemplo). Embora a produção de um texto imponha problemas reais para os quais as crianças serão obrigadas a refletir e tomar decisões importantes sobre o sistema de escrita, nas propostas apresentadas, tais situações não são problematizadas para possibilitar reflexões sobre como se escreve.

Baseadas em Ferreiro (2011a), salientamos que os textos não são uma invenção escolar para ensinar a ler e a escrever, eles existem na escola porque fazem parte do cotidiano das pessoas que vivem em uma sociedade letrada como a nossa. As propostas pedagógicas realizadas por meio de projetos didáticos mostram-se como potenciais situações para aprendizagem da leitura e da escrita porque em tais situações os textos reais podem ser produzidos para resolver problemas ou para responder às inquietações das crianças, não é um faz de conta ou disfarce para ensinar e aprender a ler. Porém, o guia de orientação do Pro-letramento defende que há textos específicos para ensinar o sistema de escrita alfabética e outros para ensinar os demais aspectos da língua escrita.

Assim como o Pro-letramento, o Pnaic apresenta um caderno destinado a oferecer orientações pedagógicas que prometem articulação entre alfabetização e ludicidade, intitulado

Ludicidade na sala de aula (Brasil, 2012). No referido material, em diferentes trechos, a ludicidade está relacionada à ideia de prazer, divertimento e como motivação para envolver as crianças. O material oferece diferentes exemplos de propostas didáticas, utilizando jogos, sejam jogos que já existem com adaptações para uso na alfabetização, como é o caso do chicotinho queimado (Brasil, 2012, p. 33) ou jogos criados com a finalidade educativa¹. Em todos os casos, os jogos são apartados dos seus contextos culturais e sociais. Pires (2018) nos adverte que em situações como essas a improdutividade e espontaneidade, características singulares dos jogos, são cerceadas devido a ênfase no caráter instrumental, didatizando o jogo para facilitar a aprendizagem. O jogo é um fenômeno cultural livre, de participação voluntária, constitui-se como evasão temporal da vida real. Como atividade escolar obrigatória deixa de ser jogo (Hiuzinga, 1999).

Nas propostas aqui apresentadas, os textos reais, de circulação social bem como suas práticas sociais de uso, não se constituem como situações que podem possibilitar reflexões que desafiem os estudantes a refletirem acerca do sistema de escrita. O trabalho de alfabetização que compreende a faceta linguística se restringe à repetição de sons, à identificação de parte iguais e de rimas. O que Soares (2017) nomeia como ensino explícito e sistemático da relação grafema-fonema desconsidera a função comunicativa do texto como prática cultural e reduz a atividade do sujeito à relação linear entre letras e sons.

Em situações como esta, o direito à participação em práticas sociais reais de leitura e de escrita é negado. Respaladas por Ferreiro (2011b), afirmamos que a aprendizagem da escrita é um contínuo processo de conceitualizações sobre o que se fala e o que se escreve e por isso não é necessário treinar as crianças. Isso não deve significar que não há necessidade de ação pedagógica, porém esta ação não pode ser reduzida à repetição ou treinamento de uma habilidade.

O ensino da leitura e da escrita “fatiado” em facetas desconsidera que a escrita é um objeto sociocultural real e que os aprendizes são sujeitos que se relacionam com esse objeto na sua vida cotidiana. Ora se ensina as convenções da língua, ora se ensina a interpretação e compreensão dos textos e em outro momento as funções e usos do texto. Na escrita tal qual está no mundo, todos esses objetos do conhecimento, que nessas propostas estão divididos em facetas, se interrelacionam e é no âmbito dessa interrelação que o ensino deve acontecer.

¹ De acordo com Brougère (1998) os jogos educativos surgem no final do Séc XIX, como estratégia para conciliar o uso de jogos nas salas de aula, devido à importância das contribuições dos jogos para o desenvolvimento infantil, em uma perspectiva diferente da atividade livre ou recreação.

Consideramos a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil, o que questionamos nas propostas que aqui apresentamos é a descaracterização dessas manifestações lúdicas como fenômeno cultural para uso customizado em atividades escolares que desrespeitam o que pensam as crianças acerca do sistema de escrita.

ALFABETIZAÇÃO E LUDICIDADE NO PROFA: O RECONHECIMENTO DE ALGUNS EQUÍVOCOS

A divulgação dos achados da pesquisa denominada Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999) se caracteriza como um “marco divisor na história da alfabetização” (Weisz, 1999). Tal pesquisa nos revelou o que as crianças pensam sobre o sistema de escrita e como elas pensam. A partir dessas revelações, invertem-se os olhares acerca da alfabetização. Desvela-se que para promover a aprendizagem da leitura e da escrita é necessário considerar como as crianças pensam para planejar ações de ensino.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Profa foi uma importante política pública de formação continuada, implementada no país após a publicação da Psicogênese da Língua Escrita no Brasil. Destaca-se pela sua abrangência e pela ênfase na discussão sobre as práticas pedagógicas. Além disso, apesar de ter vigorado apenas em 2001 e 2002, ainda é presente nas práticas alfabetizadoras de muitas educadoras brasileiras. O Profa assume a perspectiva construtivista psicogenética como abordagem teórica. Essa perspectiva reconhece a escrita como sistema de representação da linguagem.

Conforme propusemos neste texto, descreveremos a seguir atividades vinculadas a essa abordagem retirada da coletânea de textos do Profa. Para os estudantes que ainda não alcançaram a escrita alfabética, o material orientava que fossem desenvolvidas atividades com listas ou com outros textos de estruturas mais simples e que se sabe de cor. A primeira proposta são duas versões de atividades com adivinhas. O material sugeria que estas adivinhas fossem usadas como modelos para elaboração de outras atividades. A primeira versão é uma atividade de múltipla escolha. As crianças recebem uma folha de papel com 10 adivinhas. Para cada adivinha, há 03 opções de respostas para a criança escolher a resposta correta. Na segunda versão, as crianças recebem as respostas e devem escrever as adivinhas (Brasil, 2001b, p.7-8).

Ferreiro (2011a) afirma que a leitura e a escrita são úteis na escola, principalmente, porque o são fora dela. Para analisar as atividades em questão, tomamos esse princípio como referência para destacar que no Profa também é possível identificar a dicotomia entre alfabetização e letramento.

Nas duas atividades aqui apresentadas, o foco é no ensino da “base alfabética”. A primeira justificativa para o uso desses textos na sala está relacionada à valorização e apreciação da cultura popular e estabelecimento de vínculos prazerosos com a leitura e com a escrita (Brasil, 2001b). Destacamos a importância da valorização da cultura, mas dentro da própria cultura, as adivinhas servem para divertir e para provocar a curiosidade, é um jogo de perguntas e respostas. O que não é percebido em momento nenhum na realização das atividades. No meio social e cultural, quando as adivinhas aparecem, geralmente é em tom de competição, batalha, uma espécie de disputa para ver quem consegue acertar a resposta. Seria possível promover uma atividade deste tipo na sala? Certamente sim. Aqui a adivinha aparece meramente como atividade escolar, totalmente descolada das funções e usos que tal texto tem no âmbito cultural e social.

A segunda justificativa é de que os textos que as crianças conhecem de memória ajudam no avanço das hipóteses de escrita quando as crianças não leem convencionalmente. Não existe texto para ensinar “base alfabética” e textos para ensinar os demais aspectos da língua quando os aprendizes já dominarem o sistema alfabético. Existem textos reais, portanto as atividades pedagógicas devem ser desenvolvidas com textos que circulam socialmente, tal qual eles estão na vida real.

Outro destaque importante que fazemos desta proposta diz respeito ao propósito da atividade. Em relação ao propósito didático está explícito que é provocar reflexões acerca do sistema de escrita. E em relação ao propósito social ou comunicativo? Conforme dito anteriormente, no meio social as adivinhas são textos da tradição oral usados em rodas de conversas, envolvendo disputas. Sempre começadas pela pergunta “O que é, o que é?” com a intenção de que o interlocutor não acerte. Na atividade aqui apresentada, a competição ou disputa não fica evidente. É uma atividade que só existe na escola, não promove a inserção e participação dos estudantes em práticas sociais e culturais de leitura e de escrita.

A outra atividade orientada pelo Profa que apresentaremos aqui, trata-se de um texto instrucional, regras do jogo cabo de guerra, lacunado. Na referida atividade, são suprimidas sílabas de algumas palavras para as crianças completarem (Brasil, 2001a, p.11). De acordo com as orientações do Profa, é indicada para estudantes com hipóteses de escrita mais avançadas, pois os textos a serem trabalhados tem estruturas mais “complexas”, que convocam reflexões acerca da linguagem que se escreve, ou seja, de aspectos discursivos.

Não encontramos nos materiais do Profa nenhuma proposta que, explicitamente, proponha articulação entre alfabetização e ludicidade, apesar das propostas pedagógicas com os textos da cultura popular (quadrinhas, parlendas, trava-línguas e adivinhas), voltadas para os

iniciantes, envolverem brincadeiras que, assim como os jogos, aludem ao fenômeno lúdico. A atividade acima chamou a nossa atenção pela incompatibilidade da proposta. Uma regra de jogo que não será jogado, ou seja, apenas um texto com lacunas para as crianças completarem com as sílabas que faltam. Uma atividade descontextualizada e sem propósito social evidente. A escrita das regras de um jogo que vai ser jogado, sem dúvidas faria muito mais sentido enquanto prática social real. Uma atividade na qual as crianças fossem desafiadas a escrever a regra de um jogo que acabaram de aprender ou construir regras para um jogo que será jogado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos, a partir desta pesquisa, que as tentativas de articulação entre alfabetização e ludicidade presentes nas propostas de alfabetização, orientadas pelos programas nacionais de formação de professores, implementados no Brasil a partir dos anos 2000, configuraram-se como artifício pedagógico para disfarçar atividades escolares. Neste contexto, atividades corriqueiras recebem nomes de jogos e brincadeiras ou alguns jogos e brincadeiras que fazem parte da cultura são customizados para atender a fins pedagógicos, comprometendo as características singulares dessas atividades lúdicas. O que questionamos nas propostas analisadas é que para garantir chancela acopla-se o nome jogo ou brincadeira a uma atividade cuja finalidade é repetir sons, rimas ou memorizar textos para desenvolver propostas que não fazem sentido para as crianças e/ou que não consideram o que elas pensam. Será que uma proposta de alfabetização que considera o que pensam as crianças precisa de disfarce?

Consideramos que é pertinente, possível e importante articular alfabetização e ludicidade, porém defendemos a ludicidade do envolvimento, da plenitude e da inteireza na ação. Propostas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que façam os olhos de estudantes e professores brilharem. Será que iremos encontrar essa ludicidade no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada?

REFERÊNCIAS

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2003). A Escrita, Irredutível a um Código. In: Ferreiro, E. (org). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 139-172.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Coletânea de textos. Mod. 1. 2001a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Coletânea de textos. Mod. 2. 2001b.

BRASIL, Pró-Letramento: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL **Tempo de Aprender**: Práticas Alfabetizadoras. Livro de atividades. Ministério da Educação (MEC). s.d.

BRASIL, Tempo de Aprender: *Graphogame*: **Manual do professor e do usuário**. Ministério da Educação (MEC). 2020 Disponível em <http://alfabetizacao.mec.gov.br> Último acesso em 23.02.2023.

BROUGÈRE, Giles. **Jogos e educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: A máscara e a vertigem; tradução de Maria Ferreira; revisão técnica da tradução Tania Ramos Fortuna. Petrópolis: Ed Vozes, 2017.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Retradução e cotejo de textos Sandra Trabuco Valezuela. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2011b

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LOPES. Conceição. Design de ludicidade. **Revista Entreideias**, Salvador: Universidade Federal da Bahia, v. 3, n. 2, p. 25- 46, jul./dez. 2014.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador: Universidade Federal da Bahia, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. Reflexões sobre a ludicidade e educação: a Ludoteca como espaço formativo. In D'ÁVILA. Cristina Maria. FORTUNA, Tânia Ramos. (org). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017

WEISZ, Telma. Apresentação in FERREIRO, E. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed.1999.

SOLUÇÕES DAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR A NASALIDADE VOCÁLICA

Raidalva da Silva- Ufba
Aline Carvalho Nascimento - Smed/Salvador- Ba
Giovana Cristina Zen- Ufba

RESUMO

Este texto apresenta dados da pesquisa exploratória, assentada na perspectiva construtivista psicogenética, com tema voltado para as soluções das crianças em processo de apropriação da escrita para representar a nasalidade vocálica. Tem como objetivo principal compreender como crianças em processo de fonetização da escrita, que vai do nível silábico ao alfabético, resolvem desafios ao escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas no Português Brasileiro (PB). É um desdobramento da pesquisa realizada por Ferreira e Zen (2022), que inaugura a investigação sobre as particularidades do processo de aquisição da escrita no Português Brasileiro. As crianças que participaram da pesquisa tinham entre 6 e 7 anos de idade, cursando o 1º e 2º anos de escolaridade, em escolas públicas do município de São Francisco do Conde. Para a investigação, foi utilizada a metodologia ancorada na abordagem qualitativa, utilizando o método clínico-crítico, e como procedimento de análise de dados a partir de entrevista semiestruturada. Neste método, há a necessidade de o investigador manter um diálogo aberto com a criança entrevistada para fazer perguntas complementares com base nas explicações dadas. Os resultados da pesquisa evidenciaram que crianças em processo de apropriação da escrita são sensíveis a esse fenômeno do PB e buscam soluções originais para representar a nasalidade vocálica, conceitualizando e reconceitualizando, mesmo quando ainda não estão preocupadas com os aspectos ortográficos da língua. A partir da análise dos dados, foram observadas que fazem recorrente o uso do ão e do til (~), com ou sem pertinência, para representar as vogais nasais ou nasalizadas.

Palavras-chave: Escrita, Nasalidade vocálica, Fonetização.

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *Os desafios impostos pela nasalidade vocálica no processo de apropriação da escrita no português brasileiro* se configura como uma aproximação inicial sobre os desafios enfrentados pelas crianças, em processo de apropriação da escrita, para escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas no Português Brasileiro (PB). Além da discussão sobre como crianças em processo de alfabetização aprendem, foi necessário, tendo em vista, ser essa uma particularidade importante do PB, encontrar estudos da fonética e da

fonologia que, também, servissem de aportes para a interpretação da nasalidade, considerando que as duas áreas se completam na explicação desse fenômeno da língua.

A pesquisa teve como objetivo geral entender como crianças que já fonetizam a escrita compreendem e resolvem desafios ao escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas no PB. E como objetivos específicos: analisar as soluções originais das crianças para escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas quando ainda não o fazem na correspondência termo a termo; analisar, compreensivamente, possíveis conflitos enfrentados pelas crianças diante da produção de palavras com vogais nasais ou nasalizadas e sua relação com seus níveis conceituais de escrita; ampliar as discussões sobre as particularidades do processo de construção da escrita no português brasileiro, a partir do marco construtivista psicogenético.

Esta investigação é um desdobramento da pesquisa intitulada *Particularidades da Aquisição da Escrita na Língua Portuguesa*, de 2022, realizada pela Prof.^a Dr.^a Giovana Cristina Zen, da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Emília Ferreiro, do Departamento de Investigações Educativas do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional do México (CINVESTAV/México), que em 2019, realizou um estudo longitudinal para identificar as particularidades do processo de construção da escrita em crianças falantes da Língua Portuguesa, a partir das referências epistêmicas propostas por Ferreiro. Nessa pesquisa, foi observado que as palavras do *corpus* da investigação, compostas por vogais nasais ou nasalizadas, se constituíam como grandes desafios para as crianças que buscavam soluções para tentar resolvê-los, e as explicações dadas para essas soluções eram bem pertinentes.

A escrita, objeto deste estudo, pode ser compreendida como código de transcrição da fala ou como um sistema de representação da linguagem. Concebida como um código, entende-se que cada unidade sonora da língua corresponde a uma marca gráfica, sem levar em conta que “existe uma grande diferença entre fazer a ‘notação’ de uma língua, nesse sentido técnico, e ‘escrever’ uma língua” (Blanche-Benveniste, 2003, p. 13). É descartada a existência de fenômenos históricos, sociais e culturais quando assim é compreendida e nega-se toda a sua influência no desenvolvimento das sociedades. Reduzi-la a um simples instrumento de transposição da oralidade é desconsiderar esses fenômenos em seu desenvolvimento ao longo da história. Mas, se é concebida como representação da linguagem, funciona como um conjunto de marcas sobre uma superfície organizada em um sistema relacionado com o sistema da língua; um sistema de representação, em que não há correspondência direta entre os elementos da escrita e elementos da fala.

A ideia instrumental da escrita traz em si que as unidades da fala correspondem, diretamente, às unidades do escrito pela existência das letras (aspecto gráfico) e dos fonemas (aspecto sonoro). Porém, há nesse entendimento um problema: mesmo o sujeito falando corretamente, segundo as convenções da norma padrão, aprender a escrever não é um fenômeno natural nem espontâneo.

Além disso, para a criança, o que se escreve e o que pode ser dito quando se lê o escrito são um grande desafio, pois é nisso que se estabelece a relação entre escrita e oralidade, que não consiste em uma dependência, porém não se pode dizer que há uma total independência. Isso porque *“Ni todos los elementos de la lengua oral pueden representarse por escrito, ni todos los elementos gráficos pueden trasladarse al plano sonoro. Se trata de dos dimensiones irreductibles: una sonora y otra gráfica”* (Arguero, 2024, p. 200).

A fim de buscar compreender o que pensam as crianças e que desafios enfrentam quando produzem escrita, o método clínico-crítico, que acompanha o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação (Delval, 2002), muito bem se ajustou ao que o estudo propõe.

Ao buscar compreender o que e como a criança pensa sobre um determinado objeto por meio de suas produções escritas, é necessário utilizar procedimentos específicos para investigar o que pode não ficar evidente quando dizem ou escrevem. Como o método clínico consiste em entrevistas verbais semiestruturadas, cabe ao pesquisador intervir, sistematicamente, diante do que ela vai fazendo ou dizendo e que ajude a desvendar o sentido de suas ações ou explicações.

METODOLOGIA

Uma das principais características da pesquisa qualitativa é a compreensão e a interpretação dos dados, em busca de significados para o fenômeno estudado. Nessa perspectiva, também se constituem como objetos da pesquisa o envolvimento entre o investigador, os participantes e os contextos, de modo que o investigador tanto possa “encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele” (Chizzotti, 2003, p. 221).

O investigador, então, organiza uma situação de produção em que a criança tenha que escrever o que ainda não sabe, ou seja, o que ainda não lhe foi ensinado. As atividades de produção e de interpretação da escrita devem servir para que o investigador busque uma aproximação da criança participante da pesquisa e, assim, ser possível tornar observáveis, para obter informações, as suas ideias acerca do objeto de aspectos que permaneceriam ocultos em outras propostas de produção. Desse modo, os dados a serem analisados são o registro

produzido pela criança, as intenções, as condições de produção e a interpretação que ela faz sobre o que produziu.

Antes, porém, de realizar as entrevistas individuais com as crianças foi muito importante informar às pessoas envolvidas (educadores da escola, familiares e cada criança, inclusive) o objetivo da pesquisa, detalhando os procedimentos, como por exemplo, a gravação de voz de cada criança durante a realização da entrevista que serviria, posteriormente, para a recuperação de informações necessárias à análise da pesquisa. Além dos procedimentos, também foram informadas sobre os instrumentos que seriam utilizados. Na lista de palavras selecionadas para o ditado, que seriam a base para a análise e categorização dos dados, deveriam constar palavras com vogais nasais e nasalizadas.

Outra providência tomada foi a solicitação de autorizações na instituição escolar e o consentimento de suas mães, pais ou outros familiares responsáveis para que as crianças pudessem participar das entrevistas. As produções das crianças foram sistematizadas em um quadro para melhor visualização das variações nas escritas e das soluções que cada criança encontrou para registrar palavras com vogais nasais ou nasalizadas. Por fim, para melhor compreensão do pensamento das crianças, foi feita a transcrição de trechos das gravações de voz de cada entrevista que evidenciassem os questionamentos que conduziram o estudo.

Levando em conta ser uma pesquisa de bases construtivistas psicogenéticas, as palavras selecionadas para as entrevistas individuais pertenciam a um mesmo campo semântico, brinquedos e brincadeiras:

Palavras com vogais nasais ou ditongos nasais: cantiga de roda, empinar pipa, esconde-esconde, amarelinha, bambolê, fantoche, ciranda, patins, pião

Palavras com vogais nasalizadas: amarelinha, dominó

REFERENCIAL TEÓRICO

As investigações de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da escrita tomaram como referência a obra de Piaget, ainda que esse pesquisador nunca tenha se ocupado com esse objeto, seus estudos e teorias foram inspiração para que as investigadoras argentinas realizassem suas pesquisas sobre o desenvolvimento do conhecimento nesse campo. Conseguiram extrair elementos essenciais da teoria e do método científico criado por Piaget para subsidiar seus estudos sobre a aquisição da escrita, ao permitir compreender o processo de construção do conhecimento.

Os níveis de conceitualização da escrita, caminhos que a criança percorre para compreender a escrita e o que ela representa, são os aspectos mais difundidos da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985), contudo “*el aporte principal de la teoría es explicar cómo los niños pueden comprender progresivamente cuáles son los elementos del sistema de escritura (marcas gráficas) y sus relaciones (cómo se combinan)*” (Castedo, 2019, p. 49). As investigações dessa pesquisa demonstraram que crianças muito pequenas constroem ideias sobre a escrita antes de ingressar na escola, uma vez que, possuem um vasto conhecimento linguístico da sua língua materna mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente.

A compreensão da escrita como um sistema de representação é outra grande contribuição dessa pesquisa. Sendo a escrita um sistema de representação, corrobora o entendimento sobre a língua, constituindo-se como um sistema complexo com regras próprias no estabelecimento de uma relação entre o que se diz e o que está escrito (relação fonêmica). É na busca dessa compreensão que a criança aprende a ler e escrever. Desse modo, na perspectiva construtivista psicogenética, não há correspondência direta entre a escrita e a fala, considerando que a escrita é um conjunto de marcas sobre uma superfície, organizadas em um sistema relacionado com o sistema da língua; um sistema de representação.

Assim sendo, “a escrita é um sistema de símbolos socialmente organizado” (Ferreiro, 2001, p. 64) e, portanto, aprender a língua escrita não é reaprender a produzir os sons da fala; saber pronunciar corretamente as palavras não é pré-requisito para aprender a escrever. A escrita não é a transcrição em código gráfico da língua oral. Ou seja, o desenvolvimento da escrita é resultado de construções conceituais que demandam muito esforço por parte das crianças para tentar compreendê-la.

Não se trata de obediência para receber passivamente informações oferecidas pelos adultos alfabetizados, mas uma intensa atividade intelectual e política para experimentar e transformar a escrita, um objeto cultural da maior importância para a nossa sociedade, do qual todos nascemos herdeiros. Por esse motivo, torna-se imperativo que crianças, jovens e adultos estejam autorizados a manipular a escrita para compreender seus usos e funcionamentos (ZEN, 2023, p. 5).

Por isso, concentrar esforços nos aspectos construtivos da escrita da criança é fundamental, pois, ao registrar como pensa o que é a escrita, quando ainda não escreve na correspondência termo a termo, oferece documento de grande valor que precisa ser interpretado com rigor teórico definido.

Encontrar aportes teóricos na fonética e fonologia também foi de grande valia para o estudo em questão, fundamentado em Câmara Jr. (1953, 1977, 1984), Battisti (1997), Moraes (2013). Este estudo concebe a nasalidade vocálica no PB como bifonemática, ou seja, sua

existência ocorre na presença de dois sons distintos durante a sua emissão na combinação entre uma vogal oral e uma consonantal nasal. Sendo que vogal nasal é aquela registrada com o diacrítico, sinais ou marcas gráficas, como o til (~) e o h, que indicam a presença da vogal nasal, a exemplo de pão e dinheiro, ou quando são seguidas das consoantes nasais na mesma sílaba, como em pente e samba; enquanto, as vogais nasalizadas são aquelas que assimilam a nasalidade da consoante presente no início da sílaba seguinte, a exemplo de cama e pelicano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa *Particularidades da Aquisição da Escrita na Língua Portuguesa* (Ferreiro e Zen, 2022) destinou atenção para algumas soluções na escrita de crianças brasileiras para a representação da nasalidade vocálica quando desafiadas a escrever palavras com vogais nasais ou nasalizadas. Os resultados da pesquisa demonstraram que “as crianças identificam que as vogais das sílabas dessas palavras são diferentes e sabem que é preciso diferenciá-las” (Ferreiro e Zen, 2022, p. 11), o que expressa sua sensibilidade a esse fenômeno.

A criança que já fonetiza a escrita acessa muitas informações proporcionadas pelo meio, e é nesse nível conceitual, segundo Ferreiro (1995), que ela encontra soluções satisfatórias para controlar as variações na quantidade de letras que são necessárias para escrever o que deseja. Ao longo das entrevistas, as teorias das crianças sobre a escrita e sua interpretação foram sendo reveladas dando sentido às suas construções.

Um dado relevante observado na pesquisa foi a regularidade no uso do til (~), principalmente sobre a letra /a/ para representar a nasalidade vocálica no PB. Uma hipótese plausível é que palavras com /ãõ/ sejam bastante conhecidas pelas crianças, como pão, avião, leão, coração, por exemplo, haja vista a constância em suas experiências leitoras e escritoras. E, possivelmente por isso, pião tenha sido a palavra com mais registros desse diacrítico pelas crianças.

Figura 1: Escrita de *pião*



Fonte: elaborado pela autora

As interpretações dadas pelas crianças para o uso das marcas gráficas se constituíam como boas soluções para representar a nasalidade vocálica, mesmo quando ainda não sabiam

explicitar o fenômeno, como é possível observar em trechos das entrevistas com Davi e Anerson:

Quadro 1: Entrevista com Davi (7a3m)

Entrevistadora: Para que serve isso que você colocou aqui (apontando para o til)?

Davi: Para fazer o ‘ãõ’. É um negocinho que eu esqueci o nome.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2: Entrevista com Anerson (6a7m):

Entrevistadora: Somente nessa palavra você colocou isso aqui (apontando para o til), por quê?

Anerson: Porque é ‘ãõ’.

Entrevistadora: E *pião* termina com essa letra (apontando para o N em [PIÃON])?

Anerson: Sim. É ‘*pi-ãõ-o*’ (soletra prolongando a letra /o/).

Fonte: Elaborado pela autora.

Além de *pião*, houve registros do uso desse diacrítico em outras palavras conforme o quadro a seguir:

Quadro 3: Uso do diacrítico nas escritas das crianças.

cantiga de roda	CÃTIGA	GÃOTIGADIRO DA	CÕTIGA	CÃOTIGA DI RODA		
empinar pipa	EÃOPINAPIPA					
esconde-esconde	SEGÃODISEGÃODO					
bambolê	BÃBO LI	BÃOURPNIE	BÃBOL	BÃOBOL		BÃOBÃO L
fantoche	FÃPAU		FÃOTOSI			
ciranda	CILHÃDA	CIRÃODA		SIRÃODA		

Fonte: Elaborado pela autora

O uso pertinente de sinais gráficos para representar a nasalidade demonstra que as crianças percebem e são sensíveis a essa particularidade do PB e que compreendem que havendo similaridade de som implica na similaridade de marcas gráficas, mesmo ainda não lidando com todos os traços ortográficos da língua escrita.

O uso do ditongo /ãõ/ é mais uma solução utilizada pelas crianças para representar a vogal nasal ou nasalizada.

Quadro 4: Entrevista com Lorenzo (6a9m).

Entrevistadora: Como você pensa que escreve *cantiga*?

Lorenzo: '*cantiga*' escreve com 'gê', 'ãõ'. Como é o 'ãõ', tia?

Entrevistadora: Por que você quer escrever o 'ãõ'?

Lorenzo: Porque tem '*can*', '*can*'.

(...)

Lorenzo: '*empinar*', eu acho que é o 'e' e o 'ãõ' (escreve [EÃOPINAPIPA]).

Entrevistadora: Me diga uma coisa: por que para *empinar* você escreveu o /e/ e depois o /ãõ/?

Lorenzo: Eu acho porque fica o som diferente...

Lorenzo (6a9m) usou o /ãõ/ para representar as vogais nasais ou nasalizadas em 60% das palavras que precisou escrever na entrevista. Das 20 crianças entrevistadas, apenas 25% não usaram o /ãõ/ para representar vogais nasais ou nasalizadas.

Ainda sobre o uso do diacrítico (~) pelas crianças, para marcar a nasalidade vocálica, vale observar a originalidade nas escritas de Ramon (6a8m), que usa o til sobre letras consonantais para escrever *bambolê*, *fantoche*, *ciranda* e *patins*, respectivamente:

Figura 2: O uso do diacrítico por Ramon (6a8m) em *bambolê*, *fantoche*, *ciranda* e *patins*.

bambolê	fantoche	ciranda	patins
BÃBOL	FÃDOCI	SÃA	PÃTI

Ramon (6a8m) está passando por um período de transição, reorganizando seus esquemas conceituais e, mesmo sem abandonar completamente o que construiu, experimenta novas conceitualizações para dar sentido à escrita na tentativa de escrever como se diz. Tenta romper com a teoria silábica que se caracteriza pelo controle das variações da quantidade de letras que precisa para escrever (letras e sons das palavras semelhantes), ainda que não sustente essa ideia o tempo todo. Já entende que para escrever deve concentrar-se no padrão sonoro das palavras, apresentando desajustes próprios do período de transição da fonetização. E já tem informações de que o diacrítico (~) é usado para o registro das vogais nasais.

A partir da análise das escritas que utilizaram diacríticos ou o ditongo nasal para representar a nasalidade vocálica observa-se que as crianças buscaram informações que o meio lhes proporciona para estabelecer uma relação entre o oral e o escrito, entre o que está escrito e o que pode ser lido, mesmo ainda não sendo conteúdo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado se apoiou em suportes teóricos que proporcionaram reflexões importantes sobre a natureza da escrita na evolução do pensamento infantil. Ideias que se fundamentam na concepção construtivista psicogenética, que, ao propor atividades simultâneas de produção e interpretação pelas crianças, enfatizam que elas adquirem novos conhecimentos e reconstruem seus esquemas conceituais, por meio de seus registros gráficos e das ideias apresentadas, quando participam das práticas sociais.

Acerca da nasalidade vocálica, o estudo revelou que as crianças buscam soluções satisfatórias para escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas desde o nível de escrita silábico e, quando chegam ao alfabético, essas soluções se tornam mais sofisticadas. Este artigo, dedica atenção ao uso pertinente de marcas gráficas como o til e do ditongo ÑO, pelas crianças em processo de apropriação da escrita para representar a nasalidade vocálica no PB.

Diante da sensibilidade das crianças a esse fenômeno, fica evidente que elas enfrentam desafios para relacionar o que se diz com o que precisa ser escrito e constroem ideias originais em seus registros e, desse modo, a escrita não pode ser compreendida como uma simples codificação da fala. O uso do til e do ditongo nasal (ño) é bastante representativo no PB, principalmente em final de palavras. E por conta disso, as crianças o reconhecem e fazem uso em suas escritas quando precisam escrever palavras com sons nasais, mesmo quando suas

hipóteses são desviantes em relação à escrita convencional, como em [CÃTIGADIRODA] e [CÃOTIGA DI RODA].

Por fim, os dados produzidos por este estudo demonstram que as crianças enfrentam desafios conceituais para escrever palavras com vogais nasais ou nasalizadas quando estão em processo de aquisição da língua escrita. Entretanto, por ser um estudo exploratório demanda mais investigação acerca de como compreendem e representam a nasalidade vocálica no PB.

REFERÊNCIAS

ARGUERO, C. D. **La obra de Emilia Ferreiro.** Una revolución conceptual sobre el lenguaje escrito. *Lingüística Mexicana Nueva Época*. v. VI, n. 1, p. 195. Enero-Junio, 2024.

BATTISTI, E. **A nasalização no português brasileiro e a redução dos ditongos nasais átonos:** uma abordagem baseada em restrições, Porto Alegre, 1997. Tese (doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BLANCHE-BENVENISTE, C. A escrita, irreduzível a um código. *In:* FERREIRO, E. (Org.) **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-26.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CASTEDO, M. **Alfabetización inicial:** teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. 2019. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/wrab2017/castedo.pdf> Acesso em: 14 nov. 2022.

CHIZZOTTI Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação.** 2003; 16(2):221-236. ISSN: 0871-9187. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 19 nov. de 2023.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Research perspectives in beginning literacy.** Methodological and epistemic dichotomies. [Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas], *Infancia y Aprendizaje* (2019) 42:1, 1-36, DOI: 10.1080/02103702.2018.1550174 Disponível em:



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1080/02103702.2018.1550174> Acesso em: 14 out. 2023.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E; ZEN, G. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Revista Práxis educacional**, Porto Alegre, v. 18, n. 49, jun/2022. Artmed, 2002.

MORAES, J. A. Produção e percepção das vogais nasais. *In*: ABAURRE, M. B. M. (org.) **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra**. Contexto, 2013. v. VII. p. 95-112.

NASALIDADE. *In*: **Dicionário de Termos Linguísticos, Portal da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org> Acesso em: 18 mar. 2023.

ZEN, G. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Revista Práxis educacional**, Porto Alegre, v.19, n. 50, dez/2023.

APROXIMAÇÕES ENTRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA E CULTURAS DO ESCRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONVERSA INTERDITADA?

Noé Matias de Souza- Ufba
Carla Jamile Cerqueira de Araújo-Ufba

RESUMO

Os desafios impostos nos processos de alfabetização, alicerçados pelas culturas da infância e as culturas do escrito na Educação Infantil, se constituem como objeto de investigação desta pesquisa, que tem como principal objetivo analisar como os educadores dos grupos de 5 e 6 anos concebem a aproximação entre as culturas da infância e do escrito, no contexto da Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória com 27 educadores vinculados às redes públicas de ensino dos municípios de Iraquara, Seabra e Souto Soares, no estado da Bahia. Os dados foram produzidos mediante análise documental, aplicação de questionário *online*, grupos focais e entrevistas e, posteriormente, analisados a partir das contribuições de Ferreiro (2011); Corsaro (2011); Pinto e Sarmiento (1997); Barbosa (2007); Kramer (2007) e Zen (2020). Os resultados evidenciam, por um lado, a incerteza dos educadores quanto ao papel da alfabetização na Educação Infantil e, por outro lado, revelam diferentes concepções sobre a alfabetização entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, apresentando uma cisão entre as culturas infantis e culturas do escrito, o que, na perspectiva construtivista psicogenética, se constitui como um importante desafio para as três redes de ensino investigadas. Assegurar uma alfabetização de qualidade para as crianças, que garanta a participação delas em diversas práticas sociais de leitura e escrita requer o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que valorizem a criança, sua infância e seu contexto cultural, e dependem, também, da implementação de políticas públicas e formacionais adequadas, não desprezando a rica e genuína linguagem da infância.

Palavras-chave: Culturas Infantis, Culturas do Escrito, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Os atos de ler e escrever na Educação Infantil ainda são frequentemente vistos como desassociados das culturas da infância. Há algum tempo, tentativas de aproximação entre as culturas do escrito e as culturas da infância têm gerado tensão, tanto para educadores quanto para pesquisadores deste segmento de ensino. No bojo dessas discussões, os atos de ler e escrever foram invisibilizados na Educação Infantil, ignorando as possíveis interseções entre as infâncias e as culturas do escrito.

O sentimento de dúvida e de insegurança em utilizar o termo alfabetização, assim como propor ações didáticas nessa direção, na Educação Infantil, é comum entre educadores que atuam com este segmento. E, foi este mesmo sentimento que mobilizou os pesquisadores que escrevem o presente artigo a produzir conhecimentos, provenientes de estudo de mestrado já concluído e doutorado em andamento, incluindo a investigação de que trataremos aqui. Neste artigo, propomos um diálogo teórico entre as duas investigações e apresentamos um recorte da

pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação², com o objetivo de analisar como educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental concebem a aproximação entre as culturas do escrito e as culturas da infância, no contexto da Educação Infantil. Os dados desta pesquisa foram produzidos por meio de um estudo exploratório fundamentado na abordagem fenomenológica. Participaram da pesquisa 27 educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino dos municípios de Iraquara, Seabra e Souto Soares, no estado da Bahia.

As discussões desenvolvidas no presente trabalho sobre o conceito “culturas do escrito” estão fundamentadas, teoricamente, na perspectiva construtivista psicogenética (Ferreiro, 2013), e sobre o que nos referimos como “culturas da infância” estão amparadas nos estudos provenientes da Sociologia e Antropologia da Infância, categorias teóricas deste artigo.

Os resultados apontam que a relação entre as culturas do escrito e as culturas da infância ainda é um assunto controverso entre os educadores, e que costuma gerar diversas opiniões, interditando a conversa entre elas. Tanto para educadores da Educação Infantil quanto para os do Ensino Fundamental, das redes municipais de ensino, essa aproximação representa um desafio significativo, uma vez que a própria concepção de alfabetização é influenciada por várias perspectivas teóricas, resultando em diferentes abordagens para organizar as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil.

À guisa de sistematização, estruturamos este artigo em cinco seções. A primeira seção constitui-se desta introdução, na qual apresentamos o trabalho. Na segunda seção, delineamos o percurso metodológico adotado neste estudo, seguido das seções subsequentes que abordam os fundamentos teóricos e os dados que sustentam a pesquisa. Por fim, tecemos considerações que refletem sobre as possibilidades de resistência que afastam as culturas do escrito e as culturas da infância, reafirmando que a participação das crianças nas diversas culturas do escrito é um direito delas.

METODOLOGIA

Este estudo tem suas raízes teórico-metodológicas na fenomenologia, definida por Bicudo (1999, p. 14) “[...] como o estudo que reúne os diferentes modos de aparecer do

² Pesquisa desenvolvida por Noé Matias de Souza, intitulada A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o fenômeno da gangorra nas redes públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares, na Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da professora Dra. Giovana Cristina Zen. Neste artigo, apresentamos um recorte da pesquisa, tomando a alfabetização, categoria de análise da pesquisa, como objeto de reflexão neste estudo.

fenômeno ou do discurso que expõe a inteligibilidade em que o sentido do fenômeno é articulado.” A pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico visou resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado.

Quanto aos objetivos, realizou-se um estudo exploratório, pois, segundo Gil (2008, p. 27), esse tipo de investigação “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” Esperava-se, deste modo, aumentar a compreensão e a familiaridade com o problema desta pesquisa.

Os dados foram desenvolvidos e analisados no ano de 2022, com a participação total de 27 educadores, distribuídos em três grupos: professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas que trabalham diretamente com crianças dos grupos de 5 e 6 anos - último ano da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, nas redes públicas de ensino dos municípios de Iraquara, Seabra e Souto Soares, cidades localizadas no Território de Identidade da Chapada Diamantina, Bahia.

A proposta desta pesquisa foi organizada em quatro etapas, a partir da utilização de quatro técnicas de produção de dados: análise documental; questionário *online*; grupo focal e entrevista. Ancorados teoricamente nos estudos de Bardin (2009) e Triviños (1987), este trabalho de análise de conteúdo passou por três etapas básicas: Pré-Análise, denominada por Bardin (2009, p. 122) de “leitura flutuante”, que consiste no primeiro contato com os documentos, a fim de analisar e conhecer o texto, permitindo se ocupar das impressões e orientações; Descrição Analítica, em que o material “[...] é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos” (Bardin, 2009, p. 161); e a Interpretação Referencial: momento em que fazemos o estudo mais denso do material, no qual a “[...] reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações [...] com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das ideias” (Bardin, 2009, p. 162).

É preciso evidenciar que os dados produzidos pela pesquisa, por terem sido desenvolvidos com seres humanos e em respeito às questões éticas, foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 (BRASIL, 2013) e 510/2016 (Brasil, 2016). Durante todo o percurso da pesquisa, se assumiu uma postura ética com os participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente aprovado, que consistiu em uma carta-convite aos participantes, esclarecendo os objetivos, o percurso metodológico da

pesquisa, sinalizando que a participação era voluntária, gratuita, cumprindo a legislação vigente.

Convém destacar que, devido ao tempo disponível para a realização do estudo, a pesquisa se limitou a ouvir educadores. Portanto, os dados aqui apresentados, refletidos e comentados são baseados, exclusivamente, nas narrativas desses profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A partir dessas narrativas, procederemos à análise dos dados referentes à categoria alfabetização com o intuito de analisar as possíveis aproximações entre as culturas do escrito e as culturas da infância, no contexto da Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o início dos anos 1980, a aproximação conceitual e prática entre o termo alfabetização e infância, com as críticas ao trabalho de prontidão e inserção do termo letramento no contexto educacional e nas pesquisas em Educação, tem sido uma fonte de tensão para educadores e pesquisadores no Brasil. No entanto, corroboramos as autoras, Zen, Molinari e Nascimento (2020, p. 257) quando afirmam que “[...] o direito à infância não pode de forma alguma excluir o direito à alfabetização, entendida como o ingresso das crianças nas diversas culturas do escrito”. Daí a necessidade de se promover uma reflexão mais aprofundada sobre as concepções que sustentam as práticas de alfabetização para a infância.

É importante salientar que a diversidade de concepções sobre alfabetização no Brasil tem gerado uma pluralidade de práticas pedagógicas que nem sempre respeitam a criança, suas infâncias e seus repertórios culturais no processo de alfabetização. Dessa forma, considerando que a(s) concepção(ões) influencia(m) e/ou sustenta(m) as práticas de alfabetização na Educação Infantil, ancoradas na perspectiva construtivista psicogenética, pretendemos promover aproximações entre as culturas da infância e as culturas do escrito.

Invisibilizar as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, tal como afirmam Zen, Molinari e Nascimento (2020, p. 257) “tem consequências políticas porque nega às crianças da Educação Infantil o direito de se apropriarem de um aspecto importantíssimo da cultura do qual nasceram herdeiras”. Isso é especialmente preocupante, segundo as autoras, quando as experiências extracurriculares com a escrita são muito limitadas entre crianças de classes menos favorecidas. Dessa forma, apresentamos as principais discussões acerca das categorias teóricas que fundamentaram este trabalho.

Sobre as culturas da infância, Cohn (2005, p. 19) sustenta a ideia de cultura como “[...] um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas

experiências [...] é aquilo que faz com que as pessoas vivam em sociedade compartilhando sentidos”. De acordo com a autora, entender a cultura a partir dessa perspectiva nos ajuda a compreendê-la melhor, “[...] porque a cultura não está nos artefatos, nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que as conformam e lhes dão sentido” (Cohn, 2005, p. 20). Esse entendimento permite compreender que as crianças gradualmente incorporam e produzem culturas à medida que interagem com os seus pares e com o mundo ao seu redor.

A partir dessa concepção, podemos discutir, também, sobre as culturas da infância. A Sociologia da infância, com os trabalhos de Sarmiento e Pinto (1997), James, Jenk e Prout (1998), e, também, a antropologia da criança produzida por Silva, Macedo e Nunes (2005) e Cohn (2006), tem contribuído, significativamente, para a construção e a configuração desse olhar para as crianças e as suas infâncias. Compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências são formas essenciais de compreendê-las como grupo humano (Barbosa, 2007, p. 1066).

Para Corsaro (2011), um dos precursores das investigações sobre as culturas da infância, o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas sim, resultado de um processo cultural e, portanto, coletivo. Este processo ocorre, gradativamente, por meio das relações que as crianças estabelecem com as brincadeiras e outras linguagens. O autor enfatiza que as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que, ao interagirem com os grupos sociais com os quais se relacionam e com os contextos de vida aos quais pertencem, desenvolvem suas próprias e exclusivas culturas e, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.

Nesse sentido, falamos das crianças como seres plurais, e em compreendê-las em suas diversidades e singularidades, bem como colocar em evidência a infância no plural, considerando que elas vivem infâncias diversas. Como nos ajuda a compreender Corsaro (2009, p. 31) “as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros”.

Segundo Almeida, Soares e Zen (2022), fundamentadas em Corsaro (2011),

As crianças não devem ser vistas mais como destinatárias passivas da socialização dos adultos, mas como sujeitos que expressam interpretações e atitudes, que auxiliam no processo de configuração e de transformação das formas sociais. [...] Corsaro, apresenta o termo culturas infantis, porque notou que existe uma lógica no brincar das crianças e na organização das suas brincadeiras e que, quando brincam, as crianças trabalham coletivamente com atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que dizem respeito a uma cultura mais ampla, ou seja, elas já interagem de modo a compreender o mundo

É importante considerar que as culturas infantis são heterogêneas, que as crianças vivem em uma sociedade cada vez mais globalizada e intercultural. Portanto, essas culturas não se desenvolvem apenas no universo simbólico exclusivo da infância, e como destacam Pinto e Sarmiento (1997, p. 22), é, extremamente permeável - e não está alheio à reflexividade social global. Assim, pode-se dizer que fatores como classe social, raça, cultura e gênero exercem influência significativa sobre essas crianças.

Desse modo, reconhecemos que as crianças praticam e produzem cultura, fato de extrema relevância, porém refletir sobre a forma com que elas produzem essa(s) cultura(s) altera a nossa forma de ver a criança, as infâncias, bem como a organização de instituições e ações que colaboram com a formação pessoal e identitária desses sujeitos. Compreender as culturas infantis por esta ótica, nos permite refletir e conceber que as práticas didático-pedagógicas precisam considerar as crianças como sujeitos cognoscentes, que criam e recriam as diversas culturas, inclusive as culturas do escrito.

Neste estudo, adotamos a expressão culturas do escrito, como uma categoria teórica, concebendo-a, conforme Ferreira (2013), como lugar simbólico e material que o escrito ocupa em determinado grupo e contexto social, comunidade e sociedade. Concordamos, portanto, com Zen, Molinari e Nascimento (2020, p. 259), que “cada contexto social, localizado em um determinado tempo e espaço, define modos próprios de circulação do escrito, constituindo dessa forma não apenas uma única cultura escrita, mas uma infinidade de culturas do escrito”.

A escrita não pode ser vista apenas como um objeto que demarca habilidades técnicas, mas sim, como uma prática social e cultural, resultante de um esforço coletivo da humanidade, ou seja,

A escrita não se reduz apenas a um conjunto de habilidades para ler e escrever, mas constitui como um aspecto valioso da nossa cultura através do qual nos constituímos como sujeitos históricos e sociais. [...] As crianças não são meras receptoras desse conjunto de práticas sociais do qual nasceram herdeiras. A partir das interações que estabelecem com o mundo e com as pessoas, elas exercem um papel ativo na produção da cultura escrita do seu contexto social (ZEN, MOLINARI, NASCIMENTO, 2020, p. 259).

É imprescindível pensar nas práticas de leitura e escrita como práticas sociais, e por assim ser, como uma experiência também singular do sujeito, e, portanto, também uma experiência plural. Cada indivíduo vive essa experiência de maneira única, influenciada pela sua própria história e ambiente social. Por esta compreensão, faz-se necessário reconhecer a indissociabilidade entre as culturas da infância e as culturas do escrito.

Nas culturas infantis, as crianças se apropriam dos seus contextos para produzirem suas próprias culturas, e a escrita, enquanto instrumento social e cultural de comunicação, pode e deve ser utilizada/produzida pelas crianças desde à Educação Infantil, já que elas, assim como as demais crianças, adolescentes, jovens e adultos são frutos de uma sociedade, e, portanto, herdeiras das culturas do escrito (Ferreiro, 2013).

Considerar essas categorias teóricas foi fundamental na ancoragem desta pesquisa, pois as conceitualizações desenvolvidas por autores e pesquisadores são de extrema relevância para analisar e discutir os dados produzidos nesta investigação, como veremos mais adiante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Investigar o que compreendem os professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas dos grupos de 5 e 6 anos, das redes públicas de ensino dos municípios de Iraquara, Seabra e Souto Soares (BA), a respeito do que concebem sobre a relação entre as culturas da infância e a alfabetização na Educação Infantil, implicou definir quatro etapas de produção de dados: análise documental, questionário *online* semiestruturado, grupos focais e entrevistas.

Os relatos produzidos nesta pesquisa, a partir dessas quatro etapas, possibilitaram identificar disputas epistêmicas existentes tanto nas políticas curriculares de alfabetização entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, quanto nas concepções que sustentam ações didático-pedagógicas organizadas pelos educadores para ensinar a ler e escrever nesses dois segmentos educativos. Ao analisarmos os depoimentos de educadores³ que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental sobre o conceito de alfabetização e sua relação com a infância, fica evidente que a discussão sobre a necessidade de garantir situações didáticas de leitura e escrita para crianças pequenas ainda gera tensões entre educadores, familiares e a sociedade em geral. Essas tensões impactam, diretamente, na qualidade das práticas pedagógicas acerca do ensino da leitura e da escrita para as crianças da Educação Infantil, conforme expressam os relatos dos participantes da pesquisa:

Os pais criticam porque os filhos saem da Educação Infantil não alfabéticos, os professores do Ensino Fundamental, também perguntam o que os professores da

³ Os participantes da pesquisa foram identificados da seguinte forma: PI= Professor Educação Infantil; PF= Professor do Fundamental I; numeração: participante 1, 2 ou 3 etc.; CI1= Coordenador Educação Infantil 1; CF1= Coordenador Fundamental 1; ETI = Equipe Técnica Educação Infantil; ETF= Equipe Técnica Fundamental. Também se utilizou letras maiúsculas (A, B e C) para fazer referência aos três municípios participantes da pesquisa. Ex: **BPI2**; B= município x; P= Professor(a); I = Educação Infantil; 2= participante 2.

Educação Infantil estavam fazendo que as crianças estão chegando desse jeito. Dessa forma, todos precisam participar de formação para entender que ‘na Educação Infantil não é para alfabetizar’ e chegando no Ensino Fundamental compreenda a importância da ludicidade e das brincadeiras (**BPI2, grifo nosso**).

Quando se questiona se a alfabetização é uma prioridade só do Ensino Fundamental, eu digo que não. A gente já trabalha com a alfabetização desde a Educação Infantil. A gente trabalha com textos: músicas, parlendas... A criança, às vezes, já sai alfabetizada. Tem muitas que saem lendo, então preparamos elas, mas não as ‘forçamos’. Fazemos isso através das brincadeiras e de outras práticas (**BPI1**).

Nas turmas do 1º ano, há uma exigência maior com o trabalho de base alfabética. Há muita cobrança de resultados de crianças alfabéticas na rede. Essa cobrança faz com que os professores trabalhem mais em sala de aula com o foco nas questões do sistema de escrita, pois será cobrado. Uma coisa é séria: as crianças constroem muitas experiências na Educação Infantil, mas quando chega no Fundamental I, mais especificamente no 1º ano, os professores não querem saber dessas aprendizagens. As aprendizagens, como avançar nos repertórios da fala, dos argumentos, das experiências de leitura e escrita, que constroem lá na Educação Infantil por meio dos vários contextos das práticas sociais em sala de aula, parecem não ser importantes no Ensino Fundamental. Nesse segmento, os professores querem saber se as crianças já sabem as letras do alfabeto, quantas, quais são, etc. Precisaria acontecer formações, de forma coletiva, para discutir o que é próprio de cada segmento, o que é comum e o que é continuidade e progressão. Isso não existe! (**ACF1**).

Os relatos de BPI2, BPI1 e ACF1 apontam três perspectivas distintas sobre os entendimentos acerca da alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e são representativas do que expressaram os participantes da pesquisa: 1. a alfabetização não deve ser considerada uma responsabilidade da Educação Infantil, mesmo com a “pressão” da família para que esse processo aconteça; 2. a alfabetização deve ser iniciada desde a Educação Infantil, sem que esta seja considerada uma exigência para o ingresso no Ensino Fundamental; 3. a alfabetização ocorre desde a Educação Infantil, mas cabe ao Ensino Fundamental a responsabilidade pela construção do sistema de escrita alfabética.

A partir da análise do depoimento de BPI2, quando se suscita a ideia de negar a alfabetização às crianças pequenas da Educação Infantil, precisamos refletir e assumir que estamos negando a elas o direito de experienciar na escola uma variedade de práticas culturais, como a manifestação de sua própria expressão e interpretação do que vê, do que lê e do que aprecia, ou seja, dos usos da leitura, da escrita, da oralidade, entre outras práticas existentes na sociedade.

Se, por um lado, existe ainda a defesa de que não se pode alfabetizar na Educação Infantil, como exposto no depoimento de BPI2, por outro lado, mesmo no 1º ano do Ensino Fundamental, existem críticas dos participantes da pesquisa de que o ensino da alfabetização ocorra, em muitos casos, por meio de práticas mecanizadas que não consideram as práticas sociais reais, ou seja, não relacionam este objeto de ensino às práticas culturais.

Ademais, as práticas alfabetizadoras parecem desconsiderar as características da infância. Sobre essa discussão, Zen, Molinari e Nascimento (2020, p. 256) afirmam que “[...] a relação entre infância e alfabetização é um acirrado campo de disputas teóricas e metodológicas no Brasil [...]”, ressaltando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as concepções que sustentam as práticas de alfabetização para a infância. Isso implica reconhecer que não se pode garantir um bom ensino de alfabetização sem considerar as crianças, suas infâncias e o arcabouço cultural que elas possuem.

Diante dos dados e discussões apresentadas até aqui, parece necessário refletir que mais importante do que a mera discussão sobre se alfabetiza-se ou não as crianças pequenas é compreender de que alfabetização estamos falando e defendendo, como nos alerta Kramer (1985). Nesse sentido, é fundamental analisar as concepções que ancoram os entendimentos dos participantes da pesquisa sobre o que seja alfabetização, tanto para as crianças da Educação Infantil, quanto para as do Ensino Fundamental.

Corroboramos o Kramer (1985) que afirma,

Se entendemos que a alfabetização tem uma função social, a alfabetização desenvolvida na pré-escola deve necessariamente extrapolar o saber as vogais, o escrever o nome, ou o contar de zero a dez, da mesma forma que vai além da mera formação de hábitos e da abstrata proposta de desenvolver globalmente a criança. A aprendizagem da leitura e da escrita tem fundamentalmente uma função social. Ela é um dos instrumentos que permite o acesso aos conhecimentos da cultura dominante, que é uma das condições para a real democratização do ensino (KRAMER, 1985, p. 107).

É importante considerarmos, como nos ajuda a pensar Kramer (1985), que a escola tem um papel indispensável na democratização de acesso às práticas sociais de leitura e escrita, especialmente para as crianças de classes sociais desfavorecidas, que dependem dela para se desenvolver como leitores e escritores, considerando que socialmente tais práticas são distribuídas de forma menos igualitária. Nesse sentido, ao ignorar ou subestimar os momentos de leitura e escrita na Educação Infantil, estamos negando às crianças o direito de participar plenamente, como cidadãos, das diversas culturas do escrito.

A análise dos dados, a partir da fala de ACF1 também nos revelou a concepção de que a alfabetização que ocorre na Educação Infantil é diferente do processo que ocorre no Ensino Fundamental. Isso indica que há uma visão de que cada etapa deve abordar a alfabetização de maneiras distintas. Nesse sentido, a concepção de uma alfabetização atrelada às práticas e contextos sociais parece não fazer mais sentido no Ensino Fundamental, cabendo, apenas, à Educação Infantil. E, no Ensino Fundamental, a alfabetização é frequentemente vista como um

processo para consolidação do sistema de escrita alfabética. No entanto, é importante destacar, apoiados em Ferreiro (2011) que as crianças,

Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles (FERREIRO, 2011, p. 64).

A autora nos ajuda na compreensão de que as crianças são participantes das culturas do escrito, desde muito pequenas, quando expostas a materiais escritos e atos de leitura e escrita que se realizam em seu meio social. Essas experiências não apenas as informam sobre o papel social da escrita, mas também, as levam a formular hipóteses sobre o seu funcionamento. Como Ferreiro (2011, p. 99) salienta, “a língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural”.

Portanto, a crítica feita por ACF1 revela sobre uma concepção de alfabetização que impõe práticas didáticas padronizadas, que frequentemente desconsidera os contextos individuais das crianças, seus conhecimentos prévios e suas vivências. É importante também evidenciar que, embora o processo de alfabetização convoque as crianças à construção de conceitualizações sobre a escrita, apenas a consolidação do sistema de escrita de forma mecanizada não dá conta do seu pleno processo de alfabetização. Essa é, ainda, uma dúvida conceitual de muitos educadores, como se pode observar no depoimento de ACF1.

Nesse sentido, destacamos que compreendemos a alfabetização como um processo amplo no qual as crianças refletem e constroem conceitualizações sobre a escrita, ao mesmo tempo em que fazem uso das práticas sociais da leitura e escrita, como esfera de um objeto cultural que é a linguagem escrita. Não dissociamos, portanto, alfabetização de letramento, conforme proposto por Soares (2010). Para essa autora, alfabetização e letramento são duas facetas de um mesmo processo que demandam situações específicas.

Sobre a conceitualização do que seja a alfabetização atrelada à perspectiva construtivista psicogenética, Zen, Molinari e Nascimento (2020, p. 257) esclarecem:

A alfabetização é um processo pelo qual as crianças passam, desde o primeiro dia de vida, para compreender os diferentes usos que tem, na nossa sociedade, esse objeto cultural que chamamos de escrita. O que pode comprometer de alguma forma o desenvolvimento psíquico das crianças não é a escrita, mas uma concepção de alfabetização que propõe o ensino desse objeto cultural de forma mecânica, reduzindo a escrita a um amontoado de sons que precisam ser transcodificados. [...] O problema, portanto, não é o termo alfabetização, mas a concepção que ancora esse conceito (ZEN; MOLINARI; NASCIMENTO, 2020, p. 257).

Ao refletir mais profundamente sobre a defesa trazida por BPI2 e a tensão instalada pelos demais participantes sobre a possibilidade ou não de alfabetizar na Educação Infantil, Ferreiro (2011, p. 99) contribui ao afirmar que este é um problema mal colocado, pois “[...] não se deve manter as crianças assepticamente distante da língua escrita. Mas tampouco trata-se de ensinar-lhes o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica e a repetição em coro na sala da pré-escola.”

Com base nas contribuições tanto de Ferreiro (2011) quanto de Zen, Molinari e Nascimento (2020), pode-se refletir que a alfabetização, ou seja, o ensino das práticas sociais de leitura e escrita é um dever de toda instituição escolar e um direito de todas as crianças, pois elas participam e são herdeiras das culturas do escrito. Dessa forma, o cerne da questão não está em alfabetizar as crianças pequenas, mas na concepção que ancora e orienta as práticas alfabetizadoras na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o estudo, tornou-se evidente que aproximar as culturas da infância e as culturas do escrito na Educação Infantil representa um desafio substancial para os educadores das redes municipais de ensino. Os educadores apresentam concepções divergentes, o que resulta em abordagens distintas para organizar as práticas de leitura e escrita.

Além disso, na Educação Infantil, os educadores demonstram dúvidas sobre o papel da alfabetização nesse segmento, principalmente, pela cobrança excessiva das famílias para sua consolidação. O que nos permite afirmar, também, que a articulação entre as culturas da infância e as culturas do escrito, dentro da perspectiva construtivista psicogenética, se constitui como um desafio significativo para as três redes de ensino investigadas. Apesar do conhecimento teórico sólido dos educadores sobre alfabetização, a implementação de práticas pedagógicas para minimizar os impactos de abordagens conservadoras é limitada.

Isso destaca a necessidade de políticas públicas e educacionais que promovam uma alfabetização centrada nas culturas do escrito, envolvendo instituições educacionais, educadores e outros agentes. Sugere-se a realização de estudos adicionais para investigar os obstáculos enfrentados pelos educadores na integração entre as culturas da infância e do escrito nos processos de alfabetização das crianças. Finalmente, destaca-se a importância de uma articulação entre currículos escolares para enriquecer as experiências de leitura e escrita, baseadas em práticas sociais na Educação Infantil, valorizando as linguagens da infância de maneira genuína.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. C. S.; SOARES, L. F.; ZEN, G. C. Sociologia da Infância no Período de 2004 a 2012: algumas contribuições para a Educação Infantil. *In: BASTOS, L. M. (org.). Temas Essenciais na Educação Infantil*. Salvador: EDUFBA, 2022, v. 2, p. 55-74.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>. Acesso: 10 out. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BICUDO, M. A. V. Contribuição da Fenomenologia para a educação. *In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (org.). Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho D'água, 1999. p. 11-51.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

CORSARO, A. W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In: MULLER, F; CARVALHO, A. M. A (Orgs). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 junho. 2024. p. 13-24.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. J. (orgs.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. *In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. J. As crianças: contexto e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997

ZEN, G.; MOLINARI, M. C.; NASCIMENTO, A. C. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.16, n. 41, p. 255-277, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7263>. Acesso em: 10 junho. 2024.