

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA
ANDRIELLY SILVA DE OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO FAZER PEDAGÓGICO AO
DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE ORALIDADE,
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARINGÁ
2012

ANDRIELLY SILVA DE OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO FAZER PEDAGÓGICO AO
DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE ORALIDADE,
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia, como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Prof^a.Dr^a Regina de Jesus Chicarelle

MARINGÁ

2012

ANDRIELLY SILVA DE OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO FAZER PEDAGÓGICO AO DESENVOLVIMENTO
DOS PROCESSOS DE ORALIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina de Jesus Chicarelle.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Regina de Jesus Chicarelle
(Universidade Estadual de Maringá)

(Universidade Estadual de Maringá)

(Universidade Estadual de Maringá)

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia á minha família, em especial, aos meus pais e esposo, aos meus amigos e professores que com suas palavras, presença, sorriso, abraços e apoio me deram força para trilhar meu caminho em busca de meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Até aqui nos ajudou o Senhor. (1 Sm. 7. 12)

Chegou o tão esperado momento de agradecer! Graças às inúmeras pessoas que acreditaram no meu potencial, que me estenderam as mãos nos momentos de desânimo, angústias, convivendo comigo nos períodos de tristezas e alegrias. Pessoas estas que com palavras animadoras, sem sombras de dúvidas me ajudaram a concluir esta tão sonhada etapa de formação acadêmica.

Agradeço primeiramente a Deus o dono do tempo o pai da eternidade, por ter me amparado nos momentos mais difíceis, por ter me carregado no colo nos momentos das angústias, por ter atendido a cada oração, a cada choro de desesperança. Deus este que no decorrer de cada ano de minha vida, principalmente neste último, me proporcionou muitas bênçãos a ele eu declaro toda honra, toda glória, todo louvor e proclamo aos que este trabalho vão ler até aqui o senhor tem me ajudado. Agora, vamos agradecer as pessoas lindas e maravilhosas que este Deus colocou nos meus caminhos.

Agradeço, a minha querida orientadora Regina Chicarelle, por ter colaborado para a elaboração de um Projeto de Iniciação Científica, que posteriormente tornou-se meu objeto de estudo deste trabalho. A você, obrigada por me acalmar, me apoiar e contribuir para minha formação, um exemplo de pessoa que buscarei seguir.

As professoras Maria de Jesus, que com sua extrema competência se disponibilizou em corrigir este trabalho a Professora Maria Christine, que mesmo sem saber contribuiu para a realização desta pesquisa, pois, ao ministrar as aulas de Projeto de alfabetização e letramento, esclareceu muitas dúvidas que eu tinha em torno destes processos. A vocês meu muito obrigada.

Com choro de alegria, sou muito grata aos meus pais, por terem me dado a vida, por cada conselho, por terem instruído meu caminho, por proporcionarem condições de estudos, por cada abraço, cada oração, por tudo que fizeram e

ainda farão por mim. Maria Selma e Vanilson, meu sentimento por vocês é tão intenso que não tenho nem como me expressar, só digo: Amo vocês!

Agradeço ao meu esposo Rogério Junior, por me suportar nos momentos mais difíceis, pela paciência, pelas palavras de animo, pelo carinho, por ser companheiro, por ter se sacrificado indo me buscar todas as noites na UEM. Obrigada por me fazer sentir amada e me apoiar em cada decisão de minha vida, para você meu querido, grandes afeto.

As minhas irmãs, Francielli e Rafaela, que em meio “tapas e beijos” colaboraram muito com a minha formação, principalmente nos quesitos tecnológicos, minhas flores amo vocês.

Aos meus lindos e “gostosos” sobrinhos Yago Henrique e Gilberto Junior, que mesmo sem saberem nos momentos mais difíceis contagiaram minha casa com sua alegria. Meus lindos, a titia ama muito vocês.

Não poderia deixar de agradecer, a minha sogra por ter cuidado do meu esposo nos momentos em que estive fora. Aos meus cunhados: Gilberto, Rodrigo, Meire, Francisco e Nidy e Israel, em especial, por terem me aturado, me apoiado e me confortado. Obrigada, meus queridos.

Em memória, agradeço ao meu avô José Laurindo que no ano passado nos deixou, porém, suas lembranças estarão sempre vivas em meu coração, um exemplo a ser seguido. Aos meus avôs Maria e José, que mesmo com minha ausência, sempre que puderam me proporcionaram momentos de descontração e alegrias com relatos de experiências.

Agradeço também, as missionárias da ADP por cada oração e aos irmãos e companheiros da IPB, em especial, ao meu primo Jeferson Oliveira, por teremorado por mim nos momentos de ausência.

Ainda agradeço as amigas que conquistei no decorrer da graduação, em especial, Juliana Vignoto, Juliana Rodrigues, Cicília, Ana Paula, Rosana, Eliane e ainda mais especial a minha nova companheira Eliete Giroto, que ao me

transferir para o noturno me acolheu, tornando-se uma grande amiga. A vocês futuras pedagogas meu muito obrigado.

Não posso me esquecer da família Françoze, em especial, Janice Fornazza, Rosimeire Raimundo, Eliane Yakestest, Marineuza Manduca e Flávia Fernandes que juntamente com o a turma do segundo ano, presente de Deus, alegraram minhas manhãs e me ensinaram muito. Obrigada a todos.

A família Marista, que mesmo este ano não estando presente na instituição deixaram marcas de saudades, sentimentos de alegria e aprendizagem na minha vida. Amo vocês!

Nossa como agradecer alegria meu coração, pois, é neste momento que paramos e refletimos o quanto de pessoas são especiais na nossa vida. Para tanto, o curso esta chegando à reta final, entretanto, agradeço todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação, acreditem vocês são muito especial em minha vida.

De coração, a todos vocês expresso meu fraterno sentimento e o meu muito Obrigada!

EPÍGRAFE

"Nossa vida é como um castelo de areia; demoramos para construir, porém em menos de cinco minutos pequenas ondas, podem destruir, mas, o lema é nunca desistir, mas sim, descobrir um modo de realizar sem hesitar e agradecer a Deus por ajudar" (Autor desconhecido).

OLIVEIRA, Andrielly Silva. **As contribuições do fazer pedagógico ao desenvolvimento dos processos de oralidade, alfabetização e letramento na Educação Infantil.** 97 páginas. Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da UEM. Maringá, 2012.

RESUMO

Há inúmeros estudos sobre a aquisição da linguagem, com diferentes interpretações, enfoques, bem como com o olhar de pesquisadores de várias áreas do conhecimento. Nessa pesquisa, entender os conceitos da apropriação da linguagem foi de suma importância para propiciar práticas pedagógicas enriquecedoras ao desenvolvimento infantil, tornou-se um desafio. Pois, ao vivenciar as práticas do estágio curricular, questões relacionadas ao fazer pedagógico, acerca da aquisição da linguagem de crianças, foram surgindo. Constatei nas educadoras a ausência de diálogo e a não sistematização no ensino de modo geral e em específico, com relação ao processo de alfabetização das crianças. Para tanto, este estudo tem como objetivo, compreender como o fazer pedagógico pode contribuir ao desenvolvimento dos processos de oralidade, alfabetização e letramento no ambiente da Educação Infantil. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, fez-se necessário explicar o conceito de oralidade, alfabetização e letramento, estabelecer como o fazer pedagógico inter-relaciona estes processos e analisar como estes podem ser trabalhados de forma articulada, a fim de refletir como tais processos favorecem o desenvolvimento da linguagem. Como aporte teórico, baseou-se em documentos e legislações referentes à Educação Infantil, na qual, caracterizou-se o fazer pedagógico e a história de tal instituição. Para explicar e conceituar a linguagem, enfoque geral desse estudo, fundamentou-se em Vygotsky (2007) e Luria (1988) os quais descreveram sobre o desenvolvimento humano e aquisição da linguagem oral e escrita. Para definição e compreensão da alfabetização e letramento, reportou-se à Soares (2003). Pode-se perceber mediante essa pesquisa, que as contribuições do fazer, das intervenções pedagógicas têm como função primordial para possibilitar a apropriação da linguagem e o desenvolvimento na criança e de forma integral. Cabe ao professor organizar práticas educativas desafiadoras e propor um ambiente alfabetizador, que privilegie a exploração da oralidade, que instigue a vivência da articulação entre alfabetização e letramento. De forma que, as crianças participem ativamente das atividades propostas, em um ambiente enriquecedor que pode ser a Educação Infantil.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem. Oralidade. Alfabetização e letramento.

OLIVEIRA, Andrielly Silva. **As contribuições do fazer pedagógico ao desenvolvimento dos processos de oralidade, alfabetização e letramento na Educação Infantil.** 97 páginas. Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da UEM. Maringá, 2012.

ABSTRACT

There are numerous studies on language acquisition, with different interpretations, approaches, as well as the look of researchers from various fields of knowledge of the language, to understand the concepts of appropriation of the language was of paramount importance to provide enriching educational practices to child development, it has become a challenge. Well, to experience the practices of curricular, pedagogical issues about the acquisition of language in children, were emerging. I have noticed the absence of communication from educators and not systematically in teaching in general, regarding the process of the literacy of children. Therefore, this study aims to understand how the pedagogical matter can contribute to the development of processes of speaking, literacy and environmental literacy of fundamental education. Thus, through a literature search, it had made itself necessary to explain the concept of orality, literacy and writing, to establish how the pedagogical interrelates with these processes and analyse how these works can be addressed in a coordinated manner in order to reflect as such processes suit the development of the language. As in theory, based on documents and laws regarding fundamental education, which was described and the pedagogical history of this institution. To explain the concept of the language, general focus of this study, was based on Vygotsky (2007) and Luria (1988) who reported on human development and acquisition of oral and written language. For definition and understanding of literacy and writing, referred to Soares (2003). It can be realized through this research that the contributions of a "to do", pedagogical interventions have as the main function to allow the appropriation of language and full development in children. The teacher has to organize challenging practices of teachings and offer a proper literacy environment, helping the exploration of orality, which instigates the experience of the relationship between literacy and writing. So that children actively participate in the activities proposed in an enriching environment that can be the fundamentaleducation.

Keywords: Language acquisition. Orality. Literacy and writing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A CONSQUISTA DO FAZER PEDAGÓGICO NOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO INFANTIL.	16
3 O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE ORALIDADE, ALFABETIZAÇÃO NA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, PERCEBIDOS EM ALGUMAS LEIS BRASILEIRAS.....	26
4 OS PROCESSOS DE ORALIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO RCNEI.....	41
4.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: a indissociabilidade desses conceitos.	60
5 ORALIDADE VERSUS ESCRITA: A função social.....	69
5.1 O fazer pedagógico e a apropriação da oralidade, alfabetização e letramento na Educação Infantil.....	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

1. INTRODUÇÃO

Cursar Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá se tornou um sonho a ser realizado. Confesso que a realização do presente trabalho é a concretização de mais um degrau para que este seja conquistado. Para tanto, ao reporta-me no decorrer da graduação, muitas dúvidas, angústias, alegrias, desafios foram surgindo, pois, cada campo de atuação que a nos futuros pedagogos eram apresentados a novos questionamentos éramos indagados.

Sabendo que teria que fazer o tão temível trabalho de conclusão de curso, durante cada aula ministrada as dúvidas aumentavam. Pois, eram tantas teorias, práticas pedagógicas que ao mesmo tempo em que proporcionava um novo conhecimento, aumentava minha angústia. Uma vez que, causava-me aflição por tentar desvendar se era aquela nova descoberta que por mim deveria ser investigado

Como mencionado, muitas questões surgiram em decorrência de tantos momentos. Mas foi no ano de dois mil e dez, segundo ano da graduação, quando iniciei os estágios na Educação Infantil, surgiram muitas dúvidas, pois, a princípio tinha a visão de que as crianças pequenas só necessitavam do cuidado, nada além, mais que isto. Durante a minha formação, tiveram momentos que ao conversar entre companheiras de turma, relatava que eu não sabia trabalhar com este público, pensamentos estes que foram obscurecendo no decorrer de cada aula ministrada.

Nesse mesmo período, comecei a trabalhar em uma instituição de Educação Infantil, na qual, minha visão acerca das crianças pequenas modificou ainda mais. Hoje, acredito que as mesmas precisam do cuidado, mas também necessitam de práticas educativas que valorizem seu desenvolvimento integral. Mas, foi em decorrência dos estágios e ao observar uma turma da rede pública que estava iniciando o processo de alfabetização que a problemática de tal trabalho se tornou mais inquietante.

Digo isto, porque durante as aulas de Prática de Ensino, a professora deixava claro o quanto era importante o diálogo, as rodas de conversas, a troca

de experiência a relação afetiva entre os professores e as crianças em sua primeira infância. Retratava-a, que intervenção pedagógica, na qual, havia afetividade, ludicidade, intencionalidade as crianças aprendiam e desenvolviam-se em aspectos físicos, sociais, morais, emocionais e intelectuais.

Mas, durante os momentos observados em meu estágio notava que não havia esta relação entre professor e aluno, percebia somente a falta de diálogo dos educadores para com as crianças, e a não sistematização no ensino de modo geral e em específico, com relação ao processo de alfabetização das crianças. Diante disso, várias questões relacionadas ao fazer pedagógico, a prática pedagógica acerca da aquisição da linguagem de crianças em processos de desenvolvimento, foram surgindo. Tais inquietações eram norteadas por perguntas como: quais são as práticas pedagógicas dilatadas por estes profissionais, visando à relação da oralidade junto à alfabetização e o letramento? Qual seria a formação destes agentes construtores de conhecimento? Para eles, como são conceituados os processos da oralidade, alfabetização e letramento no contexto escolar? Existem formas de intervenção para que estes processos aconteçam de modo inter-relacionado uns com os outros. Destaco que estas foram angustias surgidas, que proporcionaram a problemática tornando objeto de estudo, mas, algumas sem repostas.

Mediante problemáticas, a presente pesquisa buscou compreender como o fazer pedagógico pode contribuir no desenvolvimento dos processos de oralidade, alfabetização e letramento no ambiente da Educação infantil. Para isto, fez-se necessário realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico, no qual, teve-se como objetivo específico explicar o conceito dos processos de oralidade, alfabetização e letramento, entendendo, como esses foram historicamente construídos. Desta forma, é imprescindível estabelecer como o fazer pedagógico inter-relaciona esses processos visando o desenvolvimento. Por fim, analisar como estes processos podem ser trabalhados de forma articulada, na qual, considera-se que o professor pode mediar sua prática envolvendo um processo ao outro.

Para a sistematização, o presente trabalho foi organizado em quatro seções. Sendo a primeira intitulada **“A conquista do fazer pedagógico nos caminhos percorridos pela Educação Infantil”**. Essa busca caracterizar a

trajetória da Educação Infantil, em prol da conquista do fazer pedagógico na constituição da história desta instituição. Assim, fez-se necessário investigar os estudos de Didonet (1992), Heidrich (2010) e Rosemberg (2002). Para tanto, percebe-se que a criança utiliza a linguagem desde a primeira infância, para a comunicação entre sua família e pessoas conhecidas. Mas, constata-se que a mesma ao ingressar na escola, passa a se socializar com um meio social, assim, cabe ao educador utilizar estratégias para motivá-las a interagir com este novo meio, criando possibilidades de desenvolvimento.

A segunda seção, **“O desenvolvimento dos processos de oralidade, alfabetização na criança da Educação Infantil, percorridos em algumas leis brasileiras”**. Para a compreensão do mesmo, procurou-se analisar documentos, leis e diretrizes como: A Constituição de 1988; Estatuto da Criança de do adolescente (1990); Política Nacional de Educação Infantil (1994) Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares (1996). Documentos esses que amparam a educação na primeira infância. Em virtude disso, levou-se em consideração aspectos educacionais apresentados pelos documentos, no qual, pode-se observar quais as inter-relações que os referidos fazem aos processos da oralidade, alfabetização e letramento (leitura-escrita) para com aquisição da linguagem infantil.

A terceira seção remete-se aos **“Processos de oralidade, alfabetização e letramento no RCNEI”**. Assim sendo, precisou-se identificar a maneira como está presente nesse documento os processos de oralidade, alfabetização e letramento. Para isto, foi necessário em um subtítulo conceituar a indissociabilidade entre os referidos processos. Para tanto, Soares (2008) destaca que o termo alfabetização e letramento são conceitos que permeiam a história da linguagem escrita na educação. Visto que, autores enfatizam que estes termos são diferenciados, porém são indissociáveis. Neste sentido, foi em meados de 1980, que o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, respectivamente com os trabalhos de Emília ferreiro e Ana Teberosky (1988) e houve um movimento progressivo acerca da invenção da palavra e do conceito de letramento.

A quarta e última seção, constitui-se de uma reflexão sobre a **“Oralidade versus escrita”**, tendo como subitem “O fazer pedagógico e a apropriação da

oralidade, alfabetização e letramento na Educação Infantil”. No qual, foram analisados os estudos de Luria (1988) e Vygotsky (2007), pois, ambos dedicaram-se a analisar o desenvolvimento humano e da aquisição da linguagem. Porém, Vygotsky (2007) deixou especificado em escritos que foi Luria o responsável em tentar recriar o processo de simbolização da escrita, para que esta articulação fosse sistematizada. Assim sendo, Vygotsky (2007) ressalta que antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar a fala. Isto faz, como que ela produz novas relações com o ambiente, além de organizar o próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo, ou seja, a forma especificamente humana do uso de instrumentos. O mesmo autor destaca, que a fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir um objetivo.

Por fim, resumidamente as considerações finais será constituída por uma retomada de toda discussão no decorrer do trabalho, na qual, procura-se analisar os conceitos de oralidade, alfabetização e letramento nas práticas e fazeres pedagógicos educacionais, no âmbito da Educação infantil. Sendo assim, a pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecer melhor a aquisição da linguagem, em foco oralidade, alfabetização e letramento, além de contribuir para minha formação como pedagoga e fornecer subsídios teóricos para profissionais da educação, podendo assim, ampliar olhares e articular a teoria com a prática.

2. A CONSQUISTA DO FAZER PEDAGÓGICO NOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Essa seção tem como objetivo compreender como o fazer pedagógico pode contribuir ao desenvolvimento dos processos de oralidade, alfabetização e letramento na criança de Educação infantil, para isso, faz-se necessário entender como esta instituição constitui-se e como a mesma é amparada em termos de legislação. Pois como, descreve Lucas (2008, p.21) “A educação Infantil brasileira tem uma história de 150 anos”.

Considera-se que o público alvo da educação infantil são crianças em fase de desenvolvimento, para isso, precisa-se analisar qual a concepção de infância que muitos professores se sujeitam acreditar. Em virtude disso, Oliveira (2000) em seus escritos relata que muitos educadores vêem a infância como um momento de carências, visto que, os modos da criança agir e relacionar não são levadas a sério. Assim sendo, elas desde pequenas acabam se submetendo as determinações dos adultos, ou são paparicadas e deixadas à deriva em seu desenvolvimento, passando a não contar com um ambiente organizado e estruturador daquele desenvolvimento.

Neste sentido, Mukhima (1995, p. 233), descreve que “na idade pré-escolar, a criança amplia seu círculo de conhecidos, torna-se mais independente, estende os limites das relações familiares e estabelece comunicação com mais pessoas, principalmente com crianças da sua idade”. Essa ampliação das relações requer da criança um bom domínio de seus meios de comunicação, principalmente da linguagem, aspecto este a ser tratado no decorrer deste trabalho. Mas, como descrito acima, primeiramente, a criança estabelece um convívio social com sua família e posteriormente com o contexto escolar. Portanto, cabe a estas duas instituições proporcionar meios de desenvolvimento, a este sujeito em sua primeira infância, para que futuramente o mesmo possa se transformar em um cidadão consciente em sua sociedade.

Para tanto, ao conceber a Educação infantil como uma instituição educativa que possibilita para criança a cultura que foi desenvolvida socialmente e historicamente, precisa-se conhecer as transformações deste ambiente, levando em consideração documentos que remete a legislação

educacional, desta forma, será possível compreender como foi árdua a construção da identidade destas instituições que dedicam seu trabalho a primeira infância.

Situando-se brevemente na trajetória do contexto da Educação Infantil Brasileira, Heidrich¹ (2010) em seu artigo intitulado: *Educação Infantil no Brasil: cem anos de espera*, descreve que “Mário de Andrade² foi um dos primeiros pensadores da Educação Infantil no país a acreditar na valorização das produções das crianças e a colocar a atividade artística como um dos fundamentos desse segmento”. O mesmo autor relata, que o intelectual Mário de Andrade, idealizou uma instituição que se preocupasse com a primeira infância, por criar um acervo com mais de mil desenhos produzidos por crianças, na qual, por meio de concursos estimulava a criação de atividades artísticas entre as mesmas.

Desta forma, Heidrich (2010 p.2), ressalta que “o educador começou a coleção quando foi responsável pela criação de parques infantis na cidade de São Paulo em 1935, ocasião em que ocupou o cargo de chefe do Departamento de Cultura da prefeitura da capital paulista”. Em meio à proposta dos parques infantis do ilustre Mário de Andrade, houve alguns investigadores que ponderaram estes espaços como sendo uma prática não escolar. Considera-se que esse movimento a construção de espaços infantis constituiu-se como parte da origem da história da Educação Infantil, é o que nos relata Farias (2008):

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana, a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura

Gustavo Heidrich: Jornalista formado pela Universidade de Brasília em 2006 trabalhou em jornais, revistas, sites e assessoria. Há quatro anos especializou-se na área de Educação. Atuou por três anos nas publicações e sites da Fundação Victor Civita da Editora Abril. Deu consultoria pedagógica e de comunicação para programas educacionais de empresas como Vale, Votorantim, Natura e canal Futura. Foi editor online na revista Pais e Filhos e atualmente é chefe de reportagem no portal R7. Disponível em: <http://br.linkedin.com/pub/gustavo-heidrich/49/51b/738>

2- Mário de Andrade: fundador do modernismo brasileiro, ele foi poeta, historiador, romancista, crítico de arte e fotógrafo.

estavam macunimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear (FARIA, 2008, p. 3).

Para tanto, Rosemberg (2002) aponta que a história da Educação Infantil brasileira, constitui-se no fim da década de 1970 ao fim da década de 1980, na qual, caracteriza-se que para os países em desenvolvimento, foram sugeridos princípios de modelos de educação infantil, que se organizou da seguinte maneira:

A educação infantil (EI) brasileira constitui um campo de conhecimentos e um subsetor da política social em construção. Sua história recente recua aos anos 1970, quando entrou na pauta do movimento social por meio da “luta por creches”. (...) Mesmo correndo o risco da arbitrariedade inerente a qualquer periodização, parece possível destacar três grandes períodos que marcam a história da EI brasileira contemporânea. (...) O primeiro período, entre final dos anos 1970 e final dos anos 1980, corresponde à implantação de um modelo de EI de massa, alinhado a cânones do UNICEF e da UNESCO para os países subdesenvolvidos, que preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de “carências” de populações pobres e apoiada em recursos da comunidade, visando despende poucas verbas do Estado para sua expansão. (...) O segundo período se iniciou com a abertura política após a ditadura militar, principalmente por meio de ações desenvolvidas por movimentos sociais que se mobilizaram em prol da Constituinte: o Movimento Criança Pró-constituente e o Movimento de Mulheres/Feminista. (...) O terceiro período se instala com a aprovação e implantação da LDB em 1996 (ROSEMBERG, 2002, p. 33-35).

Evidencia-se, que tanto os parques infantis ofertado por Mario de Andrade, quanto os primeiros períodos acima destacado, requeriam uma educação não formal, com espaços não escolares. Nota-se, que os mesmos não tinham como objetivo desenvolver as potencialidades superiores das crianças, elevando assim, aspectos como a aquisição da linguagem. Mas, pretendiam propor uma educação assistencialista, ou melhor, compensatória, na qual, visava suprir as necessidades, compensar as carências, dessas crianças advindas de famílias marginalizadas da sociedade.

Diante disto, percebe-se que para chegarmos ao modelo de Educação infantil que temos atualmente, houve uma caminhada muito longa. Pois, ao

analisar o relato Heidrich (2010) constatou-se que, como Mário de Andrade, muitos foram os educadores que se preocuparam em constituir a Educação Infantil, mas “levou-se muito tempo para se desvincular do caráter que apontou desde o início: a assistência social” (HEDRICH, 2010, p.1). Desta forma, nota-se que nesta época as políticas governamentais visavam combater a pobreza, e para isto ofereciam às crianças um atendimento fragmentado, voltado somente para suprir suas supostas carências, destaca-se tal fato, nos escritos de Lucas (2008):

No Brasil, a partir de meados dos anos de 1970, durante o governo militar, o modelo de educação infantil não-formal com pequeno investimento público voltado para as crianças pobres, proposto pelo UNICEF e pela UNESCO, encontrou terreno fértil para a sua proliferação. Era necessário combater a pobreza, pois, esta era uma ameaça à segurança nacional, por meio de políticas de assistência, entre elas os programas de educação infantil [...] Com o objetivo de despender poucas verbas de Estado, as políticas econômicas e sociais de tais agências multilaterais para a educação dos países desenvolvidos tinham a finalidade de compensar as carências das crianças oriundas de famílias pobres, utilizando recursos da comunidade, ou seja, eram de cunho compensatório (LUCAS, 2008, p. 24 -25).

Diante de tais esclarecimentos, considera-se que foi a partir da década de 1970, que o poder público começou a se preocupar com a educação da primeira infância. Assim sendo, em um primeiro instante entrou em vigor uma educação compensatória, na qual, Heidrich (2010) destaca que as mudanças estruturais que ocorreram na educação neste período, foi devido a um processo de urbanização e a inserção da mulher no mercado de trabalho, fato este, que levou a um aumento significativo a procura de instituições que ofertassem atendimento as crianças de 0 a 6 anos.

Com o aumento da população e a inserção da mulher no mercado de trabalho, surge a preocupação por parte de familiares, de onde deixar as crianças enquanto os empregados cumpriam sua exaustiva jornada de trabalho. Para tanto, Lucas (2008) esclarece que grupos da sociedade se organizaram, para realizar manifestações em prol da educação na primeira infância:

[...] surgem em nosso país, na mesma época, organizações de feministas, principalmente a partir de 1975, com a decretação pela ONU do Ano Internacional da Mulher. Mesmo as reivindicações sendo divergentes em relação á discriminação de gênero, tanto o movimento das mulheres, como os movimentos feministas pleiteavam creches e pré-escolas (LUCAS, 2008, p. 25).

A referida autora, afirma que devidos esses movimentos o poder público começou a ter um olhar diferenciado para a educação da primeira infância. Assim, Heidrich (2010) destaca que o Ministério da Educação, em 1975 começou assumir as responsabilidades ao instituir a Coordenação de Educação Pré-Escolar para atendimento as crianças. Dois anos mais tarde, no ano de 1977, o projeto casulo criado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), na qual, tinha como intuito coordenar os serviços de diferentes instituições responsáveis pelo atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Afirma-se o escrito, em Lucas (2008):

[...] como resposta ás reivindicações iniciais, a educação infantil da criança pequena começa a receber atenção do poder público. Isto pode ser comprovado com a publicação do Parecer n.2018/74 do Conselho Federal de Educação (CFE); a criação, em 1974, do Serviço de Educação Pré Escolar (SEPRE) subordinado ao MEC, transformado no ano seguinte em Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE); a publicação do *Programa Educação Escolar: Uma Nova Perspectiva*, também em 1975; a realização do 1º Encontro de Coordenadores de Educação Pré-Escolar, em Brasília, nesse mesmo ano; e a implantação do projeto Casulo em 1977, pela legislação de Assistência (LBA) (LUCAS, 2008, p. 26).

Pode-se evidenciar que tais projetos instituídos pelo poder público ampliavam as então escolas: pré-primário, jardim de infância, creches e pré-escolas, nomenclaturas estas utilizadas para identificar a instituição de Educação infantil, que conhecemos atualmente. O problema central destes projetos como descreve Heidrich (2010), é que tais instituições eram repartidas em comunitárias, centrada e cultivada por instituições religiosas e filantrópicas, amparadas por ações beneficentes. Estes fatos determinaram em 1995 a abolição da LBA, pois, Lucas (2008, p. 28) confirma que “[...] essa expansão foi realizada com o recurso da comunidade: espaços ociosos e pessoas sem

formação específica que atuavam em condições de trabalho precário”. Compreende-se que tais projetos não propiciavam uma educação de qualidade e satisfatória aos pequeninos em pleno desenvolvimento, pois, as finalidades dos mesmos eram de ofertar uma educação compensatória a essas crianças. Assim, Lucas (2008, p. 27) descreve que “a pré-escola tinha a função de prever e compensar as carências culturais, nutricionais e afetivas das crianças advindas de famílias pobres”.

Kramer (1988 apud Lucas 2008) destaca que foi somente no final da década 1970 que a luta por creches e pré-escolas ganhou força e se multiplicou. Assim, considera-se que devido o interesse da sociedade houve várias manifestações, reivindicações a cerca dessas instituições que oferecem atendimento especializado a crianças de 0 a 6 anos.

Assim sendo, Lucas (2008, p. 29) ressalta que “reivindicar creches tornou-se, naquele momento, uma palavra de ordem, um símbolo de luta dos movimentos sociais, dos grupos políticos que se opunham á ditadura militar”. Diante disso, a referida autora destaca que no início da década de 1980, incluiu-se a educação pré-escolar como parte da política social e educacional, devido à crise do governo militar na área educacional. Entretanto, considera-se que nesse período houve uma separação entre os atendimentos das instituições de crianças de 0 á 3 anos. Sendo que, as creches passam fornecer atendimento as crianças oriundas das camadas populares e as pré-escolas oferecem atendimento as crianças de classes médias e altas.

Desta forma, evidencia-se essa separação no surgimento da Educação infantil, em nosso país. Porém, denota-se que também existia uma brusca mudança na concepção das duas instituições, visto que, as creches continuavam tendo uma visão assistencialista, na qual, tinha somente como objetivo cuidar dos aspectos biológicos destes seres em desenvolvimento. Já, a pré-escola proporcionou vagas para a entrada de crianças ricas na educação. Pode-se comprovar tal situação nos escritos de Kuhlmann Junior (2000):

A creche nasceu com o objetivo principal de guardar crianças pobres cujas mães precisavam trabalhar fora de casa. Já os “jardins de infância” e a “pré-escola” têm uma trajetória diferenciada do surgimento da creche. Os jardins de infância e pré-escolas, que foram criados por instituições privadas em 1875 no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo. Tais

instituições fundamentavam-se em princípios educacionais froebelianos e no Movimento da Escola Nova. Tais instituições eram direcionadas estritamente às crianças de classes mais elevadas, financeiramente abastadas, até mesmo quando passaram a ser mantidas pela esfera pública (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 76-77).

Para tanto, ressalta-se que ainda no final da década de 1970 tais diferenciações institucionais começaram a ser repreendidas no Brasil. Pois, como situa Bastos (2001 apud CHICARELLE 2010), as divergências governamentais em relação à compreensão das funções dessas instituições de atendimento à criança estiveram presentes nos documentos oficiais. A história da educação pública de crianças pequenas em creches, em jardins-de-infância, em pré-escolas ou mesmo em parques infantis ampliou-se ao desenrolar da trajetória dessas instituições. Assim sendo, Oliveira (2000) afirma que:

Nos anos 70, o Brasil absorve as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa, que sustentavam as crianças das camadas sociais mais pobres que sofriam de "privação cultural" e eram colocadas para explicar o fracasso escolar delas, esta concepção vai direcionar por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória, que os conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2000 p.109).

Neste sentido, Didonet (1992) esclarece que na década de 70 houve uma organização administrativa da educação pré-escolar, na qual, ocasionou um grande avanço no âmbito educacional. Constata-se que diante tais melhorias, na década de 80 houve uma expansão no número de matrículas na educação pré-escolar. Desta forma, Lucas (2008) estabelece que os programas pré-escolares de cunho compensatório, não favoreceriam as crianças mais pobres da população, porém, as discriminavam e as marginalizavam ainda mais precocemente, deste modo, assegura que:

Discursos oficiais incorporam as críticas dirigidas aos programas de educação infantil de cunho compensatório, promovendo alterações nas propostas do MEC por meio do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, lançado em

1981. Seu documento de origem estabelece as diretrizes, prioridades, metas, estratégias e um plano ação para a política voltada para as crianças em idade pré-escolar” (LUCAS, 2008, p. 30-31).

Mediante tal afirmação, Didonet (1992) considera que a criação do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, instituído na década de 80, foi um dos grandes avanços para a história da pré-escola na área de política educacional, no qual, enfatiza que o suposto programa, foi caracterizado pelo órgão institucional da seguinte forma:

O MEC lançou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, em 1981, cujas características principais foram: o compromisso oficial e formal com a educação da criança de quatro a seis anos; o estabelecimento de metas de atendimento; a alocação de recursos financeiros no orçamento do Ministério. O Programa Nacional definiu objetivos e diretrizes gerais e propôs a elaboração de programas municipais e de programas estaduais de educação pré-escolar, municipais e das ações da secretaria Estadual de Educação na sua rede de ensino (DIDONET, 1992, p.22).

Para além deste programa, o referido autor conceitua outros programas que foram importantes para ampliar o atendimento a instituição pré-escolar, os mesmos são definidos da seguinte maneira:

O MEC promoveu, e depois apoiou, um programa de capacitação de Professores de Educação Pré-Escolar (PROEPRE). (...) organizado em várias secretarias estaduais de educação, as pessoas solicitavam o curso que era dado para multiplicadores e tinham a responsabilidade de repassar aos demais professores o conteúdo do curso. (...) O programa *Zero a Seis*, o *Primeiro Mundo*, produzido pela fundação Roberto Marinho, em convênio com o MEC, que abordava todos os assuntos relacionados de interesse do cuidado e da educação da criança desde a concepção até os seis anos de idade. Este programa foi veiculado em rede nacional comercial de TV. (...) O programa *Primeiro a Criança*, em 1986, ficou com a LBA (legião Brasileira de assistência) e se restringiu á conteúdos de assistência e alimentação (DIDONET, 1992, p.22-23).

Com a formulação desses programas, Chicarelle (2010) destaca que a pré-escola passa a ser vista como um motor capaz de gerar transformações sociais, econômicas e políticas, os quais, os discursos políticos da referida época, acreditavam que a pré-escola auxiliaria na mudança da realidade social de nosso país. Diante disto, Lucas (2008) afirma que a educação pré-escolar começou a ser reconhecida, tanto pela sociedade, como pelo poder público, na qual, ampliou-se o atendimento às crianças mesmo antes deste nível de escolaridade ser assumido, legalmente, como dever do Estado. Com isto, a referida autora comprova que:

[...] A educação de crianças de 0 a 6 anos começou a ser reconhecida, tanto pela sociedade, como pelo poder público, que, apesar da forma incipiente, ampliou o atendimento em especial destinado às crianças de 4 a 6 anos, mesmo antes deste nível de escolaridade ser assumido, legalmente, como dever do Estado. Alguns passos haviam sido dados em direção a democratização desse nível de escolaridade. Prova disso, é que pode ser observado, já no final da década de 1970 e durante a década de 1980, uma sensível expansão de quantidade de creches e pré-escolas em nosso país (KRAMER, 1987; ROSEMBERG, 1984 apud LUCAS, 2008, p. 32).

Didonet (1992) esclarece que uma das causas que propiciou o aumento das creches e pré-escolas foi à crise econômica que permeou por aproximadamente toda década de 1980 no Brasil. Visto que, tal crise foi marcada por índices elevados de inflação, originando a queda do poder aquisitivo da maioria da população e o desemprego, na qual, muitas famílias foram submetidas a procurarem acolhimento em creches e pré-escolas, buscando receber atendimentos especiais na alimentação, nos cuidados de saúde e educação de seus filhos.

Chicarelle (2010) complementa que a tensão do regime militar, o aceleramento urbano, a presença das mulheres no mercado de trabalho, o fortalecimento de movimentos, destacam-se como acontecimentos que propiciaram a expansão das creches e pré-escolas em nosso país. Desta forma, considera-se que na década de 1980 houve uma pressão muito grande por parte da sociedade para a ampliação do acesso a escola. Para tanto, com a participação das políticas governamentais a educação da primeira infância,

passa a ser reivindicada, como um dever do Estado. Considerando tais evidências, Rosemberg (2002) deixa claro que:

Observou-se a reorganização das relações humanas, do papel da mulher e da família, bem como uma intensa produção de conhecimentos sobre as competências e necessidades de bebês e crianças pequenas. A criança de 0 a 6 anos passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, destacando-se, em particular, seu direito a ser cuidada e educada em um meio ambiente adequado e saudável, de poder brincar, apropriar-se de sua cultura, construir sua identidade como cidadã e ampliar seu universo de experiências e conhecimentos em creches e pré-escolas, instituições inseridas no sistema educacional. (...) torna-se imprescindível que os, envolvidos no cuidado e na educação das crianças de 0 a 6 anos, busquemos criar condições que causem impactos e desdobramentos positivos, que contemplem o direito da criança à Educação Infantil. Para isso, faz-se necessário considerar três questões fundamentais: financiamento, integração aos sistemas de ensino e sua conseqüente regulamentação e formação de professores de Educação Infantil (ROSEMBEG, 2002, p.11-12).

Desta forma, percebe-se que no decorrer de cada época houve uma enorme participação da sociedade e dos organismos governamentais nos debates acerca dos direitos das crianças, entre eles, o direito à educação. Para tanto, observa-se que devido os grandes movimentos sociais, constituições reconheceram a educação como um direito da criança e dever do Estado.

Em fim, constata-se que fatos históricos retratados aqui, contribuíram para a constituição parcial da educação pré-escolar. Portanto, a seção a seguir constitui-se por uma breve reflexão acerca de documentos referentes à legislação brasileira, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (1994) e a Política Nacional da Educação (1994). Tais investigações pautam-se na necessidade de conhecer como as propostas do fazer pedagógico, contribuem para inter-relação entre os processos da oralidade, alfabetização e letramento, na criança da Educação infantil, assim, faz-se necessário entender como essa instituição é amparada por leis, diretrizes e propostas curriculares.

3. O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE ORALIDADE, ALFABETIZAÇÃO NA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, PERCEBIDOS EM ALGUMAS LEIS BRASILEIRAS

Compreende-se que a história da Educação Infantil passou por vários momentos. Para isso, nessa seção, faz-se necessário retratar algumas legislações educacionais brasileiras e compreender se os processos de oralidade, alfabetização, estão envolvidos nesses documentos. Mediante leituras e estudos, constata-se que a Constituição Federal é um documento amplo que norteia a Educação brasileira. Em virtude disto, propõe-se um recorte, na qual, busca-se analisar os artigos que remete aos cuidados e educação da criança de zero a seis anos.

O referido documento foi aprovado em 1988, constituindo-se como um acontecimento importante para a sociedade brasileira. Sendo assim, ao que remete ao direito da criança, percebe-se que no Brasil a Educação Básica é organizada por etapas como: Educação Infantil, ensino fundamental e médio, e estas estão consagradas na Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado.

Heidrich (2010) enfatiza que a Constituição Federal, foi um marco que afirmou a Educação Infantil como o dever do Estado, garantindo atendimento educacional a crianças de 0 a 6 anos no ano de 1988. Diante disto, o art. 208, inciso IV do referido documento retrata que é “dever do Estado com a educação e será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola as crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p.83). Mas, nota-se que no ano de 2006 houve uma mudança em tal constituição que agora afirma no mesmo artigo e inciso que é dever do Estado ofertar atendimento as crianças de “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 83).

Neste sentido, confirma-se que a Educação infantil, a creche ou pré-escola passa a ser vista como um direito da criança e não somente dos cidadãos trabalhadores. Analisando tais fatos, Lucas (2008) destaca:

Não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito a profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência (OLIVEIRA, 2002, p. 37 apud LUCAS 2008 p. 40).

Para tanto, o capítulo terceiro remete aos Direitos Sociais, e esse garante no art 6º os direitos ao desenvolvimento humano. Destaca-se que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p.5).

O capítulo intitulado “Da família, Da criança, Do adolescente, Do jovem e Do idoso, complementa-se o artigo acima, na qual, caracteriza no art. 227 quais são os direitos sociais e humanos na primeira infância brasileira:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p.88).

Ressalta-se que a Constituição de 1988 propiciou uma intensa reflexão acerca da educação brasileira. No que remete a Educação infantil, percebe-se que tal etapa tornou-se objeto de planejamento, da legislação e políticas sociais e educacionais. Para tanto, Rosemberg (2002) constata em seus estudos que a Constituição Federal omite recursos e poucas demonstrações em torno da Educação infantil, pois, nota-se que tal documento prioriza os investimentos na segunda etapa da educação básica, o ensino fundamental. Desta forma, denota-se que as “constituições estaduais e leis orgânicas municipais, reformuladas ou formuladas após a Constituição, reconheceram o lugar específico da Educação Infantil, porém, reconceituam por vezes de modo confuso e mesmo anticonstitucional (determinando sua obrigatoriedade)” (ROSEMBERG, 2002, p.51).

Assim sendo, em 13 de julho de 1990, dois anos mais tarde da Constituição Federal o Presidente da República Fernando Collor, sancionou a lei N° 8.069 caracterizada como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lucas (2008, p.43-44) afirma que o “ECA (lei n° 8.069/90) foi elaborado e sancionado logo após a Constituição Federal (1988) contando com ampla participação de setores da sociedade civil na mobilização e redação de seu texto”.

Chicarelle (2010) relata que tanto a atual Constituição Federal Brasileira (1988), quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), assegura os direitos básicos a estes seres em desenvolvimento. O art. 53 do ECA, afirma que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, p. 14).

Como na Constituição, o art. 54° em seu inciso IV, assegura o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; ressaltando que é dever do Estado oferecer Educação gratuita as crianças nesta faixa etárias. Neste sentido, evidencia-se que o ECA, busca proporcionar um desenvolvimento integral nas crianças e nos adolescentes, nota-se uma mudança em relação aos conceitos e paradigmas relacionados à infância:

Nesse sentido, a infância não pode ser abordada apenas por aquilo que as instituições adultas delas esperam, mas também como grupo específico que produz e reproduz a vida social, ou seja, as crianças merecem ser consideradas e estudadas pelo que são, através de seus modos de expressão, formas de possibilidade, das redes de interação, dos modos diferenciados de se apropriarem do espaço, do tempo e dos recursos, das suas visões de si mesmas e do mundo em que vivem daquilo que pensam e esperam dos adultos e do mundo (NASCIMENTO, 2004, p. 70 apud CHICARELLE 2010, p.82).

Assim sendo, o ECA defende em seu art. 4º o que já tinha sido apontado pelo art. 227 da Constituição, na qual, fundamenta que todas as crianças devem ter assegurados direitos que promovam seu desenvolvimento social e humano. Para tanto, o art. 4º da legislação afirma que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p.1).

No entanto, percebe-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) possibilitou uma nova concepção de criança e adolescente, e contribuiu para que as legislações garantissem os direitos das crianças, enquanto ser cidadã. Mas, Lucas (2008) comprova que mesmo o ECA tendo promovido novas propostas para a concepção da criança e do adolescente, tal documento ficou aquém da Constituição de 1988, não progredindo na área da Educação infantil. Diante disto, foi necessário elaborar a Política Nacional de Educação infantil.

Com este novo documento em vista, surgem diversas discussões acerca de novas propostas para o âmbito educacional da Educação infantil, para isto, Lucas (2008) relata que:

As discussões para a formulação desse documento tiveram início em outubro de 1993 e culminaram com a realização, em Brasília, em agosto de 1994, do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, quando aprovada a proposta do MEC com o texto definitivo da PNEI. Vale salientar que reafirma o compromisso do Estado para com a educação das crianças nos seus primeiros anos de vida, referindo-se à educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendência presente nos dois projetos de LDB que, naquela época, tramitavam no Congresso Nacional (LUCAS, 2008, p. 48).

Concomitantemente, Chicarelle (2010) afirma que em 1994 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aprovou a Política Nacional de Educação Infantil,

estabelecendo novos objetivos, diretrizes e ações para este campo educacional, em termos legais:

Neste contexto, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.10)

Como o Estatuto da Criança e do Adolescente, percebe-se que documento em destaque traz uma nova concepção de criança. Diante disto, o mesmo descreve que as formas de ver as crianças vêm se modificando ao longo dos tempos, na qual, atualmente, nasce uma nova concepção de criança, esta caracterizada como sendo mais criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos e um ser sócio-histórico. Portanto, como afirma Lucas (2008, p.49) tal documento “concebe a criança como um sujeito social e histórico, ou seja, pertencente a uma família que, por sua vez, está inserida em uma sociedade”. (BRASIL, 2006, p. 8).

Neste sentido, a referida autora descreve que nesta concepção a criança estabelece relações não apenas com a família, mas, com outras instituições sociais, como creches e pré-escolas, na qual, interage com diferentes pessoas, sejam adultas ou crianças. Em virtude disto, vale lembrar o que determina o art. 227 da Constituição Federal e o 4º do Estatuto da Criança e o Adolescente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2006, p. 5).

Portanto, a Política Nacional Educação Infantil surgiu com a intenção de proporcionar novos rumos a esta educação. Desta forma, a suposta legislação

tem a finalidade favorecer o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade. Para isto, Lucas (2008) nas palavras da Política Nacional sistematiza princípios, diretrizes, objetivos e ações que orientam o trabalho do Ministério de Educação, para com as crianças na primeira infância:

1. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender.

2. As instituições que oferecem a Educação Infantil, integrantes dos sistemas de Ensino, são as creches e as pré – escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré – escola).

3. A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

4. As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pela de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes.

5. O currículo de Educação Infantil deve levar em conta na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar.

6. Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que complementem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. (BRASIL, 1994, p. 15-16 apud Lucas 2008, p. 49).

Contudo, tal documento estabelece novas metas, como a expansão de vagas e políticas de melhoria a qualidade de ensino a criança da primeira infância. Para isto, o mesmo objetiva-se na qualificação e na formação dos profissionais da área de Educação infantil. Assim sendo, Kuhlmann Junior (2000) afirma que:

Na quarta última parte dos anos 1990, a educação infantil vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 a legislação passa a reconhecer que as creches e pré-

escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (KUHLMANN, 2000 p. 6).

Diante tal constatação, Brasil (2006, p. 7) destaca que embora a “Educação Infantil tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica”.

Desta forma, em 1996, a Educação Infantil passa a ser amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), no qual, a considera-se essa a primeira etapa da Educação Básica brasileira. Em virtude disso, as práticas educacionais na Educação infantil ganha uma dimensão mais ampla no sistema educacional, visto que, a criança passa a ser considerada um ser sócio-histórico, participante e produtor de sua cultura, capaz de estabelecer relações sociais, por isto, não necessita somente de cuidados, mas, precisa ser preparado para a educação.

A LDB retrata em seus artigos 4º, 21º 29º, 30º e 31º importantes progressos para a educação. No art. 21º a referida lei descreve a composição dos níveis escolares, na qual, em seu inciso destaca que “I – a educação básica, é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996, p. 7). Evidencia-se que a Educação infantil é composta por duas modalidades: a creche, destinada às crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola, destinada às crianças de 4 a 6 anos, é o que afirma o art. 30º da legislação:

Art.30º: A educação infantil será oferecida em:
I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; (...) II- Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, p.11).

Nota-se, que mesmo havendo uma divisão na educação da primeira infância, a legislação nomeia o termo “Educação Infantil” para essa modalidade de ensino. Diante disto, é importante relembrar a Constituição de 1988, a LDB em seu art. 4º faz referência a responsabilidade do Estado sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos, na qual, enfatiza que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV- atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1996, p.2)

Lucas (2008) constata-se que ao fazer comparação da atual lei 9394/96 com a Constituição de 1988, percebe-se que ambas afirmam o dever do Estado com a educação das crianças na primeira infância. Visto que, ao incluir o termo “gratuito” reforça a responsabilidade deste órgão governamental com esse nível de escolaridade.

Os artigos 29º e 31º demonstram que para atuar com a Educação infantil é necessário ter competência e responsabilidade. Pois, enfatiza-se que os profissionais ao avaliar as crianças, deverão ser conscientes que os mesmos não se desenvolvem ou constituem de fragmentos. Assim sendo, é necessário ter claro que para as crianças se desenvolverem integralmente, é preciso pensá-la em sua totalidade.

art. 29º - a educação infantil, primeira etapa da educação básica com finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (...) Artº 31: Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamenta (BRASIL, 1996, p.11).

Concomitantemente, percebe-se que o art. 62º da LDB retrata a formação de profissionais que irão atuar na Educação Básica. Diante disto, Lucas (2008) descreve este artigo como sendo uma importante conquista para este nível de ensino. O qual estabelece que a formação desejável para a atuação do profissional na educação básica é em nível superior, mas, constata-se que é aceitável a formação mínima obtida em nível médio, na modalidade normal, para o exercício do magistério na Educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Deste modo, essas são algumas contribuições que LDB 9394/96 traz para com a Educação infantil. Porém, observa-se que a mesma é considerada restrita a não abranger muitos pontos deste campo educacional. Diante disto,

foi importante formular novas propostas e diretrizes que sistematizem este nível de ensino. Para tanto, na década de noventa foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) dentre outros documentos que visavam novos avanços para a Educação brasileira.

Diante propostas educacionais, faz-se necessário analisar os estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999). Este presente documento foi elaborado em 17 de dezembro de 1998 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério da Educação no ano de 1999. Como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o atual documento obteve-se por objetivo garantir uma Educação infantil de qualidade como direito de todos e dever do Estado. Afirmando os escritos, tais diretrizes relatam que:

A integração da Educação Infantil, no âmbito da Educação Básica, como um direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, dever do estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas (BRASIL, 1999, p.1).

A relatora Regina A. de Assis (BRASIL, 1999) destaca a importância destas Diretrizes Nacionais, como programas que visam cuidar de crianças, de 0 a 6 anos, educando-as, em conjunto de suas famílias. Assim sendo, acredita-se na relevância das propostas para Educação Infantil, seja, no âmbito público e privado.

Lucas (2008) enfatiza que as diretrizes foram elaboradas no bojo do processo democrático, na qual, foi considerado um documento silenciado e com pouca repercussão no meio educacional, destacando-se diferentemente do RCNEI, que possui o caráter de não mandatório. Brasil (1999) caracteriza que os professores e demais profissionais que atuam na Educação infantil, nos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e nas Secretárias Municipais e Estaduais de Educação devem ao elaborar suas propostas pedagógicas para esse nível de escolaridade se nortear nas Diretrizes.

Desta forma, Brasil (1999) constata que as Diretrizes além de demonstrar uma inquietação sobre as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as

crianças da primeira infância, preocupa-se com a forma de transição da criança do ambiente familiar para o contexto educacional. Em virtude disso, Lucas (2008 p. 72) destaca que “tais transições precisam ser planejadas, pois, as crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as potencialidades da espécie”. Portanto, Brasil (1999) descreve que as crianças são:

Inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois, descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade; - tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; - Inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; - Encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam o conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1999, p. 5-6).

Diante essa nova concepção de criança, destaca-se nas Diretrizes Curriculares que o Estado, a sociedade civil e as famílias devem descobrir múltiplas estratégias de atender, acolher, estimular, apoiar, cuidar e educar de suas crianças em pleno desenvolvimento. Complementa-se em tal documento que os programas desenvolvidos nas instituições de Educação infantil, devem estimular práticas pedagógicas planejadas e espontâneas, que incorporem ações lúdica, prazerosa e com intencionalidade (BRASIL, 1999).

Assim sendo, tal instituição foi dividida em dois grupos. O primeiro atende crianças de 0 a 3 anos – creches e o segundo crianças de 4 a 6 anos – Pré-escolas. Porém, esses dois níveis constituem a modalidade de ensino da Educação infantil, sendo definido pelas Diretrizes da seguinte forma:

[...] A Educação Infantil: constitua um espaço e um tempo em que, de 0 a 3 anos haja uma articulação de políticas sociais, que liberadas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, onde as famílias e as equipes das creches convivem intensa e construtivamente, cuidando e educando.(...) E as de 4 aos 6 anos, haja progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e

ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transposição para a Educação Fundamental (BRASIL, 1999, p.7).

O presente documento foi organizado em sete diretrizes que norteiam os princípios da Educação infantil. Caracteriza-se a primeira da seguinte forma:

1-Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena (BRASIL, 1999, p.10).

Neste sentido, Brasil (1999) descreve sobre princípios e finalidades que colaboram para a qualidade das propostas pedagógicas na Educação infantil, na qual, as assinalam como sendo, Princípios Éticos da solidariedade e ao bem comum, Princípios Políticos dos direitos e deveres de cidadania e Princípios Estéticos da criatividade e ludicidade. Esses princípios orientam a ideia de que as crianças pequenas, ao começarem sua vida, têm o direito ao amor, saúde, aceitação, segurança, estimulação, apoio e confiança de sentir-se parte de uma família de um ambiente de cuidados e educação. Para tanto, embora ocorra várias mudanças nas práticas sociais e educacionais, é importante que instituições de Educação infantil acatem estes princípios para melhor elaborar suas propostas pedagógicas visando o desenvolvimento integral na primeira infância (BRASIL, 1999, p. 10).

A segunda diretriz remete a construção da identidade dos sujeitos em desenvolvimento:

2- Ao definir suas Propostas Pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações (BRASIL, 1999, p.10).

Chama-se a atenção, para essa diretriz aspectos interligados a diversidade cultural existente em nossa sociedade. Acredita-se que as instituições educativas ao trabalharem com a construção da identidade do sujeito, devem incorporar nos mesmos práticas de respeito e aceitação entre as diferenças sociais. Enfatiza-se que as crianças pequenas, juntamente com sua família, estão definindo sua identidade, com influência de alguns aspectos como gênero, religião, etnia, nível de desenvolvimento físico, psico/linguístico, sócio/emocional, sócio/econômicos. Portanto, as famílias e crianças devem encontrar apoio, respeito, aceitação uns com os outros, para que assim, possam construir sua identidade e tornar-se cidadão pertencente a uma sociedade.

Desta forma, ao saber respeitar, aceitar as diferentes identidades, consegue-se conviver e aprender com as diferenças existentes em nossa sociedade. Assim, as crianças estarão prontas para conhecer a identidade de sua própria instituição, visto que, algumas delas guardam histórias educacionais deste país constituindo-se em verdadeiro patrimônio cultural a ser valorizado por todos (BRASIL, 1999).

Como o artigo 29º da LDB, a terceira diretriz reflete sobre qual é a finalidade da Educação infantil, e quais as práticas pedagógicas favoráveis para o desenvolvimento integral das crianças:

3- As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral (BRASIL, 1999, p. 11). [Destaque dos autores]

Lucas (2008), juntamente com as diretrizes afirma que todas as crianças, desde bebê, precisam sentir, brincar, expressar-se, mover-se entre outras ações, de forma gradual e articulada, por meio de relações consigo própria, com outras crianças e adultos que as rodeiam, com objetos e variados

ambiente. Diante disto, precisa-se pensar na criança como um ser total e íntegro, que por meio das mediações nas intervenções pedagógicas garantem a aprendizagem e desenvolvimento completo desde pequeno ser.

A quarta diretriz relata sobre a interação entre diversas áreas de conhecimento, na qual, destaca-se como as instituições de Educação infantil devem proporcionar à criança a aquisição de diversos conhecimentos. Nas palavras da legislação:

4- Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre o espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciências e a tecnologia (BRASIL, 1999, p. 12).

A presente diretriz responsabiliza a instituição de Educação infantil, em estabelecer diferentes oportunidades intencional, para que as crianças e suas famílias tenham possibilidade de acesso ao conhecimentos, virtudes e valores para que estas se tornem cidadão. Mas, para que a criança tenha acesso a estas diversas áreas do conhecimento, Brasil (1999) descreve que toda prática pedagógica deve ocorrer de forma lúdica, prazerosa e com intencionalidade, na qual, contam com encaminhamentos como jogos e brincadeiras espontâneas, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, dentre outros encaminhamentos que auxiliem na prática pedagógica, proporcionando a aquisição do conhecimento. Para tanto, essa diretriz relata a importância do diálogo e a interação, como contribuintes relevantes a ser trabalhado com a criança:

As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando,

observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que provocam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade (BRASIL, 1999, p. 13).

Diante disto, Brasil (1999) contempla a importância da participação do professor de Educação infantil em todas as atividades propostas nesse ambiente escolar. Considera-se que esse profissional não deve centralizar-se durante as atividades mais sim, participar das mesmas e organizar um ambiente acolhedor, prazeroso, ou seja, um ambiente que proporciona o desenvolvimento integral das crianças.

A quinta diretriz descreve sobre o método de avaliação que deve estar presente nas instituições de Educação Infantil:

5- As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e registro de etapas alcançadas nos cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1999, p. 13).

Brasil (1999) considera que a avaliação realizada na Educação infantil jamais poderá ser utilizada como meio de progressão ou acesso ao ensino fundamental. Mas, essa avaliação deverá contribuir para aperfeiçoamento do trabalho realizado na Educação infantil, e auxiliará as famílias, para que fiquem sabendo como as crianças estão se desenvolvendo. Portanto, a avaliação nessa modalidade de ensino deve ocorrer como um instrumento de diagnóstico e de tomada de decisões, na qual, os educadores conseguirão avaliar a qualidade de seu trabalho e do desempenho das crianças e de suas famílias.

A sexta diretriz remete a formação dos profissionais que atuam dentro das Instituições de Educação Infantil:

6- As Propostas Pedagógicas das creches para as crianças de 0 a 3 anos de classes e centros de educação infantil para as de 4 a 6 anos devem ser concebidas, desenvolvidas,

supervisionadas e avaliadas por educadores, com pelo menos o diploma de curso de Formação de professores, mesmo que da Equipe Educacional participem outros profissionais das áreas de Ciências Humanas, Sociais, e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de educação Infantil deve participar, necessariamente um educador, também com, no mínimo, Curso de Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 14).

Constata-se que para formar um sujeito completo, total e indivisível que socialize com o meio que o cerca, como já descrito anteriormente. Torna-se necessário que a Educação infantil conte com profissionais qualificados, que se preocupam com o progresso dessa modalidade de ensino. Diante disto, tal diretriz exige que para atuar nessa instituição os profissionais tenham formação educacional, para criar propostas pedagógicas que colaboram ao desenvolvimento integral de cada indivíduo. Conceitua-se a referida diretriz que será necessário um acompanhamento e uma avaliação do trabalho docente, pois, tal grupo é responsável em instruir a criança em sua primeira etapa de vida.

Outro ponto para garantir a qualidade de ensino destacado por Brasil (1999), nessa diretriz remete a distribuição de número de crianças por adultos. No caso de crianças de 0 a 2 anos devem corresponder a cada educador no máximo 6 a 8 crianças. Já as turmas de 3 anos deve limitar-se apenas 15 crianças por adultos, e por fim as turmas de 4 a 6 anos, precisa ser constituída 20 crianças por adulto. Portanto, esta é uma forma de organização das instituições de Educação infantil, para cuidar e educar com qualidade as crianças de 0 a 6 anos.

A sétima e última diretriz, retrata sobre a coletividade de trabalho que deve existir dentro das Instituições de educação Infantil:

7- As Instituições de Educação Infantil devem, através de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes (BRASIL, 1999, p. 14).

Portanto, para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sejam colocadas em prática com qualidade e êxito, torna-se necessário a existência de um espírito de equipe dentro das instituições de educação infantil. Assim sendo, enfatiza-se que tal instituição deverá compor múltiplas formas de comunicação, linguagem e manifestações lúdicas, artísticas das crianças fazendo com que os profissionais que nela atuam planejem e executem de forma adequada e satisfatória sua prática pedagógica.

4. OS PROCESSOS DE ORALIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO RCNEI

Essa seção tem como finalidade analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), constatando como esse apresenta os processos de oralidade, alfabetização e letramento. Para isso, observa-se que no RCNEI tais processos são trabalhados de forma articulada, na qual, busca-se uma prática mediada que fornece o desenvolvimento da linguagem para a criança da primeira infância.

O RCNEI foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto de reformas educacionais da década de 1990. Esse documento visava atender as necessidades educacionais e estabelecer critérios para o atendimento a Educação Infantil, conforme propõem as diretrizes e os currículos impostos por esta Instituição. Para isso, Lucas (2008) ressalta que RCNEI compõe-se por uma série de documentos intitulados, de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Concomitantemente, Brasil (1998) destaca que os Parâmetros Curriculares Nacionais são compostos por um “conjunto de referências e orientações pedagógicas que visa contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade que possa promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras”. (BRASIL, V. 1, p. 13). Mediante isto, a função do Referencial Curricular é de:

Contribuir com as políticas e programas de Educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando

o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, v.1, p. 13).

Desta forma, constata-se que ano de 1998, houve uma vasta discussão em âmbito nacional, por parte de educadores e outros profissionais que se preocupavam com a primeira infância. Observa-se que as participações de tais profissionais foram de suma importância, visto que, alguns já possuíam experiências na prática da instituição de Educação Infantil e outros contribuíam com uma ampla reflexão acadêmica, científica desse campo de ensino.

Diferente da legislação e das diretrizes que rege esta modalidade de ensino, esse documento denota-se de um caráter instrumental e didático, ou seja, designado como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória. Mas, que contribuem para as orientações e propostas educacionais dos profissionais que atuam na instituição de educação, na qual, busca-se estabelecer metas de qualidade, visando à melhoria do ensino para garantir o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. Nos escritos do documento, há uma afirmação que:

O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, v. 3, p. 4).

Com o objetivo de promover um ambiente socializador, que possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado de forma lúdica, prazerosa e com intencionalidade para crianças de 0 a 6 anos. O oficial documento organiza-se em três volumes, na qual, o mesmo é composto por objetivos, conteúdos e orientações didáticas com o intuito de servir como um guia de reflexão para profissionais que atuam neste campo educacional. Tais volumes podem ser caracterizados da seguinte forma:

1º volume – *introdução*: apresenta uma ampla reflexão acerca das creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizados para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos em eixos de trabalho. (...) 2º volume – Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. (...) 3º volume – Conhecimento de mundo: o último e mais longo volume, com seis eixos de trabalho que orientam para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1988, p.2).

Diante tais divisões, Lucas (2008) ressalta que houve críticas acerca da organização desse documento. Acreditava-se que o mesmo apresentava um exagero de divisões em seu texto, ocasionando uma complexidade na compreensão do mesmo. A referida autora, afirma que “há um forte indicio da transposição do modelo escolar de trabalho característicos do ensino fundamental para a Educação infantil” (LUCAS, 2008, p. 66). Observa-se também uma preocupação excessiva do RCNEI em torno da concepção de criança, do perfil de educador e de práticas como educar, cuidar e brincar sendo fundamentais para a organização deste ambiente educacional e o desenvolvimento integral destas crianças. Entretanto, o documento concebe a criança da seguinte forma:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, v.1, p. 21).

Nessa perspectiva, percebe-se que as crianças constroem seus conhecimentos a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas do meio em que esta inserida. Para tanto, é importante que a instituição de

Educação infantil tenha claro conceitos como o educar, enfatizados pelo RCNEI, desta maneira, pode-se caracterizar tal ação da seguinte forma:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, v.1, p. 23)

Contudo, Brasil (1998) relata que é dever de toda instituição de Educação infantil tornar acessível as crianças que frequentam esse ambiente, elementos culturais que enriquecem seu desenvolvimento e sua interação social. Torna-se importante que tal instituição, por meio de práticas ora orientadas, ora livres cumpra seu papel socializador, propiciando por meio dessas ações o desenvolvimento da identidade das crianças e apresentando-as aprendizagens diversificadas em diferentes situações de interação. Porém, devido à trajetória histórica de tal instituição o cuidar torna-se um importante aspecto para este ambiente de ensino.

Em virtude disto, o RCNEI compreende o cuidar como o ato de “[...] valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que implica em uma dimensão expressiva e procedimentos específicos”. (BRASIL, 1998, p. 24). Diante disto, os procedimentos específicos que são necessários ao desenvolvimento integral da criança, revelam que o individuo precisa incorporar práticas relacionadas a necessidades básicas, como o cuidado biológico, emocional, com a saúde dentre outros cuidados que propicia o desenvolvimento por completo da criança.

Outro fator, que proporciona o desenvolvimento infantil e insere a criança em seu meio social apresentado pelo RCNEI é o brincar. Deste modo, tal documento descreve que a “brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não - brincar” (BRASIL,

1998, v.1, p. 27). Assim sendo, percebe-se que é por meio dessa ação que a criança consegue se transportar para o mundo imaginário, obtendo o domínio de uma linguagem simbólica. Desta forma, considera-se que por meio de uma brincadeira a criança repensa e transmite acontecimentos de suas vivências, desenvolvendo sua auto estima e favorecendo sua aquisição criativa.

Para tanto, o presente documento espera que o educar, cuidar e brincar são importantes aspectos a serem enfatizados na instituição de Educação infantil. Assim, acredita-se que tais práticas podem contribuir para a inter-relação do sujeito com o meio social, propiciando a eles momentos de ludicidade, sistematicidade e intencionalidade. Diante tais aspectos o RCNEI apresenta objetivos gerais como sendo contribuinte para o desenvolvimento da primeira infância, neste intuito esses se caracteriza como:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63).

Diante tais objetivos, é importante relevar a complexidade do perfil do profissional que atuará neste campo de ensino, para isto, o RCNEI descreve tal profissional como sendo:

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve (BRASIL, 1998, p. 41).

Como o foco desse estudo é conhecer a necessidade das propostas do fazer pedagógico, visando contribuir para inter-relação entre os processos da oralidade, alfabetização e letramento, faz-se necessário refletir acerca do volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo (RCNEI).

O presente documento retrata que a aprendizagem da linguagem oral e escrita é constituída como um importante elemento para as crianças serem inseridas no meio social. Diante disto, a Educação infantil, primeira modalidade da educação escolar, é um ambiente que permite a ampliação das capacidades de comunicação, expressão e possibilita o acesso ao mundo letrado.

Brasil (1998, p. 119) descreve que “[...] as diversas instituições concebem a linguagem e a maneira que as crianças aprendem de modo bastante diferente.” Assim, como a linguagem oral esta presente em nosso dia-dia, algumas teorias a defendem como sendo uma aquisição natural, mas, outras acreditam que a intervenção direta do adulto nesse processo é muito importante, pois, a mesma precisa de uma orientação para crescer e desenvolver-se a cada dia.

Em virtude disso, considera-se que a linguagem é um meio de comunicação, que proporciona o desenvolvimento do pensamento, e possibilita que o educador conheça melhor as crianças em seus quesitos morais, sociais, econômicos e afetivos. Desta forma, destaca-se que ao realizar estágios em instituições de Educação infantil, foi possível constatar a falta de diálogo entre

os educadores com as crianças e a não sistematização no ensino da alfabetização. Com isto, ressalta-se no RCNEI (1998, p. 119) que “o trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversas”.

Mediante essa afirmação, percebe-se que a maioria das atividades de linguagem realizadas na Educação infantil, são restritas as rodas de conversas. Visto que, ao organizar essa atividade o educador procura voltá-la inteiramente ele. Na qual, o mesmo delimita uma pergunta e gera um monólogo coletivo, ou seja, aguarda uma única resposta das crianças. Acredita-se que tal restrição também ocorre com as práticas referentes ao aprendizado da língua escrita.

Para isto, o RCNEI (1998, p. 119) descreve que “em relação ao aprendizado da linguagem escrita, concepções semelhantes àquelas relativas ao trabalho com a linguagem oral vigoram na educação infantil”. Para tanto, destaca-se que há duas perspectivas referentes a esta concepções, a primeira acredita que o desenvolvimento de certas habilidades é resultado da maturação e para isso acabam ocupando os alunos com exercício de prontidão, enquanto a segunda enfatiza que para a criança se apropriar da linguagem escrita no início da Educação infantil se faz necessário a repetição, a memorização de sílabas baseando-se na cópia de vogais e consoantes.

Entretanto, constata-se o surgimento de novas pesquisas na área da alfabetização, assim, percebe-se que essas apresentam inovações para o ensino da linguagem oral e escrita. Desta forma, tais inovações caracterizam as crianças como um indivíduo que aprende e não somente recebe informações, assim, acredita-se que as crianças constroem conhecimentos muito antes do que imaginávamos por meio de uma sociedade letrada e de diversos intercâmbios sociais. Nessa perspectiva, o RCNEI (1998, p. 121) afirma que “pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto a construção do discurso oral como do discurso escrito”.

Observa-se que há uma amplitude acerca de estudos sobre a aquisição da linguagem, sendo esta analisada por diferentes áreas do conhecimento. Em virtude disso, o documento descreve o desenvolvimento da linguagem oral e o desenvolvimento da linguagem escrita separadamente, porém, conceitua esses como sendo processos indissociáveis. Porém, ressalta-se que a linguagem é

considerada a primeira forma de socialização das crianças. Assim, o RCNEI (1998, p. 126) destaca que:

A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja ela do pai, da mãe, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão, no rádio, etc.

Em virtude disso, percebe-se que a construção da linguagem oral não é linear, ou seja, ela não acontece de forma mecânica, estática. Denota-se que para existir uma expansão na oralidade do ser humano, esse necessita da relação interpessoal, com o meio social. Desta forma, constata-se que cabe ao professor elaborar práticas educacionais que envolva as crianças em várias situações de socialização, mediação, pois, só assim a mesma terá a possibilidade de ampliar seu universo lingüístico, podendo assimilar a sistematização da linguagem oral, para a escrita.

Para tanto, o RCNEI (1998 p. 126) afirma que “a construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos entre as pessoas que buscam comunicar-se”. Desta forma, o referido documento enfatiza que as crianças aprendem a comunicar apropriando-se gradativamente da fala do outro, na qual, exemplificam que as crianças quando bebês enunciam sons revelando esforço para comunicar-se ou podem se aliar de uma linguagem corporal, associando os gestos em suas ações comunicativas. Contudo, é por meio das interações sociais que as crianças incorporam da linguagem para se comunicar com o meio, demonstrando que a aprendizagem da fala ocorre de forma articulada com a reflexão e pensamento. Nas palavras do documento:

Aprender a falar, portanto, não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos (BRASIL, 1998, p. 125).

Em virtude disso, o presente documento destaca que a partir de um ano de idade as crianças começam a fazer experiências com a linguagem, em meio interações sociais. Desta forma, as crianças passam a conhecer, modificar e imitar situações cotidianas, ações essas, que, por exemplo, são transpostas em suas brincadeiras de faz-de-conta. Contudo, esses casos ocorrem por meio de um processo gradativo, na qual, visam à apropriação da linguagem e a ampliação da capacidade oral. Assim, o RCNEI (1998, p. 126) explicita que:

Nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulário familiar etc. Assim, acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem (BRASIL, 1998, v.3, p.126).

Desta forma, busca-se que as crianças se apropriem das convenções da linguagem propiciadas pela instituição escolar, na qual, tem a capacidade de favorecer o desenvolvimento comunicativo. Em virtude disso, o RCNEI (1998) esclarece que “o desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica ampliam os recursos intelectuais, porém as falas infantis são, ainda, produto de uma perspectiva muito particular, de um modo próprio de ver o mundo”. (BRASIL, 1998, v.3, p. 126). Portanto, ressalta-se que:

A ampliação de suas capacidades de comunicações oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., com a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos (BRASIL, 1998, v.3, p.126).

Assim, percebe-se que a linguagem desempenha uma função de comunicação; mas essa não é sua missão principal. Pois, ressalta-se que instituição deve proporcionar para as crianças da idade pré-escolar momentos em que a linguagem se transforma em planejamento, adquirindo assim, a capacidade de propiciar o desenvolvimento do pensamento, ampliando a inteligência do indivíduo.

Diante de tais constatações, o RCNEI (1998) destaca que as práticas de oralidade, leitura e escrita devem estar interligadas. Assim, observa-se que muitas práticas sociais favorecem a integração desses processos colaborando para com o desenvolvimento infantil. Contudo, o documento destaca que tanto a linguagem oral quanto a escrita ocorre de forma gradativa.

Desta maneira, como na linguagem oral faz-se necessário conceituar a linguagem escrita. O RCNEI (1998 p.127) enfatiza que “nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita”. Em decorrência disso, destaca-se que em meio este mundo letrado, há uma variação social. Assim, dentre esse contexto observa-se que a criança primeiramente obtém um interesse e curiosidade por esta linguagem e posteriormente vai percebendo a função social desse processo.

Nesse sentido, o RCNEI (1998) destaca que para a criança se apropriar da linguagem escrita é necessário a assimilação de dois processos, estes são retratado da seguinte forma:

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá que lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como - e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está diretamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam constituir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente (BRASIL, 1998, v.3, p. 128).

Em meio esses processos, constata-se que as crianças antes de conhecer a complexidade do sistema de escrita, vão criando suposições a respeito deste fenômeno. Porém, precisa-se ter claro que o grau de experiências e o conhecimento acerca deste sistema não é similar para todas as crianças de uma mesma faixa etária, visto que, as práticas sociais são diferenciadas de um contexto para o outro. Diante disto, é necessário que as instituições escolares elaborem suas práticas pedagógicas a fim de promover as capacidades das crianças. Contudo, preocupado com o desenvolvimento

integral das crianças, o RCNEI (1998) estabelece objetivos gerais para o trabalho educativo de crianças de 0 a 3 anos, na qual descreve que:

As instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças:

- Participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- Interessar pela leitura de histórias;
- Familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, história em quadrinhos etc (BRASIL, 1998, V.3, p. 131).

Diante destes objetivos, o RCNEI (1998) destaca que além de se preocupar com o desenvolvimento das crianças de zero a três anos, é necessário aprofundar e ampliar o trabalho com as crianças de quatro a seis anos, na qual, busca-se promover novas possibilidades de desenvolvimento, assim, os caracterizam como sendo:

- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos, interessando-se de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- Escolher os livros para ler e apreciar (BRASIL, 1998, V.3, p. 131).

Desta forma, constata-se a importância das crianças terem contato com a linguagem escrita e oral. Neste sentido, o RCNEI (1998) afirma que “a

oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma das linguagens solicita nas crianças” (BRASIL, 1998, v.3, p. 133).

Para tanto, recomenda-se que durante as práticas pedagógicas as crianças tenham a oportunidade de relatar um acontecimento ocorrido em sua vida, contar uma história e observar atos da escrita. Visto que, as valorizações desses momentos proporcionam para as mesmas a elaboração de suposições acerca da escrita, hipóteses estas que poderão ocorrer de forma mais rápida e significativa quando houver o estímulo por parte do docente. Diante disto, o presente documento afirma que “o domínio da linguagem surge do seu uso em múltiplas circunstâncias, nas quais, as crianças podem perceber a função social que exerce e assim desenvolver diferentes capacidades”. (BRASIL, 1998, v.3, p.133).

As instituições de Educação infantil ao organizar suas intervenções pedagógicas necessitam enriquecer cada ação proporcionando novas aprendizagens. Nesta concepção, o documento enfatiza que o trabalho acerca linguagem oral e escrita em diferentes faixa etária devem ser organizados de forma que apresente uma relação, uma continuidade com cada proposta didática. Em virtude disto, há necessidade de entender como a alfabetização é um processo de construção de conhecimento e a escrita um sistema de representação.

Diante a preocupação de desenvolver um trabalho integrado que promova o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas crianças. O RCNEI (1998) traz algumas divisões quanto às idades das crianças. Desta forma, em um primeiro momento discorre sobre a criança de zero a três anos, já em um segundo retrata em três blocos a criança de quatro a seis anos, assim, busca-se respeitar as especificidades de cada faixa etária.

Neste sentido, o RCNEI (1998) apresenta alguns objetivos e orientações didáticas para com as crianças nestas faixas etárias, visando à aquisição da linguagem no contexto escolar. Assim, primeiramente foi elaborado uma reflexão acerca da oralidade, com as crianças de zero a três anos, na qual, busca-se compreender parte do seu desenvolvimento infantil. Sabe-se que desde o nascimento a criança estabelece contato com a fala por meio das interações com os adultos. Em virtude disso, o presente documento situa que

tal ação possibilita a criança apropriar-se do processo comunicativo, assim, caracteriza que:

As diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela configuram uma situação rica que permite à criança conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida (BRASIL, 1998, v.3, p.134).

Por isto, é de suma importância que nos momentos de comunicação, os adultos forneçam elementos para que as crianças percebam a função social da fala, desenvolvendo assim a capacidade de se comunicar com os demais indivíduos. Em virtude disso, ao trabalhar com crianças na faixa etária citada torna-se relevante propor momentos de conversas na hora do banho, da alimentação, da troca entre outros. Porém, tal prática pedagógica não deve parar somente nessas ações, é fundamental buscar variadas estratégias para ampliar cada vez mais a capacidade da criança utilizar a fala, como meio de comunicação.

Diante disto, constata-se que além das práticas acima citada, é necessário propiciar para as crianças nesta faixa etária o contato com a música, o canto, a contação de histórias, a roda de conversa e a leitura realizada pelo professor de diversos gêneros literários. Pois, estas experiências que envolvem diferentes modos da linguagem oral permite o desenvolvimento da oralidade de nossas crianças, contribuindo assim para a ampliação da comunicação das mesmas. Contudo, para que ocorra apropriação desta linguagem de forma satisfatória o RCNEI (1998) aponta objetivos específicos a serem almejados durante as práticas educativas, estes se caracterizam como:

- O uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.

- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc (BRASIL, 1998, v.3, p. 133).

Constata-se que ao conquistar esses objetivos, afirma-se o RCNEI (1998) que “eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem” (BRASIL, 1998, v.3, p. 134).

Para isto, considera-se que a elaboração sistemática do planejamento permite ao professor fazer a escolha de diferentes gêneros textuais, organizar cautelosamente um espaço específico para a leitura e desenvolver as funções sociais da oralidade. Ações como estas, contribuem para que as crianças apresentem curiosidade e criem relação com a prática da leitura, assim, permite também, que o professor escute e explore as falas de cada uma, tornando-a mais completa e complexa. Em virtude, o RCNEI (1998) enfatiza que:

[...] Uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, resignificando-a e resgatando-a sempre que necessário (BRASIL, p.135, v.3, 1998).

Diante disto, como já exposto a segunda parte do documento foi organizado em três blocos, sendo estes o “falar e escutar”, “práticas de leitura” e “práticas de escrita”, esses baseia-se em orientações para as crianças de quatro a seis anos. Assim, o primeiro bloco discorre sobre o falar e escutar, assim, aponta o RCNEI (1998) que “é importante planejar situações de comunicação que exijam diferentes graus de formalidade, como conversas, exposições orais, entrevistas e não só a reprodução de contextos comunicativos informais. (BRASIL, 1998, v.3, p. 138). Desta forma, ao elaborar sua prática pedagógica o professor deve propor um clima de respeito, oportunidade e participação de todos os envolvidos neste processo.

Em decorrência dessa organização, é importante ao desenvolver um trabalho com a linguagem oral o professor de atenção que as crianças

precisam, forneçam respostas coerentes as suas perguntas e busquem integrar a fala da mesma em sua prática pedagógica, socializando-as. Diante tais intenções, o presente documento propõem objetivos para nortear o fazer pedagógico destes educadores, assim, destaca-os:

- Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar, e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.
- Participação em situações que envolvem a necessidades de explicar e argumentar suas ideias, seu ponto de vista.
- Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e casual.
- Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.
- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais. Como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções (BRASIL, 1998, v.3, p.137).

Para com esses objetivos, o RCNEI (1998) afirma que “o trabalho com as crianças exige do professor uma escuta de atenção real de suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas”. (BRASIL, 1998, v.3, p. 137). Portanto, a fala é um determinante que propicia a organização do pensamento, visto que, a criança se apoia na mesma para desenvolver algumas ações. Diante disto, cabe ao professor propor em seu fazer pedagógico atividades que permitam as crianças explorar sua oralidade, buscando por intermédio destas a organização do seu pensar.

Para isto, o RCNEI (1998) exemplifica algumas atividades que favorecem o desenvolvimento da linguagem infantil. Neste sentido, o documento destaca que as rodas de conversas oferecem boas oportunidades para que as crianças conheçam diversos tipos de comunicação. Pois, neste momento além de aprenderem os diferentes tipos de comunicação, também aprendem a ouvir e interagir com os demais companheiros de sala de aula.

Outros momentos estão designados com a contação de histórias por narrativas, o jogo de faz-de-conta por situações de sua vivência, a elaboração de entrevistas por meio de perguntas e respostas conduzidas pelas crianças e

o contato com diferentes gêneros literários, como por exemplo, música, parlendas, poesias, etc. Nesse sentido, os pequeninos tem a oportunidade de envolver com a oralidade, ampliando assim seu universo comunicativo, mas também envolve-se com os processos da alfabetização e do letramento, conceitos que serão discutidos posteriormente, pois, tais práticas educativas permitem a construção destas ações, assim, o documento em análise afirma que:

A ampliação do universo discursivo das crianças também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. Músicas, poemas, histórias bem como diferentes situações comunicativas, constituem-se num rico material para isso. Além de propiciar a ampliação do universo cultural, o contato com a diversidade permite conhecer aprender a respeitar o diferente (BRASIL, 1998, v.3, p. 139).

Contudo, como na oralidade as ações acerca da “prática de leitura” ministram reflexões de como essa prática é aliada aos processos de alfabetização e letramento. Assim, será apresentada uma breve discussão acerca deste segundo bloco, na qual, o RCNEI (1998) caracteriza importantes objetivos a serem conhecidos pelos educadores que visam desenvolver esse processo, desta maneira, enfatiza que as:

- Participação nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal informativos, parlendas, trava-línguas, etc.
- Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não façam de maneira convencional.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se faz necessário.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura com fonte de prazer e entretenimento (BRASIL, 1998, v.3, p. 140-141).

Acredita-se que essas ações estimulam a participação das crianças com a boa leitura, mas, também propicia o contato com a prática da escrita. Visto

que, esses objetivos auxiliam a criança na inter-relação com o meio social, possibilitando assim, a sistematização do pensamento e o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o RCNEI (1998) afirma que:

Ter acesso á boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar e ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo á escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e a história que é lida (BRASIL, 1998, v.3, p.143).

Desta forma, destaca-se que práticas como estas além de enriquecer as crianças com atividades de leitura, proporcionam o contato com os processos de alfabetização e letramento. Pois, como afirma o RCNEI “crianças que escutam muitas histórias podem construir um saber sobre a linguagem escrita” (BRASIL, 1998, v.3, p. 143).

Em meio esta afirmação, destaca-se no documento importantes orientações, fornecidas pelo terceiro bloco para com as práticas de escrita, na qual, o mesmo aponta alguns objetivos a serem alcançados na trajetória da Educação Infantil. Estes são:

- Participação em situações nas quais se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia (BRASIL, 1998, v.3, p. 145).

Para alcançar tais finalidades, ressalta-se no presente documento a importância de se trabalhar a oralidade juntamente com a escrita. Assim sendo, afirma-se que “o tratamento que se dá á escrita na instituição de educação infantil, pode ter como base a oralidade para ensinar a linguagem que se usa para escrever” (BRASIL, 1998, v. 3, p.146).

Desta forma, considera-se que ao propor um trabalho, como por exemplo, a produção de texto envolvendo a reprodução de contexto cotidiano, deve-se realizar este de forma contínua. Visto que, nesta prática a criança precisa compreender que a escrita tem sentido e que a oralidade pode ser usada como base para apropriação desta linguagem. Sendo assim, ao unir as práticas de oralidade e escrita, o RCNEI (1998) propõem para os professores práticas educativas, para que os alunos aprendam a:

- Repetir palavras ou expressões do texto original;
- Controlar o ritmo do que está sendo ditado, quando a fala se ajusta ao tempo da escrita;
- Diferenciar as atividades de contar uma história, por exemplo, da atividade de ditá-la para o professor, percebendo, portanto, que não se diz as mesmas coisas nem da mesma forma quando se fala e quando se escreve;
- Retomar o texto escrito pelo professor, a fim de saber o que já está escrito e o que ainda falta escrever;
- Considerar o destinatário ausente e a necessidade da clareza do texto para que ele possa compreender a mensagem;
- Diferenciar entre o que o texto diz e a intenção que se teve antes de escrever;
- Realizar várias versões do texto sobre o qual se trabalha, produzindo alterações que podem afetar tanto o conteúdo como a forma em que foi escrito (BRASIL, 1998, v.3, p. 146).

Além de desenvolver estas habilidades o RCNEI (1998) enfatiza que o ditado de palavras, a assimilação da escrita do próprio nome, dentre outras, como sendo importantes intervenções pedagógicas que favorecem a apropriação da linguagem escrita, quando trabalhada e mediada pelo professor. Porém, o professor é o agente principal para que tais práticas aconteçam, desse modo, o RCNEI (1998) destaca que “é preciso que ele considere as ideias das crianças ao planejar e orientar as atividades didáticas como objetivo de desencadear e apoiar suas ações , estabelecendo um diálogo com elas e fazendo-as avançar nos seus conhecimentos” (BRASIL, 1998, v.3, p. 148).

Contudo, busca-se que as crianças se apropriem do conhecimento científico e desenvolva a capacidade da linguagem oral e escrita. Assim, o RCNEI (1998) descreve que “é necessário um trabalho intencional e sistemático do professor para organizar as situações de interação

considerando a heterogeneidade dos conhecimentos das crianças” (BRASIL, 1998, v.3, p. 149).

Sendo assim, cabe ao professor organizar práticas educativas desafiadoras e propor um ambiente alfabetizador, permitindo que as crianças participem ativamente das atividades propostas, em seu fazer pedagógico. Deste modo, é interessante que os professores como mediador do conhecimento, ouçam as questões, soluções, dúvidas levantadas pelas crianças, podendo assim, envolver as mesmas nos processos de alfabetização e letramento e fornecer autonomia no desenvolvimento da comunicação. Para tanto, o RCNEI (1998) afirma que:

A participação ativa das crianças nesses eventos de letramento configura um ambiente alfabetizador na instituição. Isso é especialmente importante quando as crianças provêm de comunidades pouco letradas, em que têm pouca oportunidade de presenciar atos de leitura e escrita junto com parceiros mais experientes. Nesse caso, o professor torna-se uma referência bastante importante. Se a educação infantil trazer os diversos textos utilizados na prática sociais para dentro da instituição, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidades (BRASIL, 1998, v.3, p. 151).

Porém, para que o professor envolva as crianças nas práticas de alfabetização e letramento, o mesmo precisa ter claro qual é a função social destes dois processos. Pois, ressalta-se o RCNEI (1998) que muitos mediadores do conhecimento confundem as práticas de alfabetização, com a organização do ambiente, acreditando que este deve conter inúmeras informações expostas para as crianças se apropriar. Mas, mediante essas ações o documento assegura que:

É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se fazem necessária, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação (BRASIL, 1998, v.3, 151).

Portanto, junto às práticas sociais de alfabetização, a instituição de Educação infantil também deve propor práticas de letramento. Assim sendo, destaca-se o RCNEI (1998) que envolver as crianças em “experiências com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento” (BRASIL, 1998, v.3, p. 151). Contudo, para compreender as contribuições do fazer pedagógico com o processo de oralidade, alfabetização e letramento, é preciso distinguir estes dois últimos conceitos, entendendo qual a interferência dos mesmos para educação.

4.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A INDISSOCIABILIDADE DESSES CONCEITOS

Por meio das análises de documentos, leis e diretrizes, pode-se observar a inter-relação entre os processos da oralidade, leitura e escrita para com aquisição da linguagem infantil. Desta forma, é preciso compreender como os conceitos da alfabetização e letramento contribui para o desenvolvimento dessa mesma aquisição. Neste sentido, faz-se necessário fazer apontamentos sobre estes conceitos, que são diferenciados, porém indissociáveis.

Diante disso, primeiramente apresentar-se a os entendimentos acerca do processo de alfabetização e posteriormente do letramento, mas busca-se a inter-relação entre estes dois fenômenos. Desta forma, considerando as três últimas décadas discutidas na seção anterior, pode-se averiguar que houve uma relação entre a constituição da Educação infantil e a formação dos conceitos de alfabetização e letramento. Pois, Lucas e Saito (2010) descrevem que:

No Brasil, as discussões que envolvem finalidades da educação infantil e as que dizem respeito à redefinição do conceito de alfabetização bem como de conceituação do fenômeno chamado letramento ocorreram simultaneamente e fazem parte do processo de democratização da educação brasileira. Elas são respostas às necessidades sociais decorrentes do movimento de abertura política de nossos país e de reorganização das instituições, principalmente públicas, ocorridas a partir do final da década de 1970 (LUCAS; SAITO, 2010 p. 47).

Constata-se que o processo de construção da Educação infantil teve grande relevância para a elaboração dos conceitos da alfabetização e do letramento. Considera-se que, durante a trajetória do repertório da educação esses conceitos passaram a ser interpretados e idealizados de diversas maneiras. Entretanto, pesquisadores passaram a buscar conceitos definitivos, para os processos de alfabetização e letramento.

Sendo assim, caracteriza-se que em meados de 1980, o conceito de alfabetização, no qual, esse foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, respectivamente com os trabalhos de Emilia ferreiro e Ana Teberosky. Diante esse levantamento, Gontijo (2008) afirma que:

A concepção de alfabetização que fecundou o discurso educacional brasileiro nas décadas de 1980 e 1990 foi à construtivista. Hoje é mencionada apenas no discurso, pois, algumas práticas de alfabetização ainda continuam sendo orientada por um modelo tradicional de alfabetização, fundamentado nos métodos suficientemente criticados, inclusive pela “nova” concepção de alfabetização. (GONTIJO, 2008, p.11)

Em virtude disso, Ferreiro (1988) caracteriza que “tradicionalmente a alfabetização inicial é considerada a função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança” (FERREIRO, 1988 p. 9). Neste mesmo sentido, a pesquisadora Soares (2003a) complementa que a perspectiva psicogenética demonstrou alteração no processo de construção e representação da língua escrita, envolvendo grandes discussões acerca dos encaminhamentos metodológicos designados para a aquisição da prática de escrita. Em virtude destes acontecimentos, a referida autora salienta como Ferreiro, a criança deixa de:

[...] ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita concepção presente no método de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais e para capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”, os chamados pré-requisitos para a

aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização (SOARES, 2003a, p. 10-11).

Mediante tais argumentos, Ferreiro considera que no processo de alfabetização existia “dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende)” (FERREIRO, 1988 p.9). Com essa afirmação, tal concepção apostava na construção do sistema de escrita por assimilação de métodos, os que atualmente são denominados de tradicionais, descaracterizavam o nível de desenvolvimento do sujeito e ignoravam qualquer prática metodológica a ser apresentada em torno deste processo de aquisição. Diante disto, Soares (2003) constata que:

Derivou se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização. De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais” como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” como tipos “tradicionais” de métodos sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2003a p. 11).

Para com essa constatação, Gontijo (2008) apresenta uma das falhas dos métodos acima citado. Na qual, salienta que os métodos antigos, estão fundamentados em uma visão comportamentalista de aprendizagem, pois, os mesmos caracteriza que a aquisição da linguagem escrita acontece por meio da memorização de unidades mínimas de forma pronta e acabada.

Desta forma, ressalta-se que o conceito de alfabetização se caracteriza pelo ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita, ou seja, a prática de leitura leva a criança a realizar a decodificação dos sinais gráfico. Em outras palavras, Magda soares (2008) defende que ler e escrever constitui-se no “domínio da “mecânica” da língua escrita; nesta perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita

(escrever) de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (SOARES, 2008 p. 15-16).

Percebe-se que a autora acima citada destaca sob esta ótica que a alfabetização se distingue como um “processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler); “o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons de letras na língua portuguesa” (LEMLE, 1984 Apud SOARES 2008 p. 16). Diante tais embates o Pró Letramento (2007, p. 10) enfatiza que:

O aprendizado do sistema de escrita não reduziria ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas (a codificação e decodificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do que a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

Em meio estes apontamentos, denota-se que o termo alfabetização se restringia em apropriar-se das letras e das habilidades de ler e escrever. Visto que, Soares (2008 p. 15) afirma que “etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar á aquisição do alfabeto”. Na qual, conceitua-se este mesmo fenômeno como um processo de codificação (escrever) e de decodificação (leitura).

Para tanto, a referida autora (2008) caracteriza a alfabetização como um conceito permanente, um processo abrangente, que como a oralidade tem por capacidade estender-se por toda vida do sujeito, não se esgotando, apenas na aquisição da leitura e da escrita. Assim, Soares (2008) afirma que a “aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido” (SOARES, 2008, p.15).

Desta forma, pode-se conceituar que a aquisição da linguagem quer oral ou escrita deve ser constituída como um processo constante na vida do sujeito, porém, é necessário reconhecer quais as funções atribuídas a cada processo. Neste sentido, Gontijo (2008) indaga que:

Acredito que é preciso ter claro a especificidade da alfabetização, mas, como um processo de apropriação da escrita, e o papel da escola como principal instituição, na sociedade, responsável por garantir a sua aprendizagem; entretanto, não é possível desintegrá-la do processo de desenvolvimento da linguagem e nem tampouco esquecer os diversos espaços-tempos que possibilitem a sua apropriação (GONTIJO, 2008, p. 17).

Quando a referida autora afirma que é preciso ter claro qual a especificidade da alfabetização, chama atenção para aspectos funcionais e históricos deste processo. Pois, Soares (2003b) retrata que com a proposta do construtivismo de Emilia Ferreiro, houve-se uma época em que a alfabetização perdeu sua especificidade.

Em virtude disto, a autora citada menciona que nesta época a proposta do construtivismo era considerada pertinente, na qual, foi interpretada que para aprender a ler e escrever não precisava haver métodos. Ocasiona-se um erro nesse fato, pois, acabam menosprezando, ignorando a especificidade da aquisição da técnica de escrita, sendo que, aprender este processo tornou-se o ato de não aprender a codificar e decodificar (SOARES, 2003b).

Com isto, Soares (2003b) afirma que ““desinventar” a alfabetização, é abandonar, esquecer, desprezar a especificidade deste processo”. (SOARES, 2003b p.16). Nesse sentido, a autora constata que na alfabetização “não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, mas, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa apropriar do sistema de escrita, isto é feito junto ao letramento”. (SOARES, 2003b, p. 19) [Destaque da autora]

Com este levantamento, acredita-se Lucas e Saito (2010, p.48) que no decorrer da elaboração do conceito deste processo “a alfabetização passou a ser compreendida como um amplo e contínuo processo de construção, tem início antes de a criança ingressar na escola e envolve o reconhecimento das finalidades da linguagem escrita, seus usos e funções”. Assim, Gontijo (2008) retrata que a alfabetização em sentido amplo é:

O processo de inserção no mundo da linguagem escrita. Esse conceito remete a ideia de que a alfabetização se inicia muito antes de as crianças entrarem para a escola, ou seja, aquelas

crianças que já nascem em meio urbano ou em meios onde as pessoas fazem uso da escrita e da leitura em diversas situações sociais têm a oportunidade de compreender as funções e os usos da escrita mesmo antes de serem matriculadas nas escolas (GONTIJO,2008, p. 16-17).[Destaque da autora]

Compreende-se que a criança ao realizar leituras de diversas situações sociais sem ao mesmo estar alfabetizada ela está submetida à prática do letramento, pois, como salienta a autora a relação da criança com um mundo letrado ocorre muito antes dela se envolver em um ambiente escolar. Para tanto, é preciso conceituar qual a relação entre os processos de alfabetização e letramento.

Assim sendo, pesquisas apontam que como a alfabetização o termo letramento passou a ser investigado no Brasil a partir da década de 1980. Desta forma, Soares (2003b) retrata que neste período é possível constatar um movimento progressivo acerca da invenção da palavra e do conceito de letramento e a concomitante desinvenção da alfabetização, como exposto anteriormente. Desta forma, pesquisas afirmam que estudiosos da área da educação e da lingüísticas propuseram a desvendar conhecimentos acerca deste novo fenômeno.

Para exemplificar tal conceito, Soares (2001) descreve que o termo letramento remete-se a uma tradução da palavra inglesa *literacy*, que etimologicamente vem do latim, significando littera (letra). Neste sentido, a referida autora define a palavra literacy como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2001, p. 17) Contudo, acredita-se que a criança mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em um processo de letramento. Desta forma, o Pró-letramento (2007) traz importantes ponderações acerca do desenvolvimento deste conceito, veja:

Com o surgimento dos termos letramento e alfabetização (ou analfabetismo) *funcional*, muitos pesquisadores passa a preferir distinguir alfabetização e letramento. Passaram a utilizar o termo alfabetização em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Passaram, correspondentemente, a reservar os termos de letramento ou, *analfabetismo funcional* para designar o uso (e as

competências de uso) da língua escrita. Outros pesquisadores tendem a preferir utilizar apenas o termo alfabetização para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais. Nesse caso, quando sentem a necessidade de estabelecer distinções, tendem a utilizar as expressões “aprendizado do sistema de escrita” e “aprendizado da linguagem escrita”(PRÓ-LETRAMENTO, 2007, p.10). [Destaque dos autores]

Em virtude disso, Soares (2008 p. 15) destaca o processo de alfabetização como sendo, “um processo de aquisição do código escrito, das habilidades da leitura e escrita”, ou seja, é a ação de ensinar ou aprender a técnica de ler escrever. Já o processo de letramento constitui-se “no resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p. 19).

Concomitantemente, o Pró-letramento (2007, p. 11) caracteriza o processo de letramento da seguinte maneira:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, bem como o resultado da ação de usar as habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita.

Assim, constata-se Gontijo (2008) que o uso do termo letramento serviu para colaborar com a superação do analfabetismo, visto que, algumas pesquisas averigua que tal fenômeno colaborou para a invenção do termo letramento. Isto quer dizer, que pesquisadores perceberam que a alfabetização e o letramento são dois conceitos distintos, porém a uma indissociabilidade entre esses dois processos.

Para isto, Soares (2003b p. 7) destaca que “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, freqüentemente se confundem”. Desta forma, entende-se que a alfabetização e o letramento são dois processos diferenciados, porém um se apóia no outro. Pois, como define alguns pesquisadores a prática de alfabetização se caracteriza quando um

indivíduo se apropria do código escrito, já o processo de letramento é estabelecido a partir do momento em que este indivíduo já consegue fazer uso deste código para relacionar-se, cumprindo as exigências estabelecidas pela sociedade. Desse modo, constata-se esta prática social, nas palavras de Soares (2001), quando menciona que:

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma, letrado. Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque foi marginalizado social e economicamente, mas vive em um meio em que a leitura e a escrita tem forte presença (...) esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita e envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (SOARES, 2001, p.24).

Isto quer dizer que, muitas crianças e adultos alfabetizados não sabem como utilizar as práticas de leitura e escrita para interação social. Outros que não são alfabetizados, mas, vivem em contato com uma sociedade letrada apropriam-se das práticas de letramento, passando a ser denominado de analfabeto, mas, letrado. Afirmando o descrito, Soares (2001) aponta que:

[...] não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e de escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita (SOARES, 2001, p. 45-46).

Neste sentido Soares (2001) constata que as palavras alfabetizado e letrado não transportam o mesmo significado. Visto que, a referida autora considera o alfabetizado é aquele indivíduo que já se apropriou da leitura e da escrita, já o sujeito letrado é aquele que não somente se apropriou do sistema de escrita, mas, aprendeu a utilizar esta prática corretamente nas demandas sociais.

Em consequência disto, Soares (2003a) reporta suas reflexões deixando claro que na instituição escolar não se deve trabalhar as práticas de alfabetização e o letramento separadamente, pois, estaria cometendo um grande erro, por que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita a - alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso deste sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas que envolvem a língua escrita-o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003b, p. 12).

Concomitantemente, Gontijo (2008) conceitua a alfabetização e o letramento como dois processos inseparáveis, quando destaca que:

[...] a alfabetização não envolve o processo de compreensão das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recreação do discurso oral para/em discurso escrito e vice-versa, mas também é um processo de produção de sentidos por meio do trabalho da leitura e da escrita. Então, ler e escrever são atividades por meio das quais as crianças expõem para os outros e par si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam etc. Nesse sentido, é interação com o outro, por meio da leitura e da escritura; é, portanto, um processo dialógico desde o início (GONTIJO, 2008, p.20).

Com essa afirmação, pode-se compreender que o trabalho da alfabetização e do letramento, também engloba aspectos da oralidade. Pois, como destaca Lucas (2008, p.132) “as diferenças entre o oral e o escrito tendem a não ser tão gritantes quando não são polarizada”. Neste sentido, cabe ao professor organizar sua prática pedagógica buscando estratégias que desenvolva a oralidade e proporciona a aquisição da linguagem escrita.

Em virtude disto, ao estabelecer-se que os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis, considera-se que o ideal seria que as escolas organizassem seu fazer pedagógico alfabetizando e letrando as crianças. Pois, como destaca Soares (2001) “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2001, p.47). Juntamente a esse intuito, Lucas (2008) traz a mesma discussão nas palavras da referida autora:

A criança alfabetiza-se, isto é, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com o material escrito real, isto é, artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita (SOARES, 2004b, p.9 apud LUCAS, 2008, p.151).

Portanto, para se ter sucesso na prática de alfabetizar e letrar, primeiramente o professor alfabetizador deve ter claro a distinção entre a indissociabilidade desses dois conceitos. Pois, consta-se que o educador ao elaborar seu planejamento deve permitir que a criança participe ativamente da atividade proposta, envolvendo-as em seu fazer pedagógico. Ou seja, tal proposta pedagógica não deve ser algo mecânico, estático, mas, é necessário que os processos de alfabetização aconteçam no mesmo contexto de letramento, na qual, o professor precisa fazer com que as crianças se apropriem da função social da escrita.

Em fim, é de suma importância que a leitura e escrita sejam trazidas para o cotidiano das crianças. Assim, torna-se interessante que o professor, ouça as questões, soluções, dúvidas levantadas pelas crianças, fornecendo a elas autonomia de sua comunicação e possibilitando a aquisição da linguagem no desenvolvimento infantil. Neste sentido, a próxima seção conceitua-se a aquisição da linguagem nos quesitos oralidade e escrita.

5. ORALIDADE VERSUS ESCRITA: A FUNÇÃO SOCIAL

Constata-se nos estudos apresentados até o presente momento, que os processos de oralidade, alfabetização e letramento podem ser tidos como um conjunto de práticas sociais e pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento da aquisição da linguagem. Neste sentido, ao trabalhar as práticas de oralidade no ambiente escolar é também englobar as práticas de alfabetização e letramento, sendo que, um processo contribui para a aquisição do outro.

Desta forma, ao analisar o termo aquisição ou apropriação da linguagem percebe-se que este é um conceito abordado por diversas teorias e diferentes pesquisadores, como: Luria, Leontiev e Vygotsky da perspectiva Histórico-Cultural. Dentre os renomeados, Leontiev (2004 p.92) caracteriza que “o nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa”. Assim, o autor chama atenção para a importância da linguagem como constituição da consciência humana.

Desta forma, Leontiev (2004) enfatiza que em decorrência do trabalho, o ser humano sentiu a necessidade de se comunicar com os demais indivíduos da sociedade, originando a linguagem. Tais fatos, podem ser caracterizados com o descrito abaixo:

Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. (...) a linguagem é tão velha como a consciência, a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para outros homens, que existe. No trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros (LEONTIEV, 2004, p.92).

Como já mencionado, há vários pesquisadores que se preocuparam com aquisição da linguagem. Mas, para sanar as questões levantadas neste trabalho será necessário fundamentar-se na teoria de Vygotsky (2007), pesquisador de literatura e psicólogo do desenvolvimento e Luria (1998). Desta maneira, Freitas (1995) destaca que para o autor:

A linguagem foi uma preocupação central para Vygotsky, desde os seus anos de formação. Estudou-a e deu a ela um lugar destacado em sua teoria, abordando-a não como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional, psicológico. Interessava-lhe estudar a linguagem como constituidora do sujeito, portanto, enfocar em seus estudos a relação pensamento-linguagem (FREITAS, 1995, p.92).

Assim, percebe-se que Vygotsky constata que a linguagem e o pensamento nos torna humano e propicia a formação da consciência humana. Desta forma, evidencia-se que:

Vygotsky afirma que relação pensamento-linguagem é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras têm um papel central no desenvolvimento do pensamento, na evolução histórica da consciência como um todo. Ao falar de linguagem, estava interessado em um modelo de produção do pensamento no qual a linguagem tem lugar determinante, desempenhando funções específicas, sendo mais importante esquema de mediação do comportamento humano (FREITAS, 1995, p.99).

Neste sentido, Buosi (2009) caracteriza a aquisição da linguagem como um marco para o desenvolvimento humano. Na qual, afirma que a apropriação desta “habilidade especificamente humana fornece às crianças habilidades de lidar com situações-problemas e planejar situações futuras”. (BUOSI, 2009, p. 20). Com isto, Vygotsky (2007) em seus estudos faz uma comparação entre as crianças e os macacos antropóides, desta forma, destaca que por meio da fala a criança tem mais facilidade de organizar sua ação futura, pois, consegue controlar seu comportamento, manipular objetos e formar seu pensamento. Para tanto, o referido autor destaca que:

As crianças com ajuda da fala criam maiores possibilidades do que aquelas que os macacos podem realizar com ação. Uma manifestação importante desta maior flexibilidade é que a criança é capaz de ignorar a linha direta entre o agente e o objetivo. Em vez disso, ela se envolve vários atos preliminares, usando o que chamamos de métodos instrumentais ou mediado (indiretos). (...) usando palavras (uma classe de estímulos) para criar um plano de ação

específico, a criança realiza uma variedade muito maior de atividades, usando como instrumentos não somente aqueles objetos que estão em sua mão, mas procurando e preparando tais estímulos de forma que os tornem úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras. (...) a criança através da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível (VYGOTSKY, 2007, p. 14).

Assim sendo, Vygotsky (2007) detectou que o processo de aquisição da linguagem, ou seja, da fala ocorre de forma constante e dinâmica. Entretanto, caracteriza que “a fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a fala interior” (VYGOTSKY, 2007, p. 15).

Desta forma, a fala exterior, comunicativa ou social é constituída pelas relações sociais que permeiam as crianças em seu meio. Sendo que, a partir das situações vivenciadas a criança procura pela fala egocêntrica organizar seu pensamento, buscando estratégias para realizar as ações impostas pelo adulto. Em consequência disto, almejam adquirir a fala interior como formação do pensamento. Assim sendo, Vygotsky (2007) descreve que este processo se finda quando “em vez de apelar para o adulto, às crianças passam a apelar a si mesma; a linguagem passa, assim, adquirir uma função intrapessoal além de seu uso interpessoal” (VYGOTSKY, 2007 p.16).

Concomitantemente, Buosi (2009) retrata que uma atividade interpessoal passa para uma atividade intrapessoal, quando a criança observa um objeto e internaliza o que este signo representa para a sociedade, ou seja, tal processo ocorre quando uma criança consegue reconhecer e nomear um objeto que deseja obter. Neste sentido, Vygotsky (2007) constata que o contato da criança com o mundo social propicia o desenvolvimento das funções intelectuais, assim, enfatiza que:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e as palavras constituem, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma

forma nova e superior de atividade nas crianças distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 2007, p.17-18).

Por meio de tal afirmação, compreende-se a relação entre a apropriação dos signos e instrumento, visto que, Vygotsky (2007, p. 53) enfatiza que os “signos e instrumentos estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança”. Desta forma, o referido autor destaca a função do instrumento da seguinte forma:

A função do instrumento é servir como um condutor da influencia humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle e domínio da natureza (VYGOTSKY, 2007, p.55).

Em outras palavras, a função social do instrumento é regular determinadas ações sobre os objetos, na qual, tem a capacidade de realizar mudanças externas, ampliando as possibilidades de intervenções, mediações do ser humano sobre a natureza. Ou seja, por meio das relações sociais os seres humanos elaboravam instrumentos para sanar suas necessidades, mas, além de criar e nomear estes instrumentos, era necessário que os homens tivessem o domínio sobre ele, neste sentido, era estabelecido uma relação com a linguagem que propiciava a construção da consciência.

Assim sendo, Oliveira (2000) estabelece que o instrumento representa a atividade humana, ou seja, a transformação da natureza pelo homem, que ao modifica-la, transforma a si mesmo. Em conformidade, precisa-se compreender qual o sentido e a relação dos signos com o conceito exposto acima para o desenvolvimento cultural. Desta forma, Vygotsky (2007) estabelece que:

O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio individuo; o signo é orientado internamente (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

Assim sendo, constata-se que os signos são instrumentos que estão incorporados as atividades psicológicas do ser humano, ou seja, é a

representação de determinados objetos de forma abstrata, interna no ser humano. Em virtude disto, Vygotsky (2007, p. 53-54) ressalta que a “analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Por tanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria”. Em outras palavras, Oliveira (2000) caracteriza esta similaridade entre signos e instrumentos da seguinte maneira:

Os sistemas de signos (linguagem escrita, sistema numérico, etc), assim como os sistemas de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da historia humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural. Enfim, para ele, ambos são instrumentos que o homem emprega para modificar a situação a que responde; são um meio de intervenção na realidade (OLIVEIRA, 2000, p. 17).

Observa-se que a analogia entre os signos e instrumentos, é caracterizada pela mediação e interação do homem sobre o ambiente. Diante disto, Vygotsky (2007) destaca que mesmo existindo semelhanças fundamentais entre tais conceitos, há diferenças básicas que os permeiam. Assim, o referido autor enfatiza que “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VYGOTSKY, 2007, p.52).

Desta forma, além das semelhanças há diferenças básicas que envolvem estes dois conceitos. Neste sentido, tal aspecto é caracterizado em sua forma de atuação, pois, os signos agem por meio do no campo psicológico, ou seja, internamente e os instrumentos atuam pela relação do trabalho humano, isto é, externamente. Entretanto, Vygotsky (2007) destaca que mesmo havendo diferenças no campo de atuação dos signos e instrumentos, os dois conceitos trabalham em unidade, deste modo, garante que:

O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. A invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga á invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira

análoga a papel de um instrumento no trabalho-externo (VYGOTSKY, 2007, pág 52).

Então, percebe-se que os signos e os instrumentos favorecem uma atividade mediada, sendo que, os instrumentos estão relacionados à ação do homem na natureza, ou seja, no campo externo e os signos incorporados a ação do próprio homem, ou seja, no campo interno. Neste sentido, pode-se considerar que a combinação entre os instrumentos e os signos favorece a apropriação da linguagem colaborando para o desenvolvimento da criança, assim propiciando a formação de suas funções psicológicas superiores. Assim, Vygotsky (2007, p. 21) descreve que “a relação entre o uso de instrumento e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motora e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento”.

Em virtude disto, percebe-se que a linguagem possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Constata-se que quando a criança começa entender o processo lingüístico, ela começa a desenvolver as capacidades superiores de seu pensamento. Desta forma, Freitas (1995, p.17) compreende-se que:

O uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a imaginação, a reflexão, memorização ativa, atenção voluntária, aspecto estes que contribui para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem) da criança. O conteúdo da experiência histórica do homem, embora esteja consolidado nas criações materiais, encontra-se também generalizado e reflete-se nas formas verbais de comunicação entre os homens sobre os conteúdos. Assim, a interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem (FREITAS,1995, p.17).

De acordo com Oliveira (2000), o desenvolvimento da linguagem possibilita a internalização dos conteúdos que foram organizados e construídos historicamente pelo homem. Assim, percebe-se que quanto mais à criança

utiliza a linguagem, mais ela se interage com a realidade que a rodeia. Exemplificando o dito, a referida autora afirma que:

No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes no âmbito social e, mais tarde, no âmbito individual. Esse processo de internalização, ou seja, de transformação de um processo interpessoal em um intrapessoal, implica a utilização de signos e supõe uma evolução complexa em que ocorre uma série de transformações qualitativas da consciência na infância (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

Neste sentido, a linguagem pode ser considerada a primeira forma de comunicação e socialização das crianças. Pois, como já mencionado as crianças parte de uma relação interpessoal, ou seja, por meio da comunicação com outras pessoas de seu meio social, para uma relação intrapessoal, na qual, por meio da fala social a criança consegue internalizar conceitos que possibilita a formação de seu pensamento. Vygotsky (2006) assim constata que:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. Como linguagem interior o pensamento nasce do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas mesmas são também a origem dos processos volitivos da criança (VYGOTSKY, 2006, p.114).

Diante disto, constata-se que a linguagem possibilita uma interação direta da criança com as pessoas que estão envolvidas no seu meio social. Neste sentido, Mukhima (1995) considera que desde muito cedo a criança utiliza a linguagem oral para se comunicar com seus familiares em situações informais, entretanto, suas relações sociais passam a aumentar quando as crianças passam a freqüentar uma instituição de Educação infantil. Assim sendo, a referida autora enfatiza que é:

Na idade pré-escolar, a criança amplia seu círculo de conhecidos, torna-se mais independente, estende os limites das relações familiares e estabelece comunicação com mais pessoas, principalmente com crianças da sua idade. Essa ampliação das relações requer da criança um bom domínio de seus meios de comunicação, principalmente da linguagem (MUKHIMA, 1995, p.233).

Evidencia-se, que o ambiente da Educação infantil possibilita o desenvolvimento da linguagem. Pois, a criança ao estabelecer interações com novas crianças de sua faixa etária e profissionais que atuam nesta área passa a enriquecer seu repertório de palavras, ações, gestos e comportamentos que muitas vezes são utilizados pra solucionar problemas que aparecem no seu dia-a-dia. Concomitantemente, Vygotsky (2007) ressalta que:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar a fala. Isto produz novas relações com o ambiente, além de nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (...) a fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (VYGOTSKY, 2007, p.12-13).

Novas relações no ambiente possibilitam a ampliação no repertório falado pela criança. Mas, esse não se resume em apenas a memorização e repetição dos sons das palavras, há na verdade uma aprendizagem articulada entre o pensamento e as ações, quando as crianças reproduzem. Isto pode ser observado, nas ações das crianças, quando por meio de atos as mesmas conseguem compreender e fazer compreendidas, desta forma, as crianças vão aperfeiçoando suas competências lingüísticas e assim, cada vez mais que testam suas compreensões, vão surgindo novas associações em busca de significado (SASSO, 2007).

Neste intuito, constata-se que a aquisição da linguagem remete ao desenvolvimento do pensamento e que a função social da fala está presente

desde os primeiros meses da criança. Visto que, Freitas (1995) nas palavras de Vygotsky destaca que:

Vygotsky, pode-se estabelecer no desenvolvimento da fala da criança uma linguagem pré-intelectual e no desenvolvimento de seu pensamento, um pensamento pré-lingüístico e uma linguagem pré-intelectual se encontram e se juntam, surgindo um novo tipo de organização lingüístico cognitivo. A essa altura, quando essas duas linhas se encontram, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A partir daí, a criança começa a perceber o propósito da fala e que cada coisa tem um nome. A fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado (FREITAS, 1995, p.93).

Destaca-se que a linguagem desempenha uma função de comunicação; mas essa não é sua missão principal. Sendo que, Mukhima (1995, p.242) enfatiza que “na idade pré-escolar a linguagem da criança se transforma em meio de planejamento e regulação de sua conduta, conseqüentemente, a linguagem começa a cumprir essa função quando incorpora na inteligência da criança”.

Assim sendo, falar da linguagem oral no contexto escolar implica também em pensar no sistema de escrita. Pois, ao pensar no processo de aquisição da linguagem é necessário compreender a relação entre estes dois processos no ambiente escolar. Com isto, Sasso (2007) relata que a apropriação da escrita é decorrente da oralidade, na qual, afirma que:

A marca constante da criança na fase pré-escolar é a busca por uma regularidade que explique os fatos que acontecem em sua volta, a fim dela conseguir manter um padrão comportamental de respostas aquilo que lhe é exigido. A partir daí a criança passa a expressar com mais precisão seus desejos e necessidades e sua capacidade comunicativa se amplia. Com maior domínio da fala sua capacidade simbólica vai se ampliando gradativamente, bem como os recursos intelectuais já que a própria forma de ver o mundo se amplia. Concomitantemente, ao desenvolvimento da oralidade as crianças freqüentam ambientes em que a linguagem escrita faz parte (SASSO, 2007, p.2).

Portanto, destaca-se no próximo subitem deste trabalho, a importância de entender a apropriação da oralidade, alfabetização e letramento, em prol da função social da linguagem escrita, junto aos fazeres pedagógicos.

5.1 O fazer pedagógico e a apropriação da oralidade, alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Nesse subitem, busca-se compreender o desenvolvimento da linguagem oral, junto aos processos de alfabetização e letramento, na qual, se caracteriza pela apropriação da escrita. Assim sendo, precisa-se constatar as contribuições do fazer pedagógico para o desenvolvimento dessas aquisições para as crianças da Educação Infantil. Desta forma, fez-se necessário investigar os escritos de Luria, relacionando-os com o de Vygotsky (2007), pois, ambos acreditam que para entender o desenvolvimento da linguagem é necessário averiguar a criança em sua primeira infância. Tal estudo recorre às análises dos referidos autores, por trazerem grandes contribuições ao desenvolvimento humano e da linguagem, demonstrando a função social da mesma.

Nos estudos sistematizados por Luria (1988), no texto intitulado “O desenvolvimento da linguagem escrita na criança” o autor aponta que as origens do processo de aquisição da escrita na criança acontecem muito antes dela conviver em um ambiente escolar. Sendo que, acredita-se que durante os primeiros anos de desenvolvimento da criança, ela assimila certos números de técnicas primitivas que prepara o caminho para a escrita, no entanto, essas se perdem no momento em que a escola proporciona um sistema de signos padronizados e culturalmente elaborado, pois, esses novos conhecimentos vão se defrontar com os já adquiridos por meio de relações sociais.

Em virtude disto, evidencia-se que a criança se apropria da linguagem oral, por meio de suas relações sociais cotidianas, isto significa, que ela não necessariamente precisa da instituição escolar para aprender a falar. Diferente da linguagem oral a linguagem escrita acontece na escola, pois, a criança precisa entender que a aquisição da linguagem escrita passa por um período histórico, no qual, a apropriação desta deve ocorrer por meio de conceitos científicos e de forma sistematizada. Passando assim a compreender, o papel

da escrita como representação da língua oral e as funções de seus usos sociais.

Tendo em vista, o percurso da aquisição da linguagem, passa por um período pré-histórico. Sendo que, os signos são historicamente construídos. Assim, para criança chegar à aquisição da escrita ela percorre um período de reconhecimento de dos signos (palavras), na qual, busca-se entender que cada signo tem um significante e um significado, o que implica a compreensão dos sons das palavras e o que essas significam. Neste sentido, Buosi (2009) descreve que:

Como na linguagem oral, a aquisição da linguagem escrita representa um avanço significativo no desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky (1989) postula que o domínio do sistema de signos escritos desenvolve ou cria funções psicológicas superiores, mudando a maneira de pensar e raciocinar da criança (BUOSI, 2009, p. 22).

Entretanto, Luria (1988, p.144) destaca que “em contraste, com um número de funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. Desta forma, o processo de mediação se caracteriza pela interação que um homem estabelece com outros indivíduos e com a natureza, em outras palavras, são a ação intencional do homem para viabilizar o conhecimento, promovendo as funções psicológicas superiores. Porém, Vygotsky (2007) destaca os instrumentos e signos como sendo dois elementos básicos responsáveis pela mediação. Assim, o primeiro remete-se a função de regular as ações sobre os objetos, já o segundo refere-se à regulação das ações humanas sobre o psiquismo ou a representação de algo para alguém, elementos estes discutidos anteriormente.

Neste sentido, Luria (1988) o psicólogo desenvolvimentista, propala que para compreender a origem da escrita, é necessário concentrar os estudos no período inicial do desenvolvimento infantil, ou seja, no começo período pré-escolar da criança, no qual, destaca que se conhecermos a pré-história individual da criança, teremos bons instrumentos para os professores ensinarem seus alunos a ler e escrever.

Nesse âmbito, os estudos de Luria (1988) destacam que a melhor maneira de se entender de a pré-história da escrita é descrevendo os estágios

de desenvolvimento das crianças. Para tanto, o referido autor elaborou uma análise cujo objetivo voltava-se a entender como se dá processo de desenvolvimento da escrita, desde sua origem, até as formas mais complexas. Neste intuito, ele observou e aplicou alguns testes nas crianças, no qual, as tarefas consistiam em recordar sentenças simples e curtas, com a finalidade de averiguar quais são os estágios que as crianças passam até a alcançar a aquisição da escrita.

A metodologia empregada consistia em relembrar certos números de sentenças que tinham sido apresentadas as crianças. Neste teste, cada vez que a criança mostrava-se incapaz de lembrar números de palavras, era entregue á elas um papel, no qual, deveriam escrever as palavras apresentadas. A observação consistia em verificar até que ponto ela era capaz de manipular o papel, o lápis, os rabiscos, mas, nestes momentos estas marcas de registros deixavam de ser simplesmente rabiscos se tornando instrumentos para representar ideias que foram a elas apresentadas. Afirmando o descrito, nas palavras do autor:

Nosso método na verdade era muito simples: pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de relembrar um certo número de sentenças que lhe tinham apresentadas. Comumente, este número ultrapassava a capacidade mecânica a criança para recordar. Uma vez que a criança compreendia ser capaz de lembrar o número de palavras dado na tarefa, nós lhe entregávamos um pedaço de papel e lhe dizíamos para tomar nota ou “escrever” as palavras por nós apresentadas. é claro que, na maioria dos casos, a criança ficava completamente desorientada com nossa sugestão. dizia-nos não saber escrever, não ser capaz de fazê-lo. mostrávamos a ela que os adultos escrevem coisas quando querem lembrar-se de algo e, em seguida, exploramos a tendência natural da criança para a imitação puramente externa, sugeríamos que tentasse inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que iríamos dizer. geralmente nosso experimento começava depois disso e nós apresentávamos á criança várias séries de seis a oito sentenças curtas e não-relacionadas. assim, nós mesmos demos as crianças um estratagema com cuja técnica intrínseca não estava familiarizada e observamos até que ponto ela era capaz de manipulá-lo e em que extensão o pedaço de papel, o lápis e os rabiscos que faziam no papel deixavam de ser simples objetos que a interessavam, brinquedos, por assim dizer, e tornavam-se um instrumento, um meio para atingir algum fim: recordar um certo número de coisas apresentadas (LURIA, 1988, p. 147-148).

Observa-se que nesse teste, a criança associou a escrita não como um ato de recordar ou de representar algum significado, mas, entendeu-a como a tarefa de anotar uma palavra, simplesmente, sem relacionar a função da escrita com os seus rabiscos. Diante disto, Luria (1988) destaca que “a função da escrita dissociou-se do material a ser escrito, sem compreender nem seu significado, nem seu mecanismo, a criança utilizou a escrita imitativa, assimilando sua forma exterior, mas sem empregá-la corretamente” (LURIA, 1988, p.150).

Diante está trajetória, Luria (1988) denota-se que o primeiro estágio da pré-história da escrita na criança, está relacionado a essa ausência de compreensão dos mecanismos de escrita, a mudança do escrever para uma simples brincadeira sem vínculo com relação funcional da escrita podendo ser, nomeada da fase pré-escrita, ou fase pré- instrumental.

Não obstante a criança nesse estágio, não aprender ainda o sentido e a função da escrita, sabe que o adulto escreve, e quando recebe a tarefa de anotar uma sentença tenta reproduzir ainda que apenas em sua forma exterior, a escrita adulta com a qual está familiarizada. É isso que nossas amostras se parecem realmente com a escrita ordenada em linha etc., e isso que Vova disse imediatamente: “E assim que se escreve (LURIA, 1988, p. 154).

Desse modo, constata-se que neste estágio a criança não aprendeu o sentido e a função da escrita, ela sabe que o adulto escreve, tenta reproduzir, porém sua representação consiste em desenhos sem estar relacionados com a função social da linguagem escrita. Neste sentido, Luria (1988, p.156) constata que “a criança neste estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona a escrita como instrumento a serviço da memória”.

Diante do exposto, observa-se que neste estágio a escrita consiste na ação de imitar os adultos, tornando-se este ato em um brinquedo. No entanto, a criança ainda não compreendeu que a escrita é um recurso que auxilia na comunicação, transmissão e sistematização do pensamento, ou seja, a criança ainda não assimilou a função social.

Observa-se que a criança passa por uma segunda fase do desenvolvimento da escrita, nomeada como topográfica. Luria (1988) acredita que mesmo sem saber a função social da escrita, esta é primeira vez que a

criança estabelece relação entre a escrita e o símbolo da palavra. Pois, para o referido autor, nesta fase a criança em meios rabiscos realiza marcas topográficas que auxiliará memorização da sentença a ela citada. Nas palavras do autor:

A criança lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permite lembrar uma sentença particular e auxiliará a relembra-la. Tudo isso e a presença de certas técnicas de escrita topográfica não diferenciada que surgem nos povos primitivos estimularam nosso interesse por esse auxílio técnico não-diferenciado da memória, o precursor da verdadeira escrita (LURIA, 1988, p. 158).

Desta forma, Luria (1988) destaca que estas linhas e rabiscos que antes eram feitas espontaneamente por imitação dos adultos, como marcas de registros, no decorrer do desenvolvimento vão dando lugar as imagens, e estas aos signos, que assim vão estabelecendo um aumento qualitativo no desenvolvimento da aquisição da linguagem.

Neste sentido, Luria (1988) destaca que o terceiro estágio da escrita como a fase pictográfica. Constatou-se que a criança nesta etapa passa a diferenciar os conhecimentos primitivos da representação gráfica feita nos primeiros estágios, substituindo-os por um conhecimento que permite refletir os ritmos e sentenças da escrita. Porém isso acontece de forma lenta e vai constituindo não apenas nos ritmos externos das palavras apresentadas, mas também seu conteúdo passa ser representado de forma gráfica, espera-se, neste momento que o signo venha adquirir um significado para a criança, o conceito que ele representa socialmente. Neste âmbito, o referido autor destaca a fase pictográfica da seguinte maneira:

A fase pictográfica do desenvolvimento baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para registro (LURIA, 1988, p. 174).

Em outras palavras, Lucas (2008) destaca que nesta fase as crianças começam a utilizar à escrita como um meio de se expressar. No entanto, primeiramente substitui a palavra pelo desenho, convertendo este em uma atividade intelectual complexa, deixando de ser somente uma representação para se tornar um apoio a memória.

Diante isto, percebe-se que no decorrer da evolução destes sistemas de escrita as crianças se encontram em vários níveis de desenvolvimento. Para isto, em um quarto momento Luria (1988) discorre sobre a transição da escrita pictográfica para a escrita simbólica na criança, neste sentido, Lucas (2008, p.113) descreve que nos estudos do referido autor:

Ele constatou que algumas crianças, diante da dificuldade de registrar algo por inteiro, optam, por desenhar uma parte qualquer ou apenas o contorno. Em ambas as situações, a criança já ultrapassou a tendência de retratar o objeto em sua totalidade, aproximando-se da escrita simbólica (LUCAS, 2008, p.113).

Desta forma, Luria (1988, p.179) destaca que neste momento a criança apresenta um “grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica”.

Na quinta fase do desenvolvimento da escrita, é denominada por Luria (1988) como a fase das representações simbólicas. E está resume-se a ideia de que a criança começa a aprender a ler, conhece e reconhece as letras isoladas, porém não sabem fazer uso deste mecanismo por não compreender com ele ocorre. Tais constatações estão evidentes nas palavras do autor quando afirma:

Neste estágio, a criança começa a aprender a ler, conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreendem suas formas externas e também a fazer marcas particulares (LURIA, 1988, p.181).

Portanto, no primeiro estágio desse sistema, a criança entende que pode utilizar palavras para escrever qualquer coisa, porém, não compreende como

utilizá-las para fazer seus próprios registros, porém, “(...) a medida que esse processo vai evoluindo, a criança passa a construir novas e complexas formas culturais de representação e são conduzidas ao domínio das técnicas que talvez seja o mais estimável instrumento da cultura” (LURIA, 1988, p.189) assim sendo, as crianças são induzidas ao domínio da escrita.

Em contrapartida, ao analisar o texto intitulado “A pré-história da linguagem escrita” do pesquisador e psicólogo do desenvolvimento Vygotsky, podemos afirmar que como Luria, o autor remete seus estudos acerca do desenvolvimento da linguagem, fornecendo inovadoras contribuições a este processo.

Diante disto, uma das primeiras críticas que Vygotsky (2007) vem pontuar é que a escola ensina as crianças a desenharem letras e construírem palavras com elas, mas não ensinam a verdadeira linguagem escrita. Nas palavras do autor “a atenção tem se centrado inteiramente na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta”. (VYGOTSKY, 2007, p.125). Neste sentido, a instituição escolar acaba enfatizando a forma mecânica de se ler esquecendo-se de se transmitir a verdadeira função social da escrita.

Para isto, Vygotsky (2007) destaca que diferente da língua falada aprendida por si mesma, a linguagem escrita precisa de um treinamento artificial, e este requer que o professor como mediador do conhecimento apresente uma linguagem viva para o aluno, ou melhor, mostre a função social da escrita para o individuo no processo de desenvolvimento. Pois, se está demonstração não ocorrer de forma clara e satisfatória o individuo poderá renegar o processo se tornando fechado em si mesmo. Nas palavras do autor constatamos que:

Primeiramente por fatores históricos – especificamente pelo fato de que a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar ler e escrever tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino da linguagem escrita às crianças. Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano (VYGOTSKY, 2007, p.125-126).

Diante disto, observa-se que há uma preocupação por parte do autor pela forma em que a escrita está sendo apresentada para as crianças. Nos termos de Vygotsky (2007, p.126) “esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino como própria abordagem teórica do problema. Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora”.

Assim sendo, Vygotsky (2007) destaca que pouca atenção tem se dado a linguagem escrita. Desta maneira, o autor critica os métodos que ressaltam as técnicas de escrita como mera habilidade motora a ser adquirida, esquecendo-se de demonstrar a real função social deste sistema particular de símbolos e signos cuja predominância está em todo desenvolvimento da criança.

Mediante estes posicionamentos, o referido autor destaca que a linguagem escrita é “um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto” (VYGOTSKY, 2007, p.126). Nesta ótica, quando Vygotsky remete à escrita como um simbolismo, ele constata que a escrita pode ser classificada como a representação da fala, ou seja, por meio de um sistema de signos de designam os sons das letras da linguagem falada. Desta forma, o autor destaca que na apropriação da linguagem escrita, a linguagem falada se torna um elo intermediário entre o objeto concreto e a palavra escrita.

Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY, 2007 p.126).

Diante esta afirmação, podemos considerar que no meio do caminho a linguagem oral (o som da fala) faz a ligação entre o símbolo do objeto real e a sua representação, posteriormente, esse elo vai desaparecendo e a linguagem escrita passa a ser um sistema de signos que representa diretamente os objetos e as relações entre eles.

Considerando que a escrita é um sistema de representação, é de suma importância compreender o desenvolvimento deste sistema, ou seja, como a criança aprende a representar simbolicamente. Porém, Vygotsky (2007) destaca que entender a história do desenvolvimento da linguagem escrita não é um trabalho fácil, pois além deste se constituir como um processo evolutivo, não adota uma linha única. Neste sentido, a história do desenvolvimento da linguagem escrita, é destacada pelo autor como sendo um processo no qual “[...] sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova” (VYGOTSKY, 2007, p.127).

Diante disto, Vygotsky (2007) crítica a psicologia infantil que considera a história do desenvolvimento da linguagem escrita, como sendo um processo padronizado, pronto e acabado. Desta forma, o referido autor caracteriza que a primeira forma para conceituar a história do desenvolvimento da linguagem escrita é:

[...] revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual sua relação com o aprendizado escolar. Atualmente, apesar dos vários estudos existentes, ainda não estamos em condições de escrever uma história coerente ou completa da linguagem escrita nas crianças. Conseguimos somente distinguir os pontos importantes nesse desenvolvimento e discutir as suas mudanças. Essa história começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para crianças (VYGOTSKY, 2007, p.127).

Desta forma, como descreveu Luria, o desenvolvimento da linguagem escrita, passa pela relação da escrita pictórica para a escrita pictográfica. Assim sendo, Vygotsky (2007) destaca que a história do desenvolvimento da escrita começa pelos gestos, ou seja, quando a criança não domina a linguagem oral ela utiliza-se dos gestos para comunicar sua necessidade. Para tanto, o referido autor aponta que todas as “designações simbólicas na escrita pictórica só podem ser explicadas como derivadas da linguagem gestual, mesmo quando, subsequentemente, tornam-se separados dela, funcionando de maneira independente” (VYGOTSKY, 2007, p.128).

Neste sentido, em um primeiro instante a linguagem é compreendida como sendo gestual. Vygotsky (2007 p. 128) entende que o gesto é “o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são frequentemente, simples gestos que forma fixados”.

Desta maneira, o autor acima citado destaca que na pré história da linguagem existe dois períodos que ligam os gestos á origem dos signos escritos, estes são: os primeiros rabiscos das crianças e os jogos, momentos estes que podem significar a futura escrita das mesmas. Então, Vygotsky (2007) realizou experimentos para analisar os desenhos das crianças, durante estes pode-se observar que as mesmas utilizavam-se da dramatização, na qual, representavam por gestos o que precisavam indicar no desenhos. Tal posicionamento pode ser afirmado com o exemplo abaixo:

Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr. Quando ela tem de desenhar o ato de pular, sua mão começa por fazer movimentos indicativos do pular; o que acaba aparecendo no papel, no entanto, é a mesma coisa: traços e pontos (VYGOTSKY, 2007, p.128-129).

Diante de tais constatações, podemos definir que os primeiros desenhos e rabiscos feitos pelas crianças, são considerados mais como gestos, porque quando elas são solicitadas a desenharem no papel um objeto complexo, acabam representando apenas suas características gerais, ou seja, a criança desenha o que ela vê daquele objeto. Neste sentido, quando estas ações tornam a repetir, as crianças vão indicando por meio de gestos ao invés de desenhar, com isto Vygotsky (2007, p.129) afirma que “ao desenhar conceitos complexos ou abstratos, as crianças comportam-se da mesma maneira. Elas não desenharam, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo”. Para tanto, observa-se que quanto mais detalhe vão aparecendo no desenho da criança, maior percepção ela está tendo de sua realidade.

Como já mencionado, os jogos são o segundo período que relaciona os gestos a aquisição da linguagem escrita. Concomitantemente, Vygotsky (2007)

caracteriza estes como sendo jogos simbólicos ou brincadeira de faz-de-conta.

Desta forma, nestes jogos ou brincadeira alguns objetos são utilizados como brinquedos para as crianças representar determinadas ações, e estes colaboram para o desenvolvimento da fala e da escrita, sendo assim, o referido autor afirma que “o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo” (VYGOTSKY, 2007, p.130).

Desta maneira, percebe-se que criança transforma um determinado objeto em outro, mesmo sem haver semelhança entre o objeto real e o simbolizado. Pois, nesta fase o mais importante é que a criança incorpore o gesto representativo, tal situação pode ser analisada nas palavras do autor quando exemplifica que:

Uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. O próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo (VYGOTSKY, 2007, p.130).

Neste sentido, Vygotsky (2007) constata que os gestos representativos atribuem um significado ao objeto, possibilitando assim, na brincadeira e no jogo novos sentidos. Assim sendo, esta ação imaginativa permite na criança a aprendizagem escrita, porque, neste momento o mais importante é que a criança desenvolva a capacidade de representar simbolicamente, alcançando a abstração do pensamento. Mediante esta atividade busca-se que as crianças utilizem da oralidade (fala) para indicar e atribuir novos significados aos gestos e objetos, mas uma vez percebemos a relação entre a linguagem oral e a escrita.

Para tanto, é preciso considerar que como nos primeiros desenhos em que os rabiscos eram representados por gestos, na brincadeira de faz-de-conta ou nos jogos simbólicos estes mesmos gestos representam o significado de determinado objeto. Desta forma, Vygotsky (2007) enfatiza que na aquisição da

linguagem tanto nos primeiros desenhos quanto no jogo ou na brincadeira os significados surgem, primeiramente, como um simbolismo de primeira ordem, no qual, o primeiro desenho resulta-se de gestos manuais, e estes gestos constituem a primeira representação do significado.

Posteriormente, esta representação gráfica começam a designar algum objeto, a partir deste momento os objetos passam a adquirir uma função de signo, tornando-se independente aos gestos, desta forma, ele passa a representar um simbolismo de segunda ordem, na qual, a criança assimila e torna-se capaz de representar simbolicamente, favorecendo assim, um passo qualitativo para o desenvolvimento da linguagem escrita (VYGOTSKY, 2007).

Um terceiro elemento a ser levado em consideração para o desenvolvimento da linguagem escrita decorre-se por meio do desenho. Considerando que, Vygotsky (2007, p.135) afirma que “o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança”. Diante disto, o referido autor declara que o mistério do ensino da linguagem escrita, é saber realizar a transição do desenhar coisas, para o da desenhar a fala.

Contudo, para Vygotsky (2007, p.135) “inicialmente a criança desenha de memória”. Ou seja, num primeiro instante a criança começa a desenhar e só depois quando conclui constata o que ilustrou. Em um segundo momento, o adulto solicita que a criança faça um determinado desenho, antecipando assim pela linguagem seu pensamento e posteriormente a criança passa a ser mediada do adulto, na qual, este induz a criança buscar em na memória determinado objeto para representá-lo de forma abstrata.

Neste sentido, evidencia-se que o desenho é uma linguagem gráfica que representa uma linguagem verbal e este se caracteriza como um momento de transição entre os rabiscos iniciais realizados pelas crianças e os sinais gráficos que representam e significam algo. Nas palavras de Vygotsky (2007, p.136-137):

Embora esse processo de reconhecimento do que está desenhado já seja encontrado cedo na infância, ele ainda não equivale à descoberta da função simbólica como, aliás, as observações têm demonstrado. Nesse estágio inicial, mesmo sendo a criança capaz de perceber a similaridade no desenho, ela o encara como um objeto em si mesmo, similar a ou do

mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo.

Percebe-se que a relação entre o desenho e a linguagem escrita, é que o primeiro é uma linguagem gráfica que surge tendo como apoio a linguagem verbal. Para isto, Lucas (2008) destaca que a disparidade entre a linguagem escrita e a etapa inicial do desenho, é que este nesta etapa participa de uma representação simbólica de primeiro grau. Na qual, as crianças não representam as palavras e sim os objetos.

Deste modo, Vygotsky (2007) ressalta que os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis, refletem em definições verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Estes acontecimentos fornecem elementos para a interpretação do desenho em seu estágio inicial no desenvolvimento da linguagem escrita. Conseqüentemente, este desenvolvimento da linguagem revela que o desenho o desenho é um relato gráfico que não pode ser conceituado somente como reprodução mecânica.

Assim, Considerando que Luria era um dos seguidores de Vygotsky, mediante as estas contribuições podemos observar uma forte relação nos estudos de ambos. Porém, Vygotsky (2007) deixou especificado em escritos que foi Luria o responsável em tentar recriar o processo de simbolização da escrita, para que esta articulação fosse sistematizada, como já descrevemos.

Neste sentido, para ambos os autores a aquisição da linguagem escrita é constituída como:

Os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso, a criança precisa saber uma descoberta básica – a de que pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças á escrita unilateral (VYGOTSKY, 2007, p.140).

Assim, ao completar que o desenvolvimento da escrita se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho da palavra. No entanto,

por mais complexo que este processo possa, ou por mais aleatório, desconexo, confuso, existe uma linha histórica unificada que conduz as formas superiores da linguagem. Contudo, podemos considerar que a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem, mas, agora como uma nova qualidade de primeira ordem, pois, enquanto os símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos, funcionam designações dos símbolos de primeira ordem, ou seja, dos símbolos verbais. então evidenciamos e destacamos que a linguagem escrita é efetuada por meio da linguagem falada e/ou gesticulada (VYGOTSKY, 2007).

Enfim, antes mesmo do individuo estar inserido no contexto escolar ele já vivencia o processo de aquisição desta linguagem, porém para a sistematização desta o mesmo precisa do fazer pedagógico por parte das instituições escolares, na qual, quando a criança passa assimilar a complexidade deste sistema, ela necessita de um professor mediador trabalhe letrando e alfabetizando.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho monográfico foi de suma importância, pois, além de cumprir com uma das exigências para a conclusão do curso de Pedagogia, também propiciou um momento, no qual, pode-se realizar um aprofundamento teórico acerca da aquisição da linguagem, abordando assim, os processos de oralidade, alfabetização e letramento para com a criança da Educação Infantil.

Assim, após diversas leituras, importantes e longas discussões sobre o tema, a pesquisa atingiu seu ponto final. Mas, acredita-se que tal temática é muito ampla e necessita de novas investigações para melhores esclarecimentos, desta forma, tal pesquisa pode-se estender.

O presente estudo procurou apresentar como o fazer pedagógico pode contribuir ao desenvolvimento dos processos de oralidade, alfabetização e letramento no ambiente da Educação Infantil. Dessa maneira, chegou-se ao entendimento de que os processos de oralidade, alfabetização e letramento, são conceituados de forma distintos, porém, são indissociáveis. Acredita-se que tais processos devem ser incorporados de forma articulada nas vivências dos centros de Educação infantil, uma vez que, esses estão aliados às

propostas pedagógicas curriculares de Educação Infantil, no qual, visa promover o desenvolvimento da criança.

Entende-se que o processo de oralidade, acontece fora do ambiente escolar, uma vez que, a criança ao nascer interage, por meio, de gestos, posteriormente, pela fala com os seus familiares. Assim, é necessário se pensar na oralidade como a primeira forma de comunicação das crianças, mas essa não seria sua principal função. Pois, percebe-se que a criança ao ingressar no centro de Educação Infantil, esse processo tem a possibilidade de se ampliar, organizando seu pensamento, entretanto, cabe ao professor criar no fazer pedagógico, estratégias, para que, a criança desenvolva essa aquisição.

Deste modo, torna-se um direito da criança se desenvolver por meio de diferentes aspectos, dentre eles a oralidade que proporciona o desenvolvimento da linguagem escrita, favorecida pelos processos de alfabetização e letramento. Portanto, evidencia-se que a oralidade é um processo que ocorre por inter-relações sociais vivenciadas para as crianças, estas relações permitem que as mesmas tenham contato com um mundo letrado, mas, para que ela se aproprie da sistematização da linguagem escrita, a mesma necessita de intervenções pedagógicas favorecidas no ambiente escolar.

Contempla-se também nesse estudo, a generalização atribuída aos conceitos de alfabetização e letramento. Percebe-se que tais processos podem ser concebidos como parte do conteúdo a ser ensinado, como um método a ser transmitido. Assim, a alfabetização e o letramento podem ser abordados por alguns professores de forma errônea, no qual, alguns os interpreta de forma separadamente, deste modo, acabam perdendo ou esquecendo-se da especificidade de cada processo.

É possível constatar por meio desta pesquisa e de algumas observações vivenciadas, que a prática de oralidade, alfabetização e letramento não deveriam ocorrer de forma separada. Sendo assim, conceitua-se que na oralidade a criança necessita aprender articular corretamente a lingüística, ampliando assim, suas expressões e o desenvolvimento do pensamento, na alfabetização a criança deveria aprender a decifrar o código escrito e no letramento a criança precisaria saber utilizar dos recursos gráficos em suas práticas sociais.

Visualiza-se que as práticas de alguns professores se detém na fragmentação, na qual, os mesmos não conseguem trabalhar tais processos de forma articulada, propagando para cada momento uma hora específica. Portanto, por meio deste trabalho pode-se confirmar que tais processos são interdependentes, indissociáveis, ou seja, um se desenvolve em decorrência das atividades dos outros. Pode-se exemplificar que as rodas de conversa, as leituras de diferentes gêneros textuais, os manuseios de livros, a dramatização de história, dentre outras práticas favorecem a inter-relação desses processos.

Não foi o objetivo deste trabalho, impor como os professores da Educação Infantil devem conduzir suas práticas pedagógicas. Longe disso, mas, denota-se que tal pesquisa apresenta inúmeros objetivos, práticas e intervenções pedagógicas que podem nortear, orientar os fazeres pedagógicos visando o desenvolvimento integral das crianças.

Para que o desenvolvimento aconteça, a criança necessita que professor, com seu fazer pedagógico, medeie sua ação. Deste forma, a escola é um ambiente que tem por objetivo difundir o conhecimento sistematizado, e o professor se caracteriza como o agente desta transmissão. Assim, ao planejar seu fazer pedagógico, cabe a ele propor um ambiente alfabetizador, que explore as experiências da oralidade, propiciando a vivência da alfabetização e letramento, constituindo-se pela participação ativa das crianças em práticas educativas desafiadoras.

Portanto, conclui-se que as práticas pedagógicas, os fazeres pedagógicos promove o desenvolvimento infantil. Considerando que, o professor é capaz de articular tais processos de forma que não molde, estatiza as crianças, mas sim, que proporciona condições sociais para que essas se desenvolvam plenamente.

Finalmente, considera-se que refletir acerca da aquisição da linguagem, nos aspectos da oralidade, alfabetização e letramento não é uma tarefa fácil, porém, constata-se que ainda existem muitas possibilidades de pesquisa em torno de tal temática. No entanto, a investigação se tornou de suma importância para a formação do pedagogo e profissionais que atuam na área da educação, pois, acredita-se que a mesma tem a capacidade de transformar olhares, auxiliar práticas e fazeres pedagógicos, articulando sempre teoria e prática.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: file:///C:/Users/rogerio/Desktop/Constitui%C3%A7%C3%A3o%20FECERAL%20DE%201988%20-%202010.htm.

_____. Lei n. 8069 de 13 de Julho de 199. **Estatuto da Criança e do adolescente**. 1990. Disponível em: file:///C:/Users/rogerio/Desktop/ECA%20-%202010.htm. Acesso em: 24 junho de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero á seis anos**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Lei n.9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Parecer CEB n.22/98. Resolução CEB n.1 de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CBE, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. DF: MEC/SEF/COED, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Conhecimento de mundo (V.3) in: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. DF: MEC/SEF/COED, 1998.

BUOSI, Rosangela Bressan. Psicologia da aprendizagem. In: Janira Siqueira Camargo e Sheila Maria Rosim. **Os processos de aprendizagem e desenvolvimento histórico-cultural**. 2ed ead. Maringá 2009 cap. I.

CHICARELLE, R. J. **O lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil**. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em aberto**, Brasília, n.50/51, p.19-33, abr./set.1992.

FARIAS, Ana. Lucia Goulart. **Cultura Infantil: as contribuições dos parques infantis de Mário de Andrade.** Artigo-Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas dez.2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20/06/2012

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização.** Trad. Horacio Gonzáles. São Paulo: Cortez, autores associados, 1988.

FREITAS, Assunção de M. Teresa. **Vygotsky e Bakhtin:** Psicologia e educação um intertexto. 2.ed. São Paulo: Ática,1995. p.74 -99.

GONTIJO, Maria Cláudia. **A escrita infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

HEIDRICH, Gustavo. **Educação Infantil no Brasil: cem anos de espera.** 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml>. Aceso em: 10/07/2012.

JUNIOR, Kuhlmann Moysés. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de educação** (mai/jun/jul/ago). fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2ed. São Paulo: centauro, 2004.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil:** contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____, M^o Angélica Olívio Francisco; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Alfabetização, Letramento e educação infantil. In: SCHELBAUER, Analete; LUCAS, M^o Angélica Olívio Francisco; FAUSTINO, Rosangela Célia. **Práticas pedagógicas, alfabetização e letramento.** Maringá, EDUEM, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vygotsky, L.ev. Semenovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988 p. 143-189.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade escolar.** 1.ed. São Paulo: Martins Fontes,1995. p.232-242.

OLIVEIRA, Ramos M. de Zilma (Org.). **A criança e seu desenvolvimento infantil**: perspectivas para se discutir a educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

PRÒ-LETRAMENTO. Programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: **alfabetização e linguagem**. Ed.rev. e ampli. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referencia/ Secretaria de EducaçãoBásica - Brasília: MEC/SEB,2007. p. 8-59.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil. In: **Simpósio educação infantil:construindo o presente**. UNESCO. Brasília, 2002.

SASSO, Elaine C. **A linguagem oral e escrita na educação infantil**: contribuições da análise experimental do comportamento na releitura dos objetivos. UNESP. Pós graduação, Bauru, 2007. Disponível em: www.drbr-assessoria.com.br/portaIpsicologia.pdf Acesso em: 14 de agosto. 2012.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. v. 9 n.52 jul./ago, 2003a.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. v.1. n.25, jan/abr, 2003b. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2012.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2ed, p.13-60.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VYGOTSKY, S. L. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. LURIA, R. Alexander; LEONTIEV, N. Alex. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone,2006.