

O LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Facchini¹

RESUMO

Desde o nascimento, o aprendiz convive com a língua escrita presente em seu dia a dia. Quanto mais cresce e expande suas capacidades, mais as marcas gráficas lhe provocam. Portanto, em uma sociedade letrada, a educação infantil desponta como um dos ambientes no qual o infante pode elaborar estratégias de compreensão e apropriação desse sistema notacional. Entretanto, enquanto os adultos divergem quanto ao ensinar a escrita nessa etapa, algumas crianças iniciam suas aprendizagens sem pedir-lhes autorização para tanto (FACCHINI, 2002). Porém, inversamente, outras dependem de um trabalho pedagógico intenso de seus professores para transitar nesse universo conceitual. Buscando entender o descompasso entre docentes e discentes, este estudo qualitativo objetivou descobrir se ***as crianças da educação infantil desejam ou não participar de atividades que envolvam a cultura letrada***. Para captar as concepções dos participantes, vinte professores de escolas públicas e privadas responderam a um questionário, e cem crianças registraram suas opiniões em vídeo. Suas respostas foram submetidas à análise de conteúdo e triangulação, possibilitando a construção das categorias da investigação (LINCOLN; GUBA, 1985). Os resultados parciais apontam que os docentes evidenciam um sentimento composto de insegurança e resistência, originado talvez na escassez de relatos práticos na literatura específica da área. Há também um grupo significativo de docentes que afirma estar cerceado pelas orientações advindas ora da equipe gestora da escola, ora de instância superior. Ao contrário dos adultos, quase a totalidade das crianças verbalizaram que esperavam aprender a linguagem escrita na escola. Na mesma direção, um número expressivo delas mencionou que as professoras não fazem muitos trabalhos “*de escola*” (aluno 31). Contudo, não se trata de antecipar a alfabetização, nem de evitar a aprendizagem da escrita porque uma prática típica da educação infantil pode integrar diferentes linguagens, favorecendo o letramento multimodal. Trata-se, assim, de permitir que a criança, a partir de leituras compartilhadas com um adulto e de jogos de linguagens estimulantes, amplie seu repertório de significações. Isso é radicalmente distinto da prática usual, em que ler e escrever se torna, para a maioria da população, um mal necessário.

Palavras-chave: Educação Infantil. Letramento. Concepções Infantis.

¹ Doutora em Educação, professora das licenciaturas de Pedagogia, Letras e Música do Instituto Superior de Educação de Ivoti e Coordenadora do Pibid/ISEI Subprojeto Pedagogia. E-mail: ludafacchini@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Embora a cultura letrada se destaque como o foco de inúmeras investigações educacionais² no mundo inteiro, ainda é um campo conceitual sobre o qual não existe consenso. Os processos desencadeados pela inserção em uma cultura letrada representam uma problemática muito complexa tanto para a classificação do que seja saber ler/escrever, bem como na constituição ambientes de ensino favoráveis a sua aprendizagem.

Graff (2007) salienta que a compreensão do saber ler/escrever necessita de contextos materiais e culturais precisos e historicamente específicos. Não se pode atestar que um indivíduo sabe ler/escrever se não situado em um espaço e um tempo determinados, uma vez que, mudando qualquer uma dessas variáveis, mudarão também os critérios de avaliação.

Na Antiguidade, saber escrever supunha saber ler. Na Idade Média, ter determinada posição social, possuir livros e responder a perguntas simples derivadas da memorização de um texto foram considerados critérios para determinar se uma pessoa sabia ler. Isso se tratando apenas do fator de sucessão cronológica, porque, relativizando-se esses dados com as realidades culturais, há defasagens imensas. Apenas para citar um exemplo, assinar o nome próprio foi um critério válido para Inglaterra, Estados Unidos e França a partir de 1660. No Brasil, trezentos anos mais tarde, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que adotou o mesmo critério.

O que se espera do saber ler está, portanto, estreitamente vinculado com a capacidade de leitura e escrita exigida por uma sociedade aos seus membros. A essa capacidade de processar informação escrita denominou-se *literacia*.

O termo *literacia* tem sua origem no latim *litteratus*. Ao final do século XVIII, foi incorporado à língua inglesa sob o termo *literacy*, significando conhecimentos mínimos em leitura e em escrita. Essa definição, no entanto, ampliou-se com o passar do tempo. Atualmente, designa, de forma simultânea, um campo de estudo que compreende diferentes dimensões da escrita e suas relações com o oral, bem como a relação que se desenvolve com o escrito. Ou, na expressão cunhada por Heath (2012), *acquiring the sense of being literate*.

² Optou-se, nesta fase do estudo, pela citação de estudos clássicos.

No Brasil, *literacy* tem sido traduzida de diversas formas: alfabetização, alfabetismo, letramento ou letração. No entanto, comparando as duas línguas, Silva (1990, p. 64) afirma que

alfabetização designa a ação de alfabetizar e não a qualidade ou estado de ser alfabetizado, expresso pela palavra inglesa. Em geral, pensa-se não existir uma palavra em português que traduza adequadamente *literacy*, havendo até quem proponha a invenção de um neologismo como letramento ou letração. Entretanto, [...] as definições de *literacy* e alfabetismo são praticamente coincidentes. É curioso que em português seja amplamente corrente a palavra analfabetismo, mas não a que designa o estado contrário: alfabetismo (p. 64).

Apesar dos argumentos de Silva, o vocábulo mais difundido para o conceito no meio acadêmico brasileiro tem sido *letramento* (KISHMOTO, 2010; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995), enquanto em Portugal e em alguns países de língua espanhola (Espanha, Peru, Bolívia e Colômbia), utiliza-se o termo *literacia* (D'AMBRÓSIO, 1998). Para os fins do escopo deste trabalho, adotar-se-á a designação letramento para se referir ao mesmo significado.

2 EVOLUÇÃO E NÍVEIS DE LETRAMENTO

A importância da diferenciação entre esses conceitos foi confirmada por uma investigação realizada por Pierre (1994). Esta buscava verificar em que medida o tipo de entorno de linguagem, em que vivem as crianças durante a escolarização, afeta a aquisição dos processos de tratamento da linguagem e, em especial, a capacidade de adquirir conhecimentos através dos textos. A pesquisa objetivava também saber se a televisão é um meio tão eficaz como o texto escrito para adquirir conhecimentos. Os resultados dessa pesquisa, medidos com base na memorização da informação, indicam que a leitura de textos escritos aparece como um meio mais eficaz do que a imagem em movimento para a aprendizagem de conhecimentos. Indicam também que o tipo de **letramento** em que a criança havia sido imersa, definido como a importância relativa que se concede ao texto escrito no meio familiar, influi de maneira decisiva na aprendizagem dos processos de tratamento do escrito³.

³ As crianças que dedicavam mais de 18 horas por semana a assistir à televisão recordavam menos informação, não

Esses resultados aquecem a discussão atual sobre a importância do oral e do escrito na escolarização e confirmam que o texto escrito é um meio de aprendizagem mais eficaz que o texto oral. Olson (1995) afirma que as características de um texto escrito o convertem em um meio mais estruturado, mais adaptado à expressão de um pensamento organizado e que a experiência com o texto escrito repercute no desenvolvimento das habilidades da linguagem. De igual maneira, tais resultados ilustram a importância de introduzir, nas modalidades de avaliação, medidas que permitiriam dar conta dos tipos e dos níveis de letramento das crianças.

Portanto, o letramento inscreve-se em um contexto social que determina os níveis e os critérios de avaliação que são esperados em cada época. No princípio do século, o nível básico de letramento estava relacionado com a capacidade de poder assinar o próprio nome. Algumas décadas mais tarde, equivaleria a quatro anos de escolaridade com sucesso⁴. Esse câmbio de sentido confirma que a definição a ele atribuída está relacionada com o contexto social a que se faz alusão.

A tomada de consciência da importância do texto escrito na escolarização, tanto para a aprendizagem da língua como para outras aprendizagens na escola, é tão fundamental quanto a importância que o texto escrito adquire nas sociedades tecnologizadas. Assim, a incapacidade ou a dificuldade nos processos de leitura torna-se uma das maiores causas da crise educacional vivenciadas neste momento histórico.

Periodicamente, por sua função social, os sistemas educativos são chamados a adaptar-se à evolução da sociedade e isso tem obrigado docentes e pesquisadores a questionar os objetivos e os enfoques pedagógicos em que se fundamentam. O fenômeno da crise, portanto, não é novo. Novos são os fatores que a têm provocado e a importância de conhecê-los para elaborar as mudanças necessárias. Os estudos de Pierre (1994), Olson (1995) e Petrucci (1999) sugerem quatro tipos de fatores:

- a aceleração da produção científica e o surgimento de tecnologias;
- a interação com materiais linguísticos e culturais de origem diversa;

somente depois da leitura de um texto, senão também depois de assistir a um vídeo, do que as crianças que dedicavam mais tempo para a leitura.

⁴ Ainda o é em alguns países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

- a importância crescente dos meios audiovisuais e das tecnologias de comunicação;
- a evolução dos contextos de comunicação e das práticas discursivas que contribuem para modificar as condições de utilização do idioma e, ao fazê-lo, dão um espaço cada vez maior ao texto escrito na vida cotidiana⁵.

Seria possível agrupar sob um só termo os fatores que ocasionaram essa crise e que contribuíram para elevar os níveis de letramento e das exigências da educação: a **heterogeneização** dos contextos em que se utiliza o texto escrito, dos usuários do texto escrito, dos contextos de aprendizagem, das clientelas escolares e dos objetivos de educação.

Uma outra forma de agrupar também sob um só termo os impactos de tais fatores e exigências: a **complexificação** dos conteúdos de aprendizagem e das competências exigidas dos professores. Portanto, a complexificação dos modelos que devem sustentar os enfoques pedagógicos que se propõem a responder às necessidades educativas apresentadas pelas sociedades tecnologicizadas.

Pierre (1994), frente a esse novo quadro, distingue cinco níveis de letramento. O primeiro nível é marcado pelas primeiras interações com a linguagem escrita e pela construção de sentido para as práticas de escrita e leitura do nicho cultural ao qual se pertence. Nesse nível de letramento, primeiramente, a criança é provocada pelos textos de seu entorno e atua sobre eles de forma espontânea. É justamente nesse sentido

que intervenções pedagógicas com crianças devem ser pensadas na educação infantil. Deste modo, diversos portadores de texto devem colocados à disposição das crianças, visando desencadear suas interações iniciais com a linguagem escrita e instaurar a prática da leitura compartilhada (FACCHINI, 2002, p. 52).

O processo de **alfabetização** também é integrante desse primeiro nível e refere-se à aquisição dos conceitos da escrita e do domínio dos mecanismos de decodificação. Ao iniciar-se a ação alfabetizadora, no entanto, a criança terá sua ação dirigida pela intervenção pedagógica sistemática e conhecerá os textos acadêmicos que irão ser sua companhia frequente nos demais níveis.

⁵ Pense no uso do correio eletrônico, dos *chats*, das listas de discussão, só para citar alguns.

O segundo nível, *o funcional*, corresponde à capacidade de compreender textos familiares relativamente fáceis. Quer dizer, a capacidade de reproduzir a estrutura semântica do texto, respeitando a perspectiva adotada pelo autor.

O terceiro nível, *o acadêmico*, supõe a capacidade para construir novos conhecimentos a partir de um texto e das informações contextuais com base em conhecimentos anteriores. Esse nível de competência se radica na capacidade de reconstruir os modelos mentais ou os modelos de situações evocados nos textos, porém, indo além da inferência direta.

No quarto nível, *o crítico*, ressalta-se a capacidade de avaliar e transferir os conhecimentos e os processos aprendidos a situações novas através de mecanismos de análise, de avaliação e de relação de conhecimentos.

Ao quinto nível, *o criativo*, há a aplicação de processos de integração e de estruturação de conhecimentos adquiridos, além de processos de elaboração e de criação de conhecimentos novos. Isto é, a capacidade de inventar soluções novas a problemas complexos baseando-se nos conhecimentos adquiridos anteriormente.

Estabelecendo-se um paralelo com os anos escolares, poder-ia-se levantar a hipótese de que o primeiro nível compreenderia a educação infantil até segundo/terceiro ano do ensino fundamental. Os níveis funcional e acadêmico seriam solicitados entre o terceiro/quarto e o nono anos, enquanto os níveis acadêmico e crítico deveriam ser o objetivo primordial de leitura ao final do ensino médio; o nível criativo seria a meta dos cursos de graduação.

3 LEITURIZAÇÃO

Um alto grau de letramento supõe que o sujeito seja capaz de tratar com textos orais ou escritos relativamente complexos, isto é, compreender, interpretar, analisar textos; construir uma argumentação ou reconstruir novos textos a partir de textos tratados; adquirir novos conhecimentos, às vezes sofisticados, com base em textos produzidos em diferentes meios e, cada vez com maior frequência, em uma segunda língua. Nesse sentido, Chartier (1999, p. 12-13) apregoa:

a possibilidade para o leitor embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos estes traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito como *nas maneiras de ler*. [grifo do autor]

E este é o objetivo do quarto bloco de modelos didáticos para o ensino da linguagem escrita: analisar de que forma a natureza biológica e a vida social se imbricam na formação de leitores e na exigência de novos níveis de letramento. Ou seja, não há como explicar a leitura sem ter-se em mente a indissociável relação entre leitor, texto e contexto, uma vez que a leitura é, simultaneamente, um processo multifacetado e um processo holístico.

Atualmente, sabe-se que o processo biológico/natural da leitura é semelhante para todos. Mas, esse parece ser o único fator comum. As experiências de vida compõem um intrincado mosaico que impede a utilização dos vocábulos leitor, leitura, texto e contexto no singular.

Chartier (1996, p. 19) chama atenção para o fato da multiplicidade de leitores, afirmando que “podemos reconhecer o contraste entre grandes leitores e leitores de ocasião, entre leitores profissionais, para os quais ler é sempre mais ou menos um gesto de trabalho, e todos aqueles para quem o encontro com textos é simples informação ou divertimento”. Inferindo sobre essas palavras, cada leitor pode ser ao mesmo tempo único e múltiplo, conforme suas necessidades e seus interesses pela leitura.

Os textos, em adição, são igualmente variados em sua tipologia e complexidade, exigindo que o(s) leitor(es), escritores empregue(m) determinadas estratégias para sua compreensão e escrita. Goulemot (1996, p. 108), ao confrontar leitura singular e leitura plural, afirma que a leitura é “a revelação pontual de uma polissemia do texto”, em que “ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido” e em que “o leitor, nesta relação com o texto, define-se por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca”. Nas palavras de Goulemot, percebe-se nitidamente o entrelaçamento dialético entre os aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais.

Em complemento, com referência aos contextos das leituras, Bourdieu (1996, p. 237) assinala que “a leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas sociais [...]” e Chartier (1996, p. 233) acresce: “emerge a idéia muito clara de que, assim como as capacidades de leitura postas

em funcionamento num dado momento por determinados leitores frente a determinados textos, as situações de leitura são historicamente variáveis”.

Esse olhar sobre os processos e as práticas de leitura remete à célebre frase do pensador da Antiguidade, Heráclito: “não posso banhar-me na água de um rio duas vezes. Nem eu, nem o rio seremos os mesmos”. Isto é, as interpretações e as inferências a partir de um texto serão sempre transitórias, uma vez que haverá distinções no leitor e no contexto ou em ambos.

O que se pode engendrar, a partir argumentos apresentados acima, é que:

- a finalidade de interagir com a linguagem escrita na educação infantil é instaurar o desejo. E, por isso, a intervenção pedagógica deve suscitar o querer, o conhecer e o apreciar leitura/escrita.
- tanto a aprendizagem da linguagem escrita quanto o processo de formação de leitores atravessam distintas etapas que conduzem a níveis de aprendizagem diferentes. Dessa forma, ambas supõem fases de construção e assimilação de conhecimento - atividade compartilhada de estruturação, de consolidação e de generalização de conhecimentos - prática mediada, antes de ascender ao estágio do funcionamento autônomo dos processos - prática autônoma.
- o ensino deve partir de situações e práticas reais com a linguagem escrita que se apresentam no contexto escolar ou extraescolar e ser estruturado levando-se em conta as três dimensões que caracterizam estas situações: o leitor, o texto e o contexto.

Adquirir um alto nível de letramento é integrar o escrito ao mais profundo de si mesmo até o ponto que infiltre nossos processos de pensamento e de comunicação e que, ao assimilá-lo assim, não possamos nos definir sem ele.

Se alfabetização é o processo pelo qual se aprende a dominar o código escrito; se letramento é o processo pelo qual usamos e nos envolvemos com a linguagem escrita; se ler é constituir um sentido, o que vem a ser *leiturização*?

A leitura, portanto, desenvolve-se desde a mais tenra idade e deve ser incentivada como qualquer outra competência ou habilidade da criança. Valorizar o ato de ler como se valoriza o aprender a caminhar, falar ou brincar é essencial para comunicar a importância cultural e social da

leitura, revelando os inúmeros prazeres e as possibilidades que esta pode oferecer à vida da criança.

Assim, em uma sociedade letrada e produtora de escritas, deveria ser natural pensar a leitura e a escrita como integrantes do cotidiano da criança desde seus primeiros meses de vida. Embora não saibam ler, no sentido estrito da palavra, as crianças podem mergulhar no universo da literatura e interagir com a leitura por intermédio de seus familiares, cuidadores e professores.

O conceito de leitura é aqui empregado na concepção de Foucambert (1994, p. 5), segundo o qual

ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. [...] Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

A leitura, nessa perspectiva, é uma competência adquirida a partir da interação com companheiros mais hábeis, participando de atividades culturalmente valorizadas. Ou, nas palavras de Vygotsky (1991, p. 64), “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”.

A família é, pois, responsável pelas primeiras experiências de leitura, experiências que influenciam profundamente a relação da criança com o universo da leitura. A construção de um leitor, portanto, depende do seu desejo de aprender, do seu processo de aprendizagem extraescolar e inicia-se ainda no útero de sua mãe.

A gênese da constituição do leitor pode se situar em um repertório de experiências significativas e felizes de uma criança com a leitura na fase inicial da infância, porque o “aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1991, p. 94)

Para Foucambert (1994, p. 31), o processo de leiturização é anterior ao processo de alfabetização e necessita, desde os primeiros anos de vida, de contato com a linguagem escrita.

Para aprender a ler, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles - quer se trate dos

textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas - mas é possível ser alfabetizado sem isso...

A leiturização concebe a escrita como a linguagem do pensamento, uma linguagem que permite passar de situações a conceitos, evoluir de operações intelectuais simples a operações complexas. Leiturizar, portanto, é o desenvolvimento e a manutenção do hábito prazeroso da leitura, fruto do interesse que esta suscita como desbravadora do novo. É o encontro do pensamento do leitor-aprendiz com outros pensamentos.

No entanto, a formação de leitores não é atribuição exclusiva da família, a escola também pode influenciar esse processo. Facchini (1996), analisando as práticas de leitura na educação infantil, em escolas públicas e privadas, elenca como promotores da leitura os seguintes fatores:

- intervenções intencionais e sistemáticas na área da leitura;
- interação da criança com uma variedade de materiais de leitura;
- vínculo afetivo intenso entre professor e alunos e o contato corporal durante as práticas de leitura;
- coerência entre a proposta pedagógica da escola e a prática docente.

Se a escola pode contribuir para a leiturização, um professor leitor e produtor de escritas constitui-se em agente catalisador na motivação da criança pela leitura. Nesse sentido, Magnani (1989, p. 94) afirma que “não podemos [os professores] abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para interferir criticamente na formação qualitativa do gosto de outros leitores”.

Assim, é necessário que as escolas de educação infantil assumam o papel de mediadoras entre a criança e a cultura escrita, cientes de que seu trabalho pode promover, resgatar ou ampliar o desejo pela leitura e auxiliar na formação de sujeitos efetivamente leitores/escritores (KAUFMAN, 1994; JOLIBERT, 1994). Isso não quer dizer, por conseguinte, um retorno ao passado. Ao contrário, requer do professor e das escolas a busca incessante de coerência epistemológica e criação didática adaptada aos diferentes grupos áulicos e à evolução do letramento. Foucambert (1997, p. 27) sugere que “nada nos resultados nos autoriza retornar a métodos que jamais deixaram de ser utilizados majoritariamente “[...] O professor do ano 2000 é um inovador, não um nostálgico!”

Ler para interagir, ler para aprender, ler para se recrear são funções sociais da leitura que a criança deve descobrir. A descoberta de *o que é a leitura e para que ela serve* desperta a vontade de ler. O mesmo se dá com a escrita.

O papel da educação infantil, em consequência, não é se voltar para a alfabetização, mas o de promover o processo de leiturização. É preocupar-se com a formação de leitores sedentos e que levarão consigo o gosto, a intimidade e as competências desenvolvidas para todas as suas atividades presentes e futuras. Nas palavras de Abramovich (1988, p. 55): "ler não deve ser um hábito. Deve ser um vício, incitado na criança desde bem cedo".

Se a discussão a respeito da leitura e da escrita já é naturalmente polissêmica, ela é maximizada quando se trata da leitura na infância. À semelhança do que acontece com o letramento, emergem posições antagônicas e por vezes unifocais do processo, desconsiderando as três dimensões da leitura: o leitor, o texto e o contexto.

4 METODOLOGIA

O letramento na perspectiva das crianças da educação infantil constituiu-se em uma investigação que objetivou dar continuidade ao estudo já realizado por Facchini (1996) intitulado **A educação infantil e a formação de leitor**. Tal estudo chamou atenção para o fato de a leitura desenvolvida pela criança antes de seu ingresso nas classes de alfabetização ser motivada, em grande parte, por dois fatores: a inserção de materiais de leitura no cotidiano infantil e a participação em atos de leitura como atividade culturalmente valorizada no ambiente familiar.

O diferencial deste estudo, em contraponto com a investigação anterior, recaí em seu objetivo principal: **buscar a opinião das crianças da faixa etária de cinco anos que estudam em escolas públicas da Encosta de Serra Gaúcha e de seus professores sobre o processo de letramento na educação infantil**. E, em decorrência desse objetivo maior, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- identificar os argumentos docentes a favor e contra o processo de letramento na educação

infantil;

- analisar semelhanças e as diferenças nas opiniões de crianças e de seus professores sobre o processo de letramento na educação infantil.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa assumiu a modalidade de Estudo de Caso como metodologia de investigação, caracterizando-se como um estudo de caso microetnográfico de abordagem qualitativa e caráter parcial.

O estudo de caso naturalístico parte de alguns delineamentos iniciais, mas não se limita a procedimentos predeterminados, devendo o investigador se manter constantemente atento a novos elementos que podem surgir como contribuições ao processo de pesquisa.

Ao desenvolvê-lo, o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, focalizando-a no seu todo. Para isso, recorre a uma variedade de dados coletados em diferentes situações e com uma diversidade de tipos de informantes em que as divergências de opiniões devem ser explicitadas. A realidade é observada e descrita sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja tomada como verdade. Assim, além das conclusões do próprio investigador, vários elementos são colocados à disposição do leitor para que ele próprio elabore sua opinião acerca do fenômeno (BOGDAN; BIKLEN, 1982; YIN, 1984).

Outro elemento importante no desenvolvimento de um estudo de caso é a explicitação dos procedimentos que guiam o trabalho do pesquisador. Desse modo, se alguma pessoa pretender continuar ou refazer o estudo, os meios necessários para fazê-lo estarão disponíveis. Esse modo de investigação envolve, ainda, um constante contato entre o investigador e os informantes, para que, juntos, decidam quais são os dados relevantes, a pertinência de seu conteúdo e o que deve ser tornado público. Lincoln e Guba (1985) denominam esse processo de negociação, constituindo uma forma de garantir a validação e a fidelidade dos dados.

Como o relatório de um estudo de caso enfatiza o papel do leitor no desenvolvimento de suas próprias interpretações, geralmente utiliza-se um estilo de escrita bastante simples, narrativo, ilustrado por formas de linguagem, citações, exemplos e descrições. Lüdke postula “este (o relato final) deverá ser em discurso menos acadêmico, mais natural, coloquial, para que as pessoas envolvidas possam não só se encontrar e se reconhecer no estudo como também encontrar contribuições para um melhor equacionamento dos problemas em questão” (1983, p. 15-16).

Quando aquele que interage com o texto atribui equivalência entre o caso e as suas experiências pessoais, ocorre a generalização naturalística. Ela emerge do exame dos dados, permitindo ao leitor identificar o que é possível aplicar à sua realidade e o que fazer quando se defrontar com uma situação semelhante.

Yin (1984) subdivide ainda essa metodologia em dois grandes tipos: os estudos holísticos e os estudos parciais. Um estudo de caso holístico examina as características globais de um programa ou fenômeno, enquanto um estudo de caso parcial examina os seus aspectos particulares.

Assim, a opção pelo emprego da metodologia de Estudo de Caso microetnográfico de abordagem qualitativa e caráter parcial, na construção desta pesquisa, justifica-se:

- pela flexibilidade necessária à sua concretização, uma vez que, tendo como sujeitos crianças de cinco anos de idade, mudanças e imprevistos podem acontecer com bastante frequência;
- pela multiplicidade de dimensões presentes na interação com crianças e a necessidade de focalizá-las holisticamente;
- pela proximidade do pesquisador com os docentes.

4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se estruturou em duas grandes fases. A primeira fase envolveu o convite a dez escolas públicas de ensino fundamental que atendiam crianças de cinco anos de idade e sua caracterização. A segunda fase da pesquisa envolveu as entrevistas com profissionais de ensino e seus alunos. Para captar as concepções dos participantes, vinte professores de escolas públicas e

privadas responderam a um questionário, e cem crianças registraram suas opiniões em vídeo. Suas respostas foram submetidas à análise de conteúdo e triangulação, possibilitando a construção das categorias da investigação (LINCOLN; GUBA,1985).

Yin (1984) recomenda a construção de um protocolo que sirva como guia para os processos investigativos. Nesse sentido, o protocolo de entrevista foi constituído por questões abertas que visavam a captar as concepções acerca das competências da criança e relacioná-las às atividades de letramento.

As entrevistas com os docentes foram primeiramente gravadas e depois transcritas, respeitando-se a linguagem e a entonação usadas pelos participantes. A transcrição foi, então, devolvida a cada um deles, para que pudessem alterar e validar as suas declarações. Tal processo foi denominado por Lincoln e Guba (1985) como processo de *negociação*. As entrevistas com os discentes foram gravadas em vídeo. Convém ressaltar que todos os integrantes e/ou seus responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶, para que suas opiniões e/ou imagens pudessem ser utilizadas nesta investigação.

A última fase, em andamento, destina-se à triangulação dos dados que emergiram em cada momento do processo investigativo. O referencial teórico está sendo ressignificado a partir da reflexão do pesquisador frente a esses dados. O confronto entre teoria e reflexão está permitindo a elaboração das categorias iniciais do estudo. Ao término dessa fase, a reelaboração das categorias e sua melhor descrição e interpretação resultarão na definição das categorias finais e na elaboração do relatório de pesquisa.

5 AMARRANDO AS PONTAS...

⁶ O Consentimento livre e esclarecido deve ser obtido de cada sujeito antes da participação na pesquisa em conformidade com exigências e cultura nacional. O consentimento é documentado em um formulário de escrito, assinado e datado, que é denominado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Quando um sujeito não é capaz de dar o consentimento, a autorização de um representante legalmente autorizado deve ser obtida em conformidade com a legislação aplicável. Disponível em: <<http://www.cep.ufam.edu.br/index.php/tcle>>.

Os resultados parciais da pesquisa apontam que as docentes evidenciam um sentimento composto de insegurança e resistência, originado talvez na escassez de relatos práticos na literatura específica da área. As docentes expressaram⁷: “Não há muito onde buscar práticas em que se inspirar” (docente 3); “não sei onde devo procurar exemplos, fico perdida. Muito se fala, pouco se mostra” (docente 11); “tem muito livros, mas são difíceis e eu não consigo manter o interesse na leitura, desisto logo” (docente 5).

Há também um grupo significativo de docentes que afirma estar cerceado pelas orientações advindas ora da equipe gestora da escola, ora de instância superior. Elas relatam que: “é um Deus nos acuda!!! se usar algo com letras, já te chamam atenção como se a gente fosse criança. Não tenho mais idade para levar sermão de coordenadora terrorista!!!” (docente 1); “se estuda para nada. O pessoal da secretaria manda tirar os alfabeto e os cartazes da sala. Não pode ter nada escrito. É uma vergonha, é tudo de cima para baixo, para que formação/palestra??? se só a opinião delas é que valem???” (docente 7); “a verdade é que não decidimos nada, a direção e a coordenação é que ficam infernizando até que a gente nem queira mais trabalhar. Professora que presta é a que solta as crianças na praça, no pátio o tempo todo. Quem trabalha não presta...” (docente 6).

Em menor número, há docentes que trabalham o processo de letramento com relativa liberdade e com mais convicção de que estão atuando corretamente. A docente 2 afirma: “acho que eu faço certo trabalhando com os nomes deles e embalagens”, e a docente 18 assegura que “faço muita coisa no lúdico, tá?! Brinco com as letrinhas dos nomes e contagens de elementos tipo dos personagens da história, quem veio na aula...”

Ao contrário dos adultos, quase a totalidade das crianças verbalizou que esperava aprender a linguagem escrita na escola. Nas suas vozes: “eu quero aprender as letras e os números” (aluno 4); “eu quero aprender a ler que nem o meu irmão, sabe? (aluno 9); “fazer contas, ler livrinhos, coisa de escola” (aluno 21); “aprender a escrever, poder escrever no face [Facebook], mandar e-mail para minha vó” (aluno 30).

Na mesma direção, um número expressivo de aprendizes mencionou que as professoras não

⁷ Reproduz-se fielmente a forma com que as/os professoras/alunos se expressaram, mesmo que isso implique erros de sintaxe e ortografia.

fazem muitos trabalhos “de escola” (aluno 31). Em suas opiniões: “a gente brinca, fala, desenha. Eu odeio desenhá. Não aprendemos coisas... é igual à crechi” (aluno 10); “a profe nem minsinô a escrever o meu nome, disse assim não chateia guria e eu nem sô chata e aí contei promeu ermãoiele minsinô. Agora eu sei, bem feito prela!” (aluno 22); “na escola da Gidiane [prima] eles aprendem coisas diler, discrever. Eu num aprenso nada com a profe e tenho dor dicabeça com a gritaria dus colega” (aluno 26).

Contudo, não se trata de antecipar a alfabetização, nem de evitar a aprendizagem da escrita, porque uma prática típica da educação infantil pode integrar diferentes linguagens, favorecendo o letramento multimodal. Trata-se, assim, de permitir que a criança, a partir de leituras compartilhadas com um adulto e de jogos de linguagens estimulantes, amplie seu repertório de significações. Isso é radicalmente distinto da prática usual, em que ler e escrever se torna, para a maioria da população, um mal necessário.

Para Facchini (2002), a instituição de educação infantil é um *locus* privilegiado para o desenvolvimento do processo de letramento e de práticas sociais que privilegiem a interação da criança com a linguagem escrita. A pesquisadora salienta que é possível:

- construir jogos de linguagem e inserir atividades significativas com linguagem na rotina de classes de educação infantil;
- acreditar no potencial cognitivo da criança e na/no construção/fortalecimento de conexões neuronais;
- crer e incitar a formar do gosto pela leitura e escrita na infância.

E, além disso, como propõe Góes (1990, p. 11)

não podemos permanecer em posturas medrosas e paralisantes, além de reducionistas quanto à capacidade do entendimento infantil. Que a criança possa participar (qualquer que seja sua condição social) de oportunidades ampliadoras de seu potencial, através de uma prática pedagógica aberta e atual que a faça conviver com a riqueza lúdica da literatura infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. A leitura. **Revista Nova Escola**. São Paulo, p. 55. set. de 1988.
- BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 229-253. Entrevista.
- CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 229-253. Entrevista.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.
- D'AMBRÓSIO, U. Literacia e Materacia: objetivos da educação fundamental. **Pátio**, Porto Alegre, a. 1, n. 3, p. 22- 25, nov. 97/jan. 98.
- FACCHINI, L. **A educação infantil e a formação do leitor**. Porto Alegre, 1996. 135 pp. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- FACCHINI, L. **A interação de bebês com a linguagem**. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2002. 207 pp.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.
- FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.
- GÓES, L.P. Bebês, crianças pequenas e livros. **Jornal da alfabetizadora**, Porto Alegre, n. 12, p. 9-11, 1990.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107-116.
- GRAFF, H. J. **Literacy and historical development**. Illinois: Southern Illinois, 2007.
- HEATH, S. B. **Words at work and play: Three decades in family and community life**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012.
- JOLIBERT, J. et al. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KAUFMAN, A. M. **Lecto-escritura inicial**. Buenos Aires: Santillana, 1994.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1-2, p. 18-36, 2010.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage Publications, 1985.

LÜDKE, H. Discussão do trabalho de Robert. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, n. 7, p. 15-18, jan./jun. 1983.

MAGNANI, M.R. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OLSON, D. R. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

PETRUCCI, A. Ler por ler: um futuro para leitura. In: CAVALLO, G; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. p. 203-228

PIERRE, R. Savoir comment lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation de la connaissance savoir comment lire. In: TARDIF, J., **Evaluer le savoir-lire**. Montreal: Les Éditions Logique. 1994.

SILVA, T. T. Nota do tradutor (nota n. 36, p. 64). In: GRAFF, H. J. **O mito do alfabetismo**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. Newburg Park: Sage Publications, 1984.