



**UFRPE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**REGINA CÁSSIA ARAÚJO DOS SANTOS**

**OS FAZERES DE UMA PROFESSORA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NO  
ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**RECIFE**

**2018**

**REGINA CÁSSIA ARAÚJO DOS SANTOS**

**OS FAZERES DE UMA PROFESSORA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA  
NO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em pedagogia, sob a orientação pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Catarina Cabral.

**RECIFE**

**2018**

**REGINA CÁSSIA ARAÚJO DOS SANTOS**

**OS FAZERES DE UMA PROFESSORA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA  
NO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Data da Defesa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/201 \_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_ horas

Local: Sala \_\_\_\_\_ - UFRPE

Banca Examinadora:

---

Prof. Orientador(a)

---

Prof.a Examinador(a) Interno(a)

---

Prof. Examinador(a) Externo(a)

## FICHA CATALOGRÁFICA

S237f Santos, Regina Cássia Araújo dos

Os fazeres de uma professora para o ensino da língua escrita no último ano da educação infantil / Regina Cássia Araújo dos Santos. - Recife, 2018.

58 f.

Orientador(a): Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, BR-PE, 2019.

Inclui referências.

1. Educação infantil 2. Prática de ensino 3. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino 4. Crianças - Escrita 5. Alfabetização I. Cabral, Ana Catarina dos Santos Pereira, orient.

II. Título

CDD 370.7

*“ [...] Se é ensinar, que haja  
dedicação ao ensino.”  
(Romanos: 12; 7)*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por seu imensurável amor e cuidado para com a minha vida.

Aos meus pais, que me educaram com tanto apreço e sempre me apoiaram em minhas escolhas, não me deixando um minuto só.

À UFRPE, pela oportunidade de estudar nesta estimada Instituição, bem como ao Departamento de Educação, pelo acolhimento e assistência devida.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação, em especial, à minha professora orientadora, a doutora Ana Catarina Cabral, que com paciência, me instruiu na construção desta monografia.

Aos meus colegas de classe, por quatro anos de respeito e companheirismo.

Enfim, a todos que contribuíram de maneira direta e indireta, gratidão.

## **RESUMO**

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a prática pedagógica de uma professora da educação infantil em relação ao ensino da língua escrita no último ano da educação infantil, especificamente, buscamos analisar as atividades que a professora realizava para o ensino da língua escrita; analisar a rotina da professora da educação infantil. Para isso, escolhemos uma professora do último ano da Educação Infantil, de um CEMEI, da região metropolitana do Recife. Realizamos um estudo de caso e utilizamos como principal instrumento, a observação participante. Os resultados da pesquisa apontaram que a professora observada teorizava a sua prática, contudo, realizava poucas atividades lúdicas que envolvessem o ensino da língua escrita, como Morais (2002) propõe. Destacamos também, a não flexibilização da diretora em relação à proposta curricular do município.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica, Ensino da língua escrita, Educação infantil.

## **RESUMEN**

Esta investigación tuvo por objetivo investigar la práctica pedagógica de una maestra de la educación para niños respecto a la enseñanza de la lengua escrita en el último año de la educación infantil, específicamente, buscamos analizar las actividades que la maestra realizaba para la enseñanza de la lengua escrita; analizar la rutina de la maestra de la educación infantil. Para tanto, elegimos una maestra del último año de la Educación Infantil, de un CEMEI de la región metropolitana de Recife. Realizamos un estudio de caso y utilizamos como principal instrumento la observación participante. Los resultados de la pesquisa apuntaron que la profesora observadora teorizaba su práctica, asimismo, realizaba pocas actividades lúdicas que involucrasen la enseñanza de la lengua escrita, como Morais (2002) propone. Destacamos también la inflexibilidad de la directora en relación a la propuesta curricular de la ciudad.

**Palabras-clave:** Práctica pedagógica, Enseñanza de la Lengua Escrita, Educación Infantil.

## **LISTA DE TABELAS**

Quadro I- Tarefas de consciência fonológicas, traduzido por Coimbra (1997)

Quadro II- Rotina da professora ao longo das 14 observações

Quadro III- Tabela das atividades relacionadas à apropriação da língua escrita



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI)

Sistema de Escrita Alfabética (SEA);

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Plano Nacional de Educação (PNE)

Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI)

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: O ENSINO DE LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
1.1. PRINCIPAIS EXPOENTES E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA LINGUAGEM	17
1.2. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
CAPÍTULO 2: PESQUISAS QUE ABORDAM O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
2.1. SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	33
2.2. A RELAÇÕES ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA	36
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	39
3.1. NATUREZA DA PESQUISA	39
3.2. CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	39
3.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA	41
3.4. INSTRUMENTOS E MEIOS PARA A COLETA DE DADOS	41
3.5. ANÁLISE DE DADOS	42
CAPÍTULO 4: RESULTADOS DA PESQUISA	43
4.1. DESCRIÇÃO DA ROTINA DA PROFESSORA	43
4.2. ATIVIDADES RELACIONADAS À APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	46
4.2.1. COMO A PROFESSORA REALIZAVA AS ATIVIDADES REFERENTES A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53



## INTRODUÇÃO

No Brasil, na década de 80, a Educação Infantil era vista como uma etapa anterior à escolarização. Denominada pré-escola, essa etapa não era considerada integrante na educação formal, o que tirava a obrigação do Estado no tocante a assistência dessas instituições.

A partir da Constituição Federal de 1988, a assistência nas creches e pré-escolas em que abrigavam crianças de zero a seis anos de idade, tornou-se dever do Estado. Foi quando em 1996, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que legalizava a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, encontrando-se equiparado ao Ensino Fundamental e Médio. Partindo das modificações da LDB no ano de 2006, o Ensino Fundamental foi antecipado para os seis anos de idade, enquanto a Educação Infantil passou a assistir crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2018).

Em abril de 2013, a LDB passou novas modificações, tornando obrigatório a matrícula da criança na educação básica, garantindo o direito da mesma, como prevista na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 *"Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade."* (NR)- LDB 9.394/1996.

Tendo em vista a necessidade da padronização do Ensino em nosso país, a fim de contribuir na diminuição das desigualdades sociais, políticas e econômicas, buscou-se a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento oficial, que visa normalizar as competências que os educandos precisam desenvolver na vida escolar, a fim de contribuir para uma vida social crítica e coerente.

Na área da Educação Infantil, a BNCC aborda os direitos de aprendizagens, baseada nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, descritos no artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e que estão ancorados nas interações e brincadeiras. Esses direitos são:

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade,

suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, grifo do autor).

A DCNEI, no Artigo 4º na resolução (CNE/CEB nº5/2009) define a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Conforme o primeiro Direito de Aprendizagem descrito na BNCC, percebemos que a linguagem é uma apropriação cultural, essencial à vida e às interações sociais, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico da criança, possibilitando uma nova visão de mundo que conduz a uma ressignificação e apropriação de significados, conhecidos e/ou não conhecidos.

De acordo com os estudos de Skinner – da corrente behaviorista - a linguagem é concebida como um processo passivo de imitação, por parte das crianças, da fala dos adultos. Acompanhado de reforço positivo quando existe acerto e de reforço negativo sempre que houver erro (teoria estímulo-resposta-reforço). “O ambiente desempenha um papel fundamental no processo de aquisição, já que a criança, por ela mesma, não é considerada capaz de desenvolver a linguagem, dependendo de fatores externos para que esse desenvolvimento aconteça” (QUADROS; FINGER, 2007).

Assim, o ambiente é de extrema importância. Pois se o ambiente não for favorável, com estímulo/incentivo positivo, a aquisição da linguagem se dará de forma precária de modo a comprometer a aquisição efetiva da linguagem pela criança.

De outra forma, as contribuições de Chomsky – da corrente inatista/gerativista - configuram que os seres humanos são dotados desde o seu nascimento, de uma disposição inata específica para a linguagem. A criança ao seu tempo, ativará a aquisição da linguagem como algo que já possui dentro de si - o dispositivo inato (idem).

No Cognitivismo/ Construtivismo defendido por Piaget, o desenvolvimento da linguagem se dá de forma sistemático-representativa, em que primeiro ocorre a aquisição da inteligência para depois a linguagem em si. A criança aprende com a troca de conhecimento entre o ambiente e o organismo através da assimilação e acomodação, que correspondem ao desenvolvimento da inteligência humana.

Na teoria Sociointeracionista de Vygotsky, o processo de aquisição da linguagem, incluindo o pensamento, possui origens sociais e externas, ocorrendo assim na interação entre o meio e a criança - a relação criança-linguagem-outro (SCARPA, 2001). É baseada no sociointeracionismo e visando a importância do processo de ensino e aprendizagem na formação da criança, que essa pesquisa traz como tema o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil.

A pesquisa partiu da seguinte problemática: qual a relação entre a prática pedagógica de uma professora da educação infantil e o ensino da língua escrita? A inquietação surgiu após realizarmos 14 observações em uma turma do último ano da Educação Infantil, localizado em um município do Estado de Pernambuco, onde percebemos que a professora ao planejar suas aulas para o ensino da leitura e da escrita, apresentava clareza sobre o processo do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e teorizava sobre a prática. Durante as aulas, a professora priorizava o uso da linguagem oral e escrita, por meio de atividades de apropriação da escrita.

Em busca da obtenção de respostas ao nosso problema de pesquisa, trouxemos como objetivos:

#### **Geral:**

- Investigar a prática pedagógica de uma professora da educação infantil em relação ao ensino da língua escrita no último ano da educação infantil.

### **Específicos:**

- Analisar as atividades que a professora realizava para o ensino da língua escrita;
- Analisar a rotina da professora da educação infantil;

É verdade que não é preciso ir à escola para se aprender a falar. As crianças, como resultado das interações no lar, já chegam à escola falando. Mas, quanto ao uso da linguagem nas diversas situações comunicativas, especialmente às situações formais, também são de responsabilidade creditadas à escola. Conforme se destaca nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) “é importante destacar que se a Educação Infantil agora constitui a primeira etapa da Educação Básica, a ela se aplicam todos os princípios e diretrizes voltados para a educação de forma geral” (BRASIL, 2006, p. 40).

Um fator que precisamos levar em consideração é o alto índice de crianças fora da faixa etária, que ainda não compreendem o funcionamento SEA. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), mesmo com a diminuição do índice de analfabetismo nos últimos anos 10 anos, ainda estamos longe de alcançar a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a elevação do nível de escolaridade da população brasileira, principalmente nas regiões norte e nordeste do Brasil.

O Nordeste tem liderado o ranking nacional, com 14,8%. Visto isso, percebemos a relevância de abordar este tema, a fim de contribuir não só para a nossa formação acadêmica, mas para possíveis avanços do processo de Alfabetização e Letramento em nosso Estado, por meio da busca de novas práticas pedagógicas, podendo auxiliar não somente a melhoria da qualidade de ensino da rede pública, mas a formação do profissional da educação.

Esta pesquisa foi organizada em quatro capítulos, onde no primeiro capítulo abordamos sobre o ensino da linguagem escrita Educação Infantil, trazendo os principais expoentes referentes ao ensino da linguagem escrita, e a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. No segundo capítulo, trouxemos algumas

pesquisas que abordam o ensino da língua escrita na Educação Infantil, referente a consciência fonológica e a relação desta com a aprendizagem da língua escrita.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia do nosso trabalho de pesquisa, bem como a sua natureza, o campo de investigação, participantes da pesquisa, instrumento e meios para a coleta de dados e as análises destes. No quarto e último capítulo, trouxemos os resultados da nossa investigação, onde descrevemos a rotina da professora e como ela realizava as atividades referentes a apropriação da língua escrita.



## **CAPÍTULO 1: O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, abordaremos acerca das concepções dos principais expoentes referentes ao ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, a saber: Ana Carolina Perrusi Brandão, Telma Ferraz Leal, Vygotsky, Artur Moraes, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Tizuko Kishimoto.

### **1.1. PRINCIPAIS EXPOENTES E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA LINGUAGEM**

Brandão e Leal (2010) defendem que a linguagem escrita precisa ter um espaço próprio, assim como os outros tipos de linguagem (corporal, faz de conta, musical, entre outras), para que haja uma ampliação das práticas de letramento das crianças. Vygotsky (2008) acredita que o processo de aquisição da linguagem escrita acontece bem antes da criança ingressar na escola, pelo fato da escrita ser uma função culturalmente mediada pelos sujeitos que a usam no dia a dia. A criança precisa compreender como funcionam os signos linguísticos.

Para que a criança compreenda o funcionamento desses signos, os autores acreditam que se faz necessário que o professor planeje e vivencie situações referentes as práticas de leitura e escrita, levando em consideração as necessidades e interesses específicos da criança.

Brandão e Leal apontam alguns percursos referentes ao processo de leitura e escrita na Educação Infantil, afirmando que no Brasil, até meados dos anos 1960, acreditava-se que a criança necessitava de uma certa maturidade para introdução da aprendizagem da leitura e escrita. Essa maturidade, alcançada aproximadamente entre os seis ou sete anos de idade, consistia em desenvolver habilidades de leitura e escrita consideradas importantes no processo de alfabetização: a necessidade da realização de atividades que desenvolvessem funções próprias, visando o trabalho com diferentes aptidões e atitudes consideradas precursoras para a função simbólica e a transposição gráfica (BRANDÃO; LEAL, 2009).

Sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil, Brandão e Leal (2009), enfatizaram que o objetivo não era o de imergir as crianças no campo da

alfabetização, mas sim o de proporcionar ao professor mecanismos que o auxiliem na preparação do aluno para o universo da escrita.

Os exercícios propostos pelas autoras estavam divididos em três etapas. A primeira, os sentidos: vista, olfato, paladar, audição e tato; a segunda, funções específicas: noções quantitativas, orientação espacial e temporal; a terceira, o grafismo. Elas também defendem a ideia de que o trabalho motor está inserido em todos os exercícios, seja ao recortar, ao colar, ou até mesmo ao manusear o lápis para desenhar e/ou realizar representações gráficas (POPPOVIC; MORAES, 1996).

Diante das afirmativas acima citadas, as autoras apresentam três caminhos que auxiliam no trabalho da língua e escrita nas salas da Educação Infantil. No primeiro caminho, intitulado como “a obrigação da alfabetização”, as autoras criticam a forma como é vista essa obrigatoriedade de ter que aprender a ler e escrever ainda na Educação Infantil, nas salas de aula, na qual o professor, na maioria das vezes, vê o ensino da língua apenas como a aprendizagem de um código, desconsiderando que o sujeito precisa elaborar uma série de conhecimentos sobre o SEA e sobre a função social.

O segundo caminho apresentado pelas autoras, denominado como “o letramento sem letras”, aborda o fato de outras formas de linguagem serem supervalorizadas em detrimento da linguagem escrita no processo de ensino e de aprendizagem: a linguagem corporal, musical, gráfica, entre outras, começam a ganhar espaço. Nessa abordagem:

A alfabetização, de modo contrário ao que propõe o caminho anterior, não é concebida como objeto de trabalho educativo, sendo, em geral, tomada como um “conteúdo escolar” e, portanto, proibido para crianças da Educação Infantil (BRANDÃO; LEAL, 2009, p. 18).

Brandão e Leal (2010) criticam severamente esse tipo de concepção, alegando ser um equívoco ao começar pela própria visão em relação ao ambiente escolar que alguns pensadores dispõem, onde esse espaço é visto como um ambiente inóspito, em que as crianças não podem interagir com espontaneidade e expor sua criatividade, contendo disciplinas rígidas e exercícios repetitivos, vazios de significados e que distam da realidade de mundo do educando.

As autoras contrapõem essa visão, advogando a ideia de que, embora existam alguns ambientes escolares que, infelizmente, seguem o perfil acima

mencionado, a escola pode ser diferente: um espaço no qual se prima o respeito às singularidades da criança, a ludicidade e diálogo. Do mesmo modo, apontam que trabalhar linguagem escrita nessa fase, não anula essas características, mas sim contribuem para construção da identidade do aprendiz.

O terceiro caminho apontado por Brandão e Leal, traz como tema “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, no qual as autoras expõem essa concepção ancoradas numa visão sociointeracionista advogada por Ferreiro (2001), em que se acredita que a escola tem um papel fundamental na inserção da criança na cultura da escrita desde cedo. Sendo assim, “a alfabetização passa a ser entendida como um longo processo que começa bem antes do ano escolar em que se espera que a criança seja alfabetizada e consiga ler e escrever pequenos textos” (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 20).

Ainda sobre a inserção da criança no universo da escrita, as autoras apresentam sugestões de como vivenciar em sala de aula, situações que contribuam para a reflexão da língua escrita, bem como são trabalhadas situações que primam o desenvolvimento da linguagem oral, por meio da contação de histórias, hora da novidade, entre outras atividades lúdicas. Uma das sugestões elencadas pelas autoras, refere-se à leitura de texto em sala de aula, pois, acredita-se que essa prática contribui para a ampliação do repertório textual da criança e a familiariza com diferentes gêneros textuais e também estimula a criança na participação de diferentes práticas de uso da escrita (idem).

A segunda proposta destacada pelas autoras seria o exercício de atividades de conversas antes e depois da leitura de textos, pois “além de motivarem as crianças à leitura, criando expectativas e inserindo-as nas práticas sociais de escrita, estimulam o desenvolvimento das estratégias cognitivas de leitura” (idem, p. 22). As autoras ainda destacam que:

Vivenciando práticas de leitura em grupo, mediadas pelas professoras, as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler automaticamente.

As autoras também sobrepõem o papel fundamental da atuação do professor na mediação dessas atividades. Redigir no quadro as ideias das crianças no momento das discussões e lê-las em voz alta estimula a criança na reflexão sobre

estratégias de escrita de forma lúdica. Ainda sobre o papel do professor, afirmam que:

Na Educação Infantil não basta estimular a criança a refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita, nem apenas inseri-la em práticas sociais de leitura e escrita ou nos limitarmos a responder a sua curiosidade natural sobre esse tema. Defendemos, ao contrário, que é papel da professora, ao longo dessa etapa, planejar atividades que contribuam para a alfabetização na perspectiva do letramento (idem, p. 24).

Na mesma linha de pensamento sobre linguagem escrita, baseado na teoria da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro, Morais (2012), nos apresenta a escrita alfabética como sistema notacional, visto que, o processo não é meramente mecânico, no qual a criança apenas codifica e decodifica, sem que haja reflexão e conflito nesse processo.

Para Morais (2012), o que faz com que a linguagem escrita seja tida como um sistema notacional é a questão dos alfabetizandos precisarem dar conta de dois aspectos do sistema alfabético, que são os conceituais, referente aos conceitos do processo de representação simbólica (o que as letras representam e como são essas representações?), explicado pelo autor como uma dinâmica complexa, evolutiva e reconstrutiva, que são desenvolvidas no decorrer dos avanços das hipóteses estruturais da língua escrita, defendido por Ferreiro (2001); e os aspectos convencionais, que são as alterações que são realizadas por meio de acordo social, com a finalidade de aprimorar o uso da língua escrita.

No tocante a escrita como sistema de representação, Ferreiro (2001) explica que aquela pode ser entendida de duas formas. A primeira, como representação da linguagem, visto que, “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação” (FERREIRO, 2001, p. 12) e não meramente códigos, pois as crianças das séries iniciais encontram dificuldades conceituais durante esse processo, levando-a ao processo de reinvenção desses sistemas. A segunda, como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas.

A autora trata as duas formas dicotômicas, até um certo ponto, como complementares, pois não podemos olhar para a escrita apenas como código de transcrição, assim estaríamos levando em consideração a aquisição técnica, bem

como se levarmos em consideração a escrita como um sistema de representação, em que se leva em consideração apenas uma aprendizagem conceitual.

Nos aspectos construtivos, a autora aponta que a escrita infantil segue uma linha de evolução regular, por meios culturais, situações educativas diversas e múltiplas línguas, podendo ser distinguidas em três grandes períodos, onde estes, podem ser subdivididos.

O primeiro período, refere-se entre o modo de representação icônico e não-icônico, que consiste na diferenciação das marcas gráficas figurativas, o desenhar, das não-figurativas, o escrever. O segundo período, está na construção do controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo, pois, para Ferreira (2001), as crianças dedicam o seu esforço intelectual na construção de formas diferentes de se escrever, caracterizando o início desse processo como intrafigurais.

O terceiro período está ligado ao processo de fonetização da escrita, onde a criança busca diferentes formas na exploração de critérios das variantes nos eixos qualitativos e quantitativos, onde “a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder às outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas) ” (idem, p. 24) podendo assim ser denominado de processo interfigurais.

Sobre o processo de reconstrução das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, Moraes apresenta um quadro com tais propriedades a serem analisadas por meio da teoria da psicogênese da escrita:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p,q,b,d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;

8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012. p. 51).

Por meio do quadro acima citado, Morais discorre sobre cada etapa do processo de alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), ratificando as concepções de Ferreiro e Teberosky (2001), ao afirmar que a criança ao construir um novo conhecimento sobre o sistema alfabético, o sujeito, por si só, está reconstruindo os conhecimentos que ele possui, e não adquirindo-o do meio externo por intermédio da mediação da escola e da professora, como muitos acreditam. Embora o papel do professor no processo de alfabetização da criança seja fundamental na mediação dos conflitos internos desse processo.

Morais (2012) denomina a fase Pré-silábica como o período do “o quê”, momento pelo qual a criança na busca de respostas, elabora hipóteses que justificam suas inquietações, por ainda não perceber que a escrita é o registro da pauta sonora. Na mesma etapa, a criança evolutivamente, procura iniciar o seu processo de busca pelo “como” fazer, momento em que ela passa a perceber a diferença entre o desenho, a letra e o número.

Embora a criança tenha a escrita inicial popularmente conhecida como garatuja, Morais afirma que esses rabiscos são tentativas de traçados da escrita, e que por meio destes, a criança escreve ou até “cria letras”. Ferreiro comunga da mesma ideia, apontando que as crianças apresentam concepções próprias referente ao sistema de escrita, onde é percebido inicialmente por meio das produções espontâneas, também conhecidas como garatuja, haja vista que para alguns, essas produções são irrelevantes nesse processo, pelo fato de acreditarem que são apenas “faz de conta” ou “como se a criança soubesse escrever” (p.17), o que é discordado pela autora, que acredita que tais produções são importantes e que se faz necessário de um embasamento epistemológico para analisá-los.

Sobre a análise das produções espontâneas, Ferreiro (2001, p.18), indica que:

O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc. Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.

Ainda na fase pré-silábica, Morais afirma que a criança percebe que não se pode escrever todas as palavras da mesma forma, então, ela passa a entrar na fase do realismo nominal, etapa que a criança associa a palavra ao objeto, ou seja, quanto maior for o objeto maior será a quantidade de letras que se deve utilizar.

A etapa silábica, para Ferreiro, pode ser considerada a mais importante, por permitir a obtenção de um critério geral que regule as variações na quantidade de letras a serem escritas, além de centrar a atenção da criança nas variações sonoras (idem). Tal fase também apresenta contradições, por gerar conflitos na mente da criança no tocante ao “controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser “interpretável” (idem, p. 25)”, bem como na interpretação silábica e a escrita produzidas pelos adultos, visto que, “sempre terão mais letras do que as que a hipótese permite antecipar” (FERREIRO,2001, p. 25).

Morais aponta que na fase silábica, há influência de certas práticas escolares consideradas tradicionais no tocante ao processo de apropriação do SEA, um exemplo que o autor destaca é o da criança pronunciar as palavras que escreveram em formas segmentadas (sílabas), mesmo que a criança não tenha conscientemente escrito a quantidade de letras referente à quantidade silábica; o que revela, para o autor, uma transição de uma hipótese silábica (MORAIS, 2012). Sobre o aparecimento de uma hipótese silábica, o autor diz que:

A aparição de uma hipótese silábica significa, de fato, uma grande revolução no modo como a criança responde às questões **o que e como**. Com relação à primeira, ela passa, finalmente, a interpretar o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos. Quanto à segunda questão, sabemos que, no auge da hipótese silábica, ela concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra (idem, p. 58).

O autor considera o surgimento de uma hipótese silábica um grande avanço, pelo fato da criança ter percebido a ligação entre as partes orais e escritas. Contudo, Morais também destaca que tal etapa é repleta de conflitos cognitivos ao aprender, principalmente na questão da escrita de palavras dissílabas e monossílabas, como também as palavras cujas sílabas podem ser notadas por uma mesma letra, ou então quando as palavras são diferentes no som, mas se escreve com as mesmas letras (idem).

Em relação ao papel da consciência fonológica na contribuição para o alcance de uma escrita silábica, Morais (2012) toma a liberdade em discordar de Ferreiro (2001), afirmando que, uma criança com escrita silábica quantitativa, aciona habilidades de consciência fonológica, que são as de segmentação das palavras e análise dos fonemas vocálicos que estão presentes no interior da palavra escrita, mostrando-nos então, que a consciência fonológica é uma condição necessária para a aquisição de uma escrita silábica.

Sobre consciência fonológica, o autor afirma que desde a infância, a criança já desperta certas habilidades de reflexão sobre as unidades sonoras das palavras, o que ele denomina de habilidades metafonológicas. Essas habilidades podem ser mobilizadas na sala aula por meio de brincadeiras, parlendas, trava-línguas e músicas (MORAIS, 2012).

Morais (2012) aponta que na fase silábico-alfabética, a criança apresenta uma evolução na questão do **como**. Após a percepção de que se escreve uma letra para cada sílaba, agora, descobre que se faz necessário a aquisição de mais letras para compor a palavra. O autor ratifica que essa fase precisa ser vista não apenas como um período de transição, mas como um período de muito aprendizado na relação grafema-fonema.

Ferreiro defende a hipótese silábica-alfabética, como o momento de transição entre os esquemas prévios (onde a criança começa a perceber que as letras podem adquirir valores sonoros) à construção de esquemas futuros. A autora afirma que esses esquemas futuros ocorrem quando a criança passa a fazer a relação som-grafia, percebendo que a sílaba não é uma unidade, e sim uma composição de elementos menores que serão apreendidos na hipótese seguinte. Para a autora, essa fase também apresenta conflito, visto que:



[...]Pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem identidade de letras a de sons (2001, p. 27).

Considerada como a fase final do processo de apropriação da escrita, a hipótese alfabética é o momento pelo qual a criança consegue resolver as questões **o que** e **o como** assim como as pessoas adultas consideradas alfabetizadas. Contudo, Morais deixa bem claro que nesse processo, é comum que a criança cometa muitos erros ortográficos, visto que, ela deduz que prevalecerá a lógica na qual cada letra referirá a um som, necessitando de ser notada apenas por uma letra a cada som.

Para Ferreiro (2001), na hipótese alfabética, a criança passa a entender que a palavra é composta por sílabas, que essas sílabas são formadas por unidades menores chamadas de letras e que essas letras, quando juntas a outras letras, formam sons e que a junção desses sons constitui as palavras.

Morais ainda salienta que o professor não pode considerar a última hipótese estrutural da escrita com o ser alfabetizado, pois este necessita de um longo e cuidadoso processo de ensino e de aprendizagem, compostos por convenções som-grafia, que serão aprimorados ao longo do percurso escolar. Ainda sobre isso, Morais defende que:

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler). Se considerarmos que o sujeito recém-alfabetizado ainda não dispõe, em sua mente, de um léxico de imagens de palavras escritas, como ocorre com um leitor experiente, temos que considerar que, num momento inicial, o processamento fonológico (tradução do escrito em oral e vice-versa) vai ser a forma dominante de ler e escrever palavras, sem que com isso neguemos já o uso de pistas de reconhecimento mais global (no caso de palavras ou sequências de letras com as quais o aprendiz já está mais familiarizado). (MORAIS, 2012, p. 66-67).

Com isso, Morais acredita que há possibilidade do professor mediar as crianças em hipótese silábica-alfabética, as habilidades de uso de correspondências som-grafia, estando simultaneamente alertas à autonomia mínima de leitura que a criança recém-alfabetizada precisa ter. Vale salientar que o autor destaca também a questão do meio em que o aprendiz está inserido na sociedade, pois a condição social da criança, para Morais, influencia diretamente no desenvolvimento do aprendizado referente a psicogênese da escrita, fazendo com que o ritmo do aprendiz seja mais lento.

Contudo, o fato da criança estar em vulnerabilidade social, não a impossibilita de alcançar um rendimento satisfatório no processo de ensino e de aprendizagem, visto que, “os educadores (docentes, gestores e formuladores de políticas educacionais) precisam considerar que o ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender bastante das práticas de ensino que a escola desenvolve” (idem, p. 71).

Sobre o processo de aprendizagem, Vygotsky (2008) afirma que o ambiente escolar proporciona algo fundamentalmente novo para a criança, o que nos leva a perceber que a aprendizagem não é dada de uma forma única. Sobre isso, ele elaborou a concepção de que o desenvolvimento humano é compreendido em dois níveis: o real e o potencial. O real consiste em um conjunto de atividades que a criança consegue realizar sozinha, o que demonstra um ciclo de desenvolvimento completo; e o potencial, que consiste em uma série de atividades que a criança consegue realizar apenas com a ajuda de outra criança, ou mediação de uma pessoa adulta.

Vygotsky (2008) nomeou a disparidade que há entre o nível de desenvolvimento real e potencial de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que são as funções ainda não amadurecidas. Ele ainda salienta a importância do brincar para o desenvolvimento do indivíduo, não sendo esse brincar, uma única fonte exclusiva de prazer, pois, segundo o autor, a criança pode encontrar fontes de prazer em outras atividades.

Sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil, Morais (2012) defende o argumento da necessidade de refletirmos e pensarmos em mecanismos de reinvenção da alfabetização, enfatizando a importância do papel da consciência fonológica nesse processo, que proponha a criança um ensino reflexivo sobre a

perspectiva som-grafia, baseadas na notação da escrita, simultaneamente, às práticas de leitura e escrita. Sobre isso, Morais (2012, p.116) afirma que:

A escola pública precisa iniciar, no final da educação infantil, um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura produção de textos escritos, mas refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica.

O autor ainda enfatiza que a recriação de metodologias de ensino referente ao Sistema de Escrita Alfabética, contribuirá para a evasão do fracasso escolar, e que, para isso, se faz necessário abordá-lo em uma perspectiva construtivista, tratando-o como um objeto próprio de conhecimento, e que esse conhecimento nunca chegará ao fim, levando a uma busca incessante.

Emília Ferreiro (2001) também apresenta uma discussão referente à prática docente no processo de alfabetização da criança, afirmando que a compreensão das hipóteses acima citadas contribui diretamente na práxis pedagógica, levando o professor a planejar das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, conforme as necessidades específicas de suas crianças, pois, para a autora:

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no mínimo da língua escrita como em todos os outros. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e conforme se caracterize a ambos, certas práticas aparecerão como “normais” ou como “aberrantes”. É aqui que a reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica (FERREIRO, 2001, p. 31).

A autora também enfatiza a questão da desconstrução que o professor precisa realizar no tocante a sua visão, como adulto, sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), para que este não reduza o conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional.

Por ser um objeto cultural, Ferreiro advoga a ideia de que a escrita precisa ser trabalhada em concomitância com a leitura, visto que a criança tem o contato com a escrita em todos os espaços de convivência, por intermédio dos letreiros, revistas

jornais, televisão, entre outros, nos levando a inferência de que o processo de leitura e escrita não é algo restrito a sala de aula, considerado como algo positivo para a autora, pois:

A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer **interações**. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos (idem, p. 59).

Emília Ferreiro (2001) também é a favor que as crianças tenham contato com a escrita, ludicamente, na Educação Infantil, a fim de estimular a criatividade delas. Sobre atividades lúdicas referentes a escrita, afirma:

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras, brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras. (idem, p. 102).

Levando em consideração a importância da ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem da criança, discutiremos a seguir, sobre a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil.

## **1.2. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sobre jogos e brincadeiras que perpassam a Educação Infantil, Kishimoto (2001) afirma que o conceito de jogo e brincadeira varia conforme o significado atribuído e que esse significado está diretamente relacionado à cultura de cada povo.

A autora categoriza o jogo em três níveis de diferenciação, o qual discrimina em: *“o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto”* (idem, p. 16). Em linhas gerais, expôs a ideia de que a concepção de jogo é construída pelos valores e modos de vida da sociedade, expressados pela linguagem e que essa linguagem é composta por estruturas sequenciais, ao qual podemos denominá-las de regras, e que essa

composição linguística e regrada pode materializar-se em objeto na medida em que o construímos para efetivação de um jogo.

Kishimoto (2001), apresenta uma relação importante entre o jogo infantil e a educação, por meio de um resgate histórico, no qual destaca-se a influência Renascentista e que se solidifica no Romantismo, sobre a perspectiva de uma nova compreensão de infância, onde a criança é vista como ser dotado de valor positivo e de boa natureza, capaz de se expressar por meio do jogo, espontaneamente.

Tal influência carregou fortemente a concepção do jogo como uma *“brincadeira de conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares”* (idem, p.28, grifo do autor).

Ela também salienta que desde a antiguidade greco-romana, o jogo era visto apenas como um tipo de recreação e que três concepções prematuras relacionavam o jogo infantil e a educação: recreação; uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

Sobre as brincadeiras, diz que *“diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”* (idem, p.18). Ou seja, o brincar desperta na criança a criatividade, visto que, ela pode utilizar um único brinquedo e/ou recurso, para brincar de maneiras diversas: como um faz-de-contas, utilizando os acontecimentos reais, entre outros.

Brandão e Leal (2010) acreditam que na Educação Infantil a brincadeira pode ser utilizada como um agente motivacional na vivência com a escrita em sala de aula, pois, é nesse período em que a brincadeira é tida como atividade central da criança. Nessa perspectiva, as autoras ratificam:

É brincando que as crianças participam do mundo adulto e aprendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita. Em suma, propomos que, na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem no entanto, tornar tais vivências um fato para as crianças (p.21).

Sobre os tipos de brinquedos e brincadeiras, Kishimoto (2001) ressalta algumas modalidades existentes e que são de fundamental importância na

Educação Infantil, dentre as quais, destaca o brinquedo e/ou jogo educativo, que quando este tem um fim pedagógico, tornam-se instrumentos relevantes para o desenvolvimento infantil no processo de ensino-aprendizagem dela. Sobre isso, o autor ainda afirma:

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (p. 37)

Na perspectiva sobre jogos e brinquedos com fins pedagógicos que estimulem no processo de aquisição da linguagem escrita, Brandão e Leal (2009) ratificam que estes precisam ser elaborados sobre dois eixos:

- Apropriação do sistema alfabético de escrita- atividades que promovam a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica;
- Letramento- atividades que promovam aprendizagens sobre diferentes gêneros discursivos orais e escritos que circulem socialmente e suas características (finalidades, conteúdos, estilo e composição próprios, suportes, destinatários, e esferas de circulação) (p. 23-24).

As autoras ainda destacam que esses eixos precisam andar juntos na Educação Infantil, pois ambos são indissociáveis. Kishimoto (2001) esclarece a questão de como reunir o brincar e o educar em um mesmo patamar, elucidando precisamente a função da ludicidade, da brincadeira e educação, onde esta, se apropria do brincar como uma atividade complementar na construção do saber da criança, por intermédio de jogos educativos, brincadeiras de faz-de-conta, contação de história, entre outros; enquanto aquela se remete a diversão e ao prazer, cabendo ao educador a sensibilidade de perceber que a construção do conhecimento da criança nem sempre é a que o professor almeja.

Sobre os jogos que estimulam a consciência fonológica, Brandão e Leal (2010) acreditam que são fundamentais na reflexão dos princípios do sistema de escrita alfabética, que estão associados à relação som-grafia. Um jogo destacado pelas autoras é o Bingo de Figuras, que consiste em “encontrar numa cartela com

várias figuras uma cujo nome comece com o mesmo pedacinho (sílabo) de uma palavra enunciada por sua professora” (idem, p. 27).

Com relação aos jogos que estimulam a identificação e escrita de letras e reconhecimento global de certas palavras, as autoras trazem como exemplo o Bingo de Nomes, que consiste em:

As crianças receberem cartões com seus nomes escritos ou outros significativos, conforme se vê a seguir e, ao ouvirem o nome da letra chamada por sua professora, marcam aquelas que estejam em sua cartela (idem, p. 28).

As autoras ainda destacam a possibilidade de se trabalhar o mural da chamada, que permite a criança visualizar o próprio nome e o dos colegas de classe, oportunizando a comparação da escrita dos diferentes nomes expostos. Nesse caso, o professor pode perguntar quais os nomes que começam com a mesma letra, o nome que tem mais ou menos letras, entre outras possibilidades.

Dando continuidade, Kishimoto (2001) destaca as brincadeiras tradicionais infantis, mais conhecidas como brincadeiras folclóricas, essas além de contribuir com a oralidade, pois são transmitidas de geração à geração, promovem motivação interna na criança, despertando a imaginação, bem como as brincadeiras de faz-de-conta, também conhecida como brincadeira simbólica. Sobre a brincadeira de faz de conta, a autora cita a ideia defendida por Bettelheim (1998), afirmando que:

Através das fantasias imaginativas e das brincadeiras baseadas nelas, as crianças podem começar a compensar as pressões que sofrem na realidade do cotidiano. Assim, enquanto representam fantasias de ira em jogos de guerra ou preenchem seus desejos de grandeza, imaginando ser o Super-Man, o Hulk, o Batman ou um rei, estão procurando a satisfação indireta através de devaneios irrealis, ao mesmo tempo que procuram, livrar-se do controle dos adultos, especialmente dos pais (p. 64-65).

A autora ainda destaca as brincadeiras de construção que são fundamentais para o estímulo da criatividade e enriquecimento da experiência sensorial, expondo a estreita ligação deste com a brincadeira de faz-de-conta. Sobre isso, Kishimoto (2001) afirma:

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico

de dificuldades de adaptação bem como bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos (p. 40).

Sobre a influência da brincadeira do faz de conta no processo de aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil, Brandão e Leal (2010) afirmam que:

É justamente na vivência desses papéis que a linguagem verbal reveste-se de especial importância. Nessas situações encenadas e, entre outras características sociais imitadas, está o “modo de falar”, incluindo-se o vocabulário e o estilo do texto, assim como o grau de formalidade e polidez. Nessas situações, as crianças falam (ou tentam falar) como se fossem médicos, professores, mães, entre outros. Elas, assim, brincam de falar “como se fossem outras pessoas” (p. 59).

Percebido a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e de aprendizagem na primeira infância. Abordaremos algumas pesquisas referentes ao ensino da língua escrita na educação infantil.



## **CAPÍTULO 2: PESQUISAS QUE ABORDAM O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, discutiremos acerca de pesquisas referentes o ensino da língua escrita na Educação Infantil. Nessa perspectiva, abordaremos as visões de Artur Moraes, Gabriela Freitas e Ana Cabral.

### **2.1. SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

Gabriela Freitas apresenta o conceito de consciência fonológica, como “a habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala” (FREITAS, 2004, p. 179). A autora subdivide a consciência fonológica em níveis, reconhecendo-a como um contínuo que se desenvolve em uma escala: nível das sílabas, nível das unidades intra-silábicas e nível dos fonemas.

O nível das sílabas é compreendido pela fase em que a criança consegue dividir as palavras em unidades menores, denominadas sílabas. Também conhecida como fase inicial, segundo a autora, essa fase não apresenta muitas dificuldades ao aprendiz. O nível das unidades intra-silábicas, compreende como a etapa em que a criança percebe que “as palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba” (idem, 181).

A autora traz como exemplo, as rimas, que, engloba não só a rima da sílaba, mas também uma sílaba inteira, visto que, a primeira pode ser definida como “a igualdade entre sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema” (ibidem).

Por fim, o nível dos fonemas, compreendido pela capacidade em dividir as palavras nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra: os fonemas. Para Freitas, a criança para chegar a esse nível, se faz necessário que ela tenha o domínio de reconhecer que uma palavra é composta por um conjunto de fonemas.

Freitas (2004) destaca que as habilidades de consciência fonológica podem ser testadas por meio de tarefas, simples, quando realizamos uma tarefa que exige uma resposta rápida, e complexas, quando uma tarefa exige um raciocínio que exigia mais de uma operação. Com isso, a autora aponta, que as tarefas metafonológicas variam conforme:

- o tipo das unidades (palavras polissilábicas ou monossilábicas;
- o contexto no qual as unidades estão inseridas (onset simples ou complexo);
- a posição que a unidade sonora ocupa na palavra (inicial, medial, final);
- a quantidade de operações cognitivas exigidas das crianças;
- o tipo de operação- identificação, produção, apagamento transposição, síntese, segmentação (idem, p. 184).

Freitas, baseada no quadro de tarefas de consciência fonológica, traduzido de Coimbra (1997, p.184), concluiu que “a performance da criança depende da demanda cognitiva da tarefa e do nível linguístico que ela acessa”, pois uma mesma atividade, pode exigir diferentes níveis de consciência fonológica, podendo distinguir de suas exigências cognitivas.

#### Quadro I- Tarefas de consciência fonológicas, traduzido por Coimbra (1997)

TAREFAS	EXEMPLOS
Comparação de sons -Reconhecimento ou produção de rimas -Emparelhamento palavra-palavra  -Reconhecimento do mesmo som	-"Mão" e "pão" rimam? Qual dessas palavras rima com "mão", "pá" ou "pão"? -"Casa" e "carro" começam iguais? Qual palavra começa igual a "carro": "casa" ou "mala" ? -Quais destas palavras começam iguais? "pato" - "garfo" - "palha" - "dedo"
Singularidade	-Entre 3 ou mais palavras, a criança deve escolher a palavra necessário realizarmos que não rima, começa, termina ou compartilha do mesmo som que as outras.
Detecção  -Emparelhamento som-palavra	-Tem /s/ "sopa"? ( ou perguntar se um som dado está no início ou no fim da palavra) -Responder se as palavras têm erros ou enganos de pronúncia.
Produção  -Som-palavra	-Dizer uma palavra que rime com a palavra-alvo -Produzir uma palavra curta e uma longa -Produzir uma palavra que comece com o som-alvo ou com o mesmo som da palavra-alvo.
Segmentação  -Palmas -Contagem	-Bater palmas para cada sílaba ou cada fonema -Quantos sons você escuta na palavra "bolo"?

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Segmentação silábica</li> <li>-Segmentação onset-rima</li> <li>-Isolamento de um som</li> <li>-Segmentação de palavra</li> <li>-Apagamento de sílaba</li> <li>-Apagamento de fonema</li> <li>-Adição de fonema</li> <li>-Reversão fonêmica</li> <li>-Substituição fonêmica</li> <li>-Língua do p</li> <li>-Soletração inventada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dizer cada uma das sílabas de uma palavra.</li> <li>-Dizer a palavra de maneira engraçada, separando o onset da rima.</li> <li>-Qual é o primeiro som em “rosa”?</li> <li>-Dizer pequenos pedaços da palavra.</li> <li>-Diga a palavra “pasta” sem o “ta”, ou diga “rolar” sem o “ro”.</li> <li>-Diga a palavra “sai” sem o /s/. Que som você tira de “sai” para ficar “ai”?</li> <li>-Diga “es” com o 1º som no fim e o som final no início.</li> <li>-Diga “gata”. Agora diga isso com /l/ no lugar de /g/.</li> <li>-la-pa-ta-pa (lata)</li> <li>Soletrar, da melhor maneira possível, uma palavra falada.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Agrupamento (síntese)</li> <li>-Agrupamento de sílabas</li> <li>-Agrupamento onset-rima</li> <li>-Agrupamento fonêmico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agrupar sílabas para formar uma palavra</li> <li>-Agrupar onset- rima ditos separadamente para formar uma palavra.</li> <li>-Agrupar fonemas que estão sendo ditos separadamente para formar uma palavra.</li> </ul>

A autora ainda destaca a atenção de se deve ter no tocante ao tipo de tarefa exigida às crianças, levando em consideração o grau de dificuldade que ela apresenta, visto que, há uma linha tênue entre a criança não conseguir manipular as unidades sonoras, e a complexidade do que está sendo pedido.

Partindo da perspectiva de que a aprendizagem da inicial da escrita está embasada em dois domínios ou objetos de conhecimento: a apropriação do sistema de notação e/ou escrita alfabética (SEA) e a apropriação da linguagem própria dos gêneros escritos, Morais (2006) aponta o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, como um fator preponderante no processo de alfabetização e letramento, e que influencia diretamente nas metodologias de ensino.

O autor ainda afirma que não podemos tratar o tema com uma única definição, contudo, acredita-se que a consciência fonológica seja um conjunto de habilidades metalinguísticas, pois:

[...]O sujeito reflete sobre a própria língua, em lugar de usá-la para se comunicar e apenas alcançar os propósitos normais, da vida cotidiana. É fonológico porque opera segmentos sonoros (sílabas, rimas, fonemas) que estão no interior das palavras. Nesse sentido, é bom lembrar que também exercemos nossa capacidade de reflexão

metalinguística em outros níveis, como o morfológico, o sistemático, o textual e o pragmático. A consciência fonológica é, portanto, um tipo de reflexão metalinguística (MORAIS, 2006, p. 60).

Sendo assim, o indivíduo pode, metafonologicamente:

- segmentar uma palavra em fonemas ou sílabas;
- contar os fonemas ou as sílabas de palavras;
- comparar palavras quanto ao tamanho (número de sílabas ou fonemas);
- identificar e produzir palavras semelhantes, porque têm segmentos sonoros (sílabas, rimas ou fonemas) parecidos, em determinada posição;
- adicionar, transpor ou subtrair segmentos sonoros como sílabas ou fonemas;
- fazer a síntese de sílabas ou fonemas, de modo a reconstituir uma palavra (idem, p. 61-62).

Morais (2006) defende que algumas dessas habilidades estão claramente ligadas ao aprendizado inicial do SEA, outras, aparentam se desenvolver após o indivíduo o ter dominado, e por fim, algumas são aparentemente inexistentes a nível consciente, mesmo que o aprendiz esteja alfabetizado. Contudo, o autor aponta para o cuidado que precisamos ter, a fim de não reduzirmos o conceito de consciência fonológica à consciência fonêmica.

Cabral (2013), ancorada nas perspectivas de Moraes e Freitas, afirma que:

A consciência fonológica não deve ser concebida como algo que o indivíduo “pode ou não apresentar”, pois a mesma é um conjunto de habilidades desenvolvidas pelo sujeito. Logo, alguns indivíduos podem apresentar um maior ou menor grau de determinadas habilidades de consciência fonológica, que pode ser desenvolvido por meio da realização de atividades, como pensar em palavras que começam ou terminam com o mesmo som, dizer uma palavra maior que outra, subtrair um fonema, etc (p. 81).

Nessa perspectiva, discutiremos sobre as relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita.

## **2.2. A RELAÇÕES ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA**

Para abordar a língua escrita, é necessário destacar a importância da consciência fonológica nesse processo. Para Freitas (2004, p. 190), “a manipulação da linguagem escrita necessita de um certo grau de reflexão consciente a respeito

das características gerais da escrita, dos grafemas e fonemas”. Segundo a autora, as atividades que despertam habilidades referente a consciência fonológica, favorecem na aprendizagem da criança durante o processo de aquisição da língua escrita alfabética, pois permitem que a criança reflita sobre o que escutou, leu ou escreveu. A autora também defende que a ludicidade é um meio pelo qual se pode despertar habilidades de consciência fonológica.

Cabral (2013) também partilha do mesmo pensamento, acrescentando sobre a importância de aprofundar as discussões sobre as pesquisas que analisam as relações entre consciência fonológica, apropriação da escrita e suas implicações educacionais. Sobre o sistema notacional da escrita, a autora destaca que:

É preciso refletir sobre a notação escrita, desde a Educação Infantil, a fim de que as crianças iniciem o processo de descoberta sobre o que a escrita nota e como a escrita cria notações. Para isso, as crianças devem ser ajudadas a desenvolver conhecimentos de natureza conceitual e convencional sobre o SEA (p. 79).

Morais afirma que o “desenvolvimento de determinadas habilidades de reflexão fonológica constituiria uma condição necessária para a apropriação do SEA, mas não seria condição suficiente para alcançar tal nível de aprendizagem” (MORAIS, 2004, p.188). Em outras palavras, se faz necessário realizar, em sala de aula, “atividades que promovam algumas habilidades de consciência fonológica, para facilitar a apropriação do Sistema de Escrita, mas que sejam realizadas juntamente com a exploração da forma escrita das palavras em foco” (idem, p. 87).

O autor acredita que é papel da escola promover atividades que desenvolvam as habilidades metafonológicas na Educação Infantil, pois, “a consciência fonológica é uma condição necessária para o sucesso na alfabetização” (MORAIS, 2006,p. 64), baseadas na perspectiva do alfabetizar letrando, onde se prima pela busca diária de atividades que contenham práticas de reflexão sobre sua dimensão fonológica, apoiadas na notação escrita.

Freitas (2004, p.186) afirma, que:

Estudos realizados com crianças pequenas têm demonstrado que elas reconhecem rimas e aliterações antes de ingressarem na escola, sendo capazes de identificar rimas já aos 3 e 4 anos [...] Nessa fase da infância, as crianças são capazes de “brincar” com as palavras, identificando e produzindo algumas que apresentam sons iguais (p. 186).

Contudo, a autora indica que essas atividades, geralmente, são espontâneas e apresentam uma consciência implícita, ou seja, “a identificação de rimas por crianças pequenas mão-de-obra alfabetizada, por exemplo, pode indicar a existência implícita, pois seja, de uma sensibilidade às similaridades fonológicas” (p. 186). Contudo, as crianças que ainda não apresentaram essas habilidades, segundo a perspectiva de Freitas (2004), irão desenvolver-se em maior ou menor grau ao longo da infância.

## **CAPÍTULO 3: METODOLOGIA**

Neste capítulo, iremos apresentar os percursos metodológicos utilizados em nossa pesquisa.

### **3.1. NATUREZA DA PESQUISA**

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) situado na região metropolitana do Recife, onde analisamos a dinâmica das atividades cotidianas do grupo pesquisado. Para Bogdan e Biklen (1994):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente dos outros? Há alguma razão para que determinadas actividades ocorram em determinado local? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio (p. 49).

Bogdan e Biklen (1982), também considera a pesquisa qualitativa como naturalística, visto que, os acontecimentos decorrentes no universo pesquisado ocorrem de forma natural, sem a manipulação do observador.

Nessa perspectiva, foi realizado um Estudo de caso, pois este visa a compreensão de um fenômeno específico, que neste caso foi investigar a prática pedagógica de uma professora da educação infantil em relação ao ensino da língua escrita no último ano da educação infantil.

Segundo Stake (1983, p.18), o estudo de caso, “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” . Sendo desenvolvido em três fases, a saber: exploratória, coleta de dados, e análise e interpretação sistemática dos dados.

### **3.2. CAMPO DE INVESTIGAÇÃO**

O campo de pesquisa escolhido foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), localizado na região metropolitana do Recife. A instituição possui ensino considerado pelo Ministério da Educação (MEC) como regular, em que oferece creche e pré-escola, funcionando nos períodos manhã, tarde e integral (creche).

O CEMEI possui uma infraestrutura Montessoriana, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança, contendo os instrumentos essenciais para o funcionamento do espaço: secretaria, diretoria, sala dos professores, cozinha, despensa, refeitório, lavatório, almoxarifado, lavanderia, pátios cobertos e descobertos, área verde, sala de leitura, biblioteca, banheiros para adultos, banheiros infantis/ mobilidade reduzida/ com chuveiro, parque infantil, berçário. O espaço conta com dezenove funcionários para garantir a manutenção e o atendimento satisfatório das crianças.

A instituição possui nove salas climatizadas com ventiladores. As educadoras são concursadas, em sua maioria, licenciadas em Pedagogia, e/ou em outras licenciaturas, com especialização em Educação Infantil. O CEMEI também conta com estagiárias que são Licenciadas em Pedagogia ou possuem o antigo curso de magistério. A diretora é graduada em Pedagogia, mestre em Educação, pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. A secretaria ainda conta com uma secretária e uma estagiária que dá suporte a diretora, já que esta também desenvolve o trabalho de coordenação pedagógica.

O Centro Municipal assiste a crianças de 0 a 5 anos, algumas delas são de abrigo, que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social. Os pais e/ou responsáveis são, em sua maioria, assalariados, trabalhadores não formais que recebem o auxílio do Bolsa Família, muitos destes são dependentes químicos. O Conselho Tutelar assiste à Instituição, intervindo quando necessário.

Tendo em vista as condições favoráveis que o CEMEI Judith Maria Brasil da Rocha apresenta, tanto em sua infraestrutura, ao considerar os estágios de desenvolvimento da criança, promovendo a sua autonomia; como também academicamente, por possuir um corpo docente comprometido com a educação e o bem estar das crianças, nos sentimos provocados em investigar sobre os fazeres de uma professora para o Ensino da Língua Escrita no último ano da Educação Infantil.



### **3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Investigamos uma professora do último ano da Educação Infantil, as crianças possuem entre cinco e seis anos de idade. A professora da turma possui a graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. A mesma é concursada pela Rede Municipal de Camaragibe (tarde) e leciona em uma escola privada de referência pela manhã, numa turma do último ano da educação infantil. A professora atua na Educação Infantil há trinta anos em rede privada, e seis anos na rede municipal de ensino.

Escolhemos a professora acima citada, ao perceber nas observações realizadas na disciplina de Prática Educacional de Pesquisa e Extensão (PEPE IV), o seu comprometimento em relação ao processo de letramento dos seus alunos, e a sua preocupação em sempre trazer elementos que contribuam para o processo de apropriação do SEA, tais como brincadeiras com as palavras, cantigas de roda e contação de história.

A turma é composta por vinte e três crianças, entre os cinco a seis anos de idade, onde todas estão em nível pré-silábico, baseado em Ferreiro e Teberosky (2001). Duas estão no nível pré-silábico rabiscos, sendo uma delas autista; três estão no nível pré-silábico letras e números, utilizando apenas as letras que compõe o próprio nome; e dezoito já conseguem realizar a diferenciação de letras e números, utilizando as letras que compõe o próprio nome, estando assim, no nível pré-silábico uso de letras.

As crianças pré-silábicas rabiscos e letra e números, apresentavam autonomia ao escrever, como se já fizessem isso com frequência, logo, percebemos que elas estavam reproduzindo o comportamento que observam nos adultos ao escreverem algo (MORAIS 2002). As demais crianças, só realizam alguma atividade escrita, se a professora pedir, pois alegam conhecer “*poucas palavrinhas*”.

### **3.4. INSTRUMENTOS E MEIOS PARA COLETA DE DADOS**

Utilizamos como instrumento para coleta dos dados a observação participante, pois, a coleta se fez estando pessoalmente no lugar, buscando observar e compreender a dinâmica do espaço (BRANDÃO, 2007).

No primeiro momento, realizamos 14 observações sequenciais em sala de aula, a fim de conhecer a prática pedagógica da professora e sentir o universo pesquisado. As observações foram de cunho participante, nos quais descrevemos minuciosamente os momentos vivenciados no espaço da pesquisa, com o auxílio do diário de campo, como também registramos por meio de fotos, quando autorizado pela professora, pais, e/ou responsáveis das crianças, alguns momentos. Chizzoti (2001, p.16), afirma que:

A pesquisa sobre um problema determinado depende das fontes de informações sobre o mesmo. As informações podem provir de observações, reflexões pessoais, de pessoas que adquiriram experiências pelo estudo ou pela participação em eventos, ou ainda de acervo de conhecimentos reunidos em bibliotecas, centros de documentação bibliográfica ou de qualquer registro que contenha dados. A utilização adequada dessas fontes de informação auxilia o pesquisador na delimitação clara do próprio projeto, esclarece aspectos obscuros da pesquisa e o orienta na busca da fundamentação e dos meios de resolver um problema.

### **3.5 ANÁLISE DOS DADOS**

A análise aconteceu após a transcrição do diário de campo, visto que é de suma importância que o material seja transcrito minuciosamente, a fim de captar a realidade, bem como no momento em que foi realizada, respeitando as pausas, respirações e entonações (MOREIRA, 2006). Após toda a apuração, o material transcrito foi analisado, por meio da verificação triangular, defendida por Moreira (2006), que consiste na comparação do material transcrito, com outras fontes de análise. Nesse caso, utilizamos os artigos e livros que serviram de base epistemológica para a nossa pesquisa, e articulamos com o material apurado em campo.

## **CAPÍTULO 4: RESULTADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, discutiremos os resultados obtidos por meio da coleta de dados. Organizamos as análises em: descrição da rotina da professora e discussão, seguindo o quadro com os dados em tabela. A segunda parte, destinamos a discussão referente às atividades relacionadas à apropriação da língua escrita, que a professora realizava em sala de aula, seguindo o quadro com os dados em tabela. A parte dos conhecimentos infantis foi retirada, em função da mudança do objetivo.

### **4.1 DESCRIÇÃO DA ROTINA DA PROFESSORA**

Diariamente, a professora chegava na sala, cumprimentava as crianças, que brincavam com os brinquedos disponibilizados pela estagiária (na maioria das vezes, o lego e/ou brinquedos que as crianças traziam de casa), perguntava como elas estavam, cumprimentava a mim e a estagiária, organizava a turma, geralmente, em círculos, sentados no chão ou em cadeiras. Em seguida, perguntava como as crianças estavam, permitindo que elas se expressassem livremente, como prediz a DCNEI (2009) no tocante a promoção das interações entre as crianças, reconhecendo as singularidades individuais e coletivas. Depois, a professora convidava a turma para fazer a oração do Pai Nosso e depois começam as cantigas:

*“Deus está em toda parte-te, tudo sabe-be, tudo vê-vê-vê, Ele está em mim, está em você, Ele faz, Ele faz você crescer, CRESCER”.*

*“Sete dias a semana tem, quando uma vai embora, a outra logo vem: Domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado e sábado, sábado e sábado”.*

Embora a oração do Pai Nosso seja uma postura adotada com o consentimento da diretora do CEMEI, acreditamos que o direito ao laicismo precisa ser respeitado, visto que, não são todas as crianças que professam a mesma fé e a instituição pesquisada não é tida como religiosa. Contudo, percebemos que esse comportamento docente é tido pelo fato da mesma lecionar em uma escola religiosa da rede privada, o que torna essa prática comum em seu dia-a-dia.

Ainda no chão, a professora perguntava o dia da semana, data, mês e ano. Após a resposta das crianças, levantava e realizava a atividade no calendário

marcando a data do dia. Em seguida, realizava a contagem de meninos e meninas. Nesse momento, as crianças realizavam a contagem em voz alta. Ao terminar a contagem, a professora ia ao quadro e escrevia o número exato da contagem.

Dependendo do contexto, a professora iniciava o conteúdo programado do dia com as crianças sentadas no chão. Essa atitude, por mais simples que seja, revela a preocupação que a professora tem em procurar explorar outros espaços, mesmo sendo em sala de aula, como prioriza a DCNEI (2009, p.20) “*Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição*”. Às vezes, a professora pedia que retornassem para as suas mesas. Após esse momento, a professora liberava as crianças para o lanche, geralmente organizava as crianças em fila, sem tocarem nos ombros, e pedia para que a estagiária as conduzisse para o lanche. Na volta, as crianças realizavam uma atividade referente ao conteúdo do dia, nela, havia o nome a ser escrito pelas crianças, desenhos e/ou colagem de imagens pesquisadas pelas mesmas.

A professora sempre observava o fazer de cada criança, intervindo quando necessário. Ao findar esse momento, a professora organizava a turma em fila novamente, e as conduziam juntamente com a estagiária, para o recreio. Durante o recreio, as crianças brincavam livremente, sob a observação da estagiária. Um grupo de crianças iam à horta que fica ao lado do parquinho, e outras preferiam ficar brincando no parquinho. Geralmente, a professora utilizava o momento do recreio para atualizar o diário de classe, realizar a chamada ou preparar a aula do dia/semana seguinte.

Na volta do recreio, as crianças calçavam os sapatos, lavavam as mãos e eram organizadas em fila para o jantar, geralmente, acompanhadas pela estagiária, enquanto a professora ficava na sala organizando o material da aula do dia seguinte.

Quando as crianças retornavam do jantar, a professora realizava uma leitura deleite, ou disponibilizava os brinquedos para que as crianças brincassem livremente (os mesmos que eram disponibilizados ao receberem as crianças no CEMEI. Nesse momento, os pais e/ou responsáveis começavam a chegar, pois era permitida a liberação das crianças a partir das 17h. Na medida em que os responsáveis chegavam, a professora liberava. Ao saírem todas as crianças, a professora

conversava com a estagiária sobre o que seria trabalhado no dia seguinte, se despedia e ia para casa, aproximadamente, às 17h40min.

Quando, por algum motivo, algum responsável demorava a chegar, a professora pegava a criança e a conduzia para o hall de entrada do CEMEI, onde estava o guarda municipal, a diretora e a secretária, esperando o responsável pelas crianças chegarem. A seguir, o quadro contendo a rotina da professora ao longo das 14 observações.

**Quadro II- Rotina da professora ao longo das 14 observações**

<b>ROTINA</b>	<b>AULAS EM QUE ACONTECERAM AS ATIVIDADES</b>
<b>RECEPÇÃO</b>	14/14
<b>BRINCADEIRAS LIVRES</b>	14/14
<b>BRINCADEIRAS DIRIGIDAS</b>	01/14
<b>SAUDAÇÃO DE BOM DIA</b>	14/14
<b>ORGANIZAÇÃO EM RODA</b>	09/14
<b>HORA DA NOVIDADE</b>	14/14
<b>CALENDÁRIO</b>	14/14
<b>ORAÇÃO</b>	14/14
<b>CONTAGEM DOS ALUNOS</b>	14/14
<b>CANTIGAS</b>	14/14
<b>LANCHE E JANTAR</b>	14/14
<b>RECREIO</b>	14/14
<b>CONTAÇÃO DE HISTÓRIA</b>	02/14
<b>LEITURA DELEITE</b>	05/14
<b>ATIVIDADE DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA</b>	18/14
<b>ATIVIDADES MATEMÁTICAS</b>	05/14
<b>ATIVIDADES COM IMAGENS E USO DE</b>	02/14

<b>GRÁFICOS</b>	
<b>ATIVIDADES DE DESENHOS</b>	04/14
<b>ATIVIDADES COM TINTAS</b>	01/14
<b>ATIVIDADES DE PESQUISA</b>	03/14
<b>ATIVIDADES COM RECURSOS EXTRAS (tampinhas, palitinhos, bloco lógico, imagens etc)</b>	07/14

#### **4.2. ATIVIDADES RELACIONADAS À APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

Segue o quadro com as atividades relacionadas à apropriação da língua escrita.

**Quadro III- Tabela das atividades relacionadas à apropriação da língua escrita**

<b>ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA</b>	<b>AULAS EM QUE OCORRERAM AS ATIVIDADES</b>
<b>ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DE IMAGENS QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA</b>	04/14
<b>ATIVIDADE DE DIFERENCIAÇÃO DE LETRA E NÚMERO</b>	03/14
<b>IDENTIFICAÇÃO E ESCRITA DO PRÓPRIO NOME</b>	03/14
<b>CONTAGEM DAS LETRAS</b>	01/14
<b>EXPLORAÇÃO DA RELAÇÃO SOM/GRAFIA</b>	02/14
<b>CONTAÇÃO DE HISTÓRIA</b>	02/14
<b>LEITURA DELEITE</b>	05/14

##### **4.2.1. COMO A PROFESSORA REALIZAVA AS ATIVIDADES REFERENTES A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.**

Na sala, as atividades referentes à escrita, à apropriação da letra e à identificação e escrita do próprio nome, às vezes ocorriam simultaneamente, quando a professora trabalhava o nome das crianças. Em uma das vezes em que a professora trabalhou essas atividades, organizou a turma na roda, e colocou no centro, plaquinhas que continham o nome das crianças, para que elas procurassem, uma por vez, e identificassem o nome delas com a mediação da professora.

Sobre organização das crianças em roda, Brandão e Rosa (2010), afirmam que a roda é um meio pelo qual se possibilita a transitoriedade entre diversas posições sociocomunicativas, pois “ao participar da roda, inicialmente como ouvinte, a criança vai ampliando suas formas de atuar no grupo, tornando seu aquilo que era originalmente uma ferramenta sociocultural” (p. 38).

Enquanto a criança procurava o seu nome nas plaquinhas, a professora perguntava: *o seu nome começa com que letra? A plaquinha que você pegou começa com a letrinha inicial do seu nome?* Quando a criança apresentava dificuldades, a professora

convidava as demais crianças para ajudar o coleguinha a descobrir a plaquinha do nome. Quando todas as crianças estavam com as plaquinhas referentes ao nome a professora solicitava às crianças que dissessem a primeira letra do nome delas.

No tocante ao conhecimento dos nomes e das letras, Albuquerque e Leite (2010, p. 114), defendem a ideia de que:

O conhecimento dos nomes e das letras e sua identificação podem ajudar no processo de apropriação da escrita alfabética, e que essa ajuda pode estar relacionada às experiências das crianças com as letras e, conseqüentemente, ao ensino da língua escrita.

Na medida em que as crianças falavam, a professora escrevia o nome delas no quadro e realizava o comparativo dos alunos que tinham a mesma letra inicial do nome. Nesse momento, em seguida, realizava a contagem das crianças que possuíam a mesma letra inicial e construía um gráfico no quadro, apresentando aos alunos qual a letra inicial mais recorrente. Por fim, as crianças recebiam uma folha para escreverem o próprio nome.

Às vezes, ao trabalhar o nome das crianças, a professora aproveitava o ensejo para trabalhar a diferenciação entre letra e número. Ao perguntar a letra inicial do nome da criança, ela perguntava se “o A era letra ou número?”. Quando

queria trabalhar essa diferenciação, apresentava o alfabeto e os números que estavam expostos na parede e lia juntamente com as crianças em alto e bom som, antes de realizar a atividade com as plaquinhas.

Sobre o conhecimento das letras, Albuquerque e Leite (2010, p.97), afirmam que:

O conhecimento das letras se não é um fator determinante no processo de apropriação da escrita, com certeza pode contribuir na medida em que os alunos, ao interagirem em diferentes situações de escrita e uso das letras, começam a perceber as propriedades do nosso sistema de escrita alfabético no que se refere ao uso das letras para representar a sequência sonora das palavras com as quais convivem.

A professora realizava atividades referentes à apropriação da língua escrita de diversas formas. Ao trabalhar a letra T, a professora contou a história dos “três porquinhos”, de maneira adaptada, realizou a contação, enfatizando a letra T (tudo que os três porquinhos possuíam começava com a letra T: “Casa de Tijolo, com o Telhado de palha, eles tinham uma Tigela”.

As atividades de identificação de imagens que começam com o mesmo som, se dava nos dias em que a professora trabalhava uma letra específica, ela sempre iniciava o conteúdo retomando o que havia trabalhado na aula anterior (neste caso, a vogal A) perguntando quais as palavrinhas que as crianças conheciam que começavam com A, as crianças mencionaram: ABACAXI, AVIÃO, ABACATE, na medida em que as crianças falavam uma palavra, a educadora escrevia no quadro, ao mesmo tempo que falava a palavra em voz alta de forma segmentada, depois ela perguntava “quantos pedacinhos” haviam na palavra mencionada, a criança que respondia mais rápido, recebia uma salva de palmas, o que caracterizava o momento bem eufórico, em que as crianças demonstravam motivação para responder.

Sobre consciência fonológica, Freitas (2004, p.192), diz que:

Utilizando-se a consciência da criança com relação aos sons pode-se fazer com que ela reflita sobre a leitura e a escrita, julgue as palavras que leu ou escreveu, pense nos sons da palavra e nas letras que os representam. [...] mesmo as atividades fonológicas informais, como o jogo natural e espontâneo encontrado em histórias, músicas e



brincadeiras, podem resultar em ganhos positivos no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Em seguida, a professora convidou as crianças a se despedirem da letrinha A, pois outra letrinha estava para chegar, na medida em que as crianças davam tchau, apagava o quadro. Depois, apresentou a letrinha que havia acabado de chegar de uma longa viagem (vogal O), ao verem a vogal, as crianças disseram que parecia com um círculo, a professora concordou com as crianças e começou a apresentar algumas imagens com a palavra referente a imagem escrita abaixo, que começavam com a letra O : ÓCULOS, ÔNIBUS, OVELHA, OLHO, OCA, ONÇA.

Nas palavras ÔNIBUS e ÓCULOS, as crianças perguntaram “o que é isso em cima do O?” a professora afirmava que “em cima do O da palavrinha ônibus, há um chapeuzinho que o motorista usa na cabeça, e que a gente também pode chamar de acento circunflexo” e “esse puxadinho que está em cima da palavrinha óculos, é a perninha do óculos que a gente também pode chamar de acento agudo”. A imagem da OVELHA, as crianças confundiram com uma vaca, a professora fez um comparativo da imagem da vaca e da ovelha, apresentando as semelhanças e diferenças das imagens.

A professora seguia realizando atividades de exploração da relação som/grafia. Ao apresentar a imagem do OLHO, ela enfatizava que “a letrinha O quando sozinha, possui um som, mas quando está acompanhada de outras “amiguinhas” (letras) talvez, esse som se modifique, como no caso da palavrinha OLHO”. Por fim, a professora finalizou com OCA e ONÇA, no qual as crianças acharam muito semelhantes, ela explicou que “isso que está debaixo da palavrinha ONÇA (apontando para o Ç) é uma perninha que a gente pode chamar de cedilha”. A cada imagem apresentada, a professora escrevia a palavra referente a imagem, no quadro.

Sobre a exploração da relação som/grafia, Albuquerque e Leite (2010, p.107), apontam que:

É preciso, então, que o adulto explore com as crianças os sons das palavras e as suas representações, chamando a atenção, entre outros aspectos, para uma das características da escrita alfabética que é a da presença das vogais nas sílabas que compõem as palavras.

A contação de história ocorria raramente durante a aula, geralmente, a professora realizava essa atividade dependendo do conteúdo que seria exposto na

sala, por exemplo: ao trabalhar a quaresma, a professora organizou as crianças em círculo e levou para a sala uma caixa que continham várias imagens referentes às datas comemorativas. Na medida em que tirava uma imagem de dentro da caixa, a professora realizava a contação da história, fixando-as no quadro, por fim, retomava a história com as crianças, apontando para as imagens que estavam no quadro, na intenção de que as crianças lembrassem da ordem cronológica da história.

Para Albuquerque e Leite (2010, p.114):

Quanto mais oportunidades demos às crianças de, por meio de atividades lúdicas, as incentivarmos a pensar e refletir sobre o funcionamento da escrita alfabética e a vivenciarem diferentes práticas de leitura e escrita, mais elas serão desafiadas e estimuladas a se envolverem com a língua escrita, e, nesse envolvimento, elas estarão construindo conhecimentos importantes para o processo de alfabetização.

A leitura deleite ocorria após o recreio, quando as crianças retornavam para sala. A professora organizava as crianças em filas para irem jantar sob a assistência da estagiária. Na volta, as crianças sentavam no chão e ficavam de frente à professora que estava sentada na cadeira com o livro em mãos e cantando a seguinte canção: “ *pam, pam, pam, quem é ? pode entrar ! Pam, pam, pam, quem é? pode entrar! É a historinha que acaba de chegar, é a historinha que acaba de chegar.*” Quando as crianças se acomodavam, a professora apresentava a capa do livro e perguntava o que acharam da capa. Em seguida, lia o título do livro em voz alta e pausadamente, apontando para a palavra na medida em que lia.

Para Brandão e Rosa (2010, p.40), a leitura em voz alta, pela professora:

Mostra, assim, que as marcas gráficas no papel (que são diferentes do desenho) também comunicam alguma coisa. Ou seja, ao ouvir a leitura em voz alta “a criança pequena assiste à transformação das marcas gráficas em linguagem” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 17), sendo possível, por exemplo, ouvir uma narrativa engraçada, emocionante ou que toca em algum ponto que interessa a criança: o medo do escuro, o ciúme de um irmão menor, a curiosidade sobre animais, plantas, civilizações ou desejo de um menino que também sonha em ser jogador de futebol...Ao ouvir, histórias, as crianças descobrem, portanto, que podem entrar em um pouco de ficção, preenchendo uma necessidade vital, humana.

Ao ler o título do livro, a professora sempre perguntava sobre o que elas achavam do que se tratava a história do livro e esperava as crianças responderem. Em seguida, apresentava lendo em voz alta e apontando onde estava escrito o nome do/a autor/a e o/a ilustrador/a do livro, explicando a função de cada um.

A professora realizava a leitura pausadamente, respeitando a pontuação e enfatizando a entonação. Em cada estrofe lida, a professora parava e apresentava as imagens referente ao trecho que fora lido. Vez ou outra, pausava a leitura e perguntava às crianças o que elas achavam que iria acontecer, satisfazendo a proposta do DCNEI (2009), que prima pelo incentivo a curiosidade, exploração, questionamento, indagação e conhecimento da criança, elas se expressavam, apresentando o desfecho da história esperado por elas. Depois, a professora prosseguia com a leitura.

Sobre isso, Brandão e Rosa (2010, p.39), defendem que:

Ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de “viagem”, de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância.

No término da leitura, a professora perguntava se as crianças gostaram da história e se a mesma teve o fim esperado. Depois fazia perguntas referentes à história lida, dando margem para as crianças se expressarem. Na medida em que as crianças falavam, a professora perguntava aos demais alunos se eles concordavam com o coleguinha e o por quê? Por fim, a professora realizava o fechamento do dia, relacionando as falas das crianças e destacando a moral da história.

Sobre a conversa pós leitura, Brandão e Rosa (2010, p.45), falam:

É preciso lançar questões que estimulem a capacidade inferencial das crianças, ou seja, a possibilidade de estabelecer relações entre as informações dadas no texto entre estas e o seu conhecimento de mundo, de modo a construir novos significados que não são dados no texto, mas que podem ser deduzidos.

Durante as atividades de contação de história e leitura deleite, percebemos a relevância desses momentos para o desenvolvimento da linguagem e socialização entre os estudantes, como Brandão e Rosa (2010, p.37) afirmam:

A professora que lê ou conta histórias na Educação Infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiências e sua competência sociocomunicativa.

Na questão de atividades que envolvem a oralidade, percebemos que ocorrera em vários momentos no decorrer das aulas, pois, a professora sempre abria espaço para as crianças se expressarem, não deixando a desejar no incentivo aos outros tipos de linguagem, como a escrita, ao qual é bem enfatizado na proposta do DCNEI (2009, p.25), que valoriza “às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

No início de cada aula, a professora promovia a hora da novidade, momento em que as crianças diziam como foi o final de semana, nesse momento, aproveitava para rememorar o que havia trabalhado no dia anterior, deixando-as se expressarem livremente. Após a leitura deleite, a professora abria espaço para que as crianças recontarem a história da forma delas, como defendem Albuquerque e Leite (2010).

Como a proposta curricular do município onde se localiza o CEMEI, adota a linha de pensamento que prioriza os outros tipos de linguagem além da escrita, percebemos que a professora não trabalhava o SEA de forma mais sistemática, pois a coordenadora diariamente visitava cada sala e quando percebia algo que estava fora da proposta curricular, chamava a atenção da professora, aconselhando-a a não trabalhar a atividade proposta daquela forma, visto que, não obedecia a proposta curricular.

Em uma conversa informal, a professora alegou ser de acordo que a criança tenha os primeiros contatos com a linguagem escrita, na Educação Infantil, pois, além de contribuir para desenvolvimento de desta, contribui também no desenvolvimento da coordenação motora da criança, o que é fundamental e não pode ser desconsiderada.

Acreditamos que mesmo com o auxílio do currículo, a professora precisa ter o seu próprio espaço para realizar as atividades em sala de aula conforme as necessidades dos seus educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar “Os fazeres de uma professora para o Ensino da Língua Escrita no último ano da Educação Infantil”. Para isso, escolhemos uma professora de um CEMEI localizado na região metropolitana do Recife.

Essa investigação teve como objetivos:

- Investigar a prática pedagógica de uma professora da educação infantil em relação ao ensino da língua escrita no último ano da educação infantil.
- Analisar as atividades que a professora realizava para o ensino da língua escrita.
- Analisar a rotina da professora da educação infantil;

Durante as observações, procuramos realizá-las sem o olhar punitivo no tocante a postura adotada pelos participantes da pesquisa, a fim de extrair dados mais verossímeis possíveis.

Após a transcrição do diário de campo e análise do mesmo, percebemos que a cada postura adotada pela educadora, havia uma base epistemológica que a enquadre, seja no organizar as crianças em roda, bem como nas atividades que trabalhavam diretamente com a linguagem escrita, demonstrando que a professora se preocupava em exercer a sua função com competência, teorizando a sua prática.

Contudo, sentimos falta das atividades que despertam a ludicidade, envolvendo a língua escrita, defendida por Morais (2002), Brandão e Leal (2010) e Freitas (2004), cantigas, parlendas, trava-línguas, encenações (faz-de-conta), que, segundo o autor, são de fundamental importância no processo de ensino e de aprendizagem da apropriação do SEA.

Outro ponto que queremos destacar é a falta de autonomia que a professora tem em sala de aula, visto que, todas as atividades planejadas pela mesma, precisam ser apresentadas a diretora, a fim de que a mesma verifique se estão de acordo com a proposta curricular do município. Se houver algo que não esteja de acordo a professora é convidada a mudar o planejamento, desconsiderando o saber docente.

Essa postura nos leva a acreditar que o currículo municipal é engessado, o que foge da lógica natural do mesmo, haja vista que este deveria ser flexível, passível de modificações conforme a necessidade do espaço.

Sendo assim, trazemos como proposta para pesquisas futuras, investigar a influência do currículo na prática pedagógica da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. LEITE, T. Explorando as letras na Educação Infantil. in: BRANDÃO, A. ROSA, E. *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Características da investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.

BRANDÃO, A. LEAL, T. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?. In: BRANDÃO, A. ROSA, E. *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, A. ROSA, E. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. ROSA, E. *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum, disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>, acesso em: 12/12/18.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>, acesso em: 12/12/18.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>, acesso em: 12/12/18.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>, acesso em: 12/12/18.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

EDUCAÇÃO. *Taxa de analfabetismo tem leve queda, mas país ainda está longe de cumprir meta do PNE*. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/taxa-de-analfabetismo-tem-leve-queda-mas-pais-ainda-esta-longo-de-cumprir-meta-do-pne>. Acesso em: 29/05/18.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_ ; TEBEROSKY, A. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, E . *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, G. Sobre a Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, Regina et al. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes médicas, 2004.

KISHIMOTO, T.M. *Jogo, brinquedo e a educação*. 5º ed. São Paulo. Cortez, 2001.

MORAIS, A. G. de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença Pedagógica*, Editora Dimensão, v. 12, n.70, 2006.

\_\_\_\_\_. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, L.G. Coleta e análise de dados qualitativos: a entrevista. In: *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

QUADROS, R.M. de; FINGER, I. *Teorias de aquisição da linguagem*. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/268366651\\_TEORIAS\\_DE\\_AQUISICAO\\_DA\\_LINGUAGEM](https://www.researchgate.net/publication/268366651_TEORIAS_DE_AQUISICAO_DA_LINGUAGEM)> . Acesso em: 13 out. 2018.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – IMPRENSA NACIONAL. *Diário Oficial da União*. Disponível em: [http://download.uol.com.br/educacao/do\\_5abril2013\\_pagina1.pdf](http://download.uol.com.br/educacao/do_5abril2013_pagina1.pdf). Acesso em: 29/05/18.

SCARPA, M.E. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, F; BENTES, A C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

STAKE, R. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 7, jan/jun. 1983.



THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa: ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L.S. In: COLE, M. [et all]. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

*Até aqui nos ajudou o Senhor  
(1 Samuel: 7; 12 p/b)*