



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB

CAMPUS I - CAMPINA GRANDE

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ALLANA MIRTES PEREIRA GOIS

**A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

CAMPINA GRANDE- PB

2016

ALLANA MIRTES PEREIRA GOIS

A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de Monografia
apresentado ao Programa de Graduação em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ms.. Cristina Sales Cruz

CAMPINA GRANDE
2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

G616e Gois, Allana Mirtes Pereira

A escrita na educação infantil [manuscrito] : um estudo de caso de práticas pedagógicas / Allana Mirtes Pereira Gois. - 2016. 68 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

"Orientação: Profa. Ma. Crisina Sales Cruz, Departamento de Educação".

1.Educação infantil. 2.Escrita. I. Título.

21. ed. CDD 372.4

ALLANA MIRTES PEREIRA GOIS

A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de Monografia
apresentado ao Programa de Graduação em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 27/10/2016.

BANCA EXAMINADORA

Cristina Sales Cruz

Prof. Ms. Cristina Sales Cruz (Orientador)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ruth B. Araújo Ribeiro

Prof. Ms. Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Soraya Maria Barros de A. Brandão

Prof. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha família, minhas amigas, minha orientadora
pela persistência, encorajamento, amor, dedicação,
amizade e paciência, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À DEUS por ter me dado a vida e ter me mostrado que o curso de Pedagogia seria o curso da minha vida. Por minha saúde perfeita, pelos filhos queridos e abençoados que me deu e por minha família abençoada.

Aos meus familiares que a todo o momento não desistiram de mim, sempre me apoiando, encorajando, preocupados com a minha formação acadêmica; Agradeço grandemente por estarem sempre ao meu lado, cuidando dos meus filhos quando eu saía para trabalhar e estudar; por custearem muitas vezes meus estudos: passagens de ônibus, xerox, lanches além de outras contas quando o meu salário não permitia. Vocês são o motivo pelo qual continuei seguindo o nosso propósito de concluir meu curso de graduação.

Aos meus filhos que são os frutos desse curso e desse trabalho, e pelos quais luto e persisto em proporcionar uma condição melhor de vida.

À Professora Mestre Cristina Sales Cruz por não desistir de mim, sempre levantando minha autoestima, insistindo para que terminássemos esse trabalho, muitas vezes mais do que eu mesma; pelas broncas e ensinamentos que recebi, com todo respeito e atenção. Pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, e pela dedicação. Obrigada!

Às minhas amigas de Curso, que sempre se preocuparam comigo e pelos momentos de amizade e apoio, apesar da distância.

Insisti, persisti, desisti, porém, consegui concretizar um dos meus sonhos. E que outras lutas venham, porque as batalhas venceremos com a graça de Deus que nos sustenta em todos os momentos.

Agradeço à banca examinadora, pela disponibilidade de participar de minha defesa e pelas contribuições pessoais e técnicas acerca de minha monografia.

A todos, meus agradecimentos.

RESUMO

Neste trabalho abordamos uma importante temática dentro do contexto escolar: a escrita na Educação Infantil. Como sabemos, uma das principais tarefas da escola é ensinar a ler e também escrever, não esquecendo os demais eixos temáticos a serem trabalhados, associado ao cuidar dessas crianças do mundo que as cerca, ao menos por algumas horas. Percebendo as dificuldades com as quais as crianças se deparavam ao serem inseridas em práticas pedagógicas desvinculadas de suas vivências, repletas de atividades mecânicas com vistas a uma alfabetização (precoce), buscamos, então, observar turmas de Educação Infantil em unidades de ensino da rede pública e da privada a fim de verificar como é desenvolvido o trabalho com a linguagem escrita nestes espaços. Para tanto, escolhemos uma instituição da rede pública e uma da rede privada de ensino, sendo observada uma turma de Pré II em cada uma destas unidades. Constatamos que as crianças das duas escolas vivenciaram práticas distintas de ensino da língua escrita, no entanto, em ambas, prevalece um ensino mecânico, baseado na repetição, memorização, reforço, tendo como meta, preparar essas crianças para a alfabetização, que não é o foco e finalidade das turmas de Educação Infantil. Fundamentamos teoricamente nosso trabalho e análise de dados em autores como Ariés (1981), Froebel citado por Arce (2002), Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1985), Vygotsky (1998), Luria (2002), Kato (2010), Ferreiro (1987) e Morais (2003), Brandão e Rosa et. al (2010), Melo (2004), Kleiman (2009), Kato (2010), Smolka (1996), e as diretrizes de como efetuar esse trabalho segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil vol.3 (BRASIL, 1998), dentre outros.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Escrita.

ABSTRACT

In this paper we address an important issue within the school context: writing in kindergarten. As we know, one of the main tasks of the school is to teach to read and write well, not forgetting the other themes to be worked linked to the care these children the world around them, at least for a few hours. Realizing the difficulties with which children faced when inserted in pedagogical practices detached from their experiences, full of mechanical activities with a view to a literacy (early), we seek, then observe childhood education classes in the public school units and private in order to check how developed the work with written language in these spaces. To do so, we choose an institution of public and private school system, and observed a group of Pre II in each of these units. We found that the children of the two schools experienced different practices of written language teaching, however, in both prevails a mechanical teaching, based on repetition, memorization, reinforcement, aiming to prepare these children for literacy, that is not the focus and purpose of the Early Childhood Education classes. theoretically we base our work and data analysis authors as Ariès (1981), Froebel cited by Arce (2002), Ana Teberosky and Emilia Ferreiro (1985), Vygotsky (1998), Luria (2002), Kato (2010), Smith (1987) and Morais (2003), Brandão and Rose et. al (2010), Melo (2004), Kleiman (2009), Kato (2010), Smolka (1996), and the guidelines of how to make this work according to the National Referential Curriculum for Early Childhood Education vol.3 (BRAZIL, 1998) , among others.

Keywords: Early Childhood Education. Writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO OCIDENTE.....	11
2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	18
3 EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA.....	23
3.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	23
3.2 O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICA	30
4 O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	37
4.1 PRÉ II - CRECHE DA REDE PÚBLICA.....	37
4.2 PRÉ II – ESCOLA DA REDE PRIVADA.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	59
ANEXOS.....	
ANEXO A- ATIVIDADE DO PRÉ II – REDE PÚBLICA - COMPLETAR O ALFABETO COM AS LETRAS QUE FALTAM NA SEQUÊNCIA.....	62
ANEXO B - - ATIVIDADE DO PRÉ II – REDE PÚBLICA - COM QUE LETRA COMEÇA? ESCRITA DE LETRA INICIAL DESSES SERES.....	63
ANEXO C - - ATIVIDADE DO PRÉ II – REDE PRIVADA - REGISTRO DO NOME DE IMAGENS, USANDO CÓDIGOS (SAPO, SUÇO, SACOLA, SELO, SINO).....	64
ANEXO D - - ATIVIDADE DO PRÉ II – REDE PRIVADA- ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO DO S DE SAPO.....	65
ANEXO E - - ATIVIDADE DO PRÉ II – REDE PRIVADA ATIVIDADE COM DIFERENTES SÍLABAS DA LETRA S.....	66
ANEXO F - - ATIVIDADE DO PRÉ II – REDE PRIVADA - ESTUDO DA LETRA R	67
ANEXO G - - ATIVIDADE DO PRÉ II – REDE PRIVADA- REGISTRO DAS SÍLABAS DA LETRA R-IDENTIFICAÇÃO E PINTURA DE PALAVRAS IGUAIS	68

INTRODUÇÃO

O presente trabalho vem abordar uma importante temática dentro do contexto escolar: a escrita na Educação Infantil. Como sabemos, uma das principais tarefas da escola é ensinar a ler e também escrever, não esquecendo os demais eixos temáticos a serem trabalhados na escola atrelado ao cuidar dessas crianças, ao menos por algumas horas. Contemplamos, neste estudo, concepções relativas ao reconhecimento da criança como ser de direitos e deveres e como é concebida a construção da linguagem escrita na Educação Infantil.

Pesquisar este tema foi uma necessidade que surgiu na/da nossa prática pedagógica em instituição da rede privada onde trabalhávamos, quando observamos a dificuldade que algumas crianças sentiam com relação à aprendizagem da linguagem escrita no que compreende a apreensão do signo linguístico: sonoridade, traçado, cópia, memorização, dentre outras práticas realizadas pelas professoras da Educação Infantil. Era comum manter as crianças sentadas por muito tempo realizando atividades cansativas, repetitivas e atividades desmotivantes, perante livros, cadernos e folhas atividades e além de compreender como se escreve alfabeticamente, e fazê-lo de forma rápida para cumprir uma grade curricular estabelecida pelas instituições de ensino.

E caso as crianças, durante o ano letivo, não atingissem as metas e competências estabelecidas deveriam ser submetidas a aulas de reforço, encaminhamento psicopedagógico ou psicológico, a fim de constatar o porquê de a criança não estar aprendendo como deveria.

O presente trabalho é uma pesquisa de campo qualitativa, objetivando observar práticas pedagógicas a fim de verificar como é realizado o trabalho com a linguagem escrita em turmas de Educação Infantil em instituições da rede pública e privada de Campina Grande-PB; e como objetivos específicos, descrever estas práticas e analisá-las à luz da literatura e do referencial teórico estudado. Para tanto, escolhemos uma instituição da rede pública e uma da rede privada de ensino, sendo observada uma turma de Pré II em cada uma destas unidades: na turma da rede pública observamos a rotina durante uma semana; já na turma da rede privada foi apenas três dias.

A estrutura deste trabalho corresponde a três capítulos teóricos e um de descrição e análise de dados.

No primeiro capítulo, *Infância e Educação infantil no Ocidente*, discorremos sobre concepção da família, da infância e o modo como se apresentava a educação e como ela vem se transformando ao longo dos anos desde a Idade Média em meados do século XIII até o século XIX. Embasamo-nos, para tanto, nas considerações de Ariés (1981), Froebel citado por Arce (2002) ressaltando a importância de se ter um local apropriado com profissionais capacitados para trabalhar com as crianças.

No segundo capítulo, *Infância e Educação Infantil no Brasil*, focalizamos o descaso pelo qual foi marcada a infância e a Educação Infantil no Brasil nos seus primórdios. Detalhamos desde a condição de vida das crianças durante o período colonial, a abertura dos primeiros jardins de infância, institutos e as creches, conforme Kuhlmann Jr. (2010). E mencionamos os documentos que legislam sobre a Educação Infantil, até a abertura das escolas das primeiras letras para a população, após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, segundo Aragão e Kreutz (2010).

No terceiro capítulo, intitulado *Educação Infantil e a linguagem escrita*, explicitamos como as crianças se apropriam da linguagem escrita, e caracterizamos o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, os estágios que as crianças percorrem para compreendê-la, a evolução da escrita, bem como vem sendo e deve ser desenvolvido o trabalho referente à linguagem escrita na Educação Infantil, segundo pedagogos, psicólogos e estudiosos, como Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1985), Vygotsky (1998), Luria (2002), Kato (2010), Ferreiro (1987) e Morais (2003), Brandão e Rosa et. al (2010), Melo (2004), Kleiman (2009), Kato (2010), Smolka (1996), e as diretrizes de como efetuar esse trabalho segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI vol.3 (BRASIL, 1998).

Referente ao quarto capítulo, *O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil: descrição e análise de dados* buscamos, mediante pesquisa de campo, observar e descrever como é realizado o trabalho da linguagem escrita em instituições de ensino público e privado com modalidade de Ensino Infantil, analisando e confrontando as práticas com relação à linguagem escrita observadas com as pesquisas bibliográficas.

Na conclusão, apresentamos os resultados das pesquisas realizadas comparando as práticas desenvolvidas nas turmas de Pré II observadas nas escolas da rede pública e privada, em Campina Grande- Paraíba.

1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO OCIDENTE

A concepção de família, de infância e a forma como se dá a educação das crianças, segundo Ariés (1981), vêm se transformando desde a Idade Média até os dias atuais, em virtude da influência das próprias transformações sociais, culturais e científicas ocorridas ao longo da história.

A família rica retratada no século XIII pelos pintores revelava a visão que se tinha da mesma: os membros eram retratados de forma separada. Isso parece denotar a não existência do sentimento de família como a que conhecemos hoje. Essa consistia num agrupamento de pessoas realizando ou participando de atividades comuns, como festas, jogos, brincadeiras e trabalho.

Com relação às crianças, eram retratadas como adultos em miniatura, revelando a visão que se tinha delas e a não existência da concepção de infância. Não havia a preocupação com suas particularidades como hoje se tem.

A mudança da concepção de infância ocorreu por meio de movimentos moralistas, religiosos e de educadores que não viam com bons olhos as atitudes dos adultos com relação às crianças, como por exemplo, a paparicação que era um modo particular de lidar com as crianças, usando-as como uma distração ou brincadeira, atitude comum na Europa. Como salienta Ariés (1981), as famílias, começaram a importar-se cada vez mais com as crianças, contribuindo para o desenvolvimento e sensibilização para com a condição frágil e ameaçada dos filhos.

Preocuparam-se com as práticas de higiene, vacinação, bem como com as altas taxas de mortalidade da época, em decorrência da falta de cuidados pelos quais as crianças eram acometidas. (alimentação inadequada para a faixa etária, convívio social com outras crianças para brincarem, uso de roupas quentes ou muito leves o para determinado clima, despreparo materno em cuidar dos bebês).

Em torno dos séculos XIV a XVI, na Europa, com a aproximação entre as crianças e a família, as realidades e os sentimentos de família se transformariam ao ser reconhecido o sentimento de infância, e suas especificidades, onde esta passa a não ser mais paparicada pelos familiares e amigos da família.

A partir do século XV, em países da Europa, a concepção de aprendizagem passa também a sofrer influências dos moralistas e clérigos, conforme a mudança de mentalidade a respeito do sentimento de família e de infância. Quanto à aprendizagem se dava de forma direta, onde as crianças sem espaço próprio para brincar e em volta de vários adultos imitavam os hábitos, gestos, comportamentos até na hora de brincar, de realizar os jogos de adultos em todas as atividades diárias. Esta era a forma de aprender das crianças, uma vez que, a priori, estas não se relacionavam com outras crianças livremente nem nas ruas nem nas casas vizinhas.

Ainda nessa época, se presenciava uma prática educativa muito difundida em todas as classes sociais: as crianças aos 7 ou 9 anos eram enviadas às casas de outras famílias para com elas aprenderem ofícios, compreendidos como conhecimentos, experiências, prática e valores humanos. Também eram desenvolvidos nesses lares serviços e, dependendo do lugar, aprendiam também uma nova profissão.

A escolarização foi se estendendo aos poucos às camadas sociais e, cada vez mais os pais estavam se apegando e zelando pelo bem estar e pela educação dos filhos. Enfatizando esta ideia, Ariés (1981, p. 159) relata ainda que “dessa época em diante, ao contrário, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola” a qual era destinada inicialmente em meados do século XIII exclusivamente aos clérigos. E serviam de asilos para estudantes pobres, passando assim, a partir do século XV a fazer parte do cotidiano das crianças, jovens e também de adultos, onde se pretendia formá-los tanto moralmente e intelectualmente, quanto adestrá-los e discipliná-los com autoridade.

Inseridas nas escolas e colégios no século XVII, as crianças eram separadas do seu meio social, o que desagradou alguns moralistas da época, pois, acreditavam, segundo Ariés (1981), que as crianças seriam corrompidas pelas más companhias em decorrência da superpopulação existente nas classes.

Os clérigos, alguns familiares mais abastados e moralistas, julgavam que aos poucos, as crianças, iam perdendo a inocência ou teriam a sua maturidade retardada, visto que nas escolas e colégios a aprendizagem se dava sem o intermédio de professores qualificados, em salas de aula ou espaços reservados para o estudo lotados, com a presença de alunos de todas as faixas etárias, aprendendo e vivenciando atividades indecorosas, obscenas, que envolviam jogatinas exclusas, bebedeiras, brincadeiras de mau gosto com os colegas, dentre outras.

Uma parcela das famílias europeias, no século XVII, considerava que em locais com outras crianças e outras pessoas na escola, seus filhos aprenderiam e teriam mais coragem de falar em público, fariam amigos não deixando, assim, de viver em sociedade. Deste modo, as crianças aprenderiam a viver, a agir, a ter noções de civilidade em sociedade, aprendendo com os seus.

Para Ariés (1981, p. 159), “as instituições escolares tornaram-se um instrumento de iniciação social da criança, passando-a para o estado de adulto”, no entanto, não de forma generalizada.

Por questões de moralidade e de respeito ao que é próprio da criança aprender e compreender, a família concentrou-se em torno dela sendo ressaltadas as necessidades e o bem-estar da família, bem como a preocupação da família com a saúde de seus filhos. Algumas famílias buscavam educar as crianças por meio da moralização, para que não fossem corrompidas pelo meio social, visto que as boas maneiras eram, na época, a parte principal na educação.

As famílias que possuíam elevado poder aquisitivo pagavam os preceptores, livrando os filhos das más influências que poderiam estar presente nas escolas. Estes cuidados que se tinha com os filhos entre os séculos XVI e XVII, também se encontram presentes na família moderna, a qual se esforça, por vezes, em suprir as necessidades dos filhos.

É ainda no século XVII, na Europa, em decorrência do avanço do sentimento de família e infância e dos primeiros sinais de afeto na família, conforme Ariés (1981), que os meninos pertencentes às camadas sociais médias, submetiam-se à escolarização e alguns permaneciam durante o tempo de estudo morando em pensionatos, pois as escolas encontravam-se em cidades ou locais longe de suas residências. Alguns meninos da alta nobreza e os filhos de artesões continuavam aprendendo segundo a forma antiga e direta de aprendizagem da sociedade, citada anteriormente, repassada de acordo com a cultura e os costumes de suas classes sociais, outros por sua vez eram enviados aos colégios, ou os Liceus como eram conhecidas as escolas para ricos.

As meninas de boa família, conforme Ariés (1981), por sua vez, aprendiam de forma direta com seus familiares ou eram enviadas às casas de parentes, de outras famílias, ou a conventos. Nestes espaços, aprendiam a cuidar da casa, das crianças e raras vezes a escrever e a ler (no caso das meninas das classes inferiores que aprendiam a escrever como um ofício) e só passaram a ir à escola por intermédio de pessoas importantes de prestígio social, que na época se interessaram pela condição negligenciada à instrução das meninas e das mulheres, em geral - isto no final do século XVII.

Nesse cenário de preocupação da família com a criança, é que essa começa aos poucos a sair do anonimato e lentamente passa a ocupar um espaço de maior destaque na sociedade. Essa evolução traz modificações profundas em relação à educação, que teve que procurar atender as novas demandas que foram desencadeadas pela valorização da criança, pois o ensino, além da questão religiosa, passou a ser um dos pilares no atendimento à criança.

Outras mudanças ocorreram na família ainda ao século XVII. Essas buscavam preservar a privacidade do lar, pois mesmo que as crianças e seus familiares estivessem mais unidos na hora das refeições, nas atividades do cotidiano ou desfrutando do aconchego do lar, precisavam também de um local apropriado para o pleno desenvolvimento dos filhos onde estes não fossem importunados a todo instante pelos amigos, parentes, vizinhos. Assim, passaram a ocupar casas maiores com mais cômodos, onde a vida social da família se restringisse aos locais da casa preservando as crianças, desta maneira da convivência constante com outros adultos (ARIÉS, 1981). A este respeito COSTA (2010, p. 6) salienta que:

O lar representa para a criança o primeiro contato com a vida social e por isso a participação dos pais deve ser de maneira

constante e permanente para assim poder construir o caráter dos filhos e por mais que o lar passe por transformações, ele ainda continuará sendo para a criança a principal fonte de influência no comportamento, nas emoções e na ética da mesma.

É no contexto do século XVIII que a concepção de infância é inovada a partir da ideia do filósofo francês Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Ele concebia a infância como um tempo com valor próprio, e a criança como um ser com necessidades específicas que precisavam ser respeitadas por sua primeira educadora natural - a mãe. Quanto à educação, este filósofo foi um crítico da escola de sua época, cuja instrução era severa e a base da memorização. Defendeu que brinquedos e esportes seriam essenciais para a aprendizagem da criança. Seguindo suas ideias, ainda no mesmo século, podemos destacar as contribuições para a mudança na concepção de infância e, conseqüentemente, de educação, de ensino, pelo educador suíço Johann H. Pestalozzi (1746-1827).

Pestalozzi defendia para as crianças um ambiente educativo natural, disciplinado, prático e afetivo, envolvendo, portanto, cuidado e educação, o que pressupunha, além de amor, conhecimentos pedagógicos específicos por parte da professora. Criou um orfanato para crianças pobres e defendeu que a educação deveria ocorrer em um ambiente mais natural possível, sob um clima de disciplina estrita, mas amorosa, o que contribuiria para o desenvolvimento do caráter infantil.

A passagem do século XVIII para o XIX foi marcada pela transição do modo de produção feudalista para o capitalista trazendo como consequência a consolidação da burguesia enquanto classe hegemônica, no contexto dos ideais da Revolução Francesa e do novo modo de produção que se estabelecia com a Revolução Industrial. Segundo Paschoal e Machado (2009) a mudança, na Europa, do modo de produção doméstico para o sistema fabril traz como consequência a substituição das ferramentas pelas máquinas da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade.

O enorme impacto nas vidas das pessoas, causado pela revolução industrial, fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Essa revolução ainda possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma como a família cuida e educa seus filhos.

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comessem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. De maneira que foi com essa preocupação, ou a partir dessa problemática, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família, em espaços criados por higienistas para guardar e cuidar essas

crianças.

Algumas mães operárias, que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Outras enviavam seus filhos às salas de asilo ou escolas maternas das creches e para os jardins de infância.

A escolarização, então, passa a ser difundida a partir do século XVIII para os meninos e XIX para as meninas, anteriormente educadas em casa e para o lar, puderam frequentar a escola, um dos fatores que estimulou a abertura de escolas para formação docente (escolas normais).

E é neste novo século XIX que se destaca o papel de Froebel (1782-1852) no cenário da Educação Infantil. Este pedagogo, criador dos kindergarten, ou jardins de infância, na Alemanha, destinado a crianças com idade até 6 anos, enfatizava a importância do jogo e do brincar no processo de desenvolvimento infantil, sendo por isso, notoriamente, o precursor de uma pedagogia diferenciada para a educação das crianças, agrupando-os em diferentes faixas etárias.

Conforme Arce (2002), tanto Pestalozzi quanto Froebel vieram contribuir para a consolidação dos ideais do novo modelo de sociedade capitalista que então se instaurava. Esses autores, apesar das diferenças de seu pensamento educacional em vários aspectos, tiveram em comum a ênfase no papel da família – em especial no papel da mãe - para uma educação da criança pequena que fosse capaz de cultivar aquilo que o ser humano teria de melhor, com vistas a formar o indivíduo capaz de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade e de exercer seu papel de trabalhar para que ela funcionasse de forma harmônica.

Outro ponto em comum no pensamento de Froebel e Pestalozzi é a concepção da criança como ser essencialmente puro e bom dotado de potencialidades as quais caberia à educação fazer despertar e cultivar. A base da pedagogia de ambos os educadores é a crença numa natureza essencialmente boa do ser humano e na necessária atuação da educação para que essa essência pudesse se desenvolver de modo a formar indivíduos socialmente adaptados, aptos a exercer suas funções para o pleno desenvolvimento da sociedade na qual estavam inseridos.

Na visão de alguns autores, em uma época anterior à Psicologia, Rousseau, Pestalozzi e Froebel desenvolveram papel de fundamental importância para o conhecimento e a compreensão da criança enquanto ser humano em seus aspectos psicológicos, afetivos e cognitivos. Viam a criança como um ser genuinamente bom por natureza e consideravam a infância como uma fase importante para o desenvolvimento da criança e a sua formação enquanto futuro cidadão. Daí, a importância de uma educação que respeite sua liberdade, preserve sua inocência e lhes assegure o direito de brincar e viver sua infância.

Como se pode notar, apesar da evolução no sentimento em relação às crianças ao longo dos séculos, é a partir do século XIX que a infância enquanto etapa do

desenvolvimento começa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade.

A história tem revelado que ao longo dos séculos e como consequência da necessidade de se ter um local e espaço apropriado para o estabelecimento da aprendizagem e de atitudes de cuidados diferenciados é que surgiram as instituições infantis. É em meados do século XIX, mais precisamente, que se começa a expandir a ideia de Educação Infantil, desde a Europa, a Inglaterra e ainda no Brasil. Conforme Ahmad (2009), estas instituições eram destinadas, inicialmente, para o cuidado e a assistência às crianças órfãs, filhas da guerra ou do abandono produzido pela pobreza, miséria e movimentos migratórios.

Vale destacar que na Alemanha, país em que Froebel nasceu, os jardins de infância eram destinados às pessoas pobres, como forma inicial de guardar as crianças, oferecendo-lhes uma assistência muitas vezes preconceituosa e de baixa qualidade. Isto se dava porque a educação que era destinada a uma parcela social a rica, como exemplos: os filhos dos artesãos e pintores renomados na época. A educação destinada aos pobres, por sua vez, caracterizava-se como uma instrução voltada para a profissionalização e a resignação do sujeito às suas condições sociais, preparando as pessoas para permanecerem no lugar social a qual estariam destinados.

No entanto, Froebel defendia uma educação que conduzisse o homem ao conhecimento pleno de si mesmo, de sua vocação livre e espontânea, com todos os seus poderes funcionando completa e harmoniosamente, em relação à natureza e à sociedade; argumentava que a espontaneidade nunca deverá ser substituída por padrões artificiais. Defendia que quanto mais ativa é a mente da criança, mais ela é receptiva a novos conhecimentos. Destacou a importância da linguagem e dos sentidos, como elemento de ligação do mundo exterior com o mundo interior.

Ainda tratando da importância do lúdico na educação é importante frisar a contribuição da educadora e médica italiana Maria Montessori (1870-1952) para a Educação Infantil na transição do século XIX para o século XX. A ideia de criar um método pedagógico nasceu da crítica que fazia ao sistema de ensino infantil de sua época. Seu método bastante difundido consistia na liberdade de ação da criança sobre objetos, ou material didático, que lhes fosse fornecido.

Para isto criou jogos/brinquedos que a criança manipulava: blocos, bastões, tábuas, peças de encaixe, enfim, sólidos duráveis que introduzem de maneira concreta, noções de cor, forma, tamanho, etc. que utilizou dos jogos lúdicos, jogos e brinquedos de madeira, como recursos pedagógicos para crianças com deficiência, para que possibilitassem seu aprendizado.

Sua maior contribuição no campo pedagógico foi enfatizar a autoeducação do aluno. Ela acreditava que a educação é uma conquista da criança, uma vez que nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, se nos forem dadas as condições, se formos

estimulados e estivermos em um ambiente propício para a aprendizagem. Acreditava também que o indivíduo é sujeito e objeto do ensino, dependendo de uma concepção de educação que se estende além dos limites do acúmulo de informações. A educação, neste ponto, deveria ser voltada para uma educação para a vida.

As ideias destes teóricos apresentados influenciaram de forma significativa a educação infantil no Brasil, como se verá no capítulo seguinte.

Deste modo, conclui-se que é muito importante que todas as crianças tenham a oportunidade de passar por uma Educação Infantil de qualidade, onde as brincadeiras possam se tornar um recurso para tornar a aprendizagem significativa e prazerosa. Froebel foi um defensor de que as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Não é apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo.

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Focalizando a infância e a Educação Infantil no Brasil, podemos anteciper que foi caracterizada nos seus primórdios pelo descaso. Crianças e adolescentes que eram trazidos ao Brasil na época da colonização sofriam de toda a espécie de violência: sexual, castigos físicos, fome, trabalhos forçados, etc. Evidente que essas referências são às crianças pobres.

A educação no processo de colonização, para indígenas, filhos de portugueses e de senhores de engenhos, baseava-se na pedagogia jesuítica e tinha como finalidade divulgar o catolicismo e converter os nativos à fé cristã, além de disseminar a cultura europeia. Por isso, eles preferiram catequizar as crianças pequenas para que elas influenciassem seus familiares, num caráter civilizador. Ressalte-se que, conforme Farias (2005), havia uma distinção entre a criança da casa-grande e a criança escrava: para as primeiras, além da educação jesuíta oferecida a partir dos seis anos, era reservada instrução em casa para a aprendizagem das primeiras letras; para as demais, nenhum direito à educação, mas o dever de aprender algum ofício, também a partir dos seis anos.

Na verdade, enquanto que à criança indígena era oferecido algum tipo de instrução, mesmo que fosse apenas para impregná-la da cultura portuguesa, às crianças escravas nenhum tipo de educação lhes era oferecido. Para estas estava reservado apenas o trabalho a partir dos 5 a 6 anos, período este em que as crianças brancas iam para as escolas. Outras crianças eram abandonadas nas rodas dos expostos, que sem discriminação racial, tinham como objetivo acolher crianças das primeiras idades, sem identificar as pessoas que as abandonavam.

Conforme Louzada (1999), passado o período de alta mortalidade algumas destas crianças eram adotadas e outras encaminhadas para o Arsenal da Marinha, os meninos, e para o recolhimento dos órfãos as meninas. Segundo alguns autores, durante mais de um século a Roda dos Expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, último país a acabar com este sistema de apoio aos enjeitados.

A situação escolar brasileira só veio a “ensaiar” uma mudança no início do século XIX, com a chegada da família real no Brasil, mas ainda não se falava em Educação Infantil. Conforme Aragão e Kreutz (2010, p. 26), “Para atender às necessidades dessa nova população, houve a abertura de escolas de primeiras letras em todo o País e se multiplicaram as escolas secundárias e de artes e ofícios, bem como o Ensino Superior”.

As mudanças de ordem social, política e administrativa e as fortes pressões dos ideais liberais europeus, que defendiam a instrução populacional em massa, levam a mudanças no âmbito do ensino.

Uma das primeiras medidas tomadas por D. Pedro I visando criar uma estrutura educativa no Brasil, de caráter mais geral, se deu em 1º de março de 1823, quando foi criada uma espécie de escola normal na Corte para ensinar os militares e demais cidadãos interessados a partir do método mútuo. Em seguida, a Constituição Federal de 1824

estabelece no seu artigo 179 a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e em 1827 uma lei determinou a criação de uma escola de primeiras letras em cada cidade, a qual não chegou a ser cumprida.

Nelas a população jovem e adulta receberia um ensino mútuo. Os professores ensinariam a ler e a escrever, a fazer as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos.

Contudo, tal programa educacional fracassou, por falta de profissionais interessados, material adequado, formação docente adequada e interesse por parte da população em participar desse ensino mútuo, que tinha como meta um ensino coletivo, o qual necessitava de pessoas experientes que transmitissem os conteúdos a outros, que repassavam a pequenos grupos de estudantes e tinha na palmatória bem como outros castigos severos como meio disciplinador. O que desinteressou grande parte da população, composta por negros, trabalhadores e escravos.

Como se pode notar, do período colonial até o início da República no Brasil o que se fazia em prol da criança até 6 anos era muito pouco, principalmente no que se refere à criança pobre, negra. Não havia nem atendimento educativo e nem leis que lhes protegesse (LOUZADA, 1999).

É no final do século XIX, período da abolição da escravatura no Brasil, acentuou-se a migração para as grandes cidades e o início da República é marcado por algumas iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade Infantil. Segundo alguns autores, foram os médicos higienistas quem primeiro direcionou o olhar para a infância no Brasil. Desta preocupação com o assistencialismo a criança filha de operários tem origem a implantação de um número significativo de creches por organizações filantrópicas com programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, cujas mães trabalhadoras não tinham onde deixá-las. Alguns setores da sociedade, no entanto, a criação de jardins de infância.

Os primeiros jardins de infância criados no Brasil, no entanto, não eram voltados para o atendimento à criança pobre, mas as crianças da elite. Em 1875 foi criado o primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro para meninos de 0 a 3 anos da elite; em 1896 é criado o primeiro jardim de infância público, em São Paulo, mas quem era favorecida era a elite. Isto mostra a escassez histórica de políticas públicas voltadas para ao atendimento as crianças pobres e a preocupação com a sua formação no sentido educacional, já que a base destas instituições, principalmente as que atendiam os filhos de operários tinham caráter apenas assistencialista. Conforme Santana (2011, p. 5)

A Educação Infantil tem sido marcada pelo dualismo. De um lado encontrasse um problema de natureza política externo à instituição, é a

segregação social que delimita um modelo de educação para as crianças de classe alta e outro para as crianças de classes populares (o público e o privado). Do outro o problema é de ordem pedagógica e acontece no interior das instituições escolares infantis, é a divisão entre o cuidar e o educar (a professora e a auxiliar)

Ainda se referindo ao caráter puramente assistencialista aos filhos das camadas mais pobres do Brasil, à medida que foram ocorrendo mudanças de ordem social e política no país, o setor público, pressionado pela sociedade passou a “reconhecer” a importância do atendimento à criança pequena e em consequência foram criados alguns institutos e creches visando atender os filhos de operários: em 1889 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPA), no Rio de Janeiro; em 1908 uma creche popular para filhos de operários; e, 1919, o Departamento da Criança no Brasil. (LOUZADA, op. Cit). Além destas instituições muitas outras foram sendo fundadas no país, conforme Kuhlmann Jr. (2010, p. 94), como, por exemplo: Assistência de Santa Tereza (1916); Associação Feminina Beneficente e Instrutiva (1901); Creche Baronesa de Limeira (1913). Eram instituições de influência religiosa sendo encarada por moralistas, clérigos como “única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos”.

Segundo Oliveira (1988), as poucas creches existentes no Brasil fora das indústrias entre as décadas de 20 e 50 do século passado, eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e, principalmente, religiosas. O ciclo de expansão de creches ocorre no Brasil, a partir da segunda metade da década de 70, inclusive com uma revisão de seu significado. No entanto, prevalece a função assistencialista destas instituições.

Com o tempo, esse caráter assistencialista e higienista mudou e isto em decorrência do desenvolvimento de estudos referentes à psicologia infantil e de métodos pedagógicos para a infância. Assim, procurou-se, no início do século XX, conforme Kuhlmann Jr. (2010), integrar aos currículos das escolas normais a matéria puericultura, além de estudos sobre a psicologia infantil e métodos pedagógicos para serem desenvolvidos com as crianças pequenas.

A década de 80 representou um marco para a história da Educação Infantil no que diz respeito à concepção de creche, pois esta passa a ser visualizada também como educativa e não apenas como de cunho assistencial (AGUIAR, 2001). Temos, portanto, uma “tentativa” de superação da referida condição assistencialista das creches. Foi neste período em que a educação e o cuidado atribuído à primeira infância começaram a ser discutidos por organismos internacionais, pelo governo brasileiro e pela sociedade civil. Para Munerato (2006 apud BRUSCATO, 2001, p. 4):

Os anos 80 podem ser considerados como o período de busca de uma definição mais clara da função da educação infantil, influenciados também pelo fato de muitas Prefeituras Municipais ter deslocado o atendimento, nesta faixa etária, do Setor de Promoção Social para o Setor da Educação Infantil, como consequência do caráter educativo, e não meramente assistencial atribuído no Capítulo “Da

Educação”, na Constituição Federal.

Entre as décadas de 80 e 90 muitos documentos que legislam sobre a educação, e em especial a infantil, bem como documentos que norteiam o trabalho nas instituições, foram elaborados e publicados. De forma sintética podemos elencar:

- Na Constituição Brasileira de 1988 é garantida a criança de 0 a 6 anos o direito a educação em creches e pré-escolas;
- O Estatuto da criança e do adolescente, de 1988, garante direito e deveres às crianças, quando regulamenta o art. 227 da Constituição Federal, defendendo a inserção das crianças no mundo dos direitos humanos, por meio do direito ao desenvolvimento integral (físico, mental, moral, espiritual e social) e as condições de liberdade e dignidade.
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica.
- Os Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil, de 1998;
- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), de 1998, que tem o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil.;
- Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, que estabelece as diretrizes, objetivos e metas para cada nível do ensino brasileiro a serem atingidos no prazo de dez anos (2001-2010)
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de 2006, que responde ao papel do Ministério da Educação como indutor e proponente de diretrizes para a educação nacional e, conseqüentemente, para a educação infantil: organização e funcionamento;
- Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, de 2006;
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, de 2006;
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à Educação, de 2006, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias a serem alcançadas pelas instituições de educação infantil. O documento destaca a necessidade da indissociabilidade entre cuidar e educar, ainda aborda questões sobre a formação de professores.

É importante frisar, sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) - 1998, que este foi concebido de maneira a servir como um guia de

reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade. Sobre os objetivos gerais da Educação Infantil, esse documento ressalta que a prática desenvolvida nessas instituições deve se organiza sugere que as atividades devem ser oferecidas para as crianças não só por meio das brincadeiras, mas aquelas advindas de situações pedagógicas orientadas.

Vale ressaltar, ainda, observando-se este quadro normativo sobre os direitos da infância, o quão é importante os profissionais que trabalham na Educação Infantil conhecê-lo para que possam atuar de forma mais competente, garantindo às crianças o que a legislação estabelece, respeitando, assim o desenvolvimento integral da criança.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA:

3.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Sabe-se que o primeiro contato que a criança tem com a escrita não acontece apenas no contexto escolar. Há pesquisas que mostram que ela constrói suas hipóteses de escrita ou as ideias que os alunos têm sobre a escrita, quando entra em contato com o mundo letrado. Baseando-se, em estudos bibliográficos referentes a aquisição da linguagem escrita por crianças menores de seis anos, e o consequente estudo da escrita na Educação Infantil, iremos discutir registros relevantes a respeito desse tema na/para Educação Infantil.

A psicologia considera a escrita como uma complicada habilidade. Durante o processo de aquisição da escrita a criança passa por períodos de organização e momentos de grandes conflitos que formam um papel decisivo no seu processo de desenvolvimento da linguagem escrita. É possível identificar que cada criança possui um ritmo próprio para a apropriação da linguagem escrita, características que são demonstradas através de sua evolução, interação e manipulação.

Neste sentido, considera-se que dominar a linguagem escrita não é fácil e demanda a compreensão e apreensão de alguns fatores externos à criança, além do desenvolvimento interno de aspectos fonológicos, maturacionais e psicomotores de estruturação da linguagem escrita. Por isso, a aprendizagem dessa linguagem não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, tem que ter significado para a criança e sua vivência.

Algumas concepções e teorias da psicologia explicam o processo de aprendizagem da linguagem escrita nos auxiliando na compreensão de como as crianças aprendem. A princípio destacamos a teoria do desenvolvimento cognitivo do psicólogo suíço Piaget que mesmo não focalizando o ensino em si, busca mostrar como o comportamento infantil evolui. Mostra-nos que a criança constrói a sua aprendizagem e o seu conhecimento, por meio da interação direta com o objeto do conhecimento, desde os primeiros meses de vida. Deste modo, outras teorias baseadas nas ideias de Piaget como a teoria de Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1999), concluíram que a criança constrói também conhecimento sobre a linguagem escrita.

A construção da aprendizagem, para Piaget é auxiliada ao longo do processo por fatores de organização, adaptação, acomodação e assimilação e ocorre em estágios de desenvolvimento cognitivo e cada estágio se desenvolve a partir do que foi construído nos estágios anteriores.

Já Vygotsky (1998), outro teórico da psicologia, diz que organizamos nossas estruturas mentais operando com os objetos através de símbolos e por meio da linguagem, sempre na interação social. Ou seja, dependemos da interação com os outros para que possamos aprender e nos desenvolver cognitivamente. O psicólogo francês Henri Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases, como

Piaget, com predominância alternadamente afetiva e cognitiva, também ocorrendo por meio da interação social, como defende Vygotsky. (1998).

No livro “A formação social da mente”, mais precisamente no capítulo intitulado “A pré-história da linguagem escrita”, Vygotsky (1998) apresenta os resultados de várias pesquisas realizadas com crianças e descreve a evolução da escrita delas que vai do desenho, a escrita e o seu simbolismo. Em vários exemplos demonstra que a escrita resulta de uma construção inteligente e ativa da criança, ao contrário do que a psicologia behaviorista da época defendia em relação à aquisição da escrita: de que aprendemos por meio de processos de condicionamento, ou seja, na relação estímulo resposta. Para Vygotsky (1998), a escrita não está separada da linguagem, e é constituída por um sistema de símbolos e signos (capacidade de atribuir significados) que determinam os sons e as palavras da linguagem oral. Para dominar esse sistema simbólico, é necessário que a criança desenvolva certas funções superiores, especificamente a abstração. É esta função de abstração que faz com que gradualmente a fala, como forma de expressar o que queremos comunicar, desapareça, sendo substituída pela escrita. Vygotsky nos mostra que a escrita é uma linguagem que se constitui primeiro no pensamento da criança, para depois ser registrada.

Luria (1902-1977), discípulo de Vygotsky que estudou o desenvolvimento da escrita na criança, continuando após a morte de seu mestre as suas investigações, relatou os resultados de sua pesquisa em um importante trabalho intitulado “O desenvolvimento da escrita na criança (1988)”. Esse neuropsicólogo afirma que a origem dos processos psíquicos da linguagem escrita inicia-se na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Para ele, muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis na mão da criança para lhe mostrar como formar letras já havia iniciado a história da escrita desta criança (LURIA, 2012, p.143).

Os estudos de Luria tinham como objetivo investigar as condições que possibilitam o surgimento de escritas expressivas, ou seja, o percurso que leva à utilização de sinais, marcas, pontos, desenhos etc. como signo, como apoio às funções psicológicas superiores típicas dos homens (pensamento, linguagem, memória voluntária, capacidade de planejamento).

Nestes estudos, identifica as fases do estágio de desenvolvimento da pré-história da escrita infantil. A primeira fase da pré-escrita, Luria denominou de estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais que tinham como características: total ausência de compreensão do mecanismo da escrita; relação puramente externa com ela. Neste estágio, a criança não apreendeu ainda o sentido e a função da escrita, ela tenta reproduzir, ainda que apenas em sua forma exterior, a escrita adulta com a qual está familiarizada. Deste modo, a relação da criança com os rabiscos é puramente externa, intuitiva, um brinquedo. Ela não tem consciência que os rabiscos podem ajudá-la a lembrar-se do que lhe foi dito para escrever.

A segunda fase foi denominada de estágio da escrita não diferenciada. É quando a criança utiliza os rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que lhe foi dito. Esses rabiscos representam o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita da criança, ou seja, de uma atividade motora autocontida;

Tanto para Vygotsky quanto para Luria, nenhum rabisco significa coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferem-lhe a função de auxiliar técnico da memória função mnemônica.

Numa terceira fase as crianças, a partir da observação e da necessidade que sentem, progredem em direção à escrita formal, conhecendo as letras responsáveis por formar as palavras e dar sentido às produções escritas. Luria se refere a esse estágio como domínio exterior da escrita. Neste estágio, a criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares.

Gradativamente, as crianças passam a conhecer os sons e compreender que a escrita é uma forma de comunicação social. A escrita que usavam até então servia para que elas compreendessem o que estava “escrito” ou representado. Mas agora, mais maduras e sentindo a necessidade de saber se comunicar com os outros, começam a aprender a escrita simbólica, de conhecimento socialmente compartilhado.

Ainda nos estudos de Sinclair (1987 apud FERREIRO, 1987), vamos encontrar resultados de alguns outros estudos sobre o desenvolvimento da escrita pelas crianças. O autor nos mostra que alguns psicólogos estudaram as atividades gráficas das crianças pequenas, mas não como atividades que conduziriam à escrita, mas muito mais como preparação para o desenho e mais tarde, para a arte pictórica. Mas, Sinclair (1987 apud FERREIRO, 1987), salienta que, ao desenhar, a criança quer expor alguma coisa, principalmente as crianças pequenas.

Assim, observamos que no decorrer de cada estágio do desenho infantil, a criança evolui graficamente, pois quando se apropria desse sistema de representação gráfica adquire a maior capacidade de representar os seres humanos, as figuras geométricas e outros sinais gráficos. Chega um momento em que as letras se misturam e se entrelaçam aos desenhos da criança, que elabora diferentes representações gráficas até atingir a escrita alfabética.

Complementar a isso, foi estudado dentro do marco da linguagem oral a atividade de interpretar imagens, enquanto desenvolvimento do vocabulário. Dado que a fala e a compreensão da fala precedem a escrita e a leitura.

Deste modo, os primeiros estudos das atividades gráficas das crianças centram-se na evolução do desenho. O que pode ser visto em estudos de linguistas, que não negam que a escrita tenha sido desenvolvida a partir do desenho. Nesse sentido, segundo outros psicólogos, há um contra censo quanto ao desenvolvimento de diferentes fontes quanto à concepção da escrita, onde argumentam que o desenho e a escrita nascem de fontes diferentes. No entanto,

outros veem nas primeiras garatujas a fonte comum e ainda consideram a evolução das garatujas ao desenho como uma linha evolutiva direta e reta.

Sinclair (1987, p.77) informa que conforme a direção em que as investigações mais recentes sobre a lectoescrita seguem, considera que “o desenvolvimento da escrita está muito mais próximo do desenvolvimento espontâneo do desenho, da aritmética e de outros sistemas notacionais do que se pensava” A autora nos revela que em determinadas idades da infância, as crianças apresentam particularidades na escrita e no desenho. Nesse sentido, a criança demonstra saber diferenciar o desenho e as letras, cada uma a seu modo, apresentando uma explicação/ justificativa para demonstrar o que pensa quando desenha ou escreve o nome do que foi representado.

As crianças atribuem significados diferentes às marcas que realizam, desenham símbolos de uma forma e tentam com traços, linhas, ondulações, garatujas, registrar de maneiras diferentes os nomes dos desenhos, e só a própria criança entende e faz entender o que representou ou escreveu.

De igual modo, percebe-se que o desenhar e o escrever nomes para a criança, segundo alguns autores, é uma imitação das marcas dos adultos assim como se utilizam de livros, revistas e outros aportes textuais em um ambiente social letrado, onde descobrem o aspecto funcional da linguagem escrita, imitando as pessoas mais velhas e experientes. Assim, elas elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreenderem o sistema escrito.

Para Luçart (1965 apud SINCLAIR, 1987), quem descreveu e melhor interpretou as garatujas iniciais como fonte do desenho e da escrita, o desenho vai evoluindo até o momento em que passa a divergir da escrita, mas que inicialmente partiu de uma imitação do adulto. A autora afirma, a partir de suas observações, que a ‘escrita inicial da criança é acompanhada de um desenho e esta escrita tem a dimensão que tem o objeto, ou seja, objetos grandes com rabiscos mais longos para representá-lo. Mais tarde a psicóloga argentina Emília Ferreiro analisou casos semelhantes.

Sinclair (1987) ainda aponta o trabalho da pioneira nos estudos da escrita, Gertrudes Hildret (1930) que analisa a evolução das garatujas das crianças até chegar a escrita convencional, como fez Ferreiro na década de 70 do século passado.

A partir de 1974, Emília Ferreiro desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas em *Psicogênese da Língua Escrita*, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979.

Em 1980, começou a ser divulgado, no Brasil, o trabalho pioneiro de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas, levantando e difundindo fundadas suspeitas com relação aos métodos de alfabetização.

Ferreiro (1987) desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever, o que levou os educadores a rever radicalmente seus métodos. Assim, tanto as descobertas de Piaget como as de Emilia Ferreiro levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento, por isto suas teorias ficaram conhecidas por construtivismo.

Um caminho apontado nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) refere-se à sistematização do ensino da escrita e da leitura na Educação Infantil, trazendo para o mundo infantil a forma como os adultos utilizam-nas no cotidiano, pois, trata-se de atividades/conceitos que preexistem no mundo, e seu ensino deve dar-se de forma natural.

Segundo Ferreiro (1982 apud KATO, 2010), a criança durante o período de contato com os sinais gráficos passa por estágios de evolução, que são caracterizados em quatro grandes níveis: *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*. Cada estágio segue um padrão evolutivo gradativo e cada criança não necessariamente passa por todos, depende dos estímulos a ela direcionados.

No início do processo, a escrita das crianças são registros de escritas primitivas, garatujas, como são chamadas, que parecem imitar a escrita do adulto. Ferreiro (1987) mostra, em seus estudos, que um dos primeiros problemas que a criança enfrenta nesse processo de aquisição e apropriação da escrita, trata-se da diferenciação da escrita do desenho, característico do nível *pré-silábico* de escrita, definido pela autora. Neste nível, a criança não faz uma diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho e o da escrita. Ela não descobriu ainda que as letras têm uma sonoridade; depois evolui e passa a usar as letras do seu nome para tentar formar nomes que já conhece no seu cotidiano ou expressar alguma ideia, antes de ter desenvolvido a compreensão sobre a linguagem escrita como representante da fala.

Ainda antes de supor a escrita como representação da fala, a criança faz várias tentativas de construir um sistema que se assemelhe formalmente à escrita adulta buscando registrar as diferenças entre palavras através de diferenças na quantidade, na posição e na variação dos caracteres empregados para escrevê-las.

Quando a criança começa a perceber que o que registra no papel tem a ver com a fala, começa a controlar sua escrita em relação à quantidade de caracteres representados. Ingressa, portanto, no *nível silábico* de escrita, pois escreve fazendo a correspondência para cada sílaba oral, uma letra. Há casos em que no início não há controle do número de letras para registrar e depois do registro feito, quando vai interpretá-lo, fazendo a leitura termo a termo, elimina as letras excedentes o que leva a um avanço no nível de reflexão, passando a controlar o número de letras a registrar de acordo com as sílabas pronunciadas, é o *silábico restrito/quantitativo*. Gradativamente, vai percebendo que as letras têm uma correspondência sonora com o que fala e passa a representar na escrita estes sons, sendo mais comum o registro de vogais cujo som é mais perceptível. Este é o *nível silábico qualitativo*.

Segundo Morais (2013), apesar da grande evolução a criança ainda vai lidar no nível silábico com o conflito gerado por duas hipóteses levantadas no período anterior, isto quando se deparar com situações de escrita de dissílabos e monossílabos e ainda com palavras que tem vogais iguais em sílabas contiguas, em vista de duas hipóteses levantadas no período anterior (*pré-silábico*): hipótese quantitativa, segundo a qual não admite uma escrita com menos de 2 ou 3 letras; e a qualitativa, segundo a qual não se pode repetir letras numa palavra, principalmente na mesma sequência.

São as vivências com situações de escrita e com as intervenções do professor que levarão a um avanço no nível de reflexão passando a compreender o princípio alfabético para cada fonema corresponde um grafema. Porém, alguns aprendizes podem registrar palavras em que mistura as duas hipóteses, a silábica e a alfabética, ou seja, numa mesma palavra registra sílabas completas e uma letra para representar uma sílaba. Este é um nível nomeado por Ferreira de *silábico-alfabético*. É uma fase que parece mais curta; a criança logo alcança o estágio alfabético, mas ainda pode apresentar problemas de ordem ortográfica, que serão solucionados ao longo do processo de alfabetização e até mesmo do Ensino Fundamental.

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Com a leitura de diferentes gêneros textuais, por pessoas mais experientes, como os adultos, ensina-se às crianças a organização na escrita dos gêneros.

São tantos passos evolutivos enfrentados pelas crianças em direção da aquisição e compreensão da linguagem escrita, que não se pode esquecer-se do meio social e das interações com meios escritos e práticas constantes de leitura e escrita para a construção das hipóteses relacionadas à escrita.

A evolução durante o processo de apropriação do sistema de escrita segue seu próprio caminho e geralmente é ensinado nas escolas, ele se dá dentro de um contexto social e é reorganizado constantemente, conforme se vai organizando o conhecimento sobre a linguagem escrita. O que nos remete à tradição piagetiana, onde o sujeito constrói seu próprio conhecimento por meio da interação direta com o objeto do conhecimento- a escrita.

Diante das hipóteses de escrita descritas, as quais nos permitem compreender como ocorre o desenvolvimento da escrita, deve-se considerar também que a criança é um sujeito consciente do mundo que a rodeia e constrói suas próprias teorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza esse mundo. Ela compara, ordena, formula hipóteses e as verifica constantemente.

Bamberger (s.d apud SINCLAIR, 1987) salienta que as etapas evolutivas são interpretadas como sendo a expressão das mudanças na forma de conhecer e não como resultado de um maior domínio das habilidades perceptivo-motoras pelas crianças.

Assim, a escrita não é apenas um objeto de conhecimento na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação, que deveria ser ensinada como

algo relevante para a vida, onde a criança possa participar e interagir com diversos gêneros textuais, partindo-se do gosto pessoal de cada aluno para que eles ingressem nesse mundo letrado de forma efetiva e não apenas repetindo o que docentes pedem ou falam em sala de aula.

Dadas estas reflexões teóricas, conclui-se que se faz necessário ao professor, tanto o alfabetizador quanto o da Educação Infantil, uma sólida formação que lhe garanta conhecimentos teóricos metodológicos consistentes para que consiga oferecer a criança, ou as pessoas de qualquer idade que esteja no processo inicial de aprendizagem da língua escrita, oportunidades ricas e significativas de interação com a linguagem para que possam construir seus conhecimentos a respeito da linguagem escrita. Vale ressaltar, ainda, que quando se refere à Educação Infantil não se deve antecipar com trabalho que é inerente à alfabetização, já que, como mostram as teorias resultantes de pesquisas com crianças, e as leis que orientam e regulam a educação, há três anos para a criança se alfabetizar, como se verá no tópico seguinte.

3.2 O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL REFLEXÕES TEÓRICAS

Relativo à temática proposta neste tópico, iremos mencionar algumas controvérsias, segundo estudos de teóricos, em relação ao trabalho com a linguagem escrita desenvolvida na Educação Infantil, no contexto escolar.

A linguagem escrita, inicialmente, para alguns autores, está ligada ao desenho, isso quando uma criança rabisca algo no papel e dá um significado para esse desenho ou escrita primitiva. Em idade escolar, essa criança sai do desenho e parte para uma escrita ideográfica onde tenta atribuir signos escritos ao que fala. O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras.

Para Vigotsky (1991), a representação simbólica do brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita. E informa que há uma concordância entre todos os psicólogos em que a criança deve descobrir que os traços feitos por ela podem significar algo.

Brandão e Leal (2010 apud BRANDÃO e ROSA, 2010) comentam que no Brasil, até os anos 60, predominava o discurso da maturidade para a alfabetização, onde a aprendizagem da escrita seria resultante do amadurecimento de determinadas habilidades prévias, que deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos de idade. Acreditava-se que a criança ainda não teria qualquer interesse em ler e escrever até essa idade e tentar alfabetizá-la antes disso eram vistas até mesmo como prejudiciais ao seu desenvolvimento, pois não estariam prontas para essa aprendizagem.

Tais habilidades citadas nos estudos das referidas autoras, referem-se ao desenvolvimento das habilidades prévias: coordenação viso-motora, memória visual e auditiva, orientação espacial, articulação adequada de palavras, certo grau de atenção e concentração, boa alimentação, entre outros. Com base nesses estudos, pode-se concluir que o trabalho na Educação Infantil deveria evitar qualquer contato direto com a leitura e a escrita, concentrando-se no estímulo aos pré-requisitos mencionados.

Segundo Smolka (1996, p. 17)

Na época do ingresso na escola, as crianças vivem geralmente, sobre rígidas e austeras condições de ensino, onde as atividades são as menos variadas possíveis, porque tudo o mais é interrompido e suspenso em prol do ensino da leitura e da escrita. As atenções se concentram na escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida e as preocupações se encontram voltadas para os pré-requisitos da alfabetização, apoiando-se nas noções de “maturidade” e na aquisição dos mecanismos de base como coordenação motora, lateralidade e outros.

Ao contrário do que o RCNEI (BRASIL, 2002) preconiza para as crianças com faixa etária de 0 a 6 anos, é que o desenvolvimento e o trabalho com a linguagem oral e escrita devem ter como base um trabalho significativo de aprendizagem da língua, para ampliar as possibilidades de inserção e de participação das crianças nas diversas práticas sociais.

Para Brandão e Carvalho (2010 apud BRANDÃO e ROSA, 2010), nas escolas particulares é notável a tendência de adoção de livros didáticos, repletos de atividades voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora fina e da discriminação perceptual. Assim, vê-se, infelizmente, proliferar na Educação Infantil uma série de práticas que desconsideram as orientações apresentadas nesse documento para crianças no Ensino Infantil a exemplo de: participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc; participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.; observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. Tais vivências não obrigam crianças já a partir de três anos de idade, ou menos, a fazer exercícios repetitivos para controlar o traçado ou para identificar/copiar as letras.

As atividades que muitas vezes as crianças desenvolvem em sala de aula, para as referidas autoras, não contribuem para um efetivo avanço na compreensão sobre como funciona a escrita, pois, não há qualquer preocupação de que a criança reflita sobre o que está grafando ou gerar algum desafio como base nos conhecimentos já construídos por ela acerca do funcionamento do nosso sistema de escrita.

Para Contini Jr. (2002 apud KATO, 2002) quando há ambiente, isto é, material escrito e pessoas que manuseiem livros ou outros aportes teóricos escritos, a apropriação do que seja ler e escrever pode iniciar-se aos 2 anos de idade, ou mesmo com 1 ano e 2 meses. Deste

modo, avalia-a importância do período pré-escolar como preparatório para o ciclo primário. E evidencia que a criança é um sujeito ativo, que aprende seguindo seu próprio caminho.

Ao longo do processo de inserção das crianças no âmbito da linguagem escrita, elas podem ampliar suas habilidades de uso da linguagem, aprender a estruturar textos oralmente, a variar os modos de falar, a interagir de modo cada vez mais autônomo por meio da fala, além de aprender a ouvir com atenção e a responder de modo ativo às perguntas que lhe são feitas. O contato constante com a escrita e a leitura promovem também a ampliação do repertório textual das crianças e as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida, ampliam suas experiências de letramento, estimulando sua participação em diferentes práticas de uso social da escrita e o desenvolvimento da oralidade que está vinculada à leitura.

Sabendo que na Educação Infantil, muitas crianças estão em escolas ou creches, alguns autores defendem que as crianças necessitam vivenciar atividades que envolvem ludicidade, no intuito de inseri-las no mundo letrado. No RCNEI (BRASIL, 2002) também são apresentadas propostas do para crianças de 4 a 5 anos como: participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita; escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário; produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins; prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna; e respeito pela produção própria e alheia.

Autores como Brandão e Rosa (2010) elencam alguns trabalhos que podem ser trabalhados na educação Infantil, a exemplo de os jogos tradicionais infantis que estimulam a oralidade; jogos de construção onde as crianças constroem brinquedos ou coisas com elementos da natureza e estão ligados a jogos de faz de conta; jogos de regras.; jogos didáticos que estão inseridos no cotidiano escolar e são planejados, servirão de suporte e estratégia para fins didáticos.

Como afirma Leal e Silva (2010 apud BRANDÃO e ROSA 2010, p.54) “Tanto as brincadeiras livres ou espontâneas quanto aquelas apoiadas pelos adultos podem ter um efeito positivo no desenvolvimento infantil e devem estar presentes na educação de crianças pequenas”.

Brandão e Leal (2010, apud BRANDÃO e ROSA 2010, p. 21) para desenvolver as habilidades necessárias a respeito da escrita com crianças na Educação Infantil, tendo como base o trabalho com lápis e papel, elas afirmam que

De igual modo, as crianças podem aprender a interagir por meio da escrita e podem participar de situações variadas em que os adultos ou crianças mais experientes possibilitem o contato com os textos que circulam socialmente. Tal contato pode ser propiciado por meio de ações de leitura, produção de textos e reflexões sobre a língua.

Entendemos, então, que é possível propor boas tarefas com lápis e papel nas escolas de Educação Infantil, onde as crianças podem ser estimuladas por meio de atividades desafiadoras proporcionados pela professora como: produção de textos coletivos ou individuais como mencionado, escritos pela professora, leitura em voz alta de histórias e outros gêneros discursivos, memorização e recitação de poesias e parlendas, estímulo à participação nas demais atividades desenvolvidas. Porém, essas atividades com lápis e papel devem ser propostas apenas esporadicamente, sendo preferencialmente enviadas para casa. É possível inserir mais atividades com lápis e papel na rotina das crianças, desde que tais propostas sejam significativas para elas e não tomem a maior parte do tempo, seja na escola ou em casa.

Conforme o que foi exposto, as atividades com jogos voltados para o desenvolvimento da escrita são bem-vindas na Educação Infantil, pois estimulam a discriminação perceptual e coordenação visomotora, que focam a atenção da criança em detalhes, ao terem que perceber diferenças entre letras para não confundir seus nomes; estimulam a sua coordenação motora fina, ao terem que manusear lápis, folhear livros, cadernos, revistas, traçar letras, linhas e outros símbolos gráficos. Mas, que sejam adequados ao público infantil, considerando a faixa etária das crianças. Podendo-se utilizar então, os jogos que desenvolvam habilidades perceptuais e motoras em contextos lúdicos, como, jogos dos sete erros, labirintos, quebra-cabeça, (forca, caça-palavras, e palavras cruzadas quando já se apropriaram do sistema de escrita alfabética) presentes em revistas de passatempos que estimulam a atenção e destreza motora. Que possibilitem o desenvolvimento da consciência fonológica.

Para tanto, é necessário ter intenções pedagógicas e planejamento de atividades para atingir as metas colocadas, e de acordo com Brandão e Leal (2010, p.30)

É preciso, finalmente, considerar que a leitura e a escrita não devem fazer parte do currículo da Educação Infantil como uma disciplina isolada, mas sim integrar projetos de trabalho em que as crianças estão envolvidas, bem como entrar nas atividades de sua rotina no ambiente educativo, de modo a não quebrar o significado assumido por essas ferramentas na nossa cultura.

Salientamos, ainda, que as brincadeiras livres, assim como as propostas anteriormente. Quando bem orientadas pelos adultos, desempenham importante papel na vivência infantil. Como apresentamos, é brincando que as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. No brincar de encenar, de ler, no brincar com as palavras é oportunizado às crianças, sem pressão, que aprendam sobre as palavras enquanto brincam com elas, manipulando as dimensões não só lúdica e estética da linguagem, mas também sonora e gráfica.

Leal e Silva (2010 apud BRANDÃO e ROSA 2010) ainda destacam que há alguns jogos com a linguagem que se prestam mais à promoção da compreensão da escrita alfabética na Educação Infantil, que podem constituir atividades permanentes na rotina nas salas desse nível de educação como as que exploram a reflexão sobre as dimensões sonora e escrita das

palavras, baseadas na exploração de gêneros textuais, tais como: parlendas, canções de ninar, cantigas de roda, quadrinhas, trava-línguas e poemas, por seu caráter curto e de fácil memorização oral.

Para aprender a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua e o leve a transformar informações em conhecimento próprio atribuindo sentido ao mundo. É brincando com as palavras que as crianças podem desenvolver a consciência fonológica, que envolve capacidades variadas de refletir conscientemente sobre unidades sonoras.

Determinadas atividades podem contribuir para o processo de consciência fonológica como exemplo conhecer e reconhecer letras, identificar palavras pelo tamanho, fazer pareamento de letras e palavras, reconhecer sons finais e iniciais de palavras, formar nomes utilizando diversos materiais. Tais capacidades são determinadas por um conjunto de habilidades metafonológicas que são desenvolvidas em momentos diferentes da aprendizagem das crianças quanto à leitura e escrita.

Dentre as quais citamos, por exemplo: a leitura de poemas que brincam com os sons das palavras; a contagem de fonemas ou sílabas, a segmentação de palavras em fonemas ou sílabas para que os alunos reconheçam que o tamanho das palavras é diferente; a adição, subtração ou substituição de sons, a comparação de palavras quanto ao número de sílabas ou fonemas; exploração de sílabas, rimas, terminações semelhantes de palavras em jogos, desafios e parlendas. Exercícios que explorem as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, como, por exemplo, comparação entre desenhos, números, sinais matemáticos. Atividades estas, onde a criança perceba que se escreve da esquerda para a direita; atividades de exploração da segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frases; exercícios de identificação de letras e de reconhecimento da ordem alfabética como bingo, forca, jogos no computador, consulta a lista telefônica e ao dicionário.

Porém, muito provavelmente, essas capacidades não serão consolidadas logo no primeiro ano de alfabetização, tão pouco durante a Educação Infantil, pois demanda certo esforço cognitivo e amadurecimento das concepções de escrita bem como das hipóteses de escrita que os alunos desenvolvem com a experimentação com o material escrito.

Deste modo, as atividades de ensino se tornam mais eficientes se buscarem desenvolver as capacidades necessárias às práticas da fala e da escuta e também as práticas da leitura e da escrita de textos coletivamente. Não esquecendo, portanto, que a ludicidade, sem dúvida, contribui para melhor promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que se deseja verem construídas pelas crianças nessa faixa etária.

4 O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de investigar o trabalho com a linguagem escrita em turmas de Educação Infantil escolhemos duas turmas de Pré II, de duas unidades de ensino diferentes: uma na rede pública municipal – uma creche - e outra na rede privada - uma escola, ambas na cidade de Campina Grande, Paraíba; com a finalidade de termos parâmetros para análise.

Para tanto, realizamos observações de situações de sala de aula, no período de 02 à 07 de novembro de 2014, sendo assim distribuído o tempo: 5 (cinco) dias consecutivos em uma creche da rede pública durante o período da manhã no horário entre 7:30 e 10:00 horas; e 3 (três) dias alternados (terça, quinta e sexta-feira) em uma escola de ensino particular no turno da tarde, em horários diferenciados, pois lecionávamos no horário da tarde na mesma escola. Sendo terça-feira de 13h00min as 13h40minhs, na quinta-feira de 15:10 às 16:00hs e na sexta-feira das 14:30 às 15:10 hs. A pesquisa foi realizada entre 02 à 07 de novembro de 2014.

Para uma melhor observação, apresentaremos o resultado de cada situação em tópicos distintos, buscando, quando possível, confrontar os dados coletados e analisados em cada realidade.

4. 1 PRÉ II – CRECHE DA REDE PÚBLICA

4.1.1 Sujeitos da pesquisa

A turma estava é formada por 16 crianças, sendo 9 meninas e 7 meninos. São crianças de classes sociais baixa e classe média baixa com idade entre 5 e 6 anos, residentes nessa cidade em bairros de periferia, próximos à creche observada. Permaneciam na creche em período integral, entrando às 07h00min horas e saindo às 16h50min. Conforme as professoras, algumas crianças iam à creche por causa do Programa Bolsa Família, para não perder esse benefício e pela alimentação servida para outros, a creche permitia que seus pais trabalhassem o dia todo e assim eles tivessem um local seguro para deixar seus filhos. Percebemos essa realidade, quando um pai deixava sua criança e explicava a ela que começaria a trabalhar naquele dia e a partir daquela data ela ficaria na creche.

Havia duas professoras na sala: turma assistida por duas professoras, uma titular e uma auxiliar. A professora titular com idade de 42 anos com 19 anos de magistério, já trabalha na área de Educação Infantil há 11 anos; com formação superior em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil.

4.1.2 A sala de aula: materiais e organização

A sala de aula era grande com janelas amplas o que deixava o ambiente bem iluminado e ventilado; havia 6 mesas de madeira e cadeiras de plástico e ferro; as mesas ficavam juntas em forma de L com as cadeiras dispostas ao redor; havia um quadro branco, armário de ferro com materiais didáticos dos alunos utilizados durante as aulas: folhas de ofício que muitas vezes as professoras traziam de casa, lápis de pintura, gizes de cera, colas, tesouras, lápis comuns, borrachas, atividades xerocadas e tintas para utilizarem em suas atividades diárias, além de outros materiais lúdicos disponibilizados pela escola

Na sala ainda tinha prateleiras com televisão grande e DVD; um filtro de barro. Nas paredes havia: mural de aniversariantes, espelho, ventilador; bem como, havia alguns ganchos onde as crianças penduravam as sacolas com suas roupas da escola - elas chegam com fardas e trocam na sala por fardas disponibilizadas pela creche, com as quais passam a manhã.

Ainda encontramos murais com fotos, varal bem organizado com sacolas identificadas com os nomes das crianças, onde eles ao realizarem suas tarefas as colocavam. Nas paredes ainda tinha afixados números e letras em material EVA, cartazes construídos coletivamente a respeito do tema "Aniversário de Campina Grande"; tinha ainda algumas caixas organizadas no canto da parede para colocar jornais, e revistas. A mesa da professora ficava próximo à porta de entrada, de frente para a mesa das crianças.

4.1.3 O trabalho com a linguagem oral

A rotina diária observada em todos os dias da pesquisa foi a chegada das crianças à sala de aula, sentar nas cadeiras ao redor das mesas para socializar brinquedos, enquanto a professora esperava dar o horário para iniciar as trocas de roupas. Enquanto algumas crianças eram trocadas com o auxílio da professora titular e a auxiliar, outras continuavam brincando livremente, ou assistindo vídeos, ou manipulando brinquedos, massas de modelar, folheavam livros, revistas, ou rabiscavam folhas avulsas, sem nenhuma interferência ou intencionalidade pedagógica.

Ao final das trocas, era iniciado um momento de organização da sala com o auxílio das crianças: organização de cadeiras, de brinquedos, pecinhas de montar lego, livros, revistas, massinhas, lápis que usavam para rabiscar em folhas avulsas de cadernos velhos, que eles tinham acesso trabalhando a cooperação. Realizavam também uma oração que todos já conheciam. Ao final dessa rotina inicial, tomavam o café da manhã servido na sala de aula ou no refeitório da creche. Em seguida, limpavam as mesas e se organizaram para a rodinha da leitura, da conversa informal ou da explicação da atividade, sucessivamente.

Outra atividade observada e proposta todos os dias, era o reconhecimento dos nomes dos alunos. Seus nomes estavam por todos os lados na sala, principalmente nas sacolas de roupas que eles tinham penduradas por ganchos nas paredes, onde colocavam as roupas que trocavam na sala, mencionado anteriormente. Assim, quando iam pegar as roupas nas bolsas

afixadas na parede, tinham que reconhecer seus nomes escritos nelas. De igual modo, mencionamos a prática relacionada à identificação dos nomes no varal das atividades, onde eles procuram suas sacolas para guardar tudo o que realizam na sala de aula, ao final de cada tarefa proposta e executada.

Em todos os dias de observação, a professora realizou roda da leitura; os textos utilizados foram contos clássicos tais como: João e Maria; Pinóquio, O Patinho Feio, Cachinhos Dourados e A Galinha Ruiva. Após as leituras dos textos, a professora propunha o reconto verbal aos alunos. Eles manipulavam os livros individualmente e recontavam a história da maneira que entendiam. Todos expuseram oralmente, e em ordem, ao levantarem as mãos, suas impressões acerca dos textos lidos. Usando, deste modo, a literatura como pretexto para desenvolver a oralidade por meio do reconto oral.

Embora as crianças demonstrassem encanto e fascínio pela leitura e o envolvimento no momento do reconto oral, muitas outras atividades poderiam ter sido realizadas e propostas durante este momento de interação com a leitura. Pois entendemos que a leitura é uma arte que mexe com o imaginário de todos e aborda vários elementos que englobam as dimensões artísticas.

A prática descrita, mesmo sendo importante para as crianças no processo de construção e desenvolvimento da linguagem oral, não apresentava um trabalho sistemático, interdisciplinar, e não inseria as crianças em outras dimensões inerentes ao mundo fantasioso e lúdico da leitura, uma vez que, os recursos didáticos, como o próprio aparelho de DVD poderia ter sido utilizado para explorar algumas histórias através do vídeo. Podemos exemplificar a exploração de outros textos, além das narrativas infantis e a apresentação desses textos utilizando encenações de: Fábulas e textos infantis: A Cigarra e a Formiga, A Raposa e as uvas, A Linda Rosa Juvenil, Menina bonita do laço de fita; A utilização de poemas presentes no livro de Vinícius de Moraes, A Arca de Noé, a exploração de parlendas como A casinha da Vovó, Hoje é domingo, A casa, O sapo, O doce, Um dois, feijão com arroz; trabalho com cantigas de ninar, cantigas de roda e diversas, leitura de imagens, e criação de histórias orais a partir delas.

Lembramos que nas sociedades modernas ensinar a ler e escrever é, a princípio, uma missão da escola, mas que o envolvimento da criança com a língua escrita acontece, muitas vezes, em momentos de interação fora e anteriores à escola. Ler histórias em voz alta para uma criança, envolvendo-as em momentos em que se utiliza a escrita para diferentes finalidades como informamos ao longo do trabalho, contribuem para um bom desenvolvimento das crianças.

Salientamos por fim, que expor a criança a um ambiente com diversos tipos de materiais escritos, com leitores mais eficientes (adultos ou outras crianças), envolve em práticas de escrita e leitura diversas, mesmo essa não sabendo fazê-los proficientemente, e habituá-la a interagir com ambientes e situações lúdicas, pode favorecer o desenvolvimento da

oralidade, da leitura verbal, como resposta a um texto lido por outra pessoa, da interação entre pares e com o meio letrado, contribuindo assim, para uma aprendizagem significativa do signo escrito, podendo formar na criança, uma ideia a respeito de que o que lemos tem um significado.

4.1.4 O trabalho com a linguagem escrita.

As atividades com a linguagem escrita propriamente dita foram trabalhadas em dias alternados no período de observação. Durante três dias na semana a professora titular propôs atividades voltadas para a escrita, para poder, então, contemplar os outros eixos temáticos os quais elencamos a seguir. Porém, todos os dias, mesmo sem realizar uma atividade voltada exclusivamente para escrita, as crianças eram convidadas a registrar seus nomes nas atividades das folhas tarefa.

Notamos que as crianças estavam bem familiarizadas com a escrita dos seus nomes e com as letras do alfabeto e realizavam as atividades sem demonstrar muitas dificuldades, o que pode estar relacionada a prática escolarizada, já que, conforme a professora, muitos pais e outros familiares desses alunos são analfabetos. Como já foi dito anteriormente, a primeira atividade de escrita observada foi o registro individual dos nomes e sobrenomes pelas crianças. Tal atividade foi realizada, em parte, com a professora e em parte, com as placas dos nomes; algumas crianças, porém, contaram com o auxílio de outros colegas mais experientes. Que segundo Vygotsky (1998) as crianças aprendem sobre a linguagem escrita por meio da interação social e com a manipulação do meio escrito, ressignificando-o.

Pelo que pudemos observar essas crianças já estavam inseridas no mundo da escrita, reconhecendo letras, pequenas palavras. O que nos leva a crer que um trabalho voltado para estas aquisições, o que parece ser de alfabetização, já vinham sendo desenvolvido ao longo do ano. Teóricos e estudiosos como Smolka (1996), Brandão e Leal (2010 apud BRANDÃO E ROSA, 2010), além do RCNEI 2002), desconsideram que o trabalho desenvolvido em direção à alfabetização deva ser feito na educação Infantil, criticam a inclusão nas salas de aulas, de momentos de exaustivas atividades de memorização e cópia de letras.

Outra atividade observada foi a de leitura de palavras: em uma folha na qual havia nomes de animais e em outra as figuras dos animais. As crianças teriam que recortar os nomes e colar ao lado das imagens.

Observamos que esta atividade apresentava um desafio, pois na folha com os nomes havia mais de um nome iniciado com a mesma sílaba, como CAVALO e CABRA, o que levou as crianças, mesmo sem saber ler, fazer a análise de outra parte da palavra, conseguindo realizar a atividade, utilizando habilidades grafofônicas, e outras habilidades anteriormente citadas e referidas por Brandão e Leal (2010 apud BRANDÃO E ROSA 2010). As crianças que não conseguiam fazer este tipo de análise foram auxiliadas por outros colegas, e esta

interação com pares funcionou como facilitadora e propiciadora, tanto para reconhecer os grafemas que iniciavam os nomes dos animais, quanto para perceber os fonemas correspondentes.

Esta interação na atividade pareceu positiva, todavia, como já dissemos fundamentadas nos autores, esta atividade visa alfabetizar e não é própria da Educação Infantil. Notamos, ainda, que o momento foi de muita tensão, e houve muita frustração de algumas crianças quando não conseguiam realizar a atividade em tempo hábil, uma vez que, se não terminassem antes da recreação, ficariam com a auxiliar na sala para terminar. Quando as crianças iam terminando suas atividades as colocavam no varal e ajudavam as outras a recortar ou iam sentando para não atrapalhar o desenvolvimento das crianças.

Outra atividade observada foi o ditado de palavras. A professora entregou caixas com alfabetos móveis às crianças e ditava as palavras pausadamente para que as crianças tivessem condições de formá-las nas mesas. As crianças estavam organizadas em pequenos formados pela professora previamente, conforme as hipóteses de escrita, de modo a garantir um melhor resultado: crianças que reconheciam o som inicial das letras e sílabas das palavras (nível silábico e silábico alfabético) não ficavam juntas, sempre a professora encaixava no grupo delas crianças com hipóteses pré-silábicas formando-se deste modo, grupos heterogêneos, para aprenderem entre si.

Esta estratégia de agrupar os alunos conforme a hipótese de escrita nos pareceu pertinente, por possibilitar a construção do conhecimento infantil, durante o processo de apropriação da linguagem escrita no contexto escolar, perante uma situação desafiadora, significativa, são atitudes típicas em situações de alfabetização o que não é o caso em turmas de educação infantil. A professora queria mostrar que havia desenvolvido atividades suficientes, capazes de sanar todas as dificuldades das crianças quanto à aprendizagem da escrita e de todos os aspectos que ela implica, os quais não foram suficientes, até então. Pois se tratava de uma atividade onde as crianças formavam palavras soltas, sem significado para elas. Portanto, a atividade foi mecânica-

Observamos também uma atividade de identificação dos nomes de casa criança. Esses nomes estavam organizados em uma lista em ordem alfabética, afixada no quadro. Durante uma aula, a professora dispôs os alunos em semicírculo de frente ao quadro. Ela propôs a seguinte atividade (palavras da professora): “Agora vocês ficarão em silêncio para escutar. Aqui (mostrando o cartaz ela perguntou) tem o que escrito?” As crianças responderam: “Tem os nomes da gente. – Ok”. Após este momento, de forma aleatória ela chamou os alunos, individualmente, para reconhecerem os nomes dos colegas. Perguntava a letra inicial dos nomes, e continuava os questionamentos ao aluno escolhido. “Você sabe quem é o colega que tem o nome que começa com essa letra?” O aluno dizia quem poderia ser, e quando não reconhecesse o nome solicitado a professora aumentava o nível de dificuldade, utilizando a junção das letras para formar sílabas e conseqüentemente, o primeiro nome do colega.

Em determinados momentos, muitos já conseguiam identificar os nomes rapidamente, uma vez que essa atividade já era proposta diariamente, quando os alunos tinham que encontrar seus nomes nas sacolas de roupas e de atividades, por terem que ler os nomes registrados e reconhecer o seu dentre todos os outros sem “erro”. E assim, algumas vezes reconheciam os seus nomes e o dos colegas.

Consideramos que esta foi uma boa situação de aprendizagem, pois, conforme Kato (2009) a atividade de trabalhar com nomes, implica numa exploração mais direta da representação gráfica. Contudo, muitas atividades com a linguagem escrita o professor de Educação Infantil pode trabalhar que não visem especificamente a alfabetização. Trabalhar com registro de listas de nomes de frutas, animais, brinquedos, brincadeiras, lista de feira, lista de ingredientes de uma receita, títulos de histórias que ouviram em sala ou em casa e que mais gostaram, obviamente tendo o professor como escriba. Nestas situações as crianças são colocadas em contato com a língua escrita seus usos, diferentes formas e funções, conhecimentos necessários para a construção do conhecimento durante o processo de apropriação da linguagem escrita.

Outras atividades como registro de receitas, recados para os pais, colegas, familiares; confecção de cartazes, convites diversos, exploração de gêneros textuais, tais como: parlendas, canções de ninar, cantigas de roda, quadrinhas, trava-línguas e poemas, poderiam ser realizadas. Assim, a professora estaria promovendo em sala, momentos importantes de avanço na qualidade da aprendizagem da linguagem escrita, em que todos poderiam estar avançando num mesmo nível de escrita, conforme Ferreiro (1982 apud KATO, 2010) e poderia propor igualmente, atividades que explorassem a reflexão sobre as dimensões sonora e escrita das palavras, baseadas na exploração de gêneros textuais, citados acima, por seu caráter curto e de fácil memorização oral, visto em Leal e Silva (2010 apud BRANDÃO e ROSA 2010).

Para Kato (2009), essa atividade de trabalhar com nomes, implica numa exploração mais direta da representação gráfica. Para Vygotsky (1998), a escrita não está separada da linguagem, e é constituída por um sistema de símbolos e signos (capacidade de atribuir significados) que determinam os sons e as palavras da linguagem oral.

Uma atividade de escrita dos nomes pelas crianças também foi acompanhada por nós. Foi solicitado que registrassem cada um o próprio nome no quadro, conforme eram chamados, e à medida que iam registrando, com toda a propriedade e sem demonstrar medo ou muita insegurança, a professora sempre perguntava se o aluno estava indo bem à todos os presentes. Quando a resposta era "negativa" ou algum aluno apontava o equívoco, ou a professora dirigia os questionamentos pertinentes frente à dificuldade apresentada para o aluno que estava à frente, pudesse verificar e corrigir o equívoco. Notamos que as crianças já reconheciam e sabiam a forma de escrever tanto os nomes deles quanto os nomes dos seus colegas revelando que esta era uma atividade frequente. Isto pode ser avaliado de forma positiva já que,

conforme o RECNEI (BRASIL, 1998, p. 147) “saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas”.

Percebemos que a professora buscava promover momentos de interação dessas crianças com a escrita e leitura, ao propor atividades voltadas para a identificação das letras, diferenciação das letras (vogais e consoantes nessa ordem), diferenciação entre letras e numerais, nomes das letras, traçados (Maiúscula bastão-, e cursiva minúscula nessa ordem), formação e conhecimento das sílabas por meio da exercitação, formação de palavras e reconhecimento de letras que iniciam nomes de seres, e o reconhecimento de palavras em textos. Tais atividades que serão expostas em nossos anexos preparavam as crianças para a etapa seguinte que será a alfabetização, desconsiderando, no entanto, a importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem, mediante as atividades abordadas em sala, as quais, não expuseram as crianças às práticas sociais de leitura e escrita efetivas que poderiam presenciar e participar, nessa etapa da escolarização.

Defendemos que quando se propuser atividades de escrita, que elas façam sentido para as crianças, isto é, que elas saibam para que e para quem estão escrevendo. Assim, é possível propor boas tarefas nas escolas de Educação Infantil, onde as crianças podem ser estimuladas por meio de atividades desafiadoras como: produção de textos coletivos ou individuais; textos escritos pela professora, leitura em voz alta de histórias e outros gêneros discursivos, memorização e recitação de poesias e parlendas, estímulo à participação nas demais atividades desenvolvidas. Isto não implica que boas tarefas só serão atividades com lápis e papel.

Tantas outras atividades também poderiam ser realizadas para desenvolver a capacidades variadas de refletir conscientemente sobre unidades sonoras da língua: tais como: conhecer e reconhecer letras, identificar palavras pelo tamanho, fazer pareamento de letras e palavras, reconhecer sons finais e iniciais de palavras, formar nomes utilizando diversos materiais. Tais capacidades são determinadas por um conjunto de habilidades metafonológicas que são desenvolvidas em momentos diferentes da aprendizagem das crianças quanto à leitura e escrita.

As atividades desenvolvidas e observadas foram orientadas, conforme a professora, pela coordenação e supervisão da escola, para que sejam atendidas as dimensões inerentes à inserção das crianças no mundo letrado, seguindo, por sua vez, o currículo vigente, o projeto pedagógico da escola e das funções que a escola tem para com as turmas, seus familiares e a comunidade escolar como um todo.

As crianças nascem em um mundo repleto de materiais escritos jornais, livros, embalagens, etiquetas, listas de compras, nomes de estabelecimentos comerciais, placas diversas, entre outros. E percebemos que durante o seu desenvolvimento, ainda pequenas, elas apresentam um grande interesse que vem crescendo nas sociedades letradas, relacionado à

aprendizagem das letras, principalmente às letras dos seus nomes, de familiares e outros materiais que tenham acesso constante em casa em sala de aula. Deste modo, não se pode negar as crianças na educação infantil o direito de trabalhar com a língua escrita, pois, como dizem as autoras Brandão e Leal (2010), o trabalho com a leitura e a escrita deve fazer parte do currículo infantil, no entanto não de forma isolada, mas integrando projetos, o que não vimos nestas situações observadas.

4.2 PRÉ II – ESCOLA DA REDE PRIVADA

4.2.1 Sujeitos da pesquisa

Turma com crianças de classe média e classe média baixa, constante de 7 alunos, sendo 1 menina e 6 meninos com a faixa etária entre 4 e 5 anos; funcionando no turno da tarde. Essa turma apresentava diferenças quanto a realidade constatada na turma da rede municipal de ensino, pois enquanto àquelas crianças, em sua maioria, iam a escola mais por necessidades alimentares e de abrigo enquanto os pais trabalham, nessa, as crianças vão à escola com o objetivo de aprender a reconhecer as letras, os números e registrar seus nomes e conseqüentemente a ler e escrever, pois, segundo a professora, os pais e familiares consideram importante as crianças estarem imersas em um ambiente onde possam integrar-se das práticas de leitura, escrita, contagem e reconhecimento do mundo. Além de estarem em um ambiente onde estarão igualmente protegidas, assim como na escola da rede pública, e serão cuidadas enquanto estiverem longe dos seus lares e familiares.

A professora da turma tem 39 anos de idade, 15 anos de docência, com 9 anos de experiência na Educação Infantil; tem formação no antigo magistério, é formada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil.

A observação nessa turma aconteceu em apenas 3 dias porque a pesquisadora trabalha na mesma escola, e por isso, não pode estar presente durante todas as atividades desenvolvidas ao longo da semana.

4.2.2 A sala de aula: matérias e organização

A sala de aula era ampla, com ventiladores de teto, com sanitário unissex, bebedouro, armário de ferro para guardar os materiais das crianças e os da professora. Tinha uma prateleira onde eram postas as lancheiras e alguns brinquedos educativos. Havia 4 mesas de madeira para os alunos e 16 cadeiras também de madeira. As mesas estavam organizadas uma longe da outra e comportavam 4 cadeiras ao seu redor. Essa organização, segundo a professora, facilitava o acesso às crianças e a intervenção durante as atividades. No canto da

sala havia uma mesinha onde ficava o filtro com o garrafão de água mineral e outra mesa com cadeira para a professora.

No armário ficavam guardados cadernos de atividades, cadernos de desenhos, telas, lixas, folhas diversas para trabalhos com os alunos, colas, tesouras, lápis de pintura e comuns, gizes de cera, borrachas, jornais revistas, histórias infantis, além dos livros didáticos, pincéis, aventais e aparelho de som.

Nas paredes havia, além de um quadro branco de um suporte para televisão e aparelho de DVD, alguns materiais confeccionados: cartazes dos aniversariantes com espaço reservado para afixar os nomes e datas dos aniversariantes do mês, além de sequência de letras e de números cartazes relacionados às at

ividades propostas e desenvolvidas durante as aulas, materiais sobre datas comemorativas; como textos sobre o dia das crianças, sobre o aniversário da cidade (Campina Grande), imagens de brincadeiras, brinquedos e outros.-Havia ainda um varal com sacolas plásticas onde as atividades das crianças eram expostas diariamente, conforme iam sendo realizadas.

Apesar deste material exposto, não encontramos matérias escritas que pudessem ser manuseadas pelas crianças, talvez pelo fato de a escola já dispor de um local para contação e leitura de histórias, a sala de leitura. Que durante nossa observação não foi utilizada, porque os livrinhos estavam guardados no armário da professora, além de revistas e jornais que eram utilizados em momentos distintos na prática dessa professora e só eram disponibilizados para o livre manuseio conforme indicação no plano de aula.

Contudo, diante desta prática, percebemos, que mesmo a professora desenvolvendo sua prática a partir de seu planejamento, na escola as crianças precisam presenciar momentos voltados para a roda da leitura, contação de histórias e participarem ativamente dessa proposta, como defendem Brandão e Rosa (2010 apud BRANDÃO e ROSA, 2010). Como apresentamos, é brincando que as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. No brincar de encenar, de ler, no brincar com as palavras é oportunizado às crianças, sem pressão, o conhecimento e apropriação da linguagem escrita, permeado por sua vez, pela manipulação das dimensões não só lúdica e estética da linguagem, mas também sonora e gráfica.

Deste modo, consideramos importante que a criança, conheça as letras, seu traçado, desenvolva a coordenação viso-motora, mas como atividades secundárias, porque o mais importante é inseri-la num ambiente letrado, no qual a escrita tenha significado para ela, levando-a a usá-la com diversas finalidades nos mais diversos contextos sociais.

4.2.3 O trabalho com a linguagem oral

Observamos na rotina de acolhida das crianças na sala, durante os dias de pesquisa, que elas colocavam suas bolsas num canto reservado, sentavam-se e socializavam os brinquedos que trouxeram de casa: bonecos, bonecas, carrinhos, e também conversavam, enquanto a professora recolhia nas bolsas as atividades enviadas para casa, no dia anterior, rotina essa que durava em média uns 30 minutos. Em seguida, a professora cantava com as crianças músicas infantis e populares e realizava a oração coletiva. As músicas abordavam o tema proposto para a aula do dia.

Após a fase inicial, a professora passava a etapa de leitura de um texto infantil que tinha numa caixa da leitura, prática esta realizada todos os dias, sem mudanças, bem como, a rotina inicial de acolhida das crianças. O livro escolhido estava previsto em seu planejamento e sempre realizava uma discussão sobre as imagens contidas na capa, o levantamento de hipóteses orais sobre o assunto que possivelmente seria tratado na história, ou sobre qual história seria contada naquele momento a partir da leitura do título. Após esse momento, as crianças realizavam apenas o reconto oral.

Posteriormente, a professora explicava as atividades de sala, que seriam realizadas em folhas tarefas descritas a seguir: atividade sobre a letra S e suas variações gráficas (maiúsculo, minúsculo, bastão, cursiva) Na atividade havia impressa a música O SAPO (ver anexo), e foi proposta a identificação da palavra SAPO, pintando no texto. Solicitava também cópia de sílabas utilizando letras cursivas maiúsculas e minúsculas; esta atividade se assemelha com a prática e estudo da letra R, exercitação/explicação mediante envio de atividades também para casa, esta por sua vez, realizada em outro dia da observação.

A apresentação, explicação e exercitação das atividades propostas, durava aproximadamente 1 hora e 30 minutos em todos os dias observados. Em sequência as crianças lanchavam na sala e a professora explicava a atividade de casa, que geralmente era uma extensão da que era proposta em sala, visando verificar e complementar o que foi estudado, referente geralmente à escrita e reconhecimento das letras, sílabas e formações de palavras simples.

Pudemos perceber que a prática desta professora baseava-se em transmissão de saberes realizado de forma mecânica, sem diversificação, sem a participação efetiva das crianças talvez baseada numa crença de que a criança só pode aprender através da repetição e do reforço, ao contrário do que defendido no RECNEI. Neste documento diz que o trabalho com a linguagem oral e escrita, deve ser significativo e que possa ampliar as possibilidades de inserção e de participação das crianças nas diversas práticas sociais de leitura e escrita. Brandão e Carvalho (2010 apud BRANDÃO E ROSA, 2010) também argumentam que o trabalho que é desenvolvido na educação infantil com a leitura e escrita, a partir do uso de

livros e atividades repetitivas em demasia não contribuem para um efetivo avanço cognitivo das crianças.

Assim, vê-se, infelizmente, proliferar na Educação Infantil uma série de práticas que obrigam crianças já a partir de três anos de idade ou menos a fazer exercícios repetitivos para controlar o traçado ou para identificar/copiar as letras, desconsiderando os saberes das crianças. Concebemos a Educação Infantil como um espaço que envolve gente, criatividade, as relações sociais, onde são construídos conhecimentos e, como diz Smolka (1988), a partir da parceria entre crianças e adultos, tanto fora da escola quanto dentro dela, ou entre crianças e crianças mais experientes dentro da mesma faixa etária.

E na turma observada não vimos isso. Pelo contrário, era cada aluno realizando suas atividades na sua cadeira, tendo, para tanto, que se concentrar para realizar a atividade da melhor forma possível, seguindo as orientações da professora ao ler os enunciados e explicar as atividades propostas. Quando tinham dúvidas perguntavam a professora ou apagavam o que haviam feito de forma diferente da pretendida. Não interagiam entre si, pois deviam manter silêncio e continuar compenetrados para não demorar e realizar a atividade sem demora.

Outra situação observada foi um jogo com figuras diversas e a escrita dos nomes das figuras para que as crianças fizessem a associação (ver anexo). O jogo foi direcionado pela professora nas mesas dos alunos que estavam dispostos em pequenos grupos, ao redor das mesas, no entanto, esta atividade foi direcionada e auxiliada pela professora de modo individual com cada aluno, os quais formavam os nomes das figuras a partir das sílabas que juntavam. Contudo, nos pareceu ser uma forma de deixá-los quietos, pois foi no horário próximo da saída e de continuar o estudo e assimilação das letras, sílabas e leitura das mesmas, para fixar conteúdos de uma forma mais lúdica. No entanto, não observamos atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, nem tampouco da leitura, mediante a escuta do outro e reconto oral.

Nos dias observados não se privilegiou o trabalho voltado para o desenvolvimento da oralidade, nem tampouco da leitura, mediante a escuta do outro e reconto oral. Nas práticas onde as crianças se familiarizam com a linguagem literária, tendo no momento da leitura como atividade lúdica, constantes e frequentes, as crianças poderão aprender sobre os textos, sobre a linguagem escrita e sobre as intenções sociais mediadas pela escrita, dos tipos de textos que circulam socialmente, constituindo assim, um espaço em sala onde o letramento das crianças é ampliado, onde podem se apropriar de diversas práticas sociais de leitura e escrita.

A partir de práticas onde as crianças se familiarizam com a linguagem literária, tendo no momento da leitura como atividade lúdica, constantes e frequentes, as crianças poderão aprender sobre os textos, sobre a linguagem escrita e sobre as intenções sociais mediadas pela escrita, dos tipos de textos que circulam socialmente. Para tanto, poderá ser organizado um

espaço em sala onde o letramento das crianças é ampliado, onde podem se apropriar de diversas práticas sociais de leitura e escrita.

Há a necessidade de incluir a leitura e a contação de histórias na rotina diária da professora, que poderá selecionar previamente a história a ser contada e pensar nas melhores estratégias para apresentá-las ao grupo, formulando os questionamentos após as leituras que sejam coerentes com o que se pretenda transmitir, além de sugerir atividades que sejam integradas e complementares à leitura e contação das histórias.

Portanto, os livros devem estar ao alcance das crianças, e não guardados em armários fechados ou na sala de leitura. Pois, é preciso que esses livros façam parte da vida das crianças e para tal a convivência precisaria ser estimulada desde muito cedo.

4.2.4 O trabalho com a linguagem escrita.

A respeito do trabalho específico com a linguagem escrita observamos algumas práticas realizadas pela professora. Iniciando pelo registro dos títulos das histórias lidas, na lousa, bem como, a leitura global do que estava escrito, buscando dos alunos a identificação das letras iniciais dos títulos, a identificação oral das sílabas que iniciavam cada título. Supomos, portanto, que havia sido desenvolvido anteriormente um ensino sistemático das letras, grafias, fonetização, identificação, formação de sílabas e conseqüente registro de palavras, já que propôs às crianças que registrassem letras e sílabas na lousa, individualmente, após a exploração dos títulos das histórias.

Quanto às atividades de reconhecimento das letras e a conseqüentemente formação de sílabas e de palavras simples utilizando determinadas sílabas, foi uma prática recorrente em suas aulas; sempre ao final. Exemplo de formação de palavras simples, como “cama, bola, boca, roda, dedo, dado, boneca, cola e copo”, tendo como suporte um joguinho que a professora trazia de casa. Tal treinamento didático caracteriza-se por criar meios facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita, como descrito nas atividades de coordenação motora, de discriminação visual e auditiva, que preparam mecanicamente as crianças para o ato de ler e escrever.

Quando essas atividades eram enviadas para casa, a professora apenas as recolhia das bolsas das crianças, como mencionamos na rotina inicial de acolhida da turma, dava seu visto observando se as crianças haviam conseguido realizá-las corretamente e em seguida entregava para serem guardadas nas sacolas das crianças. Mera transmissão de saberes institucionalizados. O que as crianças responderam em casa, foi encarado pela docente como um resultado ao que ela repassou por meio de explicações e exercitações sendo, portanto, avaliado como sendo certo ou errado/ se conseguiu ou não realizar, precisa ou não precisa de auxílio extra, o que não evidencia se o aluno tem ou não dificuldades em estabelecer

coerentemente uma conexão entre o que aprendeu e o que sabe. Momento este que não levou a uma retomada do conteúdo, uma continuidade ao conhecimento recém-adquirido.

No que diz respeito às tarefas de casa, defendemos que o professor deve explicá-las para todos buscando verificar se o conteúdo abordado em sala foi compreendido, para que possam realizá-las sem intermédio direto dos familiares. Para tal efeito, necessita-se de uma prática, onde a professora esteja atenta a como as crianças respondem/reagem às tarefas desenvolvidas: se são atividades convidativas, desafiadoras, que não prendam o aluno por muito tempo na mesa da sala de jantar ou no seu quarto, sem brincar e assistir televisão, A correção, por sua vez, deveria ocorrer em grupo e oralmente, evidenciando se houve ou não a intervenção familiar. Porém, não foi o que notamos.

Cabe, portanto, ao professor transmitir conhecimentos de forma sistematizada, porém, efetivando práticas que levem as crianças a desenvolverem suas potencialidades, pois, as crianças necessitam vivenciar situações diversificadas de contato com a escrita sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para elas, uma vez que nesta faixa etária a brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil.

Concordamos com o que defendem Brandão e Leal (2010 apud BRANDÃO e ROSA, 2010), que a escrita pode ser ensinada na Educação Infantil, mas de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético, mas não da forma que vimos que desconsideram os objetivos e as atividades voltadas para a educação Infantil.

Observamos, ainda, a realização de atividades em livros didáticos escolhidos pela equipe pedagógica, a utilização de folhas tarefas e cadernos, nos quais os alunos registraram as atividades, observando a atividade proposta no quadro. Neste sentido, o trabalho desenvolvido com a linguagem escrita é intenso, progressivo e repetitivo. E como mencionamos, consideramos que dominar a linguagem escrita não é fácil e demanda a compreensão e apreensão de alguns fatores externos à criança, além do desenvolvimento interno de aspectos fonológicos, maturacionais e psicomotores de estruturação da linguagem escrita. Por isso, a aprendizagem dessa linguagem não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, tem que ter significado para a criança e sua vivência.

Outro momento que nos pareceu inicialmente significativo foi a atividade referente ao estudo da letra S a ser estudada durante o dia, numa segunda-feira. Para ~~tal~~ realização da atividade, a professora solicitou aos alunos que dissessem nomes de colegas e ou de pessoas do seu convívio social que começavam com a letra determinada. Conforme o som ia sendo repetido os alunos iam verbalizando e a professora registrava a letra no quadro e lia com eles.

Reportando-nos ao RCNEI (BRASIL, 1998) vamos encontrar referência ao trabalho na Educação Infantil no sentido de identificar registros de seus próprios nomes, pertences, objetos pessoais, nomes diversos ou de pessoas do convívio social da criança, escritos com letras maiúsculas, em diversas situações do cotidiano. O que propicia o reconhecimento progressivo da escrita, de forma convencional. Todavia, não foi o que contactamos.

Aqui, a professora poderia chamar os alunos individualmente para registrarem conforme hipóteses de escrita, os nomes solicitados, inserindo-os nesse mundo da escrita. Verificando-se, então, se as crianças já haviam conseguido estabelecer as conexões grafofônicas e metafonológicas e tinham desenvolvido por sua vez os pré-requisitos que auxiliariam na compreensão gradual do sistema de escrita, bem como, a consciência fonológica caracterizada como meio facilitador para uma alfabetização efetiva, além de favorecer a aprendizagem/internalização desses conceitos que envolvem a dimensão da escrita, os quais foram citados anteriormente por Brandão e Leal (2010).

São muitas as atividades elencadas pelas autoras que podem devolver as habilidades metafonológicas, que explorem as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas e que desenvolvam outras competências relativas à língua escrita.

Não consideramos, portanto, válida uma prática pedagógica que se vale apenas do repasse de informações, registro e reconhecimento das letras, formação de sílabas, O registro de textos, um projeto de escrita voltado para o uso funcional e significativo, motivador, desafiador poderia ser proposto, onde as falas dos alunos, suas hipóteses e inferências acerca da escrita sejam testadas, contestadas e comprovadas como forma de incluir essas crianças em um ambiente letrado.

Outra atividade com a linguagem escrita observada foi a descoberta do nome de desenhos, usando um código para representar as letras e em seguida, formar os nomes das imagens (SAPO, SUÇO, SACOLA, SELO, SINO) (ver anexo). Para realizar esta atividade, as crianças não apresentaram dificuldade, pois a professora oferecia sempre apoio individual nas mesas para verificar se todos compreendiam a atividade.

Como atividade de casa, neste dia, a professora propôs que as crianças de posse de folhas tarefas, acompanhassem e cantassem uma cantiga de roda, presente na folha atividade que a professora escolheu previamente, procurassem no texto descrito a palavra SAPO pintando-a, uma vez que estavam revisando e estudando a letra S, bem como suas variações (quatro tipos) (ver anexo). Assim, para que esse estudo fosse efetivado com sucesso foi desenvolvido estudo sistemático a respeito da letra S e as sílabas formadas conjuntamente com as vogais. Em outra proposta, continuando a prática com essa letra e suas sílabas, os alunos deveriam copiar as sílabas repetidas vezes conforme suas formas (cursiva maiúscula e cursiva minúscula). Além disso, em outra questão, na mesma atividade descrita, deveriam completar nomes de animais com as vogais finais A ou O a exemplo de - PATO, SAPO, GATO, SAPA, PATA E GATA.

Observando tal prática, ao compararmos com as teorias estudadas, a professora, poderia ter promovido uma reflexão de forma lúdica sobre as dimensões sonora e escrita das palavras ao permitir/problematizar seus alunos quanto a similaridade da escrita e da sonoridade das sílabas destas palavras. Podendo inserir brincadeiras complementares com a linguagem escrita a partir de textos de fácil memorização como parlendas, quadrinhas,

poemas, trava-línguas, enfim, textos com rima e de fácil memorização e a cantiga de roda como foi proposto, mas que não busquem apenas sistematizar um assunto. Também poderiam ser criados jogos de memória, dominó, baralho em que as crianças reflitam sobre as palavras. A ludicidade inserida na sala de aula e a manipulação das dimensões sonoras e gráficas a partir das atividades propostas pelos teóricos deveriam ser oportunizadas.

As crianças nascem em um mundo em que existe uma extraordinária disseminação de letras, que estão presentes em vários materiais que fazem parte de diferentes contextos socioculturais: jornais, revistas, livros, literatura infantil, receitas, listas de compras, rótulos de embalagens, entre muitos outros. Contudo, nota-se que as práticas escolares parecem desconsiderar este fato.

Percebemos na prática observada um ensino formal e transmissivo das letras do alfabeto e da formação de palavras iniciadas por elas, bem como o estudo e registro das sílabas com as consoantes. Presenciamos, ainda, nesta turma: práticas de atividades desenvolvidas de forma repetitiva e cansativa, que buscavam reforçar o que os alunos já estudaram, permitindo com isso, que a professora avançasse no seu planejamento, incorporando agora, outras situações que envolviam o reconhecimento das letras, sílabas e sons de sílabas iniciais nas palavras, agora com as outras consoantes subsequentes da sequência alfabética a ser praticada e estudada. Observamos o ensino e cópia das letras e de suas diferentes formas, por meio de atividades que envolvem a memorização e discriminação visual, que segundo autores referidos, não são práticas suficientes para que crianças compreendam o princípio da estabilidade das letras. E este trabalho com os tipos de letras na Educação Infantil, precisaria ser considerado como uma prática de ensino para usos efetivos dessas letras, que compõem, no entanto, os diferentes textos que circulam na sociedade, o que está vinculado à dimensão do letramento e dos usos sociais da linguagem. E que tem como meta percebida por nós, como um meio anterior ao ensino e apropriação da escrita alfabética ainda na educação infantil.

Como se pode notar, a prática da professora vai totalmente de encontro ao que defendem os teóricos. Bandão e Leal (2010 apud BRANDÃO e ROSA, 2010) apesar de defenderem um trabalho sistemático com a língua escrita na educação Infantil, não aconselham a usar de práticas desta natureza. Já Mello (2012 apud VAZ E MAMM, 2012) afirma que a apropriação da escrita não pode se dar por via mecânica, como é o caso que relatamos.

Conforme alguns autores, quando as crianças são expostas a atividades voltadas para o registro/desenhos de letras, suas sílabas, cópias repetidas e de forma exaustiva dessas unidades sonoras, é gasto um tempo enorme em atividades sem significado real que não expressa informação, ideia ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, ou seja, é um ensino irrelevante para a vida das crianças. A busca pela contextualização e a busca pela significação do ensino das letras são defendidos, por ser a escrita considerada um ensino que

vem de fora, anterior ao ambiente da sala de aula. E são propostas defendidas por outros autores que, em suma, esperam que as práticas pedagógicas voltem-se à familiarização, conhecimento e inserção das crianças em atividades que busquem transformá-las em leitores e produtores de textos diversos que sejam significativos a elas, levando-as a entender a função social dos textos aos quais tem acesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como percebemos diante das observações levantadas e constatadas, a creche e pré-escola, com turmas de educação infantil, deixaram de exercer o papel de guardar e resguardar as crianças dos perigos da rua e de alguns lares desestruturados, embora ainda são considerados como lugares reservados para cuidados maternos, a exemplo de: troca de fardas, fraldas, colocar no colo quando choram, realizar procedimentos de primeiros socorros quando caem e/ou se machucam, colocando curativos e medicações, realizando a higienização das crianças.

Observamos, no entanto, que há uma preocupação também em garantir o acesso das crianças às linguagens: lógico-matemático, oral, escrita, artística, ao ensino das ciências naturais e sociais que a grade curricular estabelece para essas instituições.

Pudemos observar nas turmas de Educação Infantil de redes pública e privada, momentos reservados para brincadeiras livres (correr, se esconder, brincar com balanço, escorregador, com areia, pula-pula) na hora do recreio ou a prática de atividades dirigidas como exemplo a socialização de brinquedos, atividades com jogos que envolviam a escrita e leitura e as práticas descritas voltavam-se para o ensino/aprendizagem: das letras, sílabas, palavras,

Percebemos que as práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a linguagem escrita na rede pública foram realizadas em horários específicos, durante um breve instante, e eram reservados momentos voltados para brincadeiras e socialização de brinquedos, alimentação, asseio, descanso e soneca nas salas de aula. Já na escola de rede privada, estas atividades eram realizadas durante um longo período da tarde, enfatizando a cópia e repetição das atividades planejadas. A instituição de rede privada voltou-se mais à questão da transmissão do conhecimento por meio de atividades propostas em livros, cadernos, direcionando a aprendizagem da linguagem escrita e oral.

Assim, comparando práticas observadas, percebemos então, que as crianças das duas escolas vivenciaram práticas com algumas características diferentes quanto às estratégias para desenvolver o trabalho com a língua escrita. A escola da rede pública voltava-se para a exploração de letras, sílabas e palavras presentes em textos que faziam parte do universo infantil ou a partir da exploração dos nomes das crianças, de animais, de familiares onde as crianças tinham a oportunidade de refletir sobre as características do sistema de escrita alfabética, combinando momentos de contato com essa linguagem ora novos/inéditos, e ora repetidos, buscando a assimilação progressiva do conhecimento. Utilizando-se, para tanto, da mecanicidade, da repetição dos traçados das letras como forma de apreender tal linguagem. Porém, sem prender essas crianças por muito tempo em cadeiras realizando atividades em sala.

Já a prática de ensino da linguagem escrita na turma da rede privada, baseava-se no ensino transmissivo e formal das letras do alfabeto, as quais eram sistematizadas com base em uma sequência: ordem alfabética, - vogais e consoantes -, apresentação e exploração das letras, apresentação de palavras que começavam com as letras em foco, identificação de palavras avulsas ou contextualizadas a partir de explorações textuais para identificá-las, seguida por períodos de memorização mecanizada, sem relação com os nomes que as crianças têm acesso no seu cotidiano. E esta prática pedagógica utilizou como método de fixação da aprendizagem a exercitação exaustiva, mecânica e repetitiva em livros didáticos, folhas atividades e cadernos, a partir de atividades que eram copiados (cadernos) e respondidos em casa e em sala diariamente.

Com base na prática observada na instituição de rede privada voltou-se mais à questão da transmissão do conhecimento por meio de atividades propostas em livros, cadernos, direcionando a aprendizagem da linguagem escrita e oral, proporcionando momentos de envolvimento com a Arte, Linguagem lógico-matemática, Sociedade e Natureza previstos no currículo para a turma e instituição. E asseguravam proteção e zelo para com as crianças durante o período da tarde, além de outros cuidados.

De um modo geral, as professoras não realizaram atividades relevantes, desafiadoras, sistemáticas nas suas turmas, na crença de que a criança só pode aprender através da repetição e do reforço, tendo como meta preparar essas crianças para a alfabetização, que não é o foco e finalidade das turmas de educação infantil. O ensino das letras e suas dimensões é preciso, mas que sejam de modo significativo para as crianças respeitando e verificando se o conhecimento transferido/repassado é relevante ou não, buscando melhorar sempre a forma como ensinamos.

Neste sentido, dominar a linguagem escrita não é fácil, para tal finalidade a criança tem que compreender que se escreve para pessoas lerem, portanto, todo texto tem uma finalidade, é escrito de modo diferente e possui estruturas diferenciadas. Além de precisarem desenvolver competências internas que se referem a aspectos fonológicos, maturacionais e psicomotores de estruturação da linguagem escrita aliados a processos de organização, adaptação, acomodação e assimilação segundo Piaget. Sem esses aspectos trabalhados a aprendizagem dessa linguagem não pode ser alcançada a partir de práticas meramente mecânicas e externas sem significado para a criança e sua vivência.

Procuramos evidenciar ao longo desse trabalho, as formas lúdicas com as quais podemos diversificar as práticas pedagógicas que envolvem o ensino, a compreensão da linguagem escrita e de atividades que permitem favorecer a inserção, compreensão, organização de ambiente para explorar a linguagem oral, sabendo que a linguagem oral e escrita são eixos norteadores da aprendizagem das crianças na escola.

Tendo como base as práticas observadas, trazemos algumas propostas viáveis, onde professoras da educação infantil poderão desenvolver suas práticas pedagógicas em direção da

evolução do conhecimento e a apropriação do sistema de escrita. Nesse ensejo, iremos expor algumas atividades que abrangem as linguagens escritas e orais dentro de uma perspectiva de letramento descritas pelos teóricos explicitados nos terceiro e quarto capítulos, as quais podem contribuir para a prática pedagógica em direção da apropriação da linguagem escrita.

Em relação à organização do ambiente para a linguagem oral ser desenvolvida, inclui-se nesta perspectiva brincadeiras de faz de conta ou de papéis, jogo simbólico, jogo imaginativo ou jogo sociodramático. Nessas brincadeiras as crianças assumem papéis que não são seus, elas encenam as situações próprias da realidade de acordo como as situações se apresentam, colocam assim, a fala em uso real, demonstrando as peculiaridades da fala e dos modos de se comunicar. E para que elas brinquem de encenar é necessário haver um local apropriado, disponibilizar objetos que as permitam expor seus potenciais criativos e imaginativos.

É a partir da brincadeira que a criança experimenta tudo ao seu redor, interagindo com brinquedos, objetos e as pessoas, descobre a utilidade dos objetos e brinquedos a ela disponibilizados, e essa experimentação conduz a uma rotina repleta de curiosidade que desencadeia atitudes lúdicas onde os adultos auxiliam, oferecendo e direcionando muitas vezes a ação das crianças frente aos materiais manipulados. E conseqüentemente as crianças ganham autonomia e ingressam no mundo adulto.

Os jogos planejados pelos professores para estimular o desenvolvimento de habilidade e aprendizagens de conceitos considerados importantes na Educação Infantil também podem ser inseridos no cotidiano escolar, assim como as atividades criadas com fins pedagógicos. Deste modo, mencionamos as brincadeiras com palavras podem constituir atividades permanentes na rotina da classe de Educação Infantil, onde poderão refletir de forma lúdica, sobre as dimensões sonoras e escritas das palavras. Como exemplo temos: observar que palavras que começam ou terminam com o mesmo som tendem a ser escritas da mesma forma; atividades que incentivem a crianças a perceber a similaridade sonora entre palavras e a prestar atenção à relação entre segmentos sonoros e céus correspondentes na escrita (letra, sílabas, palavras, etc.); criar jogos de regras: memória, dominó, baralho, etc em que as crianças precisem refletir sobre as palavras comparando-as, segmentando-as. Bingo de nomes onde eles devam reconhecer seus próprios nomes e dos colegas, marcando em cartelas. Jogo da memória com palavras iguais.

Para desenvolver a consciência fonológica podemos citar: segmentação oral de palavras em sílabas; contagem do número de sílabas de palavras; segmentação oral de palavras em fonemas; contagem do número de fonemas de palavras; identificação de palavras

que começam com a mesma sílaba; produção de palavras com sílabas iniciais iguais; identificação de palavras com fonemas iniciais iguais. Citamos, pois, dentro dessa proposta de brincadeira com as palavras e de envolver as crianças em atividades lúdicas desenvolvendo desta forma as habilidades metalinguísticas em direção à aprendizagem da escrita alfabética, como as que exploram rimas e aliterações, tendo como aporte teórico as cantigas populares, parlendas, quadrinhas, poemas, dentre outros.

E as possíveis situações de escrita de textos na Educação Infantil, podem ser propostas conforme a necessidade da turma ou das oportunidades criadas pela professora. Tais como em primeiro lugar a criação de um espaço sociointerativo para a produção textual individual de recados, bilhetes, convites, registro de listas diversas; em duplas: registro de pequenos textos como: ditados populares, trava-línguas, parlendas; ou através de escrita de textos coletivamente, expressando suas hipóteses sobre a escrita. Diante dessa produção coletiva de textos, onde a professora é a intermediadora do processo de escrita, assumindo o papel de escriba dos textos produzidos pelo grupo, podem ser propostos registros de músicas, poemas, lista de combinados, confecção de cartazes, murais, painéis, elaboração de modos de preparo de uma receita de resumos de filmes, dentre outras propostas pertinentes.

Compreendendo que deve ser realizado um trabalho sistemático, significativo, progressivo, relevante, procurando atender às especificidades das crianças e buscando em sala de aula, dentro da prática pedagógica, estabelecer uma continuidade e relação entre as atividades realizadas e planejadas diariamente. Atividades estas em que a escrita apresente uma finalidade clara e um destinatário real e sejam criados momentos de manuseio de diversos aportes teóricos que sejam condizentes com a prática pedagógica preestabelecida e conforme os interesses das crianças na Educação Infantil, etapa em que a oralidade, a leitura e a escrita sejam trabalhadas de forma integrada e complementares. Para tanto, cabe ao professor estudar, atualizar-se para que sua prática esteja condizente com o que se determina para a Educação Infantil, principalmente no que se refere ao trabalho com a linguagem escrita, objeto de nosso estudo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Beatriz Carma Lima de. **A instituição creche:** apontamentos sobre sua História e papel. Nuances- Vol. VII- Setembro de 2001. 30.

AHMAD Laila Azize Souto. **Um breve Histórico da Infância e da Instituição de Educação Infantil** P@rtes (São Paulo) V.00.p. eletrônica. Junho de 2009
Disponível em < <http://www.partes.com.br/educacao/historicodainfancia.asp>> Acesso em 25/08/2012.

AMUDE, Amanda Mendes. SILVA, Gesciely Barbosa. **Os jardins- de-infância. Um estudo sobre a formação do ser humano a partir dos postulados de Friedrich Froebel.** (Revista Teoria e Prática da Educação, V. 11 n.2, p. 168-172, maio/ago.2008). Acesso em < 23/08/2015.

ARCE. Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARAGÃO, Milena e ARAÚJO, Lúcio. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 25-44, jan./abr. 2010. Disponível em: < http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/3308/pdf_358> . Acesso em: 15/08/2015.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil:** o que isso significa? *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi .; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 13- 31.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. **As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil.** *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi .; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 139-163.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi .; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil.** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi .; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 33-51.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 1990.** Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96.** Brasília, 1996.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil,** Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. **A Regulamentação não regulada das instituições de Educação Infantil particulares no Município de Porto Alegre.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Programa de Pós-graduação em educação. Porto Alegre 2008

CONTINI JUNIOR, José. **A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar.** In: KATO, Mary Aizawa. (Org.) **A concepção da escrita pela criança.** 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 53-103.

COSTA, Keite. **A Importância da Família na Educação da Criança** In: web Artigos.com 2010. Disponível em: <: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-familia-na-educacao-da-crianca/32304/#ixzz4NytGHpGx>> Acesso em 15/08/2012.

FARIAS, Mabel. **Infância e educação no Brasil nascente.** In: VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância: história e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERRARI, Márcio. **Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula.** Revista Nova Escola, 2008. Disponível em <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/teorico-incorporou-afeto-sala-aula-423096.shtml>> Acesso em: 25/09/2014.

FERRARI, Márcio. **Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas.** Revista Nova Escola, 2008. Disponível em <<http://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas>> Acesso em: 25/09/2014.

FERREIRO, Emília. PALÁCIO, Margarita Gomez. (Coordenadoras). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.** Traduzido por Luíza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. **Os processos construtivos da apropriação da escrita. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.** Traduzido por Luíza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 102-230.

GOODMAN, Yetta. **O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas.**
In: FERREIRO, Emília. PALÁCIO, Margarita Gomez. (Coordenadoras). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.** Traduzido por Luíza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 85-101.

KATO, Mary Aizawa. (Org.) **A concepção da escrita pela criança.** 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. **PROJETOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**
In: Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA. Universidade de Taubaté – UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009. p. 1-10. Disponível em:
< www.unitau.br/caminhosla > Acesso em 25/04/2015.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola.** Cadernos de Pesquisa 58. São Paulo: fundação Carlos chagas, 1986.

_____. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões.** Pedagogia em regime especial. Coletânea de textos didáticos- III. 2.ed. 2008. p. 129-143.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil:** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEAL, Telma Ferraz.; SILVA, Alexsandro da. **Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua.** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi .; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 53-71.

LOUZADA, Ana Maria. **Educação infantil: teoria e prática.** Vitória: CAEPE, 1999.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. P. 143-189.

MAUAD, Ana Maria. **A vida das crianças de elite durante o Império**. In: PRIORE, Mary Del. (Organizadora) **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MELLO, Suely Amaral. **Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas**. In: VAZZ, Alexandre Fernandez. MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis. Editora Nova Harmonia, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. SILVA, Alexsandro da. **Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética**. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi .; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 73-91

MORAIS, Artur Gomes de. **Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso?**. In: **Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita**. Ano XXIII – Boletim 4 – abril 2013 – TV Escola..

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonoro de. **Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo**. In: PRIORE, Mary Del. (Organizadora) **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. In: Revista Brasileira de Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Mai/Jun/Jul/Ago 1999 Nº 11,1988. Disponível em: < <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>> Acesso em: 25/04/2015.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR online, Campinas, n.33, p. 78-95, mar: 2009- ISSN: 1676-

2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>
Acesso em: 23/03/2014.

PASSETI, Edson. **Crianças carentes e políticas públicas**. In: PRIORE, Mary Del. (Organizadora) *História das crianças no Brasil*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PRIORE, Mary Del. (Organizadora) **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RIZZINI, Irma. **Pequenos trabalhadores do Brasil**. In: PRIORE, Mary Del. **A história das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTANA, Djanria Ribeiro. **Infância e educação infantil no Brasil: percursos e percalços**. (PDF). ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.12; 2011. Disponível em:
<<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2011a/humanas/Infancia%20e%20Educacao.pdf>>
Acesso em: 25/08/2015.

SINCLAIR, Hermine. **O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas**. In: FERREIRO, Emília. PALÁCIO, Margarita Gomez. (Coordenadoras). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Traduzido por Luíza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 75-84.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**. 7. Ed. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, LURIA & LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

ANEXO A – COMPLETAR O ALFABETO COM AS LETRAS QUE FALTAM NA SEQUÊNCIA

(ATIVIDADES DA REDE PÚBLICA)

COMPLETANDO O ALFABETO

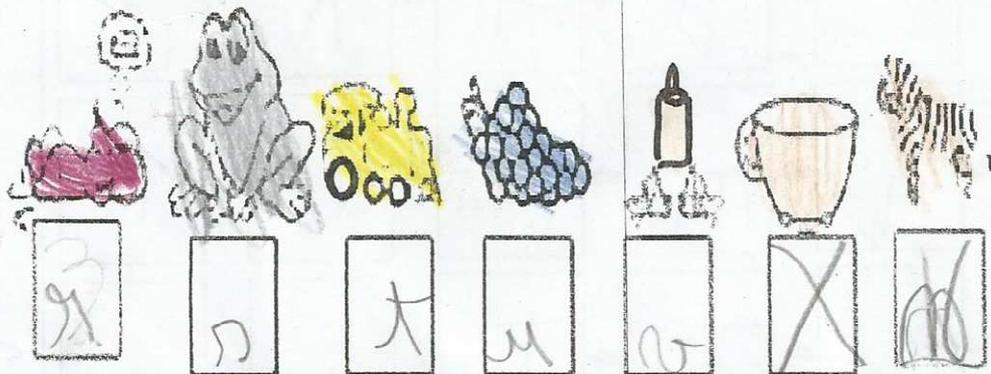
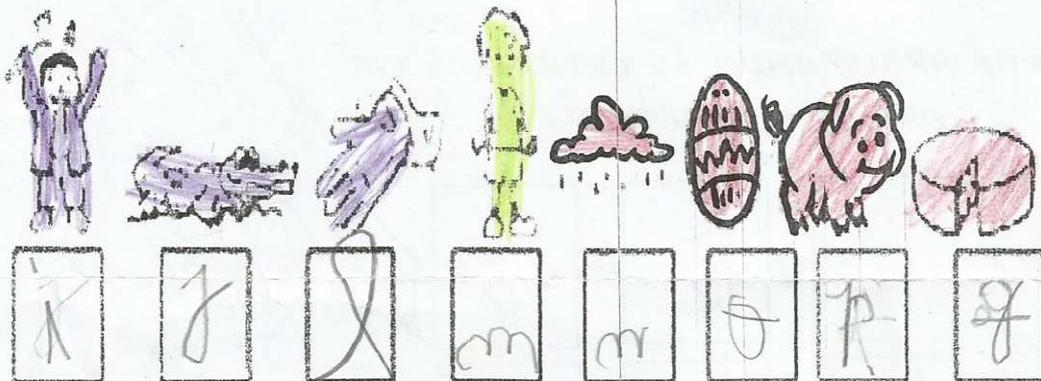
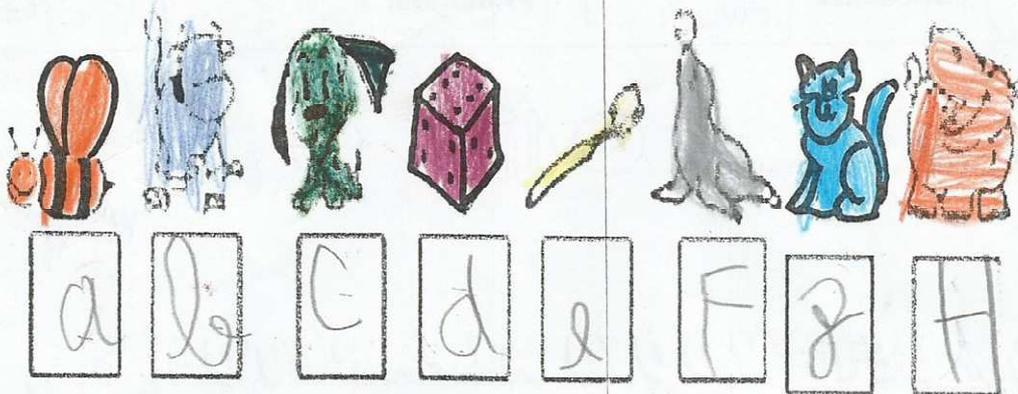
DOÇURA!
CONTINUE ARRUMANDO AS LETRINHAS EM
ORDEM ALFABÉTICA.



A	B	C	D		
E	F	G	H	I	J
K	L	M	N	O	P
Q	R	S	T	U	V
W	X	Y	Z		

ANEXO B – COM QUE LETRA COMEÇA? ESCRITA DE LETRA INICIAL DESSES
SERES.

Começa com que letra?
Escreva a letra inicial.



ANEXO C – REGISTRO DO NOME DE IMAGENS, USANDO CÓDIGOS (SAPO, SUCO, SACOLA, SELO, SINO)

(ATIVIDADES DA REDE PRIVADA)

Legal

- Usando o código, descubra o nome do desenho.

O	U	S	A	T	P	L	C	E	N	I

S	A	P	O		
S	U	C	O		
S	A	C	O	L	A
S	E	L	O		
S	I	N	O		

ANEXO D – ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO DO S DE SAPO

sapo

S s

Elmo

sapo

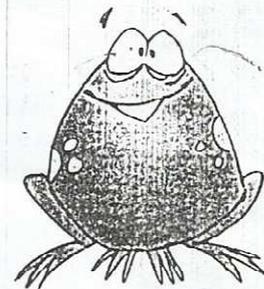
S s

- Acompanhe a música que seu professor vai ler.

SAPO-CURURU
NA BEIRA DO RIO
QUANDO O SAPO CANTA, Ó MANINHA,
É PORQUE TEM FRIO.

A MULHER DO SAPO
DEVE ESTAR LÁ DENTRO
FAZENDO RENDINHA, Ó MANINHA,
PRO SEU CASAMENTO.

DOMÍNIO PÚBLICO



- Pinte todas as palavras (SAPO) que encontrar no texto.

sa

se

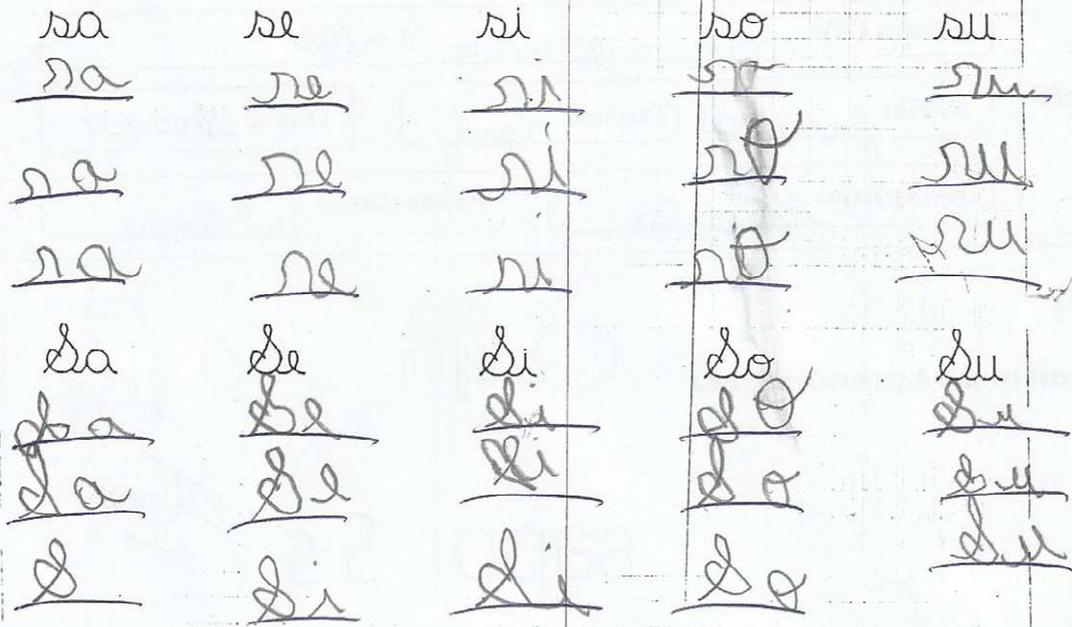
si

so

su

ANEXO E- ATIVIDADE COM DIFERENTES SÍLABAS DA LETRA S.

- Leia e copie.



- Complete os nomes dos animais.



SAP



SAP



PAT



PAT



GAT



GAT

ANEXO F- ESTUDO DA LETRA R

rato

R r

ótimo!

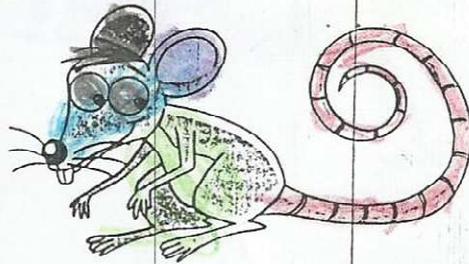
rato

R r

- Ouça a leitura.

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA,
 O RATO ROEU A ROUPA DO REI DA RÚSSIA,
 O RATO ROEU O RABO DO RODOVALHO...
 O RATO A ROER ROÍA.
 E A ROSA RITA RAMALHO
 DO RATO A ROER SE RIA!

CIC, A O LIVRO DO TRAVA-LÍNGUA,
 RIO DE JANEIRO: NOVA FRONTEIRA,
 1986



ra

re

ri

ro

ru

ANEXO G- REGISTRO DAS SÍLABAS DA LETRA R/ IDENTIFICAÇÃO E PINTURA DE PALAVRAS IGUAIS

- Leia e copie.

ra	re	ru	ro	ru
<u>ra</u>	<u>re</u>	<u>ru</u>	<u>ro</u>	<u>ru</u>
<u>ra</u>	<u>re</u>	<u>ru</u>	<u>ro</u>	<u>ru</u>
Ra	Re	Ru	Ro	Ru
<u>Ra</u>	<u>Re</u>	<u>Ru</u>	<u>Ro</u>	<u>Ru</u>
<u>Ra</u>	<u>Re</u>	<u>Ru</u>	<u>Ro</u>	<u>Ru</u>

- Pinte em cada linha as palavras iguais.

RODA	RODO	RODA
REDE	REDE	RUA
RICO	RISO	RICA
RATO	RATA	RATO

OK