



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA ELAYNNE DE SOUSA QUEIROZ

**A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS
CRIANÇAS E O QUE FAZEM OS PROFESSORES?**

**CAMPINA GRANDE-PB
NOVEMBRO/2019**

MARIA ELAYNNE DE SOUSA QUEIROZ

A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS CRIANÇAS E O QUE FAZEM OS PROFESSORES?

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

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Ms. Cristina Cruz Sales

**CAMPINA GRANDE-PB
NOVEMBRO/2019**

É expressamente proibido 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 do trabalho.

Q3I Queiroz, Maria Elayne de Sousa.
A linguagem escrita na educação infantil [manuscrito] : o que pensam as crianças e o que fazem os professores / Maria Elayne de Sousa Queiroz. - 2019.
41 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Ma. Cristina Sales Cruz ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Educação infantil. 2. Língua escrita. 3. Mecânica da escrita. I. Título

21. ed. CDD 372

MARIA ELAYNNE DE SOUSA QUEIROZ

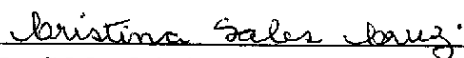
A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS
CRIANÇAS E O QUE FAZEM OS PROFESSORES?

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

Área de Concentração: Educação

Aprovada em: 25/11/2019.

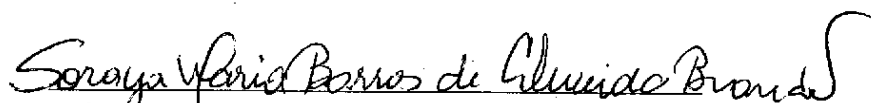
BANCA EXAMINADORA



Profª Ms. Cristina Sales Cruz (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



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

Ao meu Noivo Wânderson, por todo
companheirismo e compreensão, e por toda
força para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Virgem Maria, por terem me dado forças para superar as dificuldades.

Ao meu noivo Wânderson pelo carinho e compreensão, por ter feito parte da minha vida acadêmica, ter sido meu companheiro de curso e de ônibus durante três anos e por ter se dedicado bastante me dando forças para que eu concluísse este Curso.

A minha família, em especial a minha mãe por me motivar a fazer O Curso de Pedagogia o qual ela não teve a oportunidade de cursar.

As minhas amigas da turma Shaianny, Suelaine e Thaís por durante esses cinco anos de curso terem sido minhas companheiras, dividindo todos os trabalhos em grupos, esclarecendo as dúvidas, e compartilhando as lutas e vitórias.

As minhas companheiras do ônibus Gláucia, Jak, Jussi, Keyla e Patrícia por fazerem o percurso de ida e vinda à universidade mais divertido.

A minha querida Professora e Orientadora Cristina Sales Cruz, por suas aulas, por todo ensinamento e profissionalismo. Muito obrigada pela orientação e a ajuda durante a construção deste trabalho.

A Profa. Dra. Soraya Brandão e Profa. Dra. Socorro Moura por fazerem parte da banca examinadora deste trabalho.

A Escola Professora Edilene Rodrigues nas pessoas de Hosana e Evandro pela compreensão e por me permitir sair todos os dias mais cedo para ir para a Universidade.

A professora regente da turma pelo qual realizei a pesquisa que deu origem a este trabalho, Patrícia Michely, pela compreensão e receptividade em sua turma.

As minhas colegas de trabalho Donária, Ester e Mariana por sempre estarem disponíveis a ficarem como meus alunos quando eu saía para ir para a Universidade.

Ao meu tio Antônio Franco e sua esposa Rita por terem disponibilizado sua casa para eu dormir quando chegasse da Universidade.

A família do meu noivo, nas pessoas de seu Antônio Chiquinho e Dona Josefa, e Vanessa pela recepção em suas residências.

E a todos aqueles que estiveram e estão sempre por perto por contribuírem com a minha formação fazendo que valesse a pena.

RESUMO

Este estudo foi inspirado em nossa experiência como auxiliar em uma turma de da Educação Infantil numa escola da Rede Privada da cidade de Boqueirão-PB, durante dois anos. Neste período observamos que era desenvolvido um ensino da língua escrita que não parecia algo prazeroso para algumas crianças, já que estas sofriam uma pressão para se apropriarem da escrita por meio de uma prática mecânica. Esse fato nos instigou a realizar uma pesquisa com o objetivo de analisar o processo de aquisição da linguagem escrita das crianças em um contexto da Educação infantil, como a professora trabalha esta modalidade da língua e se esta prática é coerente com as ideias que as crianças têm sobre a escrita e sobre o que alguns autores defendem a respeito do trabalho com a escrita nesta etapa da Educação Básica. A pesquisa foi realizada na mesma escola, no período entre 18 de julho á 22 de agosto do corrente ano, durante seis dias, nas quintas-feiras, numa turma de Pré I com crianças de quatro anos de idade. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um diagnóstico de escrita com oito crianças, utilizado como recurso o alfabeto móvel; e para a coleta referentes a prática da professora foi utilizado um diário de bordo para registrar as observações das aulas que foi realizado em seis dias. A análise foi fundamentada nos autores/as estudados/as, dentre os quais apontamos Cagliari (1998), Ferreiro (1990, 1995, 1996, 2007), Soares (2016a e 2016b), Araújo (2017), Cardoso-Martins & Batista (2005), Brandao e Rosa (2010). Este estudo revelou que as crianças encontram-se no nível de fonetização da escrita proposto por Emilia Ferreiro (1990, 1995, 1996) quando a criança faz relação da fala com a escrita, mas precisamente no nível silábico com valor sonoro, e que o trabalho realizado pela professora para o conhecimento das letras é mecânico, pois todas as atividades trabalhadas estavam sempre voltadas para a cópia, sem serem trabalhadas com as crianças os gêneros textuais, alfabeto móvel ou outros recursos, como sugerem as teorias que defendem o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

Palavras-Chaves: Educação Infantil- Língua Escrita- Mecânica da Escrita.

ABSTRACT

This study was inspired by our experience as an assistant in a child education class in a private school in the city of Boqueirão-PB, for two years. During this period we observed that a teaching of written language was developed that did not seem pleasant to some children, as they were under pressure to appropriate writing through mechanical practice. This fact prompted us to conduct a research to analyze what child education think about writing, how the teacher works this language modality and analyze if this practice is consistent with the ideas that children have about writing and what some authors argue about the work with writing in this stage of Basic Education. The survey was conducted at the same school from July 18 to August 22 of this year for six days on Thursdays in a Pre I class with four-year-olds. The instrument used for data collection was a writing diagnosis with eight children, using the movable alphabet as a resource; and for the collection regarding the teacher's practice, a logbook was used to record the observations of the classes that was held in six days. The analysis was based on the studied authors, among which we point out Cagliariari (1998), Ferreiro (1990, 1995, 1996, 2007), Soares (2016a and 2016b), Araújo (2017), Cardoso-Martins & Batista (2005), Brandão and Rosa (2010). This study revealed that children are at the level of writing phonation proposed by Emilia Ferreiro (1990, 1995, 1996) when the child relates speech to writing, but precisely at the syllabic level with sound value, and that work performed by the teacher for the knowledge of letters is mechanical, because all the activities worked were always focused on copying, without being worked with the children the textual genres, mobile alphabet or other resources, as suggested by theories that defend the work with language. written in early childeducation.

Keywords: Early Child Education. Written Language. Writing Mechanics.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. A APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA E O ENSINO	10
2.1 A Psicogênese da Língua Escrita e o ensino	12
2.2 Outras visões sobre a aprendizagem inicial da escrita.	15
3. A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO DE ENSINO?	23
4. O ENSINO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA.	30
4.1 O que as crianças pensam sobre a língua escrita?	31
4.2 O Trabalho da Professora com a língua escrita.....	34
CONCLUSÕES.....	38
REFERÊNCIAS.....	40

1. INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade os seres humanos usam a comunicação escrita, iniciando esse processo através de desenhos feitos nas paredes das cavernas e em pedras, que até então ficaram conhecidas como pinturas rupestres. No entanto, esse processo foi se desenvolvendo até ter o que chamamos de escrita. Assim, com o passar do tempo houve algumas transformações em relação ao ensino da língua escrita, principalmente depois da década de 70 do século passado, com o surgimento da teoria da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky como resultados de pesquisas na América Latina. Até essa década, o ensino era considerado tradicional, ou seja, o ensino era baseado apenas na ideia de aprender a ler e escrever, acreditava-se que a criança não tinha oportunidade para pensar sobre a escrita e que aprendia através de métodos, com práticas altamente mecânicas.

A partir do surgimento desta teoria, começou a se pensar na criança, e em como ela aprende. Do mesmo modo, nas décadas de 80/90 também foram desenvolvidas pesquisas com a língua inglesa, explicando o processo de desenvolvimento da escrita pelas crianças. Assim, vem surgindo diversas outras teorias referente ao desenvolvimento da escrita que podem iluminar a ação de professores que trabalham com crianças em processo inicial de aquisição do código escrito, a exemplo da Educação Infantil.

É importante destacar que a criança está inserida num contexto da língua escrita desde que nasce, e, por isto, podendo ser trabalhada já na Educação Infantil. Portanto, nessa fase a criança deve aprender algo que tenha relação com o meio em que se vive, pois a criança ela já ler o mundo através de olhares.

A partir de uma vivência de dois anos como auxiliar de uma turma de crianças de três anos de idade da turma do Pré , Educação Infantil de uma escola privada da cidade de Boqueirão-PB , tivemos a oportunidade de ver que as crianças daquela turma eram pressionadas logo de início do ano na escrita do nome. Foi possível observar, ainda, que a apropriação da língua escrita para algumas crianças não era algo prazeroso, pois sofriam uma pressão na aprendizagem da escrita, sendo esse processo realizado através de práticas mecânicas. Esse fato nos instigou a realizar uma pesquisa para analisar o processo de aquisição da linguagem escrita das crianças em um contexto da Educação infantil, como a professora trabalha esta modalidade da língua e se esta prática é coerente com as ideias que as crianças têm sobre a escrita.

Para a realização deste trabalho fizemos uma coleta de dados e uma observação das aulas, numa turma com crianças de quatro anos numa Escola Privada da Cidade de Boqueirão, a fim de identificar o nível de escrita de algumas crianças revelando o que elas pensam sobre a escrita e também observamos a prática da professora da turma para verificar a natureza do trabalho com a escrita das crianças avaliadas em relação a evolução da escrita.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, dentre os quais são um de introdução, dois teóricos e um de apresentação, descrição e análise de dados da pesquisa.

Considerando que o ensino da língua escrita passou por algumas transformações ao longo do tempo, no capítulo 2 mostraremos um breve histórico desse processo, evidenciando as práticas de ensino com métodos de alfabetização; a mudança de paradigma com o surgimento da Psicogênese da Língua Escrita, bem como visões de outros autores referente à aprendizagem inicial da escrita.

No capítulo 3, discutimos questões relacionadas ao ensino da escrita na Educação Infantil (EI), tais como: Alfabetizar ou não na Educação Infantil? Como trabalhar a língua escrita na Educação Infantil? Questões como estas são bastante recorrentes tanto no meio acadêmico, quanto nas escolas e até por muitos teóricos.

Já no capítulo 4, mostraremos o que as crianças pensam a respeito da escrita, o nível da escrita em que as crianças observadas estão, como também a prática da professora, verificando se a mesma utiliza práticas voltadas para ludicidade ou para o tradicional focando no ensino da escrita mecânica. E por fim, algumas considerações referentes à análise realizada.

2. A APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA E O ENSINO

Na pré-história o homem se comunicava através de desenhos feitos nas paredes das cavernas, através desses desenhos transmitiam seus desejos e ações, pelo qual hoje é conhecida como pintura rupestre. Com o tempo, o homem viu a necessidade de se comunicar com outros povos através do comércio, como aconteceu com os fenícios, onde criaram um alfabeto contendo vinte e dois caracteres. A partir de então o ensino da escrita foi se disseminando e hoje o papel da escrita na formação do ser humano é muito importante, é a porta de entrada para o “mundo”.

Partindo dessa ideia, o ensino da escrita, ou seja, aprender a ler e escrever passou por diversas modificações até os dias atuais. Até a década de 70, segundo Almeida (2008), o ensino era considerado tradicional. Para Soares (2016) o ensino era baseado apenas na ideia de aprender a ler e escrever. Primeiro aprendia as letras e os seus nomes, depois que aprendesse o alfabeto, iniciava-se a junção de consoantes com vogais para assim formar palavras. Durante esse período, a habilidade da escrita era adquirida através de treinamento utilizando as caligrafias.

Assim, a partir do final do século XIX surge a ideia de como ensinar e como se aprende, então inicia-se assim o processo da invenção de métodos para que as crianças aprendessem a ler e escrever, mas o que seria os métodos? Para Soares (2016, p. 16) se entendia por métodos de alfabetização “(...) um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”.

Por volta de 1876, o ensino no Brasil era realizado através das chamadas cartas do ABC que foram produzidos por professores paulistas, e que era baseada no método da marcha sintética, ou seja, o ensino através da soletração e da silabação. Assim, Mortatti (2006) divide a disputa pelos métodos em quatro momentos:

(...) cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino. Em decorrência dessas disputas, tem-se, cada um desses momentos, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita. (MORTTATI, 2006, p.04)

O primeiro momento, que foi entre 1876 á 1890, nomeado por “A Metodização do Ensino da Leitura”, deixando bem claro de como acontecia a alfabetização através dos métodos:

(...) para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p. 5).

Ainda neste período, marco inicial deste momento, segundo a autora - no ano de 1876 foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura escrita pelo poeta português João de Deus. Esta cartilha era baseada no método da palavração, pelo qual o ensino era realizado primeiro com a leitura da palavra para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos. Segundo Mendonça (2011), o autor João de Deus era contra os métodos de silabação e soletração. Esse primeiro momento foi entre 1876 e 1890, assim, com a Proclamação da República a educação torna-se obrigatória para todos, pois segundo Mortatti (2006)

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”)— tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. (MORTATTI, 2006, pp. 02-03).

O segundo momento descrito por Mortatti (2006) é marcado pela *Institucionalização do Método Analítico*, que foi defendido pelas professoras formadas na Escola Normal, e tornou-se método obrigatório nas escolas públicas de São Paulo. Como também o uso da cartilha passou a ser utilizada por muitos professores como suporte para o planejamento das aulas de alfabetização. A expansão do método analítico levou a uma disputa entre os defensores do novo método e o dos antigos (os sintéticos)

No terceiro momento, nomeado de *A alfabetização sob medida*, que perdurou de 1930 à 1970, os professores defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo. Porém, houve resistência de muitos que buscando “(...) novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.” (Mortatti, 2006, p. 8) passaram a utilizar os métodos mistos (Analítico-sintético), que segundo Almeida (2008, p. 4235) “(...) o aluno analisa e compreende textos e frases, reúne sílabas para formar palavras e, ao mesmo

tempo, agrupa palavras e forma frases”. As cartilhas passaram a utilizar o método analítico-sintético, mas a partir de então surgiu preferência pelos métodos analíticos ou o global, ou seja, de contos ou historietas, baseado na alfabetização a partir do texto.

Assim, as discussões sobre os métodos de alfabetização nesse terceiro momento, nas palavras de Mortatti (2006, p. 09) a “(...) tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho, que mostrou os resultados de uma pesquisa realizada com crianças da 1ª série com o objetivo de encontrar soluções para as dificuldades de leitura e escrita da criança. Assim, surgem os teste de ABC proposto por Lourenço Filho, que tinha o objetivo de medir o nível de maturidade para a aprendizagem da leitura e escrita, para que assim diminuir os altos índices de reprovação nas crianças. Este fato levou a uma relativização nos métodos de ensino e uma maior preocupação no ”(...) *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a *quem se ensina*; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica.” (MORTTATI, 2006, p 10)

A partir de 1980 surge o quarto momento proposto por Mortatti (2006), que é então a revolução conceitual para a alfabetização no Brasil, decorrentes, dentre outros fatos, da teorias da Psicogênese da Escrita de Emília Ferreiro. Esta, por sua vez, deixa de lado a questão dos métodos e passa a se pensar na criança, assim a psicogênese da escrita irá mostrar a evolução da escrita do aluno. Segundo Emilia Ferreiro, a criança passa por três níveis. No primeiro nível a criança tenta diferenciar os desenhos das letras. No segundo nível ela passará para a hipótese quantitativa, ou seja, uma quantidade mínima de letras para se formar uma palavra, logo a criança também passa a perceber que apenas a essa hipótese não é o suficiente, e assim passa pela hipótese qualitativa, que a criança passa pela a acreditar que uma cadeia de letras iguais não pode formar palavra diferentes. O terceiro nível, Emília Ferreiro divide em três fases que são: Silábica, Silábica-Alfabética e Alfabética, que serão discutidos no tópico seguinte.

2.1 A Psicogênese da Língua Escrita e o ensino

A partir de 1980, passam a ser conhecidas no Brasil as ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a evolução das escritas das crianças, baseadas no construtivismo piagetiano.

Elas realizaram pesquisas com crianças para verificar como elas pensavam sobre a escrita e descobriram que mesmo antes do ensino sistematizado da escrita as crianças criam hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, e sistematizaram esta pesquisa, primeiramente, no livro intitulado *Psicogênese da Língua Escrita.*, que teve grande repercussão no país, devido aos grandes problemas na alfabetização da época. Para Moreira (2009, p. 361), “(...) o livro psicogênese da escrita, trata de mostrar os níveis evolutivos da escrita da criança tomando como base a teoria de Jean Piaget”.

De acordo com MORTATTI (2006), para a solução do problema na alfabetização do Brasil, introduziu-se o pensamento construtivista sobre a alfabetização. Nesse período, segundo a autora, desloca-se o eixo das discussões sobre os métodos de ensino e passa a se pensar no processo de aprendizagem da criança, entendida como um sujeito cognoscente, ou seja, todo aquele que busca adquirir conhecimento, compreender o mundo a sua volta e responder as questões existentes no mesmo. Também, segundo Almeida (2008), a criança é o sujeito agente no processo da aprendizagem.

Para Soares (2016), a psicogênese da escrita não é uma solução para o fracasso na alfabetização e nem um novo método, mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua. Portanto, Ferreiro e Teberosky não propõem uma prática de ensino e nem metodologias, mas mostram uma maneira de ver o processo de aprendizagem da criança e entender seus erros.

Como já citamos, Ferreiro e Teberosky dividem o processo de desenvolvimento da escrita em três níveis, sendo o terceiro subdividido em três subníveis: silábico, silábico-alfabético e alfabético. O primeiro nível acontece quando a criança tenta diferenciar o icônico do não-icônico, ou seja, diferenciar os desenhos das letras. Ferreiro (1990, p. 4), caracteriza esse período como “(...) busca de parâmetros de diferenciação entre marcas gráficas figurativas e marcas gráficas não figurativas” Nessa fase a criança também não diferencia letras de números, como também não estabelece relação entre fala e escrita. Conforme Ferreiro (1990, p.8):

Para marcar bem a distinção entre o que é desenhado e o que é escrito, as crianças recorrem a uma diferença bastante refinada no nível da linguagem. Elas utilizam o artigo indefinido quando falam do objeto ou da figura, e enunciam p nome *sem* artigo quando se trata de interpretar o escrito (FERREIRO,1990, p. 8),

O segundo nível é marcado no início pela busca de condições de “legibilidade” e, posteriormente de “interpretabilidade” de um texto, (FERREIRO, 1990). Deste modo, as crianças passam pela ideia do quantitativo, ou seja, a quantidade mínima de letras para formar

uma palavra, assim, segundo Ferreiro (1995), as crianças espanholas criam hipóteses de que uma palavra deve ter no mínimo três letras para ser interpretável, quando a palavra apresentar duas letras elas ficarão em dúvida, e quando tiver apenas uma, a criança tem certeza de que não há nada escrito. A partir da hipótese quantitativa, a criança passa a perceber que a quantidade não é o suficiente para representar uma palavra, então deve se ter também uma condição qualitativa, ou seja, as palavras devem ser escritas com letras diferentes.

Na condição qualitativa, segundo Ferreiro (1995), as crianças acreditam que duas cadeias de letras iguais, não podem ser palavras diferentes, Logo, passam a escrever palavras diferentes com sequências de letras diferentes para garantir a diferença de significado Assim, se essas crianças já conhecerem um grande estoque de letras irão escrever palavras diferentes com letras diferentes. Porém, se elas não possuírem um grande estoque de letras, irão alternar a posição das letras para formar as palavras, como nos seguintes exemplos das escritas em que a criança com um pequeno repertório de letras faz variações nas posições delas para garantir escritas diferentes para coisas diferentes (critério de variação intrafigural): EAICE – vaca, OIACE – mosca, QIAEC – borboleta, IACAC – cavalo (FERREIRO, 1996),

Ainda neste período, buscando uma explicação para os diferentes tamanhos de palavras que os adultos escrevem, levantam outra hipótese: a de que a escrita pode representar os objetos e não seus nomes. Então, a criança irá relacionar o tamanho da palavra ao tamanho do objeto, a exemplo da palavra formiga que irão escrever com menos letras do que a palavra boi, pois é um animal pequeno comparado ao segundo. Nas palavras da aurora, “O raciocínio é então o seguinte: os nomes dos objetos maiores deveriam ser escritos com mais letras que os dos objetos pequenos, o mesmo para o mais espesso, o mais pesado, o mais numeroso, ou o mais velho” (FERREIRO, 1990, p. 15).

Alguns autores descrevem o nível um e o dois como pré-silábico. No entanto, nos trabalhos de Ferreiro não há esta classificação.

O terceiro nível de escrita “(..) corresponde à fonetização da escrita, que começa no período silábico e culmina no período alfabético” (FERREIRO, 1990, p.4.). No nível silábico, a criança escreve uma letra para cada sílaba oral, porém, nem sempre essas letras tem relação com a sílaba, a exemplo da escrita de uma criança: IKH – ga-to, OABS – ma-ri-po-sa, XYE – Ca-ba-llo (cavalo), SI E – pez (peixe). Depois, passam a usar letras representativas da sílaba, em geral as vogais, como no exemplo: AIOA – ma-ri-po-sa, AOA – pa-lo-ma (pomba), AAO – pa-já-ro (pássaro), AO- pa-to (FERREIRO, 1996).

Para Moreira (2009), de acordo com a psicogênese da escrita, a criança percebe que o sistema de escrita se baseia no som da fala e nessa fase a menor unidade sonora percebida é a

sílaba. Então, quando a criança começar a perceber que as letras representam sons menores que a sílaba, os fonemas passam a representá-los, mas ainda de forma insegura, ora representando a sílaba com uma só letra, ora representando os fonemas da sílaba, deste modo, ela já está na fase silábica-alfabética. Como exemplo exibimos a escrita de uma criança apresentada em Ferreiro (1996): GATO – gato, MRIPSA – mariposa, CABLLO – cabalo, PSA – peixe.

Quando a criança passa a entender com mais segurança que cada letra representa um fonema, ela está na fase Alfabética. Porém, a sua escrita pode apresentar problemas de natureza ortográfica, já que sua escrita é, em geral, uma representação direta da fala. Nas palavras da autora,

(...) essa etapa final (..) é, contudo, também a primeira de um período. De fato, muitos outros problemas ficam ainda por resolver, principalmente os problemas de natureza ortográfica, que surgiram em primeiro plano. Uma nova distinção se impõe, a partir de então, entre os problemas da escrita propriamente dita e os problemas de ortografia (FERREIRO, 1990, p. 45).

É importante ressaltar, que a teoria da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky não é a única que explica a evolução da escrita pelas crianças. Outros autores também desenvolveram outros trabalhos com explicações diferentes sobre as hipóteses do desenvolvimento da escrita, como é o caso de Cagliari, com a língua portuguesa, Linnea Ehri, com a língua inglesa, dentre outros, que serão discutidos no tópico seguinte.

2.2 Outras visões sobre a aprendizagem inicial da escrita

Como foi mencionado no tópico anterior, não só existe a Psicogênese da Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para explicar a evolução da escrita, apesar destes estudos serem pioneiros na América Latina. Outros autores também apresentam explicações sobre o que pensam as crianças a respeito da escrita, tanto no Brasil, quanto em outros países. ~~Então,~~ Neste capítulo apresentamos outras visões sobre o processo de desenvolvimento da escrita que possam auxiliar o professor na análise de escrita de seus alunos, bem como no direcionamento de seus trabalhos.

Na tese de doutorado de Sargiani (2016) encontramos uma revisão na literatura que trata de estágios ou fases de desenvolvimento da leitura e da escrita, tanto em línguas latinas, como é o caso os estudos de Ferreiro e Teberosky, como em língua inglesa, dando relevo, em seus estudos, a teoria conexionista de fases de desenvolvimento da leitura, em língua inglesa,

de Linnea Enhi, ao contrário deste nosso estudo que foca no desenvolvimento da escrita. Vale observar que todas estas teorias se desenvolveram entre as décadas de 80 e 90 do século passado, mesmo período em que os estudos de Ferreiro eram difundidos no Brasil, e que foram sendo elaboradas sempre com base em teorias já existentes

Como nosso estudo é sobre escrita, faremos uma breve síntese de teorias sobre o desenvolvimento da escrita, já que é este o nosso objeto de estudo.

Conforme Sargiane (2010) J. Richard Centry (1982), baseado em estudos sobre a escrita de Charles Read e de Glenda Bissex, apresenta uma classificação de desenvolvimento da escrita pelas crianças em 5 estágios, que assemelham-se aos que foram propostos por Ferreiro e Teberosky citado no tópico anterior. Os estágios são:

- a) pré-comunicativo – uso de letras aleatórias ou inventadas sem relação alguma com seus sons correspondentes fonéticos;
- b) semi-fonético – inicia-se o entendimento da relação letra-som e usam letras de forma rudimentar representando sons-(uma letra pra cada som, semelhante ao silábico de Ferreiro e Teberosky);
- c) Fonético – escrita que representa todos os fonemas, embora com problemas ortográficos, como o estágio alfabético de Ferreiro e Teberosky
- d) Transicional – quando as noções básicas de ortografia começam a ser adquiridas
- e) Correto – quando o conhecimento da ortografia está mais avançado (SARGIANE, 2010)

Uta Frith (1985), por sua vez, conforme Sargiane (2010, p 82), propõe um modelo integrativo da linguagem escrita, pois para ela “(...) leitura e escrita se desenvolvem em interação levando à proficiência em cada habilidade”. Este modelo tem três estágios: logográfico, alfabético e ortográfico. No primeiro estágio o reconhecimento de palavras se dá por observação das características visuais e distintas ou contextuais; são nas tentativas de escrita que as crianças são levadas a mapear letras em sons e isto induz ao estágio alfabético, quando os leitores “(...) usam regras de correspondência entre letras e sons para reconhecer palavras” (SARGIANE, 2010, p 82). No último estágio, o ortográfico, as crianças passam a reconhecer as palavras por padrões maiores de letras – unidades morfológicas – e passam a escrever ortograficamente correto.

O modelo de desenvolvimento da escrita de Philip Seymour (SEYMOUR & DUCNCAN, 2001), que partiu do modelo de Frith, tem quatro fases: pré-literacia, básica, ortográfica e morfológica. Na fase básica, conforme Sargiane (2010), são adquiridos os processos logográfico e o alfabético. No logográfico, as crianças utilizam conexões entre

letras e sons para reconhecer palavras; já no alfabético adquirem a habilidade de decodificação simples.

(...) Essas duas etapas se baseiam em unidades de tamanho pequeno, isto é, os fonemas. Em seguida, com a experiência em leitura as crianças passam para as fases posteriores que envolvem o conhecimento de unidades maiores como as sílabas na chamada fase ortográfica, e o uso de unidades ainda maiores como sílabas complexas e morfemas na fase morfográfica” (SARGIANE, 2010, p. 83)

Além destes trabalhos, no Brasil muitos estudos são realizados, principalmente no campo da linguística e apresentando resultados e discussões sobre o processo de desenvolvimento da escrita pelas crianças que enriquecem nossos conhecimentos nesta área. Conforme Sargiane (2016),

(...) observa-se que no Brasil as propostas mais próximas as de uma teoria do desenvolvimento da linguagem escrita para falantes do Português, na realidade são proposições teóricas para fundamentar métodos de ensino e avaliações (Cagliare, 1989; Lemle, 2001; Louenço Filho, 2008; Scilar-Cabral, 2003; Doares, 2004;) e o teste de outras já consolidadas (Cardoso-Martins & Corrêa, 2008; Cardoso-Martins, 2013) (SARGIANE: 2016, p.84).

Cláudia Cardoso Martins vem desenvolvendo, há alguns anos no Brasil, trabalhos de pesquisa com o desenvolvimento da língua escrita que questiona alguns postulados de Emília Ferreiro no que diz respeito aos estágios de desenvolvimento da escrita, principalmente sobre o estágio silábico. Em um estudo longitudinal com crianças de 4 e 5 anos sobre o conhecimento dos nomes e dos sons das letras e a capacidade de leitura e escrita das crianças, Cardoso-Martins & Batista (2005, p. 331) afirmam que embora Ferreiro tenha observado em suas pesquisas que algumas crianças utilizam em suas escritas silábicas os seus conhecimentos sobre os sons das letras, “(...) subestimou a importância do conhecimento do nome das letras na gênese da escrita silábica”. Para as autoras, o conhecimento dos nomes das letras é utilizado pelas crianças para representar os sons que identificam na pronúncia das palavras. É possível até que

(..) as primeiras evidências de fonetização da escrita consistam em produções representando no máximo dois sons na pronúncia das palavras. Em vistas da saliência das relações letra som no início da palavra, é possível que a criança comece por representar o som que ela é capaz de identificar no início das palavras, principalmente se esse som corresponder a um nome de uma letra que lhe é familiar (CARDOSO-MARTINS & BATISTA, 2005, P.331).

Como resultado da pesquisa, as autoras classificaram as escritas das crianças em 4 níveis: a) escritas pré-fonéticas, quando não há evidência de compreensão de que as letras

representam sons, a exemplo da palavra *gaveta* escrita com as letras IJPQ; b) escritas parcialmente fonéticas, a exemplo da escrita da palavra *zebra* com as letras ZA; c) escritas parcialmente alfabéticas, quando nelas não eram representados todos os sons, como a escrita de *zebra* com ZRA; e d) escritas alfabéticas, em que todos os sons são representados, como a palavra DEDU, para *dedo*.

Por fim, para as autoras, o resultado tanto da análise do conjunto de escritas quando da análise individual foram

(...) consistentes com a hipótese de uma relação estreita entre o conhecimento do nome das letras e a incidência de escritas silábicas (...) Nossos resultados questionam a hipótese de Ferreiro de que a escrita silábica é a primeira fonetização da escrita. (...) Ao contrário do modelo de Ferreiro, a hipótese do nome/som das letras é capaz de acomodar os dados de crianças falantes de diferentes línguas (CARDOSO-MARTINS & BATISTA, 2005, P.334).

Tanto nestes estudos, como em outros, as referidas autoras se fundamentam em etapas de desenvolvimento da língua escrita proposto por Linnea Ehri, que, por sua vez, também fundamenta os estudos mais recentes de Sargiane (2016), anteriormente citado, para analisar escritas de crianças.

Em 2008, Cardoso-Martins, em parceria com Marcela Corrêa desenvolveu outro estudo sobre a evolução de escritas de crianças em idade pré-escolar e analisaram essa evolução com base tanto nos estágios propostos por Ferreiro, quanto nos estágios propostos por Linnea Ehri (1992, 1998) cujos resultados sugerem um modelo de escrita em que a descrição é mais apropriada dentro do modelo de fases Ehri. Este trabalho se fundamenta no anterior (CARDOSO-MARTINS & BATISTA, 2005) cujo resultado sugeriu que “(...) o modelo de fases de Ehri fornece uma descrição apropriada do desenvolvimento inicial da habilidade de leitura de palavras por crianças falantes do português do Brasil” e (...) avalia a hipótese de que o modelo de Ehi também fornece uma descrição adequada ao desenvolvimento da escrita de crianças falantes do português” (CARDOSO-MARTINS & CORRÊA, 2008, p. 280- 281).

A princípio as autoras fazem uma relação entre as teorias de Emília Ferreiro e Linnea Ehri, afirmando que são dois paradigmas que influenciaram o desenvolvimento da escrita: o primeiro ligado a concepção construtivista e o segundo à concepção fonológica, que se baseia no pressuposto de que a principal tarefa da criança ao aprender a ler e escrever consiste em compreender que as letras representam sons na pronúncia das palavras.” (CARDOSO-MARTINS & CORRÊA, 2008, p. 279) sintetizam a teoria de Ferreiro e em seguida a de Ehi,

para em seguida mostrar os resultados de suas análises com base nestas teorias. Como no tópico anterior já apresentamos a teoria de Ferreiro, nos deteremos na síntese da teoria de Ehi.

Segundo Cardoso-Martins & Corrêa (2008), Ehri desenvolveu sua hipótese sobre o desenvolvimento da escrita com crianças de língua materna inglês, e ela dividiu o processo pelo qual a criança progride em quatro fases: Pré-silábica, Semi-alfabética, Alfabética-completa e Alfabética-consolidada. Na escrita semi-alfabetica, a criança no início não conhece o nome nem os sons das letras, elas produzem letras que não fazem relação com o som da palavra, porém, a medida que aprendem os nomes e os sons das letras, passam a compreender que as letras representam sons. Quando as crianças chegam a fase alfabética completa passam a representar todos os sons na pronúncia das palavras por letras foneticamente apropriadas. “(...) Na fase alfabética consolidada, as crianças passam a ser capazes de operar com unidades compostas por duas ou mais letras, as quais correspondem a sílabas ou partes de sílabas nas palavras” (CARDOSO-MARTINS & CORRÊA, 2008, p. 280).

Em muitos estudos de Cardoso-Martins e colaboradores têm mostrado que este modelo de fases de Ehri “(...) fornece uma descrição apropriada do desenvolvimento inicial da habilidade de leitura de palavras por falantes do português Brasil [e] (...) mostram que o conhecimento dos nomes das letras induz as crianças a aprender a ler por meio do processamento parcial das relações letra-som nas palavras” (CARDOSO-MARTINS & CORRÊA, 2008, p. 280).

Assim, seguindo essa linha de pensamento, Cardoso-Martins & Corrêa (2008, p 281) desenvolveram este estudo com o objetivo de “(...) investigar a hipótese de que o modelo de fases de Ehri oferece uma descrição mais adequada das fases iniciais do desenvolvimento da escrita (de crianças falantes do português) e, em particular, das chamadas escritas silábicas, do que o modelo de Ferreiro” (p 284). Para tanto, colocaram crianças de quatro e cinco anos de idade a uma tarefa de conhecimento dos nomes das letras apresentadas em cartões, conhecimento de sons de letras (identificar nos cartões a que representasse determinados sons), leitura de palavras e escrita de palavras.

Por fim, os resultados, a escrita no modelo de Ferreiro foi classificada em três níveis: Pré-silábica (as escritas não apresentavam nenhuma relação letra-sílaba, letra-som), Silábica (o número de letras correspondiam ao número de sílabas) e o Alfabético (as palavras eram escritas por uma letra que representavam foneticamente apropriada, mesmo convencionalmente incorreta, como é o caso de GIPI para JIPE. Ainda no modelo de Ferreiro,

na escrita semi-alfabética o número de sons representados por uma letra foneticamente apropriada e convencionalmente incorreta era superior ao número muito pequeno para ser considerado uma categoria própria de intermediação entre o nível silábico e alfabético. O desenvolvimento da escrita no modelo de Linnea Ehri, foram os três seguintes níveis: Pré-alfabético, Semi-Alfabético e Alfabético. O nível alfabético de Ehri é idêntico ao último de Ferreiro. No nível pré-alfabético as letras não faziam relação com o som. Na Semi-alfabética consistia em que a letra inicial da palavra representava a primeira consoante ou vogal da palavra, essa escrita apareceu como um nível intermediário entre o pré-alfabético e o alfabético e nenhuma criança demonstrou pular de nível, diferente do modelo de Ferreiro em que 13 crianças passaram diretamente do nível pré-silábico para o alfabético. Concluiu-se que as crianças silábicas em Ferreiro eram semi-alfabéticas em Ehri.

Em outro estudo longitudinal com crianças brasileiras, a professora Cláudia Cardoso Martins (2013 apud SARGIANE 2016) sugeriu que as crianças falantes do português não necessariamente passam pelo estágio silábico no processo de desenvolvimento da escrita, como propõe Ferreiro. E mais uma vez a autora “(...) identificou que a teoria proposta por Linnea Ehri (...) baseada em evidências de falantes do inglês parece mais apropriada para explicar o desenvolvimento da linguagem escrita em falantes do português brasileiro” (SARGIANE 2016, p 87).

Vale destacar, além destes estudos um da área da linguística, o de Cagliari (1998), que traz uma crítica as concepções construtivistas/psicogenéticas, especificamente aos trabalhos de Ferreiro e suas repercussões equivocadas nas práticas pedagógicas. Para ele é absurdo a atitude do professor construtivista que

(...) pretende tirar todos os conhecimentos a partir do aluno e, para tanto, acha que sua tarefa não é a de ensinar, mas, apenas, a de promover situações para o aluno fazer algo. Tudo o que o aluno faz é valorizado – mesmo que se constate que ele começa a andar em círculos e não consegue ir além do que faz – na esperança de que, um dia, descubra a solução de seu problema. (CAGLIARI, 1998, p. 68).

Para o autor “(...) a criança percebe que a escrita é uma realidade em que vive” (p.63). e explica os diversos caminhos até a criança chegar à escrita convencional. Sendo que “(...) a única coisa importante são conhecimentos que cada um tem, construídos pelos indivíduos, por influência da cultura onde vivem” (CAGLIARI, 1998, p. 64).

Cagliari critica as concepções construtivistas, pois segundo esta o professor não ensina, apenas propõe situações para o aluno aprender por si próprio. Assim ele enfatiza que o trabalho do professor, não deve apenas passar tarefa, ou ser um mero facilitador do conhecimento, mas “ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de

seus conhecimentos” (CAGLIARI, 1998, p. 68). Outro ponto importante, é de que o professor deve conhecer a realidade do seu aluno, para se adequar a tal realidade.

Para Cagliari, “penetrar no mundo da aprendizagem é tarefa difícil, porque, em outras palavras, de certo modo, é penetrar na mente das pessoas” (CAGLIARI, 1998, p. 70), pois é descobrir como a criança pensa. Portanto, para o autor, quando isso não acontece de maneira correta, ou seja, compreender com mera ignorância, pode trazer várias consequências para a vida escolar, como é o caso da criança escrever uma palavra correta e por ter uma péssima letra o professor a considera como incorreta. Seguindo essa ideia, deve-se saber como ser um pesquisador da linguagem, criticando a forma como fazer uma pergunta a uma criança a respeito da escrita como, por exemplo, perguntar a uma criança qual a palavra maior **Boi** ou **Formiga**, ele ira responder a palavra **Boi**, pois segundo a criança eles sabem apenas fazer uso “concreto” da língua. Cagliari diz que para alguns autores a criança não alfabetizada só sabe pensar a linguagem fazendo relação ao mundo material, o que chamou, como Ferreiro chama, de “realismo nominal” Sobre isto, então, Cagliari conclui que

(...) O que é concreto é a pronúncia e a escrita. A palavra como tal não tem tamanho, peso, não ocupa espaço, ou seja, é imaterial e como um conceito- diferente de uma imagem-, é totalmente abstrata. Por isso, mesmo quando a criança diz boi ou formiga, será sempre uma resposta estranha a uma pergunta sem sentido.”(Cagliari, 1998, p. 71)

Cagliari aborda também em sua teoria a questão da “sílabas” que se usa até para definir regras de acentuação Assim, ele chega a hipótese de que quando a criança escreve apenas consoantes para representar a sílaba as letras não representam padrões silábicos, são apenas elementos consonantais. Por isto, Cagliari, a partir de uma análise da hipótese silábica de Ferreiro, critica a teoria da psicogênese da escrita quando se diz que quando a criança faz seus próprios rabiscos, representando as sílabas através de caracteres isolados pode está na fase pré-silábica. Para o autor a criança que não faz uso das letras do alfabeto não está no nível pré-silábico, mas ela é pré-letrada pois, a criança ainda está construindo sistema da escrita para si, ou seja a criança não faz uso do alfabeto, mas de caracteres individuais .

Assim, quando a criança está se apropriando do sistema da escrita, relacionando as letras aos sons, se a criança pronunciar a palavra pela sílaba a parte mais saliente será a vogal como por exemplo, a palavra CAVALO, ela irá escrever AAO, mas ela poderá dar ênfase ao movimento articulatorio, ou seja, elas irão observar o som do inicio da palavra e assim escrever uma consoante para cada sílaba, como é o exemplo da palavra “cavalo” que nessa

hipótese, elas irão escrever “CVL”. Cagliari aponta ainda que, quando a criança escrever apenas com vogais ela poderá ficar confusa, como no exemplo da palavra CAVALO onde escreverão AAO e também ele fala a palavra SAPATO, que também ficaria AAO, e a criança veria que há uma ambiguidade na língua, assim muitas vezes optam por escrever apenas por consoantes.

Cagliari (1998) ainda diz que nem sempre as crianças irão escrever uma letra para cada sílaba, como PSC para a palavra **pescar**, AUI para **saudade**, diferente da palavra **cavalo** que colocam em ênfase a parte mais saliente como as vogais ou consoantes. Nesse caso a palavra **pescar**, por exemplo, tem duas consoantes na mesma sílaba, então ela irá atribuir a cada consoante uma sílaba ou ainda quando for fazer a leitura da palavra ou explicar observar que sobrou uma letra. Deste modo, diz o autor, “(...) isso são maneiras como as crianças analisam as saliências fonéticas”. (CAGLIARI, 1998, p. 74)

Ao falar da escrita alfabética proposta pela hipótese de Ferreiro, Cagliari afirma que essa fase não é o ponto de chegada, mas é o ponto de partida, pois a escrita além de alfabética ela é ortográfica segundo ele “(...) A simples escrita não passa de uma transcrição fonética. O nosso sistema de escrita, mais do que alfabético é ortográfico”. (CAGLIARI, 1998, p. 75) Assim, ao falar do sistema ortográfico afirma que este “(...) neutraliza a variação linguística na escrita, mas em compensação, cria relações complicadas entre letras e sons, tornando a escrita alfabética um referencial muito ruim para o ensino de alfabetização.” (CAGLIARI, 1998, p. 78).

Portanto, se fossemos escrever uma palavra através do sistema alfabético escreveríamos a mesma palavra de diferentes formas, conforme as diferentes formas de falar, como por exemplo a palavra POTE, poderia ser escrita POTI, POTE, POTCH. Assim, Cagliari diz que a representação de consoantes e vogais serve apenas para observar a fala e ter noção inicial de como escrever a palavra. Nessa fase é muito difícil, pois quando a criança for escrever a palavra que ela não sabe a ortografia correta, ela irá escrever como sabe, observando o som da palavra. Deste modo, é necessário conhecer a ortografia para representar a palavra da maneira que é estabelecido na norma padrão da escrita.

Por fim, de acordo com a hipótese de Cagliari conclui-se sobre a importância do papel do professor, pois segundo ele o professor precisa ajudar a criança a progredir, pois sozinhas, elas “não descobrem o que devem fazer para progredir” (CAGLIARE, 1998, p. 68). Assim, seguindo essa mesma linha de raciocínio, no tópico seguinte será discutido se a aprendizagem da escrita na Educação Infantil é ou não uma questão de ensino.

3. A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO DE ENSINO?

Alfabetizar ou não na Educação Infantil? Como trabalhar a língua escrita na Educação Infantil? Questões como estas são bastante recorrentes tanto no meio acadêmico, quanto nas escolas e até por muitos teóricos. Neste capítulo, discutimos questões relacionadas ao ensino da escrita na Educação Infantil (EI).

Em uma pesquisa de doutorado sobre práticas de leitura e escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Souza (2011) observou que não havia consenso entre os estudiosos nesta área sobre o ensino ou não da linguagem escrita na EI. Para a autora,

(...) No cotidiano, observa-se em algumas escolas privadas de EI, a alfabetização sendo tomada como objetivo principal para a etapa. Comumente, tais instituições atendem uma demanda dos pais que desejam “acelerar o desenvolvimento” de seus filhos. Por outro lado, alguns autores ressaltam que ao enfatizar o trabalho com práticas alfabetizadoras já nesta fase, viola-se o direito de “ser criança”. (SOUZA, 2011, P 27)

Na mais nova Diretriz para a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se afirma que até a década de 1980 a Educação Infantil era uma etapa apenas preparatória para o ensino fundamental e que a aprendizagem da criança só seria desenvolvida no Ensino Fundamental. Portanto, segundo a BNCC (2018 p.03),

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p.35).

Neste documento são apresentados cinco campos de experiência para a Educação Infantil que aponta quais as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Esses campos tratam também de noções, habilidades atitudes, valores e afetos para a criança de 0 a 5 anos se desenvolver. O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, indica que a criança, desde cedo, já manifesta curiosidade sobre a cultura escrita quando ouve histórias. No entanto, numa análise crítica da versão preliminar deste documento, Moraes (2015, p 169) critica este uso do termo “campos de experiências”, em vez de “áreas de conhecimento” e assume-se surpreso com “(...) o lugar absolutamente secundário que a linguagem escrita assume na definição dos tais campos de Experiência”. No que se refere à Educação Infantil em particular, esta modalidade da linguagem não é sequer

mencionada. O que, para ele é negativo, pois é negar às crianças da escola pública o direito a conhecimentos que lhes são de direito, como se pode observar em suas palavras,

Insistimos que nossa proposta não implica ensinar, sistematicamente, correspondência grafema-fonema, no final da Educação Infantil, mas, sim, garantir o direito a vivenciar práticas de leitura e produção de textos escritos e de reflexão sobre a notação alfabética (MORAIS, 2015, p 171).

Para autoras como Brandão e Rosa (2010, p. 14) até a década de 60 “acreditava-se, ainda que a criança não teria interesse em ler e escrever (..) e que tentativas para alfabetizá-las seriam prejudiciais ao seu desenvolvimento, pois não estariam prontas para a aprendizagem”. Citando Vygostky, as autoras dizem que o problema da criança ser alfabetizada não era a idade, mas o modo como seria ensinada, ou seja, ensina-se a escrita não como uma atividade cultural, mas apenas como uma habilidade motora. Já Araújo (2017, p. 348) afirma que se acreditava que “as crianças supostamente abandonariam prematuramente as brincadeiras e o espaço informal, devido á aprendizagem formal das salas de aula tradicionais”. Porém, de acordo com Augusto (s/d, p.124):

É, portanto, papel da educação infantil disponibilizar a todas as crianças as informações necessárias para que possam pensar sobre sua própria língua. E isso não deve significar, de modo algum, apressar a escolarização, pelo contrário (AUGUSTO, s/d, p.124).

Dadas essas afirmações, questiona-se como as crianças ingressam na cultura escrita? Qual o papel do professor na formação dessas crianças? Sabe-se que o ingresso na cultura escrita é algo muito importante e significativo para a criança. Já que a escrita tem função cultural, possui vários sinais que foram deixados pelos povos ao longo do tempo. Segundo Ferreiro (2007 p. 56) “(...) entrar na cultura escrita pressupõe muito mais do que conhecer as letras”, ou seja, a criança precisa ter contato com a linguagem escrita, como histórias, livros e etc. para assim ela compreender a língua escrita.

Então, segundo Mello (2012, p. 82), dedicamos mais tempo ao treino motor do que a cultura escrita e a isso não podemos chamar de cultura escrita “isso é outra coisa”, é a parte técnica, é o treino mecânico. Para a criança conhecer e entrar nessa cultura ela deve conhecer diversos textos e gêneros textuais, livros, formato dos textos e as instituições criadas por essa cultura como as bibliotecas e livrarias. Brandão e Rosa (2010) destacam a importância da contação de história e rodinhas de conversa, que fazem parte da estimulação para o desenvolvimento da linguagem escrita. Do mesmo modo Augusto (S/D) também considera que é importante a leitura diária de contos tradicionais de fada, como uma fonte para as

crianças se apropriarem da linguagem escrita, pois é através desta que as crianças sentirão o interesse em conhecer a língua escrita.

Kramer (2010) fala sobre o trabalho com a escrita, dizendo que se deve evitar o máximo ações instrucionais, mecanicistas e dentre outros, defendendo um trabalho onde se incentive o gosto pela leitura e a valorização dos clássicos. Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais se afirma a este respeito que

(...) o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever” (BRASIL, 2013, p. 94).

Ferreiro (2007, p. 57) já afirmava que “(...) iniciar-se na cultura escrita é conseguir transitar com familiaridade dela, como se fosse a própria casa”. Deste modo, é de suma importância o trabalho com a escrita dentro das escolas e nas turmas de Educação Infantil, mas de um modo em que seja um momento significativo para as crianças.

Um dos graves problemas encontrados no processo de ensino da escrita na Educação Infantil é que os professores ainda ensinam de forma mecânica, ou seja, apenas “ensinam” a escrever letras com o uso de lápis e papel, muitas vezes deixando de lado a exploração de outras atividades que possam contribuir para a aprendizagem da língua escrita, como os jogos com dominós com silabas, o alfabeto móvel, e entre outros. Soares (2016) defende o investimento na formação da consciência fonológica e do conhecimento de letras ainda na Educação Infantil. Para ela, o desenvolvimento da consciência fonológica opera com a oralidade e visa,

(...) em primeiro lugar, levar a criança a voltar a sua atenção para o estrato fônico da fala, dissociando-o do conteúdo semântico; em segundo lugar torna-la sensível às possibilidades de segmentar a fala, de modo que tenha condições de compreender o princípio alfabético: a escrita alfabética como notações que representam os sons da fala. (SOARES, 2016, p. 173).

Em uma entrevista à Revista Educação em 2016 sobre este seu trabalho, que não é específico sobre Educação Infantil, mas sobre alfabetização a autora defendendo no que se deve trabalhar em termo de trabalho com a linguagem escrita nesta etapa da Educação básica argumenta que,

(...) O que a educação infantil não tem feito é, quando a criança está falando uma parlenda com rima, escrever para ela essas palavras com terminação igual e apontar isso. Aí, ela já começaria a ver que a letra representa um som, quando isso é igual etc. Enfim, vários procedimentos para a criança já ir fazendo essa relação. Ela pode dar conta disso e pode ser feito de forma lúdica. Ajuda muito a alfabetização, principalmente nessa perspectiva de alfabetização na idade certa (SOARES, 2016 apud MORITA 2016)

Baptista (2010) cita em seu trabalho as ideias de Vygostky, onde este ao se referir á escrita, diz que o trabalho pedagógico não vise uma “habilidade motora, mecânica” mas a escrita deve ser “relevante a vida”. Já Mello (2012 p.83) alerta “(...) que a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo não pode se dar por via mecânica”; e Ferreiro (2007 p. 60) se posiciona de modo contrário ao ensino mecânico quando afirma que “ as escritas não são códigos que os leitores devem ser intérpretes, o que é muito diferente de decodificação (...) são as práticas sociais de interpretação que transforma os sinais escritos em objetos linguísticos”, o que significa que o ato que transforma aqueles sinais em objetos linguísticos é um ato de interpretação, e quem ler é interprete que ao mesmo tempo torna-se um interpretante.

Sendo assim, o professor deve ser um interpretante para as crianças desde cedo, tornando a aprendizagem da linguagem escrita um processo dinâmico e significativo, com já foi dito anteriormente. Então, é importante ressaltar que as crianças que desde cedo tem contato com a linguagem escrita, quando chegam à escola tendem a achar o ensino chato e tedioso, pelo fato de ser mecânico, onde os alunos não pensam sobre sua linguagem escrita e nem sobre o funcionamento do sistema de escrita. É nesse sentido que Kramer (2010) fala que ainda há instituições de Educação Infantil que tem uma visão voltada para atividades mecânicas de apropriação da escrita, cópias de modelos e trabalhos pautados em datas comemorativas. Portanto, nesse caso o professor faz com que as crianças deixem sua inteligência de lado como cita Ferreiro (2007, p. 66) “(...) colocar sua inteligência de lado, ou melhor, dobrá-la e colocá-la na mochila antes de entrar na sala. Como poderão aprender nessas condições, sendo reduzidas a um par de olhos, um par de ouvidos e um aparelho fonador”.

É importante lembrar que a escrita tem função social, e, por isto, deve ser apresentada a criança como tal. Caso isso não aconteça, dificultaremos a sua apropriação feita pelas crianças, pois, segundo Mello (2012, p.77-78) “(...) Hoje é possível perceber que quando apresentamos a escrita sob a forma de letras, dificultamos para as nossas crianças a compreensão do que seja a linguagem escrita.”

Outro aspecto importante a se considerar no que diz respeito ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil é o uso do livro didático que tem se tornado também uma prática mecânica quando o professor se prende a trabalhar apenas conteúdos existentes e que muitas vezes tende apenas a tornar os alunos “copistas”. Sobre isto, Brandão e Silva (2017 p. 441) afirmam que os alunos passariam mais tempo sentados utilizando apenas lápis e papel, restringindo de realizar atividades com contato com a natureza, jogos corporais, brincadeiras, conversa sobre histórias e etc.

É importante ressaltar que o livro didático não é uma boa opção para se trabalhar a Educação Infantil, pois, até o próprio Ministério da Educação e Cultura não disponibiliza livros para essa etapa da educação básica. O que estão disponíveis são as obras literárias. Sobre esta questão, Brandão e Silva (2017, p 448) afirmam que “as atividades no livro didático ocupam maior parte do tempo das crianças na escola” e acrescentem que para elas, em vez de adotar um livro didático na Educação Infantil, os gestores deveriam investir na formação dos professores.

Sobre a escolha do que se trabalhar em sala de aula e—como fazer as crianças ingressarem na cultura escrita, o professor tem um papel importante. Assim, é de suma importância o planejamento que, segundo Carvalho e Cordeira (2007, p.05), “(.) não podemos deixar de lembrar da grande importância que é o planejamento para a efetivação de um trabalho de qualidade”. Então, com o planejamento o professor deve saber como se trabalhar, pois segundo Augusto (S/D).

Na educação infantil, o professor tem um papel fundamental, pois é por meio de suas ações que as crianças podem usufruir a leitura e a escrita. Observando e imitando o adulto leitor, as crianças vão se apropriando das várias manifestações de sua língua no próprio uso que fazem dela, nas mais diferentes oportunidades oferecidas na educação infantil. (AUGUSTO, S/D, p.124)

Assim, como foi dito anteriormente, é importante se trabalhar os diversos gêneros textuais, pois é a partir deles que a criança sentirá a grande vontade de entrar na cultura escrita. Na visão de Silva (s/d. p. 201) “a criança não se apropriará da leitura e da escrita somente porque pais e professores desejam, ou porque os professores dão tarefas de reprodução repetitiva de grafar as letras e de oralizá-las, mas porque poderão se apropriar da leitura e da escrita quando fizerem sentido para elas”. No entanto, além de se trabalhar os gêneros textuais para a criança se apropriar da língua escrita, o professor deve também conhecer o nível de escrita que a criança se encontra, já que, conforme a autora, “cabe ao

professor da infância considerar as regularidades do desenvolvimento infantil, conhecer suas especificidades e perceber os períodos sensitivos do desenvolvimento” (SILVA, s/d, p. 201).

Há ainda a importância de se trabalhar com as brincadeiras, pois para se entrar na cultura escrita, deve ser algo prazeroso e não fazendo apenas atividades mecanizadas. Portanto segundo Brandão e Rosa (2010, p. 21) “(...) brincando, elas podem também, ingressar na cultura escrita. Em suma, propomos para que na educação infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças.”

São muitas as atividades que se pode desenvolver na Educação Infantil com a escrita. Uma delas é o trabalho com o próprio nome da criança, pois através dele o aluno irá conhecer as letras, o nome dos colegas e etc. Para Augusto (s/d, p. 131), a escrita do próprio nome é a base para que mais tarde possa formar outras palavras, como também o mais importante recurso para que o aluno possa pensar por conta própria como funciona o mundo da escrita. Augusto sugere ainda sobre o trabalho com o nome das crianças situações tais como: separar os objetos, ter uma lista com o nome dos alunos, como também as brincadeiras de adivinhar o nome, bingo e etc.

O professor pode trabalhar também um quebra cabeça com o nome das crianças, escrevendo-as em uma cartolina, recortando as letras, também separar o nome de cada criança com cores diferentes, que ao juntar a criança formará o nome de seus colegas. Outra atividade para se trabalhar a escrita do nome da criança, é o da identificação com a foto, onde o professor entrega uma lista com o nome de todos os alunos, a criança irá identificar os nomes, recortar e colar junto da foto, fazendo a correspondência entre cada foto e seu respectivo nome.

Sobre o trabalho com os nomes das crianças, destacamos o que Souza (2011) apresenta a partir da análise do que propõem no RECNEI(BRASI, 1988)e nas Propostas curriculares dos municípios de Camaragipe-PE (2009) e de São Paulo (2007) mostra uma proposta de trabalho do bloco “A Escrita do Nome Próprio” que consideramos interessante, por isso destacamos a seguir:

Segundo o documento, a partir da escrita do seu nome as crianças começam a perceber as regularidades que fazem parte do processo de construção da palavra. Assim, espera-se que elas aprendam a escrita do seu próprio nome com autonomia, como também consigam ler e escrever o nome dos colegas, para então, avançar na escrita de textos que circulam no contexto social. (SOUZA, 2011, p. 33).

Por fim, salientamos e reiteramos que as brincadeiras, ou seja, a ludicidade, como dito anteriormente, é de grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Em vistas disto destacamos o que Brandão e Rosa sugerem algumas brincadeiras que propiciem o desenvolvimento da linguagem escrita, que é o caso das brincadeiras de faz de conta, como é o caso de brincar de “escolinha” onde pode desenvolver a linguagem oral e escrita, pois os alunos estarão imitando o professor, repetindo palavras, tentando escrever e entre outros.

4. A ENTRADA DA CRIANÇA NA CULTURA ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA

A partir de uma vivência de dois anos como auxiliar de uma turma de crianças de três anos de idade da turma do Pré, Educação Infantil de uma escola privada da cidade de Boqueirão-PB , tivemos a oportunidade de ver que as crianças daquela turma eram pressionadas logo de início do ano na escrita do nome. Foi possível observar, ainda, que a apropriação da língua escrita para algumas crianças não era algo prazeroso, pois sofriam uma pressão no desenvolvimento da escrita, sendo esse processo realizado através de práticas mecânicas. Esse fato nos instigou a realizar uma pesquisa para analisar o processo de aquisição da linguagem escrita das crianças em um contexto da Educação infantil, como a professora trabalha esta modalidade da língua e se esta prática é coerente com as ideias que as crianças têm sobre a escrita.

Assim, realizamos a pesquisa na mesma escola em que vivenciamos a experiência descrita. A turma escolhida foi a do Pré I, com crianças de quatro anos de idade. A pesquisa foi realizada em seis dias nos meses de Julho a Agosto do corrente ano, no turno da tarde, das 13:00 às 14:00 horas..

Buscamos, então, na teoria de alguns autores o suporte para iluminar a nossa análise dos dados, tanto no que se refere ao desenvolvimento da escrita das crianças, quanto sobre o trabalho pedagógico com a língua escrita na Educação Infantil. Dentre os autores/as estudados/as apontamos Cagliari (1998), Ferreiro (1990), Soares (2016 a e 2016b), Araújo (2017), Cardoso-Martins & Batista (2005), Brandao e Rosa (2010).

Sobre o campo de pesquisa, a turma é da rede privada, composta por treze alunos. A professora tem como formação o magistério, é graduada em Pedagogia e possui Especialização em Educação Infantil. A mesma leciona na instituição há dez anos, também possui experiências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em gestão escolar.

No que se diz respeito ao espaço físico, a sala de aula da escola em que foi realizada a pesquisa é apertada. Nas paredes há um alfabeto em uma folha de ofício, mas fora do alcance das crianças, como também o mural das letras estudadas. Há ainda um calendário que em todas as aulas que acompanhamos a professora trabalhou; há exposta na parede uma lista com os nomes das crianças, por meio da qual era realizada uma chamadinha. Já nos últimos dias da observação a professora colocou na parede um silabário simples, em tamanho grande e ao alcance das crianças.

Sabendo que a criança logo que nasce está imersa em um ambiente em que a língua escrita se faz presente, acreditamos que em contato com esta escrita não seja alheia a ela e, por isso gradativamente formule hipóteses sobre o seu funcionamento, como afirmam alguns autores; acreditamos ainda que já é na Educação Infantil que as crianças irão desenvolver o interesse curiosidade pela mesma. Deste modo é que buscamos nesta pesquisa, em primeiro lugar, avaliar o que as crianças da turma investigada pensam sobre a língua escrita. Concomitantemente, observar o trabalho da professora com a escrita.

Então, no tópico seguinte descrevemos o resultado do diagnóstico de escrita realizado com as crianças, analisando o que elas pensam sobre a mesma. No outro tópico, mostramos o trabalho da professora analisando e discutindo a sua adequação aos saberes das crianças com base na literatura que trata sobre o trabalho com a escrita na Educação Infantil.

4.1 O que as crianças pensam sobre a língua escrita?

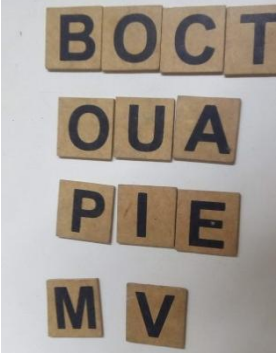
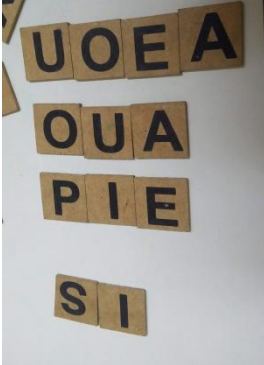
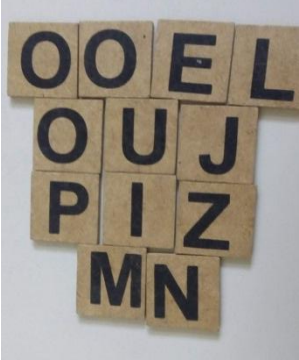
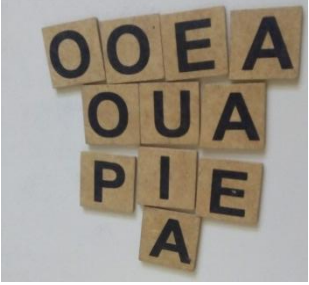


Com o objetivo de verificar o que as crianças da turma pensam sobre a escrita, planejamos a realização de um diagnóstico individual de escrita, conforme proposto por Ferreira e Teberosky, contendo quatro palavras do mesmo campo semântico, (uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba) e uma frase que incluía uma das palavras anteriores para verificar se a escrita continua a mesma. O campo semântico escolhido foi animais e as palavras foram borboleta- coruja- peixe- rã, seguindo a sequência de sílabas: polissílaba- trissílaba- dissílaba- monossílaba, ou seja, da maior para a menor, pois a criança nessa fase passa pela hipótese da quantidade mínima de letras para que uma palavra seja interpretável, e iniciando pela palavra menor a criança poderia não conseguir e/ou se negar a escrever a palavra. A frase escolhida foi “Mariana tem medo de peixe”.

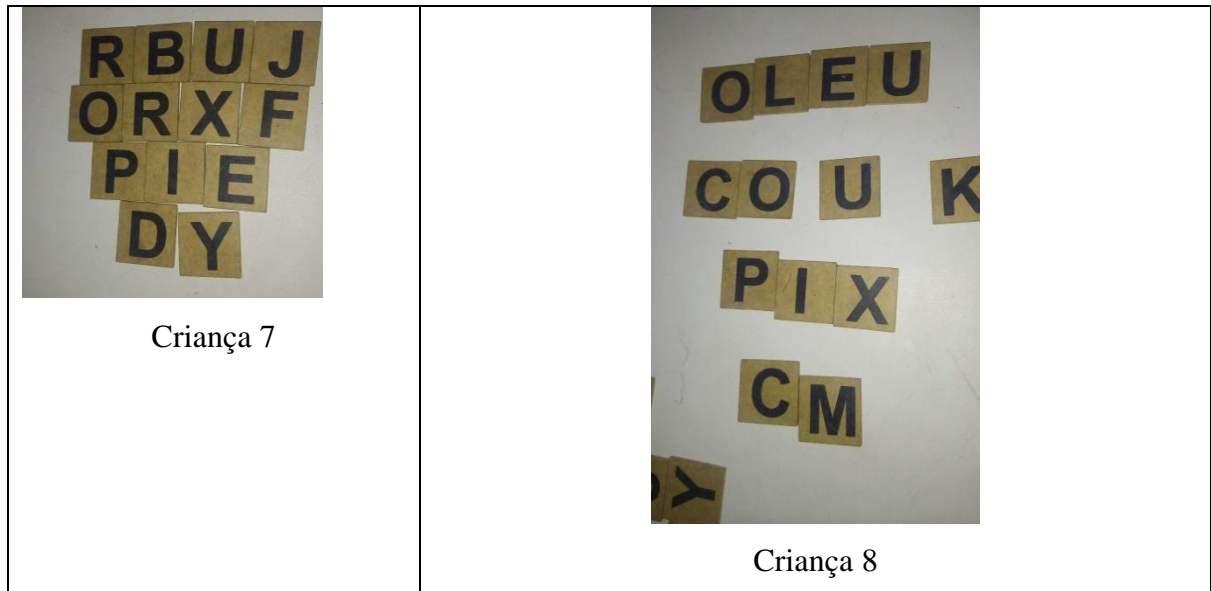
O diagnóstico foi realizado com oito crianças, dentro da própria sala de aula, em uma mesinha separada dos demais alunos, o mesmo era realizado individualmente, antes de a professora iniciar a aula. No primeiro dia da realização do diagnóstico, a professora indicou três crianças para participarem do diagnóstico. Utilizamos apenas lápis e papel, porém, as crianças não quiseram participar, algumas falavam “Tia eu não sei”. Então, resolvemos deixar para outro dia.

A partir desta primeira experiência em relação ao diagnóstico, percebemos que a escrita estava sendo trabalhada de forma mecânica, pois as crianças se sentiam com medo de se arriscar na escrita e incapazes. Decidimos, então, tentar utilizar letras móveis para ver se as

crianças ficariam mais a vontade para escrever as palavras montado em vez de escrever de próprio punho e, no segundo dia da pesquisa conseguimos fazer com que todas as crianças participassem. Quando nós falávamos a palavra, rapidamente as crianças procuravam as letras e montavam a palavra e logo após concluir cada palavra solicitávamos que fizessem a leitura da mesma. As crianças liam apontando para cada letra uma sílaba falada, com exceção das palavras dissílaba e monossílaba, uma vez que a quantidade de letras escrita não correspondia ao número de sílabas falada, como se pode verificar com clareza no quadro abaixo que exibe as escritas das crianças, nomeadas a partir de agora de Criança 1, Criança 2, Criança 3, Criança 4, Criança 5, Criança 6, Criança 7 e Criança 8.

Quadro1-Escrita das crianças

 <p>Criança 1</p>	 <p>Criança 2</p>	 <p>Criança 3</p>
 <p>Criança 4</p>	 <p>Criança 5</p>	 <p>Criança 6</p>



Fonte: Próprio autor, 2019.

Analisando as escritas das crianças, além da postura de cada uma na interpretação de suas escritas, concluímos que todas se encontram na fase de fonetização da escrita, definida por Ferreiro (1990, 1995, 1996), quando a criança relaciona a fala a escrita. Estão, mais precisamente, no nível silábico com valor sonoro, pois representam cada sílaba oral com uma letra que parece ser mais saliente foneticamente, no caso as vogais, com exceção da criança 7 que não apresenta escrita silábica com valor sonoro. Ela fez uso de algumas letras que não correspondiam ao som da sílaba, como a letra J para a sílaba TA. Vale ressaltar, porém, que conforme Cardoso-Martins & Batista (2005), que se opõem a Ferreiro sobre o fato “(...) de que a escrita silábica é a primeira fonetização da escrita (...) (CARDOSO-MARTINS & BATISTA, 2005, P.334), as crianças podem ter se valido do conhecimento dos nomes das letras para registrarem algumas sílabas, a exemplo da escrita das letras B e T da BORBOLETA (aluno 1), e as letras P, I, X na palavra PEIXE (aluno 8); as letras P, I também na palavra PEIXE (alunos 1, 2, 3, 4, 6 e 7), como se pode confirmar nas escritas do quadro. Cagliari (1998), por sua vez, analisa a escrita das consoantes marcando sílabas como análise articulatória da criança.

No que diz respeito á escrita da palavra dissílaba, as crianças leram como se ela tivesse três sílabas (uma letra para cada sílaba). Já as palavras monossílabas, que a maioria usou duas letras para representar a palavra, “violando” a hipótese silábica, foi lido como se fosse duas sílabas, isto pode ser explicado com base na hipótese da quantidade mínima, do nível anterior ao da fonetização, que julga que um escrito para ser inteligível deve ter um mínimo de três letras (FERREIRO, 1995) No caso destas crianças talvez o quantitativo mínimo seja duas letras.

Por fim, de acordo com os resultados obtidos, a partir da análise destas escritas, destacamos a importância de o professor conhecer o processo de construção da escrita pela criança, ao mesmo tempo o de saber como trabalhar de modo a respeitar este processo e proporcionar condições de acesso às crianças dos conhecimentos sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pela criança, como defendem Soares (2016), Brandão e Rosa (2010), Mello (2012), dentre outros estudiosos.

No tópico a seguir discutiremos a prática da professora das crianças cujas escritas analisamos neste tópico, sua adequação ou não as hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita e o que as teorias defendem sobre o trabalho com a escrita na Educação Infantil.

4.2 O Trabalho da Professora com a Língua Escrita

Com o propósito de verificar a natureza do trabalho com a escrita pela professora das crianças avaliadas em relação à evolução da escrita, fizemos a observação do trabalho da professora da turma durante seis dias. Acreditamos que para a inserção da criança na cultura escrita, além de possibilitar o acesso a língua escrita, propriamente dita, é de grande importância o trabalho do professor que o aluno irá se apropriar do SEA, como argumentam alguns autores, a exemplo de Augusto (S/ D, p.124) já apresentado em capítulo teórico anterior, para quem na Educação Infantil é o professor pode ser um modelo de referência para a criança imitar, quer seja como leitor, quer seja como usuário da língua em muitas e diversas situações.

No entanto, ao contrário do que afirma a autora, durante os seis dias de observação no período de 13:30 às 14:30, a professora estava sempre presa ao livro didático, ou seja a maioria das atividades eram realizadas através do mesmo, o que vem a confirmar o foi dito no capítulo anterior, por Brandão e Silva (2017) sobre o fato de os alunos das escolas privadas tendem a passar mais tempo com livro didático.

Outro aspecto observado foi o modo mecânico de se trabalhar o conhecimento de letras. Os alunos apenas copiavam as letras escritas pela professora no quadro, sem ter contato com jogos, alfabeto móvel ou outros recursos, como sugerem autores como Brandão e Rosa (2010), Soares (2016), dentre outros, além do que está indicado nas propostas curriculares dos municípios de São Paulo-SP (2007) e Camaragibe-PE (2009), conforme pesquisa de (2011).

Como exemplos do que foi dito, destacamos algumas atividades trabalhadas. No segundo dia da observação, a professora trabalhou a letra N e as famílias silábicas da mesma. No terceiro dia trabalhou a letra P e as famílias silábicas e; no quarto dia o estudo foi da letra

Q, todas seguindo a mesma rotina: escrevendo no quadro e explicando para os alunos copiarem no livro didático.

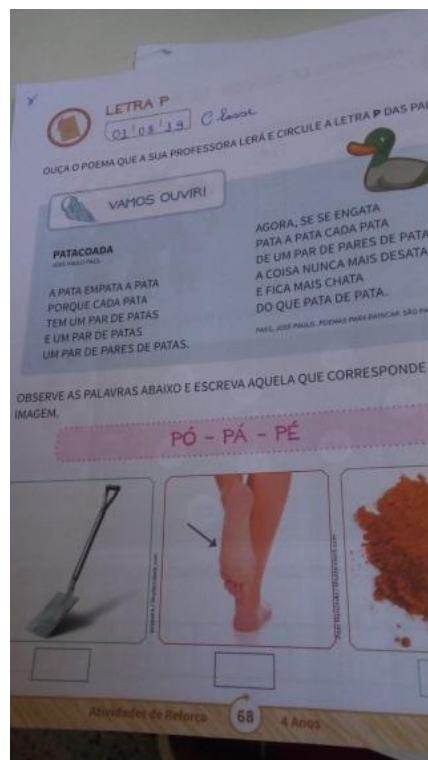
A seguir exibimos algumas páginas do livro trabalhadas pela professora:

Figura 1- Atividade realizada no segundo dia da observação



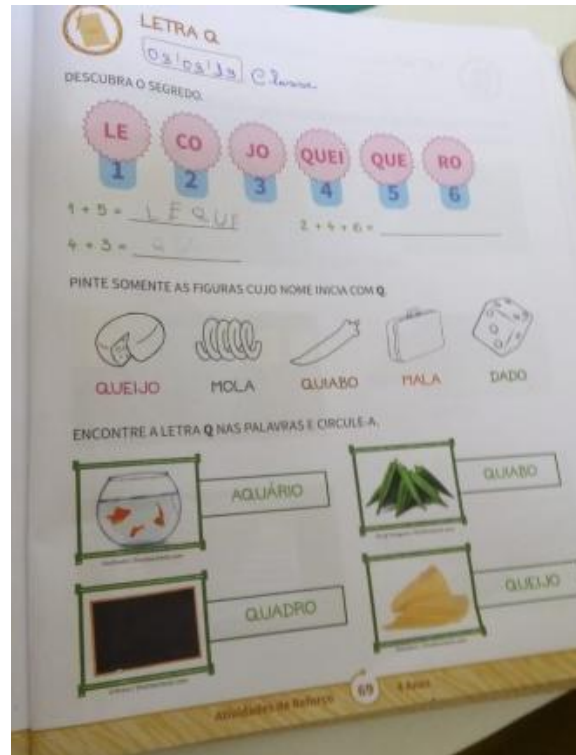
Fonte: Livro Atividades de Reforço, Educação Infantil, 4 anos. Editora Formando Cidadãos.

Figura 2- Atividade realizada no terceiro dia de observação



Fonte: Livro Atividades de Reforço, Educação Infantil, 4 anos. Editora Formando Cidadãos.

Figura 3- Atividade realizada no quarto dia de observação



Fonte: Livro Atividades de Reforço, Educação Infantil, 4 anos. Editora Formando Cidadãos.

Como aconteceu nos dias de observação, onde a professora utilizou apenas o quadro para trabalhar as famílias silábicas, além do livro didático, também foi utilizado o caderno para os alunos copiarem o que havia sido colocado no quadro. Nos dias em que se trabalharam as famílias silábicas das letras C e R. Portanto, devido esta prática utilizada pela professora, supomos ser esta a razão de as crianças se negarem a realizar o diagnóstico, pois a prática é de ensino direto e explícito da escrita alfabética, quando as crianças aprendem que só devem escrever o “certo”. Isto vai de encontro a que os autores defendem, como afirma Mello (2012, p. 83) que diz que a apropriação da escrita não se dar por via mecânica, do mesmo modo como também defende Augusto (s/d) que:

Para a educação infantil, não convém defender qualquer alfabetização, aquela associada à mecânica e ao treino da técnica de grafar corretamente as palavras. Mas, sim, assumir aquilo que representa o ponto crucial no desenvolvimento cultural da criança, o que permite compreender a linguagem escrita, mais do que a decodificação de sinais simples. (AUGUSTO (s/d, p.123)

Em nenhum momento da observação foi observado o trabalho com a escrita como propõem Soares, Brandão e Rosa, dentre outros que defendem o trabalho com a linguagem escrita, pois a professora não fez uso de nenhum gênero textual, nem uma cantiga como rima como sugere Soares (2016 a) fazendo com que a criança compreenda que cada letra representa um som.

Como mostramos no capítulo anterior, os caminhos mais apropriados para a criança se apropriar da língua escrita é o trabalho com a linguagem escrita, ou seja, por meio da exploração de diversos gêneros textuais, a contação de história, explorando o nome próprio da criança (Souza, 2011), explorando parlenda, suas rimas, a escrita destas palavras SOARES (2016 a). Deste modo, a criança poderá despertar sua curiosidade de descobrir o que tem escritos nos livros jornais e dentre outros, assim a criança começará a ter interesse em descobrir a língua escrita e se apropriar dela através de jogos, brincadeira de faz de conta, uso do alfabeto móvel.

No entanto, o que observamos em nossa pesquisa é que a professora da turma não fez uso, durante os dias de observação, de nenhum desses meios ou recursos didáticos. As crianças estavam sempre presas ao lápis, papel e quadro, sendo essa prática considerada mecanizada, fazendo com que as crianças não tivessem oportunidade de ter contato com materiais lúdicos, sem deixar que as crianças pensassem sobre a escrita.

Vale ressaltar que o trabalho da professora em ensinar a língua escrita na Educação Infantil utilizando-se de metodologias mais comuns às práticas alfabetizadoras, em geral parte de cobranças tanto da escola quanto dos pais, que exigem desta que as crianças saiam dessa etapa da educação básica escrevendo, caso contrário, muitas vezes a culpa será atribuída a professora.

Nossa experiência como professora desta escola nos permite afirmar que a escola em si exige o desenvolvimento da escrita, mas também sugere o trabalho com materiais lúdicos como os jogos, que se faça contação de história, ao menos uma vez na semana, disponibiliza diversos materiais, porém, muitas vezes o professor não sabe os meios que possibilitem o trabalho e desenvolvimento da escrita da criança. Por isto, na maioria das vezes lançam mão dos conhecimentos sobre as tradicionais práticas alfabetizadoras para ensinar a escrita na Educação Infantil. Deste modo, negam as crianças o direito de se iniciarem no conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita por meios mais lúdicos, como sugerem vários teóricos.

CONCLUSÕES

A partir de uma vivência de dois anos como auxiliar de uma turma de crianças de três anos de idade da turma do Pré, Educação Infantil, de uma escola privada da cidade de Boqueirão-PB, tivemos a oportunidade de constatar que as crianças daquela turma eram pressionadas, logo de início do na, na escrita do nome. Foi possível observar ainda que a apropriação da língua escrita para algumas crianças não era algo prazeroso, pois esse processo era realizado por meio de práticas mecânicas de repetição e cópias de letras e sílabas. Esse fato nos instigou a realizar uma pesquisa, na mesma escola, com uma turma de Pré, com crianças de 4 e 5 anos, para analisar o que elas pensam sobre a escrita. Realizamos ainda uma observação de algumas aulas da professora para verificar como trabalha esta modalidade da língua e analisar se esta prática é coerente com as ideias que as crianças têm sobre a escrita e sobre o que alguns autores defendem a respeito do trabalho com a escrita nesta etapa da Educação Básica.

Com base nas teorias que fundamentaram este trabalho, foi possível concluir que o ensino da escrita vem passando por diversas transformações ao longo dos anos, desde o ensino tradicional por meio de diferentes métodos, até propostas construtivistas fundadas nos pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro. Outro ponto discutido neste estudo foi o trabalho com a escrita na Educação Infantil, sendo criticada por alguns autores, e defendida por outros. Foi enfatizado também como a criança é inserida no processo de apropriação da língua escrita e o trabalho do professor.

No que se diz respeito ao ensino com a escrita na Educação Infantil, uma das questões discutidas no decorrer desse trabalho foi Alfabetizar ou não na Educação Infantil, pois segundo Brandão e Rosa (2010) até a década de 60 acreditavam que as crianças nessa etapa ainda não teriam interesse em ler e escrever, e que tentativas para alfabetizá-las seriam prejudiciais ao seu desenvolvimento, como também segundo Araújo (2017) as crianças abandonaria a infância e a brincadeira devido ao ensino tradicional. Porém, para Augusto (s/d) é papel da Educação Infantil proporcionar as crianças o contato com a língua escrita para que possam pensar sobre a mesma e que não pode significar de modo algum apressar a escolarização das crianças. Deste modo, concluímos que o trabalho com a língua escrita pode sim ser realizado nessa etapa da Educação Básica.

A pesquisa realizada com as crianças por meio de diagnóstico de escrita nos permitiu constatar –que as crianças já pensam sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético (SEA) estando todas as oito analisadas no nível de fonetização da escrita, proposto por Emilia

Ferreiro (1990, 1995, 1996) Mais precisamente na hipótese silábica com valor sonoro, quando faz a relação da fala com a escrita, uma vez que escreveram uma letra para representar cada sílaba oral, com exceção da palavra monossílaba que alguns escreveram com duas letras; possivelmente por conta da hipótese de quantidade mínima de letra para que uma palavra seja interpretável, hipótese levantada em nível anterior ao da fonetização da escrita (FERREIRO, 1990, 1995, 1996) Constatamos ainda que as crianças podem ter se valido do conhecimento dos nomes das letras para registrarem algumas sílabas, a exemplo da palavra PEIXE que todas escreveram o “P” inicial e algumas escreveram a letra “X” (CARDOSO-MARTINS & BATISTA, 2005) ou fazendo uma análise articulatória para registrarem as letras (CAGLIARE, 1998)

Em relação á prática da professora, chegamos á conclusão de que a mesma trabalha com as crianças de forma mecânica, não dando espaço para o trabalho com a exploração da linguagem escrita de forma lúdica e prazerosa, a exemplo da contação de histórias, ao contato com os diversos gêneros textuais e dentre outros. O ensino com a escrita desenvolvido nessa turma era apenas realizado através do quadro, lápis, papel e livro. .Portanto, devido esta prática utilizada pela professora, supomos ser esta a razão de as crianças se negarem a realizar o diagnóstico, em um primeiro momento quando solicitamos a escrita de palavras, pois a prática é de ensino direto e explícito da escrita alfabética, quando as crianças aprendem que só devem escrever o “certo”. Isto vai de encontro a que autores como Mello (2012) defendem sobre a apropriação da escrita não se dar por via mecânica,

Portanto, chegamos a conclusão que além dos gêneros discursivos, os professores podem ainda realizar um trabalho com atividades lúdicas, como brincadeiras de faz de conta, como também sugere Augusto (s/d) que o professor deve também trabalhar com bingos e quebra-cabeça com o próprio nome das crianças. Também Magda Soares (2016) sugere que se trabalhe a língua escrita por meio das cantigas de roda, de parlendas, fazendo as crianças identificarem as palavras com rimas que se repetem fazendo assim com que as crianças percebam que as letras representam um som.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariana Aparecida Paes. **Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1 série do ensino fundamental.** – Educação: teorias, metodologias e práticas. Anais da EDUCERE – PUCPR, 2008.

ARAÚJO Leiane Castro. **Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada.** Revista Contemporânea de educação, vol.12, n.24, mai/ago de 2017.

AUGUSTO Silvana de Oliveira. **A linguagem escrita e as crianças- superando mitos na educação infantil.** Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. São Paulo: UNESP, s/d, p. 120-133; pdf.

BAPTISTA Mônica Correia. **Alfabetização e Letramento em Classes de Crianças menores de sete anos.** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO Ana Carolina Perrusi, ROSA Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo Práticas Pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO Ana Carolina Perrusi, SILVA Alexandro. **O ensino da leitura e escrita e o livro didático na educação infantil.** Revista quadrimestral, Porto Alegre, V.40, n.3, p. 440-449, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAGLIARI Carlos Luiz. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização.** In: ROJO, Roxane (org). Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. P. 61-85.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia, CORRÊA Marcela Fulanete. **O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio pré-silábico.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. 2008, Vol. 24 n. 3, pp. 279-286.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia & BATISTA, Ana C. Eutrópio. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidencia da crianças falantes do português. Psicologia: Reflexão e crítica 2005, 18(3), pp.330-336.

FERREIRO, Emília. **A escrita antes das letras** in: SINCLAIR, Hermine. (Ed.) A produção de notações na criança: Linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y.M.(Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: Perspectivas piagetiana.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez, 1996

FERREIRO Emília. **O ingresso nas culturas da escrita.** O coletivo infantil em creches e pré-escolas: Falares e Saberes. São Paulo: Cortez, p.55-66, 2007.

KRAMER Sonia. **O papel da Educação Infantil na Formação do Leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica.** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MELLO Suely Amaral. **Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação de atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MOREIRA, Cláudia Martins, **Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: Uma nova leitura para um antigo tema.** Linguagem (Dis)curso, Palhoça, SC, 2009. p. 395-385.

MORITA, Gustavo “É Preciso ter vários métodos para alfabetizar” afirma especialista. Entrevista com Magda Soares a Revista Educação. Outubro, 2016 Disponível em: <https://www.soescola.com/2016/10/e-preciso-ter-varios-metodos-para-alfabetizar.html?fbclid=IwAR3vRbN3DdHXGoVxIISJ54IKfv446jiskQSooFLVBpXZLF6OwPC1YBkctkY..> Acesso em: 28 de outubro de 2019.

MORTATTI, Maria. do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006.

SARGIANE, Renan de Almeida. **Fases iniciais da leitura e da escrita em português do Brasil: efeitos de fonemas, gestos ariculatórios, e sílabas no mapeamento ortográfico.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. 2016

SILVA Greice Ferreira. **As crianças pequenas e o ato de ler e de escrever gêneros discursivos na Educação Infantil.** S/D, p 195-209

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo de **As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-graduação em educação., 2011 (pdf)