



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

ASCENILMA ALENCAR CARDOSO MARINHO

**O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA
2014

ASCENILMA ALENCAR CARDOSO MARINHO

**O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção de Título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

**JOÃO PESSOA
2014**

M338p Marinho, Ascenilma Alencar Cardoso.
O processo de aquisição da linguagem escrita na
educação infantil / Ascenilma Alencar Cardoso Marinho.--
João Pessoa, 2014.
91f. : il.
Orientadora: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Aquisição da linguagem escrita -
crianças. 3. Educação infantil. 4. Sequências didáticas -
utilização.

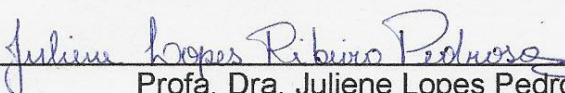
ASCENILMA ALENÇAR CARDOSO MARINHO

**O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

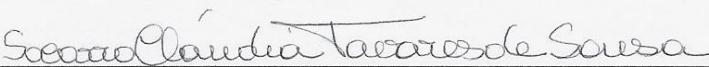
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino a Comissão Julgadora composta pelos membros:

Aprovado em: 18 / 08 / 2014.

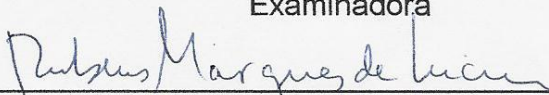
BANCA JULGADORA



Prof. Dra. Juliene Lopes Pedrosa
Orientadora



Prof. Dra. Socorro Cláudia Tavares
Examinadora



Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena
Examinador

JOÃO PESSOA
2014

Às pessoas que mais amo,
meu esposo Fernando Pires
Marinho Júnior, meus filhos
Fernando Pires Marinho Neto,
Alex Alencar Cardoso Marinho
e Lucas Alencar Cardoso
Marinho; e meus pais
Ascendino Freire Cardoso (in
memoriam) e Maria Zilda
Alencar Cardoso, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as graças alcançadas, inclusive pela realização do sonho de poder concluir o mestrado;

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Juliene Lopes Pedrosa pela disponibilidade, pelos ensinamentos e orientações, pela compreensão nos momentos difíceis e pela dedicação sempre dispensada;

Aos meus pais, que sempre me apoiaram nos momentos difíceis dessa conquista;

Ao meu esposo Fernando, pelo carinho, pelo apoio, pela ajuda, pela torcida e pelo incentivo, na obtenção dos meus objetivos, que são também os dele;

Aos meus filhos Fernando, Alex e Lucas que são a razão do meu viver;

A minha irmã Ascione pela torcida, pelo carinho e incentivo;

A minha amiga Edilvânia, pelo apoio, pelos ensinamentos e carinho dispensados no decorrer do curso;

À UFPB, que tão bem nos acolheu durante toda a realização do Curso, especialmente aos professores, à secretária Vera e à coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino Prof^a. Dr^a. Juliene Lopes Pedrosa, que sempre procuraram repassar seus ensinamentos e nos atender da melhor forma possível nas nossas solicitações. Sem eles esse sonho não poderia ter se tornado realidade;

À Escola, na qual desempenho a função de supervisora pedagógica, à professora e alunos que participaram da pesquisa colaborando, interagindo e construindo saberes, tornando essa pesquisa realidade.

“Quem tem muito pouco, ou quase nada, merece que a escola lhe abra horizontes”

(Emília Ferreiro)

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar de forma detalhada, as reais causas que vêm interferindo no processo de aquisição da linguagem escrita das crianças matriculadas na Educação Infantil de uma escola da rede municipal de ensino situada na cidade de João Pessoa no Estado da Paraíba. A estratégia utilizada para coleta de dados foi à investigação bibliográfica e documental, além da aplicação de sondagens, que buscaram identificar o nível inicial de escrita dos alunos. Assim como avaliar se ocorrem eventos de leitura e escrita espontânea, como também verificar se a elaboração das atividades utiliza como pré-requisito os conhecimentos prévios dos alunos. Para tanto o procedimento técnico norteador foi a pesquisa qualitativa de cunho comparativo descritivo e o nosso suporte teórico teve os referenciais de Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2013), Vygotsky (1989), além dos documentos oficiais que subsidiam a Educação Infantil, dentre os quais: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (vol. 3), – RCNEI(1998) e o Plano Nacional de Educação Infantil – PNEI(2006). Diante dos resultados observados, utilizamos como intervenção, uma sequência didática que contemplou o gênero fábula e os aspectos relacionados à identificação das letras do alfabeto; ao uso adequado da página; ao processo inicial da consciência fonológica e às características do gênero textual fábula. Podemos constatar que a utilização de sequências didáticas na Educação Infantil é um recurso que viabiliza o trabalho de aquisição da linguagem escrita, possibilitando uma maior familiarização com o mundo letrado, fator que irá contribuir com a construção das hipóteses da escrita, haja vista, oportunizar aos alunos uma maior compreensão acerca da função social da linguagem escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Sequência didática. Linguagem escrita.

ABSTRACT

This research work aims to investigate in detail, the real causes that comes interfering with the acquisition of written language acquisition of children enrolled in Early Childhood Education from a school of municipal school located in the city of João Pessoa in State of Paraíba. The strategy used for data collection was the bibliographic and documentary research, besides the application of surveys, which sought to identify the initial level of students' writing. As well as evaluate whether events read and spontaneous writing occurs, but also check whether the development activities as a prerequisite uses the students' prior knowledge. For both the technical procedure guiding the qualitative survey of comparative descriptive nature and our theoretical support had the references and Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2013), Vygotsky (1989), as well as official documents that support early childhood education , among them: the Law of Directives and Bases of National Education - LDBN, the National Curriculum Standards Early Childhood Education (3 vol.), the Early Childhood Education Curriculum Reference - RCNEI and the National Plan for Early Childhood Education - PNEI. Given the observed results, we use intervention as an instructional sequence that included the fable genre and related aspects: to identify the letters of the alphabet; the proper use of the page; the initial process of phonological awareness and characteristics of the fable genre. We note that the use of didactic sequences in kindergarten is a feature that enables the work of acquisition of written language, enabling a greater familiarity with the literate world, a factor that will contribute to the construction of hypotheses writing, given, enabling students greater understanding of the social function of written language.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Teaching sequence. Written language.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	17
2.1	ALFABETIZAÇÃO.....	22
2.2	LETRAMENTO	26
2.3	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	30
2.4	GENEROS TEXTUAIS.....	34
2.4.1	Gênero Fábula.....	38
2.4.2	Sequências Didáticas.....	40
3	METODOLOGIA.	45
4	ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	52
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
	REFERÊNCIAS.....	76
	ANEXOS.....	78

1 INTRODUÇÃO

O domínio de uma linguagem escrita, que garanta ao indivíduo sua inserção no contexto atual, como ser ativo e consciente de seus direitos e deveres, é um dos principais problemas enfrentados na atualidade.

Para que o indivíduo possa adquirir um conhecimento eficiente da linguagem escrita, que lhe oportunize transmitir seus pensamentos de forma satisfatória é fundamental que a escola saiba como oportunizar condições de aprendizagem para que cada aluno possa adquirir tais habilidades.

Nesse contexto encontra-se a Educação Infantil que, como primeira etapa da escolarização básica do sistema regular de ensino, deve promover estratégias que colaborem para que a criança desse segmento possa ter acesso a diferentes situações de aprendizagem, que viabilizem conhecimentos necessários para a garantia de uma aprendizagem significativa. Dentre os quais os diferentes gêneros textuais, nos diversos portadores de textos escritos e orais, possibilitando uma maior familiarização com o mundo letrado, fator que irá contribuir com a construção das hipóteses da escrita em diferentes situações de comunicação. E conseqüentemente, favorecer ao aluno o domínio de uma linguagem escrita.

Sabemos que a função básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimentos e habilidades. Estas aprendizagens devem constituir-se em instrumentos para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, sendo essencial para tanto que a escola propicie o domínio dos conteúdos culturais básicos, da leitura e da escrita.

Para que a escola possa oportunizar aos alunos situações que promovam uma aprendizagem significativa, na qual eles possam compreender e se fazer compreendidos no contexto do qual fazem parte é necessário entendermos como se processa esse conhecimento.

Ao analisarmos como se processa a aquisição da linguagem escrita das crianças pesquisadas, tomamos como referência os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999) na Psicogênese da Linguagem Escrita, que deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem. Partindo do entendimento não de como se deve ensinar, mas de como os indivíduos aprendem.

De acordo com os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999) podemos perceber que ao analisarmos o processo de aquisição da linguagem

escrita na Educação Infantil, precisamos levar em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, assim como centrarmos nossos estudos no como as crianças aprendem a escrever, lembrando que a aprendizagem da linguagem escrita deve sempre levar em conta o meio social em que o indivíduo se encontra inserido.

A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, pode se constituir em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças.

O RCNEI (1998, p.133) reforça esse entendimento, quando considera que na Educação Infantil: “A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças.”

Sabemos que a linguagem é um dos eixos básicos da Educação Infantil, por ser importante para a formação do sujeito e sua interação com as outras pessoas, assim como por promover a orientação das ações das crianças, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva a escrita por fazer parte da linguagem, é considerada um instrumento que permite a participação das pessoas na cultura letrada, facilitando seu dia a dia.

Dessa forma, entendemos que a aprendizagem da escrita ocasiona um salto de qualidade no desenvolvimento de quem aprende a ler e escrever, já que o aprendizado desenvolve os mecanismos cerebrais que usamos para pensar. Vejamos:

A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda a parte (letreros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios da tevê etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecidas, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2001, p. 37)

Diante do exposto é possível perceber que a aprendizagem da língua escrita é um processo de construção do sujeito em interação com o meio em que vive, o qual vai sendo construído pela criança muito antes de sua inserção no contexto escolar.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e a escrita, passando por diferentes hipóteses, até se apropriar de toda complexidade da língua escrita. Tais hipóteses baseadas nos conhecimentos prévios dependem das interações com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

Para as pesquisadoras e idealizadoras da Psicogênese da Linguagem Escrita, no processo de aquisição da linguagem escrita, a criança passa por diferentes níveis, esses conhecimentos são organizados em: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Cada nível apresenta suas particularidades e deve ser trabalhado de forma sistemática.

De forma resumida, podemos descrever que no nível pré-silábico – a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; no nível silábico – a criança interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma; já na hipótese silábico-alfabética – a criança mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; e por fim no nível alfabético - domina o valor das letras e sílabas. Essas hipóteses são defendidas por Ferreiro e Teberosky (1999) como um processo de construção pessoal, tendo uma hierarquia desses estágios de forma ordenada, na qual o nível posterior só é construído, após a assimilação do anterior.

Por entendermos que a língua é um fenômeno social, dinâmico e mutável, defendemos que a aprendizagem deve garantir ao indivíduo, o desenvolvimento de capacidades para fazer uso da linguagem em diferentes situações de comunicação, utilizando a língua para seus variados fins. Outro ponto relevante defendido por Ferreiro e Teberosky (1999), que estaremos tentando identificar em nossa pesquisa, diz respeito à diferença no desempenho escolar inicial de crianças da rede pública de ensino e de crianças da rede particular.

As pesquisadoras defendem que essa dificuldade não tem origem em nenhum tipo de deficiência intelectual, linguístico ou cultural, visto que todas as crianças, independente de classe social, ao ingressarem na escola regular, apresentam conhecimentos prévios sobre a escrita, como também em face de o processo de letramento ser longo e trabalhoso para todas.

No entanto, defendem que a diferença ocorre em virtude de que as crianças de classe média ao chegar à escola regular se encontram na maioria dos casos em níveis mais elevados de escrita, ao passo que as crianças das classes menos

favorecidas apresentam em sua maioria hipótese de nível pré-silábico de escrita. Fato esse ocorrido não por serem menos capazes, mas em virtude de participarem menos de eventos de leitura e escrita.

Acreditamos, portanto, que a escola deve oportunizar a esses alunos um ambiente alfabetizador, pensado e planejado para propiciar inúmeras interações com a língua escrita, mediadas por professores qualificados e proficientes na leitura e na escrita.

Para Vygotsky (1989) a criança começa a descobrir a função simbólica da escrita bem antes dos seis anos, no entanto não devemos nos preocupar com esse aspecto, mas a forma como esse processo precisa ser desenvolvido pelas instituições de ensino.

Nessa perspectiva estaremos analisando o processo de aquisição da linguagem escrita dos alunos matriculados na Educação Infantil de uma escola da rede pública de ensino, utilizando como intervenção uma sequência didática. Assim como buscando identificar o nível de escrita das crianças pesquisadas ao ingressarem na escola; como também avaliando se ocorrem no contexto em foco, eventos de leitura e escrita espontânea e por fim verificando se a elaboração das atividades propostas tem como pré-requisitos os conhecimentos prévios dos alunos.

Partindo desse panorama inicial, surgiu a necessidade de investigar de forma mais detalhada as causas que interferem diretamente no processo de aquisição da linguagem escrita das crianças matriculadas na Educação Infantil da escola municipal, na qual desempenhamos a função de supervisora escolar, essencialmente por entendemos que é de fundamental importância, oportunizar a essas crianças condições favoráveis de acesso e apreensão dos meios e formas de comunicação.

Com o intuito de detectarmos os fatores que estão interferindo na aprendizagem de nossas crianças, estruturamos a pesquisa com as seguintes etapas. No primeiro momento aplicamos uma sondagem para identificar o nível de escrita que os alunos pesquisados apresentavam ao iniciar o ano letivo. Tínhamos a intenção de comprovar ou refutar a hipótese de que nossos alunos encontram-se em níveis primitivos, ou seja, no nível pré-silábico de escrita.

Nessa ocasião também avaliamos se eram realizados frequentemente eventos de leitura e escrita espontânea em conformidade com o RCNEI e por fim verificamos se as atividades realizadas pela professora tinha como pré-requisitos os

conhecimentos prévios dos alunos, assim como se eram estruturadas na aprendizagem dos alunos, ou seja, no entendimento de como se constrói a aprendizagem, nos fundamentando para tanto nos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999).

Após a aplicação da sondagem, tabulamos e analisamos os dados, tínhamos nesse momento a intenção de identificar em que nível de escrita as crianças se encontravam. Diante dos dados coletados, no qual 100% das crianças pesquisadas encontravam-se no nível pré-silábico (Tabela 1), consideramos que seria relevante trabalharmos com sequências didáticas, utilizando gêneros textuais.

Nessa perspectiva selecionamos a fábula, por consideramos um gênero adequando para ser trabalhado com os alunos da Educação Infantil, haja vista que além de constar no rol de gêneros indicados para essa faixa etária, no RCNEI, apresenta uma leitura atrativa para as crianças, por conter personagens, em sua maioria animais, que estimulam a curiosidade e atenção dos pequenos.

Com base nas análises obtidas foram planejadas as atividades da sequência didática, que trabalhou os aspectos relacionados à identificação do alfabeto, uso adequado da página, consciência fonológica e às características do gênero fábula.

A primeira atividade trabalhou a identificação das letras do alfabeto. Consideramos fundamental a abordagem desse aspecto, pois para que a criança possa ler é indispensável que ela identifique as letras, distinguindo umas das outras e para escrever ela precisa apresentar capacidade motora para grafar devidamente cada letra. A importância de conhecer o alfabeto implica que o aluno compreenda que as letras variam na forma gráfica.

Outro ponto trabalhado na sequência didática diz respeito ao uso adequado da página, haja vista que na fase inicial o aluno precisa entender a orientação e o alinhamento da escrita na língua portuguesa. Trabalhando esse aspecto levamos os alunos a compreenderem que essa regra geral de alinhamento e direcionamento deve ser seguida tanto na leitura quanto na escrita.

Esses princípios de organização fazem com que o aluno entenda que a leitura se realiza da esquerda para direita e de cima para baixo. Tais convenções que nos parecem óbvias, podem ser novidade para muitas crianças. A compreensão desse princípio convencional básico que abrange a ordenação das letras nas palavras é indispensável para o processo de aprendizagem do aluno.

No tocante ao processo da consciência fonológica pretendíamos levar os

alunos a perceberem que para se apropriar do sistema de escrita é necessário compreender os princípios básicos que estabelecem as relações, onde os fonemas são representados por grafemas na escrita. Nessa fase não tínhamos a intenção de aprofundar esse conhecimento com as crianças, mas de levá-las a ter a noção de que existe uma relação direta entre o fonema e o grafema, assim trabalhamos apenas com a relação biunívoca onde a cada grafema corresponde um fonema e vice-versa.

A aquisição da escrita exige que o indivíduo reflita sobre a fala, estabelecendo relações entre os sons e sua representação na forma gráfica, sendo necessário, inicialmente, descobrir a relação existente entre fala e escrita para que se consiga dominar o código escrito.

Percebemos que a consciência fonológica é um componente de extrema importância para a aquisição da escrita, uma vez que é ela que possibilita a reflexão sobre os sons que devem ser representados graficamente.

Quanto ao gênero fábula, escolhido para trabalharmos na sequência didática, a seleção foi realizada com base no RCNEI, que descreve um rol de gêneros textuais indicados a serem utilizados com esse segmento.

Dentre os aspectos trabalhados com o gênero, destacamos as características próprias deste, como o fato de ser uma composição literária em que os personagens são geralmente animais, que apresentam características humanas, tais como a fala, e os costumes.

Para fins de compreensão e organização, destacamos que o nosso trabalho apresenta-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo encontramos a justificativa e a motivação que nos impulsionou na realização da pesquisa, assim como a caracterização do problema. Também estão contemplados nesse capítulo os objetivos e hipóteses que norteiam nossa pesquisa e por fim as etapas desenvolvidas pela pesquisa de forma resumida, apenas com o objetivo de situar o leitor na dinâmica da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta uma abordagem histórica sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil, onde poderemos identificar seus avanços e retrocessos, suas perspectivas e entraves, assim como as bases epistemológicas que fundamentam e norteiam os estudos centrados nessa modalidade de ensino, como também contemplamos o suporte teórico que embasou nossa pesquisa, dentre os quais destacamos: Ferreiro e Teberosky (1999), Vygotsky (1989) e Soares (2013),

assim como os documentos oficiais que subsidiam a Educação Infantil, dentre os quais: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (vol. 3), – RCNEI (1998) e o Plano Nacional de Educação Infantil – PNEI (2006), além de pesquisas recentes sobre o tema aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil.

No terceiro capítulo está descrita a metodologia, na qual descrevemos todos os passos seguidos no desenvolvimento da pesquisa. Dando continuidade encontramos o capítulo quarto, onde procedemos as análises dos resultados obtidos. E no quinto e último capítulo apresentamos as considerações finais de nossa pesquisa.

Acreditamos que a realização desta pesquisa serviu para possibilitar uma análise mais detalhada acerca do processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita dos alunos pesquisados, matriculados na turma “B” da Educação Infantil de nossa unidade de ensino, pelo fato de apresentar subsídios sobre os reais fatores que vêm interferindo no processo de aprendizagem desses alunos. O que poderá servir de parâmetro para reformulação do nosso Projeto Político Pedagógico, reconstrução essa que implicará mudanças tanto na forma de planejar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, como também na abordagem metodológica e na avaliação das dificuldades apresentadas pelas crianças da Educação Infantil.

2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A compreensão da Educação Infantil no contexto atual requer uma abordagem histórica sobre o assunto, para podermos identificar, seus avanços e retrocessos, suas perspectivas e entraves, assim como as bases epistemológicas que fundamentam e norteiam os estudos centrados nessa modalidade de ensino.

Com isso, verificamos que o surgimento das instituições de Educação Infantil está diretamente relacionado às mudanças econômicas, sociais e políticas ocorridas na sociedade ao longo dos tempos. Dentre alguns fatores podemos citar: a incorporação da mulher no mercado de trabalho, a nova estrutura familiar, bem como as recentes concepções sobre a infância, relacionada ao papel da criança, na sociedade.

Sanches (2004) afirma que no Brasil o surgimento das creches teve início no começo do século XX, por iniciativa dos segmentos da sociedade que se articulava com o Estado para elaboração de um plano de assistência às populações menos favorecidas. Por um longo período essa foi a ideia difundida no Brasil no tocante ao acesso das crianças às creches e pré-escolas.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil que teve início como uma proposta assistencialista sem qualquer propósito educativo, passa a integrar a Educação Básica, juntamente com os segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme preceitua o art. 4º, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

A partir desse momento histórico a Educação Infantil começa a vigorar como um direito do cidadão, e, portanto, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos, sendo dever do Estado sua garantia. As instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), agora vinculadas às Secretárias de Educação, têm como função educar e cuidar de forma integrada, indissociável e complementar das

crianças de 0 a 6 anos de idade.

No entanto, desde a Constituição Cidadã de 1988, já havia ficado estabelecido que os pais, a sociedade e o poder público são responsáveis por garantir e respeitar os direitos das crianças, conforme o artigo 227 que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998).

O art. 7º, inciso XXV da Constituição Federal amplia o direito das crianças às creches e pré-escolas quando estabelece que:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;

Reforçando que é direito tanto das crianças quanto dos pais o acesso às creches e pré-escolas para as crianças menores de seis anos em instituições de caráter educacional e não apenas assistencial como anteriormente se contemplava.

Somadas à legislação, temos também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), que regulamentam a obrigatoriedade da matrícula tanto para as crianças que completarem quatro e cinco anos de idade, até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, como também regulamenta que crianças que completam seis anos de idade, até 31 de março do ano em que for realizada a matrícula, deve efetivar a respectiva matrícula no segmento da Educação infantil.

Diante desse contexto percebemos que legalmente a Educação Infantil conquistou seu espaço no âmbito educacional, sendo necessária agora a garantia desse direito pelos órgãos competentes e sociedade civil.

Outro aspecto relevante para a nossa pesquisa, e que necessitamos aprofundar em nossos estudos, é a definição de criança abordada a partir das novas perspectivas.

Nesse sentido adotamos a definição de Faria (1999), que entende ser a criança um ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se

encontra. Para complementar esse pensamento, Zabalza (1998) acrescenta que além da importância em situarmos a definição de criança, é essencial garantirmos, que elas mesmas desenvolvam a autonomia, a identidade e a competência, e que para tanto é essencial promover qualidade no funcionamento das instituições e dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

A partir dessa definição, Tiriba (2005) afirma que se pretendemos aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais, devemos atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais desse segmento.

Diante dessas concepções compreendemos que não basta apenas termos uma nova visão do processo de desenvolvimento da criança, mas nos instrumentalizarmos para garantir que todas as crianças de acordo com suas potencialidades e limitações possam desenvolver suas habilidades e competências a contento.

Para tanto se fazem necessários conhecimentos por parte de todos os educadores envolvidos no processo, não apenas dos docentes que atuam nas salas de aula, mas também dos gestores, especialistas, auxiliares e demais envolvidos no processo educativo, bem como estrutura física e recursos materiais adequados à realidade dos pequenos, além de recursos financeiros que possam garantir e apoiar as práticas pedagógicas. A nosso ver, essa tríade é primordial para proporcionar à Educação Infantil condições adequadas de acesso aos conhecimentos fundamentais para o segmento.

Especialmente, por ser a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica e também por diversas pesquisas, nas variadas áreas de conhecimento, terem chegado à conclusão, de que os primeiros anos de escolaridade são essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens posteriores, pois, dependendo das experiências, o indivíduo poderá ter reforçadas atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade, formando sua base como ser humano.

Fatores que nos levam a refletir que, diante desse contexto, se faz necessário investigar e aprofundar estudos e pesquisas sobre o tema, para que possamos nos instrumentalizar no sentido de buscarmos garantir uma Educação Infantil de qualidade para os nossos alunos. Vejamos o que nos diz Freire (1987, p.18):

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão.

É lícito pontuarmos que mudanças estão acontecendo e que de acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP), podemos destacar as principais políticas públicas desenvolvidas com vistas à melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada pelo Brasil, dentre as quais citamos: O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que tem como principal objetivo aumentar os recursos destinados à Educação Básica e distribuir melhor este investimento no País; O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA, que tem como objetivo principal prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, visando garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas na rede pública de ensino. O PROINFANTIL, que é um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal, destinado aos profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e o Projeto de obrigatoriedade da Educação a partir dos quatro anos de idade, que será implantado gradativamente até o ano de 2016.

No entanto, não podemos negar que após décadas de leis e regulamentos específicos para implantação e melhoria da Educação infantil, ainda é perceptível que esse processo apesar de acontecer, vem sendo gradativo e lento, levando-nos a perceber que ocorrem mais retrocessos do que avanços, visto que, se por um lado é verificado um aumento no número de matrículas de crianças, da faixa etária entre zero e seis anos, por outro é visível o fracasso escolar dessas crianças na continuidade de seus estudos.

Fato comprovado na pesquisa realizada pelo Indicador de Analfabetismo Funcional - Inaf Brasil (2011), realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, que avalia habilidades de leitura, escrita e matemática. Segundo a pesquisa apenas um em cada quatro brasileiros domina leitura, escrita e matemática. A pesquisa classifica os respondentes em quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno. Os dois primeiros níveis são considerados como

analfabetismo funcional.

No Brasil, cerca de 75% da população é analfabeta funcional. Dessas pessoas, 4% chegam ao ensino superior e apenas 25% possuem habilidades plenas com a escrita e com os números. A avaliação que levou a esses resultados é feita por meio de entrevistas e testes que analisam as habilidades de leitura, escrita e matemática, em brasileiros que tenham entre 15 e 64 anos de idade.

Analfabeto funcional é a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever um enunciado simples, como um bilhete, por exemplo, ainda não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões.

Diante de tal contexto, precisamos incorporar didáticas que dialoguem com a aprendizagem dos alunos, reconhecendo seus conhecimentos prévios, fazendo ponte entre o que o aluno já sabe e aquilo que precisa ser ensinado. Nessa perspectiva o RCNEI, orienta para que sejam utilizados no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, textos que oportunizem aos alunos escritas reais, que os levem a entender o verdadeiro sentido da escrita em sua vida diária. A utilização de gêneros textuais formais e informais são recursos fundamentais para que sejam trabalhadas a leitura e a escrita numa perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, o nosso maior desafio é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico através do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

A participação do professor nesse processo é fundamental, visto que a cada atividade bem planejada, a criança com a ajuda do professor será capaz de construir novos conhecimentos. O trabalho com a linguagem escrita deve permitir à Educação Infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura. Como também deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida.

Cabe a Educação Infantil contribuir para esse processo, fazendo com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo. Nesse sentido é fundamental que as estratégias de sala de aula contemple o trabalho com os diferentes gêneros textuais tanto no âmbito da leitura quanto no da escrita.

2.1 ALFABETIZAÇÃO

Em um primeiro momento a alfabetização tinha suas práticas, baseadas na memorização das correspondências entre sons e letras, reduzindo a aprendizagem da língua a um conjunto de sons a serem representados por letras. Dessa forma era compreendida como mera sistematização, isto é, como aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Com o decorrer dos anos, esse conceito de alfabetização, vem mudando.

Diante dos diversos entendimentos, estaremos apresentando alguns conceitos e pontos de vistas defendidos por diferentes autores, para que possamos entender as mudanças ocorridas nesse campo da educação, como também o conceito que selecionamos para desenvolvermos o nosso trabalho de pesquisa.

De acordo com o educador Freire (2008), a alfabetização de qualquer indivíduo é algo que nunca será alcançado por completo, ou seja, não há um ponto final. A realidade exige a extensão e a amplitude da alfabetização no educando, no que diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Nesse âmbito, muitos estudiosos discutem a necessidade de se transpor os rígidos conceitos estabelecidos sobre a alfabetização e, assim, considerá-la como a relação entre os educandos e o mundo, pois esse está em constante processo de transformação. Portanto,

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras (FREIRE, 2008, p.19).

O conceito de alfabetização para Freire vai além do domínio do código escrito, tendo um significado mais abrangente. Ele defendia a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; para o autor o ser humano muito antes de inventar códigos linguísticos já fazia a leitura do mundo. Tornar as práticas de leitura significativa para Freire é aprender a ler lendo e aprender a escrever escrevendo, compreendendo e se apropriando do que é lido.

Já para Soares (2013, p. 10) “a alfabetização em seu sentido próprio, específico, é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e

escrita”. Essa autora defende que uma teoria coerente de alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever e o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda em determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Ao passo que nos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999), a língua escrita deixa de ser encarada como mera apropriação de um código ou como meros atos de codificação e decodificação de palavras, sílabas e letras, passando a ser concebida como sistema de representação.

Estes estudos evidenciam o caminho que as crianças percorrem no aprendizado da língua, definido por elas como psicogênese ou gênese do conhecimento da escrita.

De acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo no qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a sua natureza e o seu funcionamento.

A alfabetização na perspectiva construtivista, defendida por Ferreiro e Teberosky (1999), é concebida como um processo de construção conceitual, contínuo, iniciado muito antes de a criança ir para escola, desenvolvendo-se simultaneamente dentro e fora da sala de aula.

Alfabetizar é construir conhecimento, portanto, para ensinar a ler e escrever faz-se necessário compreender que os/as alfabetizando/as terão que lidar com dois processos paralelos: as características do sistema de escrita e o uso funcional da linguagem.

No sentido de esclarecermos nossa linha de estudo, deixamos em evidência que a Psicogênese da Língua Escrita é uma abordagem psicológica de como a criança se apropria da língua escrita e não um método de ensino, no entanto, é a psicogênese que promoveu os constantes estudos e modificações relacionados ao foco da alfabetização, que busca pautar sua prática pedagógica, no entendimento de como o aluno aprende.

Para a Teoria da Psicogênese, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético. São

eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e o alfabético. Tais níveis são caracterizados por esquemas conceituais que não são simples reproduções das informações recebidas do meio, ao contrário, são processos construtivos onde a criança leva em conta parte da informação recebida e introduz sempre algo subjetivo.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela.

Como mencionado anteriormente, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. Não sendo possível estabelecer um tempo específico, visto que cada criança tem seu ritmo próprio.

Nesse sentido, chamamos atenção para dois aspectos que devem ser levados em conta. Primeiro, respeitar a evolução de cada criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais. E segundo precisamos refletir que o aprendizado não é provocado pela escola, mas pela própria mente das crianças e, portanto, elas já chegam a seu primeiro dia de aula com uma bagagem de conhecimentos.

Sobre isso, Ferreiro e Teberosky (1999) nos mostram que a construção do conhecimento se dá por sequências de hipóteses. De acordo com a teoria exposta em *Psicogênese da Língua Escrita*, toda criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada: O pré-silábico, o silábico, silábico-alfabético e o alfabético. Descreveremos em seguida as características pontuais de cada nível de escrita.

No nível I (pré-silábico) - a criança não compreende a natureza do nosso sistema alfabético, onde a grafia representa um som. Nesse nível muitas vezes desenho e escrita é a mesma coisa, visto que, ao escrever determinada palavra a criança utiliza o desenho como forma de expressão, ou seja, ela se utiliza de uma representação icônica (desenho). Outras crianças ao serem solicitadas a escrever poderão alternar desenhos e garatuja ou rabiscos. Rabiscos estes que se tiverem como forma básica a escrita de imprensa serão grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou de combinações entre ambas. No caso de a forma básica ser a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. Nesse caso elas iniciam o conceito de escrita, porém sem reconhecer as letras do alfabeto e o respectivo valor sonoro (representação não-icônica).

Nível II (pré-silábico) - Temos ainda nesse nível de aquisição o que podemos classificar como letras aleatórias, pois a criança já conhece algumas letras do alfabeto, mas as utiliza de forma aleatória, pois não consegue fazer correspondência sonora entre a fala e a escrita e por fim temos ainda no nível pré-silábico, o realismo nominal, situação em que a criança considera que o nome dos objetos e pessoas tem relação com seus tamanhos e ao grafar a palavra elefante, por exemplo, utiliza várias letras aleatoriamente, por relacionar o nome elefante com o tamanho do animal.

Nível III (silábico) - Nessa fase se inicia o processo de fonetização, quando a criança tenta dar valor sonoro às letras. Ela começa a ter consciência de que existe alguma relação entre pronuncia e escrita, utiliza a hipótese da correspondência quantitativa entre segmentação oral e os sinais gráficos, compreendendo que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o “som” das palavras. Isto a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som, ou seja, nesse momento, ela institui uma espécie de regra conceitual e estabelece a hipótese de que a cada sílaba oral corresponderá uma letra na escrita, com ou sem valor sonoro convencional.

Nível IV (silábico-alfabético) – Nessa etapa a criança passa por um período de transição, alternando escrita silábica com escrita alfabética, ora escreve com sílabas completas e em outros casos escreve com sílabas incompletas. Na escrita das palavras omite algumas letras. A criança começa a descobrir que a sílaba pode ser escrita com uma, duas, três ou mais letras e que o som não garante a identidade de letras e vice-versa. Esse período é conhecido como um momento de muitos conflitos, visto que, em decorrência do surgimento de inúmeras características novas a criança apresenta dificuldade em coordenar tudo o que já aprendeu, pois sente dificuldades em conceber o curso cronológico oferecido pelo meio em favor da construção de sua escrita. Mesmo já diferenciando letras de sílabas percebe que não pode representar uma sílaba grafando apenas uma letra, assim encontra o conflito quantitativo e acaba, sem nenhum critério, por aumentar letras aleatórias à palavra que deseja escrever. Também é característica dessa hipótese de escrita a ausência de letras que não se constitui em um retrocesso, e sim, parte importante da evolução da escrita.

Nível V (alfabético) – A criança faz correspondência entre fonemas (som) e grafemas (letras). Atinge a compreensão de que letras se articulam para formar

palavras. No entanto escreve como fala, ou seja, vê a escrita como transcrição da fala, não enxergando as questões ortográficas. Constata-se, nesse nível, a estruturação dos vários elementos que compõem o sistema de escrita, e a criança começa a diferenciar algumas unidades linguísticas: letras, sílabas e frases.

Um problema muito frequente nesse período é que a criança acredita que todas as sílabas são constituídas por duas letras, geralmente primeiro por uma consoante seguida por uma vogal, precisando de intervenções adequadas para perceber sílabas com três letras ou mais.

Outro aspecto relevante nessa etapa ocorre, quando aparece uma palavra iniciada por uma vogal e a criança nessa construção tem a tendência de grafar a primeira sílaba de forma inversa. Temos outro problema encontrado no nível alfabético, relacionado com a segmentação das palavras. Haja vista que a criança ora escreve tudo emendado e em outras situações parte a palavra em vários pedaços, pois ao concentrar-se na sílaba acaba por não identificar as várias categorias linguísticas. O nível alfabético constitui o final da evolução construtiva da leitura e da escrita.

O princípio de que o processo de conhecimento por parte da criança deve ser gradual corresponde aos mecanismos deduzidos por Piaget (1999), segundo os quais cada salto cognitivo depende de uma assimilação e de uma reacomodação dos esquemas internos, que necessariamente levam tempo. É por utilizar esses esquemas internos, e não simplesmente repetir o que ouvem que as crianças interpretam o ensino recebido.

Tanto as descobertas de Piaget (1999) quanto as de Ferreiro e Teberosky (1999) nos levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento por esse motivo o termo construtivismo, sendo a principal implicação dessa conclusão para a prática escolar o fato de que é relevante transferir o foco da escola, do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno. Compreender como o aluno constrói seu entendimento sobre a escrita é fundamental para que o processo de alfabetização apresente resultados satisfatórios na Educação Infantil. Nessa perspectiva cabe ao professor utilizar diferentes estratégias para que através desses instrumentos possa identificar a individualidade da cada criança, e a partir daí implementar ações que venham subsidiar a aprendizagem dos pequenos.

2.2 LETRAMENTO

Partindo do princípio de que o letramento é a função social da escrita, pois decorre das práticas sociais que leituras e escritas exigem, nos diferentes contextos que envolvem a compreensão e expressão lógica e verbal, como também da premissa de que o processo de descoberta do código escrito pela criança letrada é mediado pelas significações que os diversos discursos têm para ela, ampliando seu campo de leitura através da alfabetização, e que tal processo se inicia a partir do momento em que a criança nasce numa sociedade letrada, rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita, podemos entender que o letramento é o processo que possibilita a inserção e participação do indivíduo na cultura escrita, tendo início a partir do momento em que a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade.

Entretanto destacamos que o saber ler não é sinônimo de estar inserido no mundo da escrita. Ler e escrever são processos diferentes e são aprendidos de modos diferentes. O letramento vai além do conhecimento do sistema alfabético e da representação da língua nesse sistema.

Assim, reconhece-se que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas complementares e inseparáveis, sendo necessário conciliar esses dois processos, para assegurar ao educando a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as condições para o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Portanto, a ação pedagógica para atingir seus fins no processo de aprendizagem deve contemplar de maneira articulada e simultânea os processos de alfabetização e letramento.

No tocante às divergências sobre a utilização do termo letramento, Ferreiro e Teberosky (1999) diz que não adota a palavra letramento, por considerar que caso utilize, estará levando o termo alfabetização simplesmente a sinônimo de decodificar. E no seu entendimento a alfabetização tem um sentido mais amplo. Ela não considera pertinente utilizar os dois termos.

Já Soares (2004) defende as duas terminologias, por considerar que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos:

A alfabetização desenvolve-se no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver, por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.27)

Na opinião da autora, estas práticas mostram que o indivíduo mesmo sem saber ler e escrever de forma convencional, demonstra certo nível de letramento

Além desses aspectos citados o letramento depende de características culturais, econômicas e tecnológicas. E implica um conjunto de habilidades, sendo considerado um fenômeno de natureza complexa e multifacetada, exigindo dos professores conhecimentos para atuarem com métodos e procedimentos adequados para garantir que os alunos tenham uma aprendizagem satisfatória em todos os seus aspectos.

Para além das dificuldades conceituais no processo de letramento, fatores outros, tais como: os métodos, os materiais didáticos e a preparação dos professores são fatores que interferem de forma significativa na efetivação do processo de aquisição de leitura e escrita para as crianças, como também o fato de que o aluno precisa entender que a língua escrita não é uma mera representação da língua oral.

Para tanto é preciso levá-lo a compreender que o discurso oral é elaborado de forma diferenciada do discurso escrito, seguindo estratégias distintas para sua composição, muito embora estejam em um contínuo comunicativo.

Em relação à etimologia do termo, podemos fazer referência a Soares (2009), que expressa o senso comum do meio, quando afirma que a palavra letramento é uma tradução do termo inglês literacy, que, por sua vez, tem origem no latim littera, que se refere à letra.

Soares (2004), mesmo apontando a dificuldade de abranger toda a complexidade do significado de letramento em um único conceito, também expressa uma definição para o termo. Segundo ela, letramento pode ser definido como “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 39). Dessa forma, letramento está ligado aos usos e às práticas de leitura e de escrita.

Além disso, torna-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar leitura e escrita na sociedade, ou seja, para a autora, somente alfabetizar não garante a formação de sujeitos letrados. Para a promoção do letramento, é necessário que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado. Vejamos sobre isso o que nos diz a autora: Em realidades de países como o nosso, o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos de nosso país não contribui para a formação de sujeitos letrados. (SOARES, 2004, p. 58),

Ferreiro e Teberosky (1999) mesmo sem utilizar o termo letramento, já defendiam a alfabetização como um processo indissociável do contexto do aluno e criticavam práticas mecânicas, repetitivas e sem sentido. As autoras também questionavam a utilização de textos artificiais no processo de alfabetização, defendendo o uso de textos reais, que fizessem parte do contexto das crianças e pudessem, desta forma, propiciar aprendizagens significativas.

Ao contrário do tradicional conceito de alfabetização, em que os alunos deveriam dominar as habilidades de leitura e escrita de forma mecânica, sem a preocupação com a capacidade de interpretar, compreender e criticar, o Letramento apresenta-se como um processo em que o ensino da leitura e da escrita acontece dentro de um contexto social, no qual essa aprendizagem faz parte da vida dos alunos efetivamente. As habilidades adquiridas na escola devem fazer parte das relações comunicativas dos indivíduos.

Enfim, faz-se necessária uma educação escolar que priorize bases teóricas, como o Construtivismo, que leve em consideração o letramento e a alfabetização como processos e tragam novos sentidos para o ensino-aprendizagem.

Soares (2013) argumenta que é possível alfabetizar letrando por meio de práticas de leitura e escrita, com materiais de qualidade como textos de jornais, revistas e literatura infantil. A autora ressalta ainda “a importância do aluno ser alfabetizado em um contexto onde leitura e escrita tenham sentido.” Desse modo, letramento seria resultado ou consequência do processo de alfabetização.

Letramento e alfabetização são aspectos que devem ser trabalhados de forma integrada e indissociável.

2.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Capellini e Ciasca (1999) e Zorzi (2000). Compreendem que a consciência fonológica pode ser definida como a habilidade de manipular a estrutura sonora das palavras, desde a substituição de determinado som até sua segmentação em unidades menores. Trata-se de uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, uma vez que contribui para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Sua importância está ligada à compreensão do princípio alfabético e ao desenvolvimento de habilidades, como o reconhecimento de sílabas e fonemas numa palavra.

Diversas formas linguísticas com as quais uma criança tem contato contribuem para a formação de sua consciência fonológica, dentre as quais se destacam músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais e a própria fala.

É de suma importância no desenvolvimento da consciência fonológica o trabalho com rima e aliterações. Segundo Nascimento (2009) a capacidade para detectar rimas e aliterações são fatores preditivos do sucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

Nosso sistema de escrita alfabético representa a fala no nível mais abstrato, que é o nível fonológico. Nessa perspectiva a consciência, por parte da criança dos sons da fala e de como eles podem ser combinados e recombinaos, favorece a correspondência grafo-fonológica, o que contribui para a evolução favorável da alfabetização.

Estudos realizados por Capovilla, Colorni e Nico (1995); acreditam que a introdução de atividades com rimas, aliterações, sílabas e fonemas na pré-escola possa produzir ganhos importantes no desenvolvimento de conceitos e habilidades que são pré-requisitos no processo de alfabetização.

Durante os últimos anos, estudos nesta área têm demonstrado que para a criança aprender a ler é essencial que ela tenha habilidades de processamento fonológico. A capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da fala bem como manipular seus componentes estruturais, está intimamente relacionada à aprendizagem da leitura e escrita.

Nessa perspectiva a capacidade de refletir sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes gráficos é extremamente necessária no período inicial do desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, a consciência fonológica pode ser

encarada como um facilitador para a aquisição da escrita e precisa ser contemplada em diferentes atividades (jogos, leitura e exploração de textos rimados etc.) desde a Educação Infantil. Nessa perspectiva a consciência fonológica é adquirida:

Desde pequenos, participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata (FERREIRO, 2003, p. 28).

Assim, a consciência fonológica associada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas permite à criança uma aquisição da escrita com maior facilidade, uma vez que possibilita a generalização e memorização destas relações (som / letra).

Para Godoy (2003), a consciência fonológica juntamente com o método de alfabetização é um fator crítico e definitivo na constituição de bons e maus leitores, exercendo múltiplas influências no processo de aquisição da escrita e leitura.

Estudos recentes constataam que o desempenho das crianças em consciência fonológica aumenta de acordo com o nível de escolaridade, sendo essa habilidade desenvolvida gradativamente conforme ela experimenta situações lúdicas como cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras.

A consciência da estrutura sonora da fala pode e deve ser estimulada através de atividades específicas, principalmente nas séries da Educação Infantil, com o objetivo de proporcionar situações em que a criança “pense” e “reflita” sobre os sons da fala para posteriormente poder relacioná-los com as letras e representá-los de forma gráfica.

É nesse contexto que buscamos trabalhar a consciência fonológica com as crianças da Educação Infantil, instrumentalizando-as para que possam adquirir conhecimentos que venham contribuir no seu processo de aprendizagem.

A capacidade de pensar conscientemente sobre os sons da fala e suas combinações assume especial relevo para a aprendizagem da leitura e escrita, que é a aquisição mais importante nos primeiros anos de escolaridade da criança.

De forma sucinta, pode dizer-se que esta complexa tarefa resulta da relação entre a escrita das palavras e a oralidade, o que implica a capacidade de identificar

os sons da fala (fonemas) e manipulá-los, de forma a estabelecer a relação necessária entre eles e a sua representação ortográfica.

Embora o desenvolvimento desta capacidade se inicie desde cedo, é através da exposição formal do sistema alfabético, com a aquisição da leitura e escrita, que se dá o aprimoramento e pleno desenvolvimento da consciência fonológica.

A consciência fonológica é entendida como uma habilidade de grande importância no processo de alfabetização, que ocorre interligada às outras habilidades e evolui com o processo de aprendizagem.

Partindo do conceito de que o aprendizado da consciência fonológica deve ser inserido como prática diária na sala da Educação Infantil e que a discriminação auditiva fará com que a alfabetização se torne mais eficiente e tranquila, sobre o conceito de consciência fonológica, que é a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem, percebe-se que é na expressão oral que são desenvolvidas essas habilidades, e muito cedo a criança é inserida no mundo linguístico. É também nesse contexto que ela forma sua consciência de sons através dos sinais sonoros que a cerca como: O timbre de voz da família, as músicas cantadas, os trava-língua, poesias, ritmos, brinquedos cantados etc.

O desenvolvimento da consciência fonológica é gradual e depende das experiências linguísticas, do desenvolvimento cognitivo, das características específicas de cada criança e da exposição formal ao sistema alfabético

Ao considerar que os processos de alfabetização e letramento podem e devem ser desenvolvidos de forma articulada, visando uma aprendizagem efetiva e significativa, torna-se necessário refletir sobre os conhecimentos e habilidades que alicerçarão tais processos. Muitos desses conhecimentos e habilidades estão presentes ou relacionados ao campo da consciência fonológica.

Sob essa denominação, estão envolvidos vários níveis de consciência fonológica, alguns se desenvolvendo espontaneamente e outros na dependência do domínio do código escrito.

A consciência fonológica também caracteriza-se por apresentar uma relação de reciprocidade com o aprendizado da leitura e da escrita.

O estudo da consciência fonológica possibilita evidenciar os estudos psicogenéticos. Zorzi (2003) faz uma análise da psicogênese da escrita relacionando-a com o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica.

Segundo esse autor, a criança só avança para a fase silábica de escrita, de acordo com a classificação de Ferreiro e Teberosky, quando se torna atenta às características sonoras da palavra, especialmente quando ela chega ao nível do conhecimento da sílaba.

Certo nível de consciência fonológica é imprescindível para a aquisição da leitura e da escrita, ao mesmo tempo que, com domínio da escrita, a consciência fonológica se aprimora. Ou seja, estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas.

Atividades como dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; descobrir qual a palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos; formar um novo vocábulo subtraindo o fonema inicial da palavra, são exemplos em que se utiliza a consciência fonêmica.

Ao considerarmos que as crianças iniciam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e a reflexão sobre sons presentes nas palavras, antes mesmo de a escola começar a alfabetizá-las, perceberemos a importância da estimulação das habilidades que embasam a consciência fonológica (MORAES; SILVA, 2010).

A utilização de estratégias pedagógicas planejadas e organizadas pelos professores envolvendo a relação entre consciência fonológica, a leitura e a escrita, pode facilitar o processo de compreensão do sistema alfabético para as crianças que ingressam na escola.

A exploração da consciência fonológica de forma complementar ao trabalho pedagógico, sem confundir essa relação com um método de ensino que aborda exclusivamente a correspondência fonográfica, como o método fônico, é indispensável ao desenvolvimento da linguagem escrita no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva a utilização da consciência fonológica como sendo pré-requisito é um retrocesso, pois a leitura e a escrita são atividades complexas que exigem o intercâmbio social e, por esse motivo, possuem muitos aspectos que relacionam e influenciam na sua construção.

A exploração do uso da consciência fonológica no processo de alfabetização pode ser uma oportunidade de discutir e refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as palavras e promover uma integração maior entre os diversos aspectos da

oralidade e da escrita, sendo a Educação Infantil o local ideal para que isto se dê de forma lúdica e significativa.

O estímulo da consciência fonológica pode ser feito em vários níveis, visando desenvolver os diferentes níveis de consciência fonológica, ou seja, a consciência de palavras, sílabas, rimas, aliterações e, finalmente de fonemas.

As habilidades de consciência fonológica se consolidam numa determinada sequência, conforme descrito por Cielo (2002): aos 4 anos, a criança deve ter a noção de palavras, por isso, após os 3 anos a ênfase pode ser dada às atividades que desenvolvam esse aspecto. A partir dos 4 anos, atividades que visam à consciência silábica, rima e aliteração precisam ser estimuladas, visto que aos 6 anos estas habilidades já devem estar consolidadas.

2.4 GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais, que tornam a comunicação humana possível, caracterizam-se por apresentarem tema, construção composicional e estilo específicos e podem ser facilmente reconhecidos nos usos sociais da linguagem. Essa definição é ampliada.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Os gêneros textuais são formas culturalmente construídas de organização do discurso nas esferas comunicativas de uso da linguagem. Isso significa dizer que toda e qualquer forma de comunicação verbal, expressada por textos orais ou escritos, se realiza através de um determinado gênero de texto; ou seja, ao escolhermos determinado gênero textual para emoldurar uma ação de linguagem (convencer, fazer rir, dar opinião etc.) não estamos simplesmente fazendo escolhas por formas linguísticas, mas escolhas discursivas, comunicativas, socialmente contextualizadas.

Os gêneros textuais são, assim, realizações discursivas, contextualizadas, para cumprirem determinadas intenções comunicativas. Como nos lembra Marcuschi (2008), em função de sua plasticidade e dinamicidade, os gêneros textuais formam um conjunto infinito de realizações discursivas.

Temos que gêneros textuais são as estruturas com que se compõem os textos, sejam eles orais ou escritos. Essas estruturas são socialmente reconhecidas, pois apresentam características comuns. Segundo Marcuschi (2008, p.173)

Os gêneros textuais são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...) os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. “Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.”

Os gêneros textuais procuram atingir intenções comunicativas semelhantes e ocorrem em situações específicas. Pode-se dizer que se trata das variadas formas de linguagem que circulam em nossa sociedade, sejam eles formais ou informais. Cada gênero textual tem seu estilo próprio.

Apesar de os textos serem diferentes entre si, eles contêm pontos em comum, pois podem se repetir no conteúdo, no tipo de linguagem, na estrutura. Quando eles apresentam um conjunto de características semelhantes, configura-se o gênero textual, que pode ser definido como as diferentes maneiras de organizar as informações linguísticas, destacando que isso acontecerá de acordo com a finalidade do texto, o papel dos interlocutores e a situação.

Na Educação Infantil em conformidade com as orientações contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) os gêneros textuais são recursos importantes para o processo de ensino-aprendizagem, sendo apresentadas indicações para o segmento, dentre eles: receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, “causos” populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.

Esse leque de possibilidades pode ser utilizado pelo professor na dinamização das atividades com leitura e escrita, fazendo com que a criança compreenda o sentido da leitura e da escrita.

Sabemos que é preciso lidar com textos reais e também com as reais necessidades de leitura e escrita, para que as crianças percebam a função social de tal aprendizado e assim estabeleçam um diálogo com o mundo. Nessa perspectiva, Soares (2013, p. 17) afirma que:

a função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, que e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação.

Diante dessa abordagem compreendemos que o uso dos gêneros textuais como instrumentos de ensino na escola oportuniza mais significado ao estudo, porque os aproxima da língua que é usada naturalmente em nosso dia a dia, seja em comunicações formais ou informais.

Os gêneros com suas diferentes situações comunicativas apresentam-se de extrema importância para o ensino, principalmente, porque envolve um contexto específico no qual se constata uma dada situação concretizada por um indivíduo que constitui e representa o discurso.

Para reforçar a perspectiva do trabalho com gêneros textuais temos o RCNEI que traz orientações didáticas para o trabalho com a linguagem oral e escrita a partir dos conhecimentos e o contato que as crianças já têm com os textos, bem como os usos que ela já faz tanto no ambiente educativo como também no âmbito social.

Por ser a Educação Infantil uma etapa específica da Educação Básica, com princípios e características próprias é preciso que as práticas estejam de acordo com os seus objetivos. Para isso é importante que o professor valorize a cultura oral e escrita na escola, promovendo momentos de construção de conhecimentos e permitindo que seus alunos expressem suas hipóteses a respeito da linguagem.

A partir do momento em que o professor expõe o aluno a diferentes gêneros textuais ele contribui para o aprendizado da leitura, da produção e da compreensão textual. Utilizar uma diversidade de gêneros alarga a visão em relação ao uso da

língua, ou seja, o aluno deixa de ver a língua como coisa uniforme e começa a perceber o sentido de escrever.

O trabalho com os gêneros textuais, na escola, parte da compreensão de que é preciso proporcionar aos alunos o exercício efetivo e competente das habilidades de leitura e escrita. Para Marcuschi (2008), os gêneros são formas de operar na sociedade e valem como categorias de ação, pragmáticas, discursivas, históricas, culturais e não exclusivamente linguísticas.

É importante destacarmos que a construção da escrita caracteriza-se por ser um processo que ocorre nas interações sociais vivenciadas pela criança, isto é, na interação com os adultos, a qual não somente vai dando sentido à escrita da própria criança, como também contribui para que ela se torne "sujeito". Como destaca Bronckart (1999, p.22) "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas".

Nessa perspectiva, nossa pesquisa buscou ampliar as habilidades de escrita dos alunos selecionando o gênero textual fábula, para utilizarmos um modelo de trabalho definido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) denominado de sequência didática.

Optamos por essa intervenção por acreditar que se trata de uma ferramenta que tanto irá ajudar o professor em sua prática pedagógica por entendermos que as sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, como também, por entendermos que essa intervenção nos fornecerá os subsídios necessários para entendermos que fatores estão interferindo no processo de aprendizagem dos alunos pesquisados.

De acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999, p 192.): "[...] a criança estabelece hipóteses sobre a construção do sistema de escrita. Para que haja o estabelecimento de uma hipótese subsequente é essencial o contato do sujeito com um ambiente alfabetizador." As autoras consideram que a interação da criança com textos significativos proporciona-lhe a reflexão sobre o sistema de escrita e permite pôr em jogo tudo que sabe a respeito. Daí a grande importância de que lhe seja proposto que leia e escreva mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, o que reforça a importância do acesso do aluno aos diversos

gêneros textuais. Quanto mais as crianças forem expostas a situações reais de leitura e escrita, mais reflexões serão realizadas e consequentemente o entendimento e aprendizagem serão significativos. Pois estas estratégias colocam as crianças em momentos de construção de sentidos.

2.4.1 Gênero Fábula

Historicamente, a fábula tem origens remotas, no Oriente, mais precisamente nos povos assírios e babilônios. Entretanto, foi Esopo, um escravo grego que viveu no século VI a.C., que consagrou o gênero.

No Brasil, a fábula teve início com Monteiro Lobato, que utilizou o gênero para repassar ensinamentos através de suas histórias de forma inteligente e educativa. Vejamos:

[...] etimologicamente, fábula é uma palavra que deriva do latim, do verbo *fabulare*, e que significa dizer, contar algo. É de *fabulare* que, em português, deriva o verbo falar. Deste pressuposto podemos dizer que, de fato, a fábula é um gênero literário e foi a primeira espécie de narrativa. (FERNANDES, 2008, p.06).

A fábula é um gênero narrativo que atrai a atenção das crianças pelo seu lado lúdico e fantástico. É uma narrativa figurada, na qual as personagens são geralmente animais.

Por ser um gênero textual muito versátil, permite diversas situações e maneiras de se explorar um assunto. É interessante, principalmente para ser trabalhado com as crianças, pois permite que elas possam desenvolver sua criatividade.

O espírito da fábula é realista e irônico, possuindo variedade de temas. Desta maneira, a fábula nos leva ao mundo imaginário que nos fascina até hoje pela sua magia e principalmente pela sua representação e simbologia.

Por seu diversificado universo criativo, selecionamos o gênero fábula para aplicarmos a sequência didática, entendendo que com essa proposta estaríamos trabalhando os aspectos linguísticos. Também por esse ser um dos gêneros textuais indicado pelo RCNEI. Visto que é através da leitura de uma história educativa e, ao mesmo tempo, divertida, que pretendemos desenvolver o interesse das crianças

pela escrita e, conseqüentemente, torná-las mais questionadoras, ao estimular o senso crítico e a visão de mundo. Nesse sentido,

As fábulas sempre atraíram a atenção das crianças, por trabalharem com o imaginário infantil, pelo uso de personagens antropomorfizados (animais com sentimentos humanos), pela ludicidade que se pode haver em algumas fábulas, enfim, este gênero constitui uma forma aparentemente, suave de educar as crianças. (NASCIMENTO, 2011, p.3)

Além disso, as fábulas trazem uma linguagem simples e objetiva, como a usada nas situações cotidianas, possibilitando que o aluno desenvolva sua oralidade, e sua percepção, apropriando-se mais facilmente das características textuais, e dando ao professor um leque de opções, em que pode enfatizar o diálogo, muito presente nos textos desse gênero.

Nas práticas de produção escrita, as fábulas também podem se mostrar como grandes aliadas do ensino, pois aguçam a criatividade, fazendo com que o estudante se interesse pelo trabalho dirigido.

No contexto educacional, sabemos da importância que as atividades lúdicas têm para o desenvolvimento da criança. São frequentes os estudos que comprovam a necessidade e os benefícios que os jogos, as brincadeiras e a literatura infantil têm para a ampliação do imaginário. Reconhecer a importância da literatura infantil e incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam isto é na infância, é proposta deste trabalho, enfatizando o gênero literário fábulas.

A literatura infantil é considerada uma ferramenta poderosa para o aprendizado de conteúdo, pois permite que as crianças vivenciem situações e problemas, e assim possam interagir e superar situações consideradas difíceis. Desde cedo, é preciso formar um leitor que tenha o envolvimento integral com aquilo que lê, mas para isso, é preciso ajudá-lo a sentir liberdade e prazer ao estar lendo.

Existem dois fatores que contribuem para que a criança desperte o gosto pela leitura: curiosidade e exemplo. Neste sentido, o livro deveria ter a importância de uma televisão dentro do lar. Os pais deveriam ler mais para os filhos e para si próprios.

No entanto, de acordo com a UNESCO (2005) somente 14% da população tem o hábito de ler, portanto, pode-se afirmar que a sociedade brasileira não é leitora.

Nesta perspectiva, a escola é o espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro. Em face dessa realidade concreta e desafiante, torna-se cada vez mais urgente uma nova reflexão sobre a educação e o ensino. É perceptível que a verdadeira evolução de um povo se apresenta através da forma de construção que cada um vai assimilando desde a infância.

As fábulas trazem a realidade de tal modo que, a consciência infantil desenvolve um ato de responsabilidade atuante. O caráter educativo das fábulas possibilita o interesse da criança, ao passo que o lúdico dessa literatura infantil proporciona à criança questionamentos, desperta sua imaginação, desenvolve sua criatividade e também seu espírito crítico, e proporciona à criança o conhecimento de mundo e de si mesma, ampliando os seus horizontes.

A conotação da fábula traz consigo a fantasia e a imaginação que permitem e possibilitam o despertar de processos criativos. As fábulas são importantes para o desenvolvimento da criança, no contexto educacional.

São frequentes os estudos que comprovam a necessidade e os benefícios que as fábulas proporcionam às crianças na integração ao mundo da literatura infantil.

Nessa perspectiva a escola por ser um local específico de comunicação, deve promover situações de aprendizagem, fazendo com que a criança faça uso da língua escrita, interagindo com uma multiplicidade de textos.

2.4.2 Sequências Didáticas

Para Bronckart (2003), a teoria na qual o gênero deve ser visto como instrumento de ensino-aprendizagem, e sua elaboração didática acontece por meio de sequências didáticas que, de acordo com Schneuwly, Dolz, Noverraz (2004), são atividades organizadas de forma sistemática e aplicadas gradativamente. Sendo assim,

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97),

Sendo necessária para a aplicação da sequência didática, a realização de um planejamento pedagógico de acordo com as características do gênero a ser estudado e, no nosso caso, dirigir as atividades para as situações de apropriação da escrita.

As sequências didáticas (SD) são definidas como um conjunto de atividades pedagógicas sistematizadas, ligadas entre si, planejadas com a finalidade do domínio de determinado gênero textual oral ou escrito pelo aluno e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. A utilização da sequência didática tem como função primordial a facilitação do entendimento sobre os gêneros textuais.

Essa estratégia pedagógica contempla procedimentos que organizam as atividades escolares de forma sistemática, tornando-se uma ferramenta pedagógica capaz de ajudar o professor a organizar o trabalho com o gênero textual.

Nessa perspectiva o professor tem o papel de um mediador ativo e participativo, sendo sua ação imprescindível antes e durante todo o processo.

Utilizando a sequência didática tanto o professor quanto os alunos possuem participação nesse processo. O professor por sua vez necessita diversificar as estratégias, propor desafios, comparar, dirigir e estar atento à diversidade dos alunos, o que significa estabelecer uma interação direta com eles.

São funções do professor nessas relações interativas: o planejamento e a plasticidade na aplicação desse plano, o que permite uma adaptação às necessidades dos alunos, como também avaliar o aluno conforme sua capacidade e esforço.

Nesta dinâmica de trabalho os alunos têm a possibilidade de avançar por meio de uma perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem estar em conformidade com as necessidades dos alunos.

Para Zabala (1998) a sequência didática é um termo em educação utilizado para definir um procedimento encadeado de passos, ou etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado. As sequências didáticas são planejadas e desenvolvidas para a realização de determinados objetivos educacionais, com início e fim conhecidos tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

Utilizar sequência didática pressupõe que os conhecimentos prévios dos alunos serão valorizados, que serão selecionadas temáticas relevantes para a vida dos alunos, assim como será favorecida a sistematização dos conhecimentos e por fim que diferentes estratégias serão utilizadas pelo professor possibilitando uma aprendizagem significativa por parte de um número maior de alunos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004) alertam para o fato de a escola sempre trabalhar com os gêneros, embora para eles os gêneros não sejam instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, quando eles desenvolveram as sequências didáticas pretendiam preencher a lacuna de procedimentos metodológicos para ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.

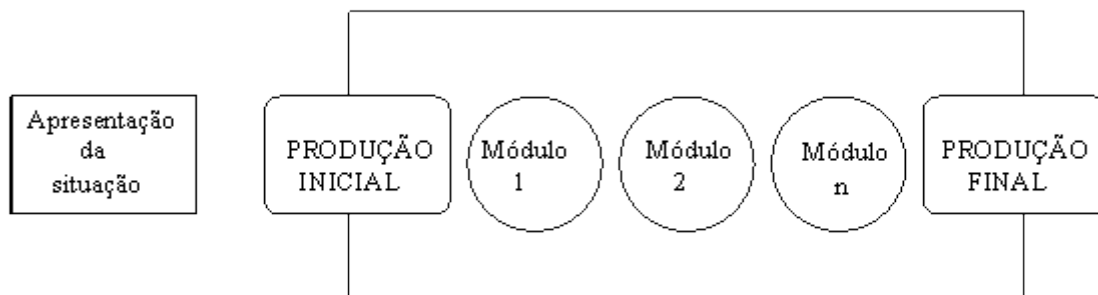
A finalidade dessa produção é investigar a aprendizagem e também verificar se as estratégias adotadas foram suficientes. O professor deverá confrontar a primeira e a última produção, e, então, elaborar um diagnóstico conciso do desempenho do aluno.

Para os autores o procedimento com sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever

A estrutura de base de uma SD é constituída de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 98):pelos seguintes passos:

- apresentação da situação;
- produção inicial,
- módulo 1,
- módulo 2,
- módulo n;
- produção final.

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



O projeto de sequências didáticas como ferramenta de mediação para o trabalho com gêneros textuais na sala de aula já foi abordado por vários trabalhos de investigação,

Nessa linha de raciocínio o papel da sequência didática é o de proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros ao mesmo tempo em que explore a esfera de circulação dos textos produzidos.

O trabalho didático prevê a proposta de aprendizagem como um processo espiralado de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe. O indivíduo toma por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los. Nesse sentido, as tarefas de produção escrita partem do que a pessoa já consegue produzir (em termos do gênero solicitado) e se voltam para o que pode ser aprendido para a melhora do texto.

O RCNEI sinaliza a importância de se trabalhar de forma planejada. Segundo esse documento, desenvolver atividades a partir de eixos de trabalho é um meio organizado de resolver os problemas com os alunos e ainda torná-los mais ativos no processo, não como meros espectadores, mas como agentes do projeto. A proposta de sequência didática, para o professor, é uma dessas atividades.

Para Zabala (1998, p. 23), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”.

Assim, sua articulação se torna necessária e define com clareza o conteúdo abordado e as atividades propostas. Ainda segundo Zabala (1998), uma sequência didática pode abranger três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

A primeira, a conceitual, corresponde ao que o aluno deve saber. A dimensão procedimental da sequência é a questão de como se deve fazer ou saber fazer, ou seja, o como o professor deve atuar em sala de aula usando essa metodologia. E a terceira dimensão, a atitudinal, corresponde ao que deve ser, por exemplo, “atitudes” que modifiquem a prática pedagógica e melhorem o ensino, como questões de valores, de postura profissional por parte do professor. Ainda segundo esse autor:

[...] devemos entender os conteúdos como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que abrangem tanto as capacidades cognitivas como as demais capacidades: motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. . ZABALA (1998, p.30)

Todos esses conceitos definidos geram uma interdependência entre as partes, tornando possível uma organização do trabalho do professor a partir de um planejamento que trabalhe de forma interdisciplinar, com projetos, elaborando sequências didáticas para o ensino.

Sequência didática para Educação Infantil é uma ferramenta que deve e que precisa entrar de uma vez nas rotinas de creches e centros de Educação Infantil, senão, corremos o risco de deixar na infância das crianças, marcas de uma escola que não leva a descobertas, a dúvidas, a sonhos.

E por fim, destacamos que o trabalho com a sequência didática, que desperta a emoção da criança, deve ser contemplado a todo momento. É durante este período da Educação Infantil que mais intensas são as descobertas emocionais de uma criança.

O trabalho com emoção não pode ser dissociado dos demais. Enquanto realiza-se um desenho, é imprescindível observar, conduzir, e até mesmo interferir, se for o caso, nas ações controladas pelo emocional da criança. É preciso estar atento para absorver dicas que elas nos passam diariamente. Essas dicas apontam quais caminhos elas e nós podemos e estamos seguindo.

A sequência didática não secundariza a emoção e tampouco o trabalho atencioso para com ela. É a emoção, como dizia Wallon (1975), que antecipa a linguagem, e como tal, todos os trabalhos de sequência didática sempre requerem atividades e ações em torno do tema.

Portanto, a sequência didática na Educação Infantil deve ser considerada como uma ferramenta de organização do trabalho pedagógico com a linguagem.

3 METODOLOGIA

A nossa pesquisa teve como principal objetivo analisar o processo de aquisição da linguagem escrita dos alunos matriculados na Educação Infantil de uma escola da rede municipal de ensino, localizada na cidade de João Pessoa no Estado da Paraíba durante um ano letivo.

Para tanto, tomamos como amostra os alunos matriculados na turma “B” da Educação Infantil, composta por vinte um aluno, sendo onze meninos e dez meninas, com faixa etária entre cinco e seis anos de idade. Todos oriundos de famílias carentes que residem em comunidades no entorno da escola.

Em decorrência de o nosso trabalho se encontrar inserido no âmbito educacional, utilizamos a pesquisa qualitativa de cunho comparativo descritivo, haja vista termos tido como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural, analisando o problema processualmente e nos inserindo como um instrumento fundamental, por mantermos uma conduta participante.

A escolha dessa abordagem se deu por entendermos que nesse ambiente o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo. Além de nos remeter a uma preocupação relacionada aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se inclusive na compreensão e explicação das relações sociais. Como também por entendermos que os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais.

Entretanto, alguns dados coletados, serão tabulados e apresentados de forma quantitativa, objetivando facilitar o entendimento sobre determinados aspectos, não tendo em nenhum momento a intenção de apresentar resultados precisos. Os demais dados, por sua vez, serão demonstrados por meio de registros, levando-se em conta os aspectos tidos como relevantes para a pesquisa a partir das análises e observações realizadas.

Para coleta dos dados utilizamos a investigação bibliográfica e documental, como também, aplicamos junto aos alunos sondagens.

De acordo com nossos objetivos, planejamos as etapas do projeto que inicialmente constaram do levantamento bibliográfico abordando o tema “A aquisição da Linguagem escrita na Educação Infantil”. Nesse processo selecionamos, lemos e

resenhados os documentos oficiais que embasam a Educação Infantil no Brasil, dentre os quais citamos: a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) com três volumes e o Plano Nacional de Educação Infantil – PNEI. Além dos documentos, visitamos diversos estudiosos sobre o tema e, dentre eles, selecionamos: Ferreiro e Teberosky (1999), Vygotsky (1989), e Soares (2013), tomando-os como base para as nossas discussões e posterior análise dos dados. Assim como também analisamos pesquisas e estudos recentes sobre o tema.

Com os estudos realizados foi possível entender que no processo de aquisição da linguagem escrita, a criança passa por diferentes níveis até atingir o nível alfabético, sendo esse domínio fundamental para consolidação da leitura e da escrita.

Também tivemos a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre as concepções e práticas de alfabetização e letramento, compreendendo a necessidade de trabalharmos suas especificidades de forma paralela e integrada, pois são indissociáveis e necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. O estudo também nos possibilitou avaliar se estávamos oportunizando aos alunos um ambiente de fato alfabetizador.

Na segunda etapa da pesquisa, foram realizados os registros escritos das observações in loco, objetivando identificar a estrutura do ambiente, os recursos materiais disponibilizados nas atividades e a prática docente. Como também foi aplicada uma sondagem com os discentes envolvidos no processo, com a intenção de realizar um diagnóstico acerca dos níveis de escrita das crianças pesquisadas, ao ingressarem na escola, para que a partir dos dados coletados tivéssemos as informações necessárias para traçarmos um perfil do grupo em estudo.

As questões elaboradas para compor as avaliações foram construídas com base nos descritores da Matriz de Referência da Provinha Brasil, referente ao eixo apropriação do sistema de escrita, que corresponde à apropriação do sistema alfabético, considerado fundamental para o aluno, pois subsidia a compreensão da lógica de funcionamento do sistema de escrita. Lembramos que tivemos o cuidado de observar as peculiaridades inerentes à faixa etária das crianças pesquisadas.

Dentre os aspectos avaliados pela sondagem, pretendíamos averiguar se os alunos eram capazes de: reconhecer letras (Descritor 1), diferenciando-as de outros sinais gráficos (D1.1), se conseguiam identificar as letras do alfabeto (D1.2), mais

precisamente as vogais, assim como também se apresentavam condições de estabelecer relações entre unidades sonoras e suas representações gráficas (D3), entre letra/som, precisamente com correspondência única (D3.2).

Além desses aspectos, buscamos avaliar se os alunos eram capazes de escrever seus nomes, sem o apoio de fichas e se conheciam as letras que compunham seus nomes. Tivemos também a preocupação de contemplar momentos de escrita espontânea para verificar se as crianças apresentavam habilidades de produzir textos curtos de forma livre.

A terceira etapa de nossos estudos contemplou a realização de análises detalhadas das produções dos alunos e posterior classificação em conformidade com os níveis de escrita, com base nos estudos produzidos por Ferreiro e Teberosky (1999), tendo sido construído um gráfico que facilitou a organização dos alunos

A quarta e última etapa da pesquisa foi desenvolvida com a aplicação de uma sequência didática que utilizou o gênero fábula. A sequência visou trabalhar os aspectos insatisfatórios detectados nas sondagens.

Selecionamos a fábula, por se tratar de um gênero textual que atrai a atenção das crianças, assim como pelo fato de apresentar um ensinamento que leva os alunos a refletirem sobre valores e atitudes. A fábula escolhida foi “O Ratinho e o Leão” (FÁBULA DE ESOPO, 1994, p. 38). (Anexo A)

A intervenção teve como propósito trabalhar os aspectos relacionados à: identificação das letras do alfabeto, o uso adequado da página, o processo inicial da consciência fonológica, e as características do gênero fábula. A escolha do gênero nos possibilitou trabalhar os aspectos linguísticos.

Durante a aplicação da intervenção, pudemos confrontar nossas hipóteses e construir uma visão acerca do processo de aprendizagem da linguagem escrita dos alunos matriculadas na turma “B” da Educação Infantil de nossa unidade de ensino.

A partir dos dados coletados, pretendemos identificar os fatores que estão interferindo no processo de aprendizagem do grupo de alunos pesquisados. Confirmando ou refutando a hipótese de que a aquisição da linguagem escrita está relacionada aos meios utilizados para este fim. Haja vista, que segundo Ferreiro e Teberosky (1999) a criança, independente de classe social, passa por diferentes níveis de escrita até chegar à escrita alfabética e que cabe à escola oportunizar eventos espontâneos de escrita, assim como momentos de leitura para que essas crianças possam construir conhecimentos pautados em bases sólidas, situação que

irá conferir a continuidade dos estudos de forma satisfatória.

As atividades da sequência didática foram aplicadas pela pesquisadora e acompanhadas pela professora de sala, totalizando oito encontros com duração de quatro horas/aula que contemplaram o contato direto com os alunos pesquisados.

A proposta de sequência didática, elaborada para os alunos da Educação Infantil, levou em consideração a faixa etária das crianças, tendo sido organizada da seguinte maneira: (Anexo B)

1º Momento (dois encontros de quatro horas/aula): Inicialmente orientamos às crianças que estaríamos desenvolvendo um trabalho em sala de aula com eles, e enfatizamos que seria muito importante a participação de todos. A receptividade da turma foi muito satisfatória.

No primeiro momento, os alunos foram organizados em círculo para que fossem avaliados os conhecimentos prévios acerca do gênero fábula. Na ocasião apresentamos alguns títulos de fábulas com suas respectivas gravuras e questionamos se eles tinham conhecimento de algumas daquelas histórias. A maioria das crianças respondeu de forma negativa. Os títulos das fábulas apresentadas foram: A cigarra e a formiga; A raposa e as uvas; A lebre e a tartaruga e O leão e o ratinho.

Dando continuidade apresentamos apenas o título da fábula escolhida, “**O Leão e o Ratinho**”. Damos algum tempo para que eles refletissem sobre o título e em seguida realizamos alguns questionamentos os quais citamos: O que você acha que vai acontecer? Você acha que haverá outros personagens? Como você imagina o leão e o ratinho da história? Após a última pergunta aconteceu um falatório generalizado, todos queriam falar, colocar suas expectativas sobre a história. Durante os relatos dos alunos, observamos a empolgação das crianças diante das constantes contribuições dadas. Todas as falas voluntárias foram registradas e serão avaliadas nas análises.

De acordo com as contribuições dos alunos fomos registrando também nossas observações sobre os conhecimentos prévios que cada criança apresentava a respeito do gênero fábula, como também sobre a utilização de gêneros textuais pela professora da turma.

Dando continuidade, organizamos a turma em frente à lousa, afixamos um cartaz com uma cópia da fábula. E, antes de iniciarmos a leitura, realizamos algumas orientações junto aos alunos, dentre as quais: que prestassem atenção na

leitura e que tentassem identificar algumas letras.

A leitura foi realizada com um tom de voz alto, de forma pausada as palavras foram sendo apontadas uma a uma, com entonação e respeitando a pontuação, mostrando que a leitura e consequentemente a escrita na nossa língua é realizada da esquerda para a direita e de cima para baixo.

O cartaz afixado na lousa foi confeccionado em letra bastão de cor vermelha e tamanho adequado para ser visualizado por todos. Utilizamos uma régua grande para facilitar o acompanhamento da leitura pelos alunos. A atividade contempla aspectos importantes, por possibilitar aos alunos a compreensão das regras que orientam a leitura e a escrita do sistema alfabético de nossa língua.

Após a realização da leitura, retomamos as hipóteses levantadas pelos alunos para confirmá-las ou refutá-las. Nesse momento os alunos que levantaram as hipóteses comprovadas pela leitura da fábula, vibravam e os outros que não tinham acertado, tentavam justificar suas respostas. Percebemos nessa etapa da sequência um momento rico, pois as crianças estavam interagindo com o texto, apresentando seus conhecimentos prévios e construindo novos conhecimentos.

2º Momento (um encontro de quatro horas/aula): Os alunos foram organizados em grupos, cada grupo composto por quatro alunos, em seguida distribuímos uma folha de papel sulfite com o alfabeto impresso (Anexo C) e um alfabeto móvel (Anexo D), para cada grupo. Também afixamos um alfabeto de letra bastão na parede em local visível para os alunos observarem. Começamos a ditar as letras de forma aleatória, inicialmente pelas vogais na seguinte sequência (O; E; A; U; I), e posteriormente citamos as consoantes, dentre as quais escolhemos cinco letras (C; B; M; L; S). A escolha dessas consoantes aconteceu em virtude de verificarmos que palavras iniciadas por essas letras, já haviam sido trabalhadas pela professora em situações anteriores. Nessa atividade os alunos teriam que repetir oralmente, as letras citadas, em seguida encontrar a letra no alfabeto móvel e finalmente pintar a letra em suas folhas individuais.

A atividade visava levar as crianças a reconhecerem as letras do alfabeto, identificando tanto a grafia quanto a oralidade, elementos essenciais para o domínio da escrita e da leitura. Nessa atividade também contemplamos o desenvolvimento da consciência fonológica, por possibilitarmos momentos de reflexão entre o som e escrita, ou seja, entre fonema e grafema.

3º Momento (um encontro com quatro horas/aula): Utilizamos novamente o alfabeto móvel, só que nessa atividade os alunos foram agrupados em duplas, ditamos algumas letras, para que eles as identificassem nos respectivos alfabetos móveis e em seguida repetissem oralmente quando as letras fossem localizadas. Citamos as seguintes letras (F; P; D; J; R). A escolha das letras segue o mesmo critério da atividade anterior, ou seja, a maior familiarização dos alunos. Em seguida realizamos novamente a leitura da fábula, usando a mesma técnica, ou seja, realizamos a leitura com um tom de voz alto e de forma pausada fomos apresentando as palavras, apontando uma a uma, com entonação e respeitando a pontuação. A nossa intenção era reforçar o exercício de reflexão entre a escrita e a oralidade das letras.

Posteriormente ditamos as letras R – A – T – I – N – H – O, que formam a palavra **RATINHO**, e pedimos que a turma identificasse a que palavra da fábula correspondia. Pretendíamos com a atividade verificar se os alunos já conseguiam reconhecer alguma palavra do texto, através da observação das letras individualmente como também no contexto do gênero textual. Além de abordamos novamente a relação entre fonema e grafema (consciência fonológica).

4º Momento (dois encontros com quatro horas/aula): Nessa atividade também utilizamos como recurso o cartaz com a fábula. Nosso objetivo era trabalhar a consciência fonológica, especificamente a relação som e escrita, assim como também demonstrar para as crianças que as palavras são formadas por pedaços que chamamos de sílabas. Orientamos que estaríamos lendo palavras da fábula e pedimos aos alunos que, ao passo que a leitura de cada palavra fosse sendo realizada, observassem quantas vezes era preciso abrir a boca e a partir dessa observação eles deveriam bater palmas para identificar quantos pedacinhos (sílabas), tinha cada palavra. Apontamos para o cartaz e iniciamos a leitura das seguintes palavras de forma pausada: RA-TI-NHO – RE-DE – ÁR-VO-RE. Repetimos a leitura das palavras pausadamente, silabando e realizando junto aos alunos as seguintes perguntas: Quantos pedacinhos tem essa palavra? Quantas vezes abrimos a boca para falar a palavra? Orientamos que pedacinhos e sílabas queriam dizer a mesma coisa. Repetimos as palavras pausadamente e pedimos para que os alunos batessem palmas todas as vezes que abrissemos nossa boca para pronunciarmos as partes das palavras. Posteriormente, realizamos a mesma estratégia só que dessa vez utilizando como recurso as fichas individuais com os

nomes dos alunos.

Optamos em trabalhar com os nomes dos alunos, em virtude do sentimento afetivo que eles demonstram em relação ao próprio nome, como também pelo fato de sua escrita constituir uma fonte essencial de informação para a criança.

5º Momento (dois encontros com quatro horas/aula): Nossa intenção com essa atividade foi trabalhar as características do gênero fábula. Para tanto retomamos o cartaz contendo a fábula **“O Leão e o Ratinho”** e pedimos para que os alunos observassem o cartaz, ao passo que estávamos realizando a leitura. Tínhamos como propósito levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual trabalhado.

Ao término da leitura, solicitamos que as crianças destacassem os aspectos que consideravam importantes na escrita. Cada contribuição era discutida, registrada e avaliada junto à turma. Após os relatos orais, pedimos que os alunos escrevessem sobre a fábula. Sabemos que cada gênero textual apresenta características próprias bem como que contempla uma função comunicativa específica. Identificar características inerentes ao gênero textual é uma habilidade que contribuirá para melhoria tanto da escrita quanto da leitura das crianças. Ao final da aplicação da sequência didática e das observações realizadas no processo, pontuamos os aspectos relevantes que estaremos destacando em nossas análises de acordo com os resultados obtidos.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir do objetivo geral de nossa pesquisa, que buscou investigar de forma mais detalhada as causas que vêm interferindo diretamente no processo de aquisição da linguagem escrita das crianças matriculadas na Educação Infantil da escola municipal, na qual desempenhamos a função de supervisora escolar.

Estaremos analisando os resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa, destacando os fatores que detectamos estarem prejudicando a aquisição da linguagem escrita das crianças pesquisadas.

Como anteriormente mencionado na metodologia, após o levantamento bibliográfico, aplicamos uma sondagem para identificarmos em que nível de escrita os alunos se encontravam. E com o intuito de facilitar essa classificação, confeccionamos o seguinte quadro resumo:

Quadro 1- Níveis de Escrita

Nível de Escrita	Características
<u>Pré-silábico</u> Não compreende o sistema alfabético em que a grafia representa um som.	1-<u>Representação Icônica</u> – Expressa o pensamento através de desenhos; 2-<u>Representação não icônica</u> – além do desenho usa garatuñas; 3-<u>Letras aleatórias</u> – Já reconhece algumas letras do alfabeto, mas utiliza aleatoriamente. Ex: TOMATE = ARMSBD 4-<u>Realismo nominal</u> – Acha que o nome dos objetos tem relação com seus tamanhos.
<u>Escrita silábica</u> Inicia o processo de fonetização, cada sílaba é representada por uma letra com ou sem conotação sonora.	<u>Silábica sem valor sonoro</u> – Escreve uma letra ou sinal gráfico para representar a sílaba. Ex: TOMATE = RTO <u>Silábica com valor sonoro</u> – Escreve uma letra para cada sílaba. Às vezes só vogais outras só consoantes, podendo alternar vogais e consoantes. Ex: TOMATE = TMT/OAE/TAT.
<u>Silábica alfabética</u>	Alterna escrita silábica com escrita alfabética. Ex: TOMATE = TMAT
<u>Escrita alfabética</u>	Faz correspondência entre grafemas e fonemas. Escreve como fala. Ex: CAVALO = CAVALU

Fonte: Baseado em Ferreiro e Teberosky (1999)

A partir dos estudos realizados sobre níveis de escrita, podemos detectar através da aplicação da sondagem, mais precisamente na questão de número 04 (Anexo E) que versa sobre a escrita espontânea, que do total dos 21 alunos

pesquisados, todos, ou seja, 100% dessas crianças apresentaram nível pré-silábico.

Desse total, 08 (oito) alunos (38,1%) estavam no nível pré-silábico, utilizando uma representação icônica, ou seja, expressando seus pensamentos apenas através de desenhos, deixando claro que não compreendiam o sistema alfabético, em que a grafia representa um som. O segundo grupo, composto por 02 (dois) alunos (9,5%), demonstrou uma representação icônica da escrita, juntamente com a hipótese de letras aleatórias. Já o terceiro grupo, formado por 11 (onze) alunos (52,4%), apresentou conhecimento das letras do alfabeto, porém as usava de forma aleatória, sem fazer qualquer relação entre fonema e grafema. Abaixo apresentamos a Tabela 1 com os dados computados.

Tabela 1- Perfil inicial da turma de acordo com o nível de escrita na Sondagem

Nível de escrita	Percentual % de crianças
PRÉ-SILABICO	
Representação icônica	38,1
Representação não icônica	9,5
Letras aleatórias	52,4
Realismo nominal	0
SILÁBICO	0
SILÁBICO-ALFABÉTICO	0
ALFABETICO	0
TOTAL	100

Fonte: Do autor

Os trabalhos apresentados a seguir, demonstram que um número significativo dos alunos pesquisados expressa suas ideias através de uma escrita pré-silábica, com representação icônica, ou seja, através de desenhos.

Os desenhos por sua vez estão classificados segundo Vygotsky (1988) como um dos elementos do simbolismo de primeira ordem, juntamente com os gestos, o brinquedo e o signo, todos necessários para o processo de aquisição da linguagem escrita da criança.

O desenho é algo muito significativo para a aquisição da escrita, visto que, inicialmente a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo. Para o RCNEI (vol. 3) (1998, p. 92)

“É fundamental analisar o desenho da criança, pelo fato de que através desse acompanhamento, o professor poderá observar o desenvolvimento progressivo do desenho, situação que implica em mudanças significativas, nas quais a criança evolui das garatujas para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Esses com traçados cada vez mais definidos”.

É o caso dos exemplos abaixo, nos quais as crianças já apresentam traços bem definidos em seus respectivos desenhos:

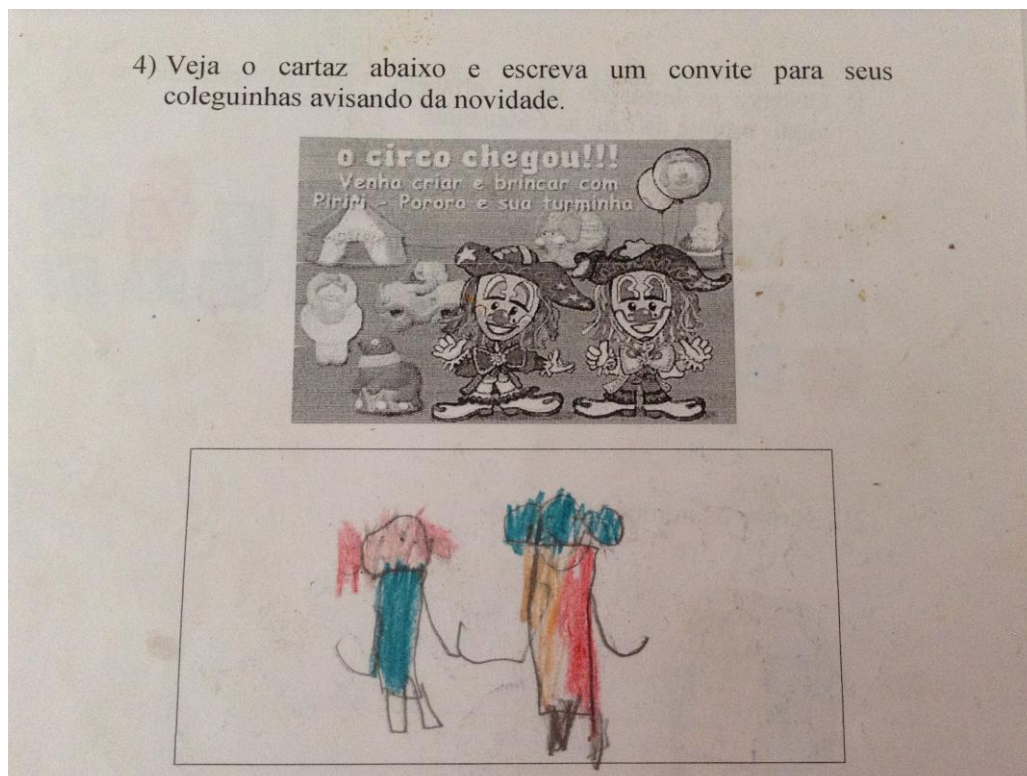


Figura 1 – Amostra de escrita pré-silábica icônica da criança “L”

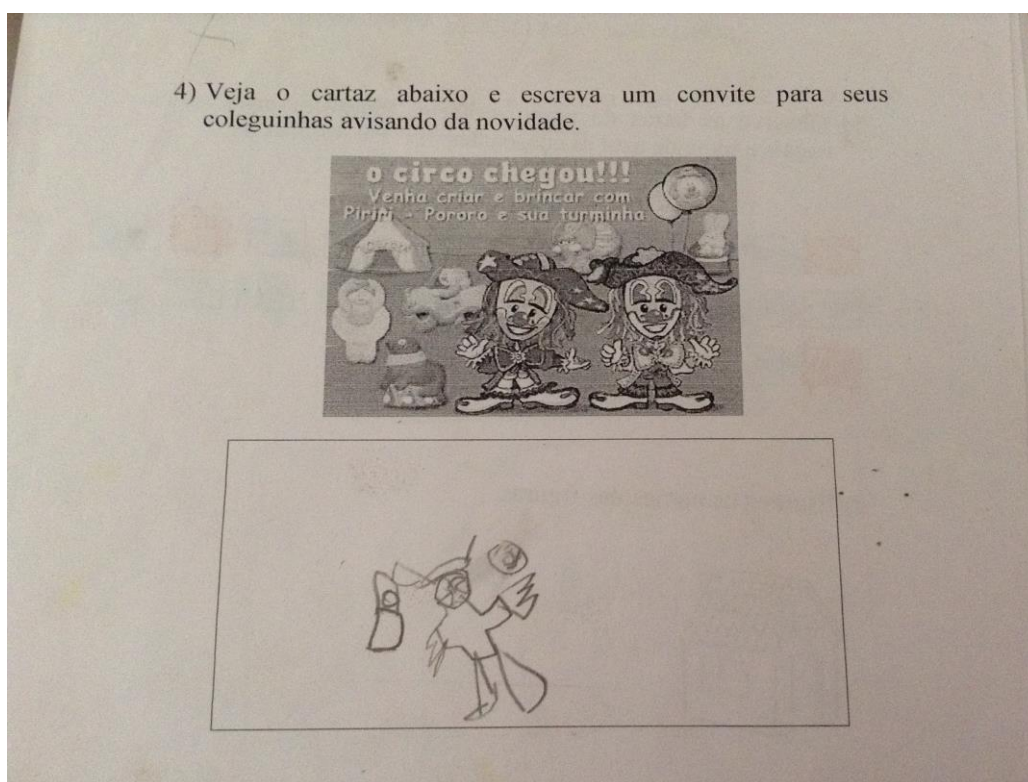


Figura 2- Amostra de escrita pré-silábica icônica da criança "F"

Os próximos exemplos comprovam que na pesquisa um segundo grupo de alunos apresenta conhecimentos das letras, no entanto de forma aleatória. Podemos perceber que nos dois exemplos as crianças escrevem formas gráficas facilmente identificadas como letras. Nessa etapa do processo de aquisição da escrita as crianças sabem que a presença das letras indica algo escrito, a maior dificuldade que elas enfrentam é saber que letras devem ser utilizadas para representar determinada palavra.

Nessa direção reforçamos a importância do trabalho tanto com a consciência fonológica quanto com gêneros textuais. É preciso que as crianças estejam imersas em textos reais que lhes façam compreender a importância das letras em suas vidas.

A aprendizagem deve ter sentido para que possa gerar interesse por parte dos alunos. De outra forma, são conteúdo sem qualquer relevância.

Nas amostras das figuras 03 e 04, conseguimos perceber que as crianças tentam esboçar uma tentativa de escrita, a partir de seus conhecimentos. Aspecto fundamental para percebermos que se promovermos estratégias de ensino

utilizando os gêneros textuais estaremos oportunizando reflexões e consequentemente a evolução das hipóteses de escrita.

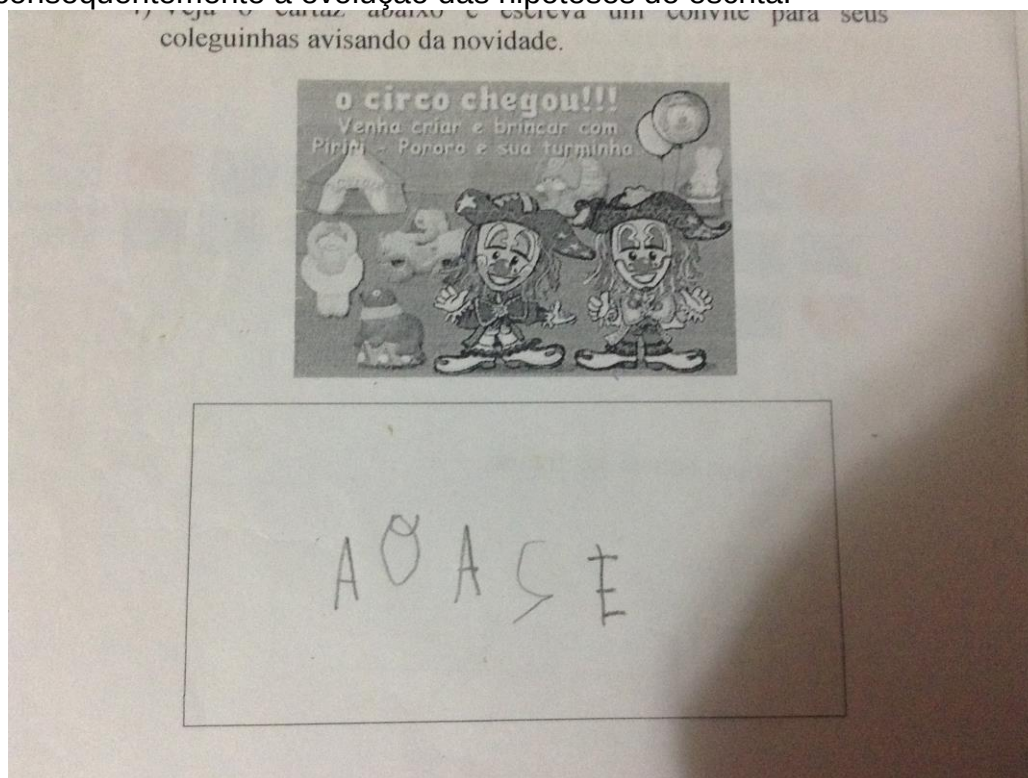


Figura 3 – Amostra de escrita com letras aleatórias da criança “A”

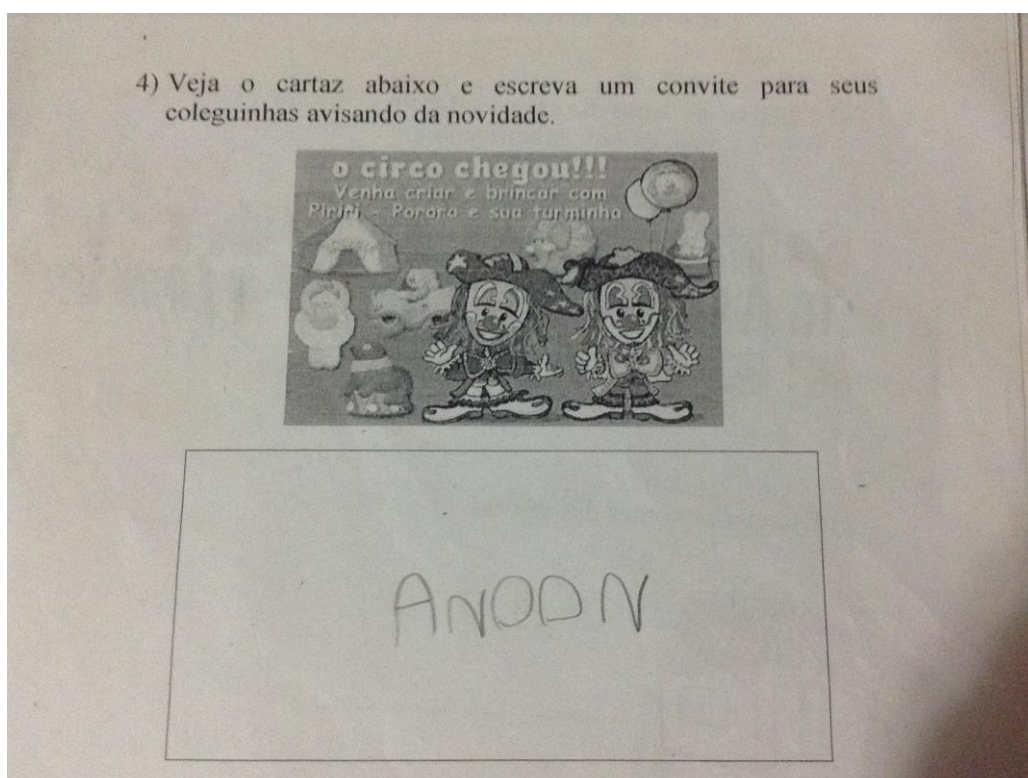


Figura 4 – Amostra de escrita icônica da criança “F”

A partir das produções analisadas e em consonância com os achados de Ferreiro e Teberosky (1999), podemos perceber que nossos alunos apresentam conhecimentos bem primitivos a respeito da linguagem escrita, proporcionando a conclusão de que a falta de estratégias que possibilitem o contato com o mundo letrado é um fator que vem interferindo significativamente no processo de aquisição da escrita por esse grupo de crianças.

Ao iniciamos a análise dos resultados, partimos da premissa de que é de fundamental importância identificar os conhecimentos prévios de nossos alunos, melhor dizendo, que a avaliação diagnóstica é um recurso que deve ser utilizado constantemente pelo professor para posterior planejamento das atividades didático-pedagógicas. Assim também como não podemos pensar em aquisição de qualquer conhecimento, sem termos nas respectivas salas de aulas professores qualificados para atuarem na Educação Infantil e comprometidos com a formação integral dos alunos. Por isso, podemos destacar que nosso estudo tem muito para contribuir para a melhoria do processo de aquisição da linguagem escrita dos alunos pesquisados. A partir da aplicação da sondagem pudemos demonstrar os seguintes resultados:

Tabela 2 - Resultados da sondagem das crianças pesquisadas.

Atividade de sondagem	Percentual de crianças		Total
	Sim	Não	
01 - Identifica vogais e consoantes	21	0	21
02 - Escreve palavras simples	0	21	21
03 - Identifica numerais	20	1	21
04 - Produz um texto simples (gênero convite)	0	21	21
05 - Escreve o nome	19	2	21

Fonte: Do autor

Os dados apresentados na Tabela 2 demonstram que a maioria das crianças pesquisadas está apenas memorizando as letras sem entender a relação entre grafema e fonema, assim como também não demonstram entendimento sobre a função social da escrita, visto que se observarmos os resultados nas atividades 02 e 04, fica evidente que ao serem solicitadas de forma contextualizada a escreverem as crianças apresentaram resultados insatisfatórios. Podemos com esses dados

comprovar que a falta de utilização de atividades contextualizadas, como também a ausência de gêneros textuais no cotidiano dessas crianças são fatores que estão interferindo na aprendizagem.

No tocante à utilização de gêneros textuais para se trabalhar os aspectos referentes à escrita, se pôde perceber que no contexto pesquisado não se encontra patente essa prática. Ou seja, o professor não utilizava o gênero textual como um recurso para trabalhar os aspectos da linguagem escrita. Ao contrário as atividades observadas pautavam-se em práticas descontextualizadas e mecânicas, haja vista a utilização do método alfabético, no qual os alunos eram orientados a reproduzirem letras isoladas.

Esse método de alfabetização é um dos mais antigos, porém ainda muito aplicado. As principais críticas, realizadas ao método, recaem sobre o fato de não serem levados em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, além de apresentar como princípio a leitura a partir da memorização das letras do alfabeto.

Em nossas observações verificamos que os alunos copiavam algumas letras, porém sem estabelecer qualquer relação entre escrita e oralidade, assim como também sem realizar uma reflexão sobre a função social da escrita. Eles não sabiam por que estavam escrevendo e também não percebiam qualquer sentido naquele tipo de atividade.

Outro aspecto que nos chamou atenção diz respeito à primeira questão da sondagem, na qual todas as crianças apresentaram resultados satisfatórios. As observações, porém, nos possibilitaram entender que, nesse item, as respostas dadas estavam fundamentadas na memorização, visto que, a partir do momento que apresentávamos o alfabeto móvel e pedíamos que selecionassem determinada letra, de forma aleatória, eles não conseguiam e apresentavam letras totalmente diferentes das solicitadas.

Podemos constatar ao analisarmos os resultados das atividades 01 e 02 da sondagem da Tabela 1, que nossos alunos estão apenas memorizando a grafia das letras, e em alguns casos até chegam a produzir alguma relação entre grafema e fonema. No entanto ao serem desafiados a escreverem palavras nas quais era preciso relacionar o som com a grafia, sem utilizar suporte de apoio, todos sem exceção, apresentaram insegurança e nenhuma das crianças buscou esboçar qualquer tentativa de escrita, mesmo identificando as gravuras, e relatando oralmente as palavras casa e peixe.

Abaixo apresentamos um recorte da sondagem, contendo as atividades 01 e 02 que comprova nossos relatos.

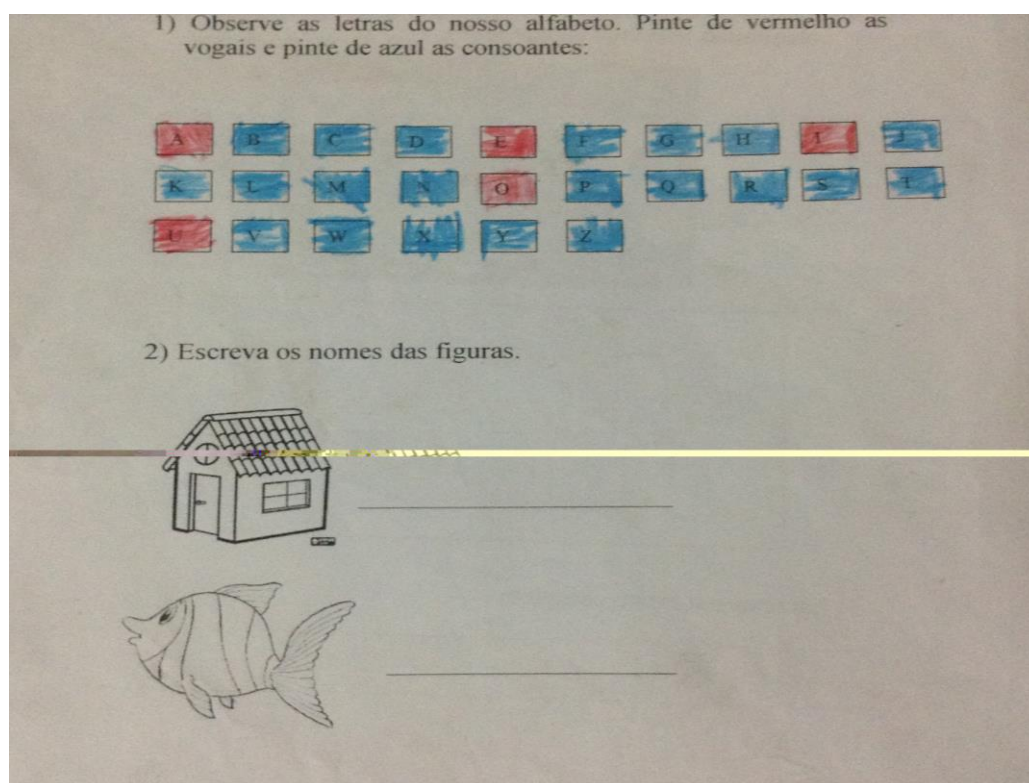


Figura 5 – Recorte da sondagem da criança “M” referente as questões 01 e 02.

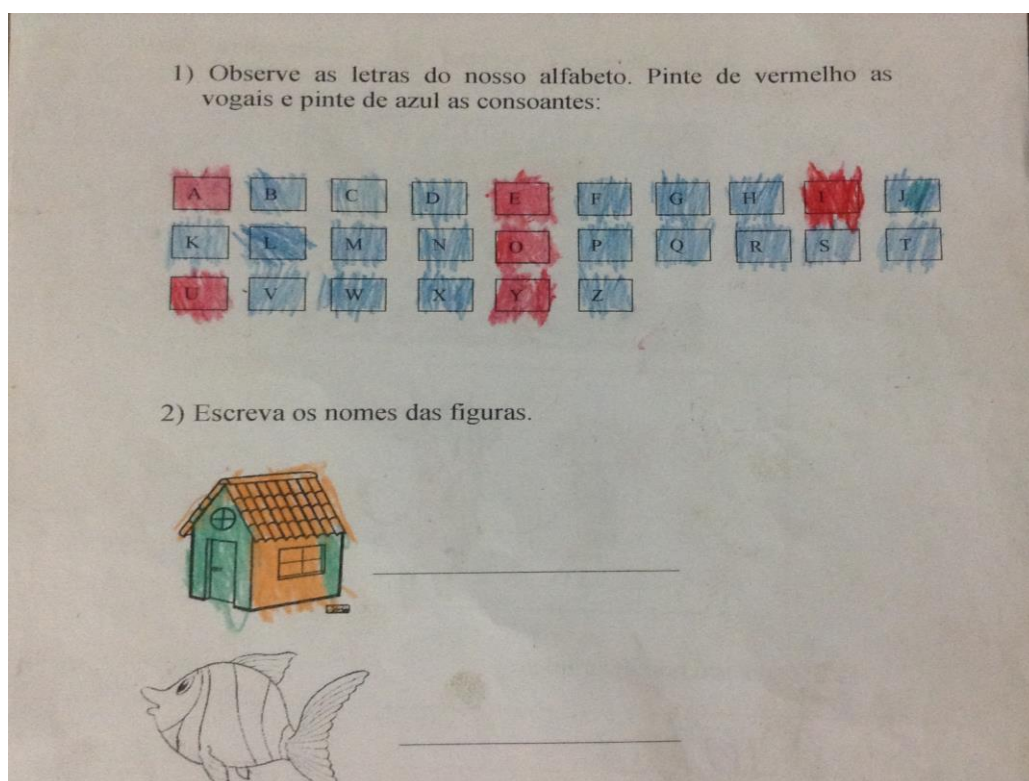


Figura 6 – Recorte da sondagem da criança “J” referente às questões 01 e 02.

Se compararmos as imagens, podemos perceber que tanto a criança “M” quanto a criança “J” não esboçam qualquer tentativa de escrita na atividade 02, pois não são estimuladas a produzir escrita espontânea subsidiada com recursos visuais. Ao passo que na atividade 01, as crianças identificaram as vogais e as consoantes, mesmo ocorrendo no caso da criança “J” erros na identificação de todas as letras.

As análises reforçam nosso pensamento, de que a falta de metodologias adequadas está prejudicando o processo de aprendizagem de nossas crianças.

Em conformidade com as observações e partindo do pressuposto de que para se estimular a escrita e a leitura dos alunos é preciso promover situações de aprendizagem que possibilitem tal motivação, planejamos e operacionalizamos a criação de uma biblioteca de sala, que garantiu o acesso dos alunos a diferentes gêneros textuais.

A partir daí passamos a observar como os alunos interagem com os livros disponibilizados em sala. Algumas crianças queriam manusear os livros, todo o tempo, outros, por sua vez, nem chegavam perto dos livros. Situação que nos remeteu a refletir sobre a importância de um trabalho voltado para a função social da escrita, que levassem os alunos a melhorar o interesse tanto pela leitura quanto pela escrita.

Além da criação da biblioteca de sala (Anexo F), repensamos a rotina dos alunos (Anexo G), possibilitando momentos pontuais para a roda de conversa, que teve a intenção de trabalhar a oralidade e a criatividade dos alunos, também planejamos a hora do conto, na qual a professora diariamente realizava a leitura de um livro, promovendo debates e atividades diversas após a conclusão da leitura.

Outros recursos que considerávamos importantes para o processo também foram adquiridos, dentre os quais alfabetos móveis e painéis com alfabeto e números em tamanhos grandes para serem fixados na sala de aula e a partir deles, serem criadas estratégias de letramento. Além de algumas estratégias repensadas para o ambiente, também planejamos recursos que possibilitassem a escrita espontânea dos alunos.

Nessa intenção, elaboramos juntamente com a professora de sala, atividades que oportunizassem momentos de escrita espontânea, haja vista que ao analisarmos os cadernos dos alunos, percebemos que todas as atividades contempladas até o início da pesquisa eram pautadas em exercícios xerocopiados, que não promoviam qualquer situação de escrita livre. Isso dificultava ao professor

identificar como as crianças construíam suas hipóteses sobre a escrita, que “erros” eram cometidos e como esses “erros” poderiam subsidiar no trabalho do professor.

Ao avaliarmos a atividade 03, verificamos que ocorreu um elevado número de acertos, ou seja, vinte (20) dos alunos pesquisados demonstram saber diferenciar números, de letras e símbolos. No entanto, utilizando o recurso da memorização, situação comprovada quando foram questionados a explicarem em que situações deveriam usar os números ou as letras, tendo sido obtida uma resposta unânime da turma: - Não sei tia.

A escrita dos números, assim como a do alfabeto precisa ser carregada de significados, visto que, em nosso dia a dia, utilizamos os números para conferir o calendário, as horas do relógio, digitar números de telefones no aparelho celular, verificar preços de mercadorias, dentre outros.

A prática docente precisa ser repensada, o professor precisa trabalhar conhecimentos, capacidades e atitudes, de forma contextualizada, apresentando para seus alunos os usos e funções sociais da escrita. Caso contrário, permaneceremos fazendo com que os alunos apenas acumulem conteúdos, que brevemente serão esquecidos, pelo fato de não terem qualquer relevância da vida cotidiana.

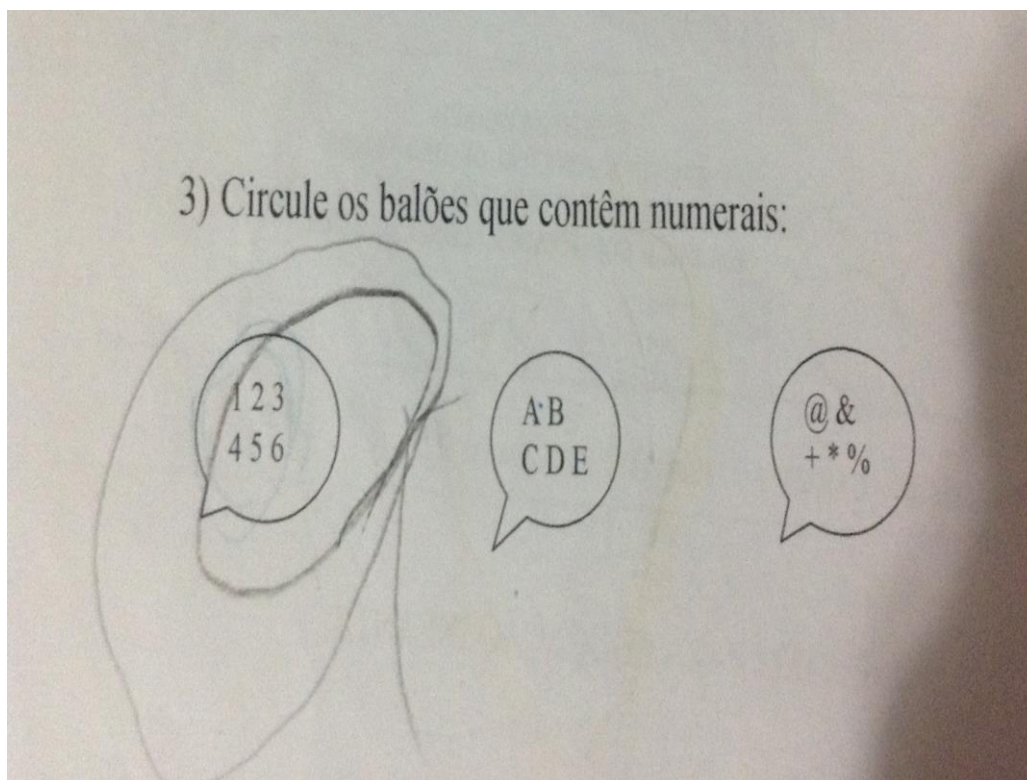


Figura 7 Amostra do recorte da sondagem do aluno “A”

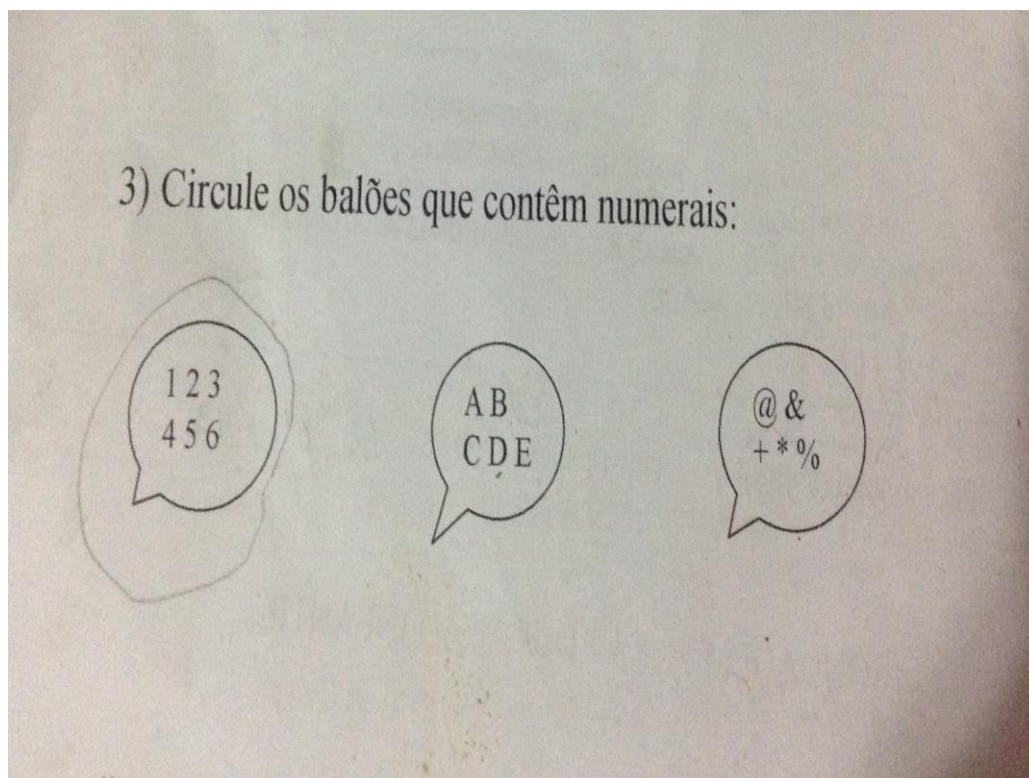


Figura 8 – Amostra do recorte da sondagem do aluno “O”

Ao analisarmos a atividade 05, pudemos verificar que os alunos conseguem escrever seus nomes. Entretanto, quando foram questionados a repetir o som oral e individualmente das letras que formam os respectivos nomes, eles não demonstraram segurança e pronunciaram letras totalmente diferentes daquelas letras que compõem seus nomes. Podemos concluir que se trata de alunos copistas que reproduzem letras sem qualquer entendimento de consciência fonológica.

Diante desses dados solicitamos que as crianças utilizando o alfabeto móvel montassem seus respectivos nomes, o que não aconteceu, haja vista o fato de que eles não conseguiam identificar as letras individualmente, nessa ocasião constatamos que eles memorizavam a escrita dos nomes a partir das fichas individuais de apoio.

Verificamos que as estratégias utilizadas para escrita dos nomes, foi construída através de cópia das fichas individuais, como também que os alunos não faziam qualquer relação entre as letras que formavam seus nomes. Ou seja, eles reproduziam o que observava nas fichas. Não constatamos qualquer atividade de escrita espontânea com os nomes dos alunos, para que se pudesse avaliar a evolução dessa construção.

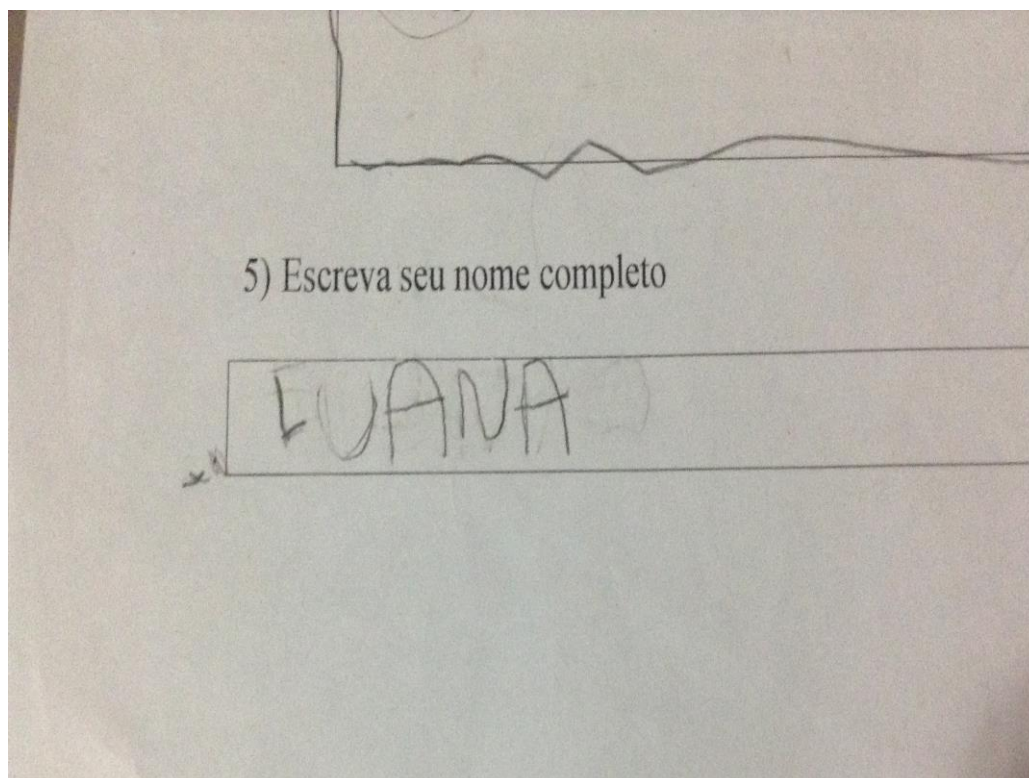


Figura 9 – Amostra da escrita do nome da aluna Luana

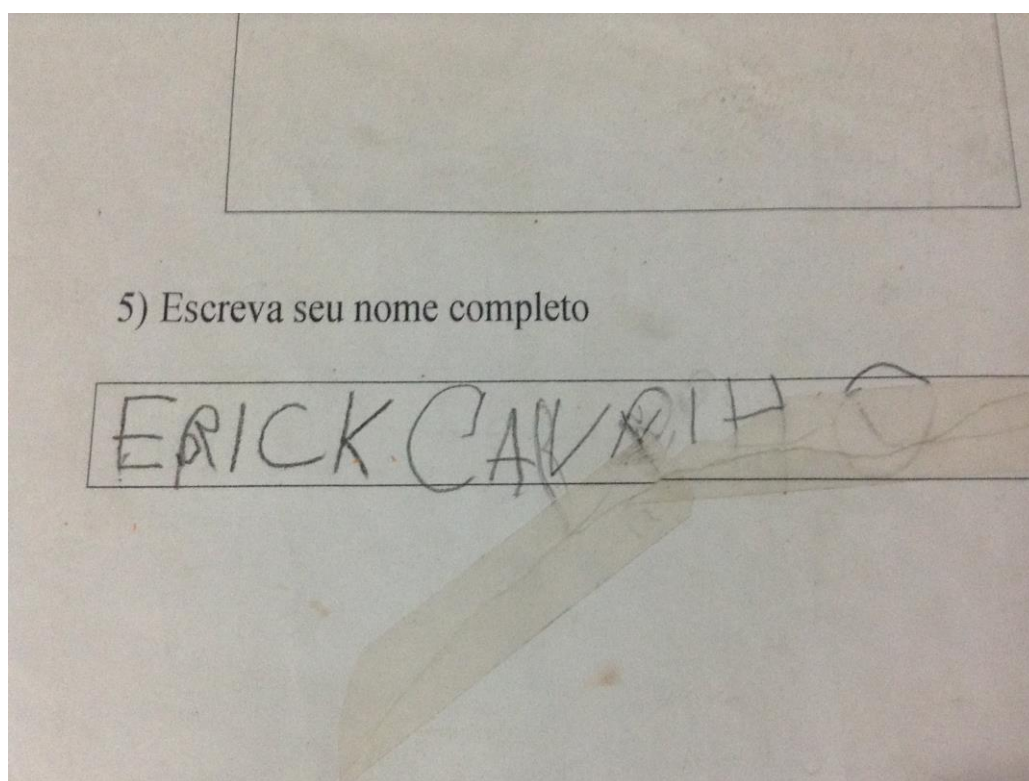


Figura 10 – Amostra da escrita do nome do aluno Erick

Com base nos dados da pesquisa, consideramos pertinente planejarmos uma atividade que possibilitasse trabalhar a aquisição da linguagem escrita com os alunos de forma contextualizada, fazendo uma relação entre escrita e oralidade, assim como demonstrando a função comunicativa da linguagem escrita, que características da escrita devem ser mediadas pelo professor, no segmento da Educação Infantil, para que as crianças entendam o sentido da escrita, e que recursos são necessários para atingir esse objetivo.

Diante dos resultados obtidos na sondagem, consideramos pertinente selecionarmos uma sequência didática para iniciarmos um trabalho voltado para o redimensionamento do processo de ensino aprendizagem, visando minimizar as dificuldades apresentadas por nossos alunos.

Para tanto, tomamos o gênero fábula e planejamos atividades que permitissem trabalhar com os alunos de forma contextualizada, dando sentido à aprendizagem.

A sequência didática teve como propósito trabalhar os aspectos referentes à identificação das letras do alfabeto, ao uso adequado da página, à consciência fonológica e às características do gênero fábula.

No primeiro momento da sequência didática, tivemos a intenção de levantar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero textual fábula. Nessa ocasião realizamos alguns questionamentos antes de iniciarmos a leitura propriamente dita, dentre os quais descrevemos abaixo, as seguintes de amostras de respostas dadas pelos alunos:

1ª pergunta: O que você acha que vai acontecer?

Aluno “I”: Eu acho que o leão vai comer o ratinho.

Aluno “L”: Eu acho que eles vão ficar amigos.

Aluno “F”: Eles vão brigar.

Aluno “B”: Não sei de nada tia, conta logo, conta, conta.

Aluno “A”: Eu acho que eles vão ser felizes.

2ª pergunta: Você acha que haverá outros personagens?

Aluno “G”: Não, a senhora só falou o nome do leão e do rato.

Aluno “A”: Acho que tem um herói, bem forte.

Aluno “N”: Vai ter bem muito bicho.

Aluno “H”: Tem um gato.

Aluno “O”: Tem sim, a mãe do leão e a mãe do ratinho.

3ª pergunta: Como você imagina o leão e o ratinho da estória?

Aluno “E”: O leão eu acho que é cabeludo e muito forte e o ratinho é pequenininho.

Aluno “J”: O leão faz zuada, assim (rugido do leão) eu vi lá na Bica, minha mãe me levou e o rato é pequeno, ele come queijo no desenho e corre do gato.

Aluno “P”: O leão bem fortão e o ratinho pequeno.

Aluno “F”: São bem feios e chatos também.

Aluno “R”: Eu não sei do leão só o ratinho que come lixo.

Dando continuidade realizamos a leitura da fábula, sendo constantemente interrompida, sempre que as hipóteses dos alunos eram confirmadas. Foi um momento de muita interação. Pedimos em seguida que eles produzissem um texto sobre a fábula. Primeira pergunta:

Aluno “F”: Posso desenhar tia, eu não sei escrever.

Pesquisadora: Sim, crianças, vocês podem desenhar, mas quem souber escrever tenta contar para tia a estória escrevendo.



Figura 11 – Amostra da produção escrita da fábula pelo aluno “M”

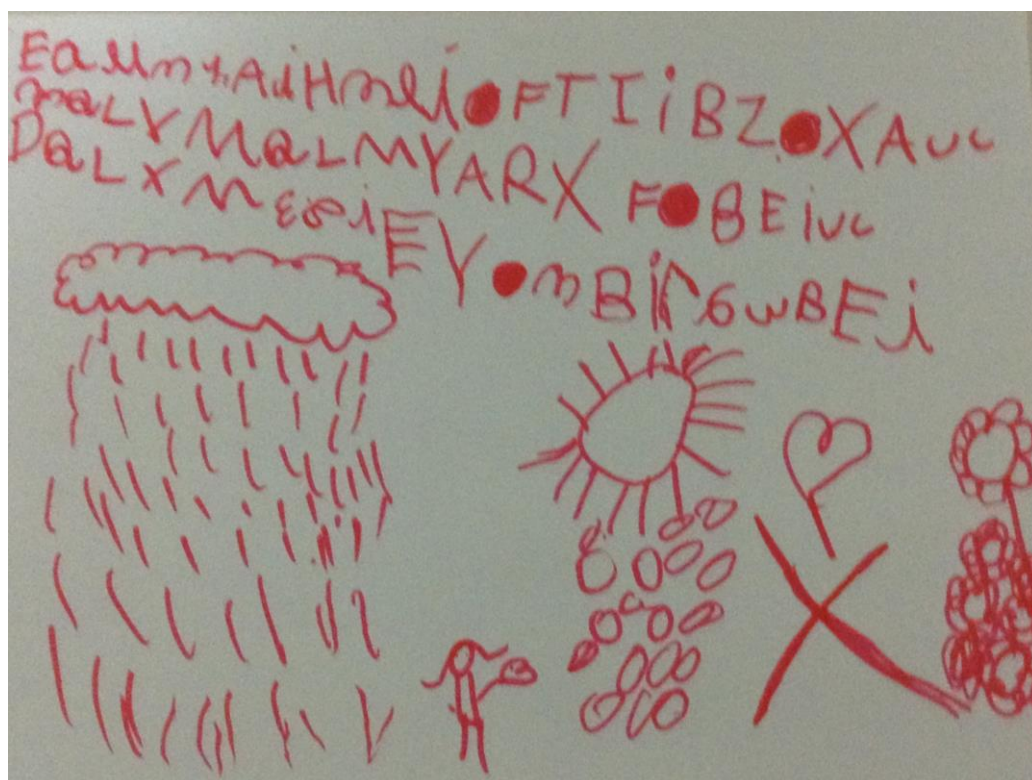


Figura 12 – Amostra da produção escrita da fábula pelo aluno “H”



Figura 13 – Amostra da escrita da fábula do aluno “A”

Na produção do aluno “M” percebemos que são alternados desenhos (leão e o ratinho), com a escrita de letras, podendo facilmente identificar as letras (M/I/A/D/B/E). Enquanto na produção do aluno “H”, os desenhos não apresentam tanta relação com a fábula trabalhada, no entanto conseguimos identificar a escrita de várias letras, algumas delas, escritas em letra bastão outras em cursiva. Também verificamos um número maior de letras na produção do aluno, como também verificamos que seguiu linhas contínuas de acordo com o modelo da fábula exposto na lousa. No entanto, ao analisarmos a produção do aluno “A”, não identificamos nenhuma tentativa de escrita de letras, apesar de que o traçado do desenho apresentou uma boa coordenação motora, a criança utilizou apenas a representação icônica para descrever sua produção.

Um aspecto interessante é que, ao serem solicitadas a escrever, essas crianças iniciavam a escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo, o que reforça a ideia de que já haviam construído esse entendimento.

Dando continuidade às atividades propostas pela sequência didática, iniciamos o trabalho com o alfabeto. Esse trabalho é importante para a aprendizagem, pois possibilita ao aluno a descoberta de que se trata de um conjunto estável de símbolos (letras), que ele utilizará para representar o som que será usado para representar palavras. Ao trabalhar com o alfabeto se deve levar em consideração tanto a abordagem das letras de forma aleatória, quanto em ordem alfabética, em virtude de muitos de nossos escritos estarem organizados em ordem alfabética. Não podemos pensar em escrita se os alunos não sabem a grafia nem o som delas. Consideramos essa abordagem fundamental para o desenvolvimento das demais, entretanto esse trabalho deve ser realizado de forma paralela com outras abordagens de ensino.

Concluída essa etapa, tentamos proporcionar aos alunos atividades que fizessem refletir sobre as letras de forma contextualizada. Para tanto, os exercícios visavam levar os alunos a reconhecerem unidades sonoras e escritas individualmente, e relacionar com o texto trabalhado, ou seja, no momento que ditamos as letras da palavra **R - A - T - I - N - H - O**, verificamos que nesse primeiro momento nenhuma das crianças fez a relação, entre som/escrita e identificação com a palavra do texto.

Após orientações e reflexões, retomamos a mesma técnica, só que ao invés de utilizar palavras do texto, recorremos às fichas contendo os nomes dos alunos,

pelo fato de eles estarem mais familiarizados e essas palavras estarem carregadas de significados. O que em nosso entendimento iria facilitar a compreensão por parte dos alunos.

Partindo do entendimento de que o nome da criança é um exemplo de atividade gráfica livre de contexto, pois não vem acompanhado de nenhuma imagem. Utilizamos esta estratégia por compreendermos que se a criança conseguisse tornar a escrita do nome um modelo estável, ela iria começar a recorrer a ela para checar suas ideias.

E dessa forma, acompanhar como a criança constrói esse modelo nos ajudaria a compreender melhor as dificuldades enfrentadas por elas em relação às outras palavras. No entanto, ressaltamos que as informações abstraídas desse modelo, por si só não criam o conhecimento necessário para a compreensão da escrita em geral.

Dentre os nossos achados, podemos verificar que não tem uma idade adequada para que a criança aprenda a escrever o nome. Essa habilidade dependerá de como ela vem sendo estimulada.

Infelizmente, em nosso trabalho os resultados atingidos não foram os esperados, visto que apenas um aluno percebeu que cada letra de seu nome apresentava uma forma de escrita e que cada escrita tinha um som, que facilitava a produção da palavra desejada. Situação que nos remeteu a percebermos que essas atividades devem ser retomadas de forma sistemática para que as crianças possam construir uma base sólida de conhecimentos.

A quinta e última etapa da sequência didática teve a preocupação de trabalhar as características do gênero fábula. No primeiro momento realizamos alguns questionamentos para identificar que conhecimentos os alunos já tinham construído do gênero. Nessa ocasião obtivemos as seguintes respostas:

Aluno “P”: Tem um montão de letra tia.

Aluno “I”: Não tem desenhos, eu só gosto de estória com desenho, essa é boa, mais eu gosto de estória com desenho para eu ver.

Aluno “F”: Tem um pedacinho separado lá em cima.

Aluno “Q”: Eita tem também um pedaço embaixo.

Aluno “L”: Tem uma estória.

A partir dos relatos dos alunos, iniciamos os esclarecimentos quanto às características e à estrutura do gênero. Primeiro explicamos que o pedaço que

ficava acima do texto era chamado de título e que toda estória tem um título. Apresentamos outras fábulas impressas para que pudessem comparar. Deixamos que eles discutissem entre si. Em seguida retomamos para explicarmos sobre o pedacinho que ficava abaixo do texto. Nessa ocasião dissemos que aquela frase trazia um ensinamento sobre o comportamento do ser humano, sobre o que era certo ou errado, como devemos agir em determinadas situações; e fizemos algumas comparações com o cotidiano deles, como exemplo, apresentamos a frase “não faça com os outros, o que não deseja que seja feito com você” e citamos alguns exemplos, como tomar o lanche ou os objetos dos colegas, apelidar, bater nos colegas, dentre outros.

Quanto ao fato de não ter desenhos no texto explicamos que aquele texto em especial não tinha desenhos, mas que geralmente essas estórias são compostas por letras e desenhos, e apresentamos alguns exemplares de outras fábulas.

Outro ponto que consideramos importante diz respeito à seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados com crianças nessa faixa etária; eles devem conter gravuras, para que sirvam de suporte para as crianças, que ainda não demonstram a habilidade de escrita, possibilitando que elas possam contextualizar as informações contidas no texto, facilitando sua compreensão.

Na etapa seguinte, apresentamos algumas fábulas em livros para que eles pudessem confrontar os conhecimentos adquiridos. Dentre as características, explicamos que as fábulas são geralmente protagonizadas por animais que apresentam características humanas e que nos passam um ensinamento do bem.

Durante todas as explicações apontávamos para o cartaz contendo a fábula para materializar as nossas explicações, fazendo com que os alunos percebessem o que falávamos.

Ao término da sequência didática aplicamos uma última sondagem voltada para a escrita, utilizando palavras contidas na fábula, haja vista os alunos se encontrarem familiarizados tanto com a escrita quanto com a oralidade das palavras.

A avaliação contemplou uma produção escrita de quatro palavras e uma frase, as quais destacamos abaixo.

- 1- Caçadores
- 2- Ratinho
- 3- Leão

- 4- Um
- 5- O Leão e o Ratinho

As palavras selecionadas encontravam-se contidas na fábula, trabalhada, em todo o decorrer da pesquisa. Tínhamos como foco de estudo, observar se os alunos faziam algum tipo de relação entre a escrita e oralidade das palavras, haja vista, as mesmas estarem sendo sistematicamente utilizadas na sala de aula.

Optamos em realizar uma sondagem diagnóstica utilizando um ditado. Iniciamos com uma palavra polissílaba, seguida de uma trissílaba, de uma dissílaba e, por último, de uma monossílaba, sem marcar a separação das sílabas. Após a lista de palavras, ditamos uma frase envolvendo duas palavras já mencionadas Leão e Ratinho, para poder observar se os alunos voltavam a escrever de forma semelhante, ou seja, se a escrita da palavra permanecia estável mesmo num contexto diferente. De acordo com esses critérios percebemos que não houve uma relação significativa nesse aspecto. Nenhum dos alunos participantes da pesquisa conseguiu identificar que as palavras ditadas isoladamente, eram as mesmas da frase final, como também não foi possível identificar que os alunos realizaram uma reflexão entre a grafia e a oralidade dos vocábulos pronunciados.

Percebemos com os dados coletados a necessidade de intensificar atividades que trabalhem de forma mais direcionada com a relação som/escrita, levando o aluno a construir suas hipóteses acerca da escrita das palavras.

Outro aspecto que identificamos, nos remete a perceber a importância de levar nossos alunos a desenvolver mais a escuta, utilizando músicas, vídeos e discussão oral, nos círculos de debates.

Analisando as produções individualmente, podemos observar que o aluno “M” apresentou uma escrita silábica com valor sonoro ao representar as palavras: CAÇADOR=CSO; RATINHO=RTO e LEÃO=ELAO, o aluno “A” ao escrever as palavras CAÇADOR=CSA; RATINHO=RTO demonstra que vem adquirindo a hipótese silábica alfabética com valor sonoro, conforme demonstra a imagem. Entretanto o aluno “F” demonstrou uma tentativa na palavra LEÃO= EAO. O que reforça o entendimento de que se trabalharmos com a perspectiva de levar em consideração as hipóteses de escrita das crianças, os resultados no processo de aprendizagem serão significativos para a aprendizagem dos alunos. Ao passo que para o professor oportunizará um melhor direcionamento do processo de ensino.

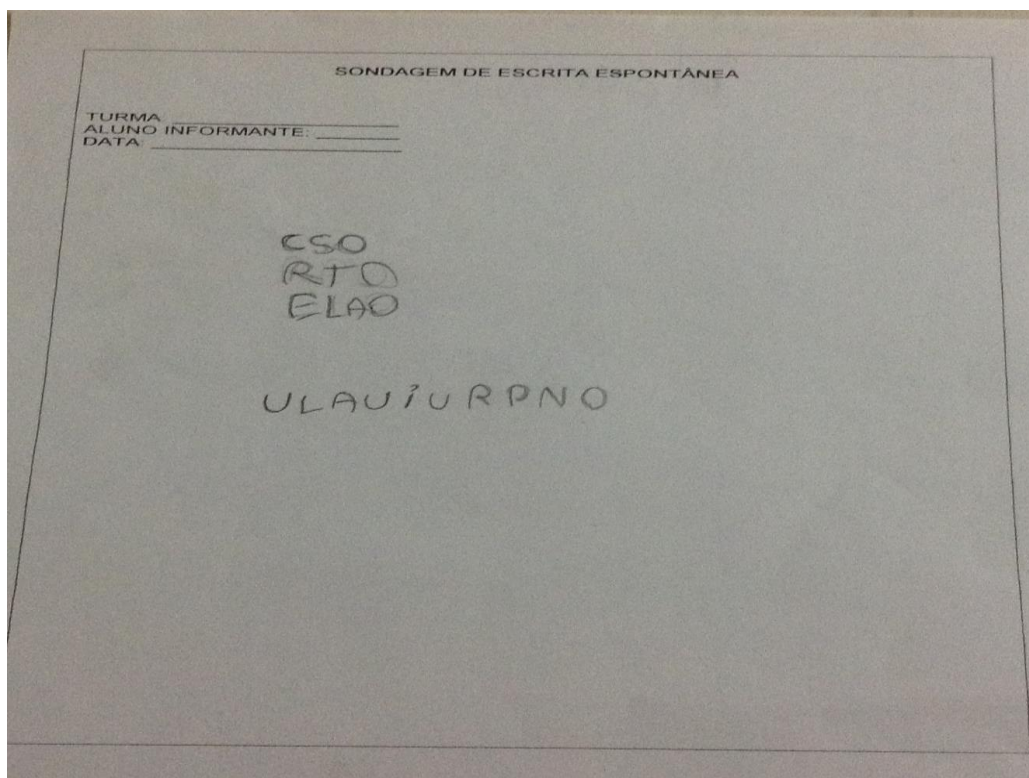


Figura 14 – Amostra de escrita com letras aleatórias do aluno “A”

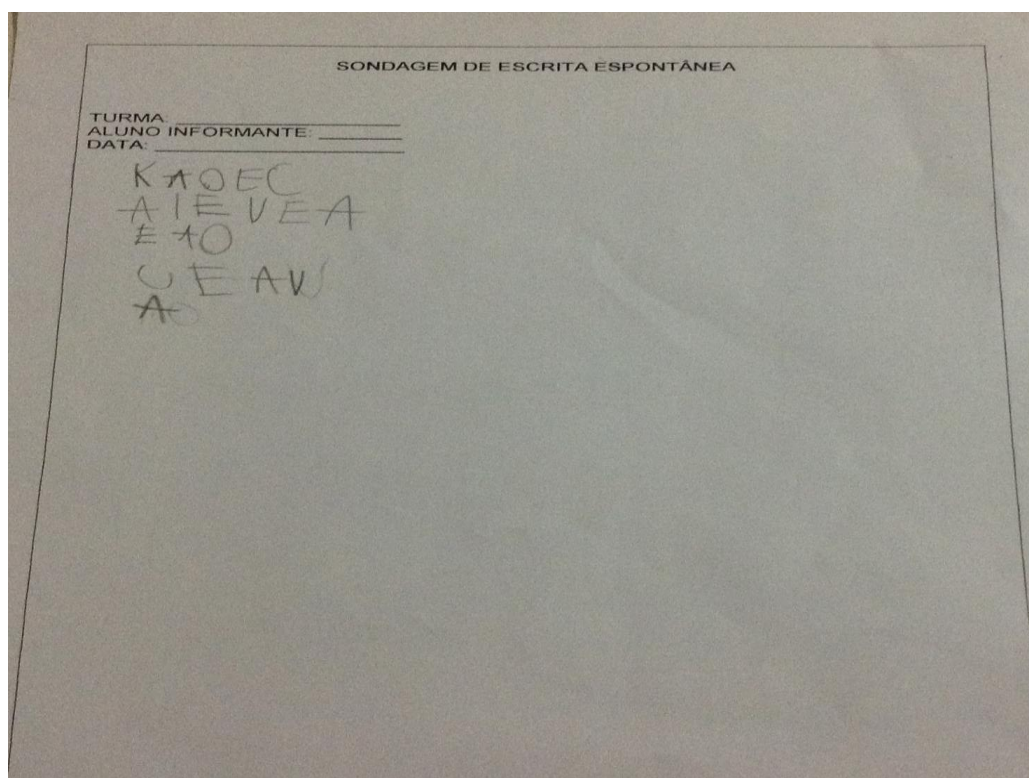


Figura 15 – amostra de escrita com letras aleatórias do aluno “F”

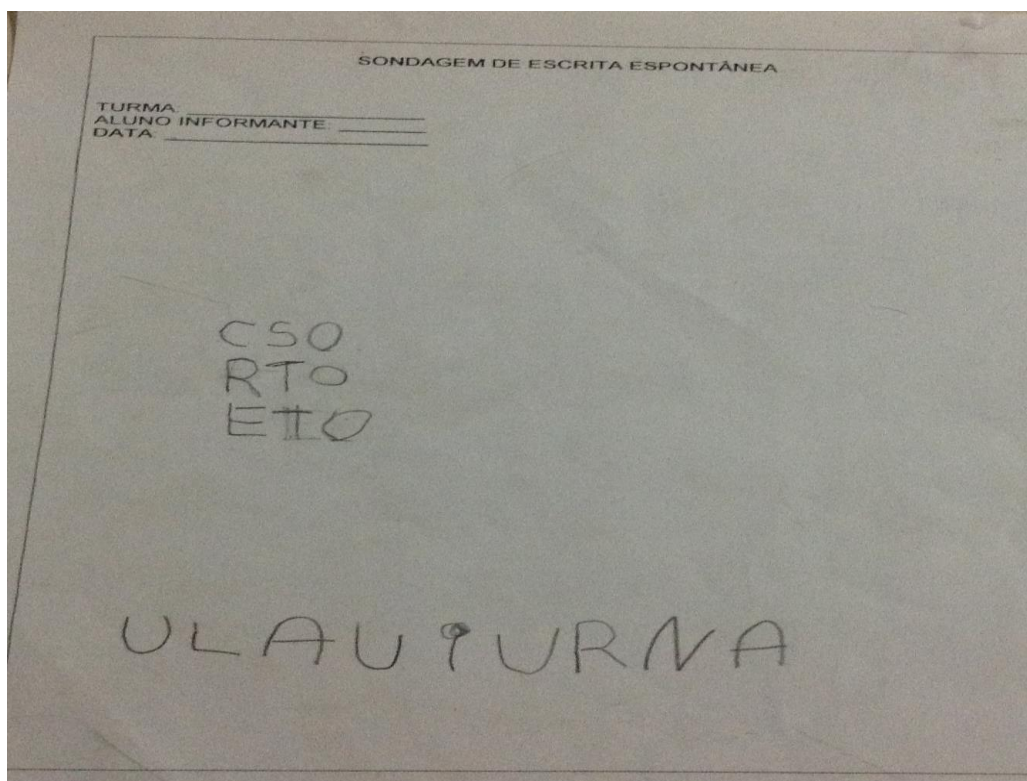


Figura 16 – Amostra de escrita com letras aleatórias do aluno “M”

Dando continuidade às análises, pudemos verificar que alguns alunos já conseguem identificar certa diferença entre palavras e frases, conforme as amostras apresentadas. Visto que um maior número de letras nas frases do aluno “A” e “M”, possibilita compreender que os alunos estão refletindo sobre a escrita. Também pudemos verificar que as escritas aconteceram da esquerda para direita e de cima para baixo, visto estarmos aplicando individualmente cada sondagem. Outro dado relevante é que dezesseis (16) das crianças pesquisadas apresentaram uma escrita com letras aleatórias. Situação que reflete uma evolução na aquisição da escrita, pois mesmo permanecendo no nível pré-silábico, os dezesseis (16) alunos agora já fazem a diferenciação entre desenho e escrita, faltando intervenções que possam ampliar seus conhecimentos, para que possam adquirir uma hipótese posterior.

Na sondagem inicial, tínhamos apenas onze (11) crianças no nível de escrita pré-silábica com letras aleatórias, conforme demonstrado na Tabela 1.

Diante de nossas observações verificamos que os alunos pesquisados, apresentam conhecimentos primitivos acerca da escrita. Comprovando os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999), quando destacam que crianças em situação socioeconômica inferior, em sua maioria ao ingressarem na escola

apresentam níveis de escrita pré-silábico, cabendo as unidades de ensino possibilitarem acesso à leitura e escrita, como também promoverem situações de aprendizagem significativas.

A pesquisa conclui que a ausência tanto dos gêneros textuais quanto da escrita espontânea como recursos metodológicos são fatores que vêm interferindo diretamente na aquisição da linguagem escrita pelos alunos do segmento da Educação Infantil de nossa unidade de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o ensino da língua escrita deve ser pautado para a sua função social, possibilitando ao indivíduo a construção de sua cidadania através de sua atuação crítica e consciente. Para tanto se faz necessário que desde o início da escolarização o aluno tenha condições de adquirir conhecimentos significativos que possam contribuir para sua formação integral.

Nossa pesquisa alerta para a importância de se reconhecer o “erro” no processo de aquisição da língua escrita, visto entendermos que nenhuma criança entra na escola regular sem nada saber sobre a escrita, portanto o trabalho do professor deve ser iniciado tomando como base os conhecimentos prévios de seus alunos.

Consideramos pertinente que os aspectos referentes à alfabetização e letramento, sejam trabalhados a partir de suas especificidades, mas de forma complementar e inseparável, sendo necessário conciliar esses dois processos, para assegurar ao educando a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as condições para o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Sendo fundamental que a escola oportunize cedo um ambiente de letramento para as crianças da Educação Infantil.

Desde cedo devemos possibilitar atividades de produção de escrita espontânea que estimule a criatividade e a melhoria do processo de aquisição da linguagem escrita nessa primeira etapa da escolarização básica, pois muitas de nossas crianças precisam ser trabalhadas quanto aos níveis de escrita, em decorrência de chegarem à escola com níveis primitivos de escrita pela ausência de vivência no cotidiano de suas residências. Sendo a escola o local por excelência capaz de promover acesso à escrita e à leitura de forma sistematizada.

Em nossa pesquisa concluímos que o trabalho com sequências didáticas, utilizando gêneros textuais, oportuniza a construção de conhecimentos significativos acerca da escrita, podendo ser utilizado como recuso didático no segmento da Educação infantil. Podemos destacar que a escolha da SD como ferramenta de ensino contribuiu para a aprendizagem dos alunos e a prática do professor, pois possibilitou um trabalho voltado para as reais dificuldades dos alunos.

Ressaltamos ainda, que a sequência didática é um instrumento dinâmico, e sua organização permite inserções de atividades de acordo com a observação do

professor a respeito do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, seus conhecimentos prévios e suas experiências culturais. No entanto, os módulos das sequências didáticas só assumirão seu sentido completo no instante em que as atividades forem redefinidas em função das dificuldades encontradas pelos alunos na realização das tarefas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República da Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental Vol. 3. Brasília-DF: MEC/SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Vol. 1. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAPOVILLA A. G. S. & Capovilla, F. C. **Alfabetização: Método fônico**. São Paulo, SP: Memnon., 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, BERNARD. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FERNANDES, Ana Malfada de Almeida. **Da fábula ao imaginário infantil**: recepção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional. UdeMIEP. 2008. Disponível em <www.knoow.net/monografia/.../dafabulaaoinfantil.htm>. Acesso em: 22 abr. 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GODOY, D.M.A. **O papel da consciência fonológica no processo de alfabetização**. Pró-Fono revista de Atualização Científica, Barueri (SP), v.15, n.3, p.241-250, set. /dez. 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

PIAGET, J. O pensamento e a linguagem na criança. São Paulo: Martins Fontes 1999.

SANCHES, Emília Cipriano. **Creche**: realidade e ambiguidades. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2013.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In KRAMER, Sonia (org.) **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. Rio de Janeiro: Ática, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo da Fábula trabalhada com os alunos.

O LEÃO E O RATINHO

UM LEÃO, CANSADO DE TANTO CAÇAR, DORMIA ESPICHADO DEBAIXO DA SOMBRA DE UMA BOA ÁRVORE. VIERAM UNS RATINHOS PASSEAR POR CIMA DELE E ELE ACORDOU. TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU DEBAIXO DA PATA. TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA. ALGUM TEMPO DEPOIS O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE UNS CAÇADORES. NÃO CONSEGUINDO SE SOLTAR. FAZIA A FLORESTA TREMER COM SEUS URROS DE RAIVA. NISSO, APARECEU O RATINHO, E, COM SEUS DENTES AFIADOS, ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

MORAL: UMA BOA AÇÃO GANHA OUTRA.

FÁBULA DE ESOPHO. SÃO PAULO:

COMPANHIA DAS LETRINHAS, 1994, P. 38

ANEXO B – Sequência Didática trabalhada com os alunos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – FÁBULAS

Público – alvo: Alunos da Educação Infantil – Pré-escolar II

Faixa etária: 5 e 6 anos **de Idade**

Objetivos:

- Identificar letras do alfabeto;
- Conhecer o uso adequado da página;
- Iniciar o processo de consciência fonológica;
- Reconhecer características do gênero fábula.

1º Momento:

- Organizar os alunos em círculo para avaliar os conhecimentos prévios acerca do gênero fábula.
- Apresentar alguns títulos de fábulas com suas respectivas gravuras. Títulos apresentados: A cigarra e a formiga; A raposa e as uvas; A lebre e a tartaruga e O leão e o ratinho.
- Questionar se os alunos conhecem algumas das histórias e aguardar as respostas (gravar em mídia);
- Falar para as crianças do título da fábula **“O Leão e o Ratinho”** e deixar que reflitam sobre o título.
- Realizar questionamentos a partir do título: “O Leão e o Ratinho”
O que você acha que vai acontecer?
Você acha que haverá outros personagens?
Como você imagina o leão e o ratinho da história?
- Registrar em mídia as falas.

Ao trabalhar qualquer conteúdo, você deverá sempre iniciá-lo com atividades orais. Essa atividade deverá ser gravada.

- Montar cartaz com a fábula (utilizando letra bastão), afixar o cartaz no quadro;
- Realizar leitura em voz alta, apontando as palavras uma a uma de forma pausada para que as crianças possam acompanhar;
- Repetir a leitura até que os alunos estejam familiarizados com a fábula;

- Pedir que os alunos acompanhem a leitura. Durante a leitura coletiva, ir passando a régua em cima de cada palavra lida, mostrando que a leitura é feita da esquerda para direita e de cima para baixo;

O aluno necessita aprender as regras que orientam a leitura e escrita no sistema alfabético bem como ortografia da língua portuguesa.

O LEÃO E O RATINHO

UM LEÃO, CANSADO DE TANTO CAÇAR, DORMIA ESPICHADO DEBAIXO DA SOMBRA DE UMA BOA ÁRVORE. VIERAM UNS RATINHOS PASSEAR POR CIMA DELE E ELE ACORDOU. TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU DEBAIXO DA PATA. TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA. ALGUM TEMPO DEPOIS O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE UNS CAÇADORES. NÃO CONSEGUINDO SE SOLTAR. FAZIA A FLORESTA TREMER COM SEUS URROS DE RAIVA. NISSO, APARECEU O RATINHO, E, COM SEUS DENTES AFIADOS, ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

MORAL: UMA BOA AÇÃO GANHA A OUTRA.

FÁBULA DE ESOPO. SÃO PAULO:

COMPANHIA DAS LETRINHAS, 1994, P. 38

- Após a leitura, retome as hipóteses levantadas pelos alunos para confirmá-las ou não. (Gravar os relatos).

- Utilizar folha de papel em branco e solicitar que os alunos escrevam a fábula e seus respectivos nomes na folha de papel; (deixar o cartaz no quadro)

- Em seguida solicitar que apresentem seus trabalhos para os coleguinhas e leiam os seus nomes;
- A cada apresentação parabenizar os alunos um a um;
- Após as socializações expor os trabalhos no varal de sala;

2º Momento:

- Organizar os alunos em grupos composto por quatro alunos, em seguida distribuir uma folha de papel sulfite com o alfabeto impresso (anexo C) e um alfabeto móvel (anexo D), para cada grupo.
- Afixamos um alfabeto de letra bastão na parede, em local visível para os alunos observarem.
- Ditar as letras de forma aleatória, inicialmente pelas as vogais na seguinte sequência (O; E; A; U; I), e posteriormente citar as consoantes, dentre as quais (C; B; M; L; S).
- Os alunos devem fazer uma leitura oral das letras citadas, em seguida encontrar a letra no alfabeto móvel e finalmente pintar a letra em suas folhas individuais.

3º Momento (Utilizando novamente o alfabeto móvel)

- Utilizando novamente o alfabeto móvel agrupar os alunos em duplas;
- Ditamos algumas letras, para que eles identificassem nos respectivos alfabetos móveis e em seguida repitam oralmente quando as letras forem localizadas.
- Realizar novamente a leitura da fábula, usando a mesma técnica, ou seja, leitura com um tom de voz alto e de forma pausada, apresentando as palavras, apontando uma a uma, com entonação e respeitando a pontuação.
- Posteriormente ditar as letras R – A – T – I – N – H – O, que formam a palavra RATINHO, e pedir que a turma identifique a que palavra da fábula corresponde.

4º Momento:

- Utilizar como recurso o cartaz com a fábula.
- Escolha uma palavra da fábula;
- Fale-a pausadamente, silabando, e pergunte aos alunos: - Quantos pedacinhos têm essa palavra?
- Quantas vezes abrimos a boca para falar?
- Bata palmas para cada sílaba, explicando aos alunos que sílaba e pedaço são a mesma coisa;

- Repita o mesmo procedimento com outras palavras da fábula (utilize fichas com as palavras escolhidas).
- Aproveite os nomes dos alunos da sala (primeiro nome apenas) para trabalhar a consciência silábica.

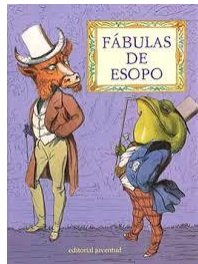
Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras (Aquisição de consciência de palavras, consciência silábica e consciência fonológica: grafema-fonema)

5º Momento: CARACTERÍSTICAS DA FÁBULA (utilizar o cartaz com a fábula)

- Realizar a leitura da fábula “O Leão e o Ratinho” e pedir para que os alunos observem o cartaz, ao passo que formos realizando a leitura.
- Ao término da leitura solicitar que as crianças destaquem os aspectos que consideram importantes na escrita. Cada contribuição deve ser discutida, registrada e avaliada junto à turma.
- Após os relatos orais, pedir que os alunos escrevam sobre a fábula.
- Apresentar os elementos narrativos (ação, personagens, narrador, local e tempo) - Explicar que a narrativa é curta e que as personagens, geralmente, são animais.
- Ao passo que for explicando as características do gênero fábula, apontar no cartaz para que os alunos possam identificar.



Gênero Textual Fábula



Fábula

É uma composição literária em que os personagens são geralmente **animais**, **forças da natureza** ou **objetos**, que apresentam características humanas, tais como a fala, os costumes, etc.

Algumas das fábulas mais conhecidas são:

A cigarra e a formiga;

A raposa e as uvas;

A lebre e a tartaruga;

O leão e o ratinho.

No Brasil o mais conhecido fabulista é **Monteiro Lobato**, autor das fábulas:

A coruja e a águia;

O cavalo e o burro;

O corvo e o pavão.

As fábulas são normalmente transmitidas por pais, professores, até políticos e homens públicos, e estão em **livros**, **peças de teatro**, **filmes**, e em várias outras formas de comunicação.

O LEÃO E O RATINHO

UM LEÃO, CANSADO DE TANTO CAÇAR, DORMIA ESPICHADO DEBAIXO DA SOMBRA DE UMA BOA ÁRVORE. VIERAM UNS RATINHOS PASSEAR POR CIMA DELE E ELE ACORDOU. TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU DEBAIXO DA PATA. TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA. ALGUM TEMPO DEPOIS O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE UNS CAÇADORES. NÃO CONSEGUINDO SE SOLTAR. FAZIA A FLORESTA TREMER COM SEUS URROS DE RAIVA. NISSO, APARECEU O RATINHO, E, COM SEUS DENTES AFIADOS, ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

MORAL: UMA BOA AÇÃO GANHA A OUTRA.

- Solicitar que os alunos escrevam novamente a fábula e seus respectivos nomes;
- Fazer comparação entre a primeira produção e a segunda produção para avaliar avanços e entraves;
- Avaliar os registros orais para identificar aspectos relevantes ao processo de aprendizagem;
- Identificar os níveis de escrita dos alunos de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky. (no início e término da sequência);
- Identificar as principais dificuldades no processo de aquisição da linguagem escrita;

ANEXO C – Alfabeto impresso trabalhado na sequência didática.

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

ANEXO D – Alfabeto móvel utilizado nas atividades da sequência didática.

Alfabeto móvel utilizado para as sondagens individuais



Aluno utilizando o alfabeto móvel para montar seu nome



Alfabeto móvel emborrachado utilizado para as atividades em grupo



Organização do alfabeto móvel utilizado nas aulas



ANEXO E – Modelo da sondagem aplicada aos alunos

ALUNO (A): _____

TURMA "B" - DATA: ____/____/____

SONDAGEM

- 1) Observe as letras do nosso alfabeto. Pinte de vermelho as vogais e pinte de azul as consoantes:

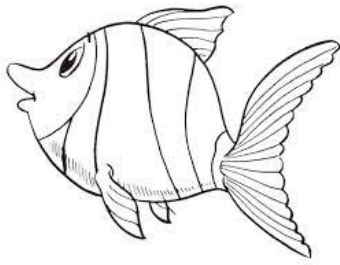
A B C D E F G H I J

K L M N O P Q R S T

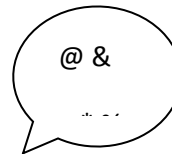
U V W X Y Z

- 2) Escreva os nomes das figuras.





3) Circule os balões que contêm numerais:



4) Veja o cartaz abaixo e escreva um convite para seus coleguinhas avisando da novidade.



5) Escreva seu nome:

ANEXO F – Imagem da biblioteca de sala



ANEXO G – Modelo da rotina planejada para os alunos.. ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL/2013

Horário	Atividade
13h00 às 13h30	➤ Acolhida – Após subir com a fila de alunos, deixar sobre as mesas depósitos com massa de modelar (Segunda/ Quarta/Sexta) e jogos (Terça/ Quinta). Depois de passados 20 minutos recolher material e organizar os alunos nas mesinhas para em seguida cantar a música da entrada (Boa tarde coleguinha como vai a nossa amizade nunca acaba, faremos o possível para sermos bons amigos, boa tarde coleguinha como vai).
13: 40 às 15: 00	➤ Realizar a chamadinha, utilizando os crachás com os prenomes dos alunos em letra bastão. ➤ Chamar a atenção dos alunos diariamente para o ano em que estamos o mês e o dia da semana (cartaz específico). ➤ Organizar os alunos em grupo para as atividades programadas de acordo com o horário individual. ➤ Preparar os alunos para cantar a música do lanche (Meu lanchinho, meu lanchinho vou comer vou comer para ficar fortinho, para ficar fortinho e crescer. Chegou à hora de merendar, vamos comer bem devagar, merenda é boa é boa para valer para ficar forte e depois crescer. Agora todos prestem atenção papel e casca não se põe no chão, não). ➤ Descer com os alunos para o refeitório em fila, lavar as mãos, servir o lanche e liberar para o recreio.
15: 00 às 15h30	INTERVALO
15h30 às 17h00	➤ Organizar os alunos em fila, subir a rampa. Levá-los ao banheiro, para realizar necessidades fisiológicas e lavar as mãos. Ao chegar à sala organizar os alunos nas mesinhas, explicar a atividade a ser realizada e dar início a atividade programada.
17h00 às 17h30	➤ Orientar os alunos a organizarem o material para o momento da saída; Em casos de informes colocar na agenda nesse momento. ➤ Organizar círculo no chão para iniciar à hora do conto; ➤ Levar os alunos para o térreo em fila e aguardar os portadores.

Observação: Enviar atividade de casa só nas segundas, quartas e sextas-feiras. Todas as quintas-feiras solicitar que os alunos tragam brinquedos para o dia do brinquedo na sexta-feira. Orientar os alunos sobre o uso da garrafinha para água.