

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELEN GARCIA MUDO LIEDKE

**UMA LETRA PUXA OUTRA:
PRÁTICAS DE LINGUAGEM COM
CRIANÇAS DE CINCO ANOS**

**CAMPINAS
2017**

ELEN GARCIA MUDO LIEDKE

**UMA LETRA PUXA OUTRA:
PRÁTICAS DE LINGUAGEM COM
CRIANÇAS DE CINCO ANOS**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo

**PUC-CAMPINAS
2017**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t001.543
L718L

Liedke, Elen Garcia Mudo.

Uma letra puxa outra: prática de linguagem com crianças de cinco anos / Elen Garcia Mudo Liedke. - Campinas: PUC-Campinas, 2016. 130p.

Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Comunicação escrita. 2. Educação - Estudo e ensino. 3. Escrita. 4. Educação de crianças. 5. Psicologia. I. Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

18.ed.CDD – t001.543

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação**

LIEDKE, Elen Garcia Mudo

Uma letra puxa outra: práticas de linguagem com crianças de cinco anos

Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo – PUC

1.^a Examinadora: Profa. Dra. Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto – Unicamp

2.^a Examinadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni – PUC

3.^a Examinadora: Profa. Dra. Jussara Tortela – PUC

Campinas, 8 de fevereiro de 2017.

AGRADECIMENTOS

A Deus
por me proporcionar esta oportunidade e por guiar meus passos.

Ao meu esposo,
que compreendeu minha ausência.

À minha família e aos amigos
pelo apoio durante este projeto.

Aos Professores Doutores
pelas aulas e por ampliarem minha visão sobre Educação.

À Orientadora, Professora Doutora Heloísa Helena,
que me orientou durante esta pesquisa e compartilhou sua experiência e saber para me conduzir.

Às Professoras Doutoras Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Elvira Cristina Martins Tassoni e Jussara Tortela
por aceitarem fazer parte desta banca, contribuindo para a construção deste trabalho.

Às professoras que me receberam em suas salas de aula e compartilharam suas experiências, vivências e sonhos.

Também deixo aqui meu agradecimento à direção da escola e aos alunos com os quais convivi durante a pesquisa.

Ao Unasp, instituição na qual trabalho,
pelo apoio.

“Era uma vez, um menino que, ainda bem pequenino, descobriu, todo contente, que palavra é que nem gente: umas são festa e alegria, como palhaço e folia; outras são sempre tristeza, como doença e pobreza. Percebeu o menininho que a palavra carinho até as plantas entendem, todos os seres compreendem. Não se conteve e gritou: carinho é filho do amor” (SANTOS, 1972).

RESUMO

LIEDKE, Elen Garcia Mudo. *Uma letra puxa outra: práticas de linguagem com crianças de cinco anos*. 2017, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

Esta pesquisa investiga práticas docentes relativas à aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil. Buscamos compreender como o professor organiza suas práticas visando favorecer a apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Formulamos o seguinte problema: Quais práticas docentes realizadas com crianças de cinco anos em classes de Educação Infantil podem favorecer o aprendizado da linguagem escrita? Durante nossa trajetória profissional, percebemos a necessidade que existe de discutir sobre esse assunto, pois as pesquisas sobre esse tema se concentram a partir do 1.º Ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral desta pesquisa é investigar e compreender quais são as práticas de duas professoras de Educação Infantil que visam ao favorecimento da linguagem escrita. A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino, sendo uma municipal e outra particular na cidade de Hortolândia. É um estudo de caráter qualitativo no qual foi utilizada como técnica de construção do material empírico a observação sistemática das práticas das docentes. A análise dos dados foi realizada com base na teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano. Com base no material empírico analisado, concluímos que as práticas de linguagem realizadas pelas professoras, bem como a mediação delas, estimulam o processo de aquisição da linguagem dos alunos.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Educação Infantil. Psicologia histórico-cultural. Práticas pedagógicas. Formação de professores.

ABSTRACT

LIEDKE, Elen Garcia Mute. *One letter leads to another: language practices with five-year-old children*. 2017, 131p. Dissertation (Master in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

This research investigates teaching practices related to written language in Early Childhood Education. It is our aim to understand how the teacher organizes his practices aiming to favor the appropriation of written language by the children. The following question was formulated: What teaching practices performed with five-year-old children in classes of Early Childhood Education favor the learning of written language? During our professional trajectory, we have perceived the need to discuss this subject, since research on this topic is concentrated from the 1st Year of Elementary Education. The general objective of this research is to investigate and understand what are the practices of two teachers of the Early Childhood Education early childhood teachers that favor the acquisition of written language. The research was carried out in two educational institutions, one public and the other private, in the city of Hortolândia, state of São Paulo. It is a qualitative study in which systematic observations and semi-structured interviews with teachers of Early Childhood Education were observed for empirical data collection techniques. Based on the empirical material analyzed, we have concluded that the language practices carried out by the teachers, as well as their mediation, stimulate the students' language acquisition process.

Keywords: Written language. Early Childhood Education. Historical-cultural psychology. Pedagogical practices. Teacher training.

SUMÁRIO

CAMINHOS	9
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO	18
1.1 A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano	18
1.2 Concepções de linguagem	27
CAPÍTULO II – A HISTÓRIA DA ESCRITA E DA ALFABETIZAÇÃO	33
2.1 A história da escrita.....	33
2.2 A história dos métodos de alfabetização no Brasil	38
CAPÍTULO III – PERSPECTIVAS CONSTRUTIVISTA E DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO	48
3.1 A perspectiva construtivista de alfabetização	48
CAPÍTULO IV – DA PRODUÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS.....	60
4.1 Modos de produção dos dados.....	60
4.2 A observação e o diário de campo	61
4.3 As entrevistas com as professoras	62
4.4 A busca do material empírico	64
4.5 Análise de conteúdo.....	65
4.5.1 Apresentação das instituições	66
4.5.2 Análises	74
4.5.3 Categorias: linguagem oral / linguagem escrita / projetos.....	76
4.5.4 Atividades de linguagem escrita que favorecem a aquisição da linguagem escrita	91
4.5.5 Atividades observadas da linguagem escrita	92
4.5.6 Projetos	114
CONSIDERAÇÕES	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
ANEXO 2 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO	130

CAMINHOS

“Vamos bordando nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado” (MAGDA SOARES, 1990, p.25).

Era década de 1970, meu primeiro dia de aula na 1.^a Série, e eu, não tendo o uniforme completo, fui com uma saia de crochê. Apesar de a saia ser linda, eu estava com vergonha por não estar como os demais. Além disso, a escola parecia imensa, mas logo descobri a minha sala de aulas. A professora era alta, magra, não era muito nova e usava um rabo de cavalo. Seu cabelo era loiro e ela falava manso.

Parecia estar tudo certo comigo, até que um dia um colega fez alguma gracinha, olhei para trás e levei um toque de régua da professora. Eu era tão quieta e educada e não entendi porque fui chamada à atenção se foi ele que havia feito gracinha. Daquele dia em diante, nunca mais me mexi. Durante todo o Ensino Fundamental fui uma aluna expectadora e acompanhava todos os movimentos da classe apenas com meu olhar. A voz não saía, mas os pensamentos rodopiavam...

Quando estava na 4.^a Série, meu pai faleceu num acidente de carro e isso mudou minha vida, pois mudamos de casa e eu mudei de escola e de amigos. Nossa condição social também mudou. Na escola nova, fiz alguns amigos, mas ainda de forma discreta. A escola oferecia merenda e era perto de casa. A diretora ficava observando a entrada de todos os alunos em fila. Ela sorria para todos nós, mas ainda assim tínhamos medo dela.

No último ano do Ensino Fundamental, muitos colegas já haviam decidido o que cursar, e eu tinha uma influência muito grande das pessoas na Igreja que frequentava. Havia algumas professoras muito capazes, e eu desejava ser como elas eram, por isso decidi cursar o Magistério como opção do Segundo Grau. Uma escola de freiras oferecia esse curso e logo fiz minha inscrição. Meus colegas não acreditavam na minha escolha, mas eu estava decidida.

O curso de Magistério oferecia formação para a prática do ensino. Aprendíamos como ensinar cada disciplina aos alunos fazendo pastas e guardando atividades. As professoras eram simpáticas, gentis e atenciosas. No primeiro ano

do Magistério, em 1980, com 15 anos, fui convidada a dar aulas numa escola de Educação Infantil. Minha primeira turma era chamada de Jardim II – alunos com cinco anos. Na classe, havia um aluno com necessidades educacionais especiais. Lembro-me de que muitas vezes não sabia como agir com ele, pois não sabia exatamente qual era sua situação e nem sabia como conquistá-lo.

A opção pelo curso de Magistério foi fruto da influência de muitas pessoas admiráveis que cruzaram o meu caminho. Na minha trajetória, alguns professores e profissionais me desafiaram a pensar e refletir sobre o trabalho, levando-me a avançar sem me acomodar, aprofundando a busca da compreensão do processo pelo qual passa o aluno a fim de desafiá-lo a também querer mais.

Ao terminar o Magistério, cursei a Faculdade de Pedagogia na Universidade São Judas – Mooca e posteriormente na Faculdade Adventista de Educação – Itapeverica da Serra.

Durante a estada na Universidade, eu já atuava como professora de uma rede particular de ensino e a disciplina de Literatura Infantil exigiu-me a leitura de muitos livros paradidáticos. Conforme dito anteriormente, minha atuação profissional se dava no âmbito da pedagogia que hoje chamamos de “tradicional”, no entanto, para aplicar o método com atividades práticas, que tivessem significado para as crianças, eu criava aulas a partir das histórias lidas, lançando mão de estratégias como dramatização e apresentações, de forma que os alunos vivenciassem o conteúdo dos livros de forma lúdica.

Essas atividades eram executadas prazerosamente pelos alunos. Era possível notar o interesse e as tentativas de leitura por aqueles que estavam descobrindo a linguagem escrita. Muitos criavam suas próprias histórias a partir das imagens e contavam para seus amigos que eram convencidos por meio da interpretação do pequeno ator/leitor. Outros tentavam associar as letras que apareciam no texto com as que já conheciam. Havia um esforço aparente físico e mental nessa hora.

Após um longo período trabalhando com as práticas de leitura e escrita, entre muitas dúvidas, inquietações, acertos e erros, meu interesse pelo tema não diminuiu e tampouco se esgotou. Por isso, senti a necessidade de buscar mais embasamento teórico a fim de compreender mais detida e profundamente os estudos sobre a aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil e, dessa

forma, aprimorar a compreensão dos processos de apropriação da leitura e da escrita dos métodos de alfabetização que impactam os alunos.

Ainda hoje, depois de percorrer uma longa jornada, me encanto e me surpreendo com os resultados do desenvolvimento do aluno à medida que compreende melhor o mundo em que vive, seu contexto social e as interações que o ajudam a construir sua história.

Nessa possibilidade que tenho de olhar e analisar o passado e as histórias vivenciadas, reflito sobre quanto pude compartilhar com meus alunos e também questiono sobre as metas que foram alcançadas, além daquelas lacunas que ficaram.

Com o objetivo de buscar mais conhecimentos, embasamento teórico, estudo e conseqüentemente práticas mais significativas, meu olhar então se volta para buscar caminhos/respostas para muitas dúvidas. A Instituição proporcionava diversos momentos de formação profissional, e esses encontros de planejamento proporcionavam trocas entre as colegas e consolidavam meu pensamento sobre minhas práticas de motivar a criança a gostar da leitura, mas não havia prática sistematizada para o ensino da língua escrita.

Era interessante notar quanto as crianças solicitavam que algumas histórias fossem contadas repetidas vezes. Pareciam não se cansar, e depois “brincavam” e dramatizavam a história ouvida trazendo as personagens e recontando suas versões, o que ocasionava a motivação para escrever os nomes que apareciam nas histórias.

Nas minhas salas de aulas, sempre privilegiei um arranjo físico de forma que houvesse espaço para estantes e tapetes com muitos e variados livros bem acessíveis aos pequenos, além das rodas de leitura, brinquedos e outros materiais.

Alguns alunos demonstravam grande interesse pela linguagem escrita, perguntando como se “escreve de verdade” o nome de alguém da família, do personagem favorito, etc. Outros pareciam não ser atingidos por todo aquele “arsenal” de materiais e trabalho pedagógico. Apesar de muito incentivo, quando os alunos traziam notícias ou alguma contribuição, podia acontecer de eles não serem tão bem motivados por mim como professora por causa de minha pouca ou quase nenhuma experiência. Apesar dessa compreensão limitada, o trabalho de maneira geral era bem-visto e aceito. Havia vínculo afetivo e desenvolvimento da maioria dos alunos em relação à linguagem escrita.

Após essa fase inicial, por meio de estudos mais aprofundados, cursos, capacitações e com a própria maturidade provinda da experiência, o planejamento foi acontecendo com intencionalidade e maior compreensão. A minha prática intencionava ir ao encontro do pensamento do aluno entendendo como ele aprende. As escolas, nessa época, já solicitavam um trabalho mais palpável, mais evidente em relação à escrita, o que me exigiu intensas pesquisas na busca de caminhos e métodos para alcançar esse objetivo.

Os ingressos nos cursos de pós-graduação foram tentativas de responder a questionamentos quanto ao desenvolvimento da criança, sua aprendizagem e aquisição da linguagem escrita, concepções sobre o que é aprendizagem e como ela ocorre e o que é linguagem e como ela se desenvolve. Durante muito tempo, o trabalho em relação à alfabetização ficou vinculado à aquisição e decodificação de símbolos convencionais e sociais (código escrito) e das habilidades de leitura de tais símbolos, compreendendo a relação que se dá entre os fonemas e grafemas.

Os conhecimentos adquiridos sobre a aquisição da linguagem escrita receberam novos olhares e muitas mudanças ocorreram, por isso se faz necessário investigar o que compreendem e quais práticas foram inseridas em seu trabalho docente, além de identificar se na Educação Infantil é propiciada a inserção da criança no mundo da escrita.

A rede escolar em que trabalho oferece cursos desde a Educação Infantil ao Mestrado, e por muitas vezes fui convidada para falar aos alunos da graduação sobre o trabalho com a Educação Infantil e Alfabetização. A solicitação era para que fossem apresentadas práticas de trabalho relacionadas às teorias que os alunos estavam estudando. Essa prática ocorreu muitas vezes e eu senti a necessidade de estudar mais tanto para embasar minhas próprias práticas quanto levar aos alunos uma relação de prática/teoria mais consistente. Diante do desafio, senti a necessidade de estudar mais, apesar de participar constantemente de formação e capacitações.

Por isso, interessei-me em aprofundar meus estudos, investigar e compreender as práticas docentes em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil bem como quais caminhos o professor percorre para reelaborar suas concepções sobre como a criança se apropria da linguagem escrita com base na psicologia histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga as práticas pedagógicas relativas ao aprendizado da linguagem escrita e considerando que o problema da pesquisa deve relacionar-se em grande medida com a experiência do pesquisador, formulamos assim o seguinte questionamento: Quais práticas docentes realizadas com crianças de cinco anos em classes de Educação Infantil podem favorecer o aprendizado da linguagem escrita?

Após um longo período trabalhando com o ensino-aprendizagem da linguagem escrita com crianças, entre muitas dúvidas, inquietações, acertos e erros, meu interesse pelo tema não diminuiu e tampouco se esgotou. Por isso, senti necessidade de buscar mais embasamento teórico a fim de compreender mais detida e profundamente os estudos sobre a aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil e, dessa forma, aprimorar a compreensão dos processos de apropriação da leitura e da escrita, bem como dos métodos de alfabetização que impactam os alunos.

Toda investigação tem como ponto de partida o conhecimento do que até o momento foi estudado sobre o assunto em questão. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico de teses e dissertações no portal da Capes a fim de conhecer o que se tem pesquisado sobre práticas docentes relativas ao ensino da linguagem escrita e assim melhor conhecer os conceitos que são utilizados nos trabalhos que abordaram o tema em questão.

Uma revisão bibliográfica foi realizada para identificar pesquisas realizadas sobre o tema e ainda leituras específicas sobre a aquisição da linguagem escrita.

Encontramos, no período de 2010 a 2014, 223 dissertações e 20 teses com os seguintes descritores: práticas de ensino da linguagem escrita na Educação Infantil; aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil; teoria histórico-cultural e a linguagem escrita; e letramento na Educação Infantil. Foram selecionadas 28 dissertações e 4 teses.

Outras pesquisas sobre o tema foram incluídas para estudo, além das que compõem o quadro de levantamento inicialmente realizado, como por exemplo: Anne Caroline dos Santos Braga – Práticas de letramento na Educação Infantil – Universidade de Brasília – 2011 / Deise Rafaela Sheffel Monteiro – alfabetização e

Letramento na Educação Infantil: Oferecendo um espaço de acesso à leitura e escrita antes do Ensino Fundamental – Universidade Federal do rio Grande do Sul – 2010 / Juliana Moraes Chagas de Oliveira Mendes : Aprender brincando sem medo de ser feliz! Reflexões sobre leitura e escrita na Educação Infantil – Universidade do rio Grande do Sul – 2014 / Eliane de godoi Teixeira Fernandes: Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo Pibid - Puc Campinas – 2015 / Maria Angélica Olivo Franciso Lucas: Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores – USP – SP – 2008 / Thiago Moura: As mediações da leitura por professores de um sexto ano do ensino fundamental na sala de aula – Unimep 2015/ Helen Cristine Bido Brandt Delloso: A produção de texto na sala de aula: uma análise de produção de ensino – Metodista – 2013 / Joanice Vicente Casemiro Procópio: A educação Metodista e o potencial formativo do canto coral da Unimep – Unimep – 2014

Algumas pesquisas não foram selecionadas por não atenderem de forma específica ao assunto tratado, discutindo práticas de escrita musical de outra língua para crianças com necessidades educacionais especiais, etc.

Percebemos que ainda há necessidade de pesquisas sobre esse tema, pois há uma quantidade maior de trabalhos que enfoca o mesmo tema no Ensino Fundamental e uma quantidade menor na Educação Infantil.

Abaixo o quadro resumo das pesquisas:

TESES E DISSERTAÇÕES – 2007-2011

Banco de Teses e Dissertações CAPES

ANO	DESCRITORES (Assunto)	QUANT./NIVEL		TOTAL PESQ.	Selecionadas para estudo
		Dissert.	Teses		
2007	Educação Infantil	307	53	360	27 -Dissertações 03 – Teses
	Formação Profissional Docente/ Profissionalização Docente	256	68	324	
	Formação de Professores de Educ. Infantil	89	15	104	

	SUB-TOTAL	652	136	788	
2008	Educação Infantil	288	65	353	18 -Dissertações 02 - Teses
	Formação Profissional Docente/ Profissionalização Docente	287	68	355	
	Formação de Professores de Educ. Infantil	84	18	102	
	SUB-TOTAL	659	155	814	
2009	Educação Infantil	302	68	370	17 -Dissertações 03 - Teses
	Formação Profissional Docente/ Profissionalização Docente	277	84	361	
	Formação de Professores de Educ. Infantil	96	20	116	
	SUB-TOTAL	675	172	847	
2010	Educação Infantil	297	67	364	11 -Dissertações 06 - Teses
	Formação Profissional Docente/ Profissionalização Docente	329	100	429	
	Formação de Professores de Educ. Infantil	93	21	114	
	SUB-TOTAL	719	188	907	
2011	Educação Infantil	321	84	405	13 -Dissertações 05 - Teses
	Formação Profissional Docente/ Profissionalização Docente	318	119	437	
	Formação de Professores de Educ. Infantil	91	26	117	
	SUB-TOTAL	730	229	959	
2007 a 2011					86-Dissertações 19-Teses (TOTAL:105)

Toda educação carrega em sua base uma filosofia e um perfil de pessoa humana que quer formar. Formar, nessa proposição, tem o sentido de dar uma forma, de conscientizar o ser humano, para que ele seja ele mesmo, singular, descartando a ideia de fazer “formas” para que as pessoas se encaixem dentro dela.

Toda prática pedagógica tem como base um referencial teórico que organiza e orienta o trabalho a ser executado. A educação pode ser observada, analisada e praticada a partir de abordagens ou perspectivas que se distinguirão conforme a meta estipulada pela sociedade, pelo tempo e história vividos no presente, pela cultura, etc.

Uma educação intencional tem como uma de suas metas ajudar a desenvolver consciência de atos e relações a partir das interações, trocas, vínculos afetivos e da convivência.

Sobre a convivência e interação professor e aluno, Arroyo (2000, p.207) faz a seguinte reflexão:

A consciência política alarga nossa autovisão, dá maior densidade social e cultural ao nosso fazer. A escola é mais do que escola, professor(a) é mais do que transmissor(a), habilitador(a). Os processos de conscientização política podem ser um mecanismo de recuperação de dimensões de nosso ofício que foram perdidas no tecnicismo marcante de nossa tradição escolar. A professora e o professor que avançam na visão política encontram novos sentidos sociais de seu fazer.

Enquanto docente e a partir das práticas vivenciadas, alguns questionamentos foram surgindo e geraram uma busca mais apurada.

O que as teorias nos dizem a respeito da concepção do termo linguagem? O que ela representa? Quais práticas contribuem para o desenvolvimento da cultura escrita? Quais atividades favorecem o trabalho com a linguagem escrita com a criança da Educação Infantil? Essas são algumas perguntas que pretendemos discutir a partir do referencial teórico da psicologia histórico-cultural.

Ao empregar o termo linguagem, estamos nos referindo às produções por meio da escrita que circulam no meio social em que a criança está inserida, como a escola, a família, o comércio e outros grupos. Estamos nos referindo àquilo com que cada instituição, com que ela se relaciona, contribui, influencia e ajuda na construção de significados para a cultura letrada produzida; como a criança

manifesta seu interesse por novos conhecimentos, incluindo os símbolos que representam nossos sistemas de escrita; e qual o papel da escola nesse processo.

Desde o nascimento, as crianças convivem com objetos criados pelo homem e suas linguagens e formas de expressão próprias de seu ambiente. Por isso, as crianças procuram compreender esses símbolos e deles se apropriar a fim de com eles se relacionar e interagir. Tudo que cerca a vida da criança irá influenciá-la cultural e socialmente. Como resultado, posteriormente ela será produtora de novos conhecimentos e novas experiências.

Como objetivo geral, tivemos a intenção de investigar e compreender quais práticas docentes realizadas com crianças de cinco anos em classes de Educação Infantil podem favorecer o aprendizado da linguagem escrita.

No primeiro capítulo, apresentamos teorias explicativas sobre o desenvolvimento humano como a teoria inatista-maturacionista; comportamentalista, piagetiana e histórico-cultural, bem como concepções de linguagem. Inserimos essas teorias para criar uma trajetória histórica e para situar o posicionamento teórico desta pesquisa.

No segundo capítulo, abordamos a história da escrita e a alfabetização no Brasil e os métodos utilizados para aquisição da leitura e da escrita. Esse capítulo explana a história, caminhos e descaminhos da alfabetização no Brasil e os métodos utilizados.

No terceiro capítulo, apresentamos a perspectiva construtivista e discursiva de alfabetização que reflete no cenário nacional como as duas mais importantes perspectivas teóricas.

No quarto capítulo, apresentamos a produção e a análise dos dados. Encerramos com as nossas considerações apresentando reflexões e possibilidades de continuidade deste estudo.

CAPÍTULO I – AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

1.1 A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano

Sob a óptica da psicologia, podemos estudar o desenvolvimento humano sob diferentes visões que nos poderão ajudar a compreender o sujeito, suas relações, seu contexto histórico, e assim poderemos compreender melhor sua trajetória e sua interação dentro de um contexto. Muito há a ser estudado, se levarmos em conta a complexidade da sociedade, seus valores, seus modos de vida, de pensar e agir e elementos culturais que interferem diretamente na vida social, econômica e política de um sistema.

Para estudar e compreender melhor o sujeito e suas relações, será necessário escolher um ponto de vista teórico e refletir sobre os estudos já realizados em busca de respostas às grandes questões humanas.

A teoria que fundamenta esta pesquisa é a psicologia histórico-cultural, que concebe o sujeito como parte de um processo histórico que foi socialmente construído, um sujeito que participa continuamente das transformações ao seu redor. Para que essa interação ocorra, o sujeito dispõe de características únicas e humanas, como seus valores e crenças, suas funções superiores (como percepção, linguagem, reflexões, memórias e abstração) que foram construídas socialmente pela humanidade, aperfeiçoadas e ressignificadas pelo indivíduo.

À medida que os processos e interações vão se desenvolvendo no sujeito, ele tem mais possibilidade de tornar-se autônomo, com capacidade de agir, refletir e ter domínio sobre sua conduta, assumindo riscos e responsabilidades de seus atos (SOUZA, 2007).

Para se compreender o tema sobre o desenvolvimento humano, apresentaremos algumas teorias explicativas sobre o desenvolvimento humano, conforme a estruturação teórica feita por Fontana e Cruz (1997): inatista-maturacionista, comportamentalista, piagetiana e histórico-cultural.

Para a teoria inatista-maturacionista, com autores como Binet (1857-1911) e Gesell (1880-1961), o sujeito é analisado a partir da sua estrutura biológica, que envolvem a maturação e fatores reguladores internos. Por esse ponto de vista, as capacidades e potencialidades do ser humano já se encontram prontas desde o

nascimento da criança, aguardando o momento oportuno para se manifestar. A aprendizagem depende do desenvolvimento, em que a criança pode ser capaz de aprender algo novo *determinado pelo nível de maturação e habilidade, do pensamento e inteligência* (FONTANA; CRUZ, 1997, p.20, grifo dos autores).

Essa visão aborta as interações sociais como influência no desenvolvimento humano que poderão apenas facilitar ou limitar esse processo de desenvolvimento. As práticas pedagógicas não irão desafiar nem alterar nada no indivíduo porque dependem do desempenho das suas capacidades inatas e explicam de certa forma comportamentos que dificilmente serão modificados.

A visão do sucesso, nessa teoria, será de responsabilidade do indivíduo com suas habilidades e aptidões biologicamente pré-determinadas, hereditariamente passadas. A ideia do determinismo biológico responsabiliza a escola a desenvolver o potencial por meio de exercícios de prontidão e preparatórios.

Os comportamentalistas, autores como Watson (1878-1958), Skinner (1904-1980), partem do princípio de que o estímulo se dará de forma extrínseca – do externo para o interno, privilegiando o aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil, e como sendo uma resposta a algum estímulo externo. Nessa abordagem, o desenvolvimento e a aprendizagem se darão por meio do ambiente, de fatores externos ao indivíduo e de suas experiências vividas. As práticas pedagógicas terão como papel a transmissão de muitas informações e a modelagem do comportamento das crianças. Aqui, o conhecimento é transmitido pelo professor, que é o centralizador do saber, que corrige e transmite, e cabe aos alunos receberem as informações.

Conforme observamos, o método é a exposição de conteúdos e a memorização deles por parte dos discentes. A experiência e o ambiente são fatores que irão determinar a aprendizagem e o comportamento e causar a resposta aos estímulos oferecidos. Nessa teoria, desenvolvimento e aprendizagem se fundem num único processo.

Na teoria piagetiana, a preocupação foi conhecer como a criança elabora seu pensamento. Piaget baseou-se no modelo do funcionamento cognitivo que é decorrente do modelo biológico e que mantém um equilíbrio em suas trocas com o meio. Ou seja, é aquele que interage com o ambiente (FONTANA, CRUZ, 1997).

Essa adaptação é possível por meio da assimilação e acomodação dos novos conhecimentos.

Na abordagem piagetiana, a ênfase da pesquisa é conhecer como a criança elabora o seu pensamento e como funciona sua lógica diante das realidades. Piaget procurou conhecer como se origina o processo de conhecimento e pensamento na criança.

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança é um processo de equilibrações sucessivas que passam por estágios definidos que procuram explicar a realidade, e isso se dará por meio das vivências do indivíduo e na relação que ele constrói com o objeto de conhecimento. Para essa teoria, a inteligência é uma adaptação biológica em que o indivíduo mantém relações e trocas com seu meio. O desenvolvimento está ligado ao fator da maturação e das experiências vividas e do contato com seu contexto ambiente social.

Piaget estruturou o desenvolvimento em estágios sucessivos destacando quatro períodos: sensório-motor (0 aos 2 anos), pré-operatório (2 aos 7 anos), operatório concreto (7 aos 11 anos) e operatório formal (11 aos 15 anos). Todos esses períodos são superados a partir da autorregulação em que o indivíduo elabora e reelabora seu pensamento, e o desenvolvimento, nessa teoria, depende do processo de cada estágio. Na sua concepção, a linguagem é uma função do pensamento, e a aprendizagem da linguagem dependerá das operações e dos processos do pensamento. Além disso, as possibilidades oferecidas no meio social são entrelaçadas com as possibilidades que o organismo biológico oferece.

Na concepção cognitivista ou piagetiana, a função simbólica, que está ligada à linguagem, é, segundo FONTANA, CRUZ (1997), uma espécie de mecanismo individual cuja existência prévia é necessária para tornar possível a constituição ou aquisição das significações coletivas.

Na psicologia histórico-cultural, liderada por L. S. Vygotsky e um grupo de psicólogos soviéticos, a visão difere das demais. Para essa teoria, o indivíduo é corpo e mente, um ser biológico e social que participa de um processo histórico, de um sistema já estabelecido pelo homem, com sua cultura, modo de viver e ser já desenvolvidos, e a criança começará sua vida dentro desse sistema, interagindo constantemente com esses adultos em sua rotina, em seus modos de pensar e seus valores. Assim ela ressignifica um comportamento social do grupo ao qual pertence.

Ao estarmos imersos num mundo cheio de relações e sistemas constituídos durante toda uma história dentro de grupos culturais, houve essa necessidade de criarmos instrumentos para a comunicação, e, interagindo com os demais, revelaremos nossa inclusão dentro desse sistema ao utilizarmos e coordenarmos a fala, os gestos, a escrita e os signos do grupo. Esses signos serão transcritos por meio das funções superiores que darão um significado social, além das convenções e regras locais.

A apropriação da oralidade para, posteriormente, surgir a linguagem escrita se dará a partir da convivência e de repertórios com os sujeitos com os quais se convive. Para isso, o sujeito necessitará construir seu repertório a partir das interações com os outros e das significações que ele irá constituir. A partir daí, a criança irá se apropriando dos modos e conceitos, das ideias e dos discursos e entendendo o funcionamento da linguagem como forma de expressar seus sentimentos e sobre a realidade.

Para a psicologia histórico-cultural, o que torna a espécie humana diferente das demais espécies é a capacidade de comunicar-se por meio da linguagem, seus significados, símbolos, códigos e seu modo de perceber e desenvolver relações sociais com o mundo e com o outro. Uma questão teórica central era conhecer como a consciência é formada e como as funções psicológicas tornam-se parte da biológica, tornando-se cultural e parte da história do sujeito.

Segundo Vygotsky (1984), a teoria histórico-cultural tem como objetivo central caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.

De acordo com essa teoria, três conceitos ou pilares estão sustentando as ideias principais do pensamento: as relações sociais (1), que envolvem homem/mundo e são mediadas por símbolos (2), e as funções psicológicas (3), que são sustentadas biologicamente, mas são relações sociais que se desenvolvem num processo histórico. É o processo que Vygotsky denomina de passagem do biológico ao histórico-cultural.

Para Oliveira (1993), existem pressupostos básicos nas ideias desenvolvidas por esse pensador, e uma delas é que “as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral” (p.23).

Outra ideia ou pressuposto é que o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico em que a relação homem-mundo é mediada por sistemas criados social e culturalmente.

Ao vivenciar essas relações com a cultura em que está inserido, segundo Fontana e Cruz (1997), o indivíduo vai singularizando-se e transformando-se em relação ao lugar onde vive. Assim, de acordo com a teoria histórico-cultural, a relação estabelecida entre o homem e o seu meio é determinada pela relação que ele tem com os indivíduos que pertencem ao mesmo grupo social, e a relação entre o homem e o meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo “outro”.

De acordo com Saviani (2013), as bases que fundamentam a teoria histórico-cultural têm como referência filosófica as ideias de Marx, a relação dialética e o materialismo histórico, o que explica as relações sociais e históricas da expressão da criatividade, dos valores e das interações unindo a teoria e a prática, quando é materializada por meio de ações intencionais, planejamento ou antecipação para se chegar à transformação real.

A teoria histórico-cultural considera o desenvolvimento humano a partir das relações entre pessoas e ele mesmo, em que o sujeito constrói sua forma de pensar e agir por meio da apropriação das formas culturais e relações da cultura em que está inserido. Para Vygotsky, todo o processo de mudança na história do sujeito está historicamente fundamentado no materialismo histórico e dialético. O sujeito é um ser social, e Vygotsky considera que o seu desenvolvimento psicológico está baseado nas relações sociais, no acesso aos signos em seus significados, que ajudam a estruturar a realidade do seu próprio pensamento internalizando os modos culturais de agir e pensar.

O desenvolvimento e a aprendizagem são processos interdependentes, e pela internalização de conceitos construídos na interação social demonstram que a dimensão biológica do sujeito necessita das práticas culturais e experiências vividas e da reflexão que ele fará em seu processo de inserção no contexto sociocultural.

Na visão histórico-cultural, o sujeito tem a tarefa de sua própria construção, mas também ele surgiu como um sujeito individual. Essa subjetividade

está relacionada ao processo de conhecimento, a um modo de conhecer e à elaboração histórica da consciência.

A contribuição de Vygotsky para a psicologia e ideologia sobre o sujeito é caracterizada por um movimento histórico-cultural com questionamentos e investigações que contribuem com fundamentos e recursos do seu trabalho. Góes e Smolka (1997, p.35) consideram que “O sujeito na perspectiva de Vygotsky só pode ser compreendido na sua relação com o signo, mais especificamente com a linguagem”.

De acordo com as contribuições de Vygotsky, o desenvolvimento psicológico é um processo histórico e cultural. E a história necessita da consciência do sujeito e sua intencionalidade para ter significado nos fatos ocorridos. Essa consciência da realidade concreta pode ser compreendida a partir de Vygotsky como aquilo que envolve o homem e sua história (dialético) e do que independe dele (ontológico). Assim, a existência do homem transforma a natureza e esta, por sua vez, é transformada por ele, integrando a sua trajetória a influência da natureza histórica e a visão dialética do homem, fazendo com que ele transponha e supere alguns limites e assuma o controle de seu processo de inserção social.

Ao superar-se, o homem produz cognitivamente, sendo capaz de refletir, inferir e interpretar acontecimentos, podendo tomar decisões para antecipar situações. Essas produções são baseadas em conhecimento adquiridos e, por meio de suas experiências, ele carrega em sua história toda a experiência acumulada pela humanidade, transmitida e acessível às gerações, sendo absorvida e aperfeiçoada.

Vygotsky investiga a dimensão histórica do homem a partir da relação entre a natureza e a cultura. Ambas constituem ordens diferentes, mas uma implica a outra, levando em conta a evolução da espécie humana (filogênese) e o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese). Essas duas linhas, segundo Placco (2000), estão interligadas, mas cada uma regida por leis próprias.

Quando uma criança nasce, seu comportamento é vinculado ao meio em que vive e sob as influências transmitidas que foram constituídas durante a própria história da humanidade. A criança vivenciará uma experiência histórico-social focada no trabalho social, diferenciando, assim, seu comportamento e desenvolvimento daquele característico dos animais.

Para Elkonin (1987), o comportamento do indivíduo desde bebê está inserido e entrelaçado com o fator social, e o contato da criança com a realidade é socialmente mediado. Posteriormente, de acordo com Facci (2004), a criança se desenvolve na fase objetual-instrumental, em que apropriação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com objetos, e para que ocorra essa apropriação é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças.

Para estudar o desenvolvimento, consideramos que a infância seja um momento privilegiado e que as funções mentais superiores foram analisadas por Vygotsky e seu grupo considerando o momento em que as transformações se constituem e passam da ordem biológica para ordem cultural, incluindo instrumentos e a fala humana, que organiza o comportamento e orienta a criança no controle de suas ações sobre o meio. De acordo com Placco (2000), as transformações de ordem biológica desenvolvem habilidades concretas, tornando o homem social e cultural, diferente de outras espécies.

O interesse de Vygotsky em compreender a história do desenvolvimento humano e sua conexão com a história social dos homens evidencia ser a infância o período em que essas funções começam a constituir-se, e a educação é um dos processos constitutivos da pessoa que, por meio da mediação social, internaliza a cultura e se constitui em ser humano. Segundo Oliveira (1997), a dimensão biológica vai sendo transformada em histórico-cultural, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana.

De acordo com Vygotsky (1993, *apud* FACCI, 2044), a linguagem possibilita pensar sobre a realidade, planejar ações e, conseqüentemente, dar um sentido ao trabalho. Além da linguagem, outros símbolos (como o gesto, o jogo, som, o objeto de conhecimento, o desenho e outras formas construídas pelo homem) são utilizados para representar a realidade e poder compartilhar o que podemos chamar de cultura (produções humanas portadoras de significado): o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem.

No período denominado pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira. A criança irá reproduzir ações dos adultos, representando-as com materiais e objetos determinados pela percepção que ela tem do mundo e dos instrumentos humanos.

Um mundo cheio de significados foi construído socialmente pelos adultos. As crianças irão conviver com grupos de pais e outras pessoas da sociedade, e é o grupo da escola que entrará com atividades e tarefas direcionadas para seu desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1996, *apud* FACCI, 2004), na adolescência o desenvolvimento intelectual está em processo de elaboração de conceitos, e o adolescente, por meio do pensamento, vai construindo sua visão sobre a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo.

Elkonin (1987) formula hipótese sobre o desenvolvimento psíquico com os seguintes períodos: primeira infância: comunicação emocional direta e atividade objetal manipulatória; segunda infância: jogo e atividade de estudo; adolescência: comunicação íntima pessoal e atividade profissional e de estudo. E, de acordo com Facci (2004), cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Para cada etapa, a criança torna-se consciente das relações sociais, e estas estão sujeitas a reflexão e ressignificação. Essas ações motivam a transposição para uma nova etapa.

Para Vygotsky (1996), a idade e as estruturas determinarão um papel parcial no desenvolvimento, e estas são modificadas pela personalidade da criança e pelas leis que regulam esse processo. Facci (2004) considera que em cada idade a formação central reorganiza e estabelece uma dinâmica que determina as mudanças.

Ainda sobre a teoria da psicologia histórico-cultural no desenvolvimento humano, podemos destacar que o desenvolvimento do indivíduo está relacionado à apropriação da cultura na qual está inserido. Esse processo é social porque está ligado à atividade do homem, levando em conta a história pessoal dentro da história geral dos homens.

As práticas sociais envolvem as relações entre as pessoas e os símbolos socialmente construídos e utilizados que tenham significações para aquele grupo social. Para Vygotsky (*apud* PLACCO, 2000), as condições naturais não dão origem às funções superiores nem culturais, mas elas surgem (pensamento, linguagem, percepção, memória) nas condições de vida criadas pelo homem: as práticas sociais.

De acordo com Placco (2000), a partir dessas práticas sociais, o sujeito internaliza, ou seja, atribui significado ao movimento, gesto ou signo, fato simbólico

ou cultural que permite a passagem do plano social para o pessoal: As funções superiores ou culturais são uma transposição no plano pessoal das funções inerentes às relações sociais nas quais cada ser humano está envolvido.

Para Vygotsky (*apud* PLACCO, 2000), o desenvolvimento cultural passa por três estágios: desenvolvimento em si (aquilo que não depende da ação do homem, mas lhe foi dado), para os outros (nós nos tornamos nós mesmos por meio dos outros e dos significados atribuídos às ações) e para si mesmo (consciência).

De acordo com Placco (2000), as funções superiores (pensar, falar, agir, ter consciência das coisas, perceber, lembrar, significar...) antes de serem funções da pessoa, foram relações entre pessoas, um todo interligado ao fazer e à consciência tanto do saber e do que se sabe, quanto do fazer e do que se faz.

Essas funções superiores tipicamente humanas (memória, abstração, linguagem) são produto da atividade cerebral, tendo uma base biológica, mas são, ao mesmo tempo, resultado da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.

A educação como componente do desenvolvimento cultural faz parte do meio social e cultural e da história dos indivíduos, devendo incluir a trajetória de cada ser e das funções que desenvolve, levando em conta as condições concretas de existência e seu meio, além de desenvolver consciência e superação individual e coletiva.

Disso, podemos inferir que as invenções de instrumentos e de sistemas simbólicos possibilitaram aos homens transformar a natureza em cultura e transformar-se a si mesmos de seres naturais em seres culturais.

Vygotsky e seu grupo de pensadores propuseram uma periodização para as etapas do desenvolvimento com sequência, mas não imutáveis, prevalecendo as condições sócio-históricas das quais decorre o desenvolvimento.

Para Elkonin (1987, *apud* FACCI, 2004), existe a importância de periodização para a construção de uma base que permita solucionar questões sobre alguns períodos do desenvolvimento, sobre como as crianças reagem sob determinadas influências e sobre como pode haver superação em cada etapa ou na transição de um período para o outro.

Para Vygotsky (1993, *apud* FACCI, 2004), existem relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem constituídas por funções psicológicas: desenvolvimento real ou efetivo (ZPD – zona de desenvolvimento proximal). A ZPD

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vygotsky, tais processos são indissociáveis. É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer.

A interação entre o desenvolvimento e a aprendizagem se dará por meio de um contexto social e práticas culturais, com uma base biológica, provocados por mediadores externos e internos, focalizando no que a criança está aprendendo. Vygotsky firma essa hipótese no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Para uma análise do desenvolvimento infantil é necessário estudar a relação entre a idade e o contexto social que envolve o sujeito, bem como sua consciência e suas funções psíquicas, a fim de observarmos como a criança percebe e lida com diferentes relações consigo, com os instrumentos e com outros sujeitos.

A partir das teorias explicativas sobre o desenvolvimento humano, discutiremos, a seguir, sobre a breve vida de Vygotsky e suas concepções de linguagem.

1.2 Concepções de linguagem

Veremos, neste tópico, concepções de linguagem a partir das ideias de Geraldi (2006) e suas ideias e críticas a respeito da linguagem e os trabalhos que envolvem o ensino da língua materna e o enfoque e as estratégias adotadas para trabalhar com os educandos, mas uma linguagem intencional.

Antes que o homem inventasse a escrita, as informações eram passadas oralmente de geração para geração. O homem também se utilizava das pinturas para deixar suas marcas, que eram formas de escrita mais antiga das quais podemos ter conhecimento. Durante muitos anos, a humanidade procura representar acontecimentos e utiliza alguma forma para registrar os fatos. Na

atualidade, o sujeito ainda continua transformando seu contexto pela utilização de formas de registros quando digita, escreve ou mesmo deleta suas marcas.

A linguagem promove a interação social, a memória, as emoções, porque ela faz parte de um contexto social, uma prática social, organizada e culturalmente socializada.

Podemos perceber algumas abordagens e críticas que direcionam de maneira geral a concepção de linguagem. Uma delas é conceber a linguagem como algo que é externo ao sujeito, podendo ser vista como um código em que emissor e receptor trocam alguma mensagem. Outra maneira é perceber a linguagem como algo que construiremos quando estivermos com maturidade para construir nossas representações mentais. A última ideia está mais ligada à linguagem como prática social, ou seja, o sujeito teve uma necessidade de viver em grupo e organizou-se para realizar trocas com seu grupo.

A partir das alterações e mudanças de comportamento, o homem foi se transformando e deixando suas marcas no mundo por meio de suas ações. Essas marcas e ações foram sendo interpretadas e transformadas diferentemente em cada grupo, e cada sujeito tornado uma construção dialógica à medida que o homem transforma e é transformado por instrumentos e signos.

Esse termo (linguagem) abrange relações sociais que são da prática e do cotidiano do sujeito que estabelece suas interações articuladas por meio de um conjunto de signos, elementos que representam outros e que nos permitem construir uma interpretação das realidades por meio desses sinais falados, escritos, gesticulados, letras, imagens, cores, sons, etc.

Esses signos têm uma relevância para seu grupo social porque é por meio deles que o grupo se comunica e interage com significado. A linguagem pode ser considerada como o principal instrumento de interação do sujeito com o mundo. As interações e oportunidades de trocas entre os sujeitos contribuem para o desenvolvimento da linguagem, pois organizam o pensamento e ajudam a criar ideias constituindo o refletir e o agir do homem.

Para Vygotsky (*apud* SAPIR, 2009, p.12):

A linguagem elementar deve estar relacionada a todo um grupo, a uma determinada classe da nossa experiência. O mundo da experiência deve ser sumamente simplificado e generalizado para que seja possível simbolizá-lo. Só assim se torna possível a comunicação, uma vez que a experiência indivisa vive numa consciência indivisa e, em termos

rigorosos, é incomunicável. Para tornar-se comunicável ela deve ser inserida numa determinada classe que, por acordo tácito, a sociedade considera como unidade.

Geraldi (2006) afirma que língua é uma produção social, e sua reprodução está inserida no cotidiano, ligada ao espaço e tempo da vida humana. Segundo o autor, para a população em geral é mais permitido ouvir do que falar. Isso cabe no ensino da língua para aquele professor que se faz mais ouvir do que dá permissão para falar. O aluno é um espectador que só ouve. A língua não pode ser encarada como um conjunto de normas e regras gramaticais para uma produção correta. No contexto escolar, as atividades para o uso da linguagem não são livres, pois os alunos têm modelos para a escrita.

Uma questão fica a ser respondida quando o enfoque incide sobre a forma como ensinamos, o que ensinamos e para que ensinamos. A resposta dá diretrizes básicas para a questão acima ampliando a concepção de linguagem e assumindo uma postura em relação a seu conceito. Por isso, o estudo da língua é importante para trazer contribuições aos que estão envolvidos nessa interação de uma linguagem em funcionamento. Quando o professor refletir sobre o “para que” do ensino da linguagem, sua ação pedagógica será pautada por oportunizar o domínio, o uso e as habilidades da língua como um processo de interação.

Para Geraldi (1996), as atividades educacionais estão ligadas à visão política de interpretação da realidade, às suas relações com o mercado trabalho, e isso exige a formação de um leitor crítico, que dialogue com o texto e consigo mesmo.

Por isso, é necessário analisar os conteúdos, as estratégias, os autores, o sistema de avaliação, as relações entre professores e alunos e a diversidade em gêneros para promover interlocutores em sala de aulas tendo repostas às questões “para que” e “o que” ensinamos.

As respostas se articulam com as concepções de linguagem dos professores e gestores. Entendemos que a linguagem esteja dentro e fora da escola em todas as articulações, e procuramos compreender e dar sentidos a comunicação. Vygotsky (2007) nos ajuda a entender que a linguagem escrita é um sistema ou uma forma da fala mais elaborada e é um conjunto de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.

A partir das ideias de Vygotsky (2007), podemos confirmar a importância das relações estabelecidas entre os sujeitos para a sua apropriação e seu desenvolvimento.

A fim de compreendermos a linguagem como uma prática social, precisaremos compreender primeiro o homem como um ser social e todas as contribuições, ações e produtividade que o envolveram durante a história humana. O sujeito social transforma e ao mesmo tempo em que é transformado pela cultura, ele causa transformação ao criar instrumentos mais elaborados para seu desempenho. Uma de suas transformações mais significativas foi a invenção da linguagem escrita, uma produção que foi transformada e aperfeiçoada no decorrer da história, conforme veremos no próximo capítulo com mais detalhes.

Geraldi (1996) apresenta e analisa criticamente três concepções de atividades linguísticas que são distintas, mas que aparecem nas ações docentes como: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como forma de interação.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, de maneira geral, demonstra a dificuldade de expressão porque esses pensamentos estão ligados à tradição gramatical. Considera-se a forma “correta” da linguagem, uma vez que é considerada como uma unidade estável. Nesse caso, é possível prescrever uma avaliação que direcione o que é certo ou errado e valorize a norma culta de expressão. Assim, com exercícios gramaticais será possível incorporar e dominar as linguagens oral e escrita.

Essa concepção de linguagem orientou o trabalho dos professores no Brasil durante a década de 60 com ênfase na aprendizagem da gramática para se garantir o domínio das linguagens avaliando o aluno pela expressão oral e escrita correta, bem como relacionando o falar bem e escrever bem. Atividades como a leitura oral eram o objetivo e a própria concepção de linguagem, não importando se o leitor compreendia o texto lido.

Outra concepção é a de que a linguagem é um instrumento de comunicação, distinguindo a língua como sendo um código com mensagens e receptor. Nessa visão, segundo Geraldi (2006), a linguagem é entendida com a finalidade de transmitir determinada informação ou mensagem abrangendo a leitura como uma decifração do código alfabético e com atividades de leitura a partir do texto que se torna um pretexto para as atividades gramaticais com respostas que

o próprio texto dará. Podemos verificar isso nos materiais didáticos, nos enunciados, nas introduções e nos títulos.

Já a linguagem como forma de interação possibilita a constituição de algum tipo de informação com sujeitos que interagem por meio do falar e ouvir, com intercâmbios e mediações. Essas concepções estão ligadas a três grandes correntes dos estudos linguísticos, que são a gramática, o estruturalismo e a linguística da enunciação. Aqui a linguagem é vista como um sistema não estável, com sujeitos que dialogam entre si e com os conhecimentos. A forma de expressão leva em conta as condições sociais e suas práticas diferem dependendo do grupo social e do momento histórico. Nessa visão, o ensino dá à língua materna a capacidade de refletir e compreender a produção textual e a utilização da língua como um instrumento de interação social.

O estudo da língua deve desvendar quais condições promovem a interação e estudar as relações que se constituem entre os sujeitos enquanto acontece a interlocução, incluindo as diferenças e variedades linguísticas que são próprias do contexto social e regional. Podemos ainda propor atividades de leitura, ampliando, assim, o acesso aos diferentes instrumentos e compreensão dos textos, enunciados e informações por meio do diálogo e interação. O sujeito produzirá sentido ao que lê, e não dependerá apenas das informações contidas no texto, podendo ir além como um sujeito que age ativamente, que participa do processo e consegue analisar com critérios o que lê.

De acordo com Soares (1991), a linguagem exerce influência sobre seus interlocutores e é por eles influenciada num processo dialógico, construindo e sendo construída. Ela aparece todo o tempo nas atividades escolares, e quando o sujeito é alfabetizado, domina o código e reflete sobre a forma da escrita tem possibilitada a condição de ser e estar no mundo.

Podemos unir a linguagem às suas formas de representação, como, por exemplo, o desenho que a criança faz para manifestar seus pensamentos, os gestos e expressões com olhos e mãos que ela elabora como instrumentos de comunicação, a forma de brincar e a fala e a escrita como diferentes registros de linguagens. Os seus primeiros rabiscos inicialmente poderão não estar relacionados a uma forma que a criança queira representar, mas com o tempo as formas estabelecerão uma relação entre sua ideia e o traço criado. Ao compreender a ideia de que esses traços podem representar sua ideia, ela mesma começará a controlar

e ter intencionalidade na organização de seus registros e ela serve como elemento mediador entre os conhecimentos e como instrumento para a construção de sujeitos sociais.

A apropriação da escrita contribui para tornar a criança capaz de interagir socialmente enquanto ela domina a função social que a escrita representa para ela e para o grupo.

Continuaremos a desenvolver questões da apropriação da linguagem escrita no próximo capítulo, explanando sobre a história da escrita e da alfabetização no Brasil.

CAPÍTULO II – A HISTÓRIA DA ESCRITA E DA ALFABETIZAÇÃO

2.1 A história da escrita

Vivemos num mundo letrado, rodeado de escritas, marcas e símbolos. Em todos os lugares, para onde olhamos vemos registros possíveis de serem compreendidos e cheios de significados. É difícil imaginar um mundo sem escrita, sem leitura nem registros.

Mesmo antes de ir à escola, as crianças convivem em um mundo cheio de informações e representações gráficas, símbolos, rótulos, cartazes, revistas, placas e imagens. A apropriação do sistema de escrita se dá a partir do convívio social, dos significados que essas marcas possuem e do mediador que, de certa maneira, contribui para que o sujeito construa e elabore suas concepções acerca da escrita. Segundo Cagliari (1992, p.106), “O caminho que uma criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde a sua invenção”.

Conhecer a história da escrita é um caminho para entender nosso sistema de linguagem atual. De acordo com Cagliari (1999, p. 15), a escrita teve seu início em 3300 A.C., na Suméria, onde hoje é a Mesopotâmia (Irã e Iraque, entre rios Tigre e Eufrates), um lugar com muita água e pouca floresta. A escrita era feita em tabletes de barro e mais tarde em outros materiais, como madeira, metal e pedras. A escrita sumeriana difundiu-se e se espalhou por várias regiões, passando por adaptações locais, surgindo, então, diferentes sistemas de escrita. Essa escrita transformou em cuneiforme no período de 2000 a 600 A.C. com os acadianos, que se fundiram nas línguas hoje conhecidas como as línguas semíticas árabe e hebraico.

Cagliari (1999) acrescenta que os semitas tinham seus próprios sistemas de escrita que estavam ligados a regiões diferentes. Esse povo incluía os egípcios, assírios, babilônicos e outros povos menores do Oriente Médio. De um lado, havia o sistema egípcio, e do outro, o sistema cuneiforme, que compreendia a região da Mesopotâmia. Alguns povos que viviam entre essas duas regiões adotaram partes da escrita das diversas regiões. Alguns documentos importantes descobertos entre 1904-1905 datavam de 1500 A.C., os quais ligavam os hieróglifos egípcios e as letras do alfabeto.

Os semitas criaram uma lista de palavras para representar os sons iniciais, mas sem usar as vogais. Eles usavam um sistema acrofônico e de escrita fonética composto de sílabas. As letras já eram nomeadas e seus sons, decifrados para corresponderem ao caractere correto ou correspondente. Esse modelo foi base para criarem alfabetos fonéticos, e com eles podemos registrar e ler os sons de todas as línguas do mundo. A escrita da fenícia espalhou-se pelo mundo, que usou sua base e adaptou-a para cada língua local.

Estudiosos acreditam que além da Suméria, a China, em 1500 A.C., e os maias na América Central e no Egito, 3000 A.C., tenham sido os povos que influenciaram na escrita, conforme Cagliari (1999, p.15).

Os gregos fizeram um grande esforço para adaptar o alfabeto fenício e acrescentaram algumas letras, como, por exemplo, outras vogais, além das três que pertenciam aos fenícios. O nome das letras também foi modificado. Por exemplo, ALEF passou a se chamar ALFA, criando o nome ALFABETO para o conjunto de letras e usando o nome das duas primeiras letras (alfa e beta).

O alfabeto grego passou a ter letras que representavam mais de um som ou segmento fonético, e alguns sinais gráficos também foram introduzidos na escrita grega a partir do século IX D.C. A escrita era feita de forma segmentada, da mesma forma que algumas crianças apresentam sua escrita no início de sua apropriação. Os semitas escreviam da direita para a esquerda, mas os gregos começaram a escrever da esquerda para a direita e a linha seguinte da direita para a esquerda.

Os romanos desenvolveram uma escrita que alterava bastante o visual das letras, ligando os nomes das letras e representando seus sons em monossílabos. Usavam 21 caracteres, modificando valor sonoro e grafia de algumas letras.

Na região da península Itálica, por volta de 700 A.C., um povo chamado etrusco baseou seu alfabeto no alfabeto grego e usou 21 caracteres que, com o passar do tempo, chegou a ter 26 letras.

Algumas línguas procuraram modificar a forma gráfica básica de algumas letras para obter novos caracteres e assim representarem sons que não tinham letras próprias no alfabeto romano, como, por exemplo, no alfabeto latino.

Os primeiros registros escritos continham algumas figuras e números para identificar possíveis transações comerciais. Os sistemas de escrita iniciaram-se com desenhos que representavam objetos reais.

Na história da escrita, três etapas aparecem como uma evolução desse sistema: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. O homem percebeu a necessidade de guardar suas memórias e linguagem, e foi daí que nasceu a escrita. A maneira de registrar a linguagem que partia dos significados ou das ideias foi chamada de ideográfica, e com o tempo, a partir dos sons das palavras, foi chamada de escrita fonográfica.

A comunicação no início da humanidade era feita por meio da oralidade e de desenhos. Os pictogramas eram desenhos desvinculados de sons e que representavam ações da vida daquele contexto e dos objetos que faziam parte da realidade local.

Cagliari (1993) acrescenta que os homens foram desenvolvendo e melhorando suas formas de representar seus pensamentos e ações passando para uma fase ideográfica, que são desenhos mais simplificados. Algumas representações ideográficas mais conhecidas são a egípcia, que foi chamada de hieroglífica, a mesopotâmica, que é dos Sumérios, e a chinesa, que pode ser originária da escrita japonesa.

Até hoje, algumas línguas, como o chinês, utilizam esse sistema de escrita, e ainda a utilizamos nos numerais e em placas de anúncios e informações. Para uma comunicação rápida, o uso de ideogramas facilita a comunicação porque a interpretação pode ser generalizada, ou basta ao leitor captar a ideia que se quer transmitir, como é o caso das placas que identificam os banheiros e placas de trânsito. Contudo, para documentos, poesias e outras informações ficaria mais difícil o uso desse sistema.

Antes do aparecimento das letras que chamamos de escrita alfabética, já havia uma necessidade de representar os sons de sílabas, reduzindo assim os caracteres para a escrita e seus nomes. Segundo Cagliari (1993, p.170), “Após esse momento chegamos à fase da escrita alfabética, que é caracterizada pelo uso das letras que tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação fonográfica”.

A escrita fonográfica representa a linguagem por meio dos sons, e não mais as ações. Podemos representar os sons de uma palavra por meio do todo,

que registra todas as letras que pronunciamos, ou das partes que a compõem, que são as sílabas. A ortografia, juntamente com o alfabeto, ajuda a manter essas marcas ou segmentos para organizar a escrita, definindo nosso sistema de escrita e possibilitando a leitura. O nosso alfabeto originou-se nessa fase com adaptações e evoluções próprias de cada povo.

O povo fenício utilizou os sinais da escrita egípcia reduzindo um inventário de sons, deixando de lado as vogais. Os gregos adaptaram o sistema de escrita dos fenícios e juntaram as vogais, tendo a escrita grega sido adaptada pelos romanos. Para Cagliari (1999, p. 17), “Esta forma modificada constitui o sistema alfabético greco-latino, de onde provém o nosso alfabeto”.

No sistema alfabético, existe uma relação entre letras e sons. Cagliari (1999) acrescenta que cada letra carregava em seu próprio nome o som que ela representava, sistema esse denominado acrofônico. Os gregos, ao apropriaram-se do sistema fenício, mantiveram o princípio acrofônico adaptando foneticamente as letras. Os romanos também mantiveram o mesmo princípio, mas simplificaram o nome das letras.

A escrita é uma das maneiras de representar o pensamento coletivo e a memória sociocultural, elaborada pela humanidade, e seus instrumentos também são transformados pelo tempo e evolução humana.

Os instrumentos de escrita sofreram transformações a cada avanço na história, passando do pincel até às máquinas modernas, como *tablets* e computadores.

A comunicação é o objetivo maior da aquisição da escrita, pois a esta antecede a leitura, que antecede a fala (a leitura gestual, por exemplo). Quando vemos alguém falando, percebemos muito além de sons. Acompanhando a fala percebemos as expressões, os gestos, a entonação, e muitas vezes não conseguimos passar isso para a escrita. A escrita precisa, então, transpor em palavras o que foi vivenciado.

Os sistemas de escrita são divididos basicamente em dois grupos: a escrita ideográfica, que abrange, em geral, os significados e sua compreensão, bem como os conhecimentos culturais; e a escrita fonográfica, que teve sua origem numa escrita pictórica, mas desenvolveu um aspecto ligado aos sons da língua. Alguns sistemas ideográficos adaptaram sua forma de escrita por ser a leitura difícil, reformulando e incorporando elementos da escrita fonográfica.

A escrita admite variações em suas formas de grafar suas letras e símbolos, como, por exemplo, o sistema alfabético que possuem letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e de forma. Cagliari (1999) acrescenta que até à Idade Média não havia muita preocupação com a separação das palavras nem com a pontuação.

Em nossa língua materna, contudo, usamos, além das letras, alguns sinais ou caracteres de natureza ideográfica. Alguns deles são utilizados como ênfase na pronúncia, dando um valor sonoro a sílaba ou letra, como é o caso dos acentos agudo, grave e circunflexo, do til, dos e dos pontos. Eles influenciam fortemente a entonação na hora da leitura, determinando o sentido.

Utilizamos também símbolos para representar algumas ideias, como é o caso dos numerais, do cifrão, das aspas, dos parênteses e outros. Nossa escrita utiliza letras e símbolos para representar nossas ideias. Para Cagliari (1999, p.11-12), “Desenhos, figuras e fotografias em geral representam o mundo de maneira direta e a escrita representa o mundo de maneira indireta, porque na verdade a escrita representa a fala, a linguagem e é a linguagem que vai representar o mundo”.

Muitas vezes, encontramos em anúncios, em desenhos e em logotipos numerais e escrita, todos compondo uma ideia, uma maneira de combinar formas de representação para transmitir uma ideia que poderá ter multiplicidade de interpretações.

As letras que utilizamos têm um uso alfabético. Cada letra representa um segmento fonético, mas a relação fonema x grafema nem sempre é tranquila, pois a escrita não é um espelho da fala.

Para Cagliari (1999), quando utilizamos as letras para nossa escrita, partimos de uma convenção do uso dos sons da linguagem para registrar nossas ideias. A leitura se fará a partir da decifração. Partiremos dos sons para formar uma palavra para chegar às ideias que foram registradas.

Como somos falantes nativos da língua materna, essas dificuldades de relacionar fonemas e grafemas criam problemas parciais que precisam ser superados para que a leitura seja feita com velocidade e compressão.

Podemos conhecer a história porque materiais duráveis como pedra, metais, cerâmicas, tabletes de barro, papiros e outros eram utilizados para registros antigos pelos povos para sua memória, bem como as formas de impressões. A

invenção do alfabeto e o uso das letras sofreram variações conforme o contexto social e a valorização de cada época. Hoje, temos uma grande variação na forma de grafar as letras.

Num mundo cheio de escrita e símbolos, como a pontuação e outros integram nossa forma de comunicação, apesar de ser um sistema complexo aceito pelo mundo antigo e, com suas variações, pelo mundo moderno, continua sofrendo alterações dentro de cada contexto histórico.

2.2 A história dos métodos de alfabetização no Brasil

A maioria de nós é exposta à língua materna desde a infância, constantemente se apropriando dela e compreendendo seu funcionamento para a comunicação. Além da oralidade, gestos, desenhos e símbolos, interagimos de forma sistemática com a língua por meio da alfabetização.

A alfabetização, termo que tem diferentes abordagens, mas que de maneira geral é entendida como um processo de aprendizagem da língua materna, é parte de um processo político e social dentro de contextos culturais. Segundo Soares (2015, p.15):

[...] o termo alfabetização resume a “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Para Soares, esse é um processo complexo e multifacetado, um conjunto de habilidades que envolve ações políticas com deveres do Estado e da cidadania.

Essa busca da eficiência, não é um privilégio dos dias atuais, mas acompanha toda a história do nosso país.

A história dos métodos de alfabetização no Brasil pode ser organizada em quatro etapas que compreendem momentos políticos, históricos e sociais que influenciaram a compreensão sobre o caminho teórico escolhido.

O ensino brasileiro na época do império necessitava de uma reorganização em estrutura física e pedagógica. O material existente para o ensino da língua era realizado através de materiais trazidos da Europa.

O primeiro período histórico dos métodos de alfabetização, eram denominados de Marcha Sintética, que vai da “parte” para o “todo”, o método da soletração (alfabético) que parte dos sons que correspondem às letras e da silabação que parte das sílabas para formar a palavra.

Nesse período, o ensino partia da apresentação das letras e seus nomes; apresentação dos sons ou das famílias silábicas sempre prevalecendo a ordem e o grau crescente de dificuldade.

A soletração, ou método alfabético ou ainda ABC, era um método mais lento, e as letras do alfabeto eram ensinadas a partir do alfabeto grego. Os alunos decoravam a ordem alfabética e depois o mesmo no sentido contrário. Depois de decorar, os alunos aprendiam os traçados e sua forma gráfica, e no momento seguinte aprendiam o valor sonoro e associavam a representação gráfica.

As letras maiúsculas eram as primeiras a serem apresentadas, e um processo parecido com o das famílias silábicas era memorizado. Os alunos aprendiam os monossílabos sucessivamente, como nos modelos de cartilhas. Os textos eram formatados sem espaçamento, eram segmentados e sem pontuação.

Para Araújo (1996, p.7), faz-se necessário buscar mais informações sobre a alfabetização na Idade Média e na arqueologia, e por meio de análise descobriu-se que o processo de ensino ocorria em aprender o alfabeto e os textos que eram de caráter religioso escritos em latim. Num dos materiais (*Civile Honesteté des enfants* – Paris, 1560), quatro letras eram apresentadas por dia para a criança, de onde originou a palavra “abecedário”, mas para Cossard, século XVII, três letras deveriam ser apresentadas, de onde veio o termo “abecê”.

Diversos materiais foram utilizados para o registro de texto e alfabeto, como couro, tecidos, gesso, madeira e até ouro desde cedo, pois se acredita na precocidade do contato para garantir o aprendizado. Na Itália, os bolos tinham formato de letras e se ensinava o nome a partir dos alimentos.

O segundo período da história dos métodos de alfabetização, foi marcado pela oposição aos métodos utilizados e foi denominado como Institucionalização do Método Analítico, em que predominantemente os métodos utilizados foram os sintéticos e analíticos. Nesse período, muitas cartilhas surgiram e foram utilizadas em redes públicas, adotadas como método para determinado estado ou para o País.

Na França, Pascal ensina o som das letras, e não o nome que as letras têm, acreditando facilitar a soletração. Vallange cria o método fônico demonstrando com a representação gráfica o som que queria ensinar. Esse método foi rejeitado na época (século XVIII) por causa do exagero na pronúncia dos sons, mas hoje existe uma linha de educadores que acredita nesse caminho.

O método silábico foi criado na França. Esse método une vogal e consoante para formar a sílaba, e a junção das sílabas para formar a palavra. Nesse método, ensinam-se primeiro as vogais para depois se apresentarem as consoantes e suas famílias.

O método global procurou partir da realidade da criança e seus precursores. Segundo Bellener (1979), esse método tem três estágios: o sincretismo, que é uma visão do todo; a análise, que analisa partes; e a síntese, que recompõe o todo com o conhecimento adquirido das partes.

De acordo com Bellener (*apud* CASASANTA, 1972, p. 50):

Quando quereis dar a conhecer um objeto à criança, por exemplo, um vestido, tivestes já a idéia de lhe mostrar os enfeites separadamente, depois as mangas, os bolsos e os botões? Não, sem dúvida. Fazeis ver o conjunto e lhes dizeis: - Eis um vestido. É assim que as crianças aprendem a falar com suas amas. Por que não fazer a mesma coisa, quando quiserdes ensinar a ler? Afastai delas os alfabetos e todos os livros franceses e latinos, procurai palavras inteiras a seu alcance as quais reterão muito mais facilmente e com muito mais prazer do que todas as letras e sílabas impressas.

Em 1787, Nicolas Adams (*Vrai manière d'apprendre une Langue quelconque*) considerava a realidade da criança a partir de palavras inteiras, e não de pedaços, de palavras com significado e do mundo da criança, para depois partir para a decomposição da palavra em sílabas.

Os métodos: soletração, fônico e silábico, é de origem sintética. Eles partem da unidade menor para a maior, apresentando primeiro a letra, depois a sílaba e depois formando a palavra e unindo-a em sentenças e posteriormente em textos.

Os métodos da palavração, sentencição ou textuais são de origem analítica. Eles partem do todo ou de uma unidade com significado para serem decompostos e segmentados em partes menores. Para Mortatti (1999), podemos observar desde o final do século XIX as questões da política pública em relação à alfabetização no País.

As cartilhas surgiram com força nesse período procurando suprir a necessidade de um material que ensinasse às crianças a leitura e a escrita. As cartilhas brasileiras vieram de Portugal. A primeira delas foi Cartilhas para Aprender a Ler, de 1539, impressa em Lisboa, além de outras que chegaram ao Brasil.

Em 1876, o professor Antônio da Silva Jardim (1860-1891) entrega seu relatório sobre um estudo para o ensino da linguagem a partir da Cartilha Maternal ou arte da leitura (1876), do poeta português João de Deus, segundo Mortatti (1999, p.41), divulgando práticas do método da cartilha e opondo-se ao método da soletração tradicionalmente utilizado no Brasil.

As ideias positivistas de Silva Jardim representavam uma nova opção para a geração de novos professores e, ao mesmo tempo, uma materialização do ensino e a divulgação do método João de Deus como uma nova revolução para a educação.

As atividades apresentadas na Cartilha Maternal seguem a linha que atualmente conhecemos e denominamos de métodos sintéticos, com trabalho com sílaba e soletração nas décadas de 1870 e 1880 principalmente em São Paulo, com grande aceitação por parte dos docentes. Ela tornou-se um material com cinco cadernos, incluindo o guia prático, para atender à educação popular nomeada como um *methodo* nacional, e o autor Silva Jardim é comissário desse método. Esse material fica um tempo menor no Brasil do que em Portugal. Seu defensor realiza outros trabalhos e morre em 1891, mas deixa uma contribuição para a alfabetização como objeto de estudo no Brasil e uma discussão sobre o antigo e o moderno.

Importante mencionarmos, segundo Mortatti (1999), alguns materiais que tiveram destaque e nos quais os autores buscaram melhorar o ensino, como, por exemplo:

de Hilário Ribeiro – CARTILHA NACIONAL (2) com objetivo do ensino simultâneo para ler e escrever.
Tomas Paulo do bom Sucesso Galhardo – CARTILHA DA INFÂNCIA (3)
Felisberto Carvalho – PRIMEIRO LIVRO DE LEITURA (4)
João Köpke – METHODO RACIONAL E RÁPIDO PARA APRENDER A LER SEM SOLETRAR (5)

O professor Arnaldo de Oliveira Barreto tornou-se um divulgador do método analítico tentando superar a discussão entre o antigo e o moderno, mas

agora entre os modernos e mais modernos, nos anos 1890-1892, segundo Mortatti (1999), fora iniciada a reforma educacional da instrução pública paulista durante o governo de Bernardino de Campos. A reforma norteou os professores a uma preparação teórica e uma prática que se apoiaria na pedagogia da infância e suas bases biológicas dos modos de ensinar.

No ano de 1890, inaugura-se a Escola Modelo do Carmo e o Jardim da Infância (1896), em São Paulo, e configura-se um sistema de ensino proposto para o Estado de São Paulo e com pretensões para o restante do País.

O método analítico, que é o ensino do todo para as partes, segundo Mortatti (2000), baseado em modelos americanos, foi inicialmente introduzido sem grandes disputas, mas com o passar do tempo e com diferenciações gerou disputas em torno do melhor método analítico para o ensino da leitura, o que, por si, também gerou a oficialização pública para esse método em grupos escolares da cidade e do estado de São Paulo.

Mortatti (2000, p. 187) apresenta o único processo para o ensino da leitura na língua portuguesa nos seguintes termos:

[...] tudo que embarace a descoberta da relação entre grafia e som dificulta e retarda o ensino da leitura, o êxito do método fica comprometido com a despreocupação ou impedimento de se destacar essa relação e a lentidão de seus resultados e a paciência que exige do professor.

Além da consolidação do método analítico, de acordo com Mortatti (2000, p.87), essa época também foi marcada pelo surgimento de materiais didáticos e cartilhas brasileiras, como Primeiro Livro de Leitura, de Maria Guilhermina Loureira de Andrade, do final de 1890, seguindo o método da palavração. Esses materiais eram oficializados e adquiridos pelo Governo para uniformizar o ensino da leitura.

Segundo Mortatti (2000, p.95), a Cartilha Moderna, publicada em 1902 por Spindola, Siqueira e Cia., apresenta o objetivo que a cartilha se propõe a alcançar, que é tornar agradável o ensino da leitura. Entre os anos 1902 e 1918, artigos sobre ensino, principalmente na Revista Ensino, e obras intelectuais foram produzidos.

Em seu livro Os Sentidos da Alfabetização, Mortatti (2000) comenta um trecho do jornal O Estado de São Paulo, numa resposta de Manoel Bergstrom Lourenço Filho sobre os problemas da instrução, com data de 1926. Alguns

objetivos educacionais são trazidos nesse inquérito e caracterizam um momento histórico de 1920 a 1970 em relação à alfabetização como objeto de estudo.

Lourenço Filho teve participação e destaque nos avanços educacionais do País, buscando concretizar suas aspirações sociais e culturais para a renovação na instrução básica e na ampliação da escola superior. Essa renovação pode ser detalhada no documento d'O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que reuniu um grupo de pensadores como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Esses pensadores formularam diretrizes para uma nova política educacional com novos desafios sociais e urbanos, propondo romper com o tradicionalismo e projetar a educação a uma nova situação política e social.

Na alfabetização, segundo Mortatti (2000), o conceito desse período era popularizar a alfabetização de maneira rápida e econômica com o objetivo de interagir com várias classes sociais e de sujeitos, envolvendo a todos numa educação renovada. Embora o método analítico continuasse em funcionamento, considerações foram feitas na “maturidade de aprendizagem da leitura e escrita” podendo-se utilizar outros métodos, como o analítico-sintético- misto ou eclético, obtendo resultados satisfatórios.

Métodos podiam ensinar simultaneamente a leitura e a escrita, reduzindo o prazo de aprendizado e considerando a maturação biológica para a aquisição dos conteúdos. De acordo com Mortatti (2000. p.156), Lourenço Filho organizou materiais como Testes ABC e livros (1897-1970). Sua obra frutificou, espalhou-se e tornou-se referência para formação de professores e estudantes normalistas.

O terceiro período dos métodos de alfabetização no Brasil buscava conciliar os dois tipos básico de ensino da leitura e da escrita, os métodos sintéticos e analíticos. *Esses métodos passaram a ser métodos ecléticos ou mistos, aparecendo assim os manuais para o professor com indicações para o período preparatório que eram exercícios viso-motor, percepção e auditivo-motor. A escrita ainda continuou sendo entendida como uma habilidade caligráfica e ortográfica que deveria ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura.*¹ Esse período tem como conceito o desenvolvimento e maturação para a aprendizagem.

¹ Fonte: Slide de palestra.

A partir de 1930, a produção de materiais didáticos foi intensificada e passaram a compor catálogos de editoras. A cartilha era considerada um instrumento que podia mediar os conteúdos e temas e organizar esses conteúdos promovendo atividades práticas e concretas e, ao mesmo tempo, certo controle do Poder Público sobre o ensino. Ao mesmo tempo em que circulavam as cartilhas, outros materiais, como livros preparatórios para a pré-escola e livros textos para o ensino primário, eram produzidos.

Desde os anos da República, e mesmo antes disso, a questão do ensino/aprendizagem iniciais da leitura e escrita foi alvo de interesse em algumas províncias brasileiras, em especial no Estado de São Paulo. A partir da República, a organização e a sistematização de práticas escolares foram implantadas com a intencionalidade de formação de um sujeito cidadão e participativo. A partir de 1930, a educação e a alfabetização integram as políticas e ações educacionais dos governos como promoção do desenvolvimento do País.

Métodos mistos foram implantados, e o global, posteriormente, foi seguido do construtivismo e fônico. O Manual do Professor surge por volta de 1944 para orientar o trabalho do docente e novas cartilhas foram aparecendo. Por volta de 1960 e 1980, as cartilhas mais adotadas no Estado de São Paulo foram Caminho Suave, Quem sou eu? Cartilha Sodré, No Reino da Alegria, Mundo Mágico e Cartilha Pipoca.

A questão da leitura e escrita, saber ler e escrever, tornou-se uma medida organizada pelo Estado para testagem de sua eficiência na escola pública, sendo gratuita e laica.

A partir dos anos 70, após o fim do regime ditatorial, houve uma centralidade na defesa do direito à escolarização para todos. A partir dos anos 80, houve um grande questionamento sobre o sistema que envolvia o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais no País por causa do grande fracasso que se constatava na maioria da população brasileira.

De maneira geral, as cartilhas apresentam uma estrutura de trabalho que parte de uma palavra-chave com desenhos e desmembramento da palavra em unidade menores, que é o estudo das famílias silábicas. Para Cagliari (1999), a linguagem representada por meio da escrita deve ir além de apenas decodificar os sinais gráficos, porque precisa incluir aspectos discursivos da língua.

Uma das funções da linguagem escrita é representar a fala, mas precisa também representar suas ideias, por isso alguns equívocos aparecem na hora da alfabetização, como as famílias silábicas, que possuem representações diferentes para sons semelhantes. A representação gráfica é menor que a representação fonética, e trocas podem aparecer quando os sons são parecidos, nasalizados, bilabiais ou oclusivos.

Durante muito tempo, a alfabetização foi realizada por meio das cartilhas e da metodologia que estava embutida na base delas, e foi observado que apenas codificar ou decodificar os sinais gráficos não era ou não é suficiente para se criar um leitor e escritor crítico. É necessário trabalhar para que o sujeito construa e transponha a oralidade para a escrita obedecendo aos padrões da língua e utilizando e permeando os diferentes gêneros textuais. Compreendemos que nenhum material didático seja completo. Todos podem ser adaptados em relação às necessidades que o professor tem em sua sala de aulas.

O professor poderá melhorar e complementar a metodologia proposta para levar aos alunos uma alfabetização com sentido, com consciência e de forma crítica. As cartilhas geralmente oferecem apenas parte do trabalho que precisa ser realizado em torno do ensino da leitura e da escrita: a fala, a escrita e a leitura. Analisando as cartilhas de modo geral, não há muito espaço para a oralidade do aluno nem para criações, e a leitura se faz com textos criados para um fim específico: o estudo de letras ou famílias silábicas.

Para responder a esses questionamentos, três modelos teóricos foram adotados para o trabalho com a alfabetização: construtivismo, interacionismo linguístico e letramento.

A Lei 5.692/71 teve um marco na elaboração dos Guias Curriculares para o ensino das matérias do núcleo comum, sintetizando as ideias sobre educação e considerando o momento político e histórico do País, a saber, o regime político de 1964.

Editoras promoviam materiais destinados principalmente aos professores primários e alfabetizadores, e Lourenço Filho, com suas ideias renovadas e seus anseios políticos, sociais e culturais, apresenta o Teste ABC, que pretende fundar um discurso científico e uma prática racionalizadora no ensino e aprendizado da leitura e da escrita.

O quarto período da história dos métodos de alfabetização, denominado como Construtivismo e Desmetodização surge para compreender os altos índices de fracasso na alfabetização em nosso país em consequência das tentativas de implantação da teoria construtivista. A nova abordagem sociolinguística propõe que pensemos sobre a eficácia da alfabetização em relação aos procedimentos utilizados para a aquisição da linguagem escrita.

Com o conhecimento da psicogênese da língua escrita procurando responder a questionamentos sobre a necessidade de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las, procurando assim resolver questões relacionadas ao ensino e a um projeto político e social. Esse momento de novos conhecimentos sofre algumas críticas no sentido de trabalhar com a função social da escrita e não perceber outros conhecimentos específicos.

Estudos realizados por Emília Ferreiro e colaboradores em conhecer como o aluno aprende introduziram no Brasil o pensamento construtivista para a alfabetização. A pesquisa desviava a atenção que era dada aos métodos de ensino e focava agora na aprendizagem do aluno, produzindo o efeito da desmetodização no processo de alfabetização e introduzindo um pensamento interacionista, que parte do texto como um processo de interação entre o ensino e a aprendizagem.

De modo geral, podemos classificar os métodos em dois grupos: métodos sintéticos e métodos analíticos. Os métodos sintéticos têm como ponto de partida a correspondência entre o fonema e o grafema, ou seja, o som e a grafia partindo das unidades menores, como, por exemplo, o método alfabético e o fonético. Partindo dessa ideia, a leitura se faz a partir da decifração gráfica das letras.

Em nossa língua, e em outras também, nem sempre a grafia pode ser relacionada ao som, visto que algumas letras possuem mais de uma interpretação sonora, que é a questão da ortografia regular. Já os métodos analíticos partem de ideias globais, textos e palavras, e a análise das unidades fonéticas fica para um segundo momento.

A partir dos anos 60, algumas mudanças no cenário educacional em relação à aquisição da escrita começaram a surgir. Concepções arraigadas, como a aprendizagem por imitação, e uma espera de motivação externa deram lugar a novos questionamentos de como a criança aprende, valorizando-a como um sujeito

que procura compreender o sistema da escrita com a qual convive diariamente em sua sociedade. O sujeito procura entender, construir e utilizar os sentidos em relação aos diferentes signos construídos no decorrer da história. Neste processo, o que parecia um erro por parte do sujeito que não tinha conhecimento agora dá lugar a um sujeito que busca acertar e entender a regularidade da língua falada em direção à língua escrita.

Assim, novas ideias e novos materiais didáticos surgiram com essa nova maneira de ensino, indicados nos materiais oficiais do Governo como Parâmetros Curriculares Nacionais.

Discussões ainda existem sobre os métodos, a organização e a sistematização para que o docente alfabetizador realize um trabalho a partir da realidade dos alunos e, promovendo momento de oralidade, alfabetize letrando, utilizando diferentes gêneros e estratégias para o desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita.

O ensino também está inserido num contexto histórico e político, num movimento social que precisa ser considerado ao assumir o professor seu papel de agente transformador do conhecimento humano. É essencial conhecer o modo de ser e pensar dos que pertenceram às gerações passadas e avançar nas pesquisas e considerar as possíveis mudanças para inserir nossos alunos num mundo letrado em que vivemos, num processo multifacetado, mas que seja com coerência e real sentido ao nosso aprendente.

Continuaremos, no próximo capítulo, a discussão sobre questões que envolveram algumas perspectivas do ensino da leitura e escrita.

CAPITULO III – PERSPECTIVAS CONSTRUTIVISTA E DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO

3.1 A perspectiva construtivista de alfabetização

Há muitas pesquisas e estudos sobre as questões que envolvem a alfabetização e qual a melhor maneira de se ensinar a ler e escrever como as que foram mencionadas na introdução deste trabalho. Diferentes métodos foram utilizados com a intenção de solucionar os possíveis fracassos constatados em cada período histórico e social. Em cada época, a questão da alfabetização envolve programas públicos de ensino na busca de soluções e avanços.

Neste capítulo, abordaremos as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky enquanto docentes da Universidade de Buenos Aires e, posteriormente, em outros lugares a partir dos anos 70. Algumas reflexões sobre essa teoria destacam que a partir das pesquisas elaboradas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky se buscava compreender a natureza do sistema da escrita e como ela se processa no sujeito levando em consideração o pensamento hipotético do aprendiz. As pesquisas são baseadas na teoria piagetiana, que considera a aquisição do conhecimento numa interação do sujeito com o objeto que ele deseja conhecer.

Esses estudos foram realizados com crianças de 3 a 7 anos. As pesquisadoras criaram situações experimentais para realizarem seus estudos em diferentes meios sociais, encontrando algumas diferenças individuais em crianças que hipotetizam etapas de escrita mesmo antes de entrar na escola porque creem na elaboração de suas ideias a respeito dos sinais escritos (cf. FERREIRO, 2010). Essas pesquisas mostraram que as primeiras garatuñas das crianças, que até então eram consideradas meras garatuñas, tinham contidas em si uma atividade cognitiva e com intencionalidade de quem as escrevera.

Visto que já conceituamos linguagem no capítulo anterior, partiremos da ideia de que a linguagem é uma das formas da comunicação e que se dá de diferentes formas, como a dança, os gestos, a arte, a fala, etc., incluindo a linguagem escrita, que é nosso foco neste capítulo.

A concepção tradicional de alfabetização consistia em relacionar a maturidade ou prontidão do sujeito e dos métodos utilizados para se alcançar a finalidade da aquisição da linguagem escrita.

Para as pesquisadoras, a visão sobre a aquisição da linguagem escrita tem outro caminho, que é colocar a criança em destaque em relação a sua construção e compreensão de novos objetos de conhecimento. Segundo Ferreiro (2010), a escrita também pode ser considerada um sistema de representação ou um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

As discussões a respeito da alfabetização, de acordo com Ferreiro (2010), levavam em conta mais os métodos utilizados, sem considerar quais eram as concepções sobre o sistema de escrita que as crianças têm e quais atividades e práticas educativas relacionadas à linguagem escrita contribuem para o desenvolvimento e apropriação desse sistema. Nenhuma ação educativa é neutra. Todas estão ancoradas no processo histórico do docente, em sua constante transformação e na opção social dos governantes e proprietários de escolas particulares para essa questão. Não podemos limitar a aprendizagem da própria língua apenas à escola. Em nossa sociedade podemos considerar a escola como insubstituível, sim, no sentido de proporcionar oportunidades de contato com materiais escritos e ajudar os aprendizes a abrirem novas perspectivas para suas reflexões, mas esse processo de aprendizagem começa bem antes disso.

De acordo com Ferreiro (2010. p.64):

Felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os países ignoram esta restrição. Nunca esperaram completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles.

Quando a aprendizagem privilegia apenas a transcrição, o ensino pode se tornar apenas uma técnica. Se, por outro lado, conforme afirma Ferreiro (2010), a aprendizagem privilegia a “apropriação de um novo objeto de conhecimento, ela pode ser apenas uma aprendizagem conceitual” (p.19). Assim, necessitamos perceber o ponto de vista da criança que está construindo o novo objeto de conhecimento.

Uma das maneiras de avaliar e interpretar a escrita do aluno é permitir que sua escrita seja espontânea e considerá-la como objeto de estudo, além de levar em conta que ele está construindo seus saberes ou sua concepção da escrita independentemente de saber o nome ou o valor sonoro de cada letra. Importa a compreensão do sistema alfabético. As pesquisadoras consideraram a teoria psicogenética de Piaget para então compreender esses processos na construção do conhecimento da linguagem escrita (cf. FERREIRO, 2010).

A aquisição da linguagem escrita, por ser uma atividade muito específica, continua sendo uma prática de pesquisa e de investigação. Conforme descrevemos no capítulo anterior, os métodos eram e ainda são utilizados para responder por sucessos e fracassos da aprendizagem, sem levar em conta o sujeito que está disposto a compreender o sistema alfabético e não apenas decifrá-lo.

Na perspectiva teórica construtivista, o pesquisador elabora hipóteses baseadas nas respostas e diálogos da criança, questionando e criando situações para confirmar ou refutar sua hipótese. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), um dos objetivos das investigações das pesquisadoras era compreender como se dão os processos de [...] “aquisição da leitura e da escrita e quais caminhos a criança deverá percorrer para compreender a função da escrita e seu significado” (p.15).

Esta teoria leva em conta os saberes vivenciados antes que a criança chegue à escola, trazendo um repertório oral, escrito, vivências afetivas, culturais, cognitivas e sociais. O tipo de sujeito que se enxerga nesta teoria, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985, p. 26) é:

[...] um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

O sujeito da aprendizagem interpreta o objeto em estudo e assimila suas propriedades, colocando assim o aprendiz como centro da aquisição; não o objeto ou método utilizado, mas sim o que ele transforma em seus sistemas de assimilação, ou seja, a criança constrói seu pensamento lógico. Apesar de Piaget

não ter nenhuma pesquisa na área da leitura e escrita, as pesquisadoras embasaram as suas próprias pesquisas levando em conta os princípios piagetiano, como a teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento. (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.28).

A escrita foi levada em conta como objeto de conhecimento, e a criança, como um sujeito que conhece ou tem a capacidade de conhecer, que pode obter conhecimento, que é uma atividade individual do sujeito que aprende. Os métodos e os processos externos podem contribuir ou limitar, mas a aprendizagem se efetuará como uma atividade própria do aprendiz. Ferreiro e Teberosky (1985, p.29) acrescentam:

Nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, já que, por novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser assimilado pelo sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante... Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição), e não o conteúdo a ser abordado.

Na teoria piagetiana, o conhecimento é uma aquisição, e não uma condição inicial. O caminho percorrido será repleto de oscilações, erros e construções para se chegar a uma compreensão das propriedades, funções e utilidades reais do objeto de conhecimento. Quando o sujeito compreende o mecanismo que envolve o funcionamento (no caso da língua escrita), ele poderá construir e ser transformado pelos esquemas que compõem a assimilação e acomodação.

Todo esse processo é regido por conflitos, erros, modificações, incorporações de concepções e reorganização, havendo a possibilidade de esses conflitos não serem uma regra, e sim estrutura para aquisição de novos conhecimentos. O desenvolvimento do sujeito, em apropriar-se do novo objeto de conhecimento, passa por um processo de assimilação, que é a elaboração da informação, e transforma essa informação, que às vezes proporciona a mudança de seus próprios esquemas, apropriando-se dele.

Alguns princípios básicos guiaram as pesquisas de Ferreiro e Teberosky, como o fato de não considerarem a leitura como uma cópia nem como algo a ser decifrado, e sim realizarem experimentos para descobrir o que pensavam as crianças em relação à escrita, independentemente dos

procedimentos escolares. Todas as tarefas propostas convergiam para uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento com um dilema a ser resolvido. As pesquisadoras desenvolviam um diálogo para elucidar quais pensamentos circundavam a criança e posteriormente introduziam situações conflitos para a resolução dos mesmos.

O método clínico era utilizado com o objetivo de explorar em que conhecimentos a criança se pautava para realizar as tarefas de leitura e escrita, e muitas respostas inéditas foram encontradas para a elaboração de hipóteses a serem analisadas e interpretadas.

O fato de a criança não saiba ler não significa que ela não tenha ideias a respeito da escrita. As letras sozinhas podem não ser suficientes para serem lidas. Quando poucas letras são apresentadas ou um número pequeno de letras é apresentado, a pesquisa mostrou, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), que as crianças dizem que “esse cartão não dá para ler” (p.39). Portanto, uma das conclusões da pesquisa foi que existe uma quantidade mínima de signos para que se possa ler, e é necessário que haja uma variação desses signos (letras) para que a leitura possa ser realizada.

O sistema da escrita alfabética, de acordo com Ferreiro (2010), é um sistema que procura representar a linguagem, e isso é feito por meio de uma construção mental que compreende signos e significantes, e não apenas transformar o que se ouve em formas gráficas, tampouco emitir sons que o olho reconhece. Não é somente relacionar grafema, e sim atribuir significados, e que sejam relevantes.

A escrita infantil apresenta uma evolução regular independentemente das questões culturais que, de maneira distinta, podem ser demonstradas em etapas que abrangem a distinção entre o icônico e o não icônico, diferenciando a escrita do desenho e, posteriormente, estabelecendo um critério para representar sua escrita com um eixo quantitativo ou com uma quantidade mínima de letras com uma variação entre elas, para que se possa interpretar sua escrita, de acordo com Ferreiro (2010). Esses períodos não estão caracterizados pela sonorização, e essa hipótese é chamada de silábica.

Ainda outra etapa é marcada pela descoberta da regularidade da sonorização de partes da escrita que correspondem a partes de outras palavras, e, segundo Ferreiro (2010, p.27), “Esta etapa amplia a compreensão de um

critério geral para regular as variações na quantidade de letras e nas variações sonoras entre as palavras”. Esse período é caracterizado pelas correspondências sonoras relativamente estáveis que se relacionam com o eixo qualitativo, que são partes semelhantes em relação ao som e que são expressas por letras semelhantes.

O desenvolvimento das concepções da escrita avança à medida que os pensamentos a respeito dessas variações e quantidades também avançam. Quando as crianças começam a distinguir as letras de outros símbolos (como, por exemplo, dos desenhos, dos numerais).

Podemos perceber que, mesmo antes do domínio da leitura e da escrita, as crianças têm capacidade de ter conceitos a respeito delas e dos princípios que estruturam o sistema alfabético, mesmo que essas estruturas se modifiquem conforme o desenvolvimento do sujeito.

Para Ferreiro e Teberosky (1985), uma das formas iniciais do registro gráfico são os desenhos, que podem representar também a escrita ou uma narrativa daquele registro, funcionando, assim, como sua escrita. Na teoria piagetiana, o desenho pode ser uma representação gráfica a partir ou não de um modelo, assim como outras representações semióticas como a linguagem, o jogo simbólico, a imitação, a imagem mental, o registro gráfico e a escrita, que substitui um objeto.

O desenho pode substituir um objeto, mas não segue nenhum sistema nem regra, o que não acontece com a escrita, que também pode substituir o objeto, mas tem suas regras próprias, visto que por algum tempo se afirmou, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985) que “[...] nossa escrita alfabética representa sons da fala, que é a transcrição fonética da língua” (p.64).

Crianças em tenra idade pensam que texto e imagem podem indicar a mesma intenção, conforme Ferreiro e Teberosky (1985), mas posteriormente buscam uma complementação do desenho na parte escrita. Por vezes, elas antecipam o texto baseando-se na imagem e fazendo interpretações e conceitualizações a respeito desses registros. A escrita pode ser um substituto para a forma do desenho, mas o texto escrito representa o registro da imagem. Posteriormente, o texto será diferenciado do desenho, e o texto representa um dos aspectos ao atribuir a nomeação do desenho, ligando o texto à imagem. No

caso de frases, essa nomeação ganha complementos para explicar a imagem e seus personagens.

Apesar de desenho e escrita serem distintos, eles fazem parte da explicação daquela mensagem que com o tempo são diferenciadas com o nome que a criança atribui ao desenho. Em sequência, o texto é colocado em correspondência ao que a imagem está transmitindo, chegando-se à leitura fragmentada de pedaços gráficos. O contato com o objeto cultural, a escrita, irá influenciar o pequeno leitor, que aos poucos transfere a leitura de imagens pelo texto, como se um substituísse ou representasse o outro, ocorrendo um conflito quando tenta aproximar o registro escrito de suas hipóteses da escrita.

Desde muito cedo, as crianças participam observando de forma direta a prática de leitura realizada pelos adultos que as cercam por meio da leitura de livros com ou sem imagens e leituras do cotidiano do universo adulto, como, por exemplo, a busca de alguma informação. Ferreiro e Teberosky pesquisaram se essas ações são compreendidas pela criança como ações de leitura e se suas reproduções dessas ações são repetições de um modelo ou a descoberta do significado da função da leitura (cf. FERREIRO, 1985, p.157).

Algumas crianças demonstraram suas hipóteses na situação em que a leitura era silenciosa, indicando, por meio de suas respostas, uma concepção de que para ler é necessário falar, e a pesquisadora estava olhando para o jornal e as letras (cf. FERREIRO, 1985, p.159).

Apenas folhear não era suficiente para que a leitura estivesse acontecendo, mas era necessário falar como sendo um ato de leitura. As crianças rejeitaram as ações de leitura sem a voz, ou somente passar os olhos e folhear o material. Ao se proceder a leitura em voz alta com o material na mão, as crianças afirmaram que houve ato de leitura porque ouviram a voz e a expressão enquanto observaram diretamente a ação (cf. FERREIRO, 1985, p.164).

Quando a criança começa a diferenciar entre a língua escrita e língua oral isso representa um grande avanço para a iniciação da leitura e escrita. As tentativas de escrever podem aparecer quando as crianças iniciam registros em forma de garatujas, quando têm acesso ao papel e lápis e existe uma intencionalidade em seus registros. Essas tentativas de escrita que diferenciam desenhos da escrita passam por traços contínuos e circulares e aparecem linhas

verticais. A escrita ou ato de escrever também carrega a compreensão da interpretação dessa escrita pela criança? A partir da escrita do nome, a criança acompanha os sinais que o representam e procura executar sinais que se assemelham às letras que o compõem.

Para compreender sobre a escrita das crianças, as pesquisadoras desenvolveram entrevistas e atividades para observar a escrita delas. Solicitaram que cada uma escrevesse seu nome, o nome de algum amigo ou membro da família, desenhos, escrita de palavras conhecidas, outras não conhecidas e uma frase. Os resultados dessas pesquisas foram classificados em cinco categorias ou níveis sucessivos.

No primeiro nível, foi solicitado que cada uma escrevesse lista de palavras e a forma utilizada pela criança era a que mais se aproximasse da escrita com que a criança tinha contato. A escrita era percebida pelas crianças não como uma transmissão de informação, mas cada uma deveria interpretar a sua escrita porque cada uma sabia o que escrever (cf. FERREIRO, 1985, p.183). Distinções podem ocorrer dentro do mesmo nível, quando as crianças relacionam o tamanho do nome com o tamanho da pessoa, animal ou objeto, procurando transpor para a escrita as características dos objetos. Ao escreverem, as crianças pensam que escrevem nomes. As propriedades que esses portadores carregam devem refletir na escrita do nome delas, e isso não está relacionado a um sistema sonoro.

Quando o modelo de escrita é o de imprensa, fica mais evidente a quantidade de letras e sua variação, que se mantém necessária para se poder ler. Esse nível de leitura pode ser visto como global e não há muita relação das partes com o todo. Cada letra tem seu próprio valor. O nome próprio é uma palavra estável, um modelo de escrita para a criança que pode ser um apoio para a escrita do nome e de outras palavras, estando carregado de significados.

No nível seguinte, a hipótese geral observada foi a necessidade de aproximar os grafismos das formas das letras, atribuindo significados diferentes quando se quer ler coisas diferentes. A quantidade mínima de letras (mínimo de três) e variedades ainda se mantém nesse segundo nível. Aparecem (as letras do nome) com letras fixas, mas com suas variações na ordem e quantidades mínimas. Pode ser que nessa fase um bloqueio restrinja a cópia de modelos

estabelecidos ou a criança se limite ao conhecimento das letras iniciais do seu nome, e que podem servir de modelos para outras escritas.

No terceiro nível, aparece uma intenção de dar a cada letra um valor sonoro, cada letra valendo por um som. Esse nível é chamado de hipótese silábica, e a criança avança qualitativamente deixando as exigências de quantidades e variações das letras e despertando para a hipótese de que a escrita representa a fala, a sonoridade das palavras. Nesse estágio, a escrita tem subdivisões que aparecem na hora da escrita: letras que não correspondem ao valor sonoro emitido e em outro momento se utilizarem letras que representam o som emitido.

No quarto nível, a criança abandona a hipótese silábica e, entre conflitos, percebe a necessidade de uma quantidade de letras para a composição de sua escrita.

A hipótese posterior, chamada de silábico-alfabética, é marcada por uma transição entre os esquemas já dominados e um novo processo de construção. Esse novo processo desestabiliza a questão de ter uma letra para cada som emitido, e a criança passará a enfrentar dilemas como a quantidade de letras não garantir aquele som. A esse respeito, Ferreiro e Teberosky (1985, p.210-211) acrescentam:

O conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres torna-se mais evidente quando se trata da escrita de nomes para os quais a criança não tem uma imagem visual estável. Quando o meio não provê esta informação, falha uma das ocasiões de conflito: por isso vemos as crianças de CB chegarem até o nível da hipótese silábica, mas não além disso.

O quinto nível é o da escrita alfabética e constitui a etapa final. Quando a criança chega a esse nível, ela já superou e compreendeu o sistema de escrita alfabético.

A escrita alfabética, segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 213):

[...] constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas da escrita, no sentido estrito.

A pesquisa e resultados mostraram respostas semelhantes em crianças pré-escolares que estavam entrando em contato com o código alfabético. De maneira observável, puderam-se constatar regularidades nos níveis descritos de forma sucessiva que indicam uma progressão com ou sem intervenção escolar.

A evolução da escrita em crianças pré-escolares evolui num constante crescente. As ideias são momentâneas, pertencentes aos períodos e com o avanço, e elas são substituídas por outras ideias dentro de um conflito cognitivo. Segundo as pesquisadoras (FERREIRO, 1985, p.260), as crianças de 4 anos compreendem a escrita como uma representação do objeto, e não como uma marca. Desenhos e escrita substituem objetos por meio de marcas gráficas. Nessa fase, a criança não diferencia desenhos da escrita, e para interpretar textos com imagens ela une esses dois elementos para juntos se complementarem.

Em relação ao momento do ensino da leitura e da escrita, as pesquisadoras advertem que existem, por trás de um questionamento de ensinar ou não a ler e escrever na Educação Infantil, medidas que podem ser tomadas para impedir ou ajudar a criança em sua caminhada.

Algumas instituições podem, de certa maneira, impedir ou bloquear o desenvolvimento do aluno quando adota práticas que restringem o uso e a funcionalidade da escrita, como, por exemplo, no uso da cópia sem nenhum significado, na ausência de livros e contação de histórias, na distância entre a escola e o contexto social da vida prática, na distância entre as tentativas de registros de forma espontânea, bem como na restrição ao acesso a livros, gibis e revistas, etc. Quando a criança da Educação Infantil tem acesso aos materiais impressos utilizados socialmente, poderá fazer uma relação da importância de se compreender essa maneira registrada de se comunicar.

Aos poucos, a criança da Educação Infantil vai diferenciando as letras dos desenhos e se esforçam para compreender aquele conjunto de representações gráficas que fazem parte de sua vida. Em todas essas vivências, a criança aprende qual é a função da escrita e participa dela como observador, pré-leitor e sujeito ativo na ou da sociedade.

Na visão das pesquisadoras, estaremos mais preocupados em oferecer situações de aprendizagem do que com a metodologia e a forma.

Segundo Ferreiro (2010, p.99), “A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é o objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural”.

Para Ferreiro e Teberosky (1985), criança de 4 anos tem alguns dilemas para resolver sobre a escrita, que é a representação de um objeto por meio da escrita, e não somente marcas aleatórias e a compreensão de que escrita substitui ou representa a linguagem. Desenhos e escrita são transferidos, direcionados para o objeto evocado, mas a maioria das crianças nessa idade consegue diferenciar quando é desenho e quando é escrita. A criança esforça-se para compreender o que essa escrita pode representar e procura estabelecer distinções entre as duas.

Outra ideia, nessa fase, de acordo com Ferreiro (1985, p.262), é a de que a escrita representa os nomes dos objetos. Segundo a autora (1985, p.264), “[...] a hipótese do nome, por sua vez, é relativa à natureza da escrita, enquanto objeto simbólico, e se elabora em função do ato de atribuir significado ao escrito”. Antes de ter a possibilidade de distinguir desenho e escrita, a criança necessita de uma conservação entre corresponder a quantidade de letras, que é a hipótese de quantidade, e a sua variedade. Essas hipóteses são elaboradas e construídas pela criança e não são conhecimentos transmitidos nem ensinados pelos adultos. A criança chega a conclusões sobre a escrita que seguem uma evolução.

Por outro lado, a escola poderá contribuir oferecendo confrontação entre as hipóteses elaboradas pelos sujeitos, com desafios e reflexões para o desenvolvimento deles. A criança elabora hipóteses para compreender a escrita, e o contato com as produções culturais, o confronto entre colegas e o próprio sistema alfabético a faz reelaborar outras hipóteses para responder às suas questões. Essas questões serão levadas para a leitura com seus termos, suas expressões e a apresentação gráfica própria do texto.

Ler e escrever são processos diferentes, porém indissociáveis, e essa aprendizagem se dará quando incentivarmos a criança e permitirmos que ela escreva a partir de suas próprias hipóteses, e não apenas obrigando-as a copiar sem entender o que estão fazendo. Numa proposta tradicional, a escola poderá ignorar essa construção a respeito das hipóteses da escrita e do código alfabético.

Vygotsky (1985) explicita que “é necessário levar a criança à compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem”.

A teoria piagetiana foi utilizada, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), para confirmar o sujeito que reinventa a escrita para fazê-la sua, um processo de construção efetivo e uma originalidade nas concepções que nós, adultos, ignorávamos.

CAPÍTULO IV – DA PRODUÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Modos de produção dos dados

De acordo com Ghedin (2001), toda ação educativa carrega uma carga de intencionalidade que integra e organiza suas práxis, fazendo confluir para a esfera do fazer as características, as necessidades e possibilidades do momento, as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas, num amálgama provisório que não permite uma parte ser analisada sem referência ao todo nem este ser analisado sem ser visto como síntese transitória das circunstâncias parciais do momento.

A formação do professor e sua prática estão vinculadas ao seu modo de compreensão e de sua formação inicial e continuada, como um desenvolvimento profissional.

O método que ajuda a investigar e interpretar uma situação ou um problema que queremos resolver estará também vinculado a um caminho que será construído durante o caminhar do profissional. Ao analisar um problema ou um objeto de estudo que pode ter diferentes interpretações, será necessário estipular uma base filosófica para o exercício da investigação. A visão de homem, sociedade, época da investigação, tudo isso deve estar ancorado em uma base epistemológica que poderá ajudar na reflexão sobre o método e sua influência na investigação.

É um desafio para um pesquisador entrar no espaço da sala de aula já em andamento e pensar de forma sistematizada, buscando perceber expressões do que ficou sem ser dito e interpretar o objeto a partir não só de seus conceitos, mas entrelaçando, a partir desse olhar, a linguagem e a escrita que irá potencializar a expressão e a observação. Um gesto apenas e se poderá produzir uma reflexão para um olhar mais cuidadoso e minucioso, ou seja, sob uma ótica sobre o que fica nas relações e interações.

Podemos considerar que a pesquisa qualitativa pode contribuir na mediação dos saberes entre o mundo atual e os contextos em que sua base teórica foi construída, favorecendo a ampliação do olhar, neste contexto, do professor para perceber-se em seu campo de atuação com seus valores e seu papel social, podendo, assim, ressignificar sua prática.

Esta pesquisa se desenvolveu com base em uma abordagem qualitativa envolvendo a participação dos docentes, que são os sujeitos da pesquisa, buscando compreender as diferentes visões de docentes e discentes que irão ajudar a construir caminhos no decorrer desse processo. Embora os aspectos qualitativos e quantitativos possam se complementar, investigamos as relações e ações humanas em que o pesquisador pode, dentro do contexto, perceber a realidade a partir do seu olhar.

Para a concretização desta pesquisa, procuramos instituições de Educação Infantil da rede particular e pública. Escolhemos como instrumentos de coleta de dados a entrevista com professoras, a observação, que ocorreu em escola de rede particular e pública, em classes de Educação Infantil com crianças de 5 anos, e a entrevista semiestruturada, conforme detalharemos a seguir.

Para compreender melhor a natureza e os aspectos de atuação do docente em seu cotidiano escolar, fizemos uma pesquisa de campo com observações sistemáticas e registros em diário de campo com professoras indicadas pela própria instituição onde ocorreu a pesquisa.

Os dados foram organizados e analisados à luz dos conhecimentos que embasam teoricamente a pesquisa e das práticas docentes observadas, objeto deste estudo. Esses dados foram retirados ainda da análise de documentos, bem como dos dados obtidos a partir do diário de campo e da observação sistemática. Para compreender melhor e responder às questões que desencadeiam este estudo, os dados foram organizados em categorias.

A busca do material empírico junto aos participantes foi autorizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelas professoras, e pela Carta de Autorização, assinada pela direção para a realização das entrevistas e observações em sala de aulas e devidamente autorizada pelo CEP.

4.2 A observação e o diário de campo

A observação foi um recurso importante para registrar o movimento e a dinâmica do período de aula.

A observação sistemática nesta pesquisa teve como objetivo acompanhar práticas docentes relativas à linguagem em sala de aulas com base na teoria histórico-cultural. O objetivo foi registrar a realidade vivida

compreendendo que algumas mudanças de comportamento podem ser geradas a partir da sua presença tanto nas crianças quanto nos docentes. Após um período de breve convivência, os alunos se familiarizam com a presença da pesquisadora, que se tornou mais um membro daquele grupo social sem grandes alterações em seu funcionamento.

Para apresentar as análises do material empírico coletado, organizamos o trabalho em duas categorias: linguagem oral e linguagem escrita que favorecessem o trabalho com a linguagem escrita, com reflexões na teoria histórico-cultural, procurando estabelecer relação entre a teoria e as práticas observadas.

A pesquisadora procurou inserir-se no grupo, com o intuito de perceber as relações estabelecidas no trabalho pedagógico e registrando fidedignamente o que foi observado.

O registro da observação foi realizado de forma descritiva, uma ideia geral do campo de atuação, e depois centralizada no que se relaciona especificamente ao problema de pesquisa. Houve necessidade de desenvolver estratégias para que os registros (notas, sumários, relatórios e entrevistas) fossem suficientes para responder às inquietações acadêmicas levando em consideração o que envolve esse processo, como o espaço, as pessoas, as ações, as conversas...

O ambiente de sala de aulas observado pode ser marcado por uma rotina que é uma repetição, em alguns pontos, mas também oferece diversidade e novidade que afetam as relações pedagógicas e as estratégias de ensino.

Os registros foram anotados num diário de campo e serão guardados por cinco anos, conforme determinação do CNS 466/12. Ou CEP.

4.3 As entrevistas com as professoras

Considerando o assunto em pauta, Lakatos (1993) explicita que convencionalmente a entrevista tem sido considerada como encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto diante de uma conversação de natureza profissional. Essa atividade deve proporcionar ao entrevistador a informação necessária.

A entrevista pode ser estruturada ou semiestruturada. A entrevista semiestruturada é dirigida e poderá acontecer com dois encontros (no mínimo) com o objetivo bem claro de conhecer melhor os conceitos que norteiam o trabalho, neste caso específico, dos professores e alunos. É possível, por meio de desse contato, de perguntas e respostas, analisar parte do pensamento e conceitos dos entrevistados. Tal contato deverá ser inicial com apresentação do pesquisador, tema de pesquisa a instituição, além da autorização prévia da direção para a gravação.

A entrevista pode esclarecer concepções e ideias acerca do tema estudado bem como a base teórica que fundamenta as atividades das professoras envolvidas, neste caso, devendo assegurar a compreensão dos objetivos e do trabalho de pesquisa.

A questão desencadeadora foi o ponto de partida para o início da fala das participantes, focalizando o ponto que se queria estudar e, ao mesmo tempo, por onde começar. A questão desencadeadora pode, nas diversas circunstâncias, ser elaborada de diferentes maneiras.

As entrevistas desta pesquisa são de natureza semiestruturadas, tendo sido realizadas dentro do período de trabalho das professoras e em momentos em que elas não estavam ministrando suas aulas. Essas entrevistas aconteceram no final do trabalho de observação e foram previamente agendadas nas escolas particular e pública na cidade de Hortolândia, SP, em classes de Educação Infantil. Algumas perguntas foram acrescentadas conforme as respostas dadas pelas professoras.

Essa forma de produção de material empírico pode ser empregada em pesquisas qualitativas como solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado.

A entrevista tem caráter de interação social, interação face a face, espaço relacional de conversar, e ocorre juntamente com as emoções, percepção do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações. O entrevistador pretende, nesse momento, criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado seja autêntico.

É por meio do diálogo que se buscará uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação, compartilhando o respeito mútuo e procurando

desmitificar a ideia de que a pesquisadora possa ser uma ameaça ou que se pense em esconder algum tipo de informação. Para o entrevistado, essa pode ser uma oportunidade de ser ouvido, mas também ele poderá sentir-se invadido em sua prática de trabalho, podendo ser revelado ou não por meio da sua postura, fala, gestos e expressões. A proximidade na entrevista poderá criar um ambiente de conversa reflexiva, entrelaçando sentimentos e percepções de pontos de vista diferentes ou não.

A postura durante o processo pode desenvolver uma situação de colaboração para que o entrevistado se sinta à vontade para trazer todos os elementos relevantes para o pesquisador. Quando o entrevistado aceita essa posição, ele poderá ter consciência da importância do seu trabalho, da sua experiência e de seu saber para a construção da pesquisa. Portanto, não tenderá a sentir-se ameaçado nem exposto. Ao se ouvir na entrevista, poderá ter um momento de organização e construção de conceitos e ideias, momento em que a narração instigará uma reflexão sobre seu discurso, necessitando organizar seu pensamento, que poderá ser inédito para si mesmo. Durante sua narrativa, o entrevistado poderá entrar em contato com (ideias) do porquê de sua escolha profissional, do seu fazer pedagógico e o que provoca indignação e sua postura ideológica.

4.4 A busca do material empírico

Após algumas tentativas e acessos negados, encontramos duas instituições situadas na cidade de Hortolândia, SP, que aceitaram participar da pesquisa. Foram selecionadas duas escolas nessa cidade, sendo uma da rede pública municipal e outra da rede particular. Em cada escola, foi selecionada uma professora de Educação Infantil com alunos de 5 anos. As observações foram realizadas uma vez por semana, durante o período completo de aula, no total de dez encontros em cada escola. O primeiro contato foi com a direção da escola, à qual nos apresentamos devidamente com a carta de identificação da PUC e expusemos a intenção do trabalho.

Após a aceitação pela direção, fomos encaminhadas à coordenação pedagógica para os acordos gerais. As professoras pesquisadas das duas instituições foram devidamente apresentadas e assinaram os documentos

autorizando a permanência em sala com os devidos registros. Cabe ao pesquisador, sem perder de vista os objetivos do seu estudo, reproduzir fielmente as informações recebidas e solicitar ainda outras, quando necessitar de mais esclarecimentos ou para aprofundar sobre algum item mencionado que mereça maior foco. O processo de transcrição da entrevista também pode ser considerado um momento de análise, pois ali o pesquisador revive os momentos da entrevista.

A análise do material começa a ser feita a partir dos registros e da forma como eles vão sendo agrupados em categorias, em que o pesquisador poderá explicitar suas impressões e os primeiros significados atribuídos ao material empírico. Esse movimento se dará durante o processo, e não somente no final da jornada.

4.5 Análise de conteúdo

Entendemos que a análise de conteúdo numa pesquisa precisa assumir uma característica de comunicação científica a partir da mensagem (oral, escrita ou de outras formas) que represente socialmente as práticas construídas durante um período e lugar observados e unidos às condições e contexto de seus produtores.

A análise de conteúdo precisa estar devidamente embasada e os dados devem estar ligados entre si de forma intencional, durante a reelaboração e estruturação das categorias que irão garantir uma relevância teórica e sentidos à pesquisa.

O pesquisador precisará levar em consideração as condições sociais, intelectuais, o contexto histórico, político; os fatores afetivos, econômicos e culturais, incluindo o acesso aos diferentes códigos e levando em conta ainda a relação da representação social escolhida para sua análise. Além da mensagem, o pesquisador notará que crenças, valores e emoções farão parte de sua análise e que comporão sua atividade de organizar os dados coletados.

É possível perceber em toda mensagem muito do seu emissor e suas convicções, crenças, interesses, motivações e base filosófica, então caberá ao pesquisador uma seleção das informações coletadas com o cuidado de não filtrar demasiada e preconceituosamente informações relevantes para suas considerações.

É necessário também fidelizar as observações e registros e levar em conta a própria mensagem (falada, escrita, ou de alguma outra forma), valorizando o material coletado e analisando-o dentro de um contexto social e histórico. As deduções e comparações de dados feitas da mensagem necessitam ser baseadas em teorias que possam explicar ou conversar com as informações, lembrando que o sujeito e sua mensagem não são apenas do aqui e agora, mas se constituíram durante um processo histórico e social.

Franco (2012, p.43), ao falar sobre as unidades de análises para organizar os dados coletados, assim se posiciona:

É necessário definir as unidades de análises que podem ser: Unidade de registro, onde serão analisadas as palavras, temas, personagem, item; e Unidade de contexto, onde serão analisados o cenário que compõe, condições de trabalho, crenças, expectativas, etc. Com as unidades definidas é hora de classificar os dados coletados reorganizando-os e reagrupando-os seguindo critérios a partir de conteúdo ou das falas que surgiram do material empírico.

4.5.1 Apresentação das instituições

A fim de preservar a identidade das professoras participantes e as instituições de ensino, alteramos os nomes para Escola Girassol: Profa. Rosa, e Escola Tulipa: Profa. Margarida.

Escola Girassol

A Escola Girassol é particular e pertence a uma mantenedora de caráter confessional. O departamento de Educação tem um responsável pela direção geral e uma supervisora pedagógica. Estes são responsáveis, na rede, pela educação que atende Campinas e região. O Colégio situa-se no Município de Hortolândia, SP, e a sede administrativa está localizada em Sorocaba, SP. A Escola Girassol funciona das 7h às 17h30min nas segundas-feiras às quintas-feiras e das 7h às 16h nas sextas-feiras.

A escola contava com 919 alunos no ano de 2014, sendo que 176 eram da Educação Infantil, que compreende: Maternal (crianças de 3 anos), Jardim (crianças de 4 anos) e Pré-escola (crianças de 5 anos).

A escola possui um espaço físico muito amplo, abrangendo quase um quarteirão. Há um pátio coberto e dois *playgrounds*, sendo um coberto e outro ao ar livre. Possui quadra poliesportiva coberta, piscina e vestiários. São 20 salas de aulas com ventiladores ou ar condicionado, e algumas possuem lousa digital; laboratório de informática e de ciências, biblioteca, cantina e praça de alimentação. A secretaria passava por uma reforma e ficaria mais ampla. Ainda na parte da entrada ficam as salas de administração, coordenação, orientação e tesouraria. Sobre o quadro de funcionários, a maioria dos professores tem curso de especialização.

A escola realiza atividades com todos os grupos de alunos, assim divididos: Ensino Fundamental I (Maternal ao 5.º Ano), Ensino Fundamental II (6.º Ano ao 9.º Ano) e Ensino Médio.

A sala de aulas escolhida para a observação tinha como regente a Profa. Rosa, que atuava no magistério à época havia 20 anos, com formação em Artes e Pedagogia. A sala de aulas é ampla, iluminada e bem ventilada. Possui material de multimídia (TV, DVD, caixas de som e CDs). O quadro é branco e a professora utiliza canetões para fazer os registros de rotina. A sala é decorada com letras grandes e coloridas, feitas de madeiras, coladas na parede com o nome e a foto de cada criança. Uma das paredes é decorada com pintura suave de animais.

Os banheiros ficam dentro da sala de aulas. Havia um quadro com as fotos e nomes dos alunos que servia para registrar o comportamento. Existem ainda alguns baús com brinquedos e jogos, armários e uma estante para livros em forma de casinha. As mesas e cadeiras são coloridas. Os alunos tomam lanche num local apropriado e organizado para esse fim.

Existe um programa em que a escola oferece lanche para os alunos mediante a adesão. Esse lanche contém diariamente fruta, suco e um salgado feito na própria escola. O cardápio é enviado aos responsáveis mensalmente e é elaborado por uma nutricionista. Existem dois parques para a Educação Infantil. Um é coberto e com piso emborrachado, e o outro é externo, feito com madeira tratada, e é muito amplo.

A lista de materiais é escolhida coletivamente e enviada pela instituição mantenedora para toda a rede de escola, bem como os projetos que transitam durante o ano letivo. Os projetos da escola para ano da pesquisa foram: Insetos, Diário do Mascote e Caixa Surpresa.

Todas as aulas foram observadas e registradas num diário de campo para serem transcritas posteriormente e para que o máximo de detalhes fosse preservado. Os registros foram feitos procurando compreender as atividades propostas pela professora e suas concepções sobre a aquisição da linguagem escrita num caderno descritivo com anotações e observações, com um parecer subjetivo e com olhar reflexivo da pesquisadora procurando bases teóricas para fundamentar a descrição das observações. No diário de campo, foram feitos registros mais gerais do ambiente da sala, dos materiais e da postura da professora, posteriormente reescritos com mais detalhes das aulas observadas.

Ao chegar à escola, no momento inicial fui apresentada às crianças. A professora informou que eu estaria com eles durante alguns dias observando as atividades que eles faziam, as histórias.... Um aluno perguntou se eu observaria o comportamento de quem obedece. A professora disse que essa parte ela mesma faria.

Minha presença provocou curiosidade e perguntas sobre meu caderno, o que é normal quando se tem alguém que não pertence ao grupo, mas com o passar do tempo minha presença foi ficando menos evidente e aparentemente já fazia parte do grupo. Foi observado que a professora trabalha de forma interdisciplinar, ou seja, agrupando, integrando e articulando os conteúdos e os conhecimentos a partir temas pré-estabelecidos no material didático.

A rotina escolar segue um padrão antes da entrada na sala de aulas: os alunos formam fila, cantam, dirigem-se para a sala, guardam o material, pegam uma plaquinha individual (verde e com expressão de feliz), colocam no quadro de comportamento e depois cada um vai direto para sua mesa. A professora inicia a aula cumprimentando cada aluno, depois cantando uma sequência de músicas escolhida pelos alunos e pela professora. Depois, ela ouve os pedidos de oração e os alunos repetem a oração do dia. Em seguida, os ajudantes do dia contam quantos meninos e meninas estão presentes, veem quem são os faltosos e marcam o dia do mês e da semana.

A professora conta a história do dia e em seguida um ajudante entrega a primeira atividade, auxiliando a professora. Em seguida, o lanche é servido pela escola mediante um projeto denominado "Lanchinho".

Após o lanche, as crianças vão a um ambiente da escola que tem um amplo espaço integrado à natureza com um parque grande e feito com madeira tratada.

O projeto geral para a educação infantil no ano da pesquisa e paralelo aos conteúdos já estabelecidos sobre insetos, culminando na mostra cultural conforme descrição abaixo:

PROJETO: MUNDO DOS INSETOS – Educação Infantil Pré-Escola II

Professora: I

JUSTIFICATIVA

Somos criaturas criadas por Deus. Somos dotados de um corpo, raciocínio e movimentos que nos tornam a criatura mais importante deste universo. Nascemos, crescemos e nos desenvolvemos por meio de estímulos dados pelo meio ambiente, pelos pais e por tudo que nos cerca. As crianças são por natureza: ativas, curiosas, lúdicas, inteligentes e investigativas. Desde pequeninas, interagem com o meio natural e social em que vivem. Elas aprendem sobre o mundo ao fazer perguntas em busca de respostas para os seus questionamentos ou quando vivenciam experiências sobre os diversos temas que compõe seu cotidiano. Muitos são os temas que geram curiosidade para a criança, tais como, pequenos animais, bichos, plantas, tempo, heróis, castelos, etc. Queremos, por meio do projeto, valorizar primeiro de tudo o Criador deste mundo maravilhoso despertando a curiosidade da criança em descobri-lo de maneira agradável, lúdica e interativa.

OBJETIVO GERAL

Valorizar e respeitar o mundo criado por Deus, identificando e conhecendo alguns insetos, modo de vida e suas características compreendendo assim sua função para equilíbrio e manutenção do nosso meio ambiente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer o poder e amor de Deus em criar pequenos seres.
- Estimular o conhecimento dos insetos.
- Descrever a morfologia, fisiologia, reprodução e alimentação dos insetos.
- Conhecer o ciclo de vida dos insetos.
- Identificar as fases da metamorfose.
- Reconhecer o meio em que vivem e a importância ambiental dos insetos.
- Identificar os benefícios e os prejuízos causados pelos insetos ao homem.
- Conhecer como funciona a cadeia alimentar dos insetos.
- Observar os diversos insetos no espaço escolar, tais como: joaninha, formiga, borboleta, abelha, entre outros.

Cronograma:

- 1.º Bimestre – Joanelha
- 2.º Bimestre – Formiga
- 3.º Bimestre – Borboleta
- 4.º Bimestre – Abelha

Áreas do conhecimento (Eixos temáticos):

Valores: Insetos mencionados na Bíblia e a lição deixada por Deus para nossa reflexão. Ex.: Pragas do Egito, trabalho (formiga) entre outros.

Matemática: Quantidades (estrutura, pernas, asas, olhos...); Cores.

Linguagem oral: Leitura de diversas obras; Ouvir e interpretar histórias; Oralidade; Roda de conversa; Autonomia; Desenhos animados e imagens diversas.

Ciências naturais e sociais: Quais os tipos de doenças causados pelos insetos, como, por exemplo, a dengue; Quais os insetos que produzem mel; Observação de insetos com lupa; Realizar com os alunos registros com desenhos dos insetos.

Artes: Confeção de insetos com materiais reciclados; Pintura com tinta guache e cola colorida; Colagem de figuras; Pintura em tela.

Música: Identificaremos os sons emitidos pelos insetos; Músicas em CDs e DVDs.

Movimento: Brincadeira de faz de conta; Brincadeiras dirigidas.

Atividades propostas: Rodas de conversa, confeção de cartazes e painel, leitura de histórias, confeção de animais utilizando sucatas, caixa de surpresa, brinquedos, desenhos, dobraduras, reproduzir os animais com massa de modelar e hora do vídeo.

Recursos: Livros de histórias, CDs, DVDs, Fotos, Desenhos, Papéis variados, Lápis de cor, Cola, Jogos e Brincadeiras, Tesoura, Tinta guache, Giz de cera, Sucatas, Mel, entre outros.

Avaliação: A avaliação será feita de forma contínua e diagnóstica, por meio de observações e registros realizados pelo professor, tendo como objetivo o aprendizado dos alunos durante as atividades desenvolvidas no ano e em cada eixo.

Produto final: O produto final será uma apresentação de trabalhos e atividades realizadas, apresentação de músicas e capela.

Escola Tulipa

A Escola Tulipa pertence à rede municipal da cidade de Hortolândia e foi fundada no ano de 2000. Atualmente, funciona na nova sede (prédio atual) desde 2006 recebe crianças do período integral e parcial. O horário é feito das 7h às 17h e atende à Creche em período integral com 121 crianças e em dois períodos parciais com 106 alunos. Atende também alunos do jardim com 212 alunos, fazendo um total de 439 educandos. O horário de atendimento do período integral é das 7h às 17h, e do período parcial, das 8h às 12h e das 13h às 17h. Atende na modalidade de ensino como Educação Infantil: Creche, Jardim I e Jardim II, com um total de 439 crianças.

A escola possui um espaço amplo, com pátio coberto, um *playground* ao ar livre e a cozinha fica no centro do pátio que faz ligação entre todos os espaços. A área da Creche ocupa um lado do prédio, e a do Jardim e Pré ocupa o outro. A escola possui salas com ventiladores, lousa e armários.

A sala de aulas é ampla e possui uma porta que dá para o solário. A lousa é verde e a professora utiliza giz para realizar os registros juntamente com as crianças. Cartazes coloridos com o nome dos alunos dão suporte aos alunos que precisam de um gabarito para escrever seu nome. O alfabeto está sobre a lousa, ele é bem visível e a professora se reporta a ele quando faz alguma pergunta que envolve as letras. No fundo da sala há uma sequência numérica bem visível até o numeral 30.

A professora confeccionou cartazes para o planejamento do dia, as crianças escolhidas como ajudante do dia fazem parte desse cenário e organizam esses cartazes. Um baú com brinquedos fica no fundo da sala e é utilizado em alguns momentos da semana.

As mesinhas são para uso em grupo, às vezes dificultando o trabalho de escrita quando essa prática ocorre, pois, alguns alunos ficam de costas para a lousa.

As salas têm cortinas que ajudam a proteger do sol da tarde. Os armários são utilizados pela professora e pelos alunos que pegam e guardam os materiais que serão utilizados no dia, como lápis de cor, lápis de escrever, borracha, apontador e pastas para guardar as atividades feitas.

Para alunos com deficiências física ou cognitiva, a escola dispõe de duas professoras especializadas, o que é parte da prestação de serviços do setor de AEE (Atendimento Educacional Especializado), oferecido a todos os alunos em tais condições.

Os professores participam de reuniões de formação continuada em que o coordenador pedagógico oferece formação e planejamento, de forma que haja reflexão sobre a prática buscando melhoria na qualidade da educação que se oferece na Creche. Também é objetivo das reuniões promover formação contínua com professores e socializar os trabalhos desenvolvidos com os alunos.

Os projetos para o ano da pesquisa eram: HORTOLENDO – projetos de leitura e Fruta Surpresa – incentivo aos alunos para comerem frutas na hora do lanche.

A proposta geral da escola é que as crianças desde cedo tenham contato com a leitura. Percebi que em cada sala de aulas as crianças têm acesso aos livros de história e há uma biblioteca para atividades semanais. A escola recebe livros que fazem parte do projeto HORTOLENDO, os quais são distribuídos pela Prefeitura e pela Secretaria de Educação. Numa data agendada, cada escola apresenta o que foi trabalhado em sua Unidade. Nesta Unidade, o trabalho foi realizado com o gênero parlendas, o qual é apresentado também aos pais.

Todas as professoras têm uma rotina-padrão instruída por meio de capacitação e anotam as atividades pedagógicas num caderno de registros do professor.

A Profa. Margarida foi indicada pela direção da escola para fazer parte da pesquisa e iniciou sua atividade profissional no ano de 2015. Demonstra interesse em executar as práticas aprendidas na sua formação e em participar dos cursos de formação continuada.

Minha chegada causou curiosidade e as crianças vieram me fazer perguntas tais como se eu era a nova professora, se iria ficar todos os dias, quem eu era... A professora me apresentou, acalmando, assim, a curiosidade dos alunos. Disse que eu estaria com eles e gravando as atividades que eles faziam. Aos poucos, minha presença tornou-se comum e eu já fazia parte do grupo, ajudando nas horas do lanche e jantar.

A professora inicia sua aula com uma oração, e logo em seguida as crianças vão para o lanche fornecido pela escola. Existe um cardápio preparado, e geralmente o lanche é composto de mingau, leite, bolachas, pão e mingau. Na volta do lanche, as crianças passam primeiramente no banheiro e depois vão para a sala de aulas.

A aula começa com os alunos em roda e com canções escolhidas pelo grupo. Muitas canções são ouvidas e cantadas nesse momento. Após as músicas, as crianças ouvem uma história escolhida pela professora. Ela utiliza gestos, entonação na voz, suspense para contar a história e solicita a participação dos alunos durante esse momento.

Após a leitura da história, a professora faz o cabeçalho com a ajuda dos alunos perguntando como é o nome da escola e como se escreve, “qual letra vem agora”, envolvendo todos nessa atividade. Pergunta o nome da cidade, o dia, o clima e vai registrando na lousa com letra de forma maiúscula. O ajudante do dia faz o registro dos alunos presentes e ausentes. A professora mostra o crachá de cada aluno e pergunta se está ou não presente, e o ajudante do dia registra com uma forma geométrica para cada menino ou menina presente. Ao final do registro, a professora convida para contarem quantos estão presentes e quantos estão ausentes, e o ajudante do dia faz o registro com algarismos.

Os alunos geralmente realizam alguma atividade referente à história ouvida, seja um desenho, escrita de palavras que apareceram no texto, seja escrita dos nomes dos personagens, etc.

Chega a hora do jantar e as crianças higienizam as mãos com álcool gel e organizam a fila para a refeição. Essa refeição inclui alimento mais sólido, como macarrão, carne, salada, arroz, frango, polenta, etc. A maioria dos alunos come muito bem e repete. A comida é cheirosa e aparentemente de boa qualidade. Após o jantar, os alunos vão ao banheiro e voltam para a sala para uma atividade lúdica, como cantinhos, jogos, parque ou solário. A professora encerra a aula também com uma oração, procede à entrega das agendas e faz sua despedida.

Apresentaremos, a partir do próximo tópico, as vivências e situações concretas ocorridas nas salas de aulas observadas.

4.5.2 Análises

A rotina na Educação Infantil

Estudos e pesquisas até hoje desenvolvidos na área da Educação Infantil podem enriquecer e ajudar o profissional escolar a compreender e definir qual base filosófica quer seguir. Diante de uma busca que supere as expectativas ligadas ao ensino, que alcance os alunos despertando neles o interesse e a vontade de aprender e ao mesmo tempo seja mediador no cumprimento de seu papel social. Essa identidade se dará por meio do caminho percorrido, de seus estudos, suas experiências e sua atuação direta em seu campo de trabalho, e estas serão consolidadas para a teoria que sustenta sua prática educativa.

O professor necessita de estratégias e rotina para ministrar suas aulas que levem ao aluno o saber social acumulado durante a história. As experiências proporcionadas pelas aulas tornarão o saber prático e com conscientização social, transformando esse processo de ensino/aprendizagem em algo que seja significativo para todos os envolvidos e que contribua para a sociedade transformando-a em humanizada e próspera em todos os aspectos.

Em nossa vida diária, o que fazemos, aprendemos, vivenciamos, observamos, nossos valores e princípios vão determinando a vida que temos. A nossa prática educacional não está ligada somente às técnicas de ensino, mas, e principalmente, aos objetivos e à cosmovisão que temos do ser humano. Muitas vezes, podemos apenas repetir modelos aprendidos de uma forma mais mecânica, por isso algumas pessoas podem ter da palavra “rotina” a ideia de repetição. O termo “rotina” está assim definido no dicionário Michaelis (2016): “caminho habitualmente seguido ou trilhado; caminho já sabido”.

Kramer (1994), falando do projeto pedagógico, relata que tal trabalho deve favorecer a autonomia, a circulação nas dependências da escola, as atividades, os objetos e equipamentos, bem como a organização do planejamento do dia e a organização e conservação da sala de aulas e seus materiais. Assim, participar do planejamento ajuda o aluno a sentir-se integrante do grupo.

As escolas e professoras observadas realizam um trabalho pedagógico cheio de vivências, com ambientes propícios na área da linguagem escrita. Embora a intencionalidade e base teórica não apareçam nas entrevistas, é possível inferir, a

partir da análise das respostas da entrevista e das práticas pedagógicas, a base teórica que norteia o trabalho de cada professora. Nas duas escolas escolhidas, o trabalho com a rotina ou o planejamento do dia é estruturado e funciona diariamente, tudo direcionado pela coordenação e pelo projeto político-pedagógico.

Freire (1998) considera que construir uma rotina é tecer uma articulação harmoniosa entre as atividades no tempo e no ritmo que o sujeito desenvolve no espaço. Observamos que as duas escolas (Girassol e Tulipa) apresentaram uma rotina diária estável, mas diferente uma da outra.

Dependendo da concepção de infância que a instituição de ensino adote, a organização dos espaços e tempo serão de acordo com sua visão, o que nos faz concluir que existem diferentes concepções de infância e diferentes formas de organizar a rotina das crianças nas escolas. Neste estudo, descrevemos os momentos observados na sala de aulas e as atividades propostas pelas educadoras para responder à nossa questão principal sobre práticas pedagógicas que favorecem a aquisição da linguagem escrita em crianças de 5 anos.

Entendemos que à medida que a criança participa do seu contexto escolar e social, e isso acontece durante as relações vividas com seu grupo social, ela amplia sua linguagem e compreensão para a aquisição da mesma. O professor, com sua forma de organizar, mediar, contribuirá ou não para a formação desse sujeito em formação. Por isso, podemos considerar a rotina na Educação Infantil como uma parte importante na formação dos alunos, pois é na rotina que os alunos construirão alguns conceitos, como temporalidade como a sequência das atividades, valores como esperar sua vez e ouvir o colega, cantar, ouvir histórias, situar-se no tempo, etc.)

No momento da observação, foi possível perceber a comunicação entre a professora e os alunos e destes entre eles mesmos utilizando linguagem oral, expressões, gestos para que a explicação ficasse mais bem compreendida. Essa prática implica esperar o tempo de cada aluno falar, escolher, se manifestar.

Existe interação e relações construídas a partir dessas trocas, da forma de organização e do domínio que os alunos já possuem dessa interação, e quando organizamos a vida cotidiana do sujeito num local onde ele passa boa parte de seu tempo, estamos de certa forma dando possibilidades de organização e relações para sua vida futura. A rotina é um dos elementos que compõem as atividades da

vida escolar da criança de 5 anos e que fazem parte de um projeto maior que inclui outras práticas pedagógicas.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, vol. 1, p.13), documento do Ministério da Educação (MEC), as atividades de rotina são destacadas com os seguintes princípios básicos:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Em cada escola, há uma maneira de organizar a rotina ou o planejamento diário. Importante observar escolas que planejam e realizam atividades rotineiras que envolvem a consciência da linguagem oral e da linguagem escrita objetivando sua relação com a aquisição da linguagem escrita, objeto de estudo desta pesquisa, conforme categorias dispostas no próximo tópico.

4.5.3 Categorias: linguagem oral / linguagem escrita / projetos

Atividades de linguagem oral que favorecem a aquisição da linguagem escrita

A linguagem é uma das maneiras de estabelecermos comunicação e interação que acontece por meio dos gestos, dos sinais e outras formas.

Falar não somente para emitir sons, mas para refletir, pensar explicitar as ideias e comunicar. Desde que nascem, os bebês estão tentando se comunicar e se fazer entender, e os adultos tentam interpretar o que eles querem comunicar. A linguagem oral é uma verbalização que é apropriada pela criança na tentativa de significar e dar sentido à fala do outro. As interações irão oportunizar que ela use os recursos que tem para construir as capacidades linguísticas e compreender as regularidades da linguagem falada.

Entendemos que a prática da linguagem oral é a base para que a criança se expresse com mais precisão, e que o incentivo dessa prática contribuirá significativamente para que seus recursos intelectuais sejam desenvolvidos, bem como favorece sua inserção social. Quando o professor incorpora essa prática em seu planejamento por meio de brincadeiras, conversa, música e usos da linguagem no cotidiano, está oportunizando a ampliação verbal na comunicação de seus alunos.

De acordo com o RCNEI (1998, vol. 3, p.136), a fala é elemento de suma importância no desenvolvimento educacional infantil:

A fala deve estar a serviço da conversa, do brincar, comunicar, expressar desejos e necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimento e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes do cotidiano; explicar, argumentar, recontar histórias, reproduzir jogos verbais, elaborar perguntas e respostas, etc.

Para isso, o professor precisa escutar a criança, responder, comentar o que a criança disse estabelecendo uma ponte entre o adulto e a criança, reconhecer o esforço da criança em compreender o que ouve e integrar a fala desta na prática pedagógica.

Quando uma criança fala, ela está traduzindo sua visão de mundo, seus pensamentos, e um professor que tem conhecimento do desenvolvimento humano irá priorizar situações em que a criança possa se comunicar.

Para Vygotsky (1985), a criança vai estabelecer relações com o social por meio da linguagem, o que vai além de ter biologicamente condições para falar. A escola é um lugar para que a linguagem seja exercida e desenvolvida por meio de conversas, textos orais, adivinhas, cantigas de roda, brincar, etc., e o professor é o mediador e o que poderá proporcionar aumento de repertório por meio de suas ações.

Outros itens importantes estarão presentes no ambiente escolar que serão fundamentais para o aprendiz, como narrar, ouvir o outro, aprender a expressar-se, olhar para quem está falando, concordar ou não, ou seja, aprender a interagir nas atividades de linguagem oral. Foram observadas situações nas escolas pesquisadas em que essa prática aparece constantemente. São elas:

- Planejamento do dia;
- Cabeçalho oral e escrito;
- Consciência fonológica;

- Músicas;
- Momento da novidade;
- Hora do brincar (fala, gestos e brincadeiras); e
- Contação de histórias.

A) Planejamento do dia (Linguagem Oral)

Na Escola Girassol, a professora faz o planejamento do dia com os alunos sentados no lugar. Essa rotina implica: acolhimento (professor espera os alunos à porta), chamada, carinha do comportamento, data, ajudante do dia, músicas, oração, história do dia e planejamento do dia. Os alunos já conhecem essa atividade. Chegam à sala, guardam a mochila e esperam o comando da professora, que inicia a aula saudando-os.

Os alunos parecem acompanhar esse momento com motivação. A professora segue um padrão que demonstra momentos para cada atividade, como: cantar, orar, contar uma novidade, ouvir histórias, etc. Quando um aluno tenta pular alguma dessas sequências, a professora lembra que ainda não chegou o momento de contar sua novidade, por exemplo.

Na Escola Tulipa, a professora coloca os alunos sentados no tapete e o planejamento implica: chamada (com a participação do ajudante do dia), clima, cabeçalho oral e escrito, história do dia, músicas e oração.

A seguir, imagens de alguns momentos da rotina na Escola Tulipa e na Escola Girassol.



Lista de nomes



Planejamento do dia

B) Cabeçalho oral e escrito (Linguagem Oral)

A professora da Escola Tulipa diariamente realiza o cabeçalho oral e depois o escreve na lousa solicitando a participação dos alunos, questionando sobre o nome da escola, o nome da cidade, com que letra começa e com letra termina, “qual é o dia de hoje”, como se registra “esse numeral”, como está o clima, os ajudantes e os alunos presentes e ausentes. Ela solicita que o ajudante do dia vá colocando os cartazes da rotina do dia conforme ela vai falando o que irá acontecer. Ela dá o cartaz para a criança que coloca no suporte da lousa.

Na Escola Girassol, a professora realiza o cabeçalho oral e insere a data na lousa. Veremos mais informações na parte da linguagem escrita.



Cabeçalho oral com registro

C) Consciência fonológica (Linguagem Oral)

Alguns estudos surgiram sobre consciência fonológica/fonêmica e sua relação com a aquisição da leitura e da escrita. Para Adams (2006, p.17), “[...] é um assunto importante porque crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativa”. A compreensão do princípio alfabético está em associar os sons às letras que são os sons da nossa fala.

Segundo Brandão (2011), a consciência fonológica é a capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua. Atividades lúdicas como brincar com os sons, rimas, parlendas, trava-línguas, repetição de frases, completar frases e cantigas são favoráveis ao desenvolvimento da consciência fonológica, mas com o cuidado de não realizar treinamentos com sílabas e fonemas, e sim um trabalho que seja lúdico. Esse trabalho precisa ser ancorado por diversidade de gênero e práticas significativas.

Para Adams (2006), é importante saber que “antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala” (p.19).

Percebemos que essa atividade apareceu apenas na Escola Girassol, onde a professora, ao apresentar uma nova letra, associava também o som ou “barulhinho” que a letra produz. A professora mostrava a letra, dizia o nome e o som que os alunos deveriam produzir ao olhar aquela letra, além disso inclui jogos e leitura de texto com o grupo.

A seguir, um pequeno diálogo extraído dos cadernos de observação da Escola Girassol:

Professora: *Pessoal, hoje a gente vai fazer a atividade da letrinha...*

Turma: *Ésse (S)...*

Professora: *Ésse (S). Essa letra, quando eu falo a letrinha S, se você colocar sua mão na frente da sua boquinha você vai sentir um ventinho sair, assim ó...quem conseguiu sentir o ventinho?*

Turma (levantando a mão): *Eeeuuu...*

Professora: *Quando você quiser descobrir que uma determinada letrinha que você precisa saber se ela é com a letra S, você pode colocar sua mãozinha na frente da boca e percebe se vai sair um ventinho... A gente vai brincar, a gente vai brincar de caça letrinha; psiu, eu quero ver quem está bem esperto e curioso pra conseguir encontrar o maior número de letrinhas S, só que não vai ser só num lugarzinho não! A prô vai desafiar vocês a encontrar a letrinha S em todas as partes que estiverem escritas aí nessa folha. Eu vou dar uma dica pra vocês: vocês vão procurar a letrinha S até nessa parte do cabeçalho aqui, ó. Tem o nome de uma pessoa que começa com a letra S; de uma pessoa.*

Na Escola Girassol, a professora trabalha desde o início do ano apresentando as letras a cada duas semanas. A apresentação consiste em mostrar a letra escolhida em forma bastão e maiúscula. Os alunos são convidados a encontrar nomes e palavras que iniciam com essa letra. A professora trabalha o traçado na lousa aonde chama cada criança para executar o movimento. A partir de um texto ou da letra de uma música os alunos são convidados a procurar a letra escolhida pela professora; recortam e colam no seu caderno de desenho as palavras encontradas e fazem atividades em folhas fotocopiadas. Para cada letra a professora inclui um trabalho de consciência fonológica e com o som da letra que eles estão estudando. Para a professora, não se trata de método fônico, segundo sua explicação, mas ela quer desenvolver em seus alunos uma habilidade de ouvir e falar os sons da língua.

Percebemos aqui que há uma intencionalidade no trabalho da professora em ter aparentemente uma sequência pré-estabelecida para desenvolver seu trabalho e metodologia para favorecer a compreensão e apropriação do sistema alfabético por parte dos alunos.

Entendemos que esse trabalho da consciência fonológica isolado pode ajudar, mas não é suficiente para o sucesso da alfabetização, mas se as crianças começarem a refletir sobre as palavras, seus sons poderão favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Vygotsky (1995), a criança se apropria de signos externos e dá sentido às palavras por meio da interação com seus pares e em contato com textos, desenvolvendo, assim, habilidades linguísticas e próprias do sistema alfabético.

Continuando a aula, e após atividades já mencionadas acima, a professora entrega atividades relacionadas com a letra S:

ATIVIDADE

1. VAMOS CANTAR?

A MULHER DO SAPO
DEVE ESTAR LÁ DENTRO
FAZENDO RENDINHA,
Ô MANINHA
PARA O CASAMENTO



2. ENCONTRE E PINTE A PALAVRA SAPO NO TRECHO DA MÚSICA.

3. LIGUE CORRETAMENTE:



S

ESCREVA 2 PALAVRAS QUE INCIEM COM A LETRA S:

SAPO - SINTA - SARRINHA

SARRINHA - SAPO - SARRATO

Atividade com a letra estudada

COBRIR O NOME DOS PERSONAGENS:

 <p>S O U S A</p>	 <p>S A N S A O</p>	 <p>S O F I A</p>
--	--	--

PINTAR OS DESENHOS E COPIAR AS PALAVRAS:

		
S	O	L
S	O	L

			
S	A	P	O
S	A	P	O

			
S	I	N	O
S	I	N	O

		
S	A	L
S	A	L

			
S	O	F	Á
S	O	F	Á

			
S	U	C	O
S	U	C	O

Atividade de cópia com a letra estudada

D) Músicas (Linguagem Oral)

O RCNEI (1998, vol. 3) cita pesquisadores como: Marilyn P. Zimmerman, François Delalande e Howard Gardner com estudos que traçam um paralelo entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, com resultados na direção de construir uma linguagem mais significativa, desenvolvimento da percepção, sentimentos e reflexão. Estudos demonstram que a música é um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos do cérebro. A música é capaz de imprimir no cérebro a compreensão da melodia das próprias palavras.

Esses estudiosos compreendem a música como uma linguagem e forma de conhecimento que está presente em diversas situações do nosso cotidiano e que pode ser utilizada pelo professor para integrar outros conhecimentos aliados a autoestima, autoconhecimento e para o desenvolvimento da expressão e equilíbrio. O trabalho com a música promove ampliação no repertório oral, memória, gestos, ritmo, harmonia, que permitirá ao sujeito uma comunicação mais efetiva. O professor poderá incluir canções, rimas, parlendas e trava-línguas, instrumentos musicais prontos e construídos pelos alunos, incluindo gestos e movimentos nesta atividade. Improvisações também podem aparecer aqui, como rimar o nome dos colegas e utilizar conteúdos para incluir a musicalidade bem como sonorizar histórias.

O documento ainda cita a apreciação de obras musicais de diferentes repertórios e de outros lugares, apelando para a não apresentação apenas do repertório infantil, o que poderia limitar o conhecimento nesta área. A música está ligada ao brincar, e existem jogos de transmissão oral que envolvem canto, gestos, dança, faz de conta, brincadeiras de roda, acalanto, parlendas, etc.

Nas escolas Girassol e Tulipa, diariamente as professoras cantam na hora da roda muitas músicas do repertório dos alunos. Eles podem escolher e sugerir. É um momento de descontração, gestos e alegria. Foi observado, nas duas instituições, que a maioria dos alunos aprecia esse momento. Mesmo quando sua canção não é escolhida, os alunos se envolvem e participam. O cantar faz parte da rotina dessas duas unidades, e muitas vezes os alunos solicitaram que a música fosse repetida, sendo os pedidos algumas vezes atendidos.

E) Momentos da novidade (Linguagem Oral)

A linguagem oral aparece na prática diária da rotina da Educação Infantil e pode acontecer de ela ficar limitada apenas ao momento da hora da roda de conversa. A roda é organizada para que haja momentos de ouvir e falar, de trocas e comunicação. Pode acontecer de este momento virar apenas um monólogo do professor, momento em que as crianças são convidadas a responder coletivamente, e não individualmente, e a linguagem e a conversa podem ficar restritas a uma comunicação geral do professor.

Nas escolas observadas, no momento da roda as professoras dão oportunidades para os alunos falarem sobre algum acontecimento. Percebemos, durante as observações, que havia uma disposição das educadoras em ouvir os alunos e uma preocupação de que todos também estivessem prestigiando a fala do colega. Algumas vezes, as professoras chamavam a atenção de algum aluno para ficar mais atento ou para esperar a sua vez de falar.

Na Escola Girassol, a professora separava um tempo longo para essa atividade. Os alunos levantavam a mão para contar algo que havia acontecido ou trazer alguma notícia. Ao terminar a explicação, a professora fazia um breve comentário sobre o que o aluno havia contado.

Na Escola Tulipa, o tempo para essa atividade era menor em relação à Escola Girassol, mas também havia momentos de escutar o amigo e esperar sua vez para contar algum acontecimento. Percebemos que há uma valorização desse momento nas duas instituições, talvez não de forma consciente (teórica), mas com respeito e paciência em ouvir cada aluno e suas histórias.

F) Hora do brincar (fala, gestos e brincadeiras/Linguagem Oral)

As brincadeiras são atividades que foram construídas ao longo da história e nas quais os sujeitos são participantes do contexto social em que vivem, interagindo, produzindo também sua história e sendo marcados por ela. As brincadeiras são aprendidas e são importantes para o desenvolvimento infantil. Na escola, diversas brincadeiras podem ser apresentadas às crianças e podemos compartilhar as que elas já conhecem. Jogos de regras, com trilhas, cantigas de roda, jogos educativos e jogos de faz de conta são alguns exemplos de brincadeiras

que poderão contribuir para o desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças.

Ao brincar, a criança estabelece relações consigo mesma, com os outros, com a cultura, com modos de vivência e com os significados culturais. Por isso, a maneira de brincar, o momento e os pares com quem se brinca são influenciados pelo contexto social e cultural que se vivencia. Os adultos que cercam esses sujeitos irão interferir no modo de ação, papéis e mediação. Essa interferência pode ocorrer no momento da brincadeira, antes dela, quando se discutem as regras ou ainda após algum conflito.

Esse momento também necessita de planejamento pelo educador em promover brincadeiras livres, direcionadas e que sejam regulares e constantes na rotina da Educação Infantil. O professor poderá organizar brincadeiras como, por exemplo, de faz de conta com um cabideiro com peças de roupas e acessórios para encenações. Fantasias, chapéus e acessórios darão vida aos personagens que serão representados.

Outro espaço poderá ser montado com papéis, livros, gibis, revistas, almofadas e tapetes para criar um ambiente para a leitura, incentivando, assim, brincadeiras com palavras e livros num ambiente de letramento, imitando, dessa forma, nossa sociedade letrada quando lê um jornal ou anota uma lista de compras. Tudo isso para que, por meio das brincadeiras, os alunos aprendam palavras, ampliem o vocabulário, os sons e a linguagem gráfica.

Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 2001) considera o brincar como uma situação entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados e a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias e que têm nítida função pedagógica.

Esse momento aparece como rotina nas duas unidades escolares (Girassol e Tulipa). A hora do brincar parece ter uma importância relevante e é uma atividade permanente. Na Escola Girassol, os alunos podem levar um brinquedo de casa com a seguinte regra: o brinquedo deveria ser compartilhado. Muitos brinquedos apareceram e alguns conflitos também. Alguns alunos não queriam emprestar o brinquedo para quem não havia trazido outro de casa. A professora pegou alguns jogos no baú dos brinquedos para esses alunos. Ela fez intervenções

e lembrou as regras do dia do brinquedo. Precisou conversar com alguns meninos e solicitou que eles se acertassem. Os meninos decidiram brincar juntos.

Na Escola Tulipa, os alunos também podem levar, num dia determinado da semana e já combinado, um brinquedo de casa. O brinquedo deveria permanecer dentro da mochila até a hora indicada pela professora, que geralmente era após as atividades e jantar. Conforme o aluno fosse terminando suas atividades, a professora o autorizava a pegar seu brinquedo na mochila. Os alunos que não traziam brinquedos podiam escolher algum no balde de brinquedos.

Nesse momento, é possível observar troca de ideias, conversas e interação criança-criança e criança-suas fantasias. Conversavam como iriam ser a brincadeira para depois começar a brincar. Definiam papéis e o que deveriam fazer.

G) Contação de histórias (Linguagem Oral)

A história é um saber social, cultural e coletivo, que, ao ser comunicado, envolverá o corpo, a memória, a imaginação, a linguagem e o envolvimento do grupo num assunto, tema ou resolução de conflitos.

O professor mediador, ao ler para as crianças, pode despertar a necessidade de compreender melhor o que são e como funcionam os símbolos ou as marcas impressas. As crianças ampliam seu repertório e são apresentadas aos autores, ilustradores e editoras. A escuta diária de histórias desenvolverá no aluno uma competência maior na compreensão dos textos que ouve e lê. Além disso, os alunos estarão observando a direção da escrita, as rimas e as letras. Esse momento cria uma oportunidade de a criança entrar em contato com o mundo letrado e a palavra escrita. Elementos como gestos, movimentos e barulhos, poderão ser incorporados na contação de histórias.

Para que essa atividade aconteça de maneira satisfatória, é necessário que haja uma intenção clara e um planejamento a ser executado com constância e diversidade de gêneros literários. As práticas de leitura fazem ou devem fazer parte do universo da criança, pois elas têm uma grande importância para o desenvolvimento cultural, mediado pela escrita. Ao ler poesias e histórias utilizando diferentes gêneros, o professor poderá criar estratégias para apresentar a história, como mostrar a capa e perguntar do que se trata, identificar o gênero que vai ser lido, conta por capítulos, ler e solicitar uma opinião, procurando sempre estabelecer

relação entre o que foi lido por ele e o que pensam os alunos. As crianças precisam descobrir qual é o sentido daquele texto ou qual a sua função para que haja significado para sua vida.

Em seu livro *A Formação Social da Mente*, Vygotsky (2002) menciona que “a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (p.156).

Falando da prática...

Tanto na Escola Girassol quanto na Escola Tulipa, a história é contada diariamente, previamente escolhida pela professora. Às vezes, a contação é interrompida por algum comentário dos alunos pertinente ou não à história ouvida. Ao contar as histórias, as duas professoras mostraram ênfase na entonação de voz, nos gestos e emitiram sons enquanto liam e mostravam o livro escolhido.

Escola Tulipa

O momento da história acontece na hora da roda, sendo uma atividade permanente na rotina dos alunos. A professora lê ou conta diariamente uma história procurando estabelecer uma relação de proximidade com os alunos por meio do olhar, das expressões e dos gestos, buscando interagir com a fantasia mediada por seu trabalho. Algumas vezes, a professora apontava o texto que estava lendo. Após o término da história, alguns alunos pedem para olhar o livro. A professora entrega o livro, mas recolhe logo depois para realizar a próxima atividade.

A Escola Tulipa convidou um grupo de teatro para dramatizar uma história com fantoches e interagir com os alunos. Eles apreciaram e não paravam de falar do teatro após o término da apresentação.

A professora realiza uma atividade com registro, logo após contar a história. Os alunos são convidados a interpretar a história de forma oral e registrar alguma parte ou personagens.

Exemplo de atividades de leitura com sequência posterior

A professora da Escola Tulipa contou a história do Grande Rabanete, de Tatiana Belinky. Ela mostrou a capa, leu o título e o nome do autor. Os alunos

gostaram de uma repetição que o livro trazia e falavam a frase junto com a leitura da professora, frase que aparecia repetidamente no livro. Quando a professora acabou de contar a história, alguns alunos pediram que ela contasse novamente. A professora disse que outro dia contaria, e perguntou quem já havia comido rabanete. Ela escreveu as respostas no quadro e os alunos registraram no caderno, conforme veremos no trecho da linguagem escrita.

Escola Girassol

Na Escola Girassol, a contação de história também ocorre na hora da roda e é uma prática permanente. A professora lê diariamente para os alunos e algumas vezes os alunos acompanham a leitura em seu livro paradidático, apontando o dedo e repetindo as frases lidas pela professora. As crianças foram convidadas a ilustrar a história ouvida utilizando o caderno de desenho.

Na Escola Girassol, a professora sorteia os alunos para que cada semana um possa recontar uma história de sua preferência, marcado antecipadamente o aluno escolhido.

Nas duas escolas, há uma pequena biblioteca de classe na qual alguns livros paradidáticos são deixados para que o aluno possa manusear. Nas duas escolas, existem projetos de incentivo à leitura.

4.5.4 Atividades de linguagem escrita que favorecem a aquisição da linguagem escrita

Desde cedo, as crianças convivem com a linguagem escrita em diferentes ambientes sociais e em contato com diferentes gêneros textuais. As crianças na fase pré-escolar passam por etapas sobre hipóteses a respeito da escrita, conforme vimos na pré-história da escrita, e vão gradativamente se apropriando do sistema alfabético. O domínio da linguagem se dará com a mediação, o uso e a necessidade social de comunicar que surgirá nas situações vivenciadas. Tanto a oralidade quanto a escrita devem ter uma trajetória interdependente, complementando e potencializando o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

Soares (2015) considera que para aprender a ler e escrever a criança necessitará aprender o código que envolve o sistema da língua, seu uso e a função que ela exerce sobre nosso cotidiano. No RCNEI (vol. 3, p. 131), são indicadas algumas práticas que aproximam a criança pré-escolar da leitura, como:

- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- Familiariza-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessários;
- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- Interessa-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- Escolher os livros para ler e apreciar.

4.5.5 Atividades observadas da linguagem escrita

- Cabeçalho oral e escrito;
- Atividade escrita ou de registro após a contação de história;
- Apresentação e representação de uma letra;
- Escrita do nome próprio;
- Bingo de letras;
- Uso do caderno; e
- Tarefas.

A) Cabeçalho oral e escrito (Linguagem Escrita)

Segundo Cagliari (1998 p.299), a cópia é o método mais antigo de aprendizagem da escrita e da leitura e era utilizada como uma estratégia da aprendizagem da leitura e da escrita. Quando a cópia é utilizada de forma mecânica e sem sentido para o aluno, ela não terá efeito geralmente esperado pelo educador. Mesmo uma criança que ainda não decifre o código da escrita poderá refletir sobre as letras que copia principalmente se o que estiverem copiando fizer algum sentido

e tiver utilidade para eles. Quando o professor oportuniza aos alunos perguntarem e ele mesmo lança pequenos desafios sobre o que estão escrevendo, poderá surgir um interesse que vai confrontar o aluno sobre as hipóteses que ele tem a respeito da escrita.

A professora da Escola Tulipa diariamente realiza o cabeçalho oral e depois o escreve na lousa solicitando a participação dos alunos, indagando sobre o nome da escola, o nome da cidade, com que letra começa e com letra termina, “qual é o dia de hoje”, como se registra “esse numeral”, como está o clima, os ajudantes e os alunos presentes e ausentes. Ela solicita que o ajudante do dia vá colocando os cartazes da rotina do dia conforme ela vai falando o que irá acontecer. Ela dá o cartaz para a criança que o coloca no suporte da lousa.

Na Escola Girassol, a professora realiza o cabeçalho somente oral e insere a data na lousa:

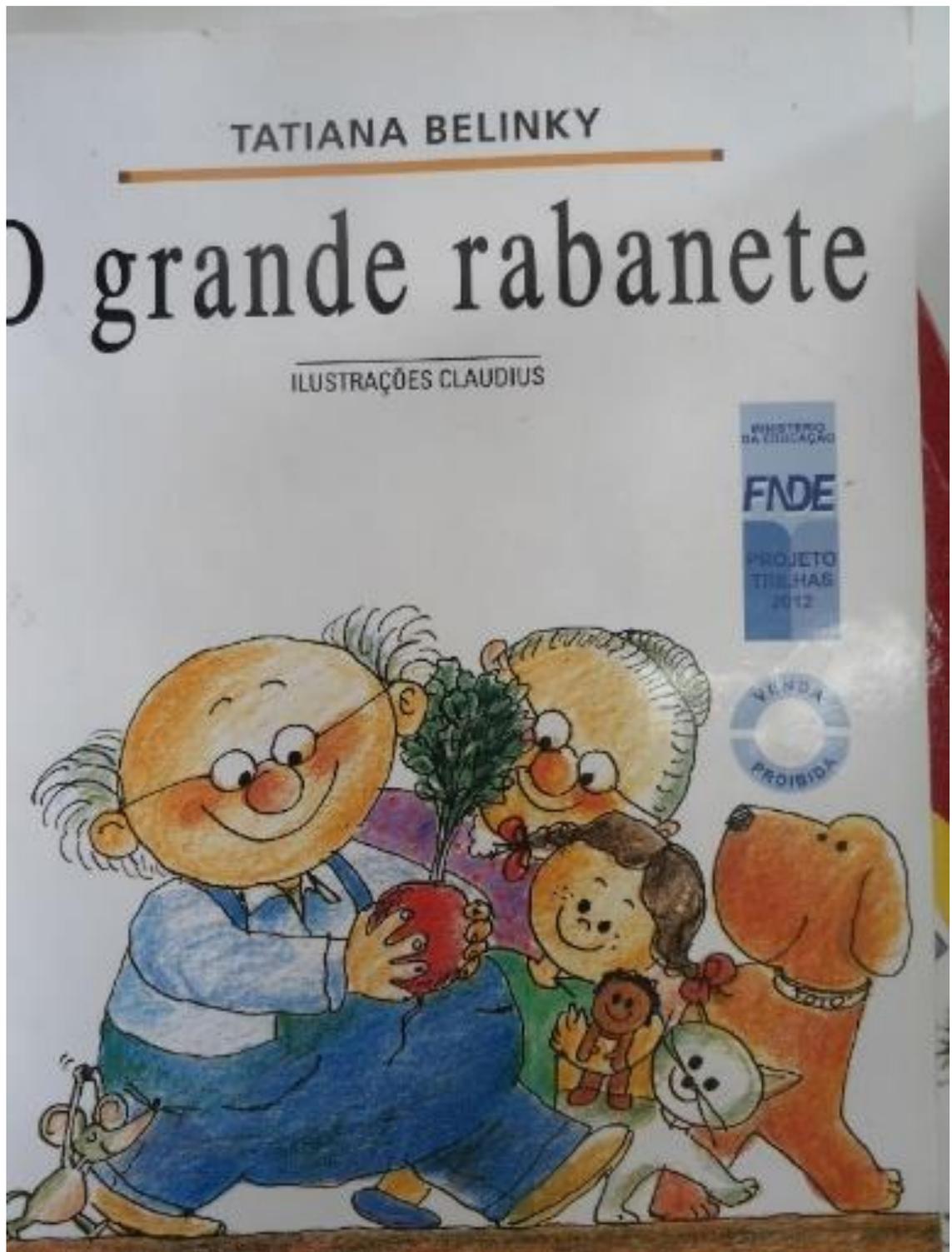
B) Atividade escrita ou de registro após a contação de história (Linguagem escrita)



A leitura ou contação de história amplia o repertório e vocabulário dos alunos. Toda conversa gerada antes e depois provoca antecipação de ideias e comentários. Além disso, os alunos conhecem alguns gêneros linguísticos previamente escolhidos pelo docente e realizam com frequência atividades após a leitura. Geralmente, as atividades iniciam com uma interpretação oral, em que são questionados os personagens, o que aconteceu na história e como terminou. Algumas vezes, os alunos desenham a história ouvida ou escrevem o nome dos personagens.

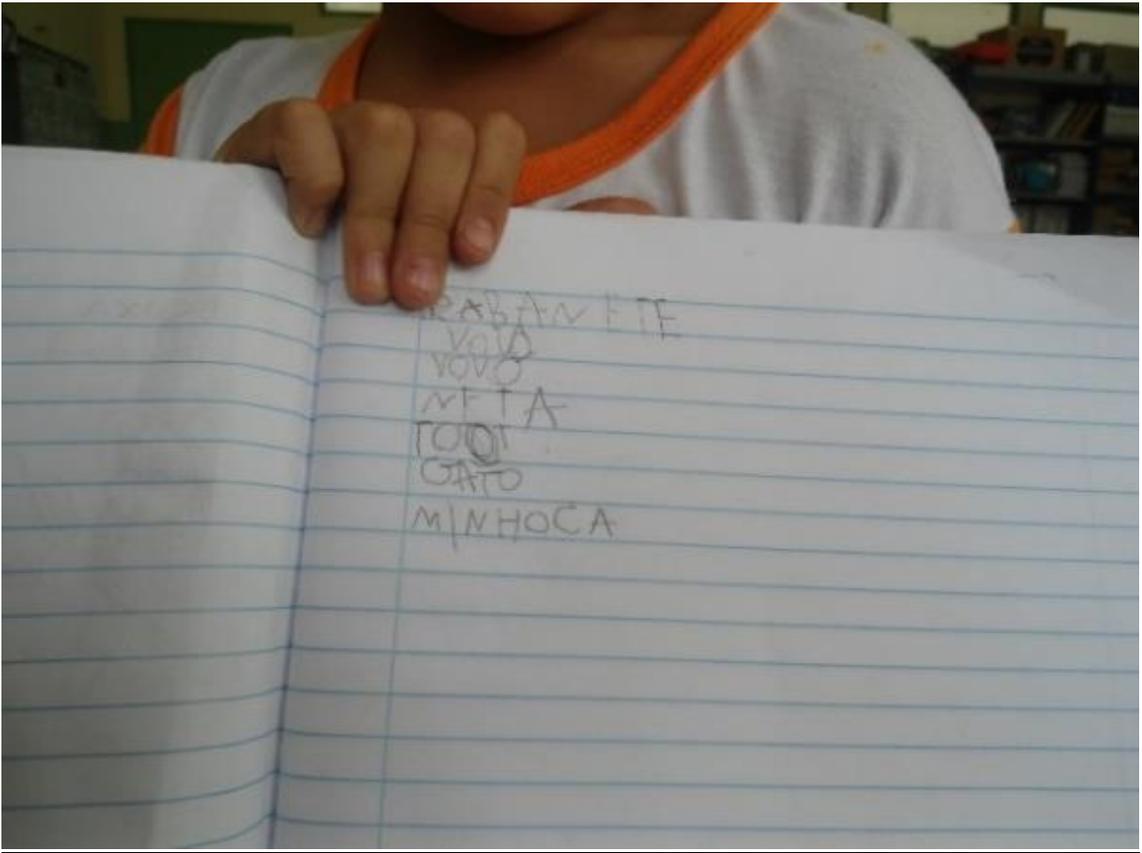
Na Escola Tulipa, após a leitura do livro a professora foi até a lousa e perguntou quem apareceu na história. Conforme os alunos falavam, ela ia registrando os personagens na lousa. Depois, ela disse que todos deveriam escrever o nome dos personagens em seu caderno, os nomes que eles mesmos falaram. Os momentos após a história foram variados nas escolas visitadas pesquisadas. As professoras conversavam com os alunos sobre a história ouvida e faziam algumas perguntas o que eles entenderam. Em outras situações, era solicitado um desenho da história ouvida. Algumas vezes, as professoras mostravam a capa do livro e perguntavam o que será que havia naquele livro e qual era a história. Assim, havia variedade de atividades após a leitura ou contação de história.

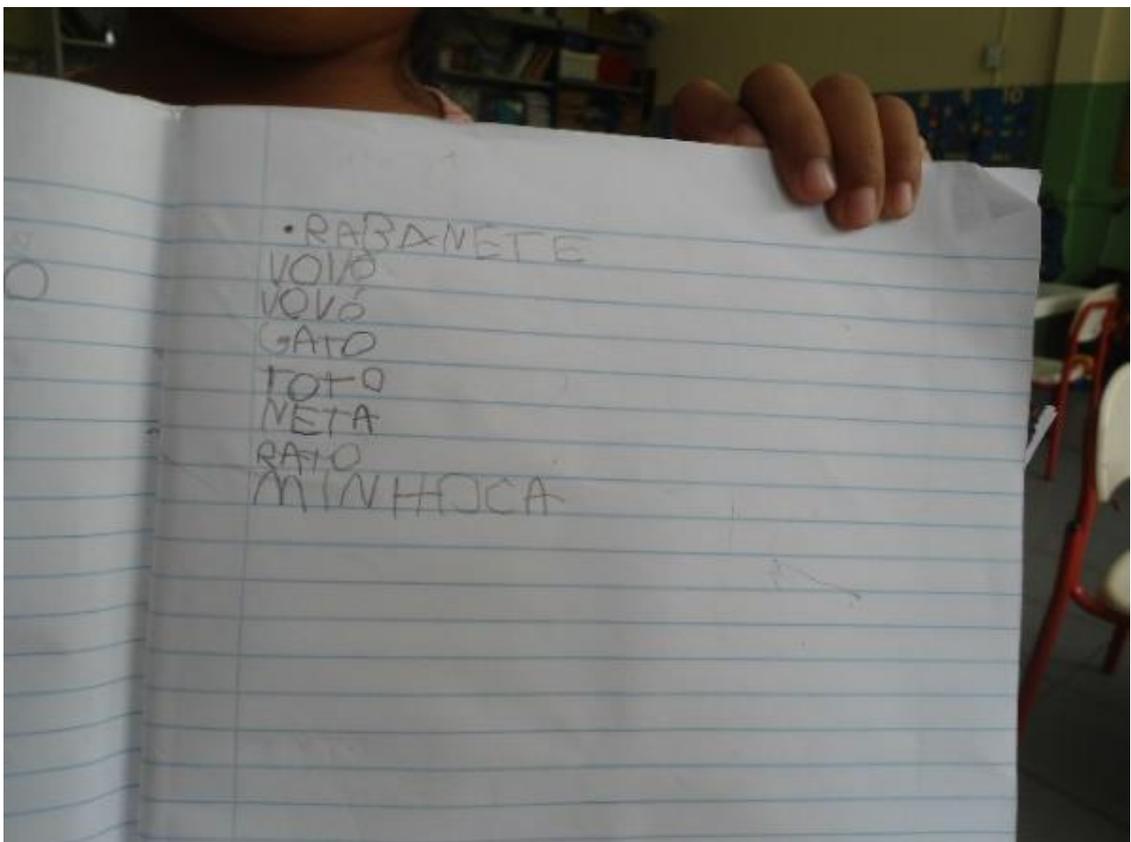
Exemplo: A professora contou a história, questionou os alunos sobre os personagens e o que aconteceu na história. Em seguida registrou os nomes dos personagens a medida que os alunos lembravam. Ao escrever ela perguntava que letra ela deveria colocar. Em seguida, os alunos copiaram os nomes dos personagens no caderno:



Leitura







Atividade de leitura

Exemplo: A professora contou a história, conversou com os alunos sobre o que havia acontecido e quem eram os personagens que participariam da festa da bruxa. Em seguida, a professora solicitou que os alunos desenhassem a história ouvida. No final da aula, cada aluno falou um pouco sobre seu desenho:



C) Apresentação e representação de uma letra (Linguagem Escrita)

Convivemos diariamente com a palavra em sua forma oral e escrita: mensagens, cartazes, *e-mails*, letreiros, jornais, revistas, listas, anúncios, rótulos, receitas, livros e outras formas fazendo parte da cultura das crianças. Pode haver um interesse de compreender, e na escola certamente haverá uma intenção de despertar a necessidade e a curiosidade de compreender o nosso sistema alfabético.

Muitos autores discorrem sobre o assunto da alfabetização na Educação Infantil. Nesta pesquisa, não é nossa intenção discutir se devemos ou não alfabetizar na Educação Infantil, mas compreender como ocorre o processo de favorecimento para a aquisição da linguagem escrita nessa fase escolar.

Geralmente, as letras apresentadas na Educação Infantil são letras de forma, maiúsculas para facilitar a identificação delas por seu traçado simples, podendo haver outras fontes na sala de aulas. Ressaltamos que, embora o conhecimento das letras possa contribuir para a apropriação da linguagem escrita, mais importante que o traçado delas é o seu uso em textos e palavras que estejam no contexto do aluno, como canções, textos e nomes, ou seja, em diferentes práticas e oportunidades diversificadas.

Exemplos de atividades com apresentação de letras

Escola Girassol

As letras são apresentadas de forma sistematizada na Escola Girassol. Faz parte do planejamento trabalhar a cada duas semanas uma letra com atividades de leitura de texto, registro, identificação da letra, trabalho com consciência fonológica e cópia da letra como no exemplo mais abaixo.

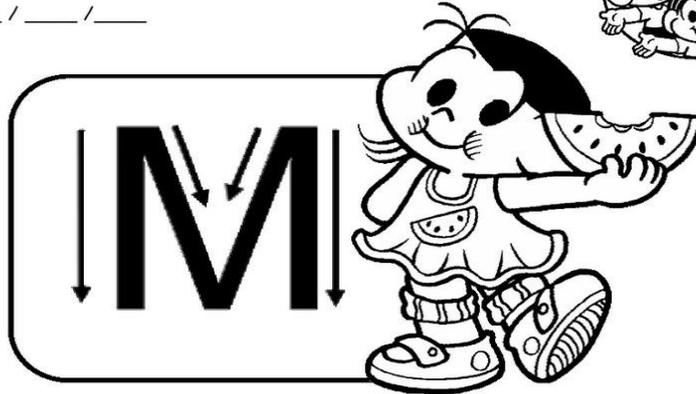
A professora mostrou a letra M e disse que eles aprenderiam essa letrinha naquela semana. Alguns alunos conheciam e disseram o nome da letra. A professora falou o nome da letra e perguntou se na classe havia alguém que tinha essa letra no início do nome. Ninguém se manifestou, mas um aluno disse que a mãe tinha no nome dela. A professora perguntou como era o nome da mãe e ele respondeu: Márcia. A professora mostrou exageradamente como fica a boca

quando queremos falar essa letra. Ela fechou os lábios, pronunciou um som MMMM e pediu que todos repetissem. Depois, perguntou se alguém sabia alguma palavra com esse som e alguns falaram macaco, mochila, Maria.

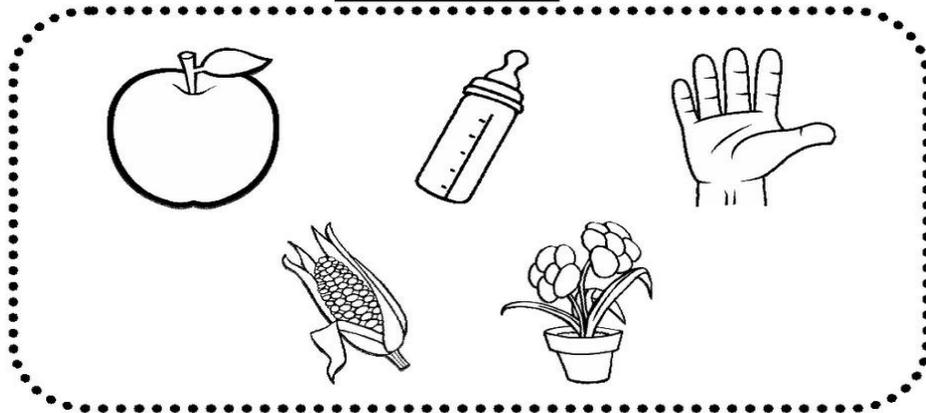
A professora traçou a letra na lousa e pediu que eles acompanhassem com o próprio dedo o movimento que ela fazia ora escrevendo, ora apagando a letra. Depois entregou duas atividades para os alunos completarem. A professora solicitou que escrevessem o nome deles e depois explicou a primeira atividade. Quando todos terminaram, ela explicou a segunda atividade, conforme imagens abaixo.

NOME: _____ TURMA: _____

DATA: ____ / ____ / ____

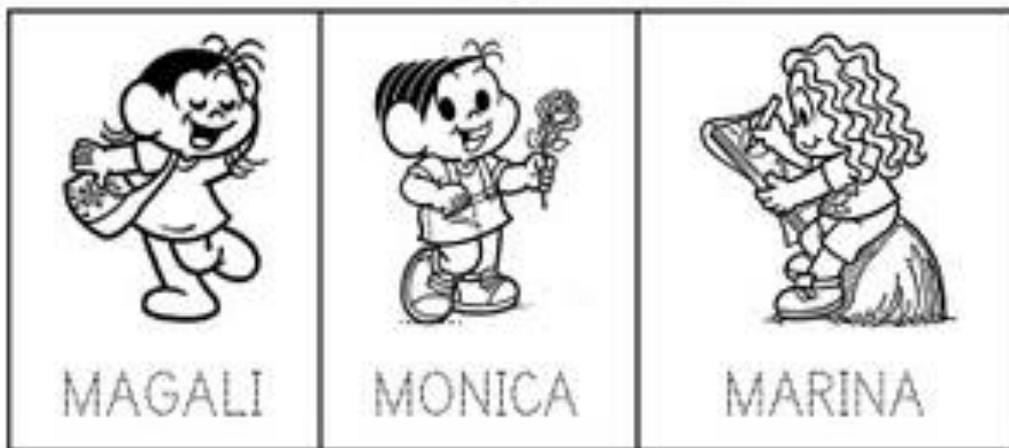


MAGALI ADORA COMER MELANCIA.
MELANCIA COMEÇA COM A LETRA "M".
VAMOS PINTAR OS DESENHOS QUE INICIAM COM A MESMA LETRA DE
MELANCIA.

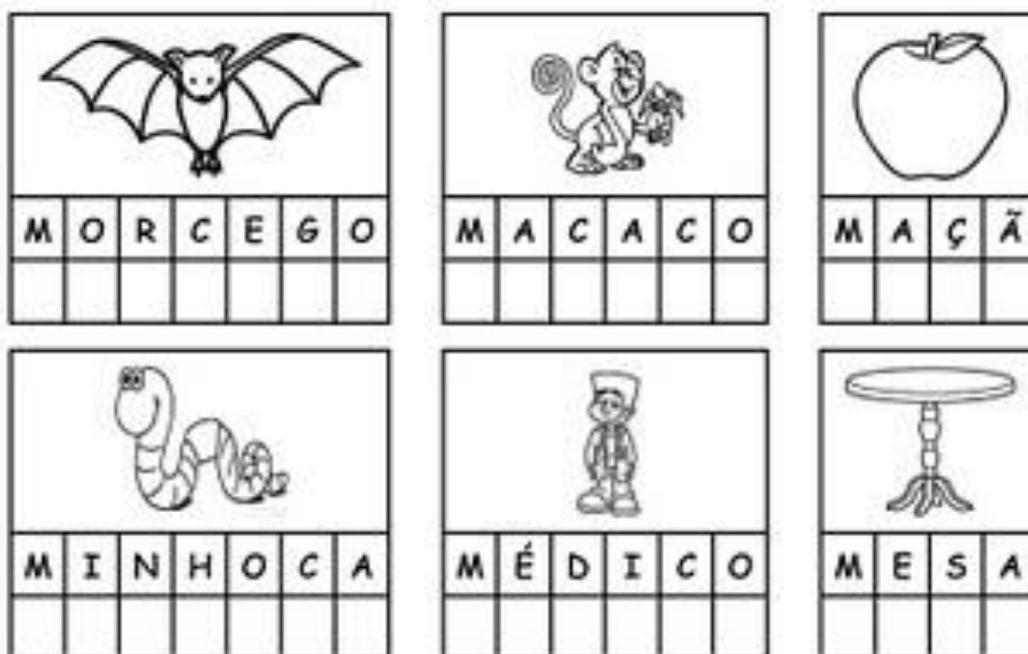


M M M M M M M M
M M M M M M M M

COBRIR O NOME DOS PERSONAGENS:



PINTAR OS DESENHOS E COPIAR AS PALAVRAS:



Atividades propostas com a letra estudada

Escola Tulipa

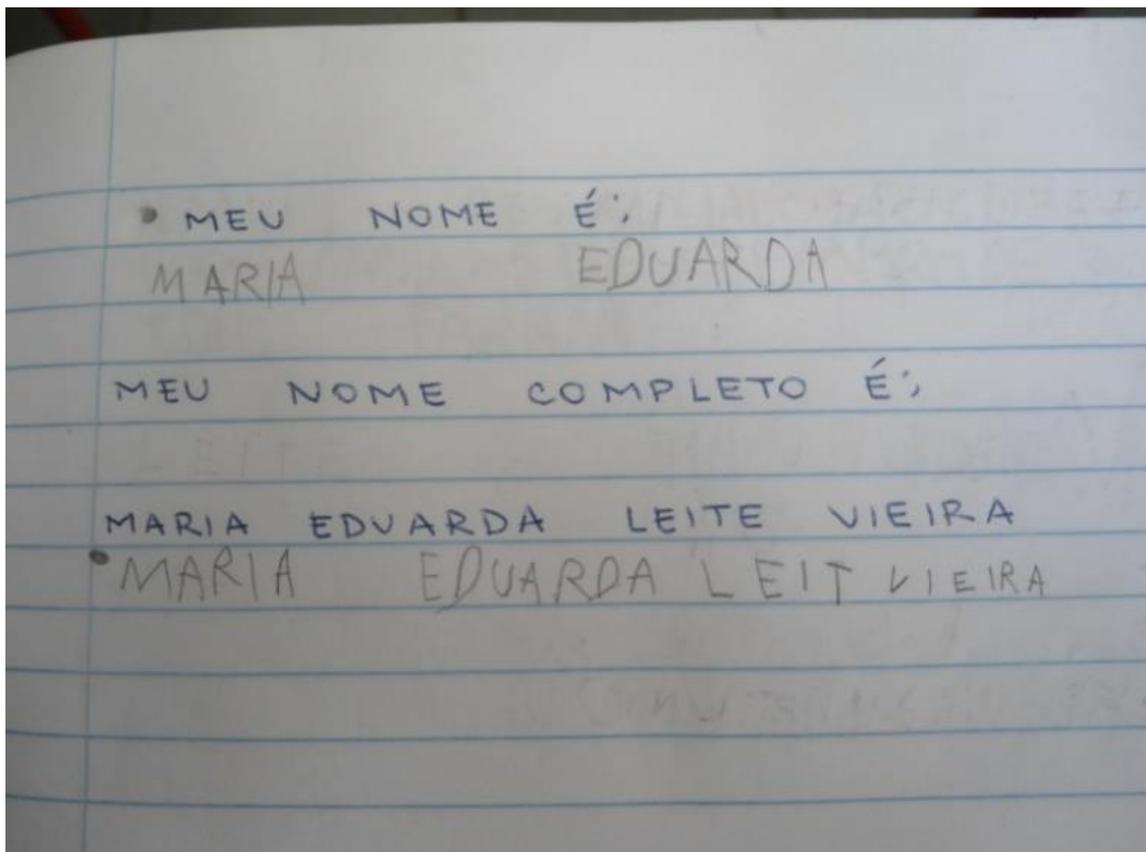
Na Escola Tulipa, a professora não fazia uma apresentação sistematizada nem em sequência do alfabeto. A professora já havia trabalhado as vogais e fez uma atividade para relembrar as letras já trabalhadas. Ela pedia que os alunos que mencionassem palavras que começavam com determinada vogal e os alunos falavam. Às vezes acertavam, às vezes não. Quando algum aluno dizia uma palavra que não começava com a letra solicitada, a professora pedia que falasse outra palavra com a vogal escolhida por ela. Os alunos ajudavam os colegas que não acertavam. Após essa atividade, a professora entregou uma atividade para que colassem figuras que iniciavam com as vogais e posteriormente os alunos deveriam copiar da lousa o nome dos desenhos.

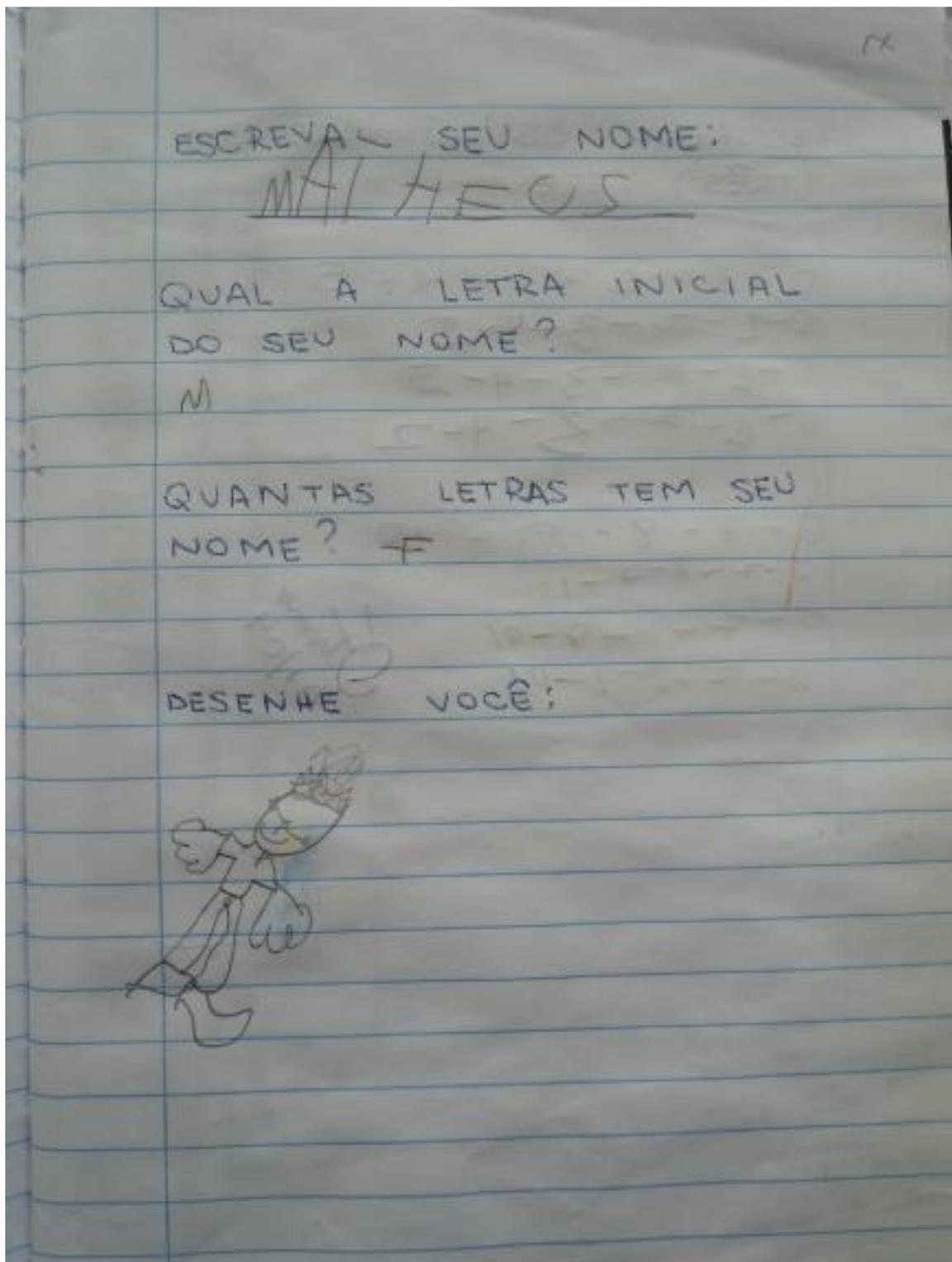
D) Escrita do nome próprio (escrita)

A escrita do nome próprio é um referencial importantíssimo para a leitura e escrita de outros textos, e é o professor que propõe às crianças recorrerem a essas fontes de informação para que resolvam um problema. Segundo o RCNEI (vol. 3, p.147), a escrita do nome oferece um repertório-base de letras que ajudará a criança a produzir e refletir sobre o próprio sistema de escrita. Enquanto a instituição de Educação Infantil deve proporcionar de forma intencional que o aluno execute a escrita do seu nome para marcar seus pertences e suas atividades desenvolvidas, assim irá se familiarizando com as letras de seu nome e identificando-as.

Diariamente, nas duas escolas, os alunos escrevem ou leem o próprio nome nos trabalhos escolares, nas folhas de atividade, na chamada da lousa, no uso dos crachás, na lista de nomes por ordem alfabética, etc.







Exemplos da escola Tulipa

E) Bingo de letras (escrita)

Criar um ambiente participativo, cheio de situações lúdicas, incluindo atividades de conhecer e identificar os signos que compõem nossa escrita possibilita o pensar sobre a língua, e seus usos podem contribuir para a participação dos alunos na construção do seu saber sobre o nosso sistema alfabético. Para ler, é preciso conhecer e decifrar os símbolos e atribuir sentidos a eles. Por isso, é importante conhecer e distinguir as letras do alfabeto entre si e em relação a outras marcas e sinais. Conhecer seu nome e as letras que o compõem ajudarão a refletir sobre o som que elas representam, ajudando o aluno a construir conceitos sobre a leitura e escrita.

Na Escola Tulipa, a professora brincou com os alunos com um bingo de letras e de nomes. A maior parte dos alunos estavam no processo de identificar as letras do alfabeto. A professora falava o nome da letra sorteada e mostrava-a. Os alunos marcavam suas cartelas com pecinhas de E.V.A. A professora repetia o nome da letra e mencionava algum aluno da sala cujo nome começava com aquela letra.



Na Escola Girassol, a professora “cantava” a ordem alfabética com os alunos, e mesmo após a melodia acabar eles continuavam a recitar o alfabeto em ordem. A maioria dos alunos estava no processo de identificar as letras do alfabeto.

F) Uso do caderno (escrita)

O uso do caderno já vem de longa data e passou por várias funções, como, por exemplo, de livro de memória e uma vitrine do trabalho escolar. Pudemos observar que as duas escolas usam cadernos em suas atividades.

Escola Girassol

Na Escola Girassol, o caderno utilizado é de desenho, em que as tarefas são recortes de letras de revistas e coladas numa página indicada pela professora. A professora solicitou aos alunos que procurassem palavras com a letra indicada e colassem no caderno.

Escola Tulipa

Na Escola Tulipa, os alunos têm cadernos com linhas. A professora comentou que não dava muitas atividades no caderno porque achava que ainda era cedo para atividades na linha. Com o passar do tempo, ela disse que precisaria realizar algumas atividades no caderno.

Para introduzir o uso das linhas, a professora marcou no chão duas linhas paralelas com durex colorido formando uma linha. A professora chamou cada aluno para escrever com giz, dentro da linha, a letra inicial do seu nome. Ela informou que a linha deveria ser preenchida totalmente. Quando a linha acabou, ela perguntou para os alunos o que poderiam fazer. Ela mesma respondeu que quando a linha acabasse eles deveriam escrever na linha abaixo. Logo após a explicação, a professora solicitou que os alunos copiassem o nome e o cabeçalho escrito na lousa e construído por eles no início da aula.

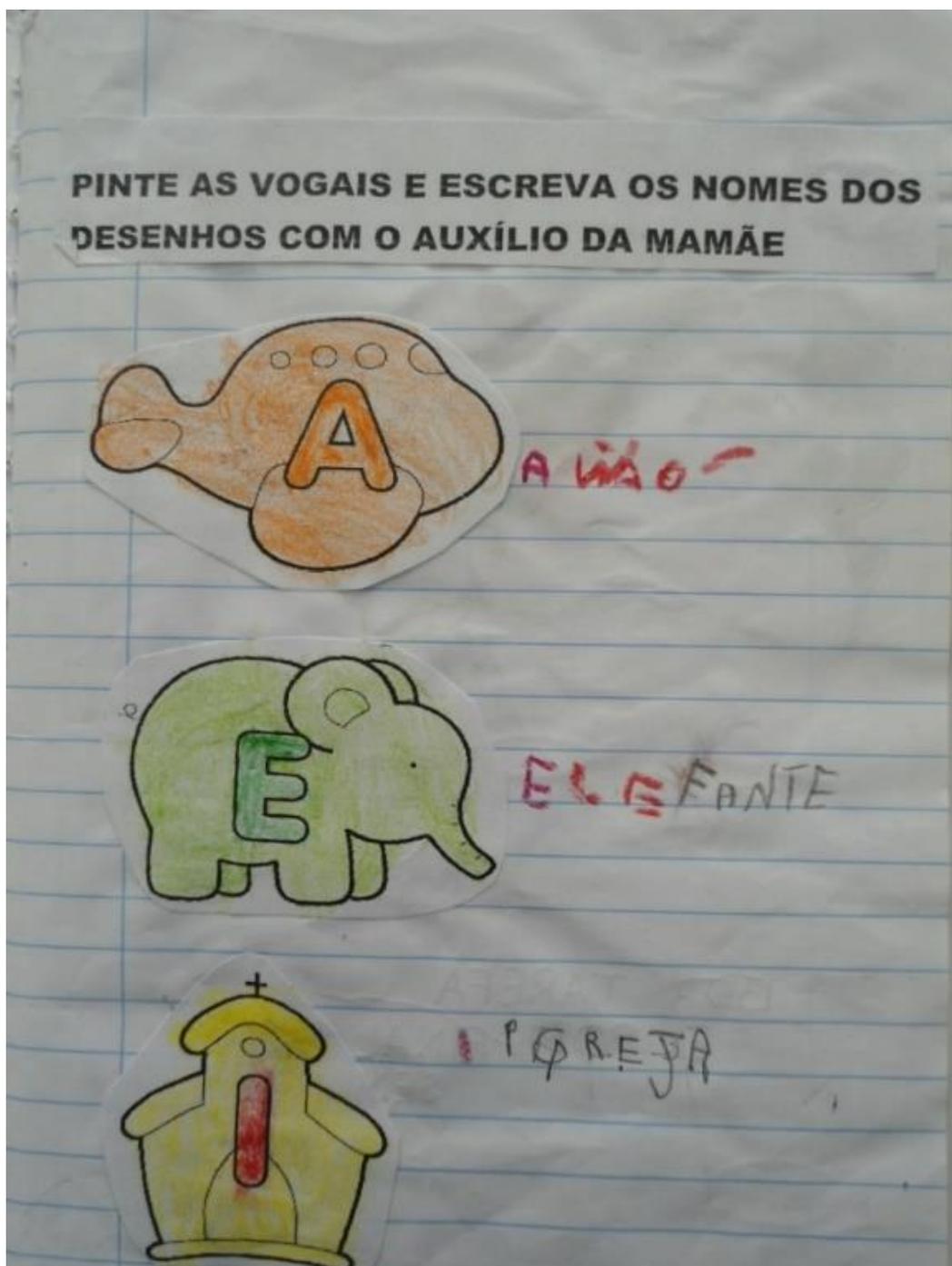
Neste caso, a Prefeitura enviou cadernos com linhas para serem usados em classes de Educação Infantil das escolas municipais. A professora preferia usar outras maneiras de apresentar seus conteúdos e evitava o uso do caderno, mas

por ser cobrada para utilizar o material enviado da Prefeitura ela desenvolveu uma aula para ensinar o uso do caderno, conforme já descrito acima. Após fazer o uso de letras, os alunos preencheram a linha com animais e brinquedos. A professora foi coerente, pois agiu na prática de acordo com o que havia falado na entrevista. Ela mencionou que preferia o lúdico e o concreto para ensinar. Organizou o trabalho com um material novo e os alunos se esforçaram para cumprir a tarefa:



G) Tarefas (escrita)

Na Escola Girassol, as tarefas de casa eram diárias, menos às sextas-feiras. As atividades constavam de folhinhas de fixação da letra ou do número apresentado em sala de aulas.



Na Escola Tulipa, os alunos não levavam tarefas de casa.

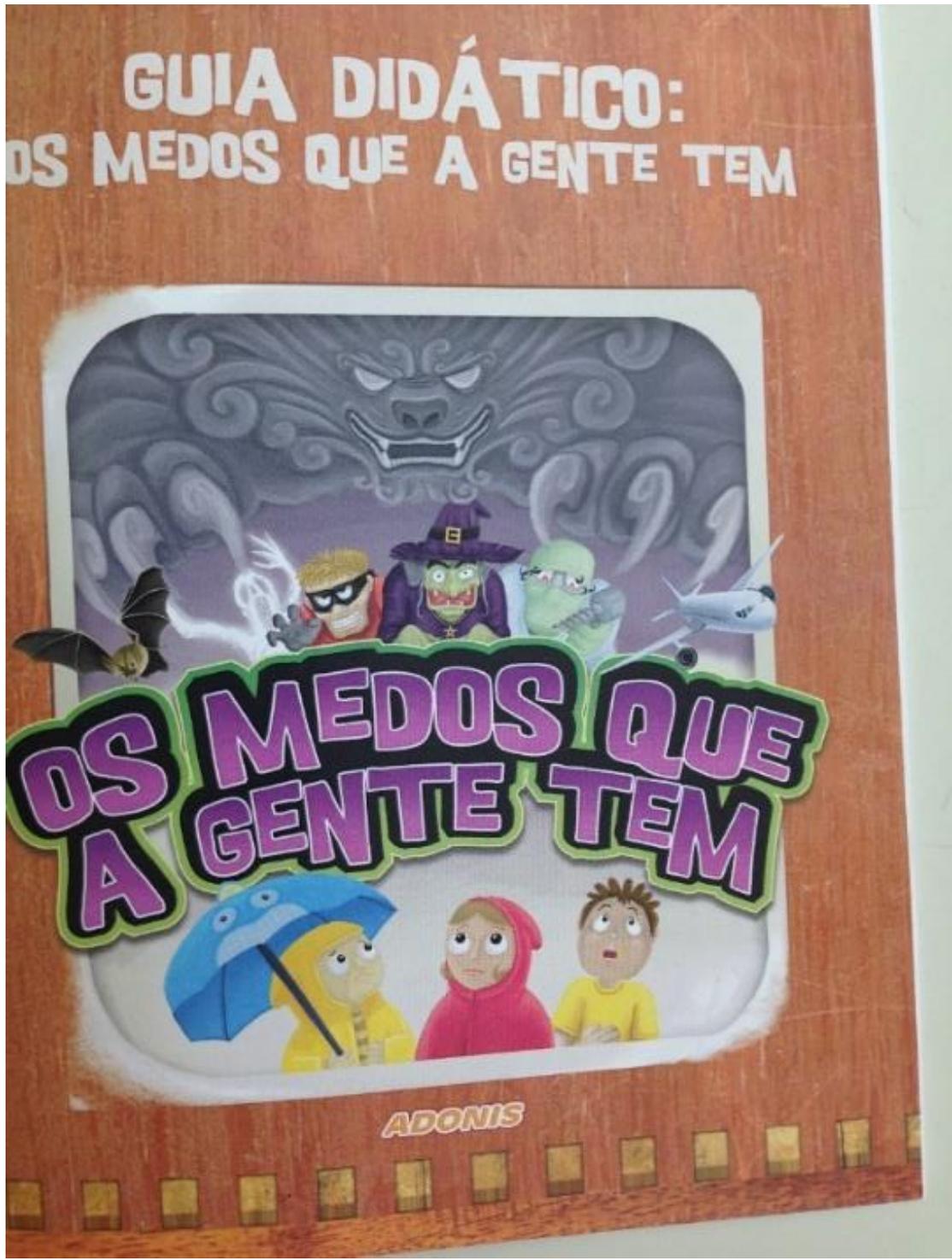
4.5.6 Projetos

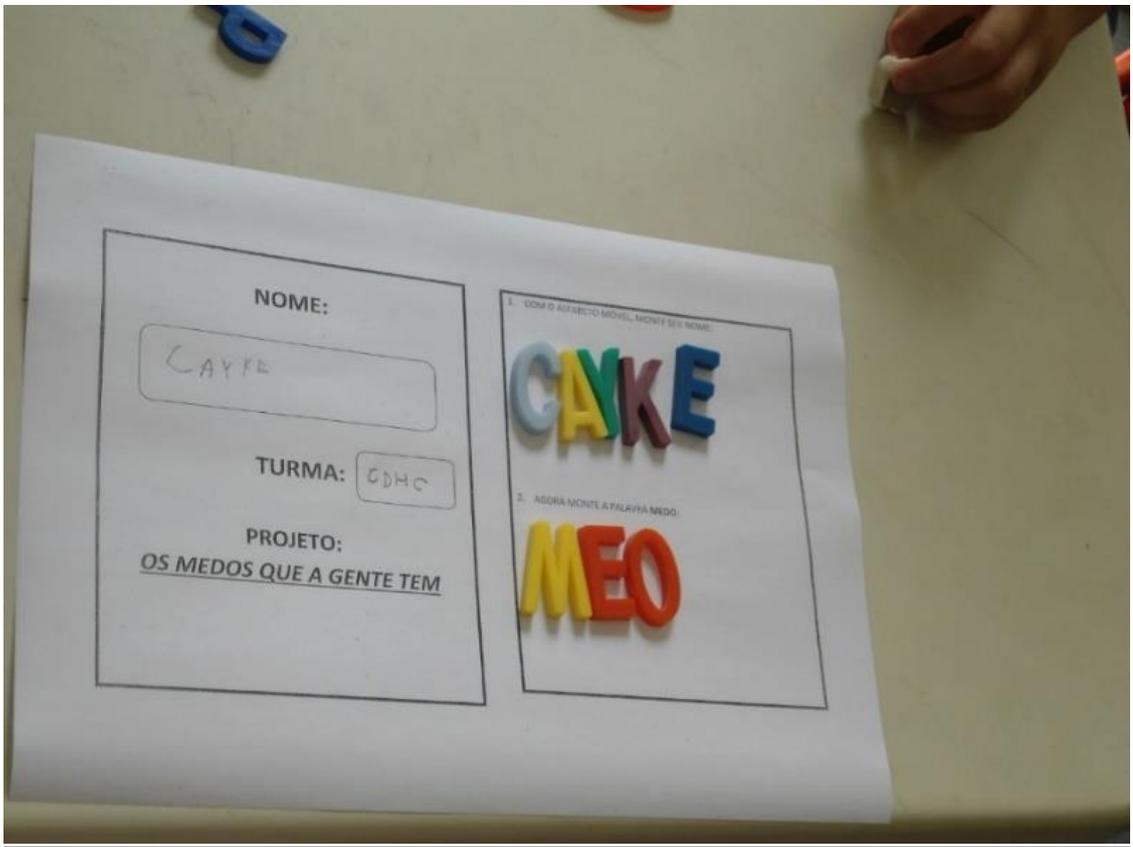
As duas unidades escolares têm projetos de leitura.

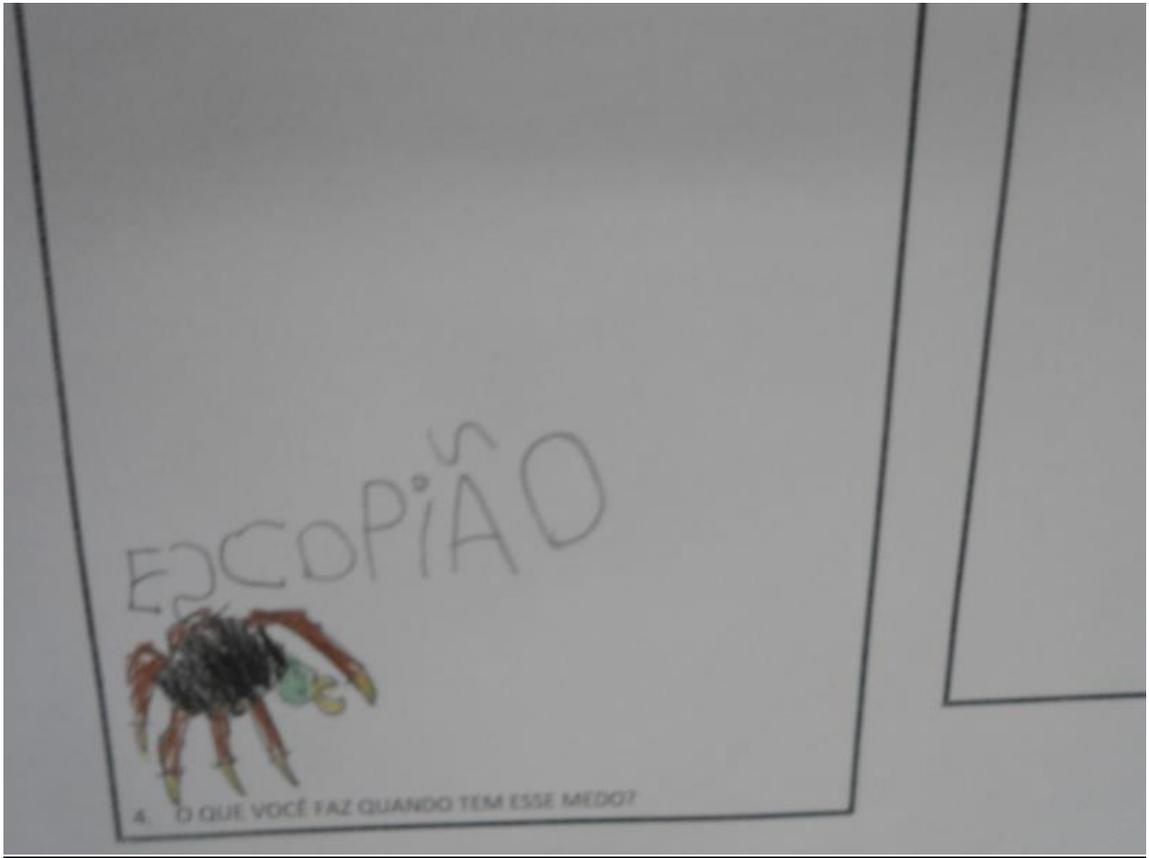
Escola Tulipa

Na Escola Tulipa, o projeto é estabelecido pela Prefeitura, que envia materiais previamente escolhidos para serem trabalhados nas unidades do Município. Quando a caixa de livro chegou à sala, isso causou curiosidade no grupo. A professora explicou que eram livros de histórias e todos queriam que ela contasse e mostrasse os materiais naquele momento. A professora explicou que haveria o dia certo para fazer aquela atividade e que não seria naquele momento.

Os projetos são: “Os medos que a gente tem” e o “Projeto Trilhas”. Cada projeto foi desenvolvido de acordo com as instruções recebidas por formadores na própria Prefeitura. A sequência para trabalhar com o projeto era: escolher um dia específico para a leitura dos livros; trabalhar oralmente conversando com os alunos sobre a história ouvida; incentivar a participação dos alunos e registrar (com desenho ou escrita) sobre a história ouvida. Após a leitura de cada livro, a professora trabalhou oralmente com os temas e depois registrou alguns momentos do Projeto:







Escola Girassol

Na Escola Girassol, o projeto consiste em valorizar a leitura e o registro por meio de uma sacola viajante com um caderno, a mascote da turma e alguns livros paradidáticos. O aluno sorteado levava para casa o caderno e os pais escreviam o que a criança ditava. Ali, eram registrados os momentos do final de semana, passeios e atividades com o aluno, a família e a mascote. Os demais alunos levavam livros paradidáticos semanalmente para casa.



Olá, Turminha!

Me chamo Noquinho e sou mais um integrante da "Turma do Nosso Amiguinho".

Quero passar momentos muito especiais e marcantes com você e a turma desta sala!

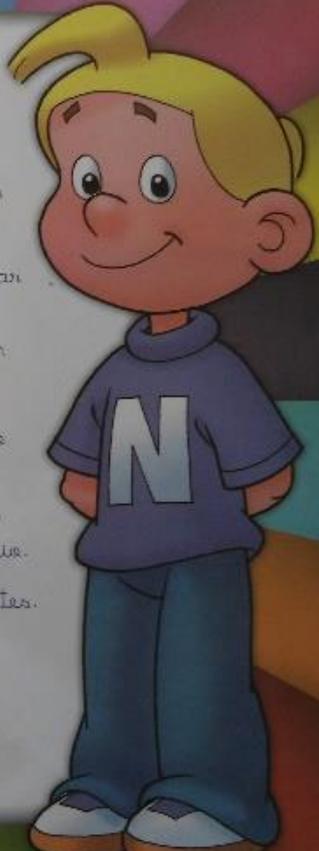
Você terá a oportunidade de me levar para casa e passear comigo: na igreja, no parque, na pizzaria, na casa da avó, na festa dos amigos, no shopping, na natação, em viagens, para vivermos muitas emoções.

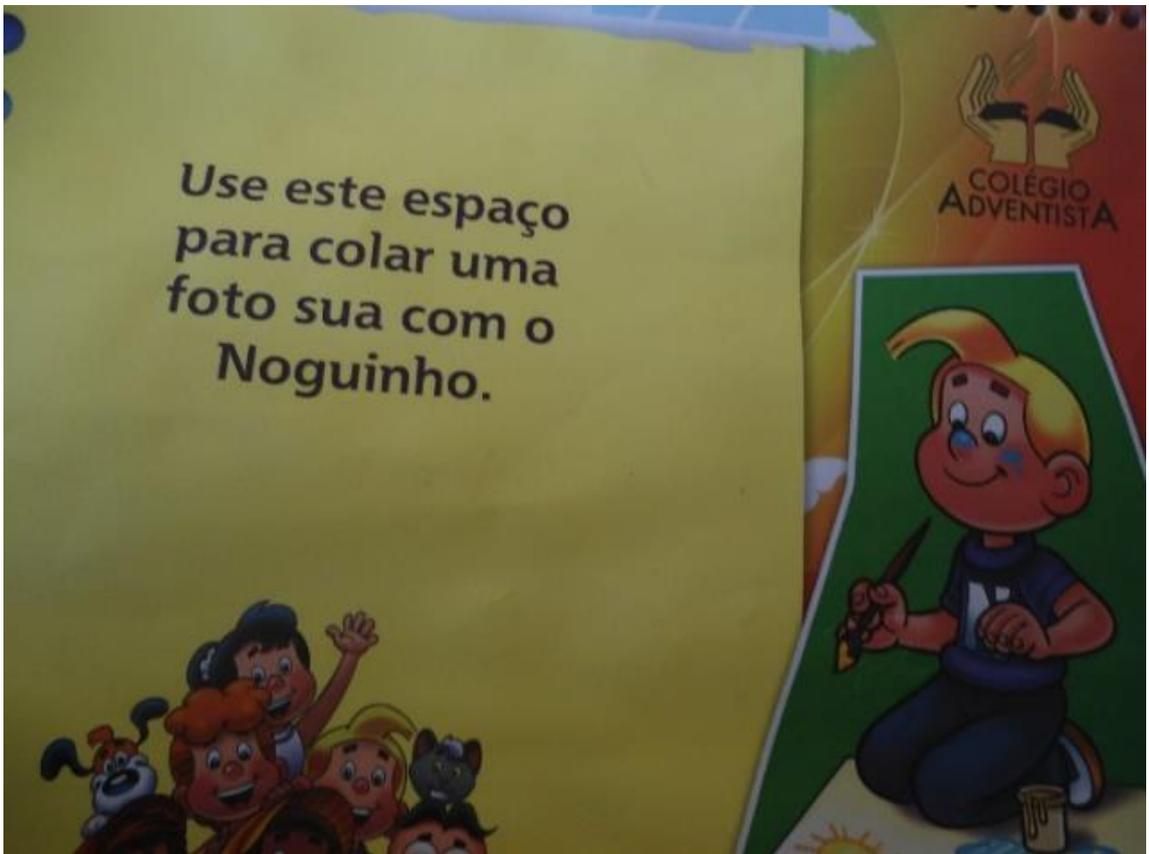
Amig es, este será meu Diário que deverá ser construido por você e sua turma. Cada um que me levar para casa terá a oportunidade de registrar ou desenhar suas aventuras e contar uma f bula que tirar comigo neste Diário.

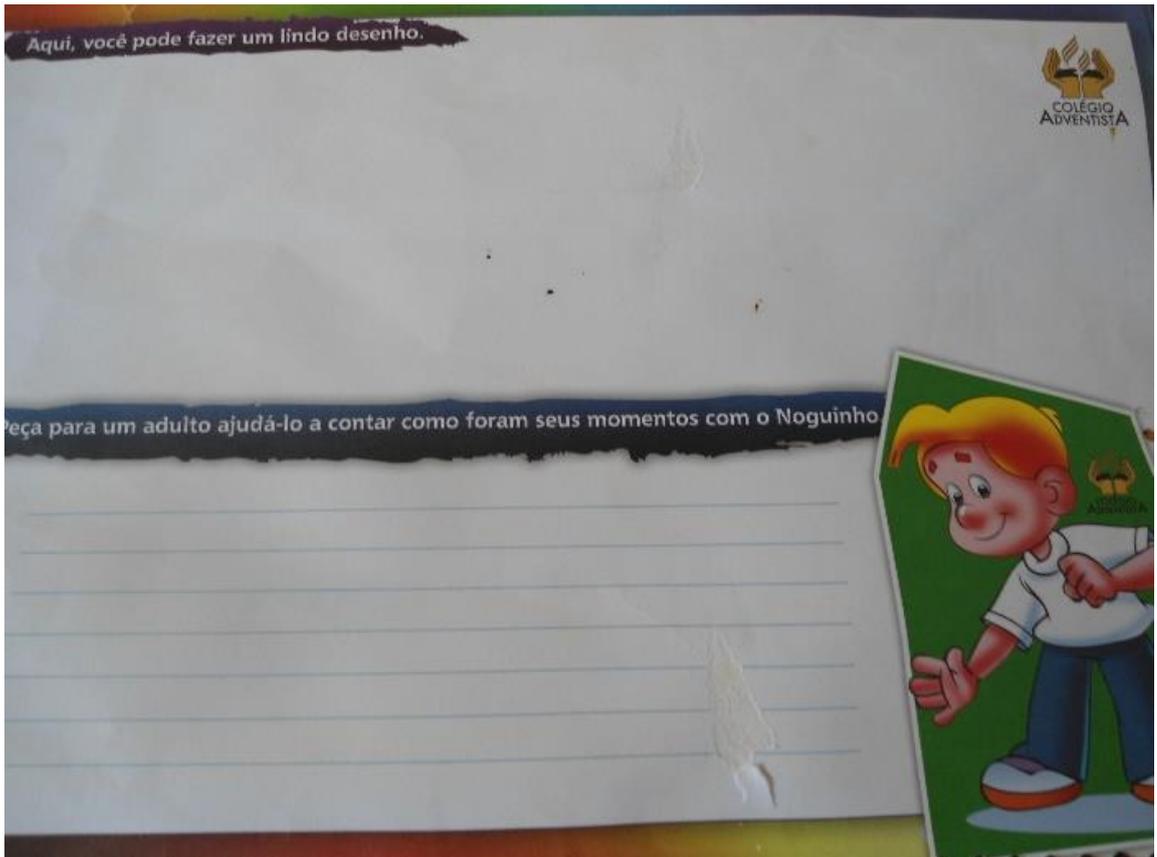
Aproveite cada momento! Eles serão únicos e emocionantes.

Um abraço.

Noquinho

A cartoon illustration of a young boy with blonde hair, wearing a purple t-shirt with a large white letter 'N' and blue pants. He is standing with his hands behind his back, smiling. The background is a colorful, abstract pattern of geometric shapes in shades of blue, green, yellow, and red.





CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa, procuramos investigar práticas docentes que podem favorecer o aprendizado da linguagem escrita pelas crianças. Ao entrar no universo de duas instituições e das concepções dos docentes, pudemos participar de maneira mais pessoal e registrar o trabalho planejado por duas professoras da Educação Infantil. Ressaltamos que o trabalho da escola não é o único que interfere no desenvolvimento do aluno no que concerne à aquisição da linguagem escrita. A família, o convívio social, as vivências de cada um irão contribuir para a compreensão e gerar a necessidade, por parte da criança, da aprendizagem da escrita.

A escola, com sua intencionalidade e planejamento, contribuirá para o desenvolvimento do aluno em apropriar-se do sistema alfabético que pertence à cultura em que vive. Sua função é mediar, aproximar e socializar de forma contextualizada, integrada esses conhecimentos adquiridos no percurso da história.

Por meio das práticas observadas, pudemos verificar o esforço e envolvimento que os educadores demonstraram, muitas vezes conscientes ou não, ao contribuir com o processo de aquisição de linguagem por seus alunos. Percebemos o vínculo de afetividade para que esse processo fosse conquistado de maneira prazerosa num ambiente livre de tensões e em clima favorável.

Procuramos analisar as práticas das duas professoras à luz da psicologia histórico-cultural que tem seus fundamentos nos aspectos sociais e históricos e tem na concepção de desenvolvimento as práticas sociais, as relações humanas, a linguagem mediadora e o seu funcionamento de significação dentro do contexto e tempo histórico.

Como finalização deste trabalho, ressaltamos a importância de aproximar a comunidade acadêmica e o professor, articular teoria e prática, permitindo que as experiências tenham base teórica, respondendo a questionamentos e dúvidas que surgirem no caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Marilyn Jager. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Arthmed, 2006.

AGUIAR, João Serapião. Jogos para o ensino de conceitos. São Paulo: Papirus, 1998.

ANDRADE, Beatriz Gracioli. Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares. Campinas: Unicamp, 2011.

ARAÚJO, M. C. de C. S. Perspectiva histórica da alfabetização. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

ARRIBAS, Teresa Lleixà e colaboradores. Educação Infantil-desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre-imagens e autoimagens. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

AZEVEDO, Heloisa H. O.; SCHNETZLER, Roseli P. P. Formação Inicial de Profissionais de Educação Infantil: desmitificando a separação cuidar-educar. Piracicaba: Unimep, 2005.

BARBOSA, J. J. Leitura e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1990.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BELLENGER, L. Os métodos de leitura. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASLAVSKY, B. P. P. Problemas e métodos no ensino da leitura. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1971.

BRITAIN W. L.; LOWENFELD, V. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1954.

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1993.

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetizando sem o Ba Be Bi Bo Bu. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMACHO, R. G. A variação lingüística. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1.º e 2.º graus: Coletânea de textos, vol. 1, São Paulo: SE/CENP, 1988.

CARVALHO, Sílvia Pereira; KLISYS, Adriana; Augusto, Silvana (Orgs.). Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores. Instituto Avisa Lá. São Paulo: Editora Petrópolis, 2006.

CASASANTA, L. M. Métodos de ensino de leitura. São Paulo: Editora do Brasil, 1972.

CORAZZA, S. M. Tema gerador: concepções e práticas. Ijuí: Ed. Injuí, 1992.

DEUS, J. de. Cartilha maternal ou arte de leitura. Chiado: Bertrand, 2005.

DEVRIES, Rheta. A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Arthmed, 1998.

CAGLIARI, Luis Carlos. Diante das letras: a escrita na alfabetização Gladis Massini Cagliari, Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62 p. 61-81, jan./abr. 2004 – Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/268>>.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, Vitor. Desenvolvimento Psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONTANA, Roseli. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Madalena. Rotina: construção do tempo na relação pedagógica. São Paulo: PND Produções Gráficas Ltda., 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006. Cascavel: Assoeste, 1987. p.41-49.

GESELL, Arnold. A criança dos 0 aos 5 anos. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GHEDIM, Evandro. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2011.

HAMMES, Érico. Colóquio: A identidade da Universidade Católica. Arquidiocese de Campinas. Campinas, 11 maio 2015.

MINAYO, Hermenêutica. Caminho do pensamento. São Paulo: Unifesp, 1996.

HOFFMANN, J. Avaliação na pré-escola: um olhar reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HOYOS-ANDRADE, R. E. Sílabas e função linguística. Estudos Linguísticos: Anais de Seminários do GEL. Batatais, vol. 9, p.225-229, 1984.

LEONTIEV, AN. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo – VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R: Ícone, 2010.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. Pré-escola e alfabetização. Petrópolis: Vozes, 2004.

LIMA, Telma T. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.

MARROU, H. História da educação na antiguidade. São Paulo: Herder, 1969.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação, vol. 15, n. 44, Rio de Janeiro, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.), Alfabetização no Brasil: uma história de sua história, São Paulo: Cultura Acadêmica: Marília. Oficina Universitária, 2011.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Habilidades auditivas e Consciência Fonológica-da teoria à prática. Barueri: Ed. Pró-fono, 2009.

NICOLAU, Marieta Lucia Machado. Educação Pré-escolar. São Paulo: Ática, s/d.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.) Psicologia & Educação: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000, p.33-62.

OLIVEIRA, B. A.; DUARTE, N. Socialização do saber escolar. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vigotsky: Aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-cultural. São Paulo: Scipione, 1997.

RAMOS, Luzia Faraco. Conversas sobre números, ações e operações: uma proposta criativa para o ensino da matemática nos primeiros anos. São Paulo: Ática, 2009.

REGO, Teresa Cristina. Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RUSSO, Maria de Fátima. Alfabetização, um processo em construção. São Paulo: Saraiva, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCALCON, S. À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

SEBER, Maria da Glória. Psicologia do pré-escolar. São Paulo: Moderna, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita. Campinas: Editora Cortez, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Maria Cecília Rafael de Goes e a significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papyrus – Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico, 1977.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentido. Ana Lucia Horto Nogueira (Org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa.

SOUZA, Vera Lucia Trevisa. Psicólogo informação. Ano II. N. 11, jan./dez. 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); RAMALHO DE ALMEIDA, Laurinda; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004, 84 p. (Série Pesquisa em Educação, 4).

VIANA, Heraldo Marelím. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKI, Lev; SEMENOVICH, Alexander; Romanovich Luria; Leontiev, Alex N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2010.

VINHA, Telma Pillegi. O educador e a moralidade infantil. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

VYGOSTKY, Lev. Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade, vol. 21, n. 71 pp. 21-44. Campinas: CEDES.

VYGOSTKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins /fontes, 1985.

VYGOSTKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WHITE, Ellen G. Conselhos sobre Educação. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

ZATS, Lia. A aventura da escrita: história do desenho que virou letra. Artigo psicologia, educação e a sociedade contemporânea: reflexões sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Moderna – Instituto Metodista, 1991.

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “PRÁTICAS DOCENTES REALIZADAS EM CLASSES DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE FAVORECEM O APRENDIZADO DA LINGUAGEM ESCRITA” e fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento na pesquisa, a qual está sendo realizada sob a responsabilidade do (a) mestrando (a) ELEN GARCIA MUDO LIEDKE do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do CCHSA da PUCCAMP, orientada pelo (a) Prof (a). Dr (a) HELOÍSA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO. Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo *investigar e compreender como as práticas dos docentes podem favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil.*
- A pesquisa será desenvolvida por meio de 10 sessões de observação sistemática e uma entrevista áudio gravada com as respectivas professoras das salas observadas.
- O material coletado na entrevista e nas observações das atividades serão utilizados estritamente para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa e serão guardados no prazo de cinco anos, conforme a resolução nº 466/12 do CNS.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao conceder uma entrevista, sobre o referido tema, a qual será audiogravada, minha identidade será mantida em sigilo;
- A entrevista terá a duração de aproximadamente 50 minutos, não extrapolando o tempo de uma hora, cujas questões disparadoras são:

Qual sua formação inicial?

Quanto tempo você atua no magistério?

Quanto tempo você atua na Educação Infantil?

Qual (is) motivo (s) da sua escolha para trabalhar na Educação Infantil?

Quais conhecimentos o seu curso de formação lhe ofereceu que você considera relevantes no seu trabalho hoje na Educação Infantil?

Quais atividades você desenvolve que estão relacionadas com o ensino da linguagem escrita?

- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo e possível publicação em revista científica após a conclusão do estudo, mas ainda preservando minha identidade.
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pela pesquisadora quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do (s) resultado (s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa junto à pesquisadora e fazer contato com o Comitê de Ética da PUC-Campinas para esclarecer dúvidas relativas à questões de ética da pesquisa.

Campinas, ____/____/____

Sujeito da Pesquisa:
Pesquisador Responsável:

LIEDKE

ELEN GARCIA MUDO
RA: 15382542
RG: 14.600.708
elenliedke@yahoo.com.br
99706.2234

Assinatura

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas
Telefone: (19) 3343-6777
Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br
Endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades,
Campinas-SP
CEP: 13086-900
Horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00

CCHSA
PPGE /PUC – Campinas
Rodovia D. Pedro I, Km 136
Parque das Universidades
CEP.13086-600
Campinas/SP
Tel.: (19) 3343-7409 / 3343-7415
poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br



ANEXO 2 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

À Direção

Enquanto mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCCAMP desenvolverei no biênio (2015-2016) a pesquisa intitulada: ***Práticas docentes realizadas em classes de Educação Infantil que favorecem o aprendizado da linguagem oral e escrita***, a qual está sendo orientada pela Prof. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

Meu objetivo principal é identificar as práticas que os professores realizam para contribuir com o desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita. Este estudo visa contribuir com uma reflexão acerca das concepções de salas de aula observando as atividades realizadas com crianças.

Diante disso, solicito sua autorização para coletar os dados nessa Unidade Escolar, sendo que os docentes serão por mim convidados a colaborar como sujeitos nesta investigação, concedendo-me uma entrevista audiogravada sobre o tema acima referido e permitindo que eu realize observações de suas salas de aula. Ressalto, por fim, que será preservada a identidade dos sujeitos e da instituição.

Responsável pelo banco de dados

Diretor (a)

Pesquisador Responsável:

Elen Garcia Mudo Liedke

elenliedke@yahoo.com.br

Orientador (a) :

hazevedo@puc-campinas.edu.br

(19) 98874-7498