



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O LETRAMENTO COMO CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS
FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

THAIS QUIRINO PEREIRA DE SOUSA

Brasília – DF
2017

THAIS QUIRINO PEREIRA DE SOUSA

**O LETRAMENTO COMO CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS
FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Paula Gomes de Oliveira.

Brasília – DF

2017

TERMO DE APROVAÇÃO

THAIS QUIRINO PEREIRA DE SOUSA

O LETRAMENTO COMO CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho Final de Curso apresentado, como *requisito parcial para obtenção do título* de Licenciado em Pedagogia, à *Comissão Examinadora da* Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, *sob a orientação da professora doutora Paula Gomes de Oliveira*. Aprovação ocorrida em 05/12/2017.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Paula Gomes de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Alexandra Rodrigues Militão (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Débora Cristina Sales da Cruz Vieira (Suplente)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Brasília – DF
2017

AGRADECIMENTOS

À minha família, pois nela tenho todo meu porto seguro.

A Nossa Senhora e a Deus, por ter me ouvido em todas as orações.

À minha orientadora Paula Gomes de Oliveira, pela forma como me acolheu, por todas as dúvidas respondidas, por toda calma e paciência e por todo auxílio prestado.

Aos meus alunos, pois eles me fizeram descobrir uma amante das crianças que estão no período de alfabetização e me fazem perceber todos os dias com um sorriso, a importância da minha profissão.

À escola onde foi realizada a pesquisa por ter cedido o espaço para realização da observação.

Dedicatória

Aos Quirinos, Celestinos e Pereiras.

A Deus e Nossa Senhora.

À turma amizade.

Porque sem vocês, nada disso seria possível.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTA DE ABREVIATURAS.....	10
LISTA DE FIGURAS.....	11
PARTE I – MEMORIAL FORMATIVO	13
MEMORIAL.....	13
INTRODUÇÃO	18
OBJETIVOS	20
PARTE II – MONOGRAFIA.....	21
1 REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1 INFÂNCIA	21
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
1.2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
1.2.2 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
1.3 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....	30
1.3.1 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	33
1.3.2 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....	35
1.3.3 PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	38
2 METODOLOGIA.....	41
2.1 CENÁRIO DA PESQUISA	41
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	43
2.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	45
3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	46
3.1 APRESENTAÇÕES DAS INFORMAÇÕES E DISCUSSÃO	46

3.1.1 IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO QUE SÃO UTILIZADAS PELA PROFESSORA	46
3.1.2 OBSERVAÇÃO DO AVANÇO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM RELAÇÃO À TEORIA PSICOGENÉTICA	50
3.1.2.1 ANDRÉ E THÉO	51
3.1.2.2 LETÍCIA E BRUNO	55
3.1.2.3 LUCIANO E GISELE	59
3.1.2.4 SARA E VIVIANE	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
PERSPECTIVAS PARA O FUTURO	70
REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS	71

RESUMO

O processo de aquisição da linguagem oral e escrita é visto na Educação Infantil como a forma da criança se expressar na sociedade. Através das práticas de letramento, as crianças passam a ter acesso a esse processo cada vez mais cedo, antes mesmo de entrarem nas instituições educativas, por isso, as escolas de Educação Infantil podem dar continuidade a esse processo. Diante dessa situação, esta pesquisa visa analisar como acontece o processo de letramento das crianças de cinco e seis anos na educação infantil. Para isso foram realizadas observações de oito crianças que estão inseridas em uma turma de educação infantil, por isso, constitui-se em uma pesquisa de caráter qualitativo. Com base no referencial teórico desenvolvido, foi possível conceituar infância, conhecer acerca do que os documentos pensam acerca do processo de aquisição de linguagem escrita e oral na primeira etapa da educação básica, assim como compreender o que é alfabetização, letramento, seus métodos, o estudo da psicogênese e o papel do professor alfabetizador. Os resultados obtidos permitiram concluir que as práticas de letramento estão presentes na escola observada e que fazem relação direta com a prática de alfabetização e o avanço da escrita com base na teoria psicogenética.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Alfabetização. Letramento. Psicogênese.

ABSTRACT

The process of acquisition of the oral and written language is seen, in the child education, as a way of the child to express himself in society. Through the practices of the literacy, children get access to this process each time at an earlier age, even before starting in the educational institution, therefore, kindergarden schools are able to continue this process. In light of this situation, this research aims to analyze how the process of literacy happens in children from five to six years old, throughout early childhood education. Thus, observations were made in eight children, all of them inserted in a kindergarden class, under this circumstances it's a research with qualitative aspects. Based on the developed theoretical framework, it was possible to conceptualize childhood, to know about what the documents report regarding the process of acquisition of the written and oral language during the first stage of education, as well as to understand what is literacy, its methods, the study of psychogenesis and the role of the literacy teacher. The obtained results allowed to conclude that literacy practices are present in the observed school, also that they directly relate to the practice of literacy and writing improvement with respect to psychogenesis.

Keywords: Child. Kindergarden. Education. Literacy. Psychogenesis.

LISTA DE ABREVIATURAS

RCNEI – Referencial Nacional Comum Curricular

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mostra a atividade de escrita do nome do objeto representado na figura com a letra L _____	47
Figura 2: Mostra a atividade de escrita do nome do objeto representado na figura com a letra L. _____	48
Figura 3: Mostra a atividade de adedonha desenvolvida na sala. _____	48
Figura 4: Mostra a atividade de adedonha desenvolvida em sala. _____	49
Figura 5: Mostra como André confunde letras e elementos pictográficos. _____	51
Figura 6: Mostra quando André começa a escrever com letras, porém sem valor sonoro e de quantidade. _____	52
Figura 7: Mostra como André começa a ter a hipótese de que cada sílaba possui uma letra. _____	52
Figura 8: Mostra como Théo confunde letras com elementos pictográficos _____	53
Figura 9: Mostra como Théo começa a escrever somente com letras, porém sem relação sonora e de quantidade. _____	53
Figura 10: Mostra como Théo continua escrevendo sem relação de quantidade em algumas situações. _____	54
Figura 11: Mostra como Théo começa a escrever com valor sonoro em algumas situações _____	54
Figura 12: Mostra como Théo começa a escrever com valor sonoro. _____	55
Figura 13: Mostra como Letícia escreve sem relação sonora e de quantidade. _____	55
Figura 14: Mostra como Letícia passa a ter relação de quantidade, porém ainda sem valor sonoro. _____	56
Figura 15: Mostra como Letícia passa adquirir valor sonoro em sua escrita. _____	56
Figura 16: Mostra como Letícia continua sendo uma criança com valor sonoro, porém sem relação grafema fonema em sua escrita. _____	57
Figura 17: Mostra como Bruno escreve sem fazer nenhuma relação de quantidade ou sonora em sua segunda atividade _____	57
Figura 18: Mostra como Bruno passa a fazer relação de quantidade, porém sem valor sonoro. _____	58
Figura 19: Mostra como Bruno passa a fazer relação sonora em sua escrita. _____	58
Figura 20: Mostra como Bruno passa para a hipótese de que uma sílaba pode ter mais de uma letra. _____	59
Figura 21: Mostra como Luciano confunde letras com elementos pictográficos. _____	59
Figura 22: Mostra como Luciano passa a ter relação de quantidade e adquire valor sonoro em algumas situações. _____	60
Figura 23: Mostra como Luciano passa a possuir a hipótese de que uma sílaba tem mais de uma letra na maioria das situações. _____	61
Figura 24: Mostra como Gisele escreve sem relação de quantidade e valor sonoro em sua primeira atividade _____	61
Figura 25: Mostra como Gisele adquire relação de quantidade e valor sonoro. _____	62
Figura 26: Mostra como Gisele passa a escrever mais de uma letra por sílaba. _____	63
Figura 27: Gisele passa a escrever da forma como fala. _____	63
Figura 28: Mostra como Sara escreve com relação de quantidade. _____	64
Figura 29: Mostra como Sara escreve com valor sonoro em algumas situações. _____	64

Figura 30: Mostra como Sara passa a escrever mais de uma letra para cada sílaba _____	65
Figura 31: Mostra como Sara passa a escrever da forma como fala. _____	65
Figura 32: Mostra como Viviane possui relação sonora em sua escrita na maioria das situações. _____	66
Figura 33: Mostra como Viviane passa a perceber que uma sílaba pode ter mais de uma letra. _____	66
Figura 34: Mostra como Viviane já é capaz de escrever fazendo relação grafema x fonema, porém comete alguns erros de ortografia. _____	67

PARTE I – MEMORIAL FORMATIVO

MEMORIAL

Sou filha única por parte de mãe e tenho uma irmã por parte de pai, porém não a conheço já que ela não mora aqui em Brasília. Nasci dia 20/12/1996, sempre morei aqui em Brasília, mudei apenas de um apartamento para uma casa, na mesma cidade, Cruzeiro. Temos um relacionamento bom dentro de casa, apesar do meu comportamento e o do meu pai serem muito parecidos e às vezes entrarmos em conflito, nos damos bem. Tenho muito mais contato com a minha família por parte de mãe, já que a maioria mora aqui em Brasília, nos reunimos frequentemente nos finais de semana, e comemoramos sempre os aniversários de todos. Encontro à família do meu pai, apenas, quando viajo para Bahia, onde moram a maioria da família dele e uma pequena parte da família da minha mãe.

Comecei a estudar desde os dois anos de idade, em escolas particulares pequenas, perto de casa, já que a minha mãe e o meu pai trabalham. Ficava de manhã na casa da minha tia e de tarde ia para a escola. Dessas escolas em que estudei, lembro-me apenas da última delas, onde eu fiz o jardim I, jardim II e jardim III e conseqüentemente, me alfabetizando com cinco anos, antes de ser inserida no ensino fundamental. Nesta escola, acredito que eu gostava do local e fiz alguns amigos, porque não tenho lembranças ruins do local.

Passei a ter problemas na escola quando fui para o que era chamado de 1º série. Recordo-me do dia em que minha mãe escolheu aonde eu iria estudar e fomos lá conhecer a escola e fazer a matrícula, era a primeira vez que eu ia estudar longe de casa, chegando lá descobri que não era preciso levar lanche, pois ele seria oferecido pela escola. Continuei indo para a escola apenas de tarde e ficando com a minha tia pela manhã. Nos primeiros dias de aula, tudo ocorreu bem, até que um dia eu não queria tomar um dos sucos porque não gostava daquele sabor, e fui obrigada a tomá-lo, por isso até hoje ainda tenho receio de tomar alguns sucos.

Além disso, como a escola fica na L2 Norte e eu moro no Cruzeiro, comecei a ir para a escola de micro-ônibus, por não querer ir para a escola não me esforcei em fazer amigos e as idas se tornavam cada vez mais chatas, até que comecei a passar mal frequentemente quando estava indo ou voltando do colégio.

Fiquei apenas esse ano na escola, passei a estudar no Centro Educacional La Salle, desde a 2º série do ensino fundamental I até o 3º ano do Ensino Médio. No início foi

complicado porque eu tinha receio de tudo, meu pai foi comigo nos primeiros dias de aula e conversava constantemente com a professora, tia Ju, ela me apoiou e me ajudou a fazer novos amigos, alguns que até formaram junto comigo em turmas diferentes. Voltei a andar micro-ônibus e fiquei nesse mesmo até o 2º ano, fiz também muitos amigos, até mesmo amizade com o motorista. Na 4º série viajamos todos juntos em uma viagem de formatura e depois tivemos um pequeno baile, dentro da escola, com todos os professores e os alunos da 4º série daquele ano. Dançamos e nos divertimos muito, afinal eram as primeiras festas sem os nossos pais.

A partir do ensino fundamental II, comecei a ter pequenos problemas com notas, o sistema mudou e eu fiquei confusa, meio perdida, tendo assim a minha primeira nota vermelha em Geografia. Minha mãe me ajudou, me tranquilizando, superei essa nota no trimestre seguinte e passei de ano. Voltei a ter problemas novamente na 7ª série, a escola passou por uma sequência de troca de professores de Matemática, e assim como cada um ensina de um jeito e só aceita aquilo que ele ensinou, me confundi novamente e acabei tendo notas ruins novamente, porém dessa vez o problema era um pouco maior, já que não era qualquer matéria e eu sempre tive dificuldade com matemática. Com o apoio emocional da minha mãe e do meu pai dentro de casa e a ajuda dos professores com o conteúdo na escola, consegui aumentar minha nota aos poucos, terminando o ensino fundamental II sem nenhuma ida a recuperação. Hoje, acredito que a educação acontece de forma ainda melhor quando há uma parceria entre a escola, família e a criança, já que eu não teria superado meus problemas, caso não tivesse encontrado apoio.

O Ensino Médio, em relação às notas na escola foi sem problemas, mas como qualquer outro aluno, sofri a pressão para entrar na UnB. Fui muito mais pressionada pela própria escola do que pelos meus pais, que não tocavam diariamente nesse assunto. No 1º ano, fiz a primeira etapa do PAS, e confesso que não estava levando muito a sério, não me preocupava e fiz a prova sem responsabilidade, só passei a pensar na minha vida universitária de verdade, quando a nota dessa prova saiu e eu fui extremamente mal, vi todos se animarem em entrar na UnB e eu me desesperar por não saber o que fazer, a partir daí então, eu mesma me pressionava em relação a passar para a faculdade. As minhas amigas começaram a fazer cursinho para melhorar ainda mais a nota delas, e minha mãe não tinha condições de pagar um para mim, corri atrás sozinha e me dediquei, comecei a pensar no curso que queria fazer, pesquisar as matérias que tinham a minha cara e me apaixonei desde aí pela Pedagogia, com todo o esforço, consegui melhorar minha nota na 2ª etapa do PAS.

Quando escolhi o curso que iria fazer, tive o apoio de toda a minha família, já que tenho primos e primas que são professores, considero-os como um exemplo a ser seguido. Já das minhas amigas escutei, no início, que escolhi o curso apenas por ter uma nota menor e que seria mais fácil consegui entrar, ouvi de um amigo que ele queria primeiro curtir a vida, sair da escola e não passar a vida toda nela, recebendo mal e cuidando do filho dos outros. Certo dia, perguntaram na minha sala durante a aula quem se interessava pela carreira docente e apenas eu levantei a mão, havia amigos que queriam fazer curso como letras, mas que não queriam estar em sala. Já me importei com essas críticas e já me assustei com a carreira, mas hoje sei que o mais importante é fazer o que eu gosto e não ser forçada a trabalhar com algo que eu não quero.

Conheci o curso, através de um professor que também estava tentando fazer a segunda graduação e nos ensinou a entrar no site da UnB e conhecer as disciplinas que cada curso oferecia, entrei no site e procurei pelo curso de Pedagogia e vi que era o curso que eu queria. Lembro-me de sempre gostar de dar aulas para as bonecas, minha mãe comprava quadros para que eu fizesse as atividades de casa neles, como um modo de aprender brincando, o que no futuro acabou se desencadeando no tema de um projeto, uma disciplina da faculdade, onde tento mostrar que aprender brincando pode deixar o aprendizado e o desenvolvimento melhor. Porém, hoje em sala de aula, vejo que não é simplesmente, colocar as informações no quadro e tratar as crianças como se fossem bonecos que estão ali apenas para adquirir conhecimento, apesar de ser difícil, acredito que o professor deve conhecer cada aluno e sua estrutura familiar, para que possa auxiliá-lo quando for preciso e entender as dificuldades que possam surgir de forma a ajudá-lo.

No 3º ano, resolvi fazer o vestibular da UnB no meio do ano, apenas como um teste, eu tinha apenas 16 anos e sabia que passar seria difícil e assumir a vaga caso isso acontecesse, seria mais difícil ainda. Inscrevi-me como candidata para que pudesse ter minha redação corrigida, fiz uma prova tranquila, mas ao contrário da primeira, levei os dois dias de prova com responsabilidade, e então no dia 24 de julho de 2013, obtive o resultado de que eu tinha sido aprovada em primeira chamada para o curso que eu queria. Tive então que tomar uma grande decisão, pedir para minha mãe gastar um dinheiro que seria um grande esforço para ela e realizar o meu sonho antes do tempo e tentar assumir a vaga ou deixar a oportunidade passar e tentar passar novamente no final do ano? Eu já tinha certeza do meu curso, sabia que tinha nota para conseguir passar pelo PAS, resolvi então conversar com o coordenador do colégio e ele me ajudou a tomar essa decisão, desisti da vaga e esperei até o final do ano para tentar novamente.

No dia da prova da 3ª etapa, eu sabia que não tinha como fazer uma prova tranquila, eu tinha uma obrigação comigo mesma e com a minha mãe de passar para a UnB. A temível redação foi sobre um tema que eu não havia domínio, escrevi apenas o que consegui, terminei a prova e fui embora sem muitas esperanças, mas permaneci em silêncio e não desanimei minha mãe sobre a possibilidade de não passar. Conversei com ela somente na semana em que o resultado ia sair, ela me apoiou e começamos até a ver o curso que eu tanto queria em outras faculdades, particulares, vimos oportunidades de bolsa para que minha mãe não precisasse fazer muito sacrifício e pagar mensalidades caras.

Chegou então o dia em que sairia o resultado, 10 de janeiro de 2014, passei novamente para o curso de Pedagogia, comemorei muito com meu pai e minha mãe, me livre de um enorme peso na consciência e o pavor de não passar e ter desperdiçado a oportunidade anterior. Depois que saiu o resultado percebi que tomei a melhor decisão, pude participar dos eventos do final de ano colégio, aproveitei o final do meu terceiro ano junto com meus amigos e professores que me acompanharam durante todo o ensino médio e alguns até o ensino fundamental II, curti cada momento que me foi oferecido e hoje não me arrependo talvez eu nem estivesse pronta para ingressar na UnB e começar a construir minha vida profissional.

Além do mais, talvez se eu tivesse entrado no semestre anterior não teria conhecido pessoas amigas que me ajudam agora nesse novo caminho. Já passei por algumas situações desagradáveis na faculdade em que precisei do apoio delas e da minha família para que não desistisse do curso, escuta-se muito que é mais fácil entrar na UnB do que sair de lá formada. Então me assustei muito com o primeiro dia de aula por conta do modo rígido como a professora ministrava suas aulas, e vi que realmente não seria nada fácil me formar, passei por mais essa matéria sem nenhum enorme problema e entendi que era preciso me dedicar verdadeiramente ao que estava vivendo para que não tivesse dificuldades e nem vontade de desistir de algo que eu tinha certeza que queria fazer, desistir de um sonho que eu quero muito realizar.

Continuo tendo certeza de que escolhi o curso certo, e tenho ainda mais amor pela profissão ou pelas crianças quando estou em sala de aula, seja durante um estágio ou mesmo quando estou realizando uma observação para alguma disciplina. Já conheci alguns desafios e sei que não é uma profissão fácil, e que exige dedicação dentro e fora da sala de aula, e que não tem o reconhecimento ou a valorização que merece, mas temos que lutar para conseguir o que queremos e não simplesmente abrir mão dos sonhos porque há dificuldades.

Fiz estágio no segundo semestre de 2014, já para sentir a sensação de estar em sala de aula e saber se realmente eu aguentaria estar ali, cercada de crianças de diferentes estilos,

fiquei em uma turma de maternal I, durante cinco meses, e foram os meses mais cansativos e mais felizes da minha vida, eu ia trabalhar com disposição, a professora que ficava na sala comigo me ajudou muito e me incentivava todos os dias, sem me pressionar ou me corrigir, como ela também era novata, nos ajudamos e tivemos que conquistar as crianças juntas. Mas a sensação que eu sentia a cada sorriso delas com alguma brincadeira minha ou até mesmo o reconhecimento dos pais é indescritível, inexplicável. Depois estagiei ainda nesse semestre de 2015 em uma turma um pouco maior e com crianças mais velhas, maternal II, porém a sensação era exatamente a mesma e ainda melhor quando eles que já falam, vem conversar com você. Como se já te conhecesse, ou seja, confiando em você. Apesar de ser ainda mais cansativo pelo número de crianças que havia na turma, continuo apaixonada, tendo plena certeza de que é isso que eu preciso ajudar essas crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento, me dedicando a elas.

Em 2016 comecei a estagiar em outra escola, onde estou até o presente momento, durante esse estágio, passei por diversas situações, tive que trocar de turma no meio de um semestre e achei que não fosse suportar, já que não havia trabalhado com crianças maiores e agora iria pegar uma turma de 19 crianças e que estavam sedentas pela vontade de aprender a ler, com apenas cinco anos, igual como eu estive há exatos 15 anos atrás. Eu simplesmente, me apaixonei por eles, por essa vontade de saber o que estava escrito, da mesma forma que eu me apaixonei pelos pequenos que eu podia entender o que queria, mesmo que não falasse. A diferença é que me envolvi com as crianças de cinco anos de uma forma, que nem eu achei que poderia me envolver.

No ano seguinte, continuei com as crianças de cinco anos, porém achei que não iria aguentar, as crianças eram agitadíssimas e nas primeiras semanas, pareciam não ligar para o que eu e a professora estávamos falando, porém isso foi mudando com o passar dos dias e eles também começaram a se motivar pela vontade de saber o que está escrito, ou de simplesmente, saber uma palavra que comece com a letra que tem tal som. E poder vê-los descobrindo esses sons, assimilando as letras com seus sons, e escrevendo do jeito como eles pensam e se desenvolvendo cada dia mais, é apaixonante e gratificante, é poder vê o seu esforço ali no papel, quando eles escrevem e te olham felizes por saberem que estão aprendendo. A partir desse amor, surgiu dentro de mim, a vontade de escrever sobre como ocorre o processo de letramento e alfabetização nos anos finais da educação infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do processo de alfabetização através das práticas de letramento com crianças de cinco e seis anos que estão inseridas no último ano da educação infantil. Ao ter a oportunidade de conhecer o último ano da educação infantil, durante um estágio que realizei, cujo local foi desenvolvida essa pesquisa, tive o interesse de saber por que as crianças que estão inseridas na educação infantil, desde os seus dois anos de idade, chegam ao final do ciclo com o processo de alfabetização em nível avançado, mesmo que o foco do ensino não seja esse, e que dentro de uma turma, que possui a mesma realidade em relação ao contexto escolar, o processo não acontece da mesma forma e como o papel da professora pode ser determinante nesse avanço.

A partir daí, como as crianças que ainda estão na educação infantil são capazes de se tornar alfabetizadas através do processo de letramento? A pesquisa tem como objetivo analisar como acontece o processo de letramento das crianças de cinco e seis anos na educação infantil, identificando quais as práticas de letramento estão presentes na organização do trabalho pedagógico da professora, categorizando essas práticas utilizadas pelas professoras e analisando a aquisição da escrita das crianças em relação à teoria psicogenética.

Durante a educação infantil o processo de aquisição da linguagem oral e escrita é vista como um meio para ajudar as crianças na sua interação e comunicação com a sociedade. Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) há aqueles que acreditam que durante a educação infantil as crianças não desenvolveram algumas habilidades que são resultados de uma maturação biológica para adquirir a linguagem escrita, há aqueles que acreditam que essa aprendizagem acontece com base na cópia das letras, utilizando uma relação entre escrita e som para adquirir a linguagem escrita.

Sabe-se que as crianças que estão inseridas no contexto de educação infantil têm a linguagem oral e escrita como uma forma de ampliar os espaços e as capacidades de comunicação, visando uma maior interação com a sociedade. De acordo com o Brasil (1998) algumas pesquisas feitas na área de linguagem confirmam que devido às práticas de letramento que estão presente no meio urbano as crianças passam a ter acesso à língua escrita ainda em casa quando seus pais utilizam objetos do dia a dia que possuem a linguagem

escrita, como receitas, jornais, cartas e entre outros. A partir desse contato, as crianças começam a se interessar pelo ato de ler e escrever, além de elaborar hipóteses sobre o que pode estar escrito nesses objetos, por isso, as crianças que tem maior contato com a linguagem escrita e a leitura tendem a evoluir com maior progressividade no processo de aquisição, sendo assim, as escolas de educação infantil tem o papel fundamental de oferecer contato com materiais escritos para as crianças.

A professora tem papel fundamental nesse processo, inserindo as crianças em um ambiente letrado, disponibilizando o acesso a gibis, jornais, livros, receitas e outros materiais que possuam a linguagem escrita, além de não poder inibir aqueles que já estão inseridos nesse ambiente e possuem diversas curiosidades, sobre o que está escrito em algum lugar.

Ainda segundo Brasil (1998) é constatado que as crianças acabam adquirindo um conhecimento sobre a escrita antes do que o previsto, e por isso, as escolas de educação infantil podem oferecer uma continuidade a esse processo, eliminando a teoria de que é preciso uma determinada faixa etária para se alfabetizar as crianças e afirmando que esse processo de aquisição da língua escrita e da leitura é longo e está diretamente relacionado às práticas sociais.

A pesquisa será realizada no contexto de uma turma de uma escola particular, que tem como objetivo desenvolver o trabalho pedagógico com que as crianças aprendam à escrita e leitura de forma não obrigatória. Para isso utilizam o processo de letramento para que a alfabetização aconteça de forma lúdica, levando em consideração que elas estão em contato com a linguagem escrita antes mesmo de serem inseridas no contexto escolar, já que vivemos em uma sociedade letrada.

O trabalho está organizado em duas partes, sendo a primeira composta por esta introdução e o Memorial Formativo que é formado pela contação de história de vida autora, destacando o momento em que aconteceu o interesse pelo processo de alfabetização – objeto de estudo desse trabalho. A segunda parte é constituída de três capítulos, onde constam as referências que dão base teórica para a pesquisa, a metodologia utilizada, as análises dos dados que serão coletados através das observações, seguido das considerações finais e das perspectivas de futuro onde são apresentadas as ideias da autora acerca do que pretende para sua vida, visando relacionar passado, presente e futuro, buscando responder aos seus questionamentos do início da pesquisa.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Analisar como acontece o processo de letramento das crianças de cinco e seis anos na educação infantil;

Objetivos específicos:

- Identificar as práticas de letramento que estão presentes na organização do trabalho pedagógico da professora;
- Categorizar as práticas utilizadas pela professora;
- Analisar a aquisição da escrita das crianças em relação à teoria psicogenética;

PARTE II – MONOGRAFIA

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Sabe-se que atualmente, as crianças estão inseridas em sociedades cada vez mais letradas, e por isso, acabam inseridas no processo de aquisição da língua escrita mais cedo. Devido a isso, surge-se a ideia de que as crianças só podem ser alfabetizadas no ensino fundamental, porém há crianças que chegam às instituições de educação infantil em condições de passarem pelo processo de alfabetização através das práticas de letramento.

Neste capítulo será abordado primeiramente o conceito que se tem atualmente sobre o que é infância, pois as crianças são os sujeitos mais importantes desse trabalho, em seguida será tratada a educação infantil, a forma como ela se originou e como ela está estruturada atualmente tendo como base dois documentos oficiais. Logo depois, será falado sobre a alfabetização e o letramento, relatando como acontece, o que são esses processos, os métodos que existem para que ocorra. Em seguida uma breve apresentação do estudo da psicogênese feito por Emília Ferreiro e por fim o papel do professor alfabetizador durante esse processo.

1.1 INFÂNCIA

Este capítulo realizará um breve resgate teórico sobre a construção histórico-social da infância. Tal construto faz-se necessário, pois os sujeitos principais desse trabalho são as crianças que estão inseridas nas escolas e que precisam ser vistas como sujeitos críticos, pensantes e autônomos.

Lima, Moreira e Lima (2014) afirmam que embora sempre estivessem presentes na sociedade, as crianças não eram vistas como indivíduos que possuíam suas próprias características, elas estavam apenas com o físico presente, porém não tinham direitos próprios e nem respeito às suas características, as crianças eram apenas seres distintos dos adultos, considerando a biologia.

Somente com o início da modernidade, de acordo com Samento (2004) apud Lima, Moreira e Lima (2014) é que a infância foi institucionalizada, devido a diversos fatores, que são.

[...] à criação de instâncias públicas de socialização, seguido pela transformação do modelo de família para um formato nuclear, também a formação de um conjunto de saberes normativos e, completando, a administração simbólica da infância por meio de regras e instituições.

De acordo com Sarmiento (2008) as crianças eram vistas como aqueles que receberiam o trabalho realizado pelos adultos e estudá-las serviria apenas para desenvolver tratamentos, orientações ou ações pedagógicas. Ou seja, elas eram apenas seres pré-sociais, não enxergadas pela sociedade e sem nenhum direito, considerando a infância também como uma consequência da modernidade.

Esses fatores, atualmente, passaram por diversas modificações, porém auxiliaram na formação da ideia de infância na contemporaneidade, que compreende a diversidade entre as crianças, embora não garanta ainda que a sociedade reconheça as crianças e suas diferenças.

Esse não reconhecimento da sociedade faz surgir uma fragmentação que não compreende as crianças em sua dimensão individual, social e subjetiva. Kohan (2004) apresenta uma crítica sobre o fato de que nós estamos sabendo cada vez mais sobre as crianças e reconhecendo que elas passam por transformações e que com isso, acabamos dividindo-as, separando e classificando-as, surgindo à educação infantil com faixa etária determinada de 0 a 5 anos, mas que isso não traduz uma perspectiva de reconhecimento da infância em seu potencial.

Kohan (2004) acredita que a infância não é somente uma fase que constitui a vida humana, a vê como uma potência que tem como principal característica a intensidade. A partir daí, diz-se que existem duas infâncias, sendo elas a majoritária e a minoritária. A majoritária é aquela infância que passa com o tempo, de acordo com as etapas do desenvolvimento e é a que está presente nas políticas públicas, estatutos, escolas e entre outros espaços. Já a minoritária é aquela em que a infância é vista como um acontecimento, como algo inovador, é aquela que não determina um modelo a ser seguido, mas que precisa de lugares rotulados.

Apesar de distintas, as duas infâncias não se excluem e não há como afirmar em qual das duas está o modo correto de se educar as crianças. As duas infâncias possuem finalidades diferentes, uma quer conservar e a outra revolucionar.

Kohan (2015) ainda completa ao dizer que a infância pode estar fora da idade que foi delimitada pela sociedade, pois se pode estar na infância por mais tempo do que apenas um período cronológico da vida. Ao se limitar a infância, Locke (2012) apud Kohan (2015) está se negando as formas de expressão do ser humano, pois não há vida sem infância. Esse ponto é importante para a forma como a infância será compreendida na escola e na sociedade.

Já Lima, Moreira e Lima (2014, p. 99 e 100) acreditam que “a criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto”. Sendo um sujeito que não pode apenas sofrer as influências da sociedade, mas que também constitui sua história e sua cultura, os autores

afirmam que se a cultura da infância fosse vista como um eixo particular a Educação Infantil teria outra realidade.

Porém Sarmento (2011) apud Lima, Moreira e Lima (2014) acreditam que dentro das instituições a criança com o passar do tempo dá lugar a um aprendiz que possui comportamentos pré-determinados que serão examinados e recompensados. Assim, acaba-se desconsiderando o lúdico da criança e dando lugar apenas para a transmissão de conteúdos que formarão o adulto perfeito para o mundo atual.

A ideia de que a criança é imatura as deixa mais distante dos adultos, de modo que assim eles não conseguem dialogar de forma ideal, dificultando a formação humana desses sujeitos. Se as escolas considerassem as culturas da infância nos momentos de aprendizagens, as escolas se tornariam um espaço onde, as crianças se identificariam, ou seja, um local onde elas se encontrariam como sujeitos de direitos próprios. (SARMENTO (2003), apud LIMA, MOREIRA E LIMA (2014)).

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo abordará um breve histórico de como se deu a efetivação da educação infantil como a primeira etapa da educação básica do Brasil, já que o trabalho é realizado em uma turma que faz parte do último ano da educação infantil. Além de citar como se dá o currículo da educação infantil, focando na aquisição e desenvolvimento da oralidade e escrita das crianças.

Conforme Brasil (1998) a Educação Infantil tem ganhado forças no Brasil e no mundo com o passar dos anos, assim como tem crescido a consciência da sociedade acerca da importância da primeira infância que corresponde, de zero a seis anos de idade, o que aumenta também o valor da educação em uma instituição.

1.2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da criação da consciência acerca daquilo que a Educação Infantil representa na primeira infância, Brasil (1998) afirma que a Constituição Federal de 1988 reconheceu através de movimentos que as crianças de zero a seis anos precisam de um atendimento, e com isso, esses indivíduos passaram a ter o acesso à educação como um dever do Estado e um

direito próprio. Assim segundo Brasil¹ (2017) que até a década de 1980 via-se a educação infantil como uma fase que preparava as crianças para entrarem no Ensino Fundamental, considerando-a como fora da educação formal. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal tornou-se dever do Estado que crianças de zero a seis anos fossem atendidas por creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de dezembro de 1996 firma a relação entre as crianças de zero a seis anos e a educação, por exemplo, quando diz que a diferenciação entre creches e pré-escolas será feita com base na faixa etária, mas que todas as crianças entre zero e seis anos devem ter acesso gratuito as instituições de educação infantil (BRASIL, 1998). Em 2006, a partir de uma alteração na LDB, a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos. Apesar de ser direito de todos e dever do Estado, o acesso a Educação só se torna obrigatório a partir dos quatro anos de idade, sendo as crianças obrigadas a estarem matriculadas na Educação Infantil a partir dos quatro anos. (BRASIL, 2017)

As crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março, devem ser obrigatoriamente matriculadas na educação infantil, assim como as crianças que completam 6 anos após essa data. Aqueles que não frequentarem a Educação Infantil devem ser normalmente matriculados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010)

A Educação Infantil é definida segundo a BNCC como o começo e a base para o processo educacional, sendo de fundamental importância que a família e a escola mantenham uma relação de conversas e de divisão de responsabilidades para que a criança se torne capaz de aprender e se desenvolver.

Os professores, técnicos e aqueles que trabalham no contexto da Educação Infantil devem considerar que as crianças que estão inseridas nessa etapa da educação básica possuem especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas e por isso, devem proporcionar atividades em que esses sujeitos pratiquem a cidadania com base nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas e etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

¹ A Base Nacional Comum Curricular é um documento que define um aglomerado de aprendizagens necessárias que todos os alunos da educação básica devem desenvolver. O trabalho utilizara-se da 3ª versão do documento, que ainda não foi aprovado, mas trata-se de um documento de divulgação e discussão nas escolas e universidades.

- 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; (BRASIL, 1998, p. 13).

As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter uma intencionalidade e não apenas acreditar que as crianças irão adquirir conhecimento por estarem inseridas em um processo de desenvolvimento que terá de acontecer independente das situações. Para que as crianças ganhem conhecimento, o professor como educador deve “selecionar, organizar, refletir, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações” (BRASIL, 2017, p. 35).

Com o passar dos anos, de acordo com Brasil (2017) as aprendizagens vão se tornando mais complicadas, e por isso, é preciso se organizar as situações, a intenção educacional guia as práticas da criança voltada para os atos de se alimentar, se vestir, higiene, brincar, desenhar, conviver com livros, resolver conflitos e trabalhar em grupo.

Para que se tenha uma intencionalidade do processo educativo é necessário “o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35). Sendo o monitoramento o momento em que o professor observa as consequências do seu trabalho na aprendizagem das crianças com o objetivo de melhorar as suas ações e o acompanhamento é a observação do percurso feito por cada criança e por toda a turma.

Como meio de se certificar do avanço das crianças, sem o propósito de classificá-los ou categorizá-los o professor, pode registrar em portfólios, relatórios, desenhos e textos, as diversas atividades feitas por ele e pelas crianças. (BRASIL, 2017)

Os objetivos de aprendizagem que compõem a BNCC para a Educação Básica direcionam para aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos. Brasil (2017) define que educação integral é diferente de educação em tempo integral, pois se acredita que independente do tempo em que o aluno permaneça na escola, a escola tem o dever de oferecer aprendizagens que estejam relacionadas com as necessidades e interesses dos alunos, com a finalidade de torná-los sujeitos autônomos e capazes de utilizar o que foi aprendido durante a vida.

1.2.2 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção será abordado o currículo da Educação Infantil, visando destacar o processo de contato da leitura e da escrita das crianças que aprendem com base nas práticas de letramento.

O RCNEI leva em consideração crianças de zero a seis anos e suas subjetividades acerca da forma como aprendem, para isso foram organizados os conteúdos que devem ser desenvolvidos na educação infantil, com o objetivo de

abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais. (BRASIL, 1998, p. 45)

Brasil (1998) determina dois âmbitos de experiência, sendo eles: a formação pessoal e social e o conhecimento de mundo. O primeiro é referente à formação do sujeito, a partir de suas experiências, envolvendo as capacidades afetivas e as interações das crianças entre elas, entre e o meio e consigo mesma, com o objetivo de que as crianças aprendam a se socializar construindo noções de respeito, aceitação e confiança, trabalhando o eixo chamado de Identidade e Autonomia. Já o segundo âmbito refere-se à formação das diferentes linguagens e ao modo como as crianças se relacionam com os objetos de conhecimento, destacando a interação entre as crianças e a cultura, refletindo sobre elementos necessários para o desenvolvimento e aprendizagem, incluindo dispositivos precisos para que as crianças continuem aprendendo durante a vida, trabalhando os eixos de movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

As experiências vividas durante a Educação infantil devem primeiramente, ser prazerosas para todas as crianças que estão nas escolas, assim como devem seguir alguns princípios visando à formação de cidadãos, sendo eles:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas e etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, 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 da sua identidade; (BRASIL, 1998, p. 13).

De acordo com Brasil (1998), as crianças que estão inseridas em sociedades letradas, possuem um maior contato com a linguagem escrita para alcançar à prática da escrita as crianças precisam passar por dois processos simultaneamente: o de sistema de escrita da língua e o das características da língua utilizadas no momento da escrita. A aprendizagem da língua escrita possui relação direta com os textos que as crianças têm contato, ele é necessário para que as crianças possam desenvolver suas capacidades de leitura e escrita, e a partir daí desenvolver seus textos individualmente.

Segundo Brasil (1998) antes de estarem escrevendo, as crianças passa por uma fase de elaboração de hipóteses que independem da faixa etária que possuem, pois variam de acordo com o grau de letramento da sociedade em que elas estão inseridas. Um pequeno grupo de crianças que estão aprendendo a escrever encontra-se em diferentes fases desse processo, e essa diferença pode ajudar no desenvolvimento, desde que se respeite a subjetividade de cada um e aproveite a troca de experiências entre as crianças. Desse modo, o professor passa a ser auxiliado pelas crianças que se encontram em níveis mais avançados, se tornando responsável, apenas por organizar grupos e disponibilizar materiais para contribuir com o processo de aprendizagem.

São determinadas oito práticas que as crianças devem ser capacitadas, sendo uma delas:

- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;” (BRASIL, 1998, p.63).

Considerando a aquisição da linguagem escrita, das crianças de quatro a seis anos de idade, são estabelecidos alguns objetivos, dentre eles:

- Familiarizar-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 necessário;
- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano (BRASIL, 1998, p. 131).

Para ter o hábito de praticar a escrita, Brasil (1998) sugere algumas atividades, como:

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita;
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário;
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna; (BRASIL, 1998, p. 245).

Através da escrita do próprio nome, as crianças passam a conhecer as diversas letras que lhe darão suporte para a escrita de outras palavras. O Brasil (1998) sugere que os pertences das crianças sejam identificados e que aconteça um trabalho para que elas reconheçam e reproduzam os nomes e assim se tornem capazes de escrever.

O professor, segundo Brasil (1998) deve considerar alguns pontos para que possa acontecer às práticas da escrita, sendo elas:

- Reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa;
- Propor atividades de escrita que façam sentido para as crianças, isto é, que elas saibam para que e para quem esteja escrevendo, revestindo a escrita de seu caráter social;
- Propor atividades que permitam diversidade de estratégias nas formas de resolução encontradas pelas crianças;
- Ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de retornar ao texto escrito – reler o que está ou foi escrito – para reelabora-lo, ampliá-lo ou melhor compreendê-lo. (BRASIL, 1998, p.150)

Conforme escrito em Brasil (1998) as instituições de educação infantil são responsáveis pelo acontecimento das ocasiões em que a comunicação acontece através do uso da escrita, como por exemplo, quando se necessita da regra de um jogo, quando é preciso fazer um convite. Porém o professor deve tornar os alunos participantes ativos dessas atividades de letramento e assim torna o ambiente daquela instituição, um local alfabetizador, e possibilitando o acesso aos diferentes tipos textuais para as crianças, tornando-a uma criança letrada e progredindo na busca por igualdade de oportunidades.

Os eixos do currículo de Brasil (2010, p. 25-26) são norteados pelas interações e brincadeiras e por isso as experiências que acontecem na Educação Infantil devem assegurar que alguns pontos como

- [...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

- [...] ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- [...] incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Brasil (2017) em conformidade com os eixos estruturantes da Educação Infantil certifica seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tendo esses direitos são determinados cinco campos de experiência, sendo eles: a) o eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons cores e formas; d) oralidade e escrita; e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Cada campo de experiência tem os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento classificados em grupos caracterizados por três faixas etárias, o primeiro de zero a um ano e seis meses, o segundo de um ano e sete meses até três anos e 11 meses e o terceiro grupo de quatro anos a cinco anos e 11 meses. Porém, esses grupos não podem ser vistos como fixos, já que cada criança possui sua subjetividade e por isso um ritmo para aprender e se desenvolver.

O primeiro campo de experiência é o denominado de o eu, o outro e o nós que acontece nas relações entre as crianças ou na troca com os adultos e é a partir desses momentos que as crianças vão estabelecendo atitudes próprias e vão conhecendo outras pessoas, por isso, Brasil (2017) enfoca na necessidade de que é necessário que na Educação Infantil, surjam possibilidades em que as crianças aumentem as formas de conhecerem a si e aos outros, sabendo respeitar e reconhecer as diferenças.

O segundo campo de experiência refere-se ao corpo, gestos e movimentos, pois Brasil (2017) propõe que através do corpo as crianças descubrem o mundo, brincam e percebem a si e ao outro as tornando gradativamente conhecedores da corporeidade. Por isso, as instituições devem oferecer possibilidades em que as crianças possam descobrir movimentos, gestos, sons e mímicas com o corpo, dentro de uma interação lúdica, visando aprender diferentes formas de ocupar e usar o corpo.

O terceiro campo de experiência trata sobre traços, sons, cores e formas e procura inserir as crianças em locais que possuam variados trabalhos artísticos, culturais e científicos, para que elas tenham acesso a diferentes formas de expressão e linguagens. Segundo Brasil (2017) a Educação Infantil deve proporcionar atividades em diferentes locais para as crianças

criarem, se expressarem e admirarem obras artísticas com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento dos sentidos e da criação nas crianças.

O quarto campo de experiência refere-se à oralidade e escrita considerando que é na Educação Infantil que as crianças estão adquirindo a língua oral e por meio de acontecimentos em que se fala e escutam, as crianças tendem a melhorar sua compreensão e seu vocabulário, tornando possível a apropriação mais complexa da língua. Desde muito novas, as crianças tendem a se interessar pela leitura e a escrita, desde quando escutam alguma história até o simples contato com textos, seja na família ou em casa, a partir daí forma-se uma ideia da língua escrita. Na convivência com textos são formadas hipóteses sobre a escrita, que inicialmente são feitas em formato de rabiscos e garatujas, até serem reconhecidas as letras, através da escrita espontânea, que são os primeiros sinais de que a criança está compreendendo a escrita como uma forma de representar a oralidade. (BRASIL, 2017)

O quinto campo de experiência é sobre espaços, tempos, quantidades, relações e transformações em que Brasil (2017, p. 38) afirma que “as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais”. Por isso, sugere-se que a Educação Infantil deve possibilitar brincadeiras e trocas em que as crianças consigam responder seus questionamentos e sanar suas curiosidades, e a partir daí as instituições escolares cumprem o objetivo de aumentar os conhecimentos de mundo das crianças, tornando-as capazes de utilizar em sua vida.

1.3 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Nesse capítulo será abordado brevemente como se dá a alfabetização e as práticas de letramento, pois o trabalho pedagógico da professora será observado para que se verifiquem quais as práticas utilizadas por ela, suas atividades e metodologias que mudam constantemente, mas que são de suma importância para que aconteça um bom processo de alfabetização e o estudo da psicogênese, pois será com base no estudo de Emília Ferreiro que as crianças serão classificadas.

Além de incluir ao final, sugestões de como o professor deve trabalhar em sala de aula para que se alcance com êxito a aquisição e desenvolvimento da oralidade e da escrita.

De acordo com Soares (2016) a alfabetização é um fenômeno que só passou a ser visto como um tema de estudo e de pesquisa a partir dos anos 1960. Comprovado por estudos de Soares e Macial (2000) apud Soares (2016), isso aconteceu devido a dois fatores, o primeiro

foi o movimento de democratização da educação que aconteceu a partir da década de 50 e o segundo fator foi que outras áreas passaram a pesquisar sobre a alfabetização.

Com base em Soares (2004) até os anos 80, a sociedade tinha como objetivo a alfabetização apenas como aquisição da leitura e da escrita de forma convencional, alternando apenas o método utilizado para se chegar ao fim desse processo, porém sempre se soube que a aprendizagem das crianças dependia de estímulos externos. A partir dos anos 80, houve uma mudança significativa nos objetivos da alfabetização, tendo como consequência a maior relação das crianças com materiais de leitura e escrita com a finalidade de acontecimento do processo de aprendizagem da língua escrita.

Conforme Cardoso (2007) o Brasil vive desde a década de 1980 modificações determinantes no processo de aprendizagem da língua materna, devido ao desenvolvimento das ciências que estudam a educação, especialistas estão tentando promover a aquisição da linguagem como uma relação social. Este fator influencia diretamente no processo de alfabetização, pois se passa a enxergar novas teorias acerca de como a criança aprende, por exemplo, através da psicogênese da escrita, assim como expande o conceito de alfabetização alterando o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Galvão e Leal (2005) o acontecimento do processo de aprendizagem da língua escrita e da leitura se dá por meio de dois caminhos, sendo o primeiro uma maneira referente a levar o indivíduo a obter a capacidade de relacionar sons, letras, fonemas e grafemas e o segundo se refere ao uso social que seria responsável por dá significado ao domínio da metodologia, considerando que o procedimento só terá lógica se utilizado em situações sociais. As autoras afirmam que são processos diversos, mas que acontecem de forma simultânea, um não precisa do outro para acontecer.

Segundo Soares (2004) o letramento surgiu a partir da necessidade de dar nomes a alguns comportamentos e práticas que estavam acontecendo na sociedade na área de leitura e escrita, mas que não estavam inseridas no sistema alfabético e ortográfico, onde está inserido o processo de alfabetização. Os comportamentos e as práticas sociais passaram a ganhar importância na sociedade, assim como as profissões passaram a ser mais dependentes da língua escrita, mostrando que não era suficiente apenas que os indivíduos fossem alfabetizados, ou seja, que soubessem apenas ler e escrever ou codificar e decodificar.

A partir daí, tornou-se necessário aumentar o conceito de alfabetização, surgindo o letramento, que é denominar os comportamentos e práticas que faziam uso da escrita, na sociedade. Devido ao fato de que o conceito de letramento é uma consequência do conceito de

alfabetização, os dois processos são constantemente confundidos, porém ambos são diferentes, embora estejam intrinsicamente ligados e dependam um do outro. (SOARES, 2004)

A alfabetização precisa ser reconhecida “como a aquisição do sistema convencional de escrita” e se difere de letramento, pois esse é visto como “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 97). Porém, a autora afirma que é preciso reconhecer que são processos diferentes, mas que um depende do outro e não pode acontecer de forma isolada, pois a alfabetização ganha outro significado quando acontece em uma sociedade com práticas de leitura e escrita, ou seja, em um contexto que existe letramento, já o letramento, só pode acontecer em um contexto de aprendizagem do sistema de escrita.

Segundo Soares (2016) no início da década de 70, Frank Smith afirma que a criança aprende a ler da mesma forma como aprende a falar, ou seja, de forma natural, ou seja, para este autor assim como o contexto influencia na fala da criança, de forma a fazer com que ela crie e teste hipóteses, isso também acontece no processo de aquisição da leitura e da escrita. Assim como Kenneth Goodman acredita que as crianças aprendem a ler e escrever testando e criando hipóteses, a partir de um ambiente em que ela tenha a oportunidade de ler e escrever.

Em controvérsia a essa teoria, existem alguns autores como Gough e Hillinger que acreditam que as crianças não aprenderem a ler e escrever de forma natural e afirmam essa ideia com base nas pesquisas sobre as dificuldades que os alunos têm em aprender a ler sem instrução ou que mesmo com instrução aprender a ler necessita de certo tempo.

De acordo com Soares (2016), o início da alfabetização na nossa sociedade, considerando-a como grafocêntrica, a criança está inserida em um contexto de língua escrita desde muito cedo, lidando com objetos que estão diretamente ligados com a escrita, por isso, acredita que definir uma idade para o início da alfabetização é algo que não considera que a sociedade letrada em que as crianças vivem.

Crianças entre três e seis anos chegam às escolas inseridas em algum dos níveis de escrita e as instituições devem apenas continuar esse processo, já que seria uma perda que as crianças tivessem esse processo interrompido, essa alfabetização feita na educação infantil, é mal organizada, porém há teorias cognitivas e linguísticas que aconselham os professores a dar continuação nesse processo visando que o aluno não passe por um processo de retrocesso. (SOARES, 2016)

Para Soares (2016) o início do processo de alfabetização faz relação direta com a forma como se dá o sistema de ensino, pois a sociedade acredita que as crianças são

alfabetizadas apenas se tiverem inseridas em uma instituição de ensino é nas instituições de ensino, exclusivamente, que as crianças serão alfabetizadas. Normalmente, tem-se a ideia de que a alfabetização acontece no ensino fundamental, porém não há teorias que comprovem o momento ideal para que a criança seja alfabetizada completamente, há apenas, motivos sociais e políticos que estabelecem que o indivíduo precise ter domínio de no mínimo alguns elementos do sistema de escrita, preocupando-se com a sua situação dentro da escola, assim como a sua formação cidadã, social e profissional, visando o seu processo de aquisição da escrita.

1.3.1 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Com base em Galvão e Leal (2005) método pode ser entendido como o caminho determinado para se alcançar um objetivo específico, já no campo científico o método é visto como os caminhos traçados de forma sistemática para desenvolver uma ciência. Pensando na alfabetização, o método são os caminhos também traçados de forma sistemática promovendo o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Assim concorda Soares (2016, p. 16, grifo do autor) ao afirmar que quando método é acompanhado da palavra alfabetização se torna “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*”.

No Brasil, entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, surgiram métodos para ensinar inicialmente o processo da leitura e da escrita, e com isso, pode-se afirmar que existem três grandes grupos que classificam os métodos de alfabetização: os métodos sintéticos, os métodos analíticos e os métodos analítico-sintéticos.

De acordo com Soares (2016), o movimento pendular, ou seja, a alternância na valorização de alguns métodos, em detrimento a outros, se iniciou no Brasil nas últimas décadas do século XIX. Antes disso, o que importava era apenas aprender a ler e escrever, os nomes das letras, a partir daí se juntavam as vogais e consoantes, visando à formação de sílabas, para depois chegar às palavras e frases, o chamado método da soletração que ignorava as relações entre oralidade e escrita e grafema e fonema.

O método sintético abrange aqueles caminhos em que o processo de alfabetização acontece a partir dos componentes com estruturas mais simples, ou seja, inicia-se das partes menores como letras, fonemas e sílabas, para então as unidades maiores como palavras, frases e textos. Segundo Galvão e Leal (2005), quem segue os métodos sintéticos acredita que o que

é mais simples a partir do ponto de vista lógico, tende a ser mais simples ao ver psicológico. Sendo assim, as crianças só formavam palavras que fossem compostas pelas sílabas que elas já haviam aprendido, ou seja, a aprendizagem ocorria por memorização, assim como a alfabetização.

As críticas ao método sintético surgem de acordo com Galvão e Leal (2005) dentro do próprio método, quando aqueles que são a favor do método fônico passaram a dizer que o modo como se ensinava acarretava problemas na forma como os aprendizes estavam falando, já que o nome das letras nem sempre corresponde ao som que ela faz. Por isso, aqueles que fazem uso do método fônico passaram a pensar que cada letra tem a sua autonomia fonética, baseando-se nas ideias fonéticas que as crianças criavam e em como elas imitavam esses sons.

O método analítico de acordo com Galvão e Leal (2005) é basicamente o oposto do método sintético, pois o ensino ocorre a partir dos componentes mais complexos, como palavras, frases e pequenos textos, para depois analisar as unidades menores da língua, como letras e sílabas. Quando se ensina a partir das palavras, as crianças primeiramente tem o contato com as palavras que elas reconhecem por meio da memorização, ao perceber que as crianças já conhecem certa quantidade de palavras, começa-se a destacar os símbolos das letras que possuem um som específico. Conforme Soares (2016) os métodos analíticos consideram a realidade das crianças, tendo em vista uma aprendizagem significativa, que vai primeiro da palavra escrita para depois alcançar o valor sonoro das sílabas que as compõe.

O método analítico-sintético segundo Galvão e Leal (2005) se dá a partir da fase de conhecimento global e só depois passa para a fase analítico-sintética onde ocorre a separação das palavras em letras e depois em sílabas. Segundo Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 19-20) apud Galvão e Leal (2005 p. 25).

[...] nenhum dos diferentes métodos acima apresentados têm considerado a bagagem de conhecimentos adquiridos pela criança, isto é, suas ideias e hipóteses sobre a escrita, antes desta entrar na escola e ser alfabetizada. Estudos recentes (FERREIRO, 1998) têm demonstrado que a criança tem conhecimentos e concepções acerca da escrita antes de ingressar na escola, adquiridos em seus contatos diários com o mundo da escrita.

Porém, conforme Soares (2016) o objetivo de qualquer um dos métodos é que as crianças aprendam o sistema alfabético-ortográfico da escrita. Independente da intenção do método.

Nos anos 1980 ocorreu uma mudança na área da alfabetização quando surge o paradigma construtivista com base nas teorias de Piaget que teve como divulgador a obra de Emilia Ferreiro durante os cursos de formação de professores. Este novo paradigma segundo

Soares (2016) é oposto aos métodos sintéticos e analíticos, já que neste novo paradigma o foco passa do professor para o aprendiz, fica claro que a aquisição da língua escrita ocorre de forma gradual, sendo esta língua um sistema de representação dos sons que se fala através de sinais gráficos.

Portanto, para além da discussão sobre métodos, essa nova perspectiva instaura uma forma diferente de perceber o processo de alfabetização das crianças, inserindo-as como sujeito que pensa e formula hipóteses a respeito da leitura e escrita. Dito de outra forma, a criança adquire a centralidade no processo de alfabetização, pois é falante da língua, vive em um contexto social de imersão linguística, aspectos que devem ser considerados nas opções didático-pedagógicas do professor alfabetizador e do professor da educação infantil.

1.3.2 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Nesta seção será tratado sobre o estudo realizado por Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, pois é dessa forma que as crianças serão categorizadas nessa pesquisa.

De acordo com Coutinho (2005) a teoria empirista acredita que os alunos chegam à escola todos do mesmo jeito em relação às aquisições da língua escrita, e que os professores deveriam apenas ensinar as letras junto com seus respectivos sons e assim eles compreenderiam como funciona o sistema alfabético. Já Ferreiro e Teberosky (1979) apud Coutinho (2005) provaram que as crianças criam suas próprias hipóteses durante o processo de aquisição da língua escrita e assim irão aprender a ler e escrever.

Ferreiro e Teberosky (1999) desenvolveram uma pesquisa com crianças de 4 a 6 anos, em que solicitaram para as crianças atividades em que elas deveriam escrever e com base nisso, puderam obter resultados em que era possível definir cinco níveis.

Com base em Teberosky e Colomer (2005) apud Coutinho (2005), após criar suas hipóteses, essas seguem uma ordem evolutiva, que inicialmente, não tem relação entre como se escreve e a palavra, depois as crianças constroem suas hipóteses baseadas nos fonemas, relacionando o que está sendo escrito com os sons orais, e por último, as crianças tem conhecimento de que as letras estão inseridas nas sílabas. Lembrando que entre os dois últimos momentos, haveria um estágio de transição.

Todas as crianças, para Coutinho (2005), independente de sua classe social, passarão por esse processo evolutivo, tendo seu ritmo variado conforme o contato com a língua escrita nos meios sociais em que elas estão inseridas. Sendo que para conhecer de fato, o que a

criança sabe sobre o sistema de escrita é preciso pedir para que ela escreva palavras, frases ou textos que ela não teve conhecimento anteriormente, pedindo que ela leia logo após a sua escrita.

No nível 1, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) as crianças que se encontram utilizando escrita de imprensa tendem a escrever com grafismos que possuem linhas curvas, e aquelas que usam escrita cursiva tendem a usar grafismos ligados entre si com formato de ondas, fazendo curvas fechadas ou semifechadas. No momento da leitura, as crianças alegam que apenas quem escreveu pode ler o que está escrito, pois cada um sabe o que escreve ou podem tentar relacionar o que está escrito com o tamanho da palavra a ser lida, ou seja, considera as características dos objetos para ler o que está escrito.

As autoras constataram “que num primeiro nível a criança pode ler, passando do texto à imagem e da imagem ao texto com maior fluidez, aqui também aparece o desenho *como que provendo um apoio à escrita, como que garantindo seu significado.*” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 200, grifo do autor)

No nível 2 as crianças tendem a se aproximar da grafia das letras no momento da escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) as crianças continuam com a hipótese de que está faltando uma quantidade de letras para se escrever uma palavra. No desenvolver deste nível, as crianças passam a ter uma ideia de formas fixas, e essas formas podem ter influências culturais, pois, advém das famílias que tem mais contato com a escrita e pessoal, pois vem da presença de um irmão mais velho que já está no ensino fundamental e pode compensar a falta de contato que existe dentro da família.

Ainda segundo Ferreiro e Teberosky (1999) essa influência pode trazer dois fatores, o bloqueio e a utilização de um modelo para que se possa escrever. O bloqueio é a ideia de ter que copiar de outro para que se possa escrever, acarretando uma dependência do adulto e o surgimento da insegurança no momento da escrita. Já a utilização de modelos possui as características do nível um, onde as crianças voltam a pensar em uma quantidade fixa de grafias, diferenciando do primeiro nível, pois as crianças conseguem reconhecer as letras com mais facilidade.

No nível pré-silábico que corresponde ao nível dois, à criança tende a confundir letras e números, podendo fazer desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletas e até mesmo misturar todos os esses elementos. Com base em Coutinho (2005), as crianças pensam que só é possível escrever nome de objetos concretos, por isso, não se podem escrever ações e sentimentos, além de acreditarem que ao escrever deve preservar as características daquele objeto, o que é denominado de realismo nominal.

O professor que possui alunos que estão no nível pré-silábico deve ajuda-los a entender que a escrita está diretamente relacionada os sons que são emitidos durante o momento da fala e não, necessariamente, possuem relação com as suas características. Para isso, Coutinho (2005) sugere atividades em que os alunos possam fazer uma análise dos fonemas, onde eles sejam desafiados a compreender que sons parecidos tendem a ser escrito pelas mesmas sílabas ou letras.

No nível 3 definido por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209, grifo do autor) as crianças iniciam o processo de tentativa de dar valor sonoro às letras que estão sendo utilizadas para escrever as palavras, e adquirem a hipótese de que cada letra corresponde a uma sílaba, chamada por elas de “*hipótese silábicas*”.

No nível silábico que corresponde ao nível três, os alunos começam a relacionar a sua escrita com aquilo que está sendo escutado, e por isso, conforme Coutinho (2005) passa a ter a hipótese de que a quantidade de letras é igual à quantidade de sílabas que são pronunciadas, ou seja, cada sílaba é composta por uma única letra. Sendo que aqueles que estão no estágio chamado de silábico de quantidade, apenas escrevem uma letra para cada sílaba sem valor sonoro e aqueles que se encontram no estágio silábico de qualidade são capazes de relacionar as letras com os sons que eles pronunciam.

Os alunos que estão no nível silábico pensam que as palavras são compostas por no mínimo duas letras e no máximo quatro, e assim, acreditam que uma única palavra não pode ser composta por letras repetidas de forma sequencial.

O professor que trabalha com alunos que se encontra no nível silábico, Coutinho (2005) sugere que ele organize atividades que considere os conhecimentos que precisam ser adquiridos pelos alunos para que ele alcance o sistema de escrita convencional. Além de elaborar atividades em que o aluno reflita sobre a composição das sílabas, os fonemas. Já para aqueles alunos que já possuem relação estabelecida com o valor sonoro, visando ajuda-los, o professor pode trabalhar com escrita espontâneas, ditados ou auto ditados, solicitando que os alunos interpretem o que escreveram, assim como as cruzadinhas que farão os alunos a pensarem que em cada quadrado deverá conter uma letra.

No nível 4, com base em Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214, grifo do autor) as crianças passam “*da hipótese silábica para a alfabética*”, nesse momento acontece um conflito entre a hipótese silábica e a ideia de que é preciso uma quantidade mínima de letras, as crianças desenvolvem a noção de que a escrita é a representação dos sons daquela palavra e que cada letra representa uma sílaba.

No nível silábico-alfabético que corresponde ao nível quatro, segundo Coutinho (2005), os alunos já estão escrevendo de forma a relacionar sua escrita com grafemas e fonemas, na maioria das situações.

No nível 5 chega-se ao que é denominado por Ferreiro e Teberosky (1999) de escrita alfabética e ao final desse processo, nessa fase, as crianças já entendem que cada letra tem um valor sonoro e que são partes menores que uma sílaba, porém nem todas as dificuldades foram extintas, a partir de agora, as crianças encontram o desafio de escrever de acordo com a ortografia da língua portuguesa. Ao final, todas elas possuem a escrita em maiúscula com letra de imprensa.

Ao chegarem ao nível alfabético que se refere ao nível cinco, os alunos já conseguem relacionar grafemas e fonemas, porém cometendo alguns erros ortográficos, pois tendem a escrever exatamente como falam. Nesse momento, o professor deve começar a fazer um trabalho de reflexão da ortografia, sem que os alunos tenham que memorizar a forma correta, considerando que embora se escreva o que está falando, não se deve transcrever o que está sendo dito. (COUTINHO, 2005)

Coutinho (2005) afirma que nesse momento também se deve iniciar o trabalho com a letra cursiva, já que ao estarem nesse nível, as crianças não possuem mais dificuldade em relação a quantas e quais letras devem ser escritas. A autora sugere também que o professor para trabalhar com crianças no nível silábico-alfabético e no alfabético proponha atividades em que o aluno possa ter mais contato com a leitura e busque uma consolidação dos grafemas e fonemas.

1.3.3 PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Nessa sessão será abordada brevemente a importância do professor dentro de uma sala de aula, especificamente, em turmas de alfabetização, e sugestões de como o professor pode trabalhar suas atividades, afim de que seus alunos se desenvolvam no processo de aquisição da língua escrita.

O professor tem papel fundamental durante o processo de alfabetização, pois é de acordo com as atividades que ele propõe que as crianças iram avançar em seu desenvolvimento, assim como essas atividades podem contribuir ou não para que esses sujeitos se tornem seres alfabetizados através das práticas de letramento.

O professor ao planejar suas atividades, com base em Coutinho (2005) deve prestar atenção em relação à subjetividade do grupo em que se está atuando, proporcionando

atividades que variem de acordo com o nível em que se encontra cada criança. E nos momentos em que for necessário trabalhar uma atividade comum para todos, o professor deve considerar que haverá diferentes respostas e que nesse caso, pode-se confrontar as repostas que forem divergentes.

O professor no processo de ensino da alfabetização, segundo Cardoso (2007), deve conhecer algumas capacidades linguísticas para poder pensar sobre como a criança aprende para que possa ajudá-las no momento de alfabetizar através das práticas de letramento. Além de ser responsável, para Leal (2005) por mediar a relação entre as crianças e o conteúdo que estão aprendendo.

Conforme Galvão e Leal (2005), o professor terá a função de organizar os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos para então criar atividades em que eles possam se tornar leitor e escritor. E essas atividades devem levar o aluno a superar desafios e refletir sobre a língua materna. Assim como organizar sequências didáticas em que as crianças possam adquirir o sistema de escrita alfabética, se preocupando em incluir as práticas e os usos sociais.

Segundo Leal (2005) o professor deve também adquirir algumas habilidades, como por exemplo, saber identificar o que cada aluno está precisando e trabalhar com toda a turma de forma simultânea, essas duas habilidades são de fundamental importância para que o professor alfabetizador tenha um bom perfil profissional.

Leal (2005, p. 91 e 92) sugere que os professores podem conduzir suas atividades de quatro maneiras diferentes, sendo elas: “(1) situações didáticas em grande grupo; (2) situações didáticas em pequenos grupos (com e sem variação de atividades); (3) situações didáticas realizadas em duplas; (4) situações didáticas em que as atividades são realizadas individualmente”.

Nas situações didáticas em grande grupo, Leal (2005) diz que acontece em momentos que o professor trabalha com toda a turma, utilizando diversas atividades que possuem mais de uma finalidade, com o objetivo de que todos desenvolvam alguma capacidade, ou pode acontecer quando o professor realiza uma única atividade com todos da turma, apesar de saber que cada criança está aprendendo um conhecimento diferente. Nessas situações, o professor pode trabalhar com atividades de comparação, onde as crianças vão comparar palavras que se modificam com apenas uma letra e com isso, o professor deve alcançar o objetivo das crianças perceberem que a mudança de apenas uma letra pode mudar toda a palavra.

As situações didáticas em pequenos grupos proporciona segundo Leal (2005) momento de intimidades e de trocas de conhecimentos entre os alunos, assim podem

comparar as hipóteses no momento da escrita. Para essas situações é preciso que os alunos busquem resolver conflitos e problemas e que dentro dos pequenos grupos estejam inseridas crianças que se encontram nos diversos níveis de escrita para que possam se ajudar na constituição da solução do conflito.

Durante as atividades em grupos, as crianças podem trocar informações, levantar questionamentos que auxiliam na aprendizagem, além de ajudarem o professor a interagir nos grupos por um maior período de tempo, porém segundo Leal (2005) as situações didáticas em duplas podem ser mais eficazes quando se trata de alunos tímidos, pois a criança que tem dificuldade em expressar sua opinião pode ser mais bem ouvida por apenas um companheiro.

Nesse momento, o professor não poderá passar muito tempo com apenas uma dupla, porém ao observar a atividade da dupla, ele consegue identificar com mais facilidade quais as estratégias utilizadas por determinadas crianças, podendo até auxiliar na forma como a criança está pensando.

Nas situações didáticas de trabalho individual não ocorre às trocas de conhecimento entre os alunos, o que pode fazer com que essa situação seja pouco considerada pelos professores, porém conforme Leal (2005) nesses momentos pode pensar sobre o que já sabemos, além de categorizar como podemos resolver nossos conflitos. Nessas ocasiões, o professor deve observar como a criança está escrevendo e o incentivar a pensar de outro modo, visando que ele supere suas dificuldades.

Mas para que essas situações didáticas tenham o efeito esperado, Leal (2005) acredita que o professor deve ser responsável, além de saber identificar quais as necessidades de cada criança, saber construir um bom planejamento e motivar seus alunos a pensar nas hipóteses no momento da escrita.

2 METODOLOGIA

O trabalho realizado se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e por isso, com base em Goldenberg (1997) apud Silveira e Córdova (2009) não tem seu foco voltado para os números, e sim busca compreender sobre um determinado grupo da sociedade. Os temas desenvolvidos estão inseridos em um contexto real, no caso específico dessa pesquisa as crianças estão em uma turma da educação infantil passando pelo processo de aquisição da língua escrita através das práticas de letramento.

De acordo com Silveira e Córdova (2009), ao se tratar de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador deve analisar os dados que foram coletados e analisar com base em diversas abordagens, tendo seu conhecimento como partidário e restrito.

Quanto aos objetivos da pesquisa, se trata de uma pesquisa explicativa, pois segundo Gil (1999, p. 44) essas pesquisas tem como foco “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência do fenômeno”. Além de buscar conhecer a realidade, explicando porque as situações estão acontecendo de tal maneira.

Como procedimento, a pesquisa é de campo, pois além das referências bibliográficas, é também coletado dado junto com os sujeitos participantes da pesquisa, concordando com Fonseca (2002) apud Silveira e Córdova (2009). Além de ser uma pesquisa participante, pois o pesquisador está diretamente se relacionando com os sujeitos da pesquisa, neste trabalho, o pesquisador está na turma em que realiza estágio não obrigatório desde o início do ano, e por isso, possui uma relação afetiva com as crianças, assim como também tem a responsabilidade de auxiliar a professora durante as atividades que são realizadas.

Para realizar a coleta de dados, é feita uma observação participante, em que o pesquisador participará de forma efetiva no contexto da pesquisa, e de acordo com Gil (1999), o pesquisador chegará aos resultados estando inserido na realidade daquele grupo pesquisado. Sendo uma observação participante natural, pois o pesquisador já é um membro daquela sociedade e não se tornou integrante com o objetivo de realizar a pesquisa.

2.1 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa é realizada em uma escola particular, localizada na L2 Sul, Brasília- DF, durante o período da tarde em uma turma do infantil V último segmento da educação infantil,

com oito crianças de cinco e seis anos. A escola se encontra em uma área bem localizada, possui alunos em sua maioria de classe média e classe média alta, sendo os alunos divididos em períodos matutinos e vespertinos, durante o período da manhã são um total de 20 turmas e no período da tarde é um total de 23 turmas, que se subdividem em infantil 2, infantil 3, infantil 4, infantil 5 e 1º ano do ensino fundamental I.

A escola possui um espaço amplo e bem utilizado por todos, já que as atividades que constam no plano de aula buscam trabalhar com todos os ambientes da escola. O colégio possui crianças de dois até sete anos, incluindo portadores de necessidades específicas, por isso possui pisos táteis no chão, elevadores e rampas, além de portas largas.

As crianças de dois e três anos que fazem parte das turmas do infantil 2 e 3 têm suas salas localizadas no que é chamado de Bloco A, que possui um parque, banheiros e uma sala com camarim que é utilizada por todos da escola, além de uma sala de coordenação e de plantão onde as crianças ficam depois da aula esperando seus pais e local que são realizadas as tarefas de casa daqueles que optam por um tempo integral na escola.

Já as crianças de quatro até sete anos que estão inseridas em turmas do infantil 5 até o primeiro ano têm as suas salas localizadas no que é chamado de Bloco B, que possui um pátio maior e um segundo andar, neste piso estão localizadas as salas do primeiro ano, de artes e inglês, as salas que são realizadas as aulas de música, o ateliê de luzes que é um espaço em que se trabalham questões de sombra, a sala da pastoral que é responsável pela acolhida e por trabalhar conteúdos religiosos com as crianças e os banheiros.

No andar de baixo, ficam as salas do infantil 4 e do infantil 5, dois banheiros infantis, a enfermaria que possui camas, um banheiro com chuveiro e uma enfermeira para caso alguma criança esteja passando mal ou para caso de machucados mais leves, a sala dos professores, um espaço reservado para uso exclusivo dos funcionários, para reuniões e para o horário do lanche, onde há café, suco e pão que podem ser oferecidos para aqueles alunos que por algum motivo podem chegar à escola sem lanche.

A escola possui também cantina para aqueles pais que preferem comprar o lanche para seu filho, lanche esse que é entregue na sala, assim como também serve almoço para aqueles que estão na escola em tempo integral. A escola possui também um ginásio com sala de ginástica e de karatê, que são utilizados pelos professores de educação física ou pelo Núcleo de Atividades Complementares que é responsável pelas aulas de natação, ginástica, balé, iniciação desportiva, judô, karatê, capoeira entre outros, mas que são optativas e acontecem no período contrário ao que o aluno tem aula.

No espaço externo da escola, há outro pátio com desenhos de formas geométricas e linhas que são utilizados pelas professoras para trabalhar alguns conteúdos, mesas para que as crianças possam lanchar fora de sala, uma capela para atividades junto à pastoral, biblioteca que é frequentada quinzenalmente pelas crianças, elas podem também levar livros para casa.

Na parte de gramado, a escola possui dois parques de areia, sendo um deles utilizado por todos da escola e o outro apenas por crianças do infantil cinco e do primeiro ano, possui um campo de grama sintética também de uso dos professores de educação física, um pomar para trabalhos com a natureza, uma minicidade que é composta por uma escolinha, uma casinha, um hospital, um mercadinho e uma oficina, com brinquedos e que também são utilizados pelas crianças quinzenalmente, a área com duas piscinas onde acontecem as aulas de natação, o gazebo que é mais um espaço para recreação e o ateliê do gosto que é um local para trabalhar receitas junto com as crianças, um momento em que eles podem cozinhar junto com as professoras.

Há também um sistema de drive-thru, no qual as pessoas que trabalham na assistência de alunos ficam encarregadas de receber as crianças nos carros de suas famílias, os funcionários da escola as auxiliam a deixar os carros e as encaminham até a sala de aula, onde as estagiárias de cada turma estão esperando-as. Todos os dias no início da aula há um momento com a pastoral chamado de acolhida, em que todas as crianças vão com as suas devidas turmas e professoras para o pátio ou para o ginásio, caso esteja chovendo, cantam uma música de animação, fazem a oração, cantam parabéns para os aniversariantes do dia e se despedem das famílias que estão ali, nas sextas-feiras é cantado o Hino Nacional Brasileiro.

A escola tem como proposta pedagógica para a Educação Infantil cuidar e educar as crianças, procurando desenvolvê-las para que se tornem sujeitos capazes de interferir com liberdade, criatividade, articulação e cooperação, com o objetivo de trabalhar a autonomia e a identidade. A avaliação da Educação Infantil é feita de modo formativo, através de acompanhamentos e registros do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, não possui a intenção de promovê-los, mesmo para acesso ao ensino fundamental.

Com relação aos processos de alfabetização e letramento, a escola entende que as práticas de letramento são um modo interessante de se trabalhar o processo de aquisição da escrita na educação infantil, e por isso, considera-se que o processo de alfabetização pode ocorrer nesta etapa da educação, com base nas práticas de letramento.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

As crianças escolhidas estão em diferentes níveis da psicogênese, sendo duas no nível pré-silábico, duas no silábico, duas no silábico-alfabético e duas no alfabético. Os nomes das crianças serão fictícios para se manter o sigilo das mesmas.

A primeira criança escolhida se chama André, possui cinco anos, inseriu-se na escola pesquisada com quatro anos, vem de família de pais casados e tem um irmão, aproximadamente 10 anos mais velho, encontra-se no nível pré-silábico evoluindo para o silábico. A segunda criança escolhida se chama Théo e possui cinco anos, inseriu-se na escola pesquisada com dois anos, vem de família de pais separados e tem um irmão, aproximadamente cinco anos mais velho, encontra-se no nível pré-silábico evoluindo para o silábico.

A terceira criança escolhida se chama Letícia e possui seis anos, inseriu-se na escola pesquisada com quatro anos, vem de família de pais casados e tem um irmão, aproximadamente cinco anos mais velho, encontra-se no nível silábico. A quarta criança escolhida se chama Bruno possui cinco anos, inseriu-se na escola pesquisada com dois anos, vem de família de pais casados e sua mãe está grávida do segundo filho, encontra-se no nível silábico.

A quinta criança escolhida se chama Luciano e possui cinco anos, inseriu-se na escola pesquisada com três anos, vem de família de pais casados e possui uma irmã, aproximadamente dois anos mais nova, encontra-se no nível silábico-alfabético. A sexta criança escolhida se chama Gisele e possui cinco anos, inseriu-se na escola pesquisada com quatro anos, vem de família de pais casados e possui uma irmã, aproximadamente quatro anos mais nova, encontra-se no nível silábico-alfabético.

A sétima criança escolhida se chama Sara e possui cinco anos, inseriu-se na escola pesquisada com dois anos, vem de família de pais casados e possui um irmão, aproximadamente dois anos mais novo, encontra-se no nível alfabético. A oitava criança se chama Viviane e possui seis anos, inseriu-se na escola pesquisada com dois anos, vem de família de pais casados e possui dois irmãos, aproximadamente três anos mais novo, encontra-se no nível alfabético.

A escola onde é feita a pesquisa como dito anteriormente está localizado no centro de Brasília, na L2 Sul, se trata de uma escola particular que não tem como objetivo alfabetizar as

crianças de forma obrigatória na educação infantil. Porém, como se trata de uma escola inserida em uma sociedade letrada, as crianças dessa turma possuem vários conhecimentos prévios acerca da língua escrita.

2.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para coleta das informações são utilizadas as atividades feitas pelos alunos, especificamente aquelas em que eles têm o desafio de escrever da forma como pensam, ou seja, nas tarefas em que eles devem pensar no som de cada letra, fazer a relação fonema e grafema, autonomamente para que então possam escrever. Nestas atividades, que são realizadas ao menos uma vez na semana, a professora auxilia os alunos que estão no nível pré-silábico e silábico, ela procura pronunciar o som de cada letra, para que eles façam a relação necessária para a escrita das palavras, assim como afirma Coutinho (2005) ao dizer que as crianças que estão no nível silábico devem ser auxiliadas de forma a ajudá-los a perceber que no momento da escrita estamos fazendo uma representação dos sons da fala, e para os alunos em nível silábico devem ser ajudados de modo a perceber que em uma sílaba pode existir mais de uma letra.

São também utilizadas às atividades de sondagens que são feitas mensalmente, individualmente com a professora, nessas atividades são escolhidas quatro imagens que fazem relação com o conteúdo trabalhado no mês, a professora fala o que está representado na imagem e a criança deve associar os sons e escrever da forma como acredita. Para as atividades de sondagem, a professora não auxilia o aluno em caso de dúvida, ele deve sozinho pensar e escrever da forma como achar correto. Esta atividade está sendo feita desde o mês de fevereiro e foi realizada até o mês de novembro, com o objetivo de verificar o avanço das crianças em cada mês.

Há também atividades em que a professora faz uso de outros instrumentos, como o alfabeto móvel de madeira ou de emborrachado, jogos em que as crianças precisam escrever o nome de algum objeto, bingo de letras e números. Ela procura utilizar os jogos pelo menos uma vez na semana, o alfabeto móvel é utilizado ao menos uma vez no mês.

Ela também utiliza imagens que são pesquisadas em casa e trazidas para a escola, para a escolha dessas imagens, a professora solicita apenas a quantidade que precisa ser levada e a letra inicial do que será pesquisado. Em sala, ela pede que eles colemb a imagem em uma folha branca e a partir daí, autonomamente escrevam o nome do que está sendo representado em cada imagem.

3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Neste capítulo serão apresentadas as atividades feitas pelas crianças que foram utilizadas para a realização da pesquisa, mostrando como e quando são feitas, é relatado a forma como a professora trabalha em sala de aula com seus alunos, afim de que se alcancem os objetivos específicos determinados no início do trabalho.

3.1 APRESENTAÇÕES DAS INFORMAÇÕES E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentadas as informações recolhidas com base nas observações das atividades visando alcançar os objetivos específicos. Em seguida, será realizada uma discussão sobre as observações que foram constatadas.

3.1.1 IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO QUE SÃO UTILIZADAS PELA PROFESSORA

A professora utiliza alguns jogos e objetos que estão na sala de aula, mas que as crianças não têm acesso a todo o momento para que elas, por meio da brincadeira tenham acesso, as letras e escrita das palavras. Ela também utiliza imagens para que as crianças relacionem o que está representado na figura com a escrita de seu nome.

A partir disso, foi possível classificar as suas práticas em três tipos de atividade, sendo a primeira nomeada de atividades de escrita como prática de letramento, a segunda chamada de atividades lúdicas que utilizam a escrita como prática de letramento e a terceira se refere às atividades lúdicas como práticas de letramento.

O primeiro tipo são aquelas em que as crianças fazem uso da escrita durante as atividades. O segundo tipo são aquelas em que em um jogo as crianças fazem uso da escrita. E o terceiro são aquelas que por meio da ludicidade as crianças estão em contato com as letras e palavras.

Uma primeira atividade que foi identificada durante a observação, foi uma em que para um caderno em que uma página é dedicada para criança, elas deveriam buscar dentro de uma caixa, as letras que formassem o nome de uma das crianças. Foi uma atividade em que a professora pronunciava o som de cada letra, e as crianças deviam fazer a relação e ir à caixa buscar a letra que elas acreditavam ser a do som escutado, sendo esta atividade classificada

como atividade de escrita através das práticas de letramento. As atividades que envolvem o nome das crianças da turma, de acordo com Coutinho (2005) ajudam as crianças que estão no nível pré-silábico a perceber que os sons que estão presentes no nome de um aluno podem estar presentes no nome de outra criança.

Outra atividade que segue a classificação de atividades escritas são aquelas em que as crianças devem escrever o nome do que está sendo representado nas imagens que elas trouxeram de casa com a inicial de uma determinada letra (Fig. 1 e 2). Nesse momento, a professora deixa que as crianças, individualmente, façam as suas escritas espontâneas, auxiliando aqueles que possuem mais dificuldade. Leal (2005) afirma que quando o professor ajuda seus alunos individualmente, ele está fazendo com o que o aluno supere obstáculos e sinta a importância que o professor tem com ele.

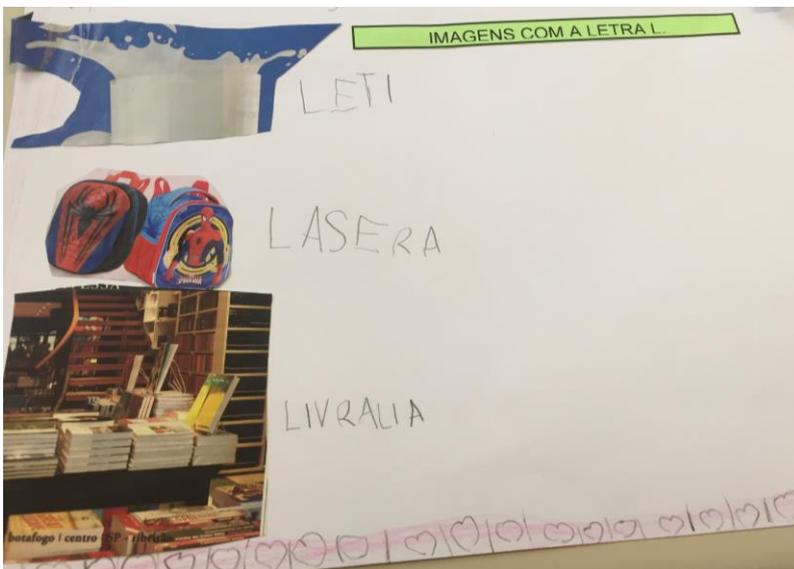


Figura 1: Mostra a atividade de escrita do nome do objeto representado na figura com a letra L

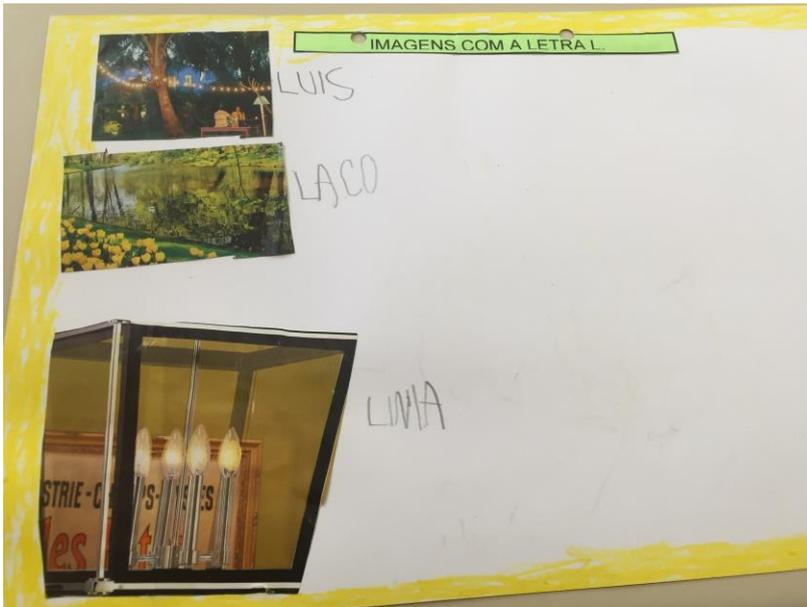


Figura 2: Mostra a atividade de escrita do nome do objeto representado na figura com a letra L.

Uma terceira atividade que foi verificada foi um jogo de adedonha em que a turma foi dividida em cinco grupos e precisavam sortear uma letra e desenhar e escrever o nome de um animal, uma fruta e um objeto com a letra que foi sorteada (Fig. 3 e 4). Nesta atividade, a professora deixou que as crianças pensassem na letra inicial e fossem capazes de associar a primeira letra com o nome do que era pedido, feito isso, eles precisavam escrever o nome do que foi desenhado da maneira como pensavam, sem ajuda. A intenção era que o grupo se ajudasse no momento da escrita. Esta atividade foi classificada com uma atividade lúdica, mas que faz uso da escrita como uma prática de letramento. Nesses momentos em que a turma é dividida em pequenos grupos para a realização das atividades, Leal (2005) acredita que podem acontecer trocas de experiências entre as crianças.



Figura 3: Mostra a atividade de adedonha desenvolvida na sala.

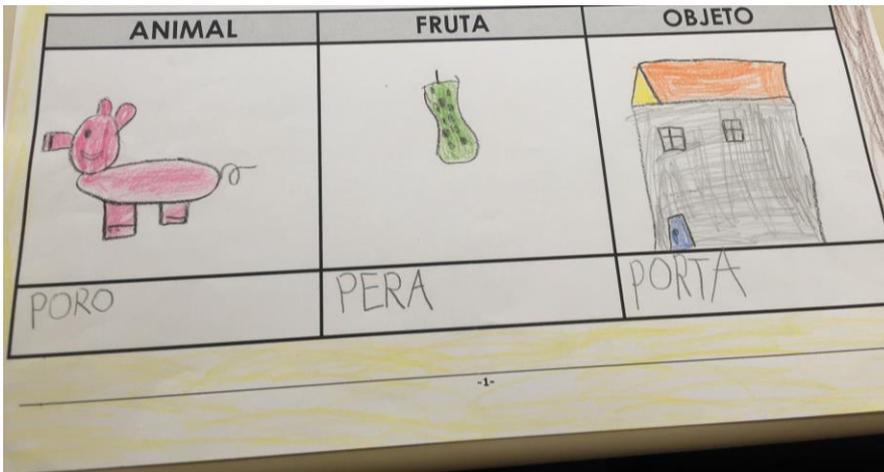


Figura 4: Mostra a atividade de adedonha desenvolvida em sala.

Uma quarta atividade constatada, foi uma em que a turma foi novamente dividida em pequenos grupos e utilizando o alfabeto móvel as crianças precisavam escrever o nome de cinco brincadeiras de roda que elas haviam trabalhado durante a semana. Utilizando também o alfabeto móvel, a professora separou pequenos grupos e pediu que cada grupo escolhesse um fenômeno da natureza que foi estudado e escrevesse qual fenômeno eles haviam escolhido, em seguida, toda turma verificou nome por nome para saber se estava escrito corretamente. Nas atividades em pequenos grupos, as crianças “podem trocar informações e comparar diferentes hipóteses” (LEAL, 2005, p. 97).

Após isso, ela pediu que cada grupo através da palavra formada com o nome do fenômeno, formasse uma nova palavra, para isso, eles não podiam pegar nenhuma letra além daquelas que eles já possuíam. Para essa atividade, foi necessária que a professora ajudasse as crianças a pensar em uma palavra que precisasse apenas das letras que eles já tinham, já para a escrita, ela deixou que eles escrevessem de forma autônoma. Esta atividade e toda a sua sequência foi classificada como uma atividade lúdica como prática de letramento. Esta atividade, segundo Coutinho (2005) é um modo de auxiliar as crianças que estão no nível silábico, para que percebam que dentro de uma sílaba existem mais de uma letra e mais de um fonema, assim como também auxiliam as crianças do nível silábico-alfabético e silábico, pois acabam refletindo sobre as letras que compõem uma palavra e que podem exercer mais de um som no momento da escrita.

A professora costuma disponibilizar para as crianças um jogo de loto leitura em que as crianças devem preencher os espaços ao lado de cada imagem com o nome do que está sendo

representado, porém elas precisam ter a noção de que cada espaço corresponde a uma letra e que não pode ficar nenhum espaço vazio. Nesses momentos, a professora não interfere e deixa que as crianças se ajudem. Esta atividade também foi classificada como uma atividade lúdica como prática de letramento. Nos jogos em que as crianças precisam preencher os espaços vazios, conforme Coutinho (2005) auxilia as crianças que estão nos níveis silábicos alfabéticos e alfabéticos, pois eles precisam refletir sobre todos os sons que precisam compor uma palavra, assim como auxilia na escrita da ortografia correta.

Com isso, é possível perceber que a professora utiliza as práticas de letramento em seu trabalho pedagógico, visando que as crianças não sejam capazes apenas de codificar e decodificar, de serem somente alfabetizadas, mas que conheçam as relações grafema x fonema no momento de sua escrita na sociedade.

3.1.2 OBSERVAÇÃO DO AVANÇO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM RELAÇÃO À TEORIA PSICOGENÉTICA

A teoria da psicogenética pode ser bem observada durante as atividades de sondagem que são realizadas mensalmente, desse modo, a professora pode acompanhar em qual nível estão cada um de seus alunos. Essas atividades costumam ser compostas por palavras que fazem parte do conteúdo trabalhado durante o mês,

No infantil V é o primeiro ano em que as crianças passam a ter seus estojos, por isso, a atividade de sondagem tem quatro imagens relacionadas com material escolar, eles precisam escrever as palavras: APONTADOR, ESTOJO, COLA E GIZ. No mês de março, as crianças trabalham com o livro “A velhinha que dava nome as coisas” escrito Kathryn Brown, por isso, devem escrever o nome de alguns personagens do livro, que são JULIPETA, BELINHA, GLÓRIA E BETO. A terceira atividade, feita em abril, contém imagens que fazem relação à Brasília, um dos conteúdos trabalhados nesse mês, sendo elas: RODOVIÁRIA, CATEDRAL, PONTE E CÉU. Já na atividade de sondagem feita em maio, as crianças precisam escrever o nome de objetos relacionados às mulheres, já que é o mês que comemoramos o dia das mães, sendo as palavras: MAQUIAGEM, SAPATO, COLAR E MÃE.

No mês de junho, a escola trabalha a festa junina e por isso, as imagens da atividade de sondagem são relacionadas a comidas típicas desta data, sendo elas: TAPIOCA, PIPOCA, MILHO E SAL. No mês de agosto, quando voltam do recesso escolar, as crianças passam a trabalhar o dia dos pais, por isso, devem escrever na atividade nomes de objetos que os

homens costumam usar, sendo eles: COMPUTADOR, CAMISA, BONÉ E PAI. No mês de setembro as crianças trabalham o livro “Quer conhecer minhas brincadeiras?” escrito Aline Louro e Fernando Franco, por isso devem escrever o nome de algumas brincadeiras ou brinquedos, sendo eles: AMARELINHA, PETECA, CORDA e PÉ. No mês de outubro, a escola trabalha o dia das crianças, por isso, na atividade de sondagem constam imagens de alimentos que as crianças normalmente gostam, sendo elas: CHOCOLATE, PICOLÉ, BOLO e PÃO.

3.1.2.1 ANDRÉ E THÉO

Em suas quatro primeiras atividades, André confundia letras com números e elementos pictográficos (Fig. 5) e por isso era considerada uma criança pré-silábica, pois segundo Coutinho (2005) as crianças tendem a fazer essa confusão entre letras, números, desenhos e etc. A partir do mês de junho sua escrita passa a ser somente com letras, porém sem nenhuma relação de valor sonoro e quantidade com as palavras que eram para ser escritas (Fig. 6).

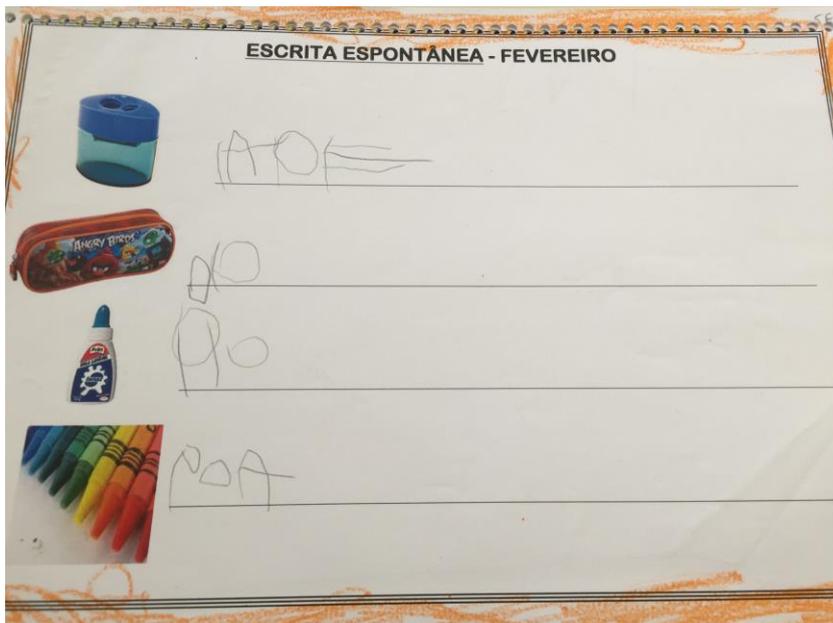


Figura 5: Mostra como André confunde letras e elementos pictográficos.

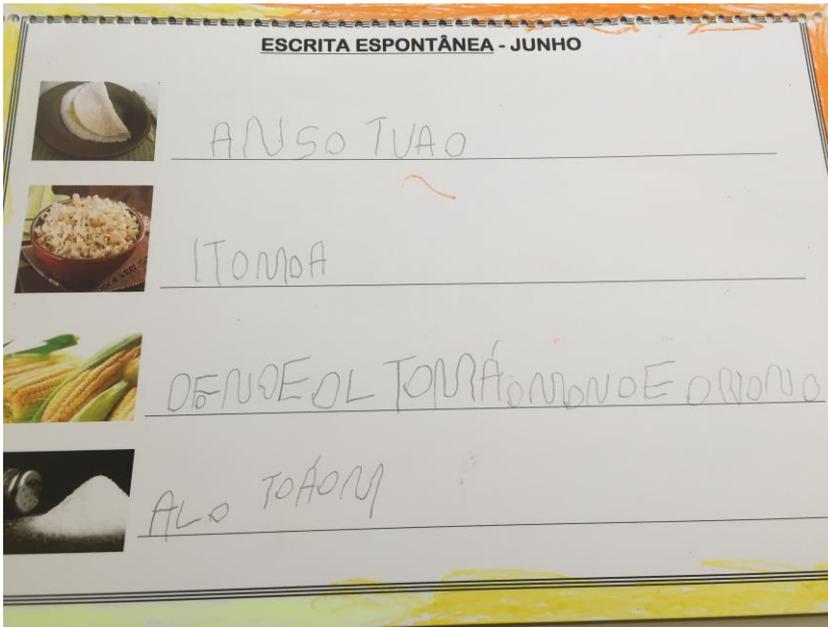


Figura 6: Mostra quando André já escreve com letras, porém sem valor sonoro e de quantidade.

No mês de outubro, na última atividade observada foi possível perceber que André já possui a hipótese de que cada sílaba possui uma letra, e de acordo com Coutinho (2005) as crianças que estão inseridas no nível silábico começam a ter a ideia de que a quantidade de letras que são escritas está relacionada com a quantidade de letras que ele pronuncia. Por isso se pode afirmar que ele é uma criança que está avançando para o nível silábico (Fig.7).

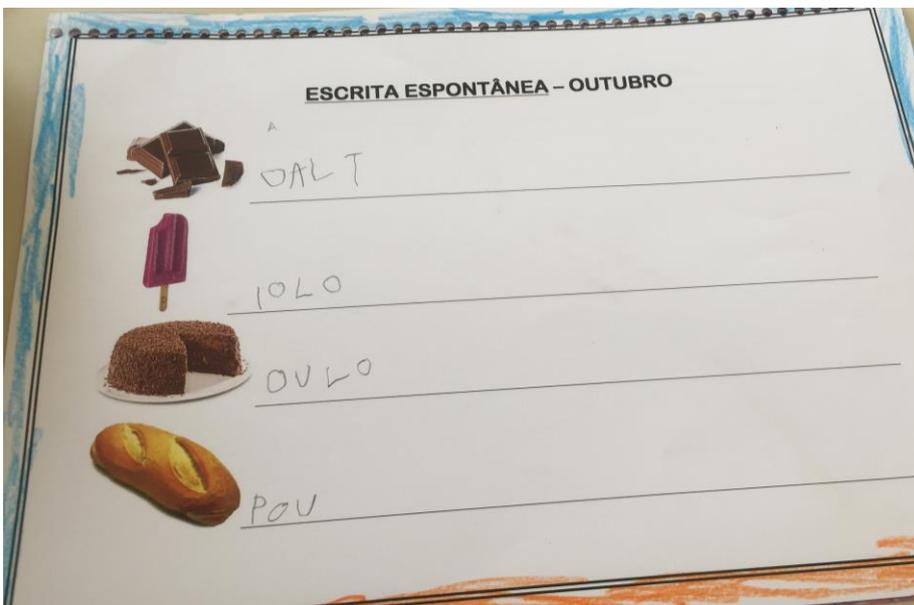


Figura 7: Mostra como André começa a ter a hipótese de que cada sílaba possui uma letra.

Ao confundir em suas duas primeiras atividades de sondagem letras com elementos pictográficos, Coutinho (2005) afirma que as crianças pré-silábicas, como Théo, tendem a possuir essa dificuldade de diferenciação no momento da escrita. (Fig. 8). No mês de abril, ele

começou a escrever apenas com letras, que aparentemente, parece não ter relação com as palavras que precisavam ser escritas (Fig.9), permanecendo desse modo até o mês de maio (Fig.10).

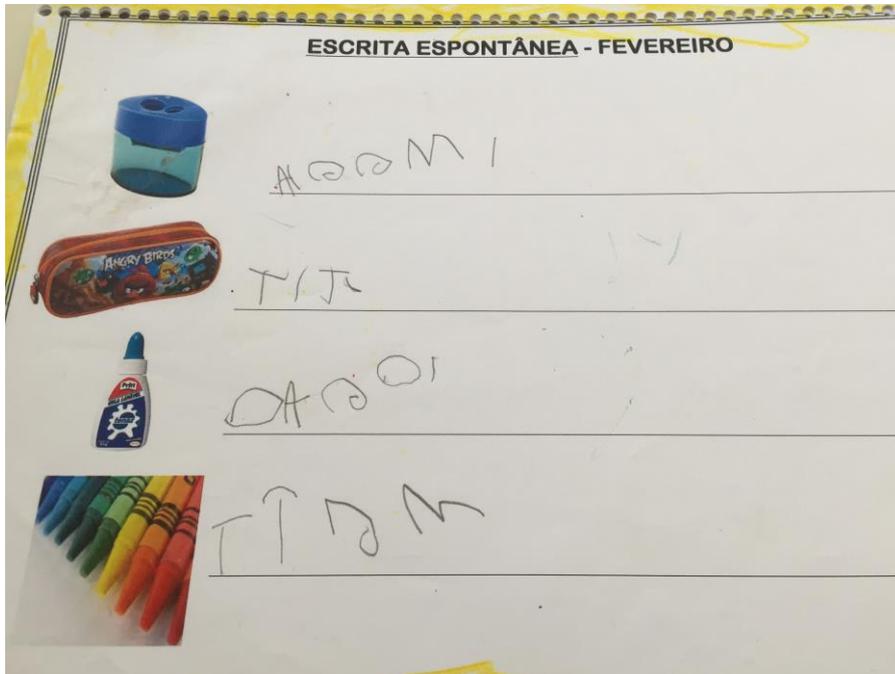


Figura 8: Mostra como Théo confunde letras com elementos pictográficos

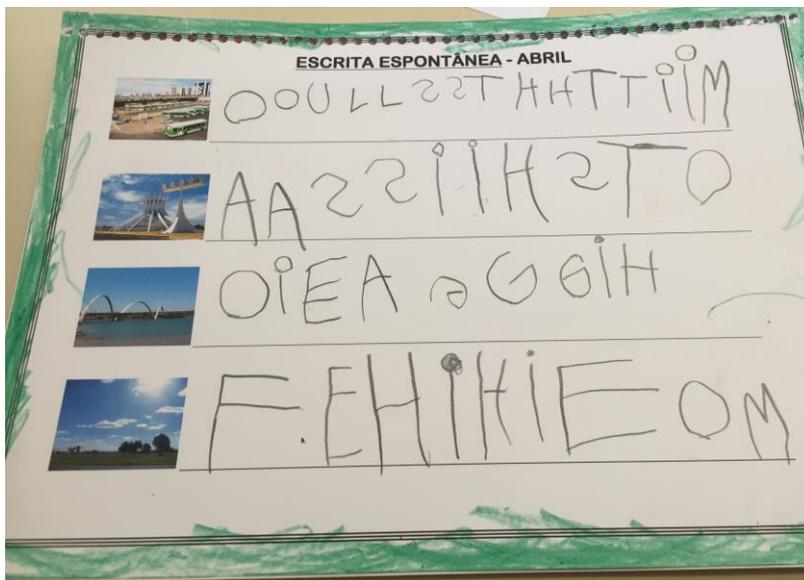


Figura 9: Mostra como Théo começa a escrever somente com letras, porém sem relação sonora e de quantidade.

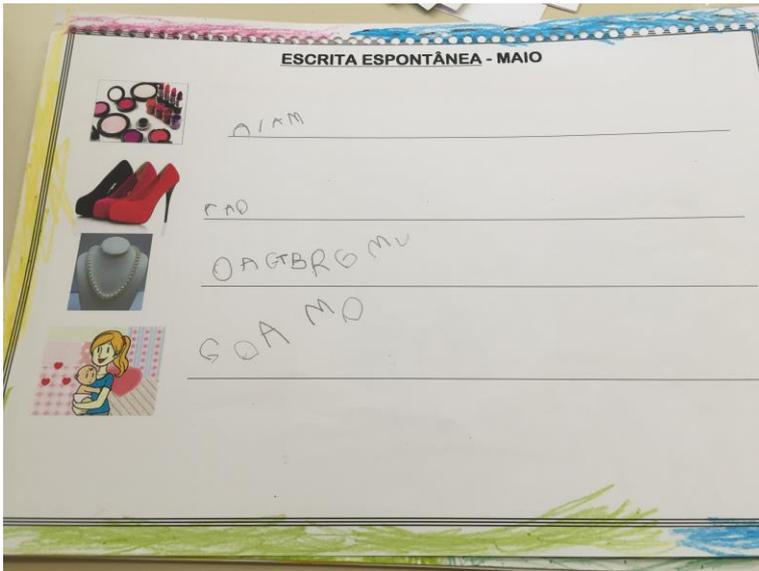


Figura 10: Mostra como Théo continua escrevendo sem relação de quantidade em algumas situações.

A partir do mês de junho, a escrita de Théo passou a ter relação, ora com valor sonoro, ora sem valor sonoro (Fig. 11). Em outubro, é possível perceber que ele está fazendo uma maior relação do nome das palavras com valor sonoro, porém ainda escreve uma letra para cada sílaba, o que nos faz poder afirmar conforme Coutinho (2005) que é uma criança que está avançando para o nível silábico (Fig. 12).

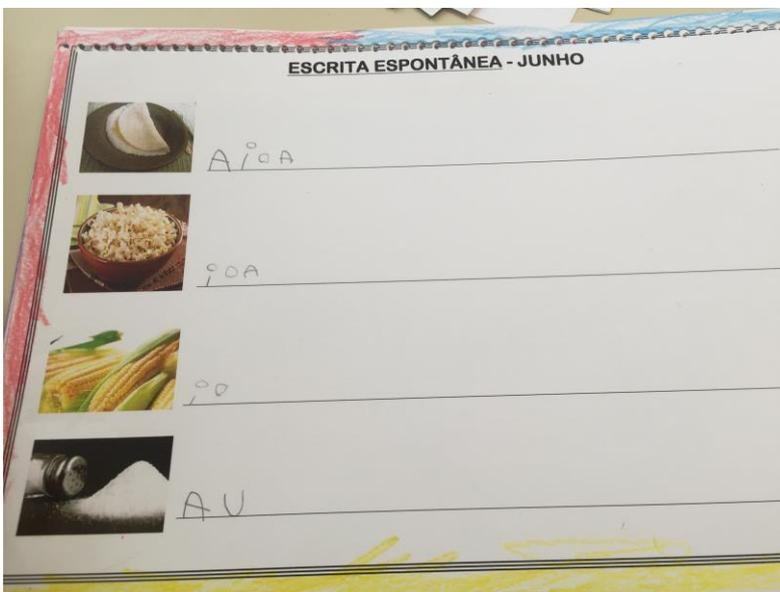


Figura 11: Mostra como Théo começa a escrever com valor sonoro em algumas situações

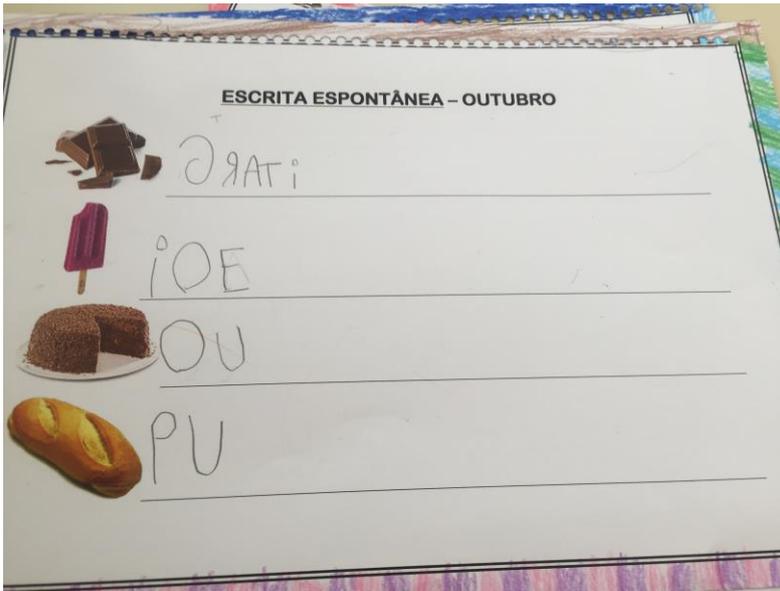


Figura 12: Mostra como Théo começa a escrever com valor sonoro.

3.1.2.2 LETÍCIA E BRUNO

Na primeira atividade, Letícia escrevia sem fazer relação de quantidade ou sonora com as palavras que foram solicitadas (Fig. 13), por isso era considerada uma criança em nível pré-silábico, já que segundo Coutinho (2005) as crianças desse nível não são capazes de perceber que a escrita é uma representação dos sons que se fala.

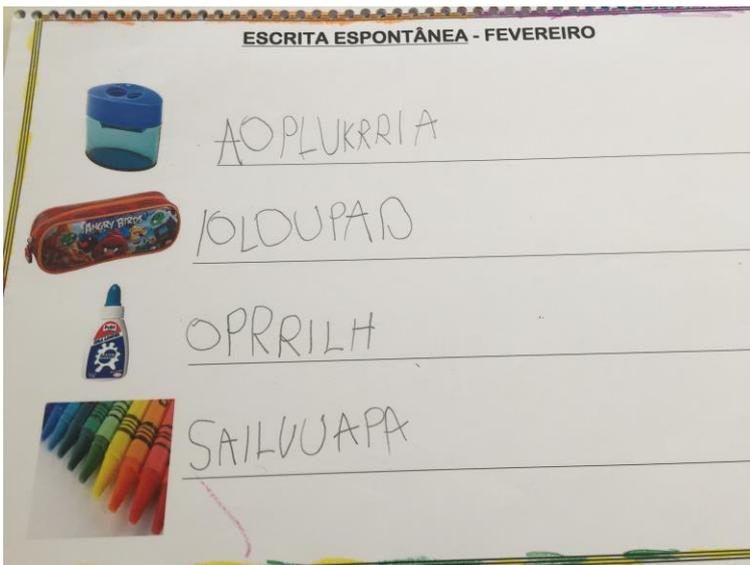


Figura 13: Mostra como Letícia escreve sem relação sonora e de quantidade.

A partir da terceira atividade, Letícia começa a fazer relação de quantidade, porém ainda sem valor sonoro (Fig. 14). Passando a adquirir esse valor no mês de maio, quando se torna uma criança em nível silábico, pois com base em Ferreiro e Teberosky (1999) a principal característica deste nível é que as crianças tentam dar valor sonoro para cada uma das letras que se escreve, com a ideia de que cada letra possui uma sílaba. Ela permanece escrevendo desse modo até os dias atuais, devido a isso, pode-se afirmar que Letícia é uma criança que se encontra no nível silábico (Fig. 15 e 16).

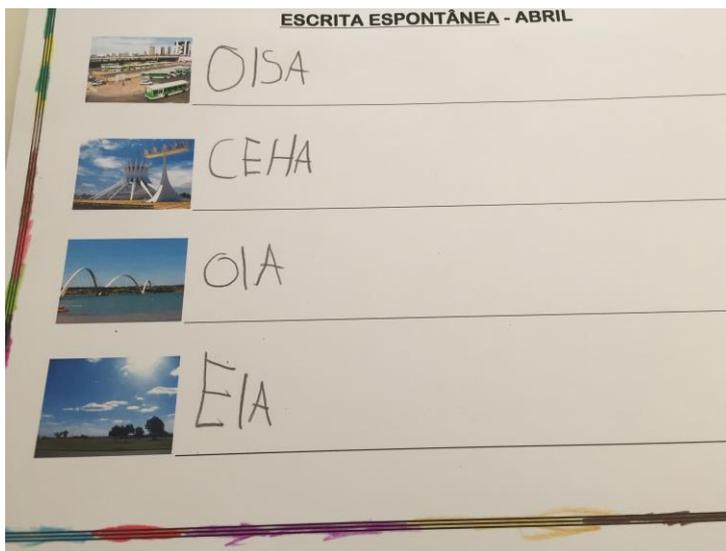


Figura 14: Mostra como Letícia passa a ter relação de quantidade, porém ainda sem valor sonoro.

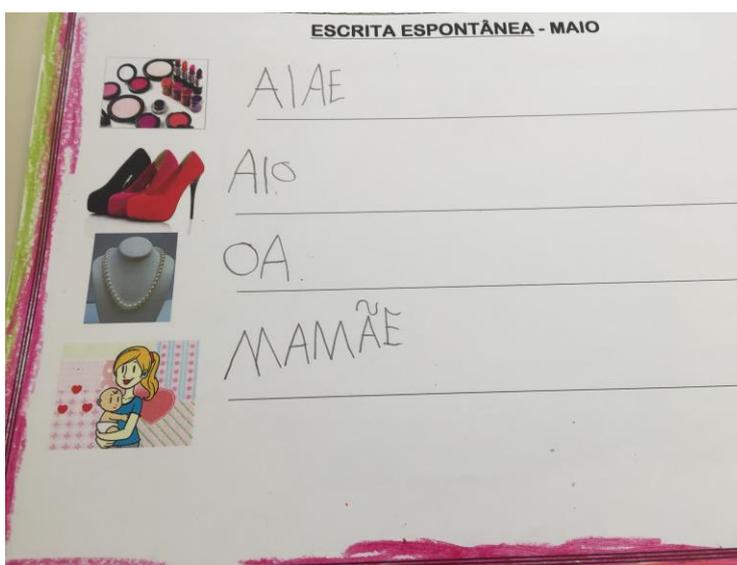


Figura 15: Mostra como Letícia passa a adquirir valor sonoro em sua escrita.



Figura 16: Mostra como Letícia continua sendo uma criança com valor sonoro, porém sem relação grafema fonema em sua escrita.

Bruno em sua primeira atividade é uma criança que escreve sem fazer relação com a escrita da palavra que foi pedida, assim como Letícia e por isso, é uma criança pré-silábica permanecendo desse modo em sua segunda atividade (Fig.17). A partir do mês de abril, quando foi realizada a terceira, ele passa a perceber que uma sílaba possui uma letra, porém ainda não é capaz de escrever com valor sonoro (Fig. 18).

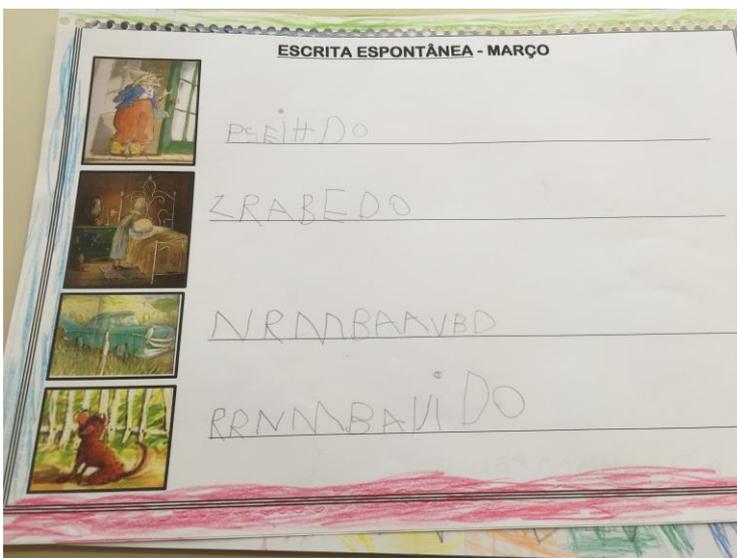


Figura 17: Mostra como Bruno escreve sem fazer nenhuma relação de quantidade ou sonora em sua segunda atividade

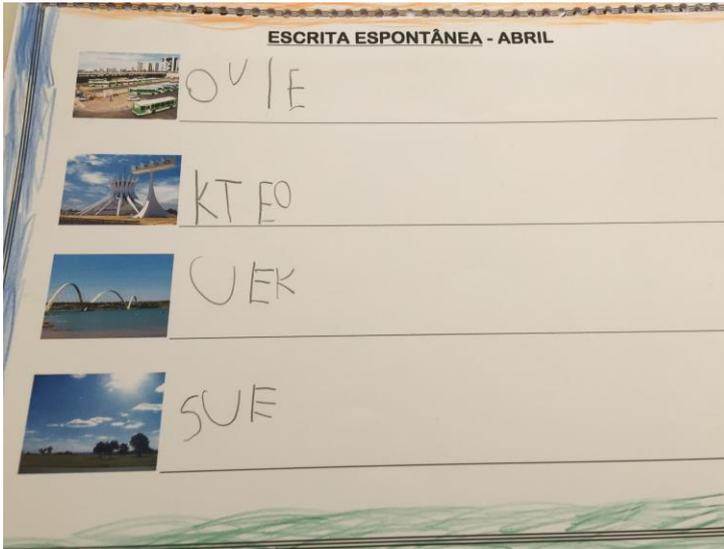


Figura 18: Mostra como Bruno passa a fazer relação de quantidade, porém sem valor sonoro.

Durante o mês de maio, é possível perceber que ele adquire valor sonoro, utilizando ainda uma letra para cada sílaba, e a partir daí ganha a principal característica daqueles que são crianças em níveis silábicos, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a relação de valor sonoro e o que chamam de hipóteses silábicas, permanecendo assim até a atividade feita no mês de setembro (Fig. 19). Na última atividade observada, ele passa para a hipótese de que uma sílaba pode ser formada por mais de uma letra, que segundo Ferreiro e Teberosky são o conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras, por isso, é possível afirmar que ele está avançando para o nível silábico-alfabético (Fig. 20).

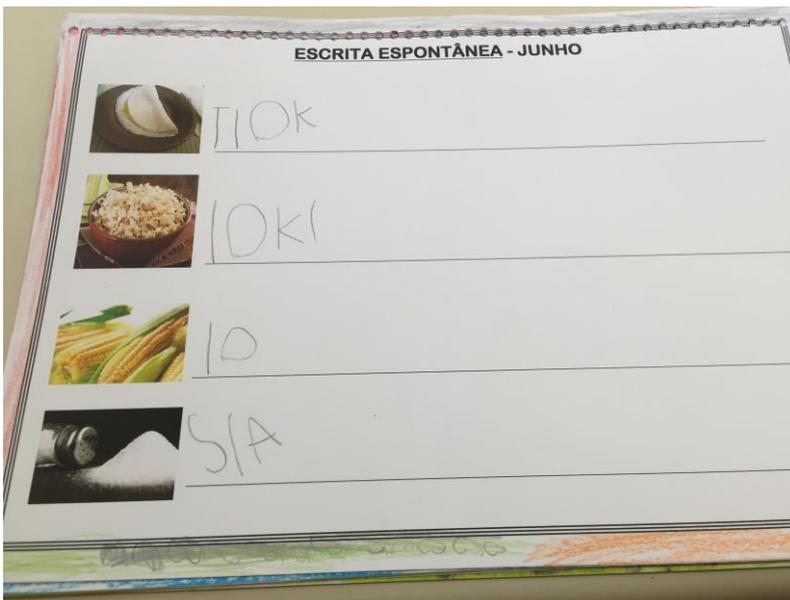


Figura 19: Mostra como Bruno passa a fazer relação sonora em sua escrita.

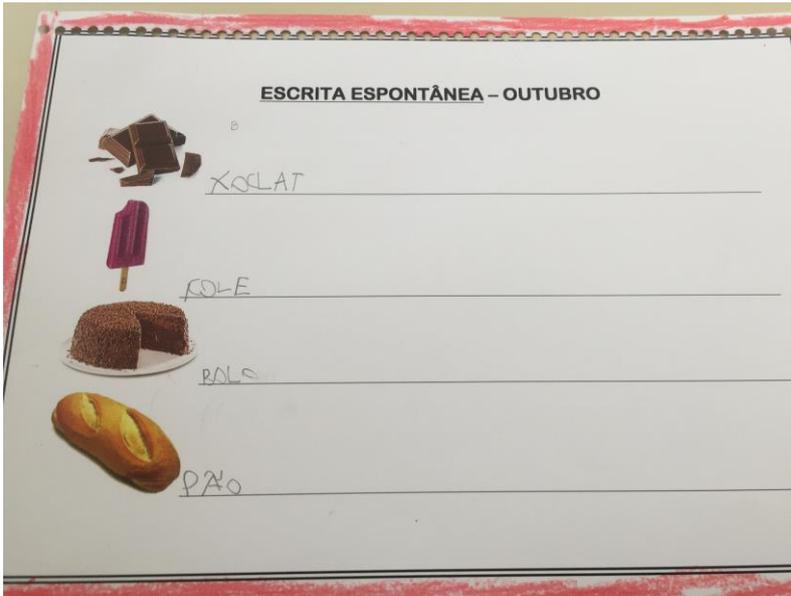


Figura 20: Mostra como Bruno passa para a hipótese de que uma sílaba pode ter mais de uma letra.

3.1.2.3 LUCIANO E GISELE

No mês de fevereiro, Luciano era uma criança que confundia letras com elementos pictográficos em sua escrita (Fig. 21), o que fazia ser uma criança em nível pré-silábico, conforme Coutinho (2005) diz que as crianças desse nível tendem a confundir letras, números, desenhos e etc.

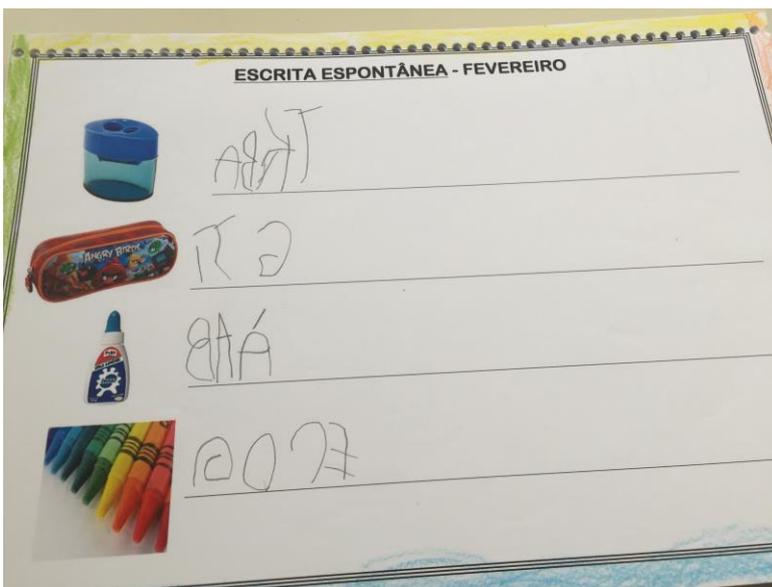


Figura 21: Mostra como Luciano confunde letras com elementos pictográficos.

A partir do mês seguinte, ele passa a escrever levando em consideração seus sons em algumas situações, além de adquirir relação de quantidade (Fig. 22), por isso, se torna uma criança em nível dois, silábico, pois com base em Ferreiro e Teberosky (1999) passa por uma mudança qualitativa ao escrever uma letra para cada sílaba e pela primeira vez passa a ter a hipótese de que sua escrita tem relação com os sons que fala.

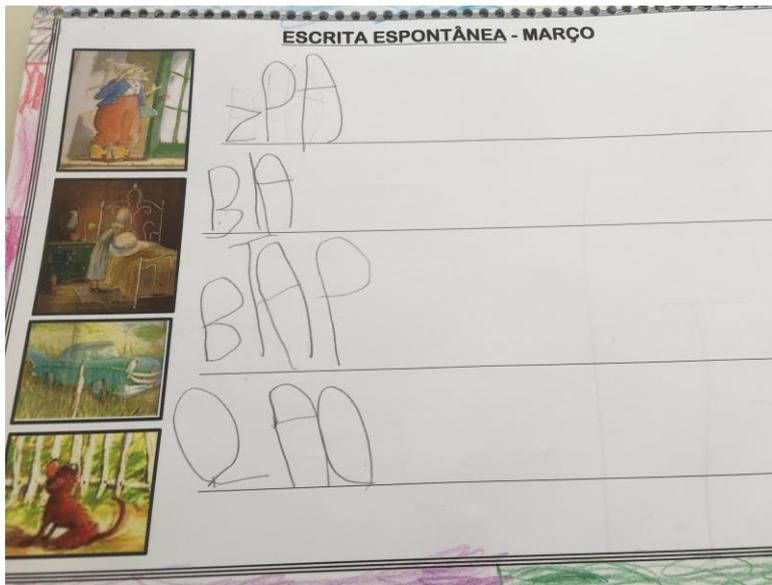


Figura 22: Mostra como Luciano passa a ter relação de quantidade e adquire valor sonoro em algumas situações.

Na sexta atividade, realizada no mês de agosto, ele passa a escrever mais de uma letra para cada sílaba, é capaz de fazer relação grafema x fonema na maioria das palavras (Fig. 23), ele permanece com a escrita desse modo até a última atividade de sondagem observada, sendo assim, segundo Coutinho (2005) as crianças que estão no nível silábico alfabético fazem relação grafema x fonema na maioria das vezes, mesmo que ainda algumas vezes escrevam uma letra para cada sílaba, por isso é possível afirmar que ele é uma criança que se encontra no nível silábico alfabético.

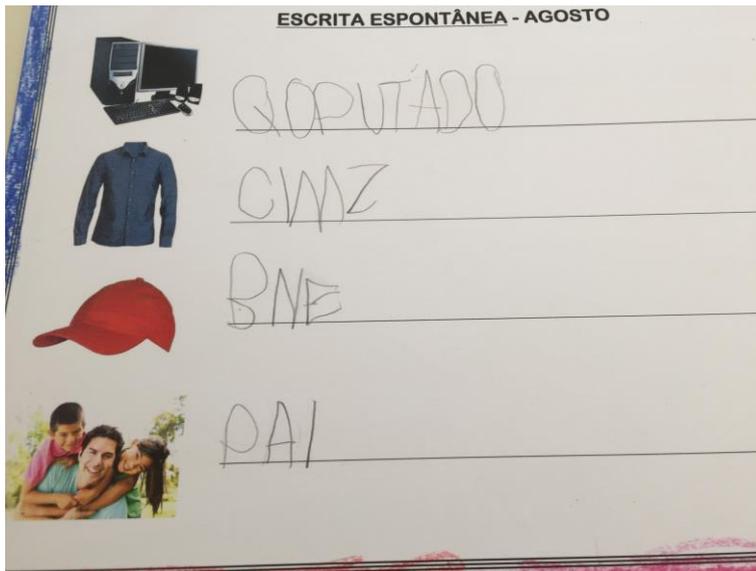


Figura 23: Mostra como Luciano passa a possuir a hipótese de que uma sílaba tem mais de uma letra na maioria das situações.

Gisele em sua primeira atividade de sondagem escreve sem levar em consideração os valores sonoros (Fig. 24), sendo assim uma criança com hipótese pré-silábica, pois para Coutinho (2005) as crianças desse nível não relacionam a escrita aos sons que são pronunciados na fala. Em sua segunda atividade, ela começa a fazer a relação sonora e a inserir uma letra para cada sílaba (Fig. 25), tornando-se assim uma criança com hipótese em nível silábico, pois de acordo com Coutinho (2005) neste nível passa-se a relacionar os sons com as palavras escritas, além de desenvolver a ideia de que cada letra refere-se a uma sílaba.

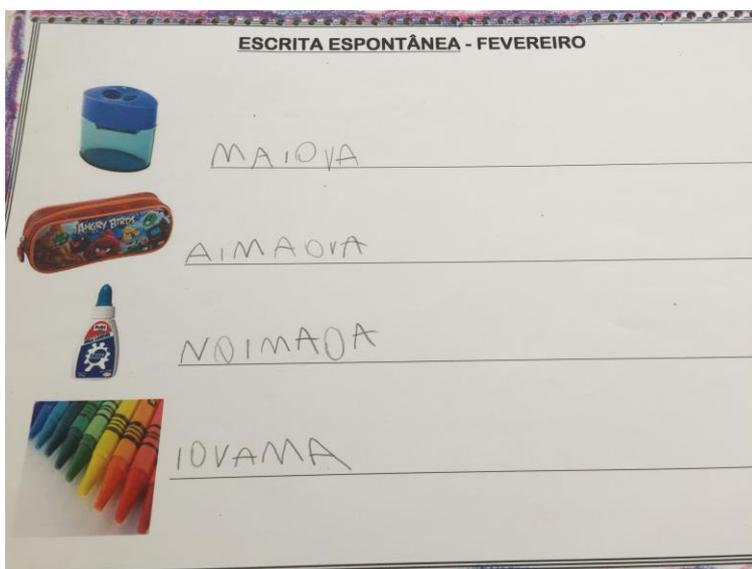


Figura 24: Mostra como Gisele escreve sem relação de quantidade e valor sonoro em sua primeira atividade

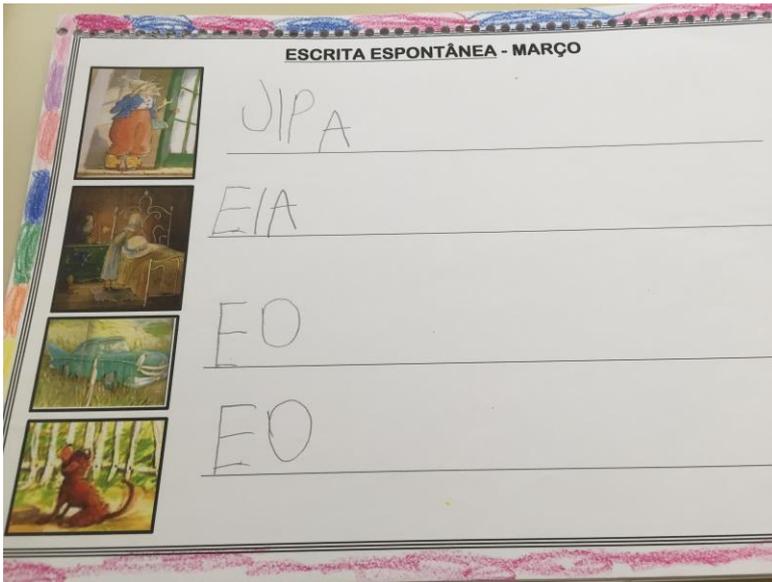


Figura 25: Mostra como Gisele adquire relação de quantidade e valor sonoro.

A partir do mês de junho, Gisele começa a hipótese de que em uma sílaba pode se ter duas letras (Fig. 26), passando a ser uma criança com hipótese em nível silábico-alfabético, pois segundo Ferreiro e Teberosky abandona a ideia de uma letra para cada sílaba e aprende que não há uma quantidade mínima de letras por sílabas. É possível afirmar que a criança encontra-se em avanço para o nível alfabético, como é possível perceber nas atividades realizadas recentemente, pois é capaz de fazer uma relação grafema fonema na maioria das vezes, escrevendo da forma como fala (Fig.27) e segundo Coutinho (2005) as crianças que estão neste nível são capazes de fazer relação grafema x fonema, tendendo a escrever da forma como falam.

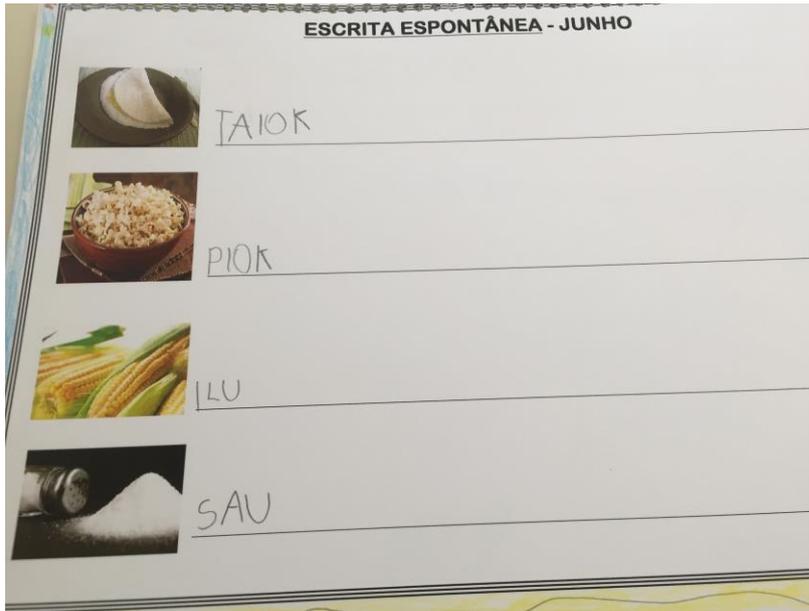


Figura 26: Mostra como Gisele passa a escrever mais de uma letra por sílaba.



Figura 27: Gisele passa a escrever da forma como fala.

3.1.2.4 SARA E VIVIANE

Em sua primeira atividade, Sara escreve sem valor sonoro, porém reconhece que cada letra é responsável por uma sílaba (Fig. 28) e por isso, segundo Coutinho (2005) é uma criança com hipótese em nível silábico em hipótese quantitativa, pois apenas marca uma letra para cada sílaba sem fazer relação sonora. Na segunda atividade, ela já é capaz de reconhecer os sons (Fig.29), e por isso, se torna uma criança em nível silábico, pois de acordo com

Ferreiro e Teberosky (1999) as crianças deste nível se encontram em uma hipótese silábica e faz relação entre a escrita e os sons que emite em sua fala.

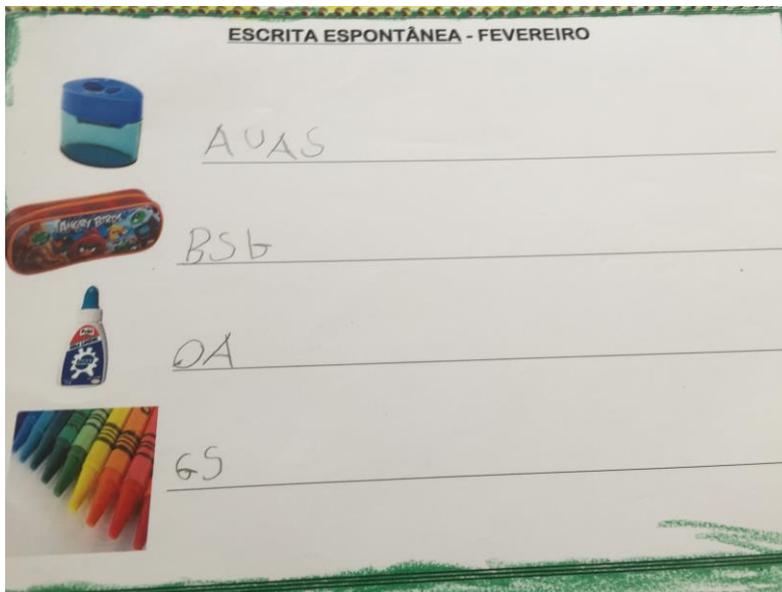


Figura 28: Mostra como Sara escreve com relação de quantidade.

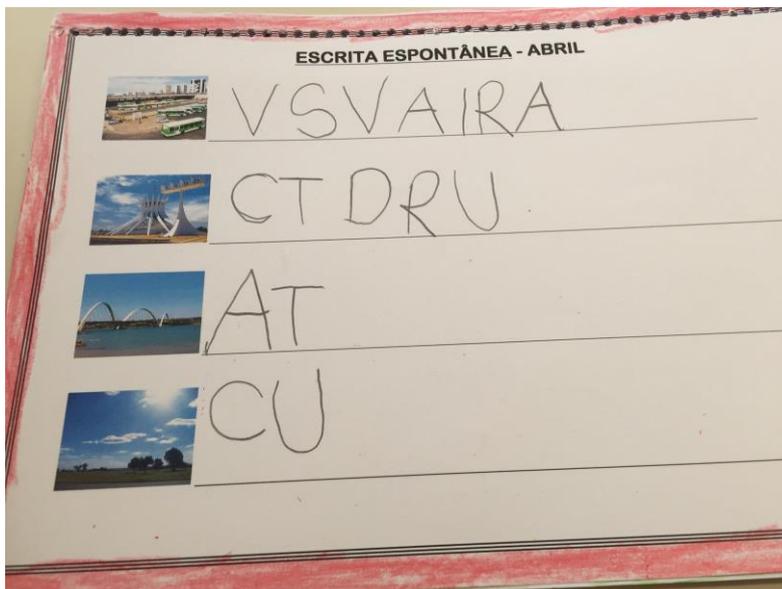


Figura 29: Mostra como Sara escreve com valor sonoro em algumas situações.

Permanece no nível silábico até o mês de junho, quando suas hipóteses passam a ter mais de uma letra para cada sílaba (Fig. 30) e se torna uma criança com hipótese em nível silábico-alfabético, pois de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) está entre a ideia à hipótese silábica e da quantidade mínima de letras para cada sílaba. A partir do mês de setembro, Sara consegue escrever da forma como fala, ou seja, cada letra possui o seu som, porém ainda comete alguns erros ortográficos, e por isso, para Ferreiro e Teberosky (1999) é

uma criança em nível alfabético, já que nesta etapa as crianças analisam que cada letra possui o seu som no momento da escrita. (Fig. 31).

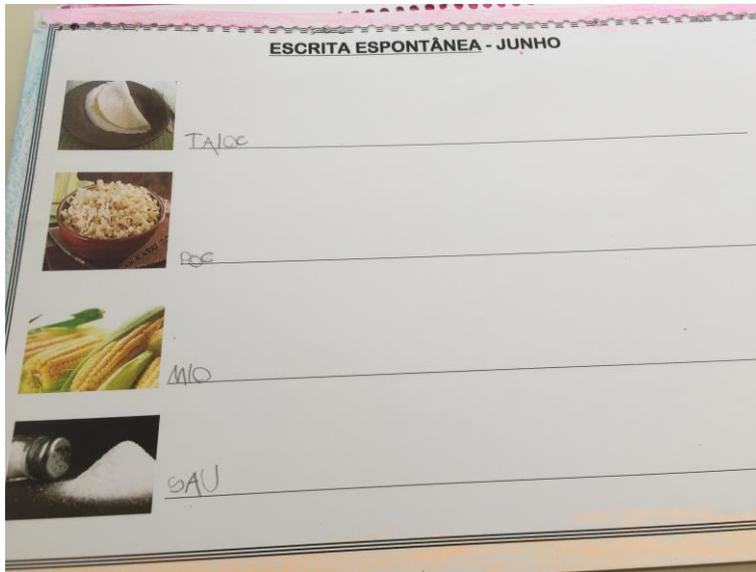


Figura 30: Mostra como Sara passa a escrever mais de uma letra para cada sílaba

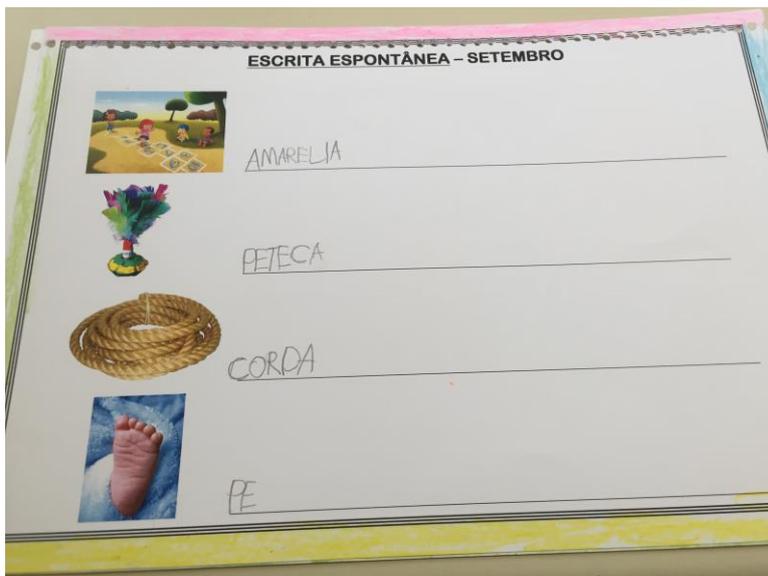


Figura 31: Mostra como Sara passa a escrever da forma como fala.

Na primeira atividade de sondagem feita por Viviane, já é possível perceber que ela tem alguma noção de valor sonoro em sua escrita (Fig. 32), e por isso, segundo Coutinho (2005) é uma criança em nível silábico em hipótese qualitativa, pois consegue em cada sílaba fazer uma relação com o som das letras. Permanece desse modo até o mês de maio, quando em apenas uma sílaba escreve duas letras com seus respectivos sons (Fig. 33) e passa a ser uma criança com hipótese em nível silábico-alfabético, pois de acordo com Ferreiro e

Teberosky (1999) passa a analisar além e por isso, percebe que não há uma determinação na quantidade de letras em uma sílaba.

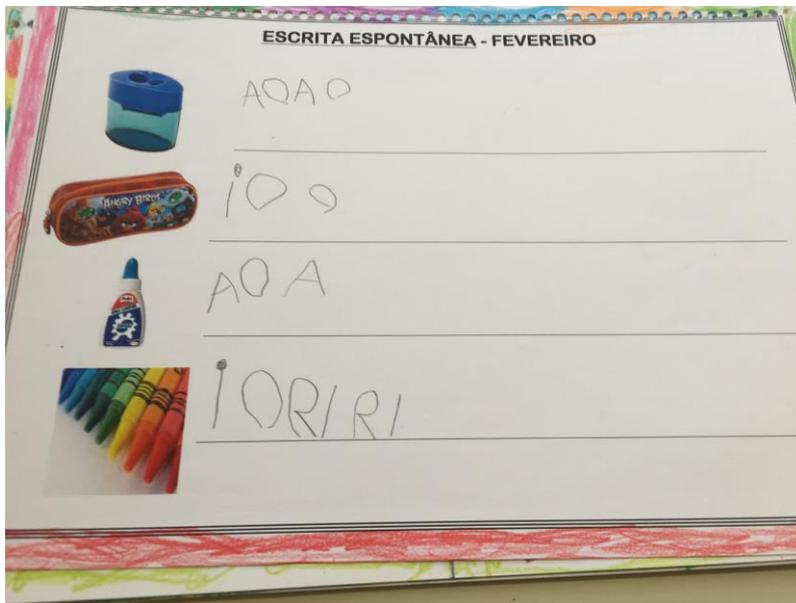


Figura 32: Mostra como Viviane possui relação sonora em sua escrita na maioria das situações.

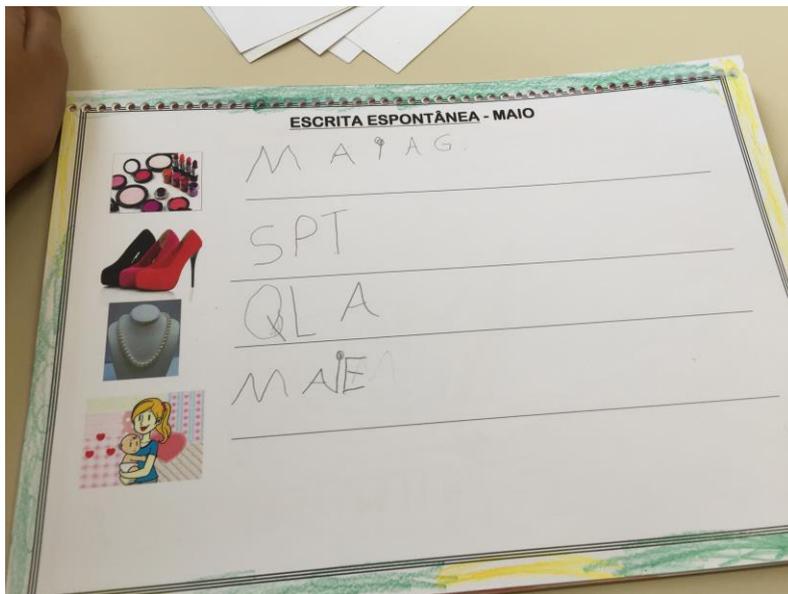


Figura 33: Mostra como Viviane passa a perceber que uma sílaba pode ter mais de uma letra.

Em junho, ela já é capaz de escrever as palavras fazendo relação grafema x fonema, porém comete alguns erros de ortografia em algumas situações, e por isso, para Ferreiro e Teberosky (1999) ela chega ao final da evolução da escrita, porque já é capaz de dar valor sonoro a cada letra presente na palavra que irá escrever, porém não significa que todos os desafios foram superados, pois agora ela passará a encontrar dificuldades quando a ortografia correta (Fig.34).

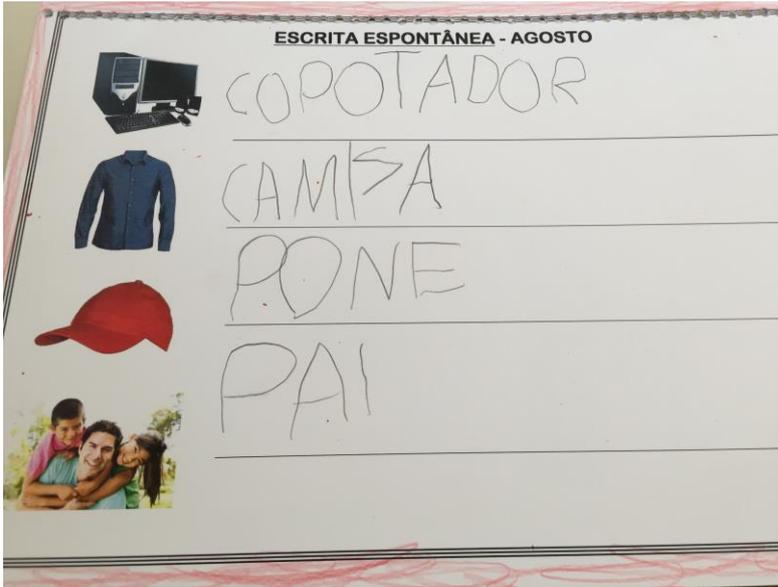


Figura 34: Mostra como Viviane já é capaz de escrever fazendo relação grafema x fonema, porém comete alguns erros de ortografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa era analisar como se dá o processo de letramento das crianças de cinco e seis anos que estão inseridas no contexto da educação infantil, com base em Soares (2004), o processo de letramento e o processo de alfabetização são processos distintos, porém estão intrinsicamente ligados, por isso é possível afirmar que através das práticas de letramento exercidas pela professora, as crianças podem ser alfabetizadas ou desenvolver níveis de alfabetização distintos ao longo da educação infantil.

Na realização do trabalho foi possível alcançar também os objetivos específicos, quando pude identificar as atividades em que a professora utilizava as práticas de letramento, assim como proposto em Brasil (1998): o professor deve tornar os alunos participantes das atividades de letramento, e tornar a sala um ambiente alfabetizador, e assim a criança se tornará letrada, podendo inclusive alfabetizar-se. A partir dessa identificação, pude também chegar ao segundo objetivo específico, quando categorizei essas práticas: 1. atividades de escrita como práticas de letramento; 2. atividades lúdicas que utilizam a escrita como prática de letramento e 3. atividades lúdicas como prática de letramento.

Sendo assim, utilizando as atividades de sondagem atingi o terceiro objetivo específico, pois pude ver o quanto às crianças progrediram nos níveis de aquisição da escrita com base na teoria psicogenética que foi um estudo realizado por Ferreiro e Teberosky (1999) com crianças de 4 a 6 anos. Essa evolução segundo Coutinho (2005) acontece com todas as crianças, tendo seu ritmo variado de acordo com o contexto em que a criança está inserida.

Conforme os referenciais teóricos, as análises e resultados aqui apresentados, conclui-se que o processo de letramento deve acontecer na educação infantil, porque estamos inseridos em uma sociedade letrada. Por meio do avanço da escrita dos alunos observados, pode-se concluir que o letramento exercido pela professora impacta diretamente na alfabetização da turma, porém as crianças não evoluem todas do mesmo modo, de acordo com Brasil (1998) deve-se respeitar a subjetividade de cada um, por isso, a professora deve realizar suas atividades de diversas formas de acordo com o nível de escrita de cada aluno.

Vale frisar que este trabalho não tem a intenção de defender o processo de alfabetização na educação infantil, apenas comprova que algumas crianças saem da educação infantil inseridas nesse processo ou ainda com ele concluído. Portanto, aponta para uma possibilidade a ser considerada no trabalho pedagógico dos professores na educação infantil. Dito de outra forma, a alfabetização na educação infantil não pode ser tratada como “um

imperativo”, mas sim como “uma boa possibilidade” para as crianças que vivenciam esse momento escolar.

PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Após a realização da pesquisa, pude perceber o quão apaixonada sou pelo processo de alfabetização e o quão me deixa feliz saber que sou fundamental para que aqueles pequenos sujeitos sejam capazes de se inserir em um contexto alfabetizado e letrado.

Baseado em tudo o que aprendi com o trabalho, surgiram respostas sobre o processo de alfabetização, porém surgiram também novos questionamentos, já que nem todas as crianças possuem a mesma realidade em relação às sociedades letradas, por exemplo, como se dá o processo de letramento daquelas que ao se inserirem na escola estão tendo seus primeiros contatos com o universo letrado. Esses novos questionamentos podem me levar a mais anos de estudo sobre o tema, devido a isso, me dedicarei a especializações na área de alfabetização e letramento.

Como educadora, pretendo continuar sendo fundamental no processo de alfabetização das crianças, quero continuar vendo sorrisos nos rostos quando eles percebem que são capazes de ler e escrever sozinho e me emocionar em todos os momentos em que eles tiverem progredindo.

Acredito que nesse momento estou alcançando um grande objetivo e realizando um sonho enorme, porém sem me esquecer de tudo que me fez chegar até aqui, sabendo que sempre há muito para aprender e muitos desafios para serem superados.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. – Brasília, MEC/SEB; 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, MEC/SEF; 1998, vol. 1.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, MEC/SEF; 1998, vol. 3.

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

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A escrita e o outro/ interlocutor no dizer das crianças.** In: Teorias e práticas de letramento/orgs Lia Scholze, Tania M. K. Rosing – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

COUTINHO, Marília de Lucena. **Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores.** In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais,/ Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Como as crianças escrevem sem ajuda escolar.** In: Psicogênese da língua escrita – Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALVÃO, Andréa, LEAL, Telma Ferraz. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as).** In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais,/ Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5. ed. – São Paulo: Atlas. 1999.

KOHAN, Walter Oman. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância.** Trabalho apresentado no GT de “Educação Infantil – 0 a 6 anos”. Rio de Janeiro, 2004.

_____ **Visões de Filosofia: Infância.** Rio de Janeiro, jul.-dez 2015, vol.17/2.

LEAL, Telma Ferraz. **Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola.** In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais,/ Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, José Milton de, MOREIRA, Tony Aparecido, LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **A sociologia da infância e a educação infantil: Outro olhar para as crianças e suas culturas.** Revista Contrapontos – Eletrônica, Vol. 14- n.1 – jan.abr 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: Correntes e confluências**. In: SARMENTO, Manuel. Jacinto.; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SILVEIRA, Denise Tolfo, CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: Método de pesquisa. Orgs. Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, Ed. Artmed. 2004.

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