

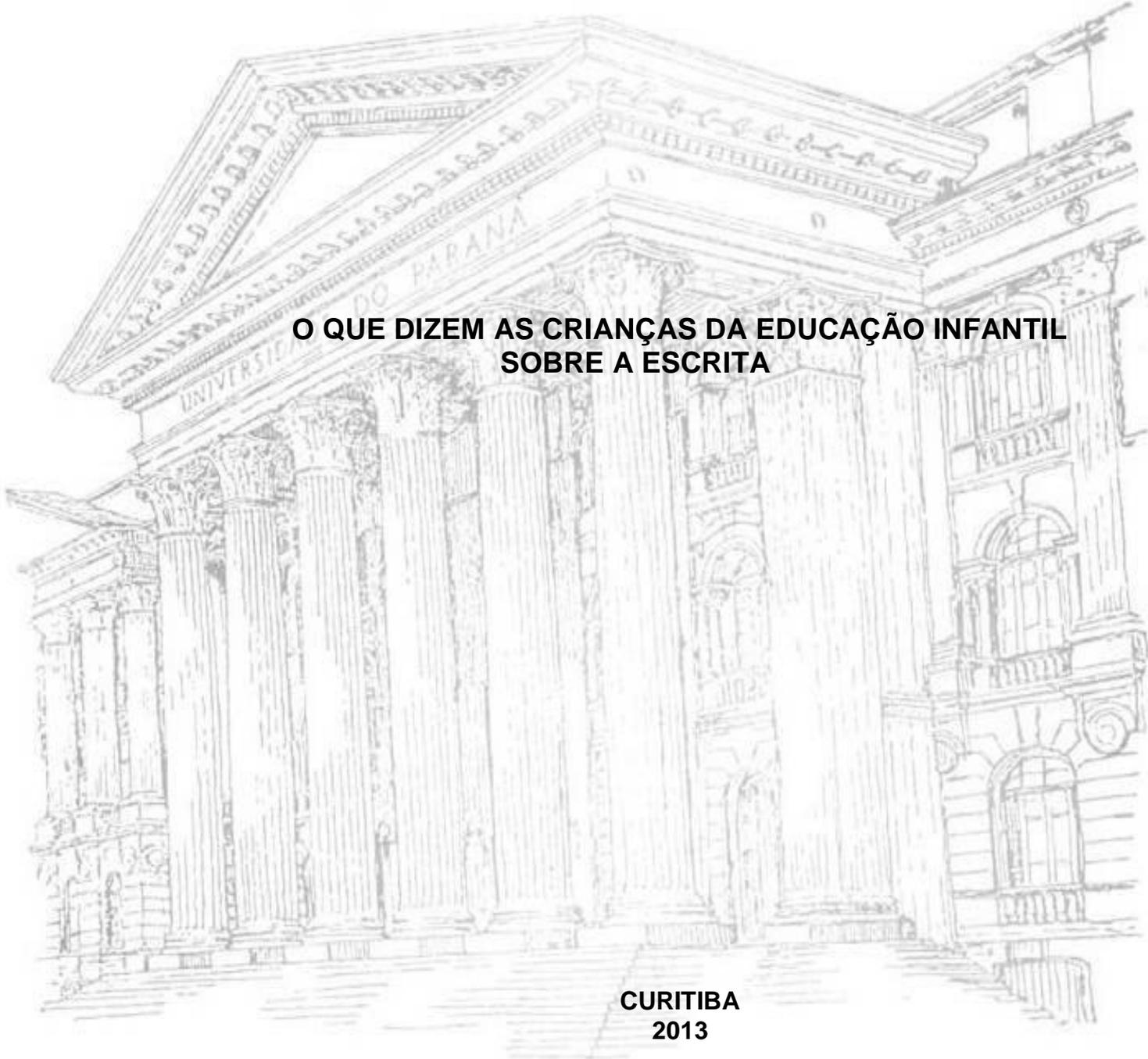
Curso de Especialização

DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

MEC-UFPR-NEPTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANE APARECIDA MORAES CAPPONI



O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOBRE A ESCRITA

CURITIBA
2013

LUCIANE APARECIDA MORAES CAPPONI

**O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOBRE A ESCRITA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil pela Parceria entre o Ministério da Educação e Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Dra. Adriane Knoblauch

**CURITIBA
2013**



DECLARAÇÃO

Declaro ter aprovado e estar de acordo com a versão final do trabalho monográfico apresentado pela aluna Luciane Aparecida Moraes Capponi, intitulado "O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A ESCRITA", junto ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pela parceria MEC/UFPR, e que este cumpre os critérios para ser protocolado como um dos requisitos para a obtenção do título de Especialista.

Adriane Kneblrauch

Professor Orientador

NOME

Data, 22 de outubro de 2013.

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANE APARECIDA MORAES CAPPONI

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A ESCRITA

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista no curso de Pós Graduação em Docência na Educação Infantil, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dra. Adriane Knoblauch

Prof. Dra. Luciane Paiva

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por seus cuidados durante esta trajetória;

Agradeço aos "Homens" da minha vida, Giovani, Murilo e Vitor que foram pacientes e colaboraram para que este desafio fosse superado.

RESUMO

O presente trabalho aborda o tema: o que dizem as crianças da educação infantil sobre a escrita, analisando durante as interações, nas realizações das atividades propostas, o que a criança pensa sobre a escrita e como ela se apropria desta linguagem. As referências que embasaram estas reflexões trazem autores como: BAPTISTA (2010); BRITTO (2005); SOARES (1998; 2001; 2004; 2009); FARIA (2007); FERREIRO (2011b); PERES (2012); TFOUNI (2006) que contribuíram com a conceituação de Alfabetização, Letramento e Cultura escrita. VYGOTSKY (2007) nos relata como surge a linguagem escrita e o seu simbolismo e como as crianças formulam conceitos sobre sua aprendizagem através de seus estudos sobre a elaboração conceitual. FERREIRO (2011a e 2011b) trata da apropriação da linguagem e seus estágios. Este trabalho tem como objetivo compreender qual o significado da linguagem escrita para criança. O foco da pesquisa foram 11 crianças na faixa etária entre três e quatro anos. Os dados foram coletados, a partir de observações e conversas com as crianças durante algumas atividades que envolviam a linguagem escrita. A turma foi acompanhada por um período de seis meses e esta observação aconteceu em um CMEI de São José dos Pinhais. Após análise dos dados, observamos que as crianças, embora no início do processo de aquisição da escrita e em diferentes estágios, têm suas hipóteses sobre a escrita e seu próprio significado enquanto função social, além de reconhecerem o prestígio que a escrita confere ao alfabetizado/letrado. Possibilitar a linguagem escrita à criança da educação infantil é garantir o direito de vivenciar e explorar esta linguagem e a partir desta vivência construir seu conhecimento, criar hipóteses e ter autonomia quanto à apropriação da linguagem escrita.

Palavras-chave: escrita; educação infantil; alfabetização e letramento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. LINGUAGEM ESCRITA X EDUCAÇÃO INFANTIL: DESVENDANDO MITOS .	10
1.1. A linguagem escrita na educação infantil.....	10
1.2. Conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita.	12
2. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	18
2.1. O processo de aquisição da escrita	20
2.2. Práticas que contribuem para aquisição da escrita.....	22
3. A PESQUISA COM CRIANÇAS.....	27
3.1. Modalidade da Pesquisa	27
3.2. Sujeitos da Pesquisa	28
3.3. Caracterização do Local.....	29
4. DISCUSSÕES E ANÁLISES	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS.....	38
ANEXO.....	40

INTRODUÇÃO

“Desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” é a finalidade da Educação Infantil de acordo com o art.29 da Lei 9394/96. Baseados neste artigo e, de acordo com o Parecer CNE/CBE (20/2009), compreendemos que a linguagem escrita deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil bem como fazer parte das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

Conclui o curso de Pedagogia no ano de 2003 na Universidade Federal do Paraná sem muitas pretensões quanto a mudanças na educação. Em 2006, passei no concurso para professor (a) no Município de São José dos Pinhais e assumi pela primeira vez, uma turma de Pré 2 na Educação Infantil. Sem nenhuma experiência prática iniciei minha vida profissional. Observando uma colega de trabalho tive meus primeiros exemplos práticos de como ensinar. No entanto, eu buscava mais. Era evidente o potencial que as crianças da Educação Infantil têm e parecia pouco reduzir tudo à brincadeira. Ainda não tinha atentado para excelente “arma” que é a brincadeira e de como através dela era possível ensinar muito mais. Explorar as diferentes linguagens através do lúdico, das brincadeiras requer planejamento, criatividade e, sobretudo, conhecimento.

Nossa preocupação com a linguagem escrita na Educação infantil surgiu durante um curso de formação continuada oferecida pelo MEC em parceria com o Município de São José dos Pinhais no ano de 2010, o Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem. Durante a realização do curso, que visa formar professores dos anos/series iniciais do Ensino Fundamental, muitas das atividades propostas foram adaptadas para a Educação Infantil, visto que este é o nosso nível de ensino. Questionamentos como: por que não trabalhar a linguagem escrita na Educação Infantil? De que forma trabalhar? As crianças pensam sobre a escrita? Que conhecimento elas trazem de suas casas sobre a linguagem escrita? É possível trabalhar a linguagem escrita sem prender-se ao ensino da técnica da escrita? Estaria antecipando a escolarização ou mesmo tornando a Educação Infantil uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental? Estas foram algumas indagações que permearam nossos pensamentos.

Durante as exposições das atividades exigidas pelo curso observamos que era possível trabalhar a linguagem escrita de forma a não antecipar a escolarização ou massificar as crianças com vãs repetições a fim de ensinar a técnica da grafia ou sonorização (aprendizagem fonética). As trocas de experiências foram ricas e abriram um leque de possibilidades para o ensino da linguagem escrita.

Paralelamente ao desenvolvimento do curso, atuava como docente em uma turma de Pré 2 em um CMEI em São José dos Pinhais. Nas atividades realizadas com as crianças em sala foi possível perceber a curiosidade e as hipóteses que as crianças têm sobre a escrita, bem como o interesse em aprender a usá-la. Elas têm consciência da importância social da escrita e o primeiro indício desta percepção, de acordo com nossa análise, é o desejo de registrar, de deixar sua marca e isto pudemos observar inicialmente pelo desejo de aprender a escrever seu próprio nome.

Durante o curso de Especialização na Docência em Educação Infantil, o tema linguagem escrita foi trazido à discussão e os questionamentos quanto à prática tornaram-se novamente presentes. Por este motivo direcionamos nossa pesquisa para o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil buscando investigar **qual o significado/sentido da linguagem escrita para a criança enquanto função social? O que ela sabe sobre a escrita? Quais são suas hipóteses?**

A leitura de textos de autores como: BAPTISTA (2010); BRITTO (2005); SOARES (1998; 2001; 2004; 2009); FARIA (2007); FERREIRO (2011a; 2011b); PERES (2012) e TFOUNI (2006) ampliaram nossos conhecimentos quanto aos conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita, o que nos levaram a perceber as diferenças entre alfabetização e letramento e a importância de trabalhá-los de forma indissociável. Foi possível também analisar o quanto nossa sociedade está organizada em função da escrita, o que Britto (2005) define como cultura escrita.

Os documentos elaborados pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL 1998; 1999; 2009) enfatizam a importância da linguagem escrita na Educação Infantil. A partir do trabalho com textos, bilhetes, jornais, revistas, murais, dentre outros suportes, a criança pode construir suas hipóteses sobre a escrita e desenvolver-se a fim de alcançar sua autonomia.

Os textos da Emilia Ferreiro (2011 a; 2011b) nos mostraram que a criança

da Educação Infantil pensa sobre a escrita e cria hipóteses sobre seu uso e função. Seus estudos possibilitam verificar o nível de aquisição da escrita que as crianças se encontram e sua trajetória a partir de então.

Com Vygotsky (2007) compreendemos como a escrita surge a partir dos gestos, que posteriormente, passam a ser representados por “rabiscos” – desenhos. Em seguida, as crianças unem os gestos e a linguagem escrita através dos jogos, ou seja, utilizam objetos para representar. Desenvolve-se então o simbolismo, através do qual a criança tem a capacidade de compreender a representação.

A noção de representação, seja por meio de desenhos, gestos ou símbolos é a maneira mais primária de alfabetização, é o que Vygotsky definiu como o início da *pré-história da linguagem escrita*.

Vygotsky (2007) ainda contribui com seu estudo sobre a elaboração conceitual, possibilitando compreender como as crianças criam conceitos sobre a escrita.

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu por meio de observação de um grupo de crianças entre 3 e 4 anos de idade, em uma turma de Infantil 4, de um cmei da cidade de São José dos Pinhais. No decorrer das atividades pedagógicas voltadas ao trabalho significativo com a cultura escrita, a professora-pesquisadora passou a registrar o desenvolvimento das crianças e a conversar com elas sobre como viam e reconheciam a escrita no ambiente institucional do cmei e em outras esferas do seu cotidiano.

Os dados serão apresentados a seguir. No CAPÍTULO I, analisamos o que dizem os documentos norteadores quanto ao ensino da linguagem escrita na educação infantil e buscamos compreender os conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita; no CAPÍTULO II, verificamos como ocorre o desenvolvimento da linguagem escrita segundo Vygotsky, bem como ocorre o processo de elaboração conceitual pela criança; também analisamos o processo de aquisição da escrita através dos estágios trabalhados por Emilia Ferreiro e sugerimos algumas práticas que contribuem para a aquisição da escrita; no CAPÍTULO III, abordamos a metodologia de pesquisa com crianças e descrevemos sujeitos e local de pesquisa; e, finalmente, apresentamos nossas considerações finais. No CAPÍTULO IV, fizemos nossas discussões e análises quanto ao que observamos em sala e ao que defendem os autores que fundamentam este trabalho.

1. LINGUAGEM ESCRITA X EDUCAÇÃO INFANTIL: DESVENDANDO MITOS

1.1. A linguagem escrita na educação infantil

A ideia de que não se deve trabalhar alfabetização e letramento na educação infantil é um equívoco. Durante anos acreditou-se que estes eram processos que deveriam ter início somente em determinada idade ou etapa da educação. Contudo, não há como deixar a criança aquém deste meio de comunicação tão frequente e presente no seu dia-a-dia, pois em nossa sociedade a linguagem escrita é parte integrante de nossa cultura.

De acordo com o Parecer CNE/CBE (20/2009), a linguagem escrita é uma das linguagens que devem ser trabalhadas como forma de expressão na educação infantil. É nesta etapa que as crianças poderão fazer suas primeiras tentativas de escrita. O documento ainda menciona que as crianças estão inseridas em uma cultura que “é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas” (p.15) e enfatiza que:

Dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. [...] o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (Parecer CNE/CBE 20/2009 (p.15,16).

No entanto, na Educação Infantil, o trabalho com a linguagem escrita é um processo que não tem o compromisso de uma alfabetização sistematizada, mas que garanta à criança práticas pedagógicas que possibilitem experiências que contemplem o que define o artigo 9º das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, parágrafo III:

“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.” BRASIL (1999, p.4).

Não se devem desconsiderar as especificidades da criança de zero a cinco anos e, tampouco sua forma de se relacionar com o mundo através da brincadeira e da imaginação. No entanto, há que se considerar que a escrita é de interesse das crianças. Possibilitar à criança situações em que ela tenha contato com a escrita são experiências que podem contribuir para o processo de aquisição da linguagem escrita, porém, permitir que ela tenha autonomia para produção de escrita espontânea de acordo com suas hipóteses, dá a ela a oportunidade de pensar, analisar e reconstruir seus conhecimentos. Nesse sentido, Britto (2005, p. 16) afirma:

O grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras numa perspectiva redutora de alfabetização (ou letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito.

O contato com diferentes gêneros textuais sejam eles de lazer, informações, conhecimentos, comunicação, cuja escrita tem sua funcionalidade, possibilitam à criança um contato real com o papel que a escrita ocupa em sua cultura social.

Elas vivem em um mundo onde a linguagem escrita é muito utilizada como forma de comunicação e expressão o que as leva a ter acesso e formular hipóteses sobre esta forma de linguagem antes de chegarem às instituições de ensino. Portanto, pré-determinar o momento em que a criança deva ter acesso a esta linguagem desconsidera as experiências prévias que ela possa ter adquirido até seu ingresso em uma instituição. É preciso considerar também que indivíduos não alfabetizados fazem uso social da escrita, o que torna fundamental o trabalho com o letramento ainda na educação infantil.

De acordo com Soares (2009) é na convivência com a escrita que as crianças vão construindo “sua alfabetização e seu letramento”, bem como o desejo por aprender a ler e escrever, a ter acesso ao mundo da escrita – que as inclui na chamada cultura escrita que explicaremos posteriormente. Ferreiro (2011 b, p.98) ainda afirma que “não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita,

esperando que amadureça.” (grifo da autora) Ela enfatiza a necessidade de dar diferentes oportunidades para que as crianças aprendam.

Se alfabetização e letramento devem estar presentes na educação infantil, como ocorrem estes processos? De que forma trabalhá-los? O que as crianças pensam sobre a linguagem escrita enquanto função social? Antes de verificarmos as diferentes formas de trabalhar a alfabetização e o letramento na educação infantil e qual o significado da escrita para elas, precisamos esclarecer o que entendemos por alfabetização, letramento e cultura escrita.

1.2. Conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita.

Durante anos a alfabetização tem sido tratada como um processo que visa à habilidade técnica-mecanicista necessária aos atos de ler e escrever. É em suma, o ato de decodificar signos e símbolos gráficos sem ter se apropriado ou incorporado do uso social que o ler e escrever pode possibilitar ao sujeito. Segundo Tfouni (2006) em geral, a concepção que se tem sobre a alfabetização diz respeito à aquisição da linguagem escrita onde “a criança aprende a usar e decodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala” (p.20). Para a autora, é durante o processo de alfabetização que a criança vai percebendo o simbolismo que a escrita representa.

Embora este conceito seja o mais popularmente conhecido, ele tem sofrido mudanças significativas tornando a alfabetização um processo muito mais amplo e precoce, uma vez que ele passa a ser considerado antes mesmo que a criança inicie sua vida escolar.

Segundo Soares (2009) alfabetizar vai além de aprender a grafar palavras e decodificá-las. Faz parte desse processo, aprender a fazer uso da leitura e da escrita. Para ela, o termo letramento surge da “impossibilidade” de conceituar alfabetização como algo além das simples aprendizagem do sistema alfabético. O termo vem para determinar o uso social e cultural desse sistema.

Para a autora é preciso:

- Compreender o que é lido e escrever de forma que os outros compreendam o que se escreve;

- Conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores de textos e fazer uso deles para ler e para escrever;
- Participar adequadamente dos eventos de várias naturezas de que fazem parte a leitura e a escrita;
- Construir familiaridade com o mundo da escrita e adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita;
- Desenvolver atitudes positivas em relação à importância e ao valor da escrita na vida social e individual. (SOARES, 2009)

Dominar a escrita não significa ter competência para o uso social que a cultura escrita exige nos dias atuais. Ter competência ou habilidade para o uso da escrita e da leitura nas práticas sociais requer certo grau de letramento. O conceito de letramento, que tem origem em meados de 1980 do termo inglês *-literacy-* durante anos foi traduzido como alfabetização. Esse termo surge da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p.6), pois ficou evidente que embora os sujeitos fossem alfabetizados, não dominavam ou não tinham a competência para fazer uso da leitura e da escrita de forma a participar efetivamente das práticas sociais que envolvessem a escrita. Assim, o que se modificou, segundo Britto (2005, p.6) “foi o entendimento do que significa uma pessoa ser alfabetizada em função das exigências sociais do uso da escrita”.

O letramento refere-se à condição em que o sujeito torna-se apto a fazer uso social da leitura e da escrita, compreendendo e incorporando estas práticas. De acordo com Soares (1998, p. 20) “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” a fim de que o sujeito possa participar ativa e criticamente desta sociedade.

Vale destacar ainda que, segundo Tfouni (2006, p.24) “o iletramento não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas”, exceto se a sociedade não sofrer direta ou indiretamente influências de um sistema de escrita. Mesmo pessoas não alfabetizadas têm certo grau de letramento, pois possuem a capacidade de resolver situações de conflito que envolva raciocínio e escrita. Pertencer a uma sociedade letrada influencia aqueles que nela vivem, sejam os indivíduos alfabetizados ou não. Dominar a técnica e saber fazer uso social da escrita garante ao sujeito uma participação mais efetiva nas práticas sociais.

Para a autora, o letramento pode, portanto:

Influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita [...] é um processo mais amplo que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito. (TFOUNI, 2006, p38)

De acordo com Soares (2001, 2004) o letramento não é uma consequência direta da alfabetização e embora alfabetizar e letrar sejam ações que possuem suas especificidades, elas são complementares. Tanto a criança quanto o adulto analfabeto são inseridos no mundo da escrita “simultaneamente” por esses dois processos. Segundo a autora,

A alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio* de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.15, grifos da autora).

Dessa forma, a escola teria como objetivo não apenas alfabetizar a criança, mas também letrá-la no sentido de saber fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Ainda segundo a autora:

Embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (SOARES, 2004, p.14)

Nesse sentido, é preciso integrar alfabetização e letramento para que a aprendizagem da linguagem escrita ocorra em sua plenitude sem, porém, perder suas especificidades.

No que se refere à Educação Infantil, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, p.121) reconhece “que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito”, pois as crianças já estão em contato com a linguagem escrita no espaço familiar, antes mesmo de ingressarem em uma instituição educativa. Ainda de acordo com o documento:

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a

escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poder escrever e ler por si mesmas. BRASIL (1998, p.122)

Portanto, é preciso possibilitar à criança conviver, experimentar e participar criticamente da cultura escrita e social, o que torna alfabetização e letramento conforme Soares (1998) processos “simultâneos, interdependentes, indissociável.” No que se refere à escrita e a educação infantil, Britto (2005, p. 16) destaca que:

Antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desrespeitar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista, em que predominam o mito da precocidade e o mito da superepecialização, alimentados pela lógica da competitividade.

Muito mais que apropriar-se da linguagem escrita, é preciso saber fazer uso dela em diferentes situações sociais e em suas diferentes funções e estilos. O desenvolvimento de tal competência insere o sujeito em uma cultura escrita, a qual Britto (2005, p.15) descreve como um “modo de organização social [...] que implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito.”

Segundo Faria (2007, p.56), para uma melhor compreensão do ingresso na cultura escrita, “é necessário pensar na escrita como objeto cultural criado por inúmeros usuários, consolidado através dos tempos, e carregados de sinais deixados propositalmente por grupos sociais que se sucederam ao longo do tempo.” Entrar na cultura escrita pressupõe estar alfabetizado e letrado. É preciso além do domínio da técnica, o conhecimento do uso nas práticas sociais.

Para Peres (2012), inserir a criança na cultura escrita é realizar um trabalho no qual o ato de ler e escrever sejam:

Mais do que decifrar, decodificar e oralizar; é produzir sentidos, interpretar, compreender, relacionar, refletir. [...] É preciso trabalhar, na escola, a natureza, os sentidos, as funções, os usos sociais da língua escrita na sociedade, desenvolver o amor pela leitura e pelos livros; trabalhar no sentido de mostrar que leitura é informação, conhecimento, emoção, diversão, entretenimento, imaginação, etc., e que a escrita é registro, memória, comunicação, história, etc. [...] a escrita é um sistema de representação complexo da linguagem, um sistema simbólico, uma forma de expressão, um objeto cultural. (PERES, 2012, p.64)

De acordo com Baptista (2010), quando consideramos a criança um sujeito de direitos, fruto de uma história e cultura e que também é capaz de fazer história e produzir cultura, devemos nos comprometer com uma prática pedagógica capaz de promover situações significativas para que ela possa compreender o mundo e com ele se relacionar. É fato que a criança está inserida em um mundo em que diferentes signos e conhecimentos circulam socialmente e nesse contexto a linguagem escrita tem forte influência sobre a cultura infantil. Baptista ainda afirma que:

O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura. A criança interage com ela, procura compreendê-la e dela se apropriar. (BAPTISTA, 2010, p.3)

Ao interagir com a cultura escrita, a criança formula hipóteses, cria e recria possibilidades, constrói e reconstrói seu conhecimento sobre essa linguagem. Quanto maior for sua experiência, maior será sua capacidade criadora e nesse contexto a brincadeira, além de forma de expressão da criança, torna-se ponto central do processo educativo, pois durante a brincadeira a criança desenvolve-se social e cognitivamente.

Nesse processo é importante planejar o trabalho de forma a integrar as diferentes linguagens e contextualizá-las para que as aprendizagens sejam significativas para criança e, valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis torna-se fundamental.

Ao trabalhar com a linguagem escrita na primeira infância é preciso considerar o princípio de que é através do brincar que as crianças se expressam, interagem, se comunicam e expõem seus pensamentos. A criança é um ser em desenvolvimento e o seu estado de maturação é que indicará seu grau de compreensão da realidade, bem como os meios que ela utilizará para modificar ou reorganizar esta realidade de acordo com suas necessidades. É na brincadeira que situações experimentadas, vivenciadas ou compartilhadas são reelaboradas e novas possibilidades de ressignificação podem surgir.

É, portanto, a partir do lúdico, daquilo que dá prazer à criança que ela aprende. Relacionar a linguagem escrita X- brincadeira X- imaginação deve ser o

objetivo de uma prática pedagógica de qualidade.

2. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Para Vygotsky (2007), a linguagem escrita começa a se desenvolver através dos gestos que são uma espécie de signo visual para criança. Posteriormente, as crianças passam a representar estes gestos por meio de rabiscos, “... os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual” (VYGOTSKY, 2007, p.128). E, em seguida, elas unem os gestos e a linguagem escrita através dos jogos. Elas utilizam objetos para representar, seja o objeto de fato ou transformá-lo em outro, independente de sua similaridade. Temos, então, o desenvolvimento do simbolismo, que através do brinquedo, possibilita à criança executar um gesto representativo, sendo esse o ponto do simbolismo do brinquedo para as crianças. Ao compreender o simbolismo do brinquedo, dos gestos, do desenho, a criança poderá compreender o funcionamento da linguagem escrita, pois esta também é uma atividade de caráter representativo.

Portanto, a noção de representação, seja por meio de desenhos, gestos ou símbolos é a maneira mais primária de alfabetização, é o que Vygotsky definiu como o início da *pré-história da linguagem escrita* e é por isso que a brincadeira do faz-de-conta torna-se então, fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois em ambos os processos a representação é o elemento fundante.

É na brincadeira que ela irá consolidar noções de representação. Ela compreenderá que os objetos ou brinquedos representam o que de fato são ou podem substituir suas funções primárias, transformando-os em outros objetos. Um exemplo é utilizar a vassoura para varrer a casinha (que é sua função primária - varrer) ou transformá-la, e aí através do simbolismo, em um cavalo de corridas e sair galopando pelo pátio. O objeto perde sua função inicial e passa a representar o que a imaginação da criança desejar. Compreender que um objeto pode representar outro envolve operações cognitivas que serão base para a compreensão da linguagem escrita como um sistema de representação aos sons da fala.

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre na interação social. É na relação com seus pares, com adultos, com as pessoas que fazem parte do seu meio social que a criança constroa seu aprendizado. E a linguagem escrita é uma ferramenta que possibilita a interação entre os sujeitos e o mundo.

Segundo o autor, a aprendizagem se dá por meio da elaboração conceitual

que a criança formula acerca do que se aprende diariamente (pensamento generalizante). O pensamento conceitual desenvolve-se a partir de novos desafios, novas exigências, a fim de que se atinja um novo nível de pensamento. A formação de conceitos implica crescimento social e cultural possibilitando um novo olhar, um raciocínio mais elaborado.

Seus estudos evidenciam a existência de duas formas de conceitos: o conceito espontâneo e o conceito científico. Vygotsky defende que os sujeitos primeiramente formam seus conceitos a partir de seus contextos particulares, ou seja, de seus conhecimentos prévios, de suas hipóteses (conceito espontâneo), para posteriormente, se apropriarem dos conceitos científicos (conceitos mediados, ensinados), que seriam resultado de um desenvolvimento ou maturação dos conceitos espontâneos.

De acordo com o autor,

Um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituído por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. (Vygotsky, 2005, p.104)

Observamos, portanto que, a formação conceitual não é passiva e que não é aprendida mecanicamente. Ela passa por momentos de compreensão, assimilação e ressignificação até que o “problema” esteja solucionado. A maturidade das crianças “cria novas oportunidades para a aprendizagem” (Vygotsky, 2005, p.119) e leva a uma evolução de seus conceitos, evidenciando que o grau de aprendizado está vinculado ao nível de desenvolvimento/maturidade da criança.

Portanto, o conceito inicial sobre determinado signo/palavra sofre evoluções, uma vez que o nível de compreensão conceitual vai modificando seu significado.

Para que a criança possa compreender as palavras/signos e seus significados é necessária uma constante interação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. O que torna o processo de elaboração conceitual fundamental na aquisição da escrita. Vygotsky (2005) afirma que:

Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica). (Vygotsky, 2005, p.123)

A elaboração conceitual envolve muito mais que pensamentos complexos, envolve interação, troca de experiências, mediação, diálogo, ensino e aprendizagem, e a escola ou instituição de educação infantil é um espaço privilegiado para que a construção ou elaboração destes conceitos aconteça.

2.1. O processo de aquisição da escrita

Utilizamos os estudos de Emília Ferreiro (2011) para compreendermos como ocorre o processo de aquisição da escrita e em qual estágio deste processo encontram-se as crianças pesquisadas.

Conhecer o estágio de aprendizagem e/ou aquisição da linguagem escrita em que estão, possibilita uma melhor compreensão de como se relacionam com a escrita e quais são suas hipóteses.

Ferreiro (2011a) afirma que a alfabetização ocorre em um ambiente social e que as práticas sociais bem como todas as informações que circulam na sociedade não passam despercebidas pelas crianças. Elas tentam compreender estas informações e as transformam de acordo com suas estruturas cognitivas. Segundo a autora, há diferentes formas de representação que precedem a representação alfabética da linguagem:

Primeiro vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos. Sabemos que cada um destes níveis caracteriza-se por formas de concepção que atuam da mesma maneira que qualquer esquema assimilador: absorvendo a informação dada, deixando de lado parte da informação disponível, mas não-assimilável e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio. O resultado são construções originais. (Ferreiro, 2011a, p.10)

Ferreiro (2011b) afirma que uma criança pode conhecer as letras ou o valor sonoros delas, mas não necessariamente compreender o sistema de escrita, bem

como pode não ter informações sobre as letras, mas ter grandes avanços quanto à compreensão do sistema de escrita. Segundo a autora, “a aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção.” (Ferreiro, 2011b, p.21). O que significa que, mesmo que um aluno saiba grafar as letras, ele pode não ter se apropriado da escrita.

Do ponto de vista construtivo, Ferreiro (2011b) estabelece uma linha de evolução distinguindo três grandes períodos (que ainda podem ser subdivididos) da escrita infantil, sendo primeiramente, a distinção entre desenho (icônico) e escrita (não icônico); em um segundo momento, a criança passa a construir formas de diferenciação entre as escritas variando quantidade e qualidade de letras, ou seja, se expressam com uma quantidade mínima de letras – geralmente três – e qualitativamente buscam variar as letras que utilizam na formação de uma palavra, pois com esta variação, muitas outras palavras podem ser escritas; e posteriormente, a criança passa a compreender que a quantidade de letras usadas para escrever a palavra corresponde de partes que identifica na emissão oral. No mesmo período, a criança passa a perceber partes sonoras semelhantes entre as palavras. É o que Ferreiro chama de “fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)”. (Ferreiro, 2011b, p.22)

Como já mencionamos, a criança tem suas próprias ideias sobre a escrita, entre o que se pode ou não ler e, ela só irá “escrever” aquilo que sabe sobre a escrita. O sistema alfabético é complexo e requer a construção e o desenvolvimento de muitos esquemas cognitivos. A criança está inserida em um mundo letrado, onde ela observa e reproduz as práticas sociais que lhes são expostas. Quando o adulto dá à criança a possibilidade de vivenciar a leitura e a escrita como se de fato tivessem o domínio, ele oferece oportunidades de que a criança “aprenda precocemente o essencial das práticas ligadas à escrita.” (Ferreiro, 2011b, p.59).

Ferreiro (2011b) ainda destaca que ao trabalhar a escrita é preciso estar atento a alguns aspectos:

- ✓ Ter em mente que a criança não relaciona escrita e linguagem naturalmente;
- ✓ Não se ater aos traçados das letras/números ou a repetição de fonemas isolados, pois não são significativos para as crianças;
- ✓ É preciso valorizar a produção escrita da criança bem como seus esforços para compreender o sistema de escrita;

- ✓ Compreender o sistema de escrita é um processo e sua avaliação não deve ser pautada no modelo adulto interpretando em termos “de certo e errado”;
- ✓ Não reproduzir a escrita à reprodução de traçados e insistir na correspondência grafema-fonema;
- ✓ Compreender que em sua trajetória para aquisição da escrita a criança enfrentará problemas que ela resolverá de acordo com seu desenvolvimento ou evolução;
- ✓ É preciso oferecer oportunidades para que crianças em níveis iniciais de conhecimento possam compartilhar do mesmo conhecimento que outras crianças em níveis mais avançados.

Segundo a autora, as primeiras tentativas de escrever da criança e compreender o sistema de escrita são suas garatujas, que embora pareçam apenas marcas gráficas sem sentido, são executadas com algum tipo de atividade cognitiva.

As primeiras tentativas espontâneas de escrita do ponto de vista qualitativo e quantitativo são construídas a partir das letras ou sinais gráficos que são conhecidos das crianças, como a letras de seu nome, ou de seus familiares ou de suas práticas sociais.

O progresso na escrita da criança, seja diferenciando o desenho das letras, utilizando variações na quantidade mínima de letras ou variando letras e suas posições (qualitativo/quantitativo) deve ser considerado um resultado positivo, pois embora a criança não escreva de modo convencional, suas tentativas de escrita demonstram sua evolução quanto à apropriação do sistema de escrita.

2.2. Práticas que contribuem para aquisição da escrita

A brincadeira é a linguagem que a criança utiliza para representar e expressar sua compreensão do mundo adulto e seus significados e um meio que possibilita a construção e reconstrução de conhecimentos adquiridos culturalmente.

A criança conta histórias, conta objetos, faz desenhos e começa a criar significados. Ao mesmo tempo, entretanto, a criança está tentando dar um sentido geral do mundo; ela está tentando integrar as ondas, correntes e canais do próprio complexo de inteligências em uma versão compreensiva da vida humana que inclui o comportamento de objetos, interações com

outros seres humanos e uma visão incipiente de si mesma. Ela é fortemente cerceada a executar esta integração, pois não poderia sobreviver na ausência de alguma versão coerente do mundo (GARDNER, 1994, p.75).

Desse modo, o brincar é uma estratégia pedagógica fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois é através dele que a criança se apropria do mundo adulto e passa a construir seu próprio mundo. A fantasia, a imaginação, os jogos possibilitam interpretar e representar a realidade, não apenas como uma mera repetição de experiências vividas, mas como forma de reelaborar e ressignificar as experiências de acordo com suas necessidades, bem como levantar hipóteses e buscar a resolução de conflitos.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando... (BRASIL, 1998, p.40).

Compreendendo então, a brincadeira como uma forma de linguagem da criança e um meio de compreensão do mundo adulto, ela torna-se eixo central no processo educativo na Educação Infantil e uma necessidade na organização de tempos e espaços. Segundo NAJAR e ALVES (2004, p.116), as atividades lúdicas são “capazes de proporcionarem às crianças a oportunidade de formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas, integrar percepções, fazer estimativas compatíveis com seu crescimento físico e desenvolvimento”.

Podemos concluir, portanto que, a alfabetização vai além do ensino de código para leitura e escrita. É um processo que deve dar condições de vivenciar e participar do mundo social da cultura escrita e possibilitar o uso social destas linguagens (leitura e escrita). A brincadeira é sem dúvida um meio de aprendizagem da criança da Educação Infantil e um instrumento que o educador deve proporcionar às crianças a fim de desenvolver suas potencialidades na construção da linguagem e pensamento.

Outra forma de desenvolver o interesse pela leitura e escrita e inserir a criança na cultura letrada é através da literatura infantil. A leitura de histórias é, segundo Soares (2009), “a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil”.



É uma atividade que possibilita a familiarização da criança com o livro enquanto objeto. Através dos livros ela descobre as letras, as páginas, as ilustrações e tudo mais que o compõe. A leitura também amplia o vocabulário da criança e desenvolve a criticidade, a compreensão e a habilidade de relacionar as histórias ouvidas com experiências vivenciadas. Essa atividade possibilita desenvolver a imaginação e leva a criança a uma linha tênue entre o real e a fantasia. Ao ouvir histórias as crianças são capazes de compreender a escrita sem mesmo saber ler. Elas interagem com o texto, o compreendem e o ressignificam de acordo com sua experiência. Britto (2005) enfatiza que ao ouvir histórias a criança lê com os ouvidos e ao recontá-las ela escreve com a boca.

Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interação, na interlocução, no discurso escrito organizado, com suas modulações prosódicas próprias, como também aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita e aprende as palavras escritas. Somente assim podemos considerar que a alfabetização (ou o letramento) é uma condição fundamental da educação infantil. (BRITTO, 2005, p.19)

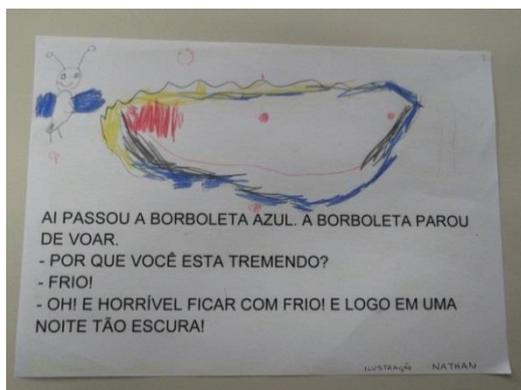
A criança ainda pode escrever utilizando a linguagem oral quando faz de sua professora sua escriba. Essa mediação e interação promovem o desenvolvimento cognitivo da criança através do que Vygotsky (2007) definiu como “zona de desenvolvimento proximal”. Essa zona seria a distância entre a capacidade em que a criança tem de solucionar um problema sem ajuda e situações em que depende do auxílio ou mediação de um adulto ou companheiro mais competente.

São importantes que sejam promovidas cotidianamente atividades que envolvam leitura de bons textos com diversidade de gêneros textuais como: bilhetes, cartas, mensagens, receitas, versos, pois mesmo sem dominar a escrita, a criança deve ter a oportunidade de conhecer os diferentes usos e funções da escrita para

que possa levantar hipóteses sobre seu funcionamento e aplicá-las. Segundo Baptista (2010, p. 8) mesmo a criança que não lê ou produz textos “pode ser uma usuária competente desse sistema e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes.” Trabalhar com temas diversificados e ampliar as experiências estéticas também são fundamentais. No entanto, é preciso, sobretudo, dar voz à criança e ouvir quais são seus interesses a fim de que sua aprendizagem seja de fato significativa.

De acordo com BRASIL (1998, p.128):

A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.



Ter um ambiente alfabetizador organizado de forma a estimular a leitura e a escrita com espaços como biblioteca, cantinho da leitura, com livros, revistas, gibis, alfabetos móveis acessíveis às crianças ampliam a experiência com situações de leitura e escrita e possibilitam à criança a pensar sobre sua relevância para a vida social. Porém, segundo Soares (1998) não é apenas pelo convívio com textos ou estar inserido em um ambiente alfabetizador que a criança irá aprender a ler e a escrever. É preciso articular o letramento e a alfabetização de forma simultânea.

De acordo com BRASIL (1998) a criança que não sabe ler, o faz por meio da escuta da leitura realizada por outra pessoa/professor. Ouvir é uma forma de leitura.

É de grande importância o acesso, por meio da leitura do professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais, etc.

(BRASIL, 1998, p. 141).

Atividades como a brincadeira de faz-de-conta, o desenho, a contação de histórias, a música, a exploração de diferentes gêneros textuais entre outros são formas de linguagens que levam as crianças à aquisição da linguagem escrita que se soma segundo Peres (2012) “como mais uma forma possível de expressar e expressar-se”.

Segundo Ferreiro (2011b), quanto mais informações a criança recebe a cerca das funções sociais da escrita e maior é seu envolvimento em atividades que utilizem esta forma de linguagem, ela “acaba conseguindo compreender por que a escrita é tão importante na sociedade.” (Ferreiro 2011b, p.97). Por isso, diferentes estratégias devem ser utilizadas para que a criança aprenda.



3. A PESQUISA COM CRIANÇAS

3.1. Modalidade da Pesquisa

Entendemos por pesquisa a interpretação, a compreensão, a produção de novo conhecimento, através da reorganização, da ressignificação de conhecimentos já elaborados, que de acordo com Luna (2000, p.15) “deve ser relevante teórica e socialmente e fidedigno”.

De acordo com Tozoni-Reis (2009, p.10):

A pesquisa em educação é essencialmente qualitativa [...] defende a idéia de que, na produção de conhecimento sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los [...] sem perder o rigor metodológico e a busca por compreender os diversos elementos dos fenômenos estudados.

No que se refere à pesquisa com crianças, campos como a história, sociologia, antropologia e psicologia têm fornecido elementos importantes que tornam possível compreender a criança enquanto cidadã, sujeito ativo e criativo capaz de produzir história e cultura, possibilitando um novo olhar para a criança.

Conhecer a criança para além dos modelos já estabelecidos requer atenção, investigação e análise. Para Kramer (2002, p.46), “conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito da história que o produz”.

A autora ainda defende a ideia de autoria da criança considerando suas produções, seus pensamentos, suas falas, sua compreensão de mundo enquanto sujeitos sociais sem desconsiderar sua integridade e direitos.

Rocha (2008) revela em seu texto,

A necessidade de produzir um conhecimento sobre a criança incorporando suas representações, suas expressões e significações as dimensões discursivas que a constituem (...) a necessidade de consideração, no campo investigativo, de suas culturas e modos próprios de compreender e atuar no mundo. (Rocha, 2008, p.57/58)

Poucas são as pesquisas que dão voz às crianças, que as consideram

sujeitos e não apenas objetos de pesquisa.

Kramer (2005) ainda enfatiza a importância de ver e ouvir a criança, de estar atento aos detalhes, ao que está nas entrelinhas.

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. (Kramer, 2005, p.48)

A partir dessas considerações, a presente pesquisa visa investigar qual o significado da escrita para crianças da Educação Infantil, enquanto função social, a partir de uma abordagem qualitativa como já mencionado.

Consideramos mencionar o nome das crianças afim de não negar sua condição enquanto sujeito. Kramer (2002) afirma que usar alternativas como as iniciais do nome ou as primeiras letras, “desconsidera sua identidade”, leva ao anonimato e as deixa ausentes, afinal,

Não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir de seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. (Kramer, 2002, p.51).

Para coleta de dados, além da observação de suas interações, das brincadeiras e das realizações das atividades propostas, fizemos também algumas conversas com as crianças a fim de buscar compreender o que pensam sobre a escrita, ou que significado esta linguagem tem em suas vidas. Qual seria a importância de aprender a escrever para crianças ainda tão pequenas?

3.2. Sujeitos da Pesquisa

A turma observada foi um Infantil 4 com 11 crianças entre 3 e 4 anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil do Município de São José dos Pinhais. Todas, pela primeira vez na Educação Infantil.

3.3. Caracterização do Local¹

O Centro Municipal de Educação Infantil está localizado no centro em São José dos Pinhais. Seu nome foi escolhido em função de um projeto na Secretaria de Educação “Dando nome aos Centros”, que teve por objetivo intitular os Centros com o nome de obras literárias infantis valorizando autores são-joseenses.

Meu Tesouro é uma obra literária da escritora Márcia Lubas Cardoso Machado, onde retrata que nosso maior tesouro é o aprendizado em registrar os acontecimentos de nossa vida. A partir da relação de criança com o nome do Centro de Educação Infantil Meu Tesouro, se faz um trabalho contextualizado que muito contribui para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Atualmente, o CMEI Meu Tesouro atende 145 alunos, nas modalidades do Infantil 3 ao Pré 2, em meio período e integral, oriundos dos bairros: Centro, Cidade Jardim, Aristocrata, São Domingos, assim como os demais bairros do município, tendo em vista que muitos pais trabalham no centro do município.

O nível socioeconômico dos alunos que frequentam o CMEI é de famílias de renda entre 3 a 5 salários mínimos. As profissões predominantes dos pais são: vendedores, domésticas, funcionários públicos, prestadores de serviços em geral todos atuantes nas diversas modalidades do comércio local. A escolaridade é na grande maioria de Nível Médio e Ensino Fundamental, porém há alguns pais com nível superior completo.

¹ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil – Meu Tesouro.

4. DISCUSSÕES E ANÁLISES

Após análise, foi possível constatar que a turma encontra-se entre o primeiro e o segundo período da escrita, mencionados por Ferreiro (1990, 2011b), pois:

- ✦ Estabelecem uma diferenciação entre desenho e escrita;
- ✦ Não diferenciam letras de números, apenas os distinguem dos desenhos;
- ✦ Utilizam a grafia de linhas verticais/horizontais, contínuas ou fragmentadas repetitivamente para simbolizar a escrita enquanto diferenciação do desenho;
- ✦ Não relacionam a fala à escrita;
- ✦ A leitura é global, ou seja, apenas a identificação de uma letra leva a criança a ler o todo;
- ✦ Utilizam quantidade mínima de letras para escrita e variam qualitativamente estas letras para que palavras diferentes possam ser escritas, ou seja, não escrevem uma palavra utilizando apenas (FFFFFF), elas alternam para que haja uma diferenciação - mudam a posição das letras (ADFV, DAVF, FADV), pois para ler palavras diferentes, é preciso escrevê-las de forma diferente;
- ✦ Normalmente utilizam as letras de seu próprio nome para escrita de outras palavras;
- ✦ Atribuem mais letras para os objetos maiores e menos letras para os menores.

Atividade – Tentativa de escrita espontânea

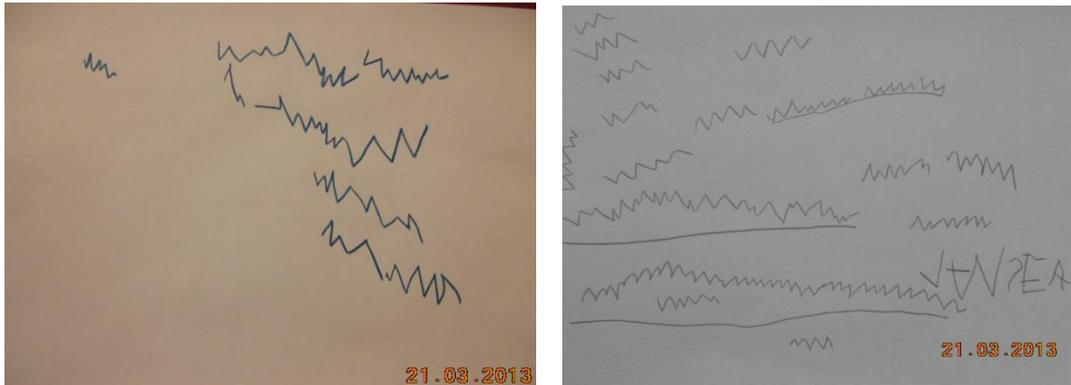
A escrita no período pré-silábico tem uma instabilidade quanto à leitura do que se escreve, ou seja, seu escrito pode ter diferentes significados em diferentes momentos. Porém, a tentativa de escrita pela criança gera o prazer de autoria, de capacidade de produzir, de autonomia sobre seus pensamentos. Afinal, ela mesma pode fazer o registro de suas memórias, de suas ideias, sem a intervenção de um mediador.

É o propósito social que torna a linguagem escrita um objeto almejado de

aprendizagem.

O objetivo da atividade era que as crianças escrevessem uma carta para o Papai Noel e fizessem seus pedidos de Natal. A escrita deveria ser espontânea a fim de observarmos em qual nível de aquisição da escrita as crianças se encontravam.

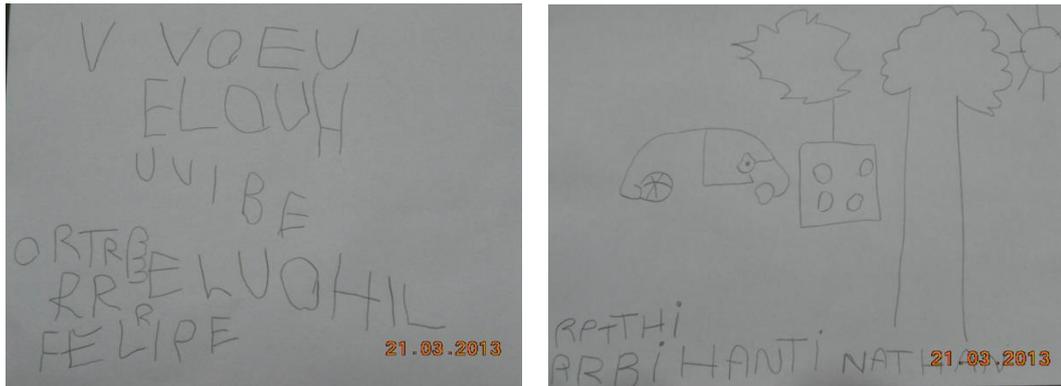
Nas imagens abaixo podemos observar estes estágios:



As duas primeiras imagens representam duas tentativas de escrita espontânea – características do 1º período do nível pré-silábico.

Renata, autora da carta à direita, sabe quais são as letras de seu nome e as utiliza para escrevê-lo. No entanto, para escrever sua carta para o Papai Noel ela utiliza linhas contínuas para simbolizar a escrita. Seus dedinhos passam de forma corrida sobre as linhas enquanto lê sua carta. A leitura iniciou-se na parte superior da carta, da esquerda para direita. Ela também utilizou linhas retas em alguns momentos que simbolizavam as linhas de um caderno de gramática. Com isto verificamos que ela conhece algumas regras quanto à escrita, informações que não foram sistematizadas em sala de aula.

Carlos, autor da carta à esquerda, reconhece seu nome no crachá e algumas letras de seu nome quando isoladas, mas não realiza a grafia de nenhuma letra. Ele demonstra reconhecer que há diferença entre desenhos e escrita, mas não se apropriou da técnica da grafia das letras.



Nas duas imagens acima, as crianças utilizaram uma variação qualitativa e quantitativa para tentativa de escrita, o que caracteriza o 2º período no nível pré-silábico.

Tanto Felipe, o autor da carta à esquerda, quanto Nathan, autor da carta à direita, têm consciência de que é preciso letras para que a carta seja escrita. Eles utilizam desenhos apenas como forma de ilustrar seus pedidos. Eles utilizam as letras de seus nomes e dos nomes de seus colegas para produzir a carta variando qualitativa e quantitativamente as letras utilizadas. Eles também demonstram reconhecer algumas regras sobre a escrita, pois iniciam tanto a escrita quanto à leitura de cima para baixo e da esquerda para direita.

Compreendido o nível de aquisição da escrita em que as crianças se encontram, buscamos compreender o que as crianças pensam sobre a escrita. Para obter estas informações fizemos algumas perguntas quanto à importância da linguagem escrita para as crianças enquanto faziam atividades relacionadas com o tema e observamos as interações entre seus pares. Eis alguns exemplos:

Prof. – Você acha importante saber ler e escrever?

Vitor – sim.

Prof. – Por quê?

Vitor – porque é bom!

Prof. – Bom para que?

Vitor – não sei...é bom!

Prof. - E por que você quer aprender a ler e escrever?

Vitor – “prá” ficar esperto!

Prof. – Por quê? Você não é esperto?

Vitor- ainda não, mas vou ficar!

Prof. - Por quê? Você acha que quem não sabe ler ou escrever não é esperto?

Vitor – não!

Prof. – O que nós usamos para escrever?

Nathan – letras.

Prof. – Só letras?

Nathan – sim!

Prof. - Eu não posso desenhar as palavras?

Nathan – não! Você tem que escrever “prá” saber mais.

Prof. - Quem sabe escrever sabe mais?

Nathan – sim.

Através da fala das crianças é possível verificar como a escrita ainda simboliza poder em nossa sociedade. Não há uma preocupação em ser “ouvido” através da escrita, ou mesmo de comunicar-se através dela. Fica evidente, que ao dominar leitura e escrita, o indivíduo sente-se mais “esperto”, ou seja, tem acesso ao poder. Tfouni (2006) menciona esse sentimento ao associar à escrita “ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais.” (Tfouni 2006, p.13).

É possível perceber o quanto a cultura social em que a criança está inserida influencia seu pensamento quanto à importância da escrita, bem como o função que ela exerce na sociedade.

Para a autora,

O sujeito letrado e alfabetizado é, de fato, mais poderoso do que o sujeito letrado não-alfabetizado. A inserção em uma sociedade letrada não garante formas iguais de participação. O acesso ao conhecimento também não está livremente à disposição de todos. Assim, o domínio de um script e das práticas discursivas determinadas pelo discurso da escrita garante uma participação mais efetiva nas práticas sociais. (Tfouni, 2006, p. 97-98).

Dominar leitura e escrita simboliza uma hierarquização entre os que dominam (alfabetizados) e os que não dominam (analfabetos) estas linguagens, o que implica em pertencer ou não à cultura escrita, que de acordo com Britto (2005) estabelecem o modo de funcionamento de uma sociedade.

Outro significado que a escrita tem para as crianças é de sua função social. As crianças estão inseridas em uma sociedade que é extremamente influenciada pela escrita. Elas observam, vivenciam e experimentam a escrita cotidianamente.

Segundo Ferreiro (2011b) as informações que elas recebem através de textos em seus diferentes suportes, através da contação de histórias, por meio de um escriba ou quando participa de situações sociais que envolvam a leitura e a escrita (consultar o jornal para manter-se informado, consultar a agenda telefônica para fazer ligações, ler cartas, e-mails para comunicar-se à distância) possibilitam às crianças tentar compreender a função social da escrita.

Ferreiro ainda afirma que “é provavelmente através de uma ampla e

contínua participação nesse tipo de situações sociais que a criança acaba conseguindo compreender por que a escrita é tão importante na sociedade.” (Ferreiro, 2011b, p.97).

Aprender a ler e escrever devem ser relevantes às necessidades que a sociedade impõe. Saber escrever seu próprio nome, fazer anotações para auxiliar à memória, poder consultar o livro de receitas para fazer um bolo, encontrar o endereço de um amigo, todas estas situações estimulam a criança a buscar compreender o sistema de escrita, pois possibilitam a execução de atividades significativas para ela.

Segundo Keiman (2009):

A criança que, no lar, é testemunha dos afazeres sustentados por práticas letradas dos adultos – como anotar recados, fazer contas, ler correspondência – está em processo de letramento, pois está compartilhando, de modo informal, as funções dos textos que circulam nas situações cotidianas de seu grupo social, a natureza dos suportes que viabilizam as práticas letradas e, concomitantemente, está ouvindo as falas que ocorrem para fazer sentido da situação: pessoas lendo os recados, queixando-se das contas, comentando cartas. Nesse sentido, já que a escrita rodeia a criança fora da escola, não faz sentido inibir sua entrada na sala de aula. (Kleiman, 2009, p.3)

O significado da escrita enquanto função social mostra-se nas falas abaixo:

Prof. – Para que nós usamos “escrever”?

Renata – “prá lê, prá sabê”!

Prof. – O que?

Renata – Um monte de coisa...

Prof. - Mas o que você quer escrever?

Renata – maçã, baleia, peixe, macaco, essas coisas!

Prof. - Você quer aprender a escrever?

Emanueli – sim.

Prof. – Por quê?

Emanueli – “prá” ficar grande!

Prof. - E o que você quer escrever?

Emanueli- o nome da minha mãe, do meu pai, da minha tia e um monte de coisa! Eu até posso escrever o nome das coisas que tem que comprar no mercado, daí eu ajudo a minha mãe.

Atividade – Um telefonema especial

Esta atividade tinha como objetivo utilizar um telefone fixo (inutilizado) para fazer uma ligação para uma pessoa especial. As teclas são representadas por números de 0 a 9, os quais as crianças exploravam enquanto faziam suas ligações

fictícias.

A linguagem escrita está presente também nas atividades cotidianas da criança como: usar o controle remoto de TV e DVD para mudarem o canal ou assistirem um filme; nos telefones (fixos ou móveis) que permitem a conversa com outras pessoas; nos rádios, para sintonia de uma emissora; nos computadores, e tantas outras tecnologias que fazem parte das sociedades atuais, as quais muitas crianças têm contato.

Brincadeira – Restautante

Quando a criança compreende o simbolismo, ela poderá compreender o funcionamento da linguagem escrita, pois ela também tem caráter representativo.

A brincadeira surgiu espontaneamente durante o dia do brinquedo. Trouxemos para sala o fogão e a pia que temos no CMEI e as crianças logo começaram a fazer “comidinhas” e oferecê-las umas as outras. Sentei-me em uma das cadeiras do Restaurante e chamei:

Prof. – Aqui é um restaurante?

Prof. - Garçom! – e uma das crianças logo se apresentou.

Prof. - Você pode anotar o meu pedido?

Natã – “Peraí” que eu vou “pega” papel e lápis.

Prof. – Tudo bem!

Esperei até que ele encontrasse uma tampa (seu bloco de notas) e um lápis-de-cor para anotar meu pedido.

Natã – Pronto! Pode pedir!

Prof. – Anote, por favor! Quero um sanduíche e um suco de laranja.

Natã – E de sobremesa?

Prof. – Um sorteve de morango.

Ele faz suas anotações e sai. Quando retorna, traz consigo prato, copo e uma pecinha que simbolizava o sanduíche. Simula encher meu copo e diz que logo trará minha sobremesa. Agradecei, simulei comer. Enquanto isso , ele e outras duas crianças que observavam riram.

As crianças estão constantemente expostas a situações que envolvem leitura e escrita. A linguagem escrita está presente em diferentes portadores textuais: nas placas, revistas, encartes, gibis, livros de história, caderno de receitas, nome de ruas, embalagens, entre tantos outros, portanto, são inúmeras as oportunidades de descobrir, interagir, conhecer a escrita e fazer dela o uso social que lhe cabe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetização vai muito além do domínio do sistema de escrita. Envolve compreensão quanto ao seu uso e sua função social (letramento).

O objetivo deste trabalho foi compreender o que a criança pensa sobre a escrita enquanto função social. Para isso, percorremos alguns caminhos. Verificamos o que dizem os documentos que orientam e direcionam a Educação Infantil quanto ao ensino da linguagem escrita nesta etapa da Educação; buscamos compreender os conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita, a fim de entender qual papel tem a linguagem escrita em nossa sociedade e como alfabetização e letramento estão indissociáveis; encontramos em Vygotsky (2005; 2007) a origem da linguagem escrita e como ela se desenvolve na criança, bem como sua elaboração conceitual para apropriação do uso dos signos/escrita; com Ferreiro (2011 a; 2011b) procuramos compreender como ocorre o processo de aquisição da escrita e seus níveis para que pudéssemos verificar em qual etapa as crianças pesquisadas encontravam-se; também sugerimos algumas práticas que contribuem para o processo de aquisição da linguagem escrita de forma significativa.

Com base nos dados coletados é possível apontar algumas considerações. A educação infantil é um espaço para se pensar a escrita. É uma etapa que privilegia diferentes linguagens e que deve também oportunizar a linguagem escrita. Proporcionar práticas que envolvam a linguagem escrita possibilita à criança uma melhor compreensão sobre seu uso e função. Possibilita, sobretudo, pensar sobre a escrita.

A forma como esta linguagem é trabalhada na Educação Infantil deve ser o diferencial, pois seu objetivo não é uma alfabetização sistematizada, que visa o domínio da escrita e sua decodificação, mas é, sobretudo, colocar a criança em contato com mais esta forma de comunicação com o mundo, é expô-la às situações que levem à alfabetização e ao letramento, inserindo-a em um mundo cuja linguagem escrita é parte integrante da história e cultura e um meio de inserção na sociedade.

Os dados apresentados são resultados de observações durante a interação entre as crianças e das realizações de atividades voltadas à linguagem escrita bem

como de conversas entre professora e alunos.

Nas interações entre seus pares e com a professora as crianças expõem suas hipóteses sobre a função da escrita. Embora ainda muito pequenas, elas têm consciência da importância desta forma de linguagem em nossa sociedade e percebem mesmo sem muita compreensão que esta é uma forma de inserção, de pertencer, de fazer parte da sociedade enquanto sujeitos.

Destaca-se, ainda, que o fato do trabalho com a linguagem escrita no cmei em questão ser organizado de forma significativa com as crianças pode ter oportunizado essa reflexão das crianças e contribuído para que elas percebessem a função social da escrita e reconhecessem o prestígio social que a escrita possibilita ao alfabetizado/letrado. No entanto, tal hipótese deverá ser testada em futuros trabalhos que possam comparar práticas distintas com a escrita em cmeis e analisar a forma com as crianças de cada cmei se relacionam com a escrita.

Possibilitar às crianças a oportunidade de contato com diferentes suportes e gêneros textuais; manusear livros, ouvir histórias, poder recontá-las a partir de sua própria interpretação; brincar de faz-de-conta, imaginar; ter o professor como escriba; fazer a tentativa de escrita de acordo com suas hipóteses; estar envolvida em um ambiente alfabetizador oferece a possibilidade de pensar sobre a escrita, de elaborar conceitos, de refletir e contribuir para o processo de apropriação da linguagem escrita.

É preciso compreender que as crianças aprendem para além dos limites da escola ou centros de educação infantil. Elas aprendem independente de lhes ensinarmos; independente de estarem “prontas”. Afinal, a linguagem escrita é uma forma de memória, é um objeto social, é uma herança cultural.

Portanto, cabe à educação infantil possibilitar aprendizagens significativas que favoreçam o desenvolvimento integral e pleno da criança e neste cenário a linguagem escrita deve ser contemplada.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro 2010.

BRASIL. MEC, SEF. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. MEC, CNE. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Resolução n.1, de 7/4/1999; Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 07/12/2012.

BRASIL, MEC. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 07/12/12.

BRASIL. Parecer CNECBE 020/2009; Resolução CNE/CBE N.º 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 07/12/2012.

BRITTO, L. P. L, Letramento e alfabetização. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.p 5-21.

FERREIRO, Emília. A escrita...antes das letras. IN: SINCLAIR, H. **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias.** São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processos.** 20. Ed. São Paulo: Cortez, 2011 a.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011 b. Coleção questões da nossa época, v.6.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. B. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em linguística aplicada**, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009. p. 1-10.

KRAMER, S. **Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/2002. p. 41-59.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo, EDUC, 2000, 108p.

NAJAR, C. L., ALVES, O.O. Atividades lúdicas como mediadoras do letramento no espaço da educação infantil. In: **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, v.5, n.1, p.109-127, 2004.

PERES, E. A infância para além da educação infantil. In: BARBOSA, M. C. S. [et al.] **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, Penso, 2012.p. 59-68.

ROCHA, Eloisa A. C. **30 Anos da educação infantil na anped: caminhos da pesquisa**. Zero-a-Seis, v. 1, n. 17, p. 52-65, 2008.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil - Ano VII - Nº 20** - Oralidade, alfabetização e letramento - Jul./Out, 2009Artmed.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Ceale /Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Linguagem e escola - uma perspectiva social**. 17^o edição. São Paulo: Ed. Ática, **2001**.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ., Abr. 2004, n.25, p.5-17.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 3^a ed.; 2005. Tradução Jefferson Luiz Camargo.

VYGOTSKY, Lev S. A pré-história da linguagem escrita. In: **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.125-145.

ANEXO

Termo de autorização do uso de imagem e voz utilizado pelo CMEI

Embora o texto mencione a exclusividade para fins institucionais, a direção do CMEI entende que o Trabalho Acadêmico voltado à Educação tem a autorização para utilização de imagem e voz das crianças envolvidas. Os responsáveis foram consultados quanto ao uso de imagem e voz no trabalho aqui apresentado.

Centro Municipal de Educação Infantil Meu Tesouro

São José dos Pinhais, de de

AUTORIZAÇÃO

Eu, portador (a) do RG nº, residente e domiciliado (a) na rua, nº, na qualidade de responsável legal de, autorizo a utilização e divulgação do trabalho das imagens e voz da criança mencionada, a serem veiculados em televisão aberta, televisão a cabo, jornal impresso, CD Rom, DVD, internet, Cadernos Pedagógicos e em qualquer outro material ou mídia que venha surgir, para fins exclusivamente institucionais, sem intenção de lucro e por tempo indeterminado.

Estou ciente e autorizo a reedição desse material de acordo com a necessidade da instituição e que, no caso de material escrito, ser reescrito para adequação aos padrões da Língua Portuguesa.

Pai, Mãe ou Responsável pela Criança