

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Ednéa Gomes Saraiva

**A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2012

Ednéa Gomes Saraiva

## **A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcilane  
Soares Inácio Gomes

Belo Horizonte

2012

Ednéa Gomes Saraiva

## **A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aprovado em 14 de julho de 2012.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Marcilane Soares Inácio Gomes (orientadora) - Faculdade de Educação da UFMG

---

Profª Clenice Griffó – Faculdade de Educação da UFMG

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como objeto a aprendizagem da linguagem escrita. A proposta é investigar como se efetiva a aquisição dessa linguagem na educação infantil. O papel da instituição escolar é contribuir com o processo de alfabetização para diminuir, sem querer homogeneizar, a heterogeneidade de níveis de escrita em que as crianças se encontram ao chegarem à escola. O plano de ação tem como objetivo contribuir para a aquisição da linguagem escrita na Educação infantil; demonstrar a importância do processo de alfabetização e de letramento na Educação infantil e promover a apropriação da linguagem escrita, por meio da aplicação de uma sequência didática, priorizando a participação na leitura de diferentes gêneros literários. Após a aplicação do plano de ação foi possível concluir que, quanto maior a vivência da criança com materiais escritos e quanto mais ela participa de momentos de leitura de forma lúdica e agradável, mais ela desenvolve suas habilidades de leitura e escrita sem que isso se torne uma experiência enfadonha, descontextualizada e sem objetivos.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Educação infantil, escrita, leitura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>06</b>
<b>2. A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA.....</b>	<b>08</b>
2.1 Alfabetização e letramento.....	08
2.2 Alfabetização e letramento na educação infantil.....	09
2.3 Apropriação do sistema de escrita alfabética.....	10
2.4 Avaliação diagnóstica na alfabetização.....	13
<b>3. PLANO DE AÇÃO .....</b>	<b>14</b>
3.1 Caracterização da escola.....	14
3.2 Objetivos.....	15
3.2.1 Objetivos Geral.....	15
3.2.2 Objetivos Específicos.....	15
3.3 Caracterização da turma.....	16
3.4 Avaliação diagnóstica.....	16
3.5 Identificação do problema.....	22
3.6 Proposta de intervenção.....	23
3.6.1 Ler para aprender a ler.....	24
3.6.2 Escrever para aprender a escrever.....	26
3.6.3 Leitura para turma.....	27
<b>4. CONCLUSÃO... ..</b>	<b>29</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>30</b>
<b>6. APÊNDICES.....</b>	<b>33</b>
6.1 Segunda parte da atividade diagnóstica.....	33

## 1. INTRODUÇÃO

Desde que comecei minha trajetória profissional na Rede Municipal de Belo Horizonte (RME) no ano de 2004, encontrei dificuldades em trabalhar o eixo linguagem escrita com os alunos. Como desenvolver a escrita das crianças sem oferecer o lápis e o papel? Muitas vezes, ouvi profissionais da própria escola dizerem que a RME não prioriza a alfabetização dos alunos e infelizmente não oferece a oportunidade dessas crianças aprenderem a ler e a escrever.

Então, comecei a perceber, através da prática e diante dos novos desafios, que era possível realizar um trabalho de alfabetização de forma diferente daquela a qual eu estava acostumada. Antes de trabalhar na RME, trabalhei em escolas particulares e a prática era permeada com o uso demasiado de papel, utilizávamos três laudas por dia e ainda tínhamos que enviar o “para casa”.

Perceber o processo de alfabetização através de jogos, leituras de diferentes textos, brincadeiras, reflexões, rodinhas, foi uma experiência muito rica para mim, pois antes, acreditava que se não tivesse o registro, no papel, a criança não poderia ser alfabetizada e todo aquele trabalho não passava de perda de tempo. Pude perceber também que alunos chegavam à escola no berçário e saíam da unidade no nível alfabético.

Entendi que a criança não foi alfabetizada somente pela professora que o acompanhava naquele último ano da Educação infantil, mas que esta criança começou seu processo de alfabetização já no 1º ciclo (1 a 3 anos), onde outras professoras também participaram do processo. A alfabetização permeava os momentos da rotina da criança quando as professoras ofereciam livros de banho; realizava leituras para os bebês, indicavam as letras e figuras em grandes encartes, ouviam e cantavam músicas, atentando à sonoridade das palavras, à rima de um poema ou quadrinha.

No documento intitulado “Proposições curriculares para a Educação infantil” elaborado pelos profissionais da rede municipal de ensino, rede conveniada e rede particular, encontra-se o eixo Linguagem Escrita. Apesar de ainda não estar consolidada, as proposições curriculares sugerem a alfabetização já nessa etapa da Educação Básica, porém adverte que esta seja trabalhada de forma lúdica e na

perspectiva do letramento. A forma tradicional da alfabetização, o uso exclusivo do lápis, papel e as cópias descontextualizadas precisam ser abolidas.

Na Educação infantil as crianças são inseridas no mundo da escrita ao se depararem com brincadeiras de palavras através do trabalho com rimas, parlendas, músicas que possibilitem reconhecer semelhanças e diferenças entre os termos e a sonoridade das palavras; quando estão em contato direto com todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, livros, cartazes, entre outros; quando o professor lê histórias para a turma e serve de escriba na produção de textos coletivos.

É dentro desta proposta da RME que desenvolvi esse plano de ação com crianças de cinco anos de idade. Colaborando com o processo de alfabetização, utilizando atividades que propiciarão momentos lúdicos de leitura e escrita, visando à aquisição da linguagem escrita e a compreensão de seus usos e funções,

É de grande importância compreender a alfabetização não como um momento estanque, mas como um processo que inicia antes mesmo do contato com o ambiente escolar. O desenvolvimento, da capacidade de escrever, se inicia antes mesmo dos cinco anos, nos momentos que a criança está em contato com os diferentes momentos e situações de leitura, jogos de linguagem, brincadeiras, manuseio de diversos tipos de textos, entre outros.

## 2. A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

### 2.1 Alfabetização e letramento

Conceituar alfabetização e letramento é imprescindível para trazer à reflexão a importância de sua aplicação às práticas em sala de aula. Sabe-se que os significados destes dois termos são distintos, porém indissociáveis.

Magda Soares (2004) define alfabetização como a ação de ensinar, aprender a ler e escrever. Pode-se considerar também que é a aquisição de uma tecnologia, do sistema de escrita e de suas técnicas. É necessário ensinar a criança a ler e escrever, pois é convencional. Codificar e decodificar o sistema de leitura e escrita é o que determina se o sujeito é alfabetizado.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES E BATISTA, 2005, p.24).

Para Sara Mourão (2009) letramento é o uso constante e competente da escrita no meio social e implica habilidades de ler e escrever para informar, interagir, ampliar conhecimento, interpretar e produzir textos de diferentes gêneros.

SOARES (2005) considera que o conceito de letramento surgiu de uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização. Alfabetizado não é aquele que sabe ler e escrever, mas que sabe utilizar os recursos da leitura e escrita para exercer práticas sociais em que a escrita é necessária.

Nessa nova perspectiva de Magda Soares (2005) pode-se concluir que hoje, a alfabetização, ou seja, a capacidade de codificar e decodificar as primeiras letras, não é o suficiente. A sociedade atual exige a utilização da linguagem escrita nas situações do cotidiano, lendo e produzindo textos.

Pode-se conceituar então, letramento como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. (SOARES, 2005, p. 50).

## 2.2 Alfabetização e letramento na educação infantil

Com base num histórico da Educação infantil, esta etapa da Educação Básica era vista, até os anos 60 do século XX, como um período de desenvolvimento da “maturidade para a alfabetização”. A alfabetização deveria ocorrer por volta dos seis ou sete anos. Antes dessa idade, a criança não despertaria qualquer interesse em ler e as tentativas em alfabetizá-la eram vistas como prejudiciais ao seu desenvolvimento, já que não estariam prontas. O trabalho na Educação Infantil deveria evitar qualquer contato direto com leitura e escrita e trabalhar somente os “pré-requisitos” para a criança aprender a ler e escrever. (BRANDÃO e LEAL, 2011, p.14).

Brandão e Leal (2011) ressaltam que esse discurso de prontidão foi questionado por profissionais da área de educação, que apontavam a baixa qualidade das atividades de exercícios preparatórios. Bem antes dos seis anos as crianças eram capazes de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos quatro anos e meio. Para ele o problema maior não era a idade em que a criança seria alfabetizada, mas sim o fato de a escrita ser “*ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa*”. (VYGOSTSKY, 1984, apud BRANDÃO e LEAL, 2011, p.15).

Brandão e Leal (2011) destacam que não há sustentação teórica ou empírica para a idéia de pré-requisitos para alfabetização e fazem uma reflexão sobre o papel da Educação infantil na ampliação do contato das crianças com o mundo da escrita. As autoras ressaltam ainda que a alfabetização, na Educação infantil, não pode ser concebida como um trabalho exaustivo onde se prioriza atividades de cópias de letras, palavras e pequenos textos, ou seja, como a *obrigação da alfabetização* (BRANDÃO e LEAL, 2011, p. 16). Por outro lado, não se pretende que a criança seja impedida de mergulhar em um mundo que inclui textos, palavras ou letras, ou seja, em um ambiente alfabetizador.

Na década de 1970, o Brasil sofreu um grande impacto nas formas de pensar a alfabetização, sobre o papel da Educação infantil, nesse processo e na perspectiva sociointeracionista que alerta para a importância do papel da escola na inserção das crianças na cultura escrita desde cedo. Assim, nessa proposta, a alfabetização é entendida, agora, como um processo que não começa na escola e

sim, antes mesmo da inserção da criança no ambiente escolar. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979 *apud* BRANDÃO e LEAL, 2011, p.19-20).

Conforme ressaltam Brandão e Leal (2011) é essencial planejar situações em que as crianças vivenciem práticas de leitura e escrita articulando às situações de brincadeiras, pois o brincar constitui-se a atividade eixo do cotidiano infantil. Brincando as crianças participam de situações da realidade e ingressam na cultura escrita impossibilitando que o momento de vivência da escrita se torne um fardo para a criança.

As crianças podem aprender a interagir por meio da escrita podem participar de situações variadas em que adultos ou crianças mais experientes possibilitem o contato com os textos que circulem socialmente. Tal pode ser propiciado por meio de ações de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua (BRANDÃO e LEAL, 2011, p.21-22)

Brandão e Leal (2011) sugerem atividades que propiciem práticas do uso social da escrita e que ampliem o repertório textual da criança: interagir com diferentes portadores de leitura e escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida; familiarizar-se com diversos gêneros textuais; vivenciar práticas de leitura em grupo, mediada pelo professor, para que as crianças possam progredir em suas experiências de letramento e em seus repertórios textuais; brincar de escrever para pais, colegas e outras pessoas, a fim de que as crianças comecem a participar de eventos sociais, imitando os adultos letrados com os quais convivem.

As crianças se apropriam da escrita de modo gradativo e lúdico nas situações em que escrevem, usando suas próprias formas e hipóteses de registro do texto. (BRANDÃO e LEAL, 2011).

### 2.3 Apropriação do sistema de escrita alfabética

José Contini Junior (2010) considera que o fato de uma criança, menor de 6 anos, não ler, não significa que não tenha atividade de leitura e nem curiosidade sobre o sistema. Em uma pesquisa realizada por ele, o autor encontra evidências de que, quando há ambiente, a concepção do que seja ler ou escrever pode iniciar-se aos dois anos de idade, ou mesmo com 1 ano e 2 meses.

Júnior (2010) tem como objetivo, em sua pesquisa, compreender como as crianças em idade pré-escolar concebem o sistema alfabético e avalia a proposta de

alguns autores, como Emilia Ferreiro (1979 e 1982), Lúria (1983) e Vygotsky (1983), sobre o desenvolvimento da escrita infantil, *pautando-se na hipótese de que as etapas não são diretas, e refletem o desenvolvimento histórico pelo qual passou a elaboração da escrita.* (CONTINI JUNIOR, 2010, p. 53)

Os padrões evolutivos no desenvolvimento da escrita descritos por Ferreiro e seus colaboradores (1982) destacam os quatro grandes níveis da escrita: *Pré-silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.* Os autores ressaltam que não necessariamente, as crianças percorrem os níveis na sequência que são descritos. Considerando o grupo pesquisado, conclui-se: um grupo de crianças segue passo a passo, do nível pré-silábico ao silábico, deste ao silábico-alfabético para chegar ao alfabético; outras crianças mostram uma sequência através de três níveis evolutivos e outras, uma sequência somente dois níveis, por exemplo, do pré-silábico ao silábico, ou do pré-silábico ao silábico-alfabético, saltando um nível. (FERREIRO *et al.* 1982) *apud* CONTINI JUNIOR, 2010, p. 54)

Cada nível analisado foi usado para agrupar e diferenciar as escritas das crianças. No nível Pré-Silábico as escritas não apresentam nenhum tipo de correspondência sonora, não fazem correspondência entre grafia e som. No nível Silábico a criança já efetua uma correspondência entre grafia e sílaba. O nível Silábico-Alfabético é considerado por Ferreiro (1982) *um nível intermediário entre dois sistemas de escrita. No nível alfabético, a escrita é organizada com base na correspondência entre grafias e fonemas.* (FERREIRO *et al.* 1982 *apud* CONTINI JUNIOR, 2010, p. 55)

Contini Júnior considera o nível Pré-silábico como sendo o nível evolutivo que interessa, tendo em vista os sujeitos de sua pesquisa: crianças em idade pré-escolar, ou seja, integrantes da Educação infantil. Ferreiro (1982) divide o nível Pré-Silábico nas categorias: A, B, C e D.

A categoria A compreende as subcategorias: *grafismo primitivo*, a escrita que tem predomínio de rabiscos e pseudolettras, ocorrendo a variação de tamanho e da quantidade de rabiscos para diferenciar as escritas; *escrita unigráfica* que corresponde à utilização de uma só grafia para cada nome a representar, dando origem a uma quantidade constante que pode ser a mesma grafia ou uma diferente;

a escrita sem controle de quantidade alcança o limite da folha na sua sucessão de grafias. (FERREIRO et al.1982) apud CONTINI JUNIOR, 2010, p. 56)

A categoria B possui uma subcategoria, as *escritas fixas*, que consistem em uma mesma série de letras, numa mesma ordem usada para representar diferentes palavras.

A categoria C é dominada por *escritas diferenciadas*, com predomínio de grafias convencionais e contém as subcategorias: *repertório fixo com quantidade variável, onde as grafias utilizadas aparecem na mesma ordem, porém com quantidades diferentes; quantidade variável com repertório fixo parcial*, onde ocorre uma mínima diferenciação com quantidade fixa; *quantidade variável com repertório fixo parcial*, com predomínio de grafias na mesma ordem e lugar, e outras de forma diferente ou em ordem diferente de uma escrita a outra. Esta categoria possui ainda duas últimas subcategorias que a autora classifica como *quantidade constante com repertório variável*, que está marcada por quantidade constante para todas as escritas, com a utilização do recurso da diferenciação qualitativa: *as letras mudam de uma grafia para outra, ou mudam de ordem; quantidade variável e repertório variável*, essa subcategoria é marcada pela máxima diferenciação controlada, para diferenciar uma escrita da outra. (FERREIRO et al.1982) apud CONTINI JUNIOR, 2010, p. 57)

A categoria D é destacada pela subcategoria: *quantidade e repertório variáveis e presença de valor sonoro inicial* marcado, então, pela presença de letras que tenham a ver com a sonoridade da palavra. A letra que inicia cada escrita tem a ver com valor sonoro da primeira sílaba. (FERREIRO et al.1982) apud, CONTINI JUNIOR, 2010, p. 57)

Contini Junior (2010) após analisar dados de sua pesquisa, ressalta que algumas crianças podem estar em categorias diferentes num mesmo instante, pois elas não seguem um padrão rígido para a representação de palavras. O autor destaca ainda, que *o desenvolvimento da escrita na criança é um processo que apresenta certa variação e que as etapas não são discretas. As etapas podem se sobrepor, envolvendo fases em que duas ou mais concepções coexistem.* (CONTINI JUNIOR, 2010, p. 72).

Contini Junior (2010) considera importante ao profissional que pretende trabalhar no processo de alfabetização, conhecer bem, através de estudos sistemáticos, o caminho que percorrem as crianças para compreender as características, valor e função do sistema da escrita. O autor sugere também uma nova atitude desse profissional diante da criança que vai ser alfabetizada, uma clara compreensão e consciência da aprendizagem da escrita, pode não só diminuir problemas, como abrir novas perspectivas de entendimento do processo de alfabetização.

#### 2.4 Avaliação diagnóstica na alfabetização

Batista (2005) sugere que ao iniciar um trabalho com as crianças é necessário saber o que elas já sabem e o que ainda não sabem; conhecer quem são essas crianças, que vivências já possuem com o mundo da escrita em sua família e cotidiano; quais as experiências prévias têm da escola, de sua cultura e de seus modos de lidar com a escrita. O autor ressalta ainda que é muito importante para o professor ter essa avaliação, pois é com base nela que poderá elaborar seu planejamento e estabelecer metas que precisam ser atingidas.

Conhecer os alunos é muito importante. Diferentes pesquisas mostram que o modo pelo qual o professor vê seu aluno e interpreta suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizado exerce um forte impacto ao desempenho da criança. Essas pesquisas mostram, por exemplo, que tendemos a subestimar os alunos de meios populares e mesmo os resultados passíveis de serem alcançados numa escola pública. Sem que notemos, esse modo de ver e interpretar influencia nosso comportamento, diminuindo as chances que criamos para o aprendizado do aluno e fazendo com que ele internalize uma visão negativa de si mesmo (CASTANHEIRA, 1990, *apud* BATISTA, 2005, p. 10).

### **3- PLANO DE AÇÃO**

#### **3.1 Caracterização da escola**

Este plano de ação tem como campo a Unidade de Educação Infantil – Juliana (UMEI-JULIANA). A escola atende a 250 crianças com idades entre 0 a 6 anos. Funciona na Unidade, quatorze turmas, sendo que dez atende em horário parcial e quatro em horário integral. As salas possuem um espaço amplo, mobiliários adequados às idades das crianças, armários, brinquedos, livros, pia com filtro, além de quadro e espaço para exposição das atividades dos alunos.

Não existe uma biblioteca, mas as educadoras desenvolvem projetos cujo enfoque principal é apreciação da leitura que envolve as famílias. As salas possuem também os cantinhos de leitura que são organizados pela própria professora da turma. A unidade conta ainda com uma sala chamada de multiuso e este espaço é utilizado para realização de atividades variadas entre elas, assistir vídeos, desenvolver brincadeiras de faz de conta com utilização de várias fantasias, contação de histórias, oficinas com os alunos e com os pais.

A instituição conta também com espaço externo bem amplo que possui mini anfiteatro para apresentação das crianças, rampas para o acesso de cadeirantes, parquinhos com brinquedos grandes onde as crianças podem desenvolver a coordenação dos movimentos. Este espaço é usado também para brincadeiras com velotróis. Os banheiros são equipados com sanitários específicos para crianças, além de banheiros para atenderem àquelas com necessidades especiais (cadeirantes).

As crianças que ficam na unidade em horário integral recebem todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, ou seja, tudo pra o pleno desenvolvimento das crianças. A escola oferece quatro refeições diárias: café da manhã, lanche da tarde e jantar e o cardápio é elaborado por uma nutricionista.

É nesse espaço que proponho desenvolver o plano de ação junto à professora de uma das turmas de alunos da faixa etária entre cinco e seis que tem como objetivo principal sistematizar uma sequência didática para aprimorar o desenvolvimento da linguagem escrita destas crianças.

Percebe-se a importância de apontar como acontece a alfabetização nessa faixa etária para diminuir a ansiedade dos profissionais, que às vezes se perdem em meio a tantos questionamentos. Faz-se necessário trabalhar também com os pais, pois muitos acreditam que seus filhos vão para instituição de Educação infantil apenas para serem cuidados e brincarem. Não acreditam que vão para a escola para aprender a ler e escrever, uma vez que esta é uma prerrogativa apenas dos alunos de escolas particulares ou para os que ingressam no Ensino Fundamental.

## 3.2 Objetivos

### 3.2.1 Objetivo Geral

- Contribuir para a aquisição da linguagem escrita na Educação infantil.

### 3.2.2 Objetivos Específicos

- Demonstrar a importância do processo de alfabetização e de letramento na Educação infantil;
- Contribuir, por meio da aplicação de uma sequência didática a apropriação da linguagem escrita por crianças de cinco anos focalizando, especificamente, a participação na leitura de diferentes gêneros literários.

A criança da Educação infantil, ao ingressar na escola, traz consigo hipóteses sobre o funcionamento do sistema da escrita, pois está inserida em uma sociedade grafocêntrica e já possui contato direto com variados tipos de textos, nos diversos espaços da sociedade.

Emília Ferreiro (2008) considera que desde que nascem as crianças são construtoras de conhecimento. Nunca esperam completar seis anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. No esforço de compreender o mundo constroem suas hipóteses. Estão construindo conhecimento e o sistema de escrita é um deles.

Brandão e Leal (2011) ressaltam também que é nessa etapa da Educação infantil que as crianças começam a aprender alguns princípios do sistema de escrita alfabética, dando início ao seu processo de alfabetização e ao mesmo tempo participam de práticas sociais mediadas pela escrita.

Pode-se considerar então que a escola tem um papel importante nessa etapa da Educação Básica e precisa assumir esse processo na perspectiva de um trabalho planejado e sistemático com a leitura e escrita, colocando-se como mediador do processo.

### 3.3 Caracterização da turma

Assim, o plano de ação que se segue foi realizado com crianças de cinco, seis anos da Escola Municipal Acadêmico Vivaldi Moreira – UMEI JULIANA. A turma em questão é formada por vinte e cinco crianças, treze meninas e doze meninos. A grande maioria já faz parte da instituição há no mínimo dois anos; um aluno já frequenta desde o berçário, ingressou na unidade em 2007; três ingressaram em 2008; outros dois em 2009; nove alunos chegaram à instituição em 2010; oito deles em 2011 e apenas dois novatos ingressaram neste ano.

Trata-se de crianças com muito interesse em aprender e descobrir coisas novas. Pensando nisso, a professora vem desenvolvendo com a turma um projeto intitulado “*Piratas em busca de tesouros*”, onde a fantasia toma conta dos tripulantes do navio. Os “piratas”, que são os alunos, vão encontrando a cada dia novos “tesouros”, que são seus novos aprendizados e suas construções de novos conhecimentos. “As crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas autorização institucional” (FERREIRO, 2008, p. 17).

### 3.4 Avaliação diagnóstica

Como era de se esperar, as crianças desta turma levantaram hipóteses sobre a escrita, através da atividade diagnóstica. Reportando-se aos conhecimentos que já possuem, realizaram a atividade com autonomia. Alguns mais tímidos, recusaram-se a fazer.

Com a proposta de subsidiar as atividades da sequência didática, realizada na turma de alunos de cinco/seis anos da Unidade de Educação Infantil do bairro Juliana, apliquei uma avaliação diagnóstica. Sua realização foi simples, tranquila e de uma forma natural, como uma atividade rotineira.

Pedi às crianças que escrevessem “do seu jeito”, os nomes das figuras. Selecionei uma lista de figuras de animais e cuja escrita fosse basicamente com sílabas canônicas *c/v*(*consoante/vogal*). A lista contemplava os nomes dos seguintes bichos: cavalo, gato, macaco, pato, rato, vaca e sapo. A atividade foi realizada em duas laudas. No corpo do texto, apresento apenas a primeira parte da atividade; a segunda parte segue como apêndice. No caso do aluno Nícolas, apresento a segunda parte da atividade, pois foi a que ele se prontificou a realizar.

Quero ressaltar que em nenhum momento tive a intenção de classificar as crianças que realizaram as atividades. Também não tive a pretensão de comparar uma criança com a outra, mas identificar o quanto e como ela sabe ler e escrever e quais conceitos e hipóteses, já construiu sobre a escrita.



FIGURA 1 - Avaliação diagnóstica (Nair, 5 anos)

Pode-se observar uma mínima diferenciação entre as grafias. Algumas diferenças são utilizadas para distinguir uma palavra da outra. A criança muda as posições das letras. Utiliza letras do nome. Em *cavalo*, a aluna foi auxiliada por uma coleguinha.



FIGURA 2 – Avaliação diagnóstica (Ana Carolina, 5 anos)

Na FIG. 2 a criança expressa máxima diferenciação controlada, para diferenciar uma escrita da outra, utiliza as mesmas letras em ordem diferente. Observe que no início das palavras o repertório é fixo, sempre a letra A, pois é uma letra do próprio nome.



FIGURA 3 – Avaliação diagnóstica (Flávio, 5 anos)

O aluno utiliza duas letras para cada palavra. Já escreve o nome; já percebe que a escrita é realizada da esquerda para a direita.

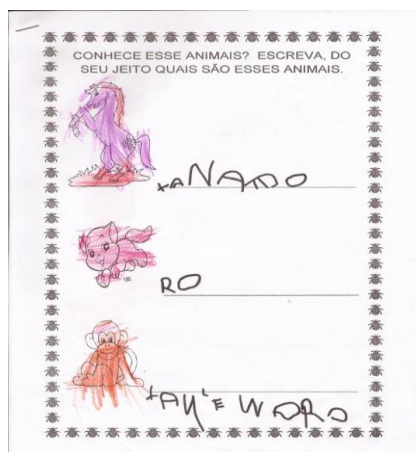


FIGURA 4 – Avaliação diagnóstica (Leandro, 5 anos)

Escrita de letras do próprio nome. Predomínio de grafias convencionais.

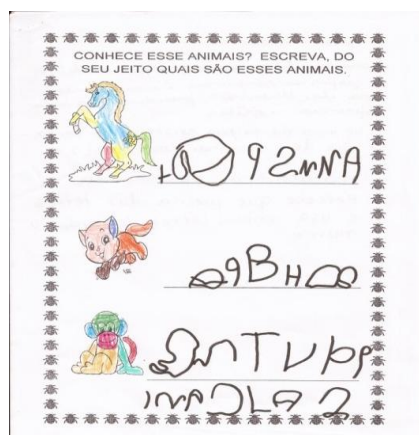


FIGURA 5 – Avaliação diagnóstica (Ana Laura, 4 anos)

Na FIG. 5 a criança utiliza rabiscos, pseudoletas e grafias convencionais. No início de cada palavra existe uma tentativa de desenhar: *cavalo*, *gato* e *macaco*, mas em seguida percebe que precisa das letras, então usa as do próprio nome e outras.

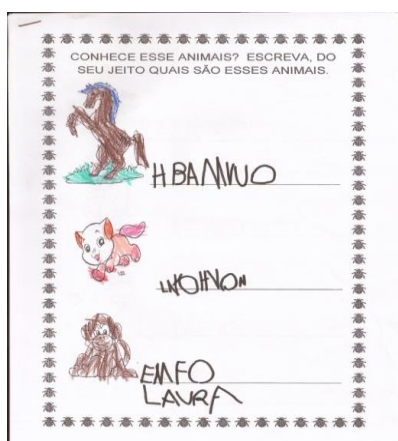


FIGURA 6 – Avaliação diagnóstica (Laura, 5 anos)

A criança utiliza uma quantidade constante de letras e um repertório variável. Cavalo é grande, então, ela coloca uma quantidade maior de letras para mostrar “grande”, mas macaco e gato, são menores, então, ela coloca menor quantidade de letras.



FIGURA 7 – Avaliação diagnóstica (Bruna, 5 anos)

Na primeira palavra a criança escreve uma letra para representar cada sílaba, não existe uma ordem de sonoridade, mas ela já percebeu o som do *a* em *cavalo* e *gato*. Veja *macaco*, ela notou que tem *m=ma*.

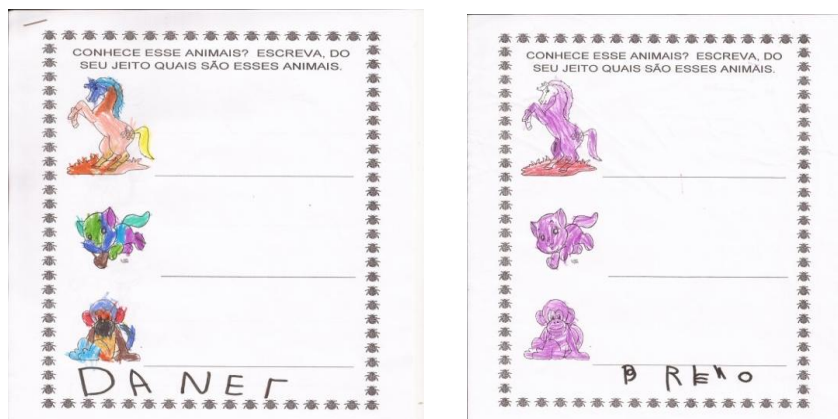


FIGURA 8 – Avaliação diagnóstica (Daniel e Breno, 5 anos)

Na FIG. 8 algumas crianças preferiram não arriscar a escrita dos animais. Nota-se que elas já percebem que a escrita é realizada da esquerda para a direita. Sabem também que letra é diferente de desenho, uma vez que preferiram não desenhar, usam letras para escrever; escrevem o seu nome. Estas duas crianças disseram: “Não sei escrever *cavalo, gato, macaco*”; eu perguntei à elas o que sabiam escrever. Elas responderam: “só meu nome” e então escreveram.

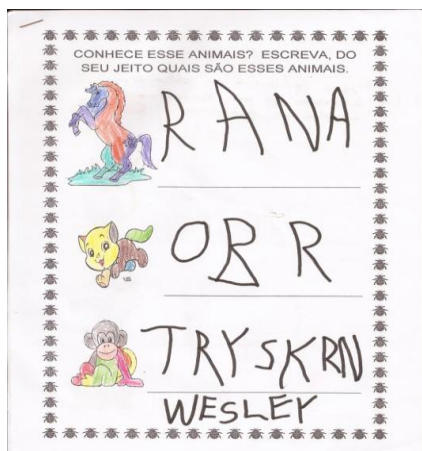


FIGURA 9 – Avaliação diagnóstica (Wesley, 5 anos)

A criança utiliza-se da máxima diferenciação controlada para diferenciar uma escrita da outra, acrescenta mais letras a algumas palavras para reafirmar a diferença entre elas; chega ao limite da folha e dá por terminada a escrita; utiliza algumas letras do próprio nome.

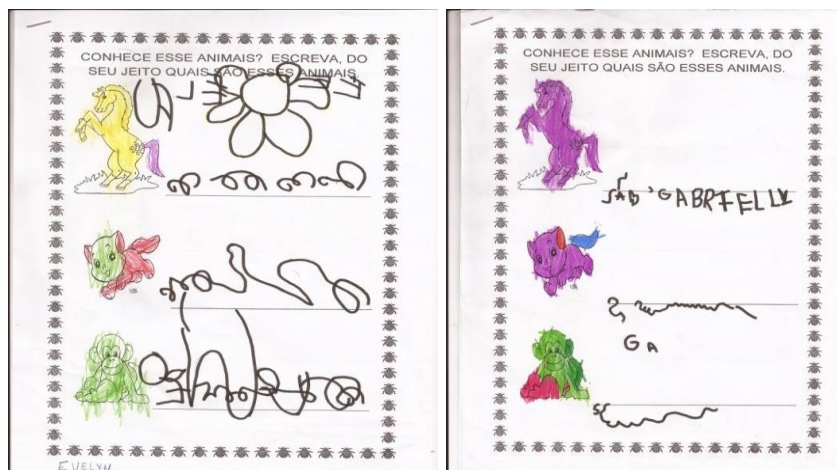


FIGURA 10 – Avaliação diagnóstica (Evely e Gabrielly, 5 anos)

Estas duas crianças já reconhecem que um objeto pode ser representado por letras e também a organização linear da escrita, elas utilizam rabiscos e não desenhos para representar. Perceber-se que já diferenciam escrita de desenho.

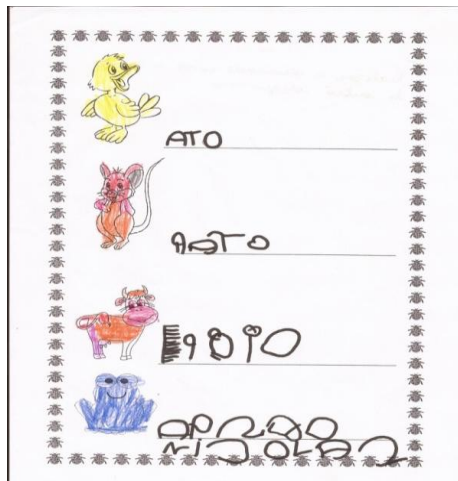


FIGURA 11 – Avaliação diagnóstica (Nicolas, 5 anos)

As duas primeiras palavras foram escritas com ajuda de outro coleguinha, mas pode-se perceber que a criança inventa algumas letras. Escreve da esquerda para direita e diferencia desenho de escrita.

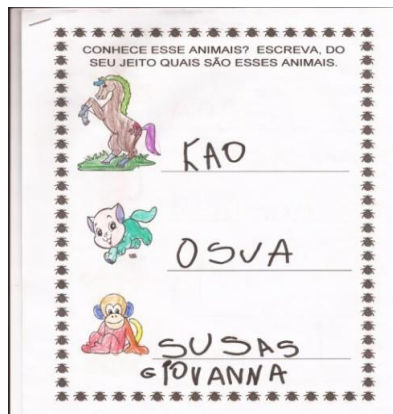


FIGURA 12 – Avaliação diagnóstica (Giovanna, 5 anos)

Apesar de escrever de forma silábica apenas na primeira palavra, nas escritas seguintes a criança utiliza uma quantidade constante de letras e um repertório variável. Infelizmente não foi possível realizar a atividade individualmente e algumas crianças não resistiram e deram “aquela olhadinha” na atividade do coleguinha que estava sentado próximo, mas ainda assim é possível perceber suas próprias hipóteses; diferencia letra de desenho, escreve da esquerda para a direita e já escreve seu próprio nome.



FIGURA 13 – Avaliação diagnóstica (Arthur, Júlia, Thais, Caroline e Mary, 5 anos)

As crianças, Júlia, Arthur, Caroline, Mary e Thais, já percebem que uma sílaba representa um som. A escrita destas crianças é silábica. Todas elas utilizam uma letra para cada sílaba. Elas também demonstram conhecer o valor sonoro convencional de muitas letras e adaptam a escrita à sua hipótese conceitual. Na escrita de CAVALO, elas utilizam as letras K para CA. Na escrita das outras palavras fica evidente a hipótese de que a letra representa seu nome na escrita da palavra. É o caso do H usado para representar a sílaba GA.

### 3.5 Identificação do problema

Em posse dessas avaliações, percebeu-se uma grande heterogeneidade da turma. Considerando as reflexões de Emilia Ferreiro (2008), alguns escrevem sem diferenciação interfigurais, não diferenciam letras de figuras; outros com diferenciação interfigurais, diferenciam letras de figuras e ainda outros já escrevem de forma silábica.

Diante desse quadro tão heterogêneo, surgem as perguntas: por quê tanta diferença entre as escritas se todas as crianças são da mesma idade? Não deveriam

estar todos no mesmo nível de escrita? O que trabalhar com essas crianças para diminuir esta diferença tão grande entre os níveis da escrita?

Muitas das crianças têm um acompanhamento, dos familiares, bem estimulador no que se refere ao acesso à materiais impressos: livros, jornais, revistas, panfletos, entre outros. A família motiva a criança oferecendo para manuseio; lêem juntos; envia para escola para ser socializado; descobre letras do nome da criança, da professora, nesses materiais, em muros, em pacotes de biscoito etc. Esta prática possibilita à criança um avanço, pois ao chegar à escola, ela já possui hipóteses formadas da escrita.

Quanto maior a vivência com material escrito, tanto maior a facilidade em compreender os usos da linguagem escrita. Quanto mais a criança partilha dos atos de leitura e dos atos de escrita, mais fácil será para ela interpretar a aprendizagem da leitura e escrita como uma extensão do potencial funcional da linguagem. (HALLIDAY *apud* MOREIRA, 2010, p.15)

Por outro lado, existem também crianças que não possuem essa estimulação por parte dos familiares e pessoas com a qual convivem. Elas precisarão construir suas hipóteses a partir do ambiente da instituição, que ainda assim, precisa considerar suas vivências; pois “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 2001, p. 43).

### 3.6 Proposta de intervenção

Assim, a partir de uma atividade diagnóstica realizada na turma de crianças com idades entre cinco e seis anos, é possível observar o nível de escrita em que cada uma se encontra e notar as hipóteses de escrita que possuem; mesmo aqueles que nunca frequentaram a escola. De posse dos resultados do diagnóstico organizei uma sequência didática para trabalhar um dos quatro grandes eixos da linguagem escrita, que é apropriar-se da linguagem escrita visando o desenvolvimento da capacidade de participar de leitura de diferentes gêneros como, poemas, parlendas, trova, trava-línguas, letras de músicas, receitas, convites, bilhetes, entre outros.

Diante disso, a proposta de intervenção tem como objetivo trabalhar com a linguagem escrita na Educação infantil e priorizar o eixo da apropriação da linguagem escrita com enfoque no desenvolvimento da capacidade de participar de leitura de diferentes gêneros.

Diante do desafio é necessário propor a esta turma atividades que contribuam para o aprimoramento das habilidades de apropriação do sistema da escrita e diminua este quadro de heterogeneidade dos níveis da escrita. Não é minha intenção homogeneizar a turma, pois isto é impossível; mas oferecer recursos para desenvolver, a partir do que elas já possuem, suas habilidades sobre a escrita.

Para tanto, realizei com a turma uma proposta de interação com variados tipos de textos para apreciação e leitura oral, pela professora. Desenvolvi com as crianças momentos de socialização e contação de histórias e oportunizei também momentos de vivências escolares com o mundo da escrita.

Na Educação Infantil, acreditamos que devem ser priorizadas a brincadeira, a comunicação oral e corporal, a relação afetiva, os hábitos de cuidados pessoais, por exemplo, mas também a escuta de leituras, a leitura compartilhada, a escrita coletiva e a exploração de diversos materiais escritos, possibilitando as perguntas, a descoberta das relações entre imagem e texto e das diferenças entre desenhar e escrever, além de muitos outros. (Proposições Curriculares, 2009, p. 135).

### 3.6.1 Ler para aprender a ler

1ª etapa - Apresentar às crianças uma música, já memorizada por todas. Cantar todos juntos. A música abaixo foi selecionada, pois além de ser muito conhecida, tem haver com o grupo. *Borboletinha era* o nome da turma no ano de 2011, nesta instituição. A professora teve a oportunidade de seguir a turma, para dar continuidade ao trabalho iniciado no ano passado.



FIGURA 14 – Fazendo chocolate

Fonte: [www.videopet.com.br](http://www.videopet.com.br) acesso em 23/06/12

*Borboletinha*

*Borboletinha  
Tá na cozinha  
Fazendo chocolate  
Para a madrinha  
Poti, poti  
Perna de pau  
Olho de vidro  
E nariz de pica-pau  
Pau-pau.*

*(Cantiga de roda, domínio público)*

2ª etapa – Apresentar a canção por escrito e informar onde se inicia o texto. Propor que todos leiam juntos, acompanhando o que está escrito com o dedo enquanto recitam. O desafio é ajustar a fala à escrita.

3ª etapa – pedir às crianças que procurem algumas palavras e falem também quais as pistas utilizaram para encontrar a palavra.

4ª etapa – Outros tipos de textos poderão ser utilizados como, poemas, parlendas, trava-língua.

Numa tentativa de ler o que se conhece de memória, como músicas, poemas, parlendas, listas. A criança cria formas de leitura através de letras finais e iniciais, entre outras formas.



FIGURA 15 – Atividade de pseudoleitura

Crianças realizando pseudoleitura de uma música de domínio público. Percebem-se os movimentos dos lábios onde as crianças simulam uma leitura silenciosa. As crianças entendem que a escrita ocorre da esquerda para direita e concentram na tentativa de ler, indicando cada palavra com os dedos.

### 3.6.2 Escrever para aprender a escrever

As crianças tiveram a oportunidade de escrever palavras da letra da música que já foi cantada, lida e explorada por todos. Com esta atividade poderão refletir sobre o sistema de escrita e representar graficamente o que cantaram e declamaram, utilizando lápis e papel ou mesmo letras móveis.

Sugeri às crianças que escrevessem, utilizando as letras do alfabeto móvel, a palavra borboleta.



FIGURA 16 – Atividade de escrita utilizando o alfabeto móvel

As crianças deveriam retirar do envelope apenas as letras que formam a palavra borboleta. Sem que fossem solicitados pela professora, os alunos iniciaram a organização das letras. Algumas crianças já alcançaram o nível alfabético da escrita. Uma criança retirou do envelope apenas letras *B*, mas ao perceber que uma palavra não pode ser escrita com todas as letras iguais, selecionou outras letras como tentativa de diferenciar.

### 3.6.3 Leituras de diferentes textos

ARAÚJO E VASCONCELOS (2009) consideram muito importante o trabalho com a literatura na infância e a contribuição que esse trabalho traz para a aquisição da leitura e da escrita. É relevante sempre incentivar o manuseio de livros de diferentes gêneros textuais e o convívio de diferentes portadores de textos, para melhor compreensão do uso social da escrita.

A segunda etapa do trabalho consiste em realizar diversas leituras em rodinha e selecionar uma dessas leituras para registrar o texto em tecido. Através de pinturas feitas pelos alunos; considerando o princípio, meio e fim da história lida, as crianças perceberão a estrutura de um texto, de uma forma lúdica. Cada criança receberá um quadrado para ilustrar a história e pintar cada parte da cena com tinta de tecido. Levaremos os quadrados a uma costureira que juntará os retalhos na

ordem adequada, colocar uma borda com uma chita colorida, formando uma colcha para a turma. Assim, em todos os momentos de leitura, as crianças poderão forrar o chão e deitar sobre ela para ouvir as histórias.

Dentro da sala, construímos um “Baú de leituras” com diversos portadores: convites, calendário, histórias em quadrinhos, livros de receitas, fábulas, poesias, conto de fadas, livros de imagens e muitos outros. As crianças exploraram esses materiais, sentaram-se em uma roda e com a mediação da professora que leu em voz alta, o texto escolhido para cada dia. É deste “Baú de leituras” que selecionamos a história para confecção da colcha de retalhos.

Criei um momento de muita expectativa entre os alunos para a chegada do “Baú de leituras”. Despertei neles a curiosidade de tentar descobrir o que havia naquele baú “tão bonito” que estava sobre a mesa. Pedi aos alunos que tentassem dizer ou adivinhar. Cada um teve a oportunidade de arriscar e tentar adivinhar. Em seguida autorizei que olhassem dentro do baú, mas não podiam dizer aos outros colegas. Foi um momento muito rico, pois despertar a curiosidade das crianças cria um momento de suspense que eles gostam muito. Ao final as crianças escolheram um livro: “Eram dez lagartas” e realizei a leitura para eles.



FIGURA 17 – Baú de leituras

Este é o momento de interação das crianças com o “Baú de Leituras”. O suspense e a descoberta de saber o que tem dentro do baú. No interior do baú encontravam-se vários tipos de texto, entre eles, revistas, livros, folhetos, encartes, receitas, jornais e outros.



FIGURA 18 – Momento de leitura

As crianças tiveram a oportunidade de escolher um livro de dentro do baú para leitura. Elas sugeriram o livro: “Eram dez lagartas”, uma história de lagartas em processo de metamorfose, que ao final da história transformam-se em 10 borboletas. O baú de leitura é um recurso didático para leituras diárias onde as crianças poderão reconhecer e apreciar diferentes gêneros textuais.



FIGURA 18 – Colcha de retalhos

Momento de criar e pintar cenas da história lida.

## 4 – CONCLUSÃO

A aquisição da linguagem escrita deve ser considerada como um processo que se inicia antes mesmo da criança ingressar no ambiente escolar. Elas estão em contato permanente com materiais escritos e interagem com eles muito antes do seu contato com a escola. Ao chegar à escola o aluno trás consigo hipóteses elaboradas da escrita. Essas hipóteses foram construídas através das vivências e contato da criança com a escrita em seu meio social.

O papel da escola é oferecer momentos para favorecer a continuidade do processo de aquisição da linguagem escrita, propiciando um ambiente educativo que desafie as crianças a ampliarem os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória de vida. Compete à instituição escolar, possibilitar avanços no emprego da língua escrita; envolvendo a criança em situações de vivências de práticas sociais de leitura e de escrita em um ambiente lúdico, sem a forma antiga e enfadonha de cópias descontextualizadas, visando, entretanto a utilização da escrita como um objeto social e atrativo.

Através da aplicação desse Plano de Ação foi possível compreender a importância da aquisição da linguagem escrita em um ambiente favorável, rico em diferentes gêneros textuais; variados jogos de alfabetização, brincadeiras, leituras, músicas, danças, entre outros.

O envolvimento da criança com o mundo da escrita acontece de forma natural e o aprendizado vem como resultado satisfatório. É preciso Compreender que a proposta da escrita, nessa etapa da educação, não é somente oferecer o lápis e o papel; mas introduzir a criança em situações em que ela seja capaz de identificar diferentes gêneros textuais; reconhecer seus usos e funções; além de desenvolver a consciência fonológica, destacando as letras e seus sons e desenvolver o prazer de ler e ouvir histórias.

A relação das crianças com atividades diferenciadas para o desenvolvimento da escrita é uma relação prazerosa, o que proporciona uma maior facilidade de compreensão e aquisição da linguagem escrita e também do desenvolvimento de outras habilidades, sejam elas oral, corporal, visual, artística, entre outras.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ARAÚJO, Eliana Pereira; VASCONCELOS, Juanice de Oliveira. Alfabetizar letrando e a partir da literatura infantil in: Ministério da Educação (Secretaria da Educação Básica). **A criança de 6 anos a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009, p. 89-94.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. *Proposições Curriculares Educação Infantil*. Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH, 2009.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: **Ler e escrever na Educação Infantil**, discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, E.C.S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**: questões da nossa época. ed 24. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

GALINHA PINTADINHA. Disponível em: <http://www.videopet.com.br> Acesso em 23 de jun. 2012.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as Social Simiotic**. London, Edward Arnold Ltda.

JUNIOR, José Contini. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar in: KATO; Mary Aizawa (org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 2010, p. 53-104.

KATO, Mary Aizawa (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. ed 4. São Paulo: Pontes, 2010.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.

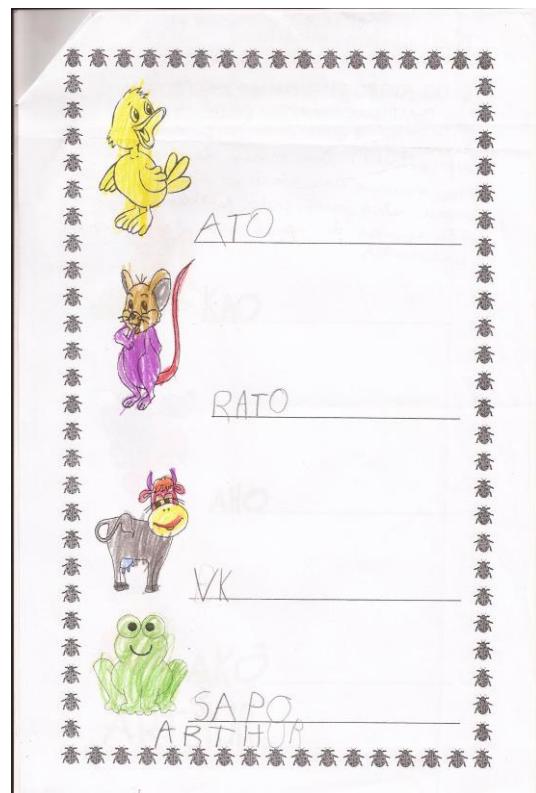
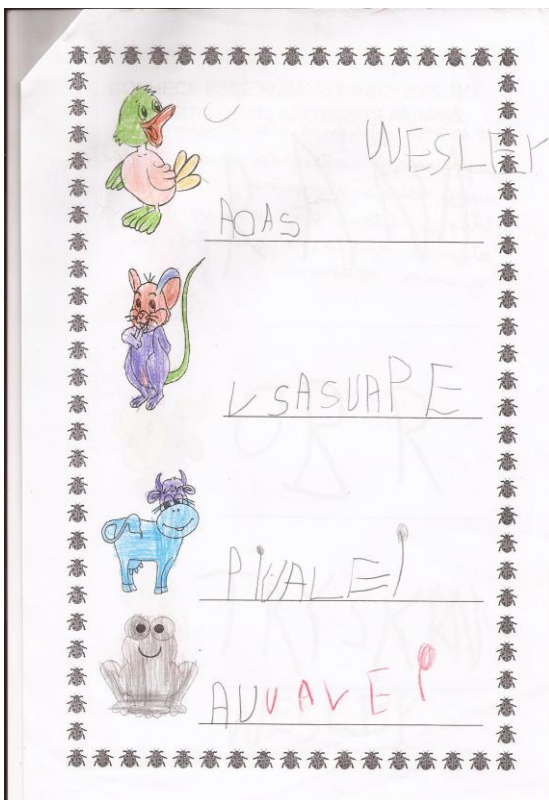
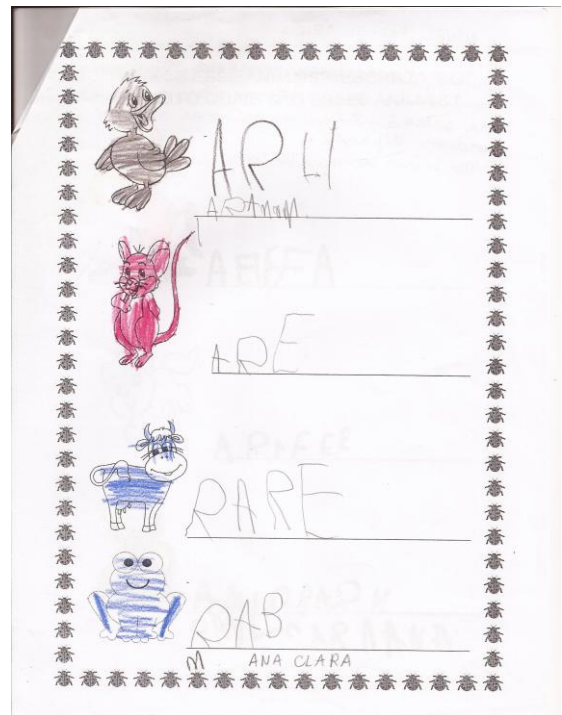
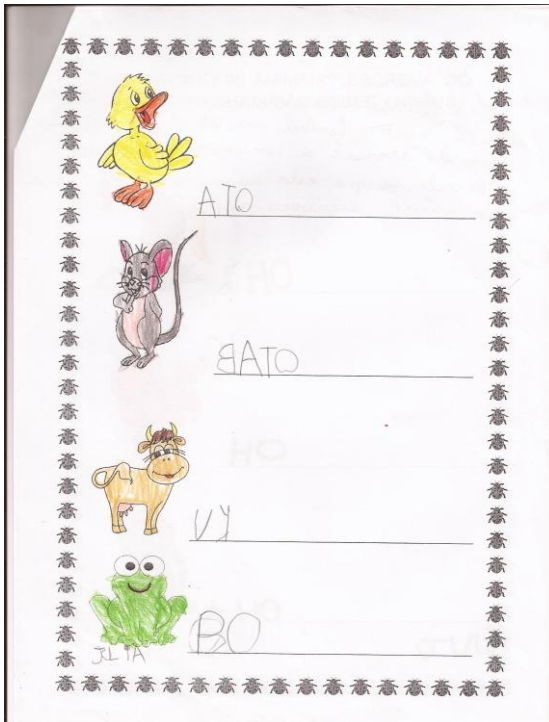
MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. In: KATO, Mary Aizawa. **A concepção da escrita pela criança**. 4 ed. São Paulo: Pontes, 2010. p. 15-52.


SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.


VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.


## 6. APÊNDICES


### 6.1 Segunda parte da atividade diagnóstica






 \_\_\_\_\_  
 mOIR



 \_\_\_\_\_  
 mIAVOM



 \_\_\_\_\_  
 MOARO


 \_\_\_\_\_  
 mOIRIR  
 mOIR



 VA  
 AOAS


 \_\_\_\_\_  
 USAVA


 \_\_\_\_\_  
 PIPE



 \_\_\_\_\_  
 AUVALEI  
 GIOVANNA



 LEA V O R O  
 E A M O R O



 \_\_\_\_\_  
 RE



 \_\_\_\_\_  
 #E#






 \_\_\_\_\_  
 #






 \_\_\_\_\_  
 LOIB






 \_\_\_\_\_  
 ET






 \_\_\_\_\_  
 LAP


 \_\_\_\_\_  
 PLAVIO

 ATO  
 RATO  
 ATO  
 SAPO  
 MARY

 ATO  
 BATO  
 ATO  
 SAPO  
 CAROLINE

 ATO  
 BATO  
 ATO  
 SAPO  
 CAROLINE

 IFELANDS  
 WENO  
 DMRA  
 SARA  
 CAROLINE