

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de
Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA)

Sandra Silva Campos Ferreira

Proposta de uma sequência didática para alfabetização de crianças do
último ano da educação infantil: aportes discursivos

Belo Horizonte
2021

Sandra Silva Campos Ferreira

Proposta de uma sequência didática para alfabetização de crianças do último ano da educação infantil: aportes discursivos

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização de Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos (PROLEITURA), da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Balbino

Belo Horizonte
2021

F383p

Ferreira, Sandra Silva Campos.

Proposta de uma sequência didática para alfabetização de crianças do último ano da educação infantil [manuscrito] : aportes discursivos / Sandra Silva Campos Ferreira. – 2021.

1 recurso online (45 f. : il., tabs., p&b., color.) : pdf.

Orientador: Evaldo Balbino.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, da Faculdade de Letras, UFMG.

Bibliografia: f. 39-41.

Anexos: f. 42-45.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1.Educação infantil. 2. Alfabetização. I. Balbino, Evaldo. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA SANDRA SILVA CAMPOS FERREIRA

Realizou-se, no dia 09 de setembro de 2021, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado Proposta de uma sequência didática para alfabetização de crianças do último ano da educação infantil: aportes discursivos, apresentado por SANDRA SILVA CAMPOS FERREIRA, número de registro 2020654258, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Evaldo Balbino da Silva - Orientador (UFMG), Profa. Elaine Amélia Martins (CEFET-MG), Profa. Mônica Baêta Neves Pereira Diniz (CEFET-MG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 09 de setembro de 2021.

Prof. Evaldo Balbino da Silva (Doutor)
Profa. Elaine Amélia Martins (Doutora)
Profa. Mônica Baêta Neves Pereira Diniz (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Amélia Martins, Usuário Externo**, em 09/09/2021, às 16:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, Usuário Externo**, em 09/09/2021, às 19:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evaldo Balbino da Silva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 13/09/2021, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0938930** e o código CRC **1D90D972**.

Resumo

O objetivo desse texto é demonstrar como os conhecimentos sobre alfabetização e letramento são imprescindíveis para o professor orientar os seus alunos a avançarem em suas hipóteses de escrita alfabética. Pode-se dizer que a base para compreender como a criança aprende esse sistema está fundamentando em teorias linguísticas e psicológicas. Já o processo de letramento se fundamenta em teorias da linguística textual e da teoria do discurso e do gênero, que constituem base para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos. Em direção à conquista do alfabeto e da lógica da escrita alfabética, as crianças da educação infantil, vivenciam uma série de experiências que vão desde jogos, brinquedos, brincadeiras simbólicas e com regras a escritas desenvolvidas por elas próprias, como as garatujas, os rabiscos, os desenhos. O trabalho escolar sistemático com o alfabeto e a linguagem verbal escrita simultâneo às práticas de letramento deve ser planejado a partir do desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Infantil; Ciências Linguísticas; Discurso.

Abstract

Keywords:

The objective of this text is to demonstrate how knowledge about literacy are essential for the teacher to guide their students to advance in their hypotheses of alphabetic writing. It can be said that the basis for understanding how the child learns this system is based on linguistic and psychological theories. While the literacy process is based on theories of textual linguistics and discourse and gender theory, which constitute the basis for the development of reading, interpretation and text production skills. Towards the achievement of the alphabetic and the logic of alphabetic writing, children in kindergarten experience a series of experiences ranging from games, toys, symbolic games and with rules to writings developed by the children themselves, such as scribble, the drawings. Systematic school work with the alphabetic and written verbal language simultaneously with literacy practices should be planned based on the linguistic and cognitive development of children.

Sumário

INTRODUÇÃO	6
1 REFERENCIAL TEÓRICO	10
1.1 ALFABETIZAÇÃO	10
1.2. O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NAS ETAPAS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
1.3 LETRAMENTO.....	15
1.4 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	17
1.5 ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCRITA COMO FUNÇÃO SOCIAL E O DIREITO DA CRIANÇA À SUA APRENDIZAGEM.....	19
1.6 ALFABETIZAÇÃO E DISCURSO	25
2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	28
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS	39
APÊNDICE.....	42

Introdução

Não há como não conceber a escrita senão como um sistema de representação da linguagem em que a criança, na sua aprendizagem, vai descobrindo as propriedades desse objeto por meio de um grande esforço interno, em um prologando processo construtivo. Nessa linha evolutiva de intensa atividade cognitiva, elas progredem nos problemas encontrados e nas soluções que ensaiam para compreender a natureza da escrita.

Nas diversas situações experimentais conduzidas por Ferreiro e Teberosky, observou-se que as crianças desde aproximadamente os quatro anos já elaboram ideias a respeito da escrita. Essas ideias são formadas por um conjunto de hipóteses que elas constroem e exploram para se apropriar desse novo objeto de conhecimento. E se apropriam dele quando participam ativamente do processo de reconstrução e compreendem o seu modo de produção, quando elas, conclui Ferreiro, o reconstituem internamente. Para isso, Ferreiro sugere que:

Deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, não para inventar seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas. (1999, p.288).

Se por um lado os conhecimentos construídos pelas próprias crianças são fundamentais para o processo de compreensão e aquisição da escrita, por outro lado há que se destacar também o papel dos conhecimentos que provêm do meio. Conhecimentos esses socialmente transmitidos pela interação do indivíduo com o outro, ou com o objeto, processo em que quem impõe as formas e os limites de assimilação é o próprio indivíduo. Sobre isso, Ferreiro diz que:

Como conhecer o nome das letras, a orientação da leitura, as ações pertinentes exercidas sobre um texto e o conteúdo próprio de muitos textos se não se teve a oportunidade de ver material escrito e presenciar atos de leitura? Não é possível descobrir por si mesmo certas convenções relativas à escrita. (1999, p.279).

Mesmo sendo a aprendizagem da escrita um processo de natureza conceitual, certos tipos de saberes são indispensáveis para o desenvolvimento desse processo e somente podem ser adquiridos por meio da interação com o outro, leitores adultos ou crianças maiores. Esses conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita trazem consequências importantes para a sua aprendizagem.

Por um lado, porque a escola posteriormente exigirá e estimulará mais os conhecimentos específicos, produtos de uma transmissão cultural. E por outro lado, porque o meio – ao oferecer oportunidades de confrontação entre hipóteses internas e realidade externa – provoca conflitos potencialmente modificadores e enriquecedores. (FERREIRO, 1999, p.279-280).

Para Soares, a escrita como invenção cultural, requer uma construção que torna possível visualizar os sons da fala. Ela não é um instinto, mas um sistema que precisa ser ensinado por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever.

Como se vê, a escrita, diferentemente da fala, em que a criança lá por volta dos dois anos aprende espontaneamente, sem que haja a necessidade de um ensino sistemático, começa a ser apropriada por ela por volta dos cinco anos e, em geral, depende para isso de um ensino formal. Para Faraco,

há grandes diferenças entre os dois meios de expressão da linguagem verbal. O meio oral, por exemplo, conta, na composição do processo de significação, com o apoio gestual e facial, e dispõe de uma ampla gama de recursos prosódicos, ou seja, a cadeia falada tem uma linha melódica que lhe é dada pela entoação e pelo jogo da intensidade e duração com que se proferem os segmentos sonoros. Tudo isso falta ao meio escrito. Ele é de certa forma um meio parco de expressão. (FARACO, 2016, p. 48).

Desse modo, são muitos os desafios colocados àquele que aprende a escrever, e um deles, na visão de Faraco, é adequar sua expressão a este meio parco de recursos. “É ser capaz de ir da abundância de recursos da oralidade para a exiguidade de recursos da escrita” (FARACO, 2016, p. 48). Para tanto, a escola, fruto da criação da escrita, existe para dar acesso ao código gráfico e, principalmente, para transmitir a cultura letrada. Esta que se refere, segundo Faraco, a vasta e complexa rede de práticas cognitivas,

saberes e práticas socioculturais que a criação destes sistemas tornou possível (2016, p.61). As oportunidades de aproximação das crianças da cultura escrita permitem que elas aos poucos descubram as propriedades desse sistema simbólico socialmente elaborado. Nesse processo, a instituição escolar pode e deve cumprir um papel importante e insubstituível. Para Ferreiro (2013), as crianças precisam de auxílio em seu caminho para a alfabetização, mas sempre levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes. A autora ressalta que:

Elas colocam questões legítimas – algumas delas de grande relevância epistemológica – ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar. (FERREIRO, 2013, p.33)

Portanto, é necessário dar à criança possibilidades de agir como se leitora ou escritora fosse, oferecendo-lhes oportunidades de contato com materiais diversos: livros de história, revistas, jornais, papel, lápis, borracha, tintas etc.

Diante disso nos surge então a seguinte questão: como ajudar as crianças desde o final da educação infantil a desenvolver uma série de conhecimentos sobre aspectos conceituais e convencionais da escrita, e ao mesmo tempo permitir-lhes avançar em seus conhecimentos letrados?

Assim, tendo-se em vista a necessidade de a escola garantir a quem precisa um ambiente pensado para lhe propiciar inúmeras interações com a língua escrita, tomemos como principal objetivo desse trabalho: Estimular o desenvolvimento das crianças em seu processo de construção do conceito de escrita a partir de práticas de leitura, escrita e oralidade, a fim de orientá-las a progredir de um nível a outro.

Considerando-se que o ensino da escrita e dos seus usos sociais na Educação Infantil deve ser pensado conforme as especificidades da criança, propomos a elaboração de uma sequência didática para as crianças de 5 e 6 anos. As atividades planejadas levam em conta a maneira com que elas se relacionam com o mundo, ou seja, por meio da imaginação e da brincadeira.

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- Identificar o nível de compreensão da escrita em que as crianças se encontram;
- Levar as crianças a refletirem sobre sua escrita;

- Ampliar o contato das crianças com a cultura escrita,
- Desenvolver a consciência fonológica das crianças;
- Possibilitar atividades envolvendo práticas de leitura e produção de textos escritos;
- Levar as crianças a conhecerem as letras do alfabeto.
- Estimular as crianças a compreenderem a escrita alfabética.

Em seguida é exposto o capítulo Referencial teórico para abordar reflexões acerca do processo de Alfabetização e letramento que fundamentam este trabalho.

1 Referencial teórico

Neste capítulo, são expostos os conceitos relevantes que embasam esta pesquisa. São tratados alguns conceitos de Soares (2017, 2003) acerca do processo de alfabetização e letramento; discorre-se sobre linguagem e alfabetização, a partir das concepções de Klein (2011), Ferreiro (1999) e André (2015). São abordados ainda os conceitos de Soares (2017) e Morais (2012) sobre métodos de alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica.

1.1 Alfabetização

Definido por Soares (2017) como um conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita, a alfabetização ganhou notoriedade e se tornou objeto de estudos e investigações científicas no Brasil, a partir dos anos 1960.

A atenção especial dado a esse tema ocorreu devido ao movimento de democratização da educação que permitiu ampliar o acesso de alunos oriundos das classes populares às salas de aula. Com isso, a escola passou a enfrentar mudanças não somente no campo quantitativo, mas, também, na qualidade da educação.

Pode-se citar como exemplo dessas mudanças o aumento significativo nos índices de fracasso escolar na fase de alfabetização. O tema então ganhou visibilidade e passou a ser visto não mais apenas como um problema escolar, mas como uma questão de caráter social. A partir daí, além da Pedagogia, outras áreas de conhecimento se interessaram pelo assunto.

Estudos e pesquisas sobre as relações entre a oralidade e a escrita, desenvolvidas pelas ciências da linguagem, particularmente a Fonética e a Fonologia (...) contribuem com evidências sobre o objeto da aprendizagem da língua escrita e sobre o processo dessa aprendizagem (SOARES, 2020, p.11).

Assim, de acordo com Klein (2011), a linguística, ciência que estuda o funcionamento da linguagem humana, principalmente a linguística aplicada à alfabetização, busca analisar se e de que forma a aquisição da fala interfere na compreensão e estruturação da escrita.

Ferreiro, ao tratar sobre o assunto, cita como exemplo o modelo tradicional associacionista. Nesse modelo, segundo a autora, a linguagem da criança se desenvolve de maneira bem simples: basta que o adulto apresente um objeto e junto a essa apresentação pronuncie o nome desse objeto. “Por reiteradas associações entre a emissão sonora e a presença do objeto, aquela terminaria por transformar-se em signo desta e, portanto, se faz ‘palavra’” (FERREIRO, 1999, p. 24).

Através dos estudos da psicolinguística contemporânea, agora constituída pela teoria linguística de Noam Chomsky, ficou evidenciado que a fala é uma condição inata do ser humano. Um instinto geneticamente programado e que o seu desenvolvimento se daria naturalmente por meio de oportunidades de ouvir e falar em um contexto motivador, receptivo e significativo (SOARES, 2017). Utilizando-se dos conhecimentos da psicogênese, Ferreiro (1999) mostrou que a criança, tanto no processo da aquisição da língua oral como na aprendizagem da escrita, assume papel de protagonista, e não de mero expectador como assim sugere a teoria associacionista. A criança não é um ser passivo que espera pelas informações do outro para adquirir conhecimento. Pelo contrário, é um sujeito cognoscente, que, na busca por compreender a natureza da linguagem, reconstrói sua própria linguagem, testando hipóteses, buscando regularidades e criando a sua própria gramática. Para ilustrar tal afirmação, a autora cita como exemplo o fato de que:

Todas as crianças de fala espanhola, em torno de 3-4 anos, dizem yo lo poní, ao invés de yo lo puse. Classicamente trata-se de um “erro”, porque a criança ainda não sabe usar verbos irregulares. Porém, quando analisamos a natureza desse erro, a explicação não pode se deter num “engana-se”, porque precisamente as crianças “se enganam” sempre do mesmo modo: tratam a todos os verbos irregulares como se fossem regulares (dizendo yo nací, yo andé, está rompido, etc.). Depois de tudo, assim como comer dá comí e correr dá corrí, poner deveria dar ponir, andar deveria dar ande (FERREIRO, 1999, p. 25).

Na visão de Ferreiro, as crianças, quando falam, não regularizam os verbos por simples imitação, visto que os adultos não se expressam dessa maneira. Elas o fazem

porque buscam na língua uma regularidade e uma coerência capaz de torná-la um sistema mais lógico, mais compreensível.

Esses modos próprios que as crianças constroem para se expressarem são chamados pela pesquisadora de erros construtivos. São erros considerados como “respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores”. (FERRERIO, 1999, p.25).

Estas proposições, conforme Klein (2011), também modificam a maneira de se compreender o processo de construção da escrita pela criança. Os “erros” que elas cometem ao escrever são também “erros” construtivos que nos ajudam a compreender o estágio em que o aprendiz se encontra no desenvolvimento desse sistema.

Não se trata aqui, como afirma Ferreiro, de se confundir língua oral com língua escrita, “mas de permitir que o aprendiz de leitor se aproxime desta com aquilo que é imprescindível para ambos: sua competência linguística” (FERRERIO, 1999, p. 285).

Souza considera que, num sistema de escrita alfabética, tomam-se como ponto de partida para a construção de procedimentos metodológicos as unidades linguísticas do discurso, da sentença, do vocábulo, da sílaba e do fonema.

O professor, que reconhece a competência linguística do aluno e dela tira proveito já nas fases iniciais do processo de alfabetização, utiliza em seus procedimentos metodológicos o texto ou a sentença. Assim Souza coloca que

Embora não se libertem totalmente da escolha de um vocabulário para sua técnica particular de exploração, sentem-se mais livres para incluir palavras e expressões outras, com o objetivo de enriquecer a mensagem. (SOUZA, 1978, p. 159).

Para Soares, o texto se apresenta como eixo central da alfabetização e do letramento. Ele possibilita a articulação dos dois processos de forma interdependente. Dessa maneira, no contexto do letramento, o objetivo é o de desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de texto. No processo de alfabetização, é a aquisição do sistema alfabético de escrita que se está em jogo, pois é ele quem tornará o aluno capaz de ler e escrever textos.

Klein argumenta que, para a criança apreender o funcionamento da língua escrita, é fundamental que a alfabetização inicie com textos variados. Além disso, a

criança deve produzir textos espontâneos. Pois é através da escrita produzida pela própria criança que o professor terá condições de perceber qual o nível de conceitualização em que ela se encontra para então elaborar estratégias que irão ajudá-la a avançar em seus conhecimentos.

1.2. O desenvolvimento da consciência fonológica nas etapas finais da educação infantil

No período inicial de aprendizagem da escrita alfabética, as crianças ainda não descobriram que ela representa a pauta sonora, ou seja, os sons da fala. Para compreendê-la, será preciso então “que dirijam sua atenção para o estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico, de certa forma repetindo, assim, a história da invenção da escrita alfabética: dos significados aos significantes” (SOARES, 2017, p.166). Além disso, é necessário que elas desenvolvam a sensibilidade para a segmentação de cadeias sonoras em palavras, sílabas, e fonemas.

Aos poucos, a cada etapa do processo de alfabetização, os aprendizes vão elaborando formas próprias para descobrir como funciona esse sistema. E, para avançar nesse percurso, eles terão que desenvolver certas habilidades metafonológicas (MORAIS, 2012). O desenvolvimento desse conjunto de habilidades pode facilitar em muito o aprendizado das crianças.

Assim, nas últimas décadas, vasta produção de pesquisas em língua inglesa tem comprovado que a habilidade de voltar a atenção para os sons das palavras e de segmentá-las em sublexicais se relaciona de forma significativa com a aprendizagem inicial da língua escrita (SOARES, 2017, p. 168).

Embora essas pesquisas sejam desenvolvidas em grande parte em língua inglesa, estudos aqui no Brasil sobre consciência fonológica e alfabetização, apesar de serem recentes, já são relativamente numerosos.

Soares (2007) cita que os estudos realizados por Maluf, Zanella e Pagnez, no ano de 2006, e Maluf e Zanella, no ano de 2001, sobre a produção científica brasileira a respeito das relações entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a

aprendizagem da língua escrita, identificaram uma predominância de estudos voltados para a consciência fonológica.

A consciência fonológica, segundo a autora (2017), envolve muitas habilidades que se distinguem pela complexidade linguística. Esta entendida como “a dimensão do segmento da fala a que se dirija a atenção: a palavra, as rimas e aliterações, as sílabas e os elementos intrassilábicos, os fonemas”. E pelo grau de “consciência” que exige. A esse respeito, a autora afirma que:

Há, de certa forma, uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica que segue em paralelo à hierarquia da estrutura da palavra: embora os diferentes níveis de consciência fonológica se fundamentem, todos eles, numa sensibilidade genérica à estrutura sonora da língua, a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas (SOARES, 2017, p.170).

Do comentário acima exposto, se depreende que a consciência fonológica se manifesta por meio de diferentes níveis no processo de alfabetização. Primeiro focaliza na consciência da palavra, ou consciência lexical, depois na consciência de rimas e aliterações, em seguida na consciência de sílabas ou consciência silábica, e por último no fonema, ou consciência fonêmica.

Para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, é necessário que o aprendiz foque nos sons das palavras e consiga dissociá-los de seus significados. Os níveis de consciência lexical e de consciência de rimas, que precedem o período de fonetização da escrita, dão conta disso. O problema é que eles não são suficientes. Nesses níveis, a criança ainda não alcançou o princípio alfabético, que supõe a segmentação da palavra e a relação dos segmentos orais com representações gráficas, até o nível do fonema.

Para que a criança avance nesse processo, é fundamental que o ensino, já desde a educação infantil, desenvolva conjuntamente a compressão de escrita alfabética, consciência fonológica e conhecimento das letras.

As crianças pequenas precisam ser levadas “a superar o realismo nominal e desenvolver a consciência de rimas e aliterações, a fim de que se torne capaz de focalizar os sons da fala, dissociando-os dos

significados. Em seguida, desenvolvendo a consciência silábica e a habilidade de segmentação das palavras em sílabas, que inaugura o período de fonetização da escrita e conduz à sensibilidade a fonemas” (SOARES, 2017, p. 188).

As investigações sobre a psicogênese da escrita na criança resultaram na descoberta de que o processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. Sua aprendizagem requer bastante esforço por parte delas, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades. Assim,

Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade (FERREIRO, 2011, p.11).

1.3 Letramento

O termo letramento, por sua vez, surge para responder as intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita. Assim, já não basta apenas dominar a tecnologia do ler e escrever, é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, fazer uso dessa tecnologia incorporando-a ao nosso viver, transformando-se, assim, seu estado ou condição, como sugere Soares (2014):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter um outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (p.37).

O indivíduo passa a ter na condição de letrado uma nova forma de pensar e agir, diferente daquele seu estado de analfabeto ou iletrado. É aquele que, ao se alfabetizar, incorpora a prática de leitura e escrita. E, utilizando-se dessa prática, adquire competências para se envolver em atividades diversificadas demandadas pela sociedade.

Apesar de alfabetização e letramento serem processos distintos, eles ocorrem de forma simultânea e interdependente. Ambos são processos cognitivos e linguísticos, e a aprendizagem e ensino de um influência diretamente na realização do outro. Segundo Soares,

a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento; ao contrário, a criança aprende a ler envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p.27).

Paulo Freire, em seu trabalho com a educação de adultos, pensava num ensino de alfabetização que partisse das próprias experiências das pessoas. Para ele não fazia sentido, depois de um dia cansativo de trabalho ou “de um dia sem ‘trabalho’”, aprender lições que falam de asa – “Pedro viu a Asa” – “A Asa é da Ave”. Lições essas que em nada contribuíam para mudar a sua condição. Era urgente, então, propor um ensino que fizesse sentido, que fosse ao mesmo tempo um ato de criação e de recriação. Um ensino que concebesse o homem como um ser histórico e social, uma educação que considerasse os seus conhecimentos, os quais são resultados da sua relação travada com o mundo. É nessas relações com a realidade e na realidade que trava o homem que se tem uma relação específica – de sujeito para objeto –, de que resulta o conhecimento, que se expressa pela linguagem (FREIRE, 2011, p.137).

“O homem não está no mundo, mas com ele”. É essa relação que deve ser considerada: o reconhecimento do papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita, o homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

A alfabetização só é possível a partir do letramento. Em uma sociedade em constante mudança, Monteiro (1999) ressalta que é importante que o indivíduo desenvolva suas capacidades, da maneira mais completa possível, que amplie e aprofunde seus universos de conhecimento e que, além de aprender a resolver problemas numa sociedade em mudanças, aprenda a aprender.

Vista sob a luz da teoria da enunciação de Bakhtin, o letramento, segundo Savoldi e Neder (2008), se soma ao processo de alfabetização, ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Letramento pressupõe não apenas a

tecnologia, o sistema da escrita, mas uma concepção de língua como discurso e interação entre os sujeitos, situados socialmente. Assim para os autores, letrado é aquele que dá conta de absorver o que está sendo produzido assim como ser capaz de produzir discursos que afetem o outro. Levando em conta que muitos alunos fazem parte de grupos sociais pouco letrados, a escrita está em diferentes lugares, como na placa da rua, no dinheiro, moeda e papel, nos meios de transporte, nos documentos, nas embalagens e rótulos, e a noção de letramento, desse modo, está associada às práticas sociais escritas e também às práticas sociais orais, já que estas são muito marcadas pelas formas como escrevemos e pelos usos e funções sociais da escrita. É a língua escrita atuando em pessoas que muitas vezes são analfabetas, no caso, os familiares de alguns alunos. O letramento deve ser interpretado como algo mais geral e abrangente do que a competência para a escrita. Portanto, ser letrado é ser competente para praticar várias formas de discurso e participar ativamente da vida social, independente de saber ou não ler e escrever.

1.4 Métodos de alfabetização

Passadas as discussões sobre a necessidade da escolha do melhor e mais adequado método para se alfabetizar, o foco passa a ser agora o modo como as crianças de fato aprendem.

No ensino de alfabetização, Soares sugere que revertamos a expressão métodos para alfabetização para alfabetizar com método. Como já explicitado nesse texto, aprender a ler e a escrever não são processos que ocorrem de maneira natural, mas um processo de aprendizagem que necessita ser ensinado por meio de métodos que orientem os caminhos a serem traçados. Os métodos de alfabetização são procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, nos ajudam a planejar o ensino e a superar possíveis dificuldades que possam interferir na aprendizagem dos alfabetizandos (SOARES, 2017, p. 53).

Morais, outro autor que defende a necessidade de metodologias para o ensino da escrita alfabética, considera que não existe uma fórmula mágica ou uma receita pronta que indique qual a melhor forma de alfabetizar. O fazer pedagógico dos professores em relação a esse processo

(...) vai depender de uma série de fatores, que não tem a ver apenas com a perspectiva teórica a que se filiam, mas com questões ideológicas e filosóficas, juízos de valor que adotam no dia a dia etc.(MORAIS, 2012, p.113).

Para propor uma intervenção adequada, é essencial compreender as concepções que as crianças têm sobre a escrita. As práticas pedagógicas que concebem o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem, na visão de Ferreiro, “são provavelmente essas práticas que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros” (FERREIRO, 2011, p.32).

Ao refletir sobre tudo isso, especialmente em relação às considerações apresentadas por Ferreiro a respeito da importância dos “erros” construtivos para a apropriação da escrita, reporto-me quase que instantaneamente aos momentos de diálogos construídos entre mim e algumas colegas professoras da escola na qual trabalho.

Essas conversas constituíam-se verdadeiros relatos, repletos de aflição, de angústias, quando se percebia, após algum tempo de convívio com as crianças, que elas não possuíam o conhecimento que para nós, professoras, era o certo. Como podia ser? Elas não sabiam os nomes das letras, não sabiam escrever o próprio nome, não sabiam dizer o nome das letras que formavam seu nome, suas escritas eram apenas rabiscos, garatujas.

Enfim, não sabiam nada. Tudo isso era analisado a partir da perspectiva das professoras, sem nenhum aporte teórico definido. Ignoravam-se totalmente os aspectos construtivos das suas escritas. Ignorava-se também todo o conhecimento que as crianças possuíam.

Logo se percebe, pelo relato, que as práticas de escritas nas quais essas crianças eram introduzidas ignoravam todo o seu processo evolutivo de aprendizagem da escrita. O conhecimento era dado único e exclusivamente por nós, pronto e acabado.

Portanto, estava longe de nossa prática pedagógica permitir a elas vivenciarem esses períodos de erro construtivos na aprendizagem da escrita. O que fazíamos de imediato era promover atividades, muitas atividades, que, na sua maioria, eram descontextualizadas da realidade e do desejo das crianças, sem nenhum sentido para elas. Não tínhamos em mente que a aprendizagem das crianças não dependia desse ou daquele método. O método, é claro, “pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém

não pode criar aprendizagem.” É exatamente sobre isso que Ferreiro trata quando expõe seu pensamento dizendo que, para obter conhecimento, é necessário que o indivíduo pratique a sua própria atividade:

Um sujeito intelectualmente ativo não é aquele que “faz muitas coisas”, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo (FERREIRO, 1999, p.32).

1.5 Alfabetização na educação infantil: a escrita como função social e o direito da criança à sua aprendizagem

O Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FaE/UFMG, elaboraram o documento “CONHECIMENTOS ESSENCIAIS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”.

Inicialmente voltada para as crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental, a proposta foi ampliada e passou a contemplar também as crianças de 4 e 5 anos da Etapa da Educação Infantil.

Tal proposta foi elaborada para atender a uma demanda da SMED em relação à produção de conhecimentos essenciais para o processo de alfabetização e letramento a serem garantidos como direitos das crianças de 4 e 5 anos, que passaram a ser obrigatórios com a Emenda Constitucional nº 59/2009. As atividades direcionadas a essas crianças dialogam com o campo de experiências “fala, escuta, pensamento e imaginação” (BNCC, 2018, p.42-49). Essa ampliação, segundo o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998) está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

A organização do documento considera que o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita ocorre a partir da compreensão e da produção de textos em situações

significativas para as crianças. Os gêneros apresentados para leitura, escrita e oralidade se filiam a campos de atuação presentes na BNCC e são sugestões de entradas pelas funções dos textos nesse período.

São destacados, também, gêneros da esfera literária que contribuem para a fruição, o jogo, a imaginação e a reflexão sobre a condição humana. Na organização do que é considerado essencial, também são focalizados alguns conhecimentos e habilidades que podem contribuir para a alfabetização das crianças, como o conhecimento do alfabeto e de outros símbolos, análise fonológica e sua relação com a escrita, compreensão do princípio alfabético e análise grafofonêmica, que podem ser empregados na leitura e escrita de palavras, possibilitando maior foco no sistema alfabético/ortográfico de escrita.

A progressão se fará a partir dos gêneros textuais e seus temas, escolhidos para cada ano, pelos graus de autonomia (com mediação do professor e sem mediação do professor) e pelo tipo de experiência vivenciada (mais informal e assistemática ou com sistematização), o que permite reunir, num mesmo campo conceitual e pedagógico, a etapa da educação infantil e dos primeiros três anos do ensino fundamental, para ações envolvendo alfabetização e letramento.

Como se observa, a educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Para Baptista,

O trabalho com a linguagem escrita deve permitir à educação infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura (BAPTISTA, 2010, p. 2).

Imersas em um ambiente marcado pela cultura da escrita, elas convivem com tal linguagem muito antes de sua entrada nas instituições de educação infantil. Para Ferreira (2011 p. 38-39), “a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte [...]”. Em outras palavras, Magda Soares nos diz também isso:

Assim, a controvérsia polêmica em torno de iniciar ou não a alfabetização nesta ou naquela idade, neste ou naquele segmento da educação básica, é mal colocada porque desconsidera que a criança já chega a instituições educativas em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer os contextos culturais em que as crianças estão imersas fora das paredes de instituições, é rejeitar o que elas já trazem de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que elas têm por ampliar seu convívio com a escrita e o uso dela. (SOARES, 2017, p.342)

Baptista (2010) salienta que a escrita se torna para as crianças objeto de interação, que elas buscam dela se apropriar para compreender o mundo e com ele se relacionar. É um desafio para as crianças compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que existem em nossa sociedade, mas, ao interagirem com todo esse sistema e dele se apropriarem, surgem novos saberes, conhecimentos e experiências. Por isso, sua aprendizagem desde “a mais tenra idade se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea” (BAPTISTA, 2009, p.14). A apropriação da escrita alfabética pela criança não depende de sua maturação biológica; o que importa nesse processo são as experiências vivenciadas pelas crianças dentro e fora do ambiente escolar:

Assim como Ana Carolina Brandão, Ester Rosa e todos os demais colegas do CEEL-UFPE que produziram a obra *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas* (BRANDÃO e ROSA, 2010), entendemos que essa é uma opção que, respeitando as características dos alunos de educação infantil, não embarca numa alienada proposta de eliminação da escrita no interior da pré-escola, em nome de garantir um paraíso de ludicidade sem aprendizados que tenham a ver com o que viverão no ensino fundamental. (MORAIS, 2012, p.117).

Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. “Em outras palavras, se almejamos a construção de uma sociedade mais igualitária, não podemos negar o papel da escola de aproximar as crianças – principalmente as que não têm essa oportunidade em outras instâncias – das culturas do escrito” (Galvão, 2016, p. 26).

Baptista conclui que:

O trabalho com a linguagem escrita deve permitir à educação infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura (BAPTISTA, 2010, p. 2).

O processo de aprendizagem da língua escrita pela criança é um ato contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico que não tem momento definido para iniciar ou terminar, “como, aliás, pode-se dizer de todas as demais áreas de desenvolvimento e aprendizagem – iniciam-se no nascimento e só terminam na morte, última aprendizagem e momento final do desenvolvimento” (SOARES, 2017, p. 341).

Mas é importante destacar que o acesso inicial à língua escrita na educação infantil não se reduz a grafar e decodificar palavras, muito menos se reduz a atividades mecânicas em que as crianças são treinadas a seguir instruções, tais como cobrir pontilhado, copiar e repetir (KRAMER, NUNES E CORSINO, 2011).

Para Soares (2009), “é parte integrante e principal do acesso da escrita, mesmo do acesso inicial a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita”. Portanto, os objetivos desse acesso são:

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 ou a escrita; construir familiaridades com o mundo da escrita e adquirir competências básicas de uso da leitura e escrita; desenvolver atitudes positivas em relação à importância e ao valor da escrita na vida social e individual (SOARES, 2009, p.1).

Não há, conforme Soares,

[...] um determinado momento no processo de desenvolvimento da criança em que tem início sua compreensão do sistema alfabético de escrita – sua alfabetização –, que esse momento é definido pela idade da criança, por segmento ou ano de escolarização, não se sustenta quer em teorias psicológicas, quer em teorias linguísticas (SOARES, 2017, p.345).

Assim, o documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil (2015), da prefeitura de Belo Horizonte, considera que a inserção do lúdico em algumas atividades de elaboração formal de conhecimentos é possível e desejável na Educação Infantil. Dessa forma, “utilizar jogos e brincadeiras para auxiliar crianças a realizarem

descobertas, sistematizarem ou fixarem conhecimentos, são estratégias produtivas e adequadas à faixa etária desta etapa da Educação Básica” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2015, p. 93).

Não podemos perder de vista os eixos que orientam as propostas pedagógicas da Educação Infantil: as interações e a brincadeira. Para Baptista (2010) é no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos, que as culturas do escrito são vividas pelas crianças, cabendo à Educação Infantil ampliar as possibilidades de as crianças participarem dessas culturas.

Dessa maneira, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil baseia-se no pressuposto de que a brincadeira se constitui como um elemento essencial para a prática educativa e o lúdico precisa ser concebido como fonte de conhecimento sobre a criança e seu processo de apropriação e de produção de cultura (BAPTISTA 2010).

De acordo com Soares, as atividades que estão presentes no cotidiano da educação infantil, e que são comumente consideradas apenas por sua natureza lúdica, como a repetição de parlendas, a brincadeira com frases e versos trava-línguas, as cantigas de roda, a memorização de poemas, “são passos em direção à alfabetização porque, se forem orientadas nesse sentido, desenvolverão a consciência fonológica, um aspecto fundamental para a compreensão do princípio alfabético” (SOARES, 2009, p.1).

Compartilhando desse mesmo pensamento, Morais defende a ideia de que, para ajudarmos as crianças a refletirem sobre as palavras em sua dimensão sonora, ao mesmo tempo em que analisam suas formas gráficas, é necessário o trabalho envolvendo a exploração de textos poéticos da tradição oral como cantigas, quadrinhas, parlendas, dentre outras formas textuais que fazem parte da cultura do brincar infantil. Na visão do autor, desenvolve também a consciência fonológica da criança a utilização de jogos com as palavras e situações lúdicas que lhes permitem brincar com as palavras:

O uso desses jogos pressupõe que as crianças têm todo o direito de brincar com palavras, sem que por isso tenham que ser treinadas em consciência fonêmica ou serem bombardeadas com informações sobre famílias silábicas. Ademais, os jogos com palavras convivem perfeitamente com as práticas de leitura e produção de textos, no dia a dia escolar (MORAIS, 2012, p.94).

A utilização do livro também se mostra como uma importante estratégia para o trabalho com a leitura e a escrita com as crianças pequenas. Segundo Mantovani (2014), pesquisas realizadas nos Estados Unidos e em outros países indicam que a prática da leitura e análise de livros ilustrados por parte dos pais para as crianças em idade pré-escolar é um dos elementos previstos para o subseqüente sucesso escolar e, principalmente, para a motivação e a competência em ler e escrever:

A leitura do livro para a criança e seu envolvimento nisso é, portanto, um instrumento útil, potente e “econômico” para motivá-la positivamente e ensinar-lhe o sentido da leitura nos primeiros anos. O desconhecimento do sentido e do prazer da leitura provavelmente influenciam negativamente a aprendizagem das crianças socioculturalmente desfavorecidas em idade pré-escolar. (MANTOVANI, 2014, p.80).

O hábito de ler histórias para as crianças se transforma em uma prática indispensável de letramento na educação infantil. “Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para a sua plena inserção no mundo da escrita” (SOARES, 2009, p.1).

De acordo com Barbosa (2014), durante muitos anos as crianças escutaram histórias. Essas narrativas, na sua grande maioria, pertencem à tradição oral, são estórias, mitos que fazem parte dos coletivos humanos. Mas, “com a presença efetiva da escrita e com a produção de livros infantis, ao longo do tempo, outras narrativas também começaram a ser introduzidas na vida dos pequenos”.

Kramer, Nunes e Corsino ressaltam que a educação infantil exerce um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, fazendo-lhes conviver com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários):

É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender (KRAMER, NUNES E CORSINO, 2011, p.79).

1.6 Alfabetização e discurso

Em uma época em que as pesquisas de base construtivista estavam em voga, Smolka, segundo Geraldi citado por Cardoso, foi ousada e corajosa ao conceber a alfabetização como processo discursivo. Em resenha publicada sobre o livro **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**, Cardoso (2019) traz reflexões relevantes de diferentes pesquisadores que buscam por meio de seus artigos, homenagear e ressignificar o texto publicado em 1988, de autoria de Ana Luiza Bustamante Smolka: *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* que, por décadas, tem sido uma referência clássica no campo da alfabetização no Brasil.

Ao analisar a obra organizada por Cecília M. A. Goulart, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Norma Sandra de A. Ferreira, Cardoso (2009) traz o comentário de João Wanderlei Geraldi, que reconhece a genialidade de Smolka quando essa ao articular os pensamentos de outras áreas faz emergir novos conhecimentos para o campo da alfabetização. Mais surpreendente foi, na opinião de Geraldi, o fato de a autora considerar em seu trabalho os estudos da linguagem em sua perspectiva enunciativa, perspectiva essa naquele tempo absolutamente marginal. Recorrendo à *Análise do Discurso*, por meio do conceito de “formação discursiva” de Foucault e de sua perspectiva genealógica, Smolka busca compreender a gênese do discurso escrito das crianças, partindo agora das garatujas, letras, desenhos, números, símbolos, etc. A busca de sentido por meio desses textos foi uma proposta revolucionária para o campo da alfabetização.

Cardoso segue comentando que a pesquisadora homenageada, Ana Luiza Bustamante Smolka², que assina o primeiro capítulo do livro, cujo título é “**Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino**”, ao falar sobre alfabetização como processo discursivo se remete ao movimento das ideias, aos modos de elaboração do conhecimento e de celebração da memória, aos muitos modos de participação das pessoas na construção do conhecimento. Em seu texto, a autora se apoia no conceito de cronotopo para conceitualizar os “espaços de elaboração”, expressão muito utilizado na tese defendida por ela. A autora argumenta que a concepção de espaços de elaboração foi emergindo nas discussões pautadas nas

práticas escolares, como fruto da réplica aos conceitos de “conflito cognitivo” (Piaget e Ferreiro) e de “defasagem” na aprendizagem do caráter simbólico da escrita (Vigotski, Luria).

Cardoso salienta que Smolka:

Ao lançar um olhar para as condições e possibilidades de ensinar a ler e escrever surgia uma questão fundamental: ao conhecer e observar os meios/modos das crianças se relacionarem com a escrita no contexto da sociedade letrada, o que fazer em sala de aula? E decorrente dessa, “como esse ‘fazer’ pedagógico – palavras, gestos, recursos etc. – poderia (trans) formar os modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças, os modos de elas se constituírem leitoras/escritoras, ampliando e mobilizando seus modos de participação na cultura, na história?”. (2019, p.354).

Em suas pesquisas envolvendo três escolas da rede estadual e três da rede municipal, Smolka realizou um planejamento cuidadoso e contou com a parceria das professoras. Por meio de um trabalho coletivo deu atenção especial às estratégias individuais das crianças, buscando elementos para entender em que elas se apoiavam para dar sentido às suas escritas. Cardoso coloca que Smolka no bojo de sua proposta de situar a alfabetização como processo discursivo queria chamar a atenção para a linguagem como produção humana, histórica, cultural e como prática social da qual as crianças participam e se apropriam. Segundo Cardoso (2019, p.356) “Era ressaltada “a importância de se aprender a ler e escrever como enunciação, como movimento enunciativo, discursivo” (p.31)”. Isso negava a ideia de pré-requisitos e rompia com uma linearidade no processo de ensino.

Como, por que e para que trabalhar a alfabetização **com** as crianças? Eram questões centrais da tese de 1987 de Smolka, e ainda o é, pois intriga e persiste nesses novos tempos.

Segundo Cardoso, essa questão na visão de Smolka é respondida por reflexões centradas em como aprender a ler e a escrever se circunscreve no tempo, na história e na memória. Entre outros apontamentos, Smolka lembra que Vigotski ao enfatizar o desenvolvimento cultural da criança, chama a atenção para a história, sempre a ligando às elaborações teóricas (história da atividade humana, história das funções mentais,

história do desenvolvimento, história da linguagem, história dos signos, história da escrita, da consciência...).

Goulart (2014) em suas práticas de investigações com crianças de 4 e 5 anos em uma creche universitária, observou que as crianças participavam em atividades que envolviam a escrita. Não que a creche em seu trabalho educativo estava preocupada em alfabetizar as crianças. Mas que a escrita, tão presente na vida social de variadas maneiras, se destacava, nas suas diferentes faces ora mostrando uma face, ora outra, e, em outras, mais faces ainda. Desse modo, segundo Goulart, desmembrar a face social do conceito de alfabetização, voltada para práticas culturais de leitura e de escrita, seria apartar forma e conteúdo.

Em seus modos de perceber a função da escrita, as crianças iam demonstrando conhecimentos de aspectos da organização da própria escrita, a avaliação de suas capacidades de leitura e produção de escrita, o significado social dos objetos e de atitudes relacionadas ao uso dessa modalidade de linguagem. No movimento de enunciar e de serem enunciadas, iam hibridizando a linguagem e a vida, tornando-se competentes para refletir sobre características da escrita, tomando unidades da língua como objeto, e mostrando conhecimento de diferentes linguagens sociais e gêneros integrantes dos discursos da cultura letrada. (GOULART, 2014).

Em sua dimensão discursiva, a escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. A ampliação do conhecimento e a entrada das crianças no mundo letrado são favorecidas pela dinâmica das práticas discursivas orais em conjunto com a produção e o funcionamento social da escrita. Goulart observou durante sua pesquisa na creche que as ações pedagógicas compreendiam uma multiplicidade de objetos, gestos e atitudes que caracterizam pessoas e ambientes letrados, que não se descolavam de seus contextos de origem. Ela ressalta que conhecimento das crianças sobre o mundo da escrita se apresentava, em geral, por meio da oralidade, inclusive em reflexões e perguntas sobre a composição de letras de palavras, o destaque a rimas, observações sobre semelhanças e diferenças entre unidades da língua em palavras e textos. As crianças mostravam com estas ações a análise crítica que iam construindo do material falado e escrito. Um dado importante é que o trabalho realizado na creche contribuía para atenuar os efeitos das diferenças sociais observadas nas famílias.

2 Sequência didática

Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 82) definem sequência didática como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito.” Segundo estes mesmos autores a finalidade da sequência didática é ajudar o aluno a ter um melhor domínio de um gênero textual, permitindo-lhe dessa forma vivenciar maneiras mais adequadas de falar e de escrever em diferentes situações de comunicação por meio da linguagem.

Para melhor compreender a representação do processo de trabalho em sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a produção textual, seja ela oral ou escrita, faz-se necessário compreender as seguintes etapas de elaboração:

- **Apresentação da situação:** nesse momento inicial o aluno é exposto ao projeto coletivo de produção de um gênero (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes, etc.). O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância.

- **A primeira produção:** Nesse momento é elaborado pelos alunos o primeiro texto oral ou escrito. Ele revela o grau de representatividade que essa atividade possui para os alunos e também para o professor. É a partir daí que o professor tem a noção do modo melhor de intervir e o caminho que o aluno tem ainda para percorrer.

- **Os módulos:** nessa etapa é realizado o trabalho com os problemas de níveis diferentes, como a representação da situação de comunicação (contexto de produção); a elaboração dos conteúdos (conteúdo temático); o planejamento do texto (construção composicional); realização do texto (estilo). É necessário também variar as atividades e os exercícios atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos, elaboração de uma linguagem comum.

- **A produção final:** Possibilitar aos alunos pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.

O modelo de sequência didática a ser apresentado está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático com gênero textual.

Tema: desenvolvimento da escrita na educação infantil

Livro literário: A velhinha que dava nome às coisas

Num primeiro momento, por meio das duas primeiras atividades descritas abaixo, faremos um breve levantamento de ideias para entender melhor como as crianças interpretam esse objeto.

O tempo estimado para o desenvolvimento de cada atividade será de aproximadamente 30 minutos por aula

Atividade 1 – Desafio – o que tá escrito aqui?

Na roda de conversa será proposto às crianças um passeio pela escola para que possam observar as escritas nos diferentes espaços. Nessa atividade elas terão que tentar adivinhar o que esses escritos querem dizer. Depois de deixá-las refletirem um pouco, ouvir e comparar suas respostas, a professora fará um certo suspense e lerá para elas:

- o nome da escola na fachada e o número do prédio;
- cartazes nos corredores;
- placas nas portas (secretaria, banheiro etc.);
- cardápio, aviso nos refeitórios;
- números nas portas das salas.

Atividade 2

Como atividade de para casa será pedido às crianças que observem atentamente alguma coisa escrita fora da escola. No dia seguinte estimular, deixar que cada um fale sobre o que viu: foram letras ou números? Onde estavam escritos? O que será que estava escrito

Como surgiu a escrita

Atividade 3

A cada dia da semana as crianças convidar as crianças a assistirem um vídeo produzido pela professora que conta um pouco sobre a história de alguns sistemas de escritas criados pela humanidade.

Depois, com a ajuda de um projetor de imagem exibir figuras que representam as diferentes escritas dos povos ao longo do tempo.

Com essas atividades pretende-se levar a criança conhecer a origem e como a escrita evoluiu até chegar à que conhecemos hoje.

Atividade 4

Após conhecerem um pouco sobre a escrita de cada povo, será proposto às crianças atividades que mostrem a “Evolução da escrita” desde a Pré-história até os dias atuais.

Pintura rupestre com relevo

Materiais:

- Cartolina branca
- Cola branca
- Giz de cera triangular.

Primeiro as crianças farão desenhos na cartolina inspirados na época. Após isso, contornarão todo o desenho com uma camada grossa de cola branca e irão esperar secar. Depois com o giz de cera na posição horizontal as crianças pintarão vagarosamente. O desenho feito com a cola branca aparecerá.

Escrita cuneiforme – Impressão em argila

Materiais:

- Argila
- Palito de sorvete

Após o estudo da escrita cuneiforme, as crianças irão modelar a argila com as mãos fazendo uma placa fina. Com o palito de picolé elas irão fazer desenhos “letras”. Esperaremos secar por alguns dias.

Escrita hieróglifa – escrita grega

Material:

- Folha de papiro;
- pincel marcador permanente.

Modo de fazer a folha de papiro:

Papiro- <https://www.youtube.com/watch?v=HXYqdtKcJ0>

Pergaminho – escrita egípcia

Material:

Penas sintéticas ou palitos de churrasco

Tinta nanquim

Giz de cera triangular

Papel envelhecido com café

Modo de fazer o papel envelhecido para utilizarmos como pergaminho

Link do vídeo - <https://youtu.be/MVGHUjgfpwM>

Máquina de escrever

Levar para a escola uma máquina datilográfica ou máquina de datilografia.

Computador

Utilizaremos os computadores da escola

Notebook de sucata

Material:

Caixa de camisa ou envelopes (papelão)

Primer

Tinta acrílica cinza

Cola para EVA

Cola Relevo branca

EVA branco e preto

Tesoura

Estampa impressa de tela de computador

Celular

Link do vídeo que ensina a fazer o aparelho celular:

<https://www.youtube.com/watch?v=wVhpcsU-DE4>

Livro: RYLANT, Cynthia. **A velhinha que dava nome às coisas**. Ilustrações: Kathryn Brown. Tradução: Gilda de Aquino - São Paulo: Brinque-Book, 2002.

Resumo da obra:

O livro conta a história de uma velhinha que adorava dar nome às coisas. Como não possuía amigos ou familiares, porque todos já haviam morrido, inventava nomes para seus objetos mais queridos.

A velha poltrona era Frida, o carro, Beto, a cama ela chamava de Belinha e a casa, de Glória. Mas ela só dava nome às coisas que sabia que durariam mais do que ela.

Toda manhã ela se levantava de Belinha, tomava uma xícara de café sentada em Frida, trancava Glória e dirigia Beto até o correio. Ela sonhava em receber uma carta de alguém, mas tudo que recebia eram contas. Até o dia em que um cachorrinho apareceu no seu portão. Então, a velhinha acaba dando um nome ao cachorrinho, mesmo correndo o risco de sobreviver a ele.

A partir do trabalho com o livro descrito acima, pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

- Incentivar o gosto pela leitura e escrita como forma de conhecimento;
- Possibilitar a vivência de emoções e também o exercício da fantasia e da imaginação;
- Incorporar ao vocabulário novas palavras encontradas no texto;
- Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- Confeccionar fichas com os nomes de alguns objetos da sala;
- Identificar dentre os nomes das crianças quantidades de letras;
- Identificar as rimas em um texto narrativo;
- Identificar número de sílabas;
- Relacionar letra ao som;
- Produzir uma carta.

Levantamento de hipóteses:

1ª base da compreensão da leitura

Aula 1- Primeira parte

Com os alunos em roda apresentar o livro “A velhinha que dava nome às coisas”. Antes de iniciar propriamente a leitura da história, a turma irá explorar alguns elementos do livro, como a capa, as imagens, o nome do autor, o nome do ilustrador, o nome da editora, as cores, etc. Poderá antecipar, pelas pistas, o assunto sobre o qual o livro falará:

- Como você imagina que será a história desses dois personagens?
- Qual será o assunto desse texto?
- Que história será essa?

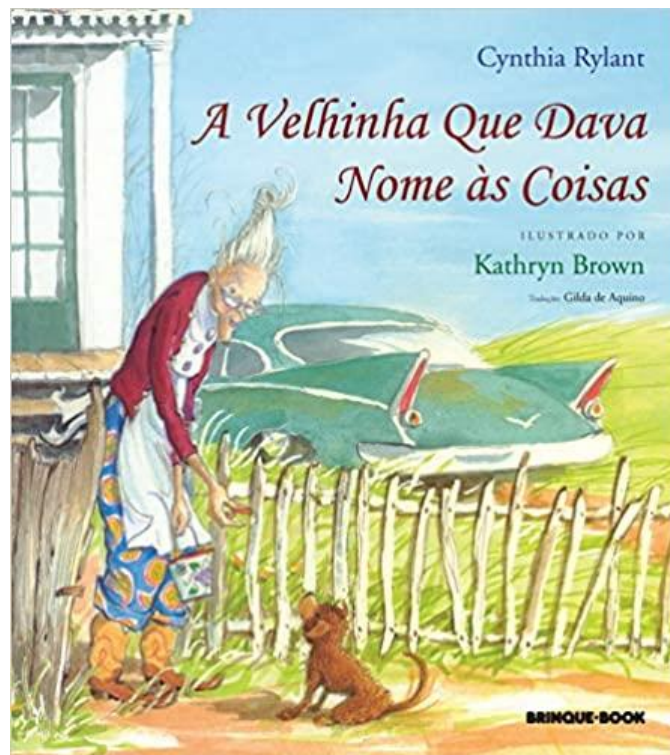


Imagem 1 - capa do livro “A velhinha que dava nome às coisas”

Segunda parte:

Iniciar a história e quando for o momento de confirmar ou não as hipóteses das crianças, pausar a leitura e perguntar:

- O que vocês falaram aconteceu na história?
- O que vai acontecer na história?

Terceira parte:

- O que será que vai acontecer com a velhinha e o cachorro marrom?

Nesse momento, antes de concluir a história do livro, pausar novamente e propor que as crianças imaginem e criem elas mesmas outros desfechos para a história.

Aula 2 - primeira parte:

Recapitular a história com as crianças e fazer um reconto. Conforme elas vão falando, a professora vai anotando as frases numa folha de papel Kraft. Propor as elas que façam desenhos para ilustrar o texto. Guardar o texto para a próxima aula.

Aula 3 - segunda parte:

No dia seguinte, já com o texto recortado em tiras, e cada pedaço desses contendo uma frase, propor às crianças que se organizem em roda. À medida em que a professora for lendo as frases, as crianças tentarão organizá-las na sequência em que disseram no momento do reconto. Deixaremos a história colada no mural da sala de aula.

Aula 4 –

Construir com as crianças um quadro de palavras destacadas da história escreva-as em fichas, com letras maiúsculas de impressa, acompanhadas do desenho do objeto ou ser que representam.

Aula 5 –

Colocar dentro de um saquinho figuras contendo a imagem dos principais personagens da história. Às crianças serão entregues folhas de papel A4 em branco e marcador permanente preta. A cada imagem que a professora for tirando de dentro do saquinho, as crianças terão que escrever o nome deles no papel. Nessa atividade será possível perceber se as crianças já compreendem a escrita como a representação da fala, dos significantes.

Aula 6 –

Será entregue às crianças uma folha com desenhos dos personagens da história para que escrevam o nome de cada um. (Apêndice 01). Essa atividade permitirá ao professor identificar e acompanhar o desenvolvimento da criança em seu processo de construção do conceito de escrita.

Aula 7 -

As crianças receberão uma folha com os desenhos dos personagens da história e junto a eles, dentro de quadradinhos, estarão quase todas as letras do nome de cada um. Nessa atividade, elas terão que relacionar o som ao nome da primeira letra que está faltando. (Apêndice 02)

Aula 8 -

Propor às crianças que assim como a velhinha da história inventemos também nomes para alguns objetos da nossa sala. Deixá-las escolherem o objeto e o nome e, em seguida, com a ajuda das crianças a professora escreve os nomes em plaquinhas e fixa-as nos objetos.

Aula 9 –

E o meu nome, quem escolheu?

Como atividade de para casa pedir às famílias que respondam junto às crianças as seguintes perguntas:

- Meu nome completo é
- Quem escolheu meu nome foi
- Por que escolheram esse nome para mim?
- Qual significado tem meu nome?

1º Momento:

O professor lerá as informações que os alunos pesquisaram a respeito da história do seu nome. As crianças incentivadas a falarem sobre o que aprenderam com a pesquisa realizada.

2º Momento:

Organizar com as crianças um painel com as informações da história do nome de cada uma delas. Dessa forma iremos colocar as fotos das crianças seguidas do seu nome completo, nome da pessoa que escolheu o nome e o significado.

Com essas informações sugeri às crianças que façamos um livro com as histórias de todos os nomes da turma. Colocar fotos das crianças, desenhos e escrever sobre as informações que as crianças trouxeram sobre o significado do seu nome e outras curiosidades.

Aula 10 -

Construir uma lista com os nomes das crianças para trabalharmos a quantidade de letras, a letra inicial e a letra final. (apêndice 03).

Aula 11 -

As crianças utilizarão o alfabeto móvel para montar seu nome e nomes de colegas, guiando-se pelas fichas, a dele e a de colegas, ou montando palavras que estejam fixadas no quadro de palavras.

Aula 12 –

Retomando a história do livro “A velhinha que dava nome as coisas” conversar com as crianças sobre as pessoas idosas que vivem em lares de idosos, seguindo o roteiro: Registro em cartaz, construindo um pequeno texto (professora como escriba).

- Alguém sabe o que é um lar de idosos?
- Quem mora nesse lugar e por quê?
- O que deve ter em um lar de idosos?
- O que os moradores desse lugar podem fazer para se divertir? Após o registro no cartaz, propor às crianças a escrita de uma carta direcionada às pessoas idosas que vivem em alguma casa de repouso mais próxima à escola. Lembrá-las do quanto à velhinha da história desejava receber uma carta.

Considerações finais

A formação continuada permite ao professor agregar novos conhecimentos, e, por conseguinte, aperfeiçoar a sua prática diária. Ao longo da minha trajetória profissional tenho buscado por formação continuada e renovação constante, quer seja por meio de livros, de palestras, de cursos ofertados pela escola, de trocas de experiências e informações com os outros professores, de leitura de artigos.

Nesse sentido, percebo que a oportunidade de participar do curso de especialização em língua portuguesa: teorias e práticas de ensino de leitura e produção de texto - PROLEITURA, oferecido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, foi fundamental para que eu pudesse refletir e avaliar a minha prática pedagógica e as possíveis implicações desta no processo de aprendizagem das crianças.

Todo esse arcabouço teórico imprescindível para a elaboração desse trabalho me propiciou compreender questões até então confusas, que agora percebo serem elas determinantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade voltado para o ensino da leitura e da escrita com as crianças de 4 e 5 anos da educação infantil. Além disso, sinto que os novos conhecimentos adquiridos ao longo do curso propiciou-me o aprimoramento da minha competência em leitura e produção de texto, isso me motiva e me permite, ainda, vislumbrar impactos positivos dessa aprendizagem para além da minha carreira.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Princípios básicos de fonética e fonologia para a compreensão do processo de alfabetização em contexto de variedade linguística.** In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015, Paraná. **Anais... Paraná 2015** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20967_8304.pdf

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

_____. **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 /** Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). – Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MANTOVANI, S. FARIA A. L. G. de; VITA, A. (org.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Resenha de “A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de *A criança na fase inicial da escrita*”. *ReVEL*. vol. 17, n. 33, 2019. [www.revel.inf.br]

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização.** 1. Ed., 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2016.

FARIA, Ana Lúcia de & Vita, Anastasia de. **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa; tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa.** In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GOULART, Cecília M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização.** Rev. Estud. Discurso Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/cPYgcqRbX3pXX38WJS4mnbm/?lang=pt>

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Eixos Estruturadores.** (org.)-Belo Horizonte: Smed, 2015.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. **A LINGUISTICA APLICADA E O PROCESSO DE LETRAMENTO.** Rev.de Letras – Nº. 21 – Vol.1/2 – jan/dez.1999

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

NOVA ESCOLA. **Importância de a criança escrever conforme suas ideias.** Nova escola. Youtube. 18 de jun. de 2013. 4min8s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V2myaSubdbo> Acesso 02 de jun.de 2021.

KLEIN, Rejane. Linguagem e alfabetização – Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2011. 80 p.

SAVOLDI, Maria Rosa; NEDER, Marco Antonio. Contribuição dos estudos da linguagem para a compreensão de letramento à luz da teoria da enunciação de Bakhtin. In: XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, 2008. Anais... Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC0167_01_A.pdf

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Núcleo de Alfabetização e Letramento/SMED-BH. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FaE/UFMG. Conhecimentos essenciais para o processo de alfabetização e letramento. Proposta para o trabalho com crianças do recorte etário de 4 a 8 anos.** Belo Horizonte.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil.** Pátio Educação Infantil, Ano VII, n. 20. jul/out 2009.

SOARES, Magda. **Oralidade, alfabetização e letramento.** Revista Pátio Educação Infantil-Ano VII - Nº20. Jul/Out.2009. Disponível em:

<<http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>>. Acesso em: 04 jan.2018

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. – 3. Ed.; 3.reimp Belo Horizonte: Autêntica.2016.128p.

SOARES, Magda. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

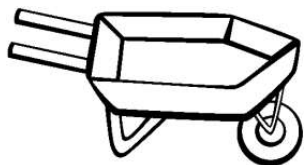
SOARES, Magda. **Palavra de... Magda Soares: a linguagem escrita na infância**, agos. 2017. Disponível em: <<http://www.tempodecreche.com.br/palavra-de-especialista/linguagem-escrita/>>. Acesso em: 10 jun. 2021

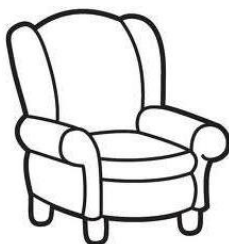
KRAMER, Sônia M. F. R. NUNES, P. CORSINO. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

V. F. A. NEVES, M. C. S. de GOUVÊA, M. L. CASTANHEIRA. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 201

Apêndice 01

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE ESCRITA







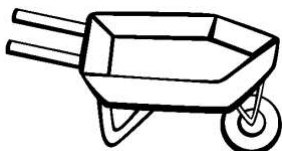




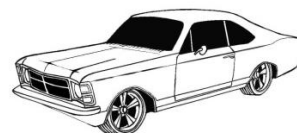
Apêndice 02

“A VELHINHA QUE DAVA NOME ÀS COISAS”

QUAL ERA O NOME?



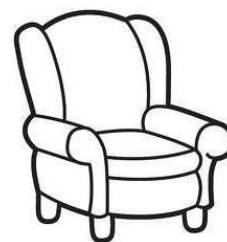
	R	E	D
--	----------	----------	----------



	E	T	O
--	----------	----------	----------



	O	R	T	U	D	O
--	----------	----------	----------	----------	----------	----------



	R	I	D	A
--	----------	----------	----------	----------



	L	O	R	I	A
--	----------	----------	----------	----------	----------

Apêndice 04

GLORIA**BELINHA****BETO****CARTA****CACO****FRIDA****BERTA****FRED**