

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

Regina de Fátima Teixeira de Tolêdo

PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Belo Horizonte

2010

Regina de Fátima Teixeira de Tolêdo

## PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Educação Infantil, pelo curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Correia Baptista

Belo Horizonte

2010

T649p Toledo, Regina de Fátima Teixeira de.  
T Produção de texto na educação infantil / Regina de Fátima  
Teixeira de Toledo. - UFMG/FaE, 2010.  
28 f., enc.

Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação  
apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de  
especialista em Educação Infantil, pelo curso de Pós-Graduação  
Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.  
Orientadora : Mônica Correia Baptista.  
Bibliografia : f. 25-27.  
Anexos : f. 28.

1. Educação -- Teses. 2. Textos -- Estudo e ensino --  
Teses. 3. Educação pré-escolar -- Teses.  
I. Título. II. Baptista, Mônica Correia. III. Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.21

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

REGINA DE FÁTIMA TEIXEIRA DE TOLÊDO

**PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Aprovado em 4 de dezembro de 2010.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Mônica Correia Baptista (Orientadora) – Faculdade de Educação da UFMG

*Vitória Líbia Barreto de Sousa*

Prof.<sup>a</sup> Vitória Líbia Barreto (Convidada)

*Fátima Regina Teixeira de Salles Dias*

Prof.<sup>a</sup> Fátima Regina Teixeira de Salles Dias (Convidada)

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica

**ATA DE DEFESA DO QUADRAGESIMO NONO TRABALHO FINAL - CURSO  
DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL**

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dez, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão da quarta edição do curso LASEB – Pós-graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica – com o título “**PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”, da aluna **REGINA DE FÁTIMA TEIXEIRA DE TOLÉDO**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Mônica Correia Baptista (Orientadora) e Fátima Regina Teixeira de Salles Dias. Os trabalhos iniciaram-se às 8 horas, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral da pesquisa, a banca examinadora fez uma arguição à candidata. A banca se reuniu, em seguida, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 85, conceito \_\_\_\_\_. O resultado final do trabalho foi comunicado à aluna, que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital (CD), de acordo com as orientações da secretaria do colegiado de curso. Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 11 de dezembro de 2010.

Aluna Regina de Fátima Teixeira de Toledo nº de matrícula 2009745250

Professora Mônica Correia Baptista Orientadora

Professora Fátima Regina de Salles Dias Convidada/avaliadora

Ana Maria de Castro Rocha  
Ana Maria de Castro Rocha  
Secretária do Colegiado de Curso Lato Sensu  
em Docência na Educação Básica

## RESUMO

Este trabalho de intervenção pedagógica teve por objetivo acompanhar o desenvolvimento de crianças em relação à produção textual. São crianças com 5(cinco) anos de idade que freqüentam a Educação Infantil na rede pública de Belo Horizonte.

O estudo teve embasamento teórico, análise e reflexões durante todo o processo que se iniciou no mês fevereiro e teve a sua conclusão no mês de novembro de 2010.

O trabalho se desenvolveu dentro da pesquisa qualitativa através de estudo bibliográfico e de intervenção em sala de aula. Os instrumentos usados para o desenvolvimento da pesquisa foram diagnóstico e implementação da prática através de registros.

O estudo e a intervenção proporcionaram a identificação e a análise do desenvolvimento das crianças em relação à produção de textos , colocando a escola como espaço privilegiado para a aprendizagem sistematizada e formal.

**Palavras-chave: Educação Infantil – produção textual – alfabetização – letramento.**

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO / JUSTIFICATIVA .....	07
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	
2.1 . A Educação Infantil no Brasil.....	10
2.2 . A Educação Infantil em Belo Horizonte .....	11
3. REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	
3.1. A Linguagem .....	17
3.2. A Linguagem Oral .....	18
3.3. A Linguagem Escrita.....	19
3.4. Alfabetização e Letramento .....	21
3.5. O Processo de Produção de Textos .....	22
4. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	28
7. ANEXO.....	29

## 1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Através da produção de texto a criança desenvolve a criatividade, a percepção, a interpretação, e aprende a usar os vários gêneros textuais de acordo com a sua aplicabilidade na vida cotidiana. São inúmeras as situações que podem ser aproveitadas para que as crianças percebam a função da escrita para fins diversos e a utilizem em práticas de interação social.

O Trabalho com produção de textos deve se constituir em uma prática continuada e contextualizada em que escrever tenha sentido. Deve-se buscar a similaridade possível com as práticas de uso social. Segundo Teberosky (2003), criar um contexto de cultura escrita significa dar oportunidades para que as crianças atribuam significados ao que está escrito, conforme suas diversas competências.

A ampliação do universo discursivo das crianças se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar.

O domínio da língua oral e da língua escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio das linguagens oral e escrita, que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito de todos.

A alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Apropriar-se da linguagem escrita supõe construir um sistema de representação da fala. Representar a fala não é, representar apenas elementos da cadeia sonora (as unidades constituintes da sílaba, da palavra, das frases etc). É representar aspectos importantes do processo de produção de textos, como a articulação de diferentes instâncias enunciativas. Ao planejar atividades de ensino e aprendizagem da escrita, o professor deve considerar que, de um lado, há o processo de produção de textos orais e, de outro, o processo de produção de textos escritos, cada um deles tem suas especificidades, sendo de responsabilidade do professor desenvolver com os seus alunos a reflexão sobre esse dois processos, com o objetivo de levar as crianças a identificar e utilizar adequadamente os mecanismos e estratégias lingüístico -



discursivos que caracterizam o processo de produção textual na modalidade oral e na modalidade escrita. Também é importante criar situações que exijam a estruturação do texto a ser produzido em função de sua adequação à situação de comunicação. Segundo Teberosky (2003), para a criança apropriar-se da linguagem escrita é necessário que ela participe de situações onde a escrita adquira significação. Por isso é de grande importância a leitura de histórias, poesias, as instruções em voz alta, etc., por parte do professor. A leitura em voz alta permite associar os signos gráficos com a linguagem e a linguagem com os tipos de textos, ou seja, os gêneros e os suportes materiais sobre os quais eles se apresentam, e isso ajuda a criança a desenvolver sua competência lingüística.

As hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção do conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento e seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar. A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a língua 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. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (Referencial curricular da Educação Infantil (1998).

Por meio desta pesquisa qualitativa, de intervenção pedagógica com crianças na faixa etária de 5(cinco) anos, pretende-se verificar e refletir sobre o desenvolvimento das crianças em relação à produção de textos usando os vários recursos disponíveis que fazem parte da rotina das crianças na escola e extra-escolar. Algumas crianças são novatas, outras já são alunas da escola há um ano e meio. A escola situa-se no bairro Alto Vera Cruz –Regional Leste, funciona com turmas do Ensino Fundamental- 1º, 2º, 3º Ciclos, EJA- Educação de Jovens e Adultos e 4(quatro) turmas de Educação Infantil em cada turno – manhã e tarde, desde o ano de 2004 quando iniciou-se a Educação Infantil na escola e onde estou lecionando desde o ano de 2006.

Espera-se que essa pesquisa em sala de aula seja importante para acompanhar o desenvolvimento das crianças em relação à produção de textos, tendo a professora como escriba e verificar o conhecimento das crianças em relação a associação do gênero textual ao suporte adequado. Enfim, o que elas já sabem e a partir deste diagnóstico trabalhar as competências e habilidades para a aquisição de um desenvolvimento contínuo.

No capítulo 2 pode-se verificar a contextualização da Educação Infantil no Brasil e na rede pública municipal de Belo Horizonte. O início, o seu desenvolvimento, sua ampliação, suas concepções e práticas pedagógicas até chegar nos dias de hoje.

O capítulo 3 contempla o referencial teórico e metodológico enfatizando a linguagem oral, a linguagem escrita, alfabetização e letramento e o processo de produção de textos.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO**

### **2.1 A Educação Infantil no Brasil**

De acordo as Proposições Curriculares da Educação Infantil (Belo Horizonte, 2008-2009) o atendimento às crianças de zero até seis anos fora do lar, em espaços coletivos, nasce a partir da necessidade de assistência para as famílias cujas mães trabalham para garantir o sustento e/ou para assegurar um espaço onde as crianças “carentes” pudessem ser alimentadas e protegidas. Esse atendimento era realizado, voluntariamente e sem remuneração, por mulheres, e a única exigência era que já tivessem passado pela experiência da maternidade e/ou que gostassem muito de crianças. Com o tempo foi aumentando o número de creches e escolas maternas em todas as classes sociais. Até mesmo as mães que não trabalhavam fora começaram a buscar esses espaços de socialização para as crianças.

Entre 1900 e 1950, os Jardins de Infância, que têm como objetivo a socialização, a brincadeira e a moralização, são as formas escolares de Educação Infantil mais presentes no atendimento a ricos e pobres.

No decorrer desse processo histórico, algumas instituições com o objetivo pedagógico passam a existir para “preparar as crianças para o Ensino Fundamental”, é o início das pré-escolas. Assim, as atividades desenvolvidas com as crianças visavam assegurar os pré-requisitos considerados imprescindíveis para a futura alfabetização. A concepção que orientava esse atendimento era de preparação para a entrada no ensino obrigatório e desenvolvido por professores. Geralmente, esses estabelecimentos eram instituições privadas particulares e atendiam crianças de um meio mais favorecido tanto do ponto de vista social como econômico.

Os bebês e as crianças pequenas são, então, atendidas, basicamente, em dois modelos de instituição de Educação Infantil: as creches, que eram destinadas às crianças de baixa renda e cujo objetivo principal era possibilitar assistência e garantir a participação das mães no mercado de trabalho, e, para crianças de um meio mais favorecido, os Jardins de Infância e Pré-escolas, que funcionavam nas escolas formais e tinham o objetivo de preparar as crianças para a entrada no Ensino Fundamental.

O reconhecimento da Educação Infantil como uma política educacional que visa garantir o direito da criança ao acesso, permanência e aprendizagem na escola, ao contrário de uma política de assistência social – que por longo tempo tem caracterizado o atendimento aos

bebês e crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil – está sendo construído pouco a pouco no País.

Na sociedade contemporânea em que vivemos, as mudanças tais como a luta pelo direito à educação, encabeçada por vários movimentos sociais; a emancipação da mulher, que busca uma inserção profissional que lhe dê independência financeira; e o avanço dos estudos científicos no que concerne à compreensão sobre a criança e seu desenvolvimento – são fatores que se destacam como grandes impulsionadores desse reconhecimento.

Diante de toda demanda social e dos estudos científicos, vão-se delineando novas possibilidades de atendimento, e a escola infantil vem-se afirmando como importante espaço educativo para bebês e crianças pequenas.

Nesse contexto, as diferentes leis de nosso País – a Constituição Federal, em 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, em 1996; e a Resolução CEB 1/99, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, complementarizando-se, passam a reconhecer o direito dos bebês e das crianças pequenas ao atendimento educacional numa instituição pública educativa fora do lar. E, concretizando essa conquista, reconhecem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos de idade, nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN 9.394/96, art. 29, e Resolução CEB 1/99, art. 3º, III).

Em 2009 foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – reúne princípios, fundamentos, procedimentos, para orientar as políticas públicas na área, a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas curriculares. Essas diretrizes reforçam a Educação Infantil como direito de toda criança pequena de 0 a 6 anos, e o currículo é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos de mundo, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.

## **2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE**

Em 1957 iniciou-se o atendimento à Educação Infantil na Rede Municipal de Educação, com a inauguração de seu primeiro Jardim de Infância - Jardim Municipal da Renascença - e

posteriormente de mais doze escolas, exclusivamente de Educação Infantil. Esse atendimento caracterizou-se por um trabalho pedagógico construído de maneira independente em cada instituição. As propostas pedagógicas, em sua maioria, eram desenvolvidas de acordo com os acúmulos dos profissionais, que prestavam concurso para o Ensino Fundamental. Havia a crença, das instituições formadoras, de que não era necessária uma formação específica para o atendimento às crianças da Educação Infantil. Da mesma forma, não havia um concurso específico para selecionar professores com conhecimentos específicos, para o exercício dessa função.

Mediante a probabilidade do término ao atendimento à Educação Infantil na RME, em 1985, foi constituído um grupo denominado “Grupo de Defesa da Educação Infantil da RME em BH”. Esse grupo era composto por representantes da Secretaria Municipal de Educação e das escolas que atendiam a Educação Infantil na rede. O grupo se reunia mensalmente, em uma das escolas, com o objetivo de fortalecer esse atendimento e promover a troca de experiências entre as escolas de Educação Infantil do município. Nesse período, já se anunciava a necessidade de elaboração de uma proposta pedagógica para as crianças de quatro a seis anos.

Por volta de 1994, houve um grande incentivo para elaboração de Projetos Político-Pedagógicos – PPP's – nas instituições da RME/BH. A partir da apresentação das necessidades reais das escolas, por meio de seus projetos havia a liberação de verbas, materialidade e profissionais, além da razão professor/aluno estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação. Essa definição incentivou as escolas a se organizarem em grupos de estudo, dentro e extra-horário de trabalho para elaborar seus PPP's.

As treze escolas municipais de Educação Infantil tiveram um processo diferenciado para elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos. A primeira escola a divulgar o seu PPP foi o Jardim Municipal Maria Sales Ferreira. A instituição se destacou nesse processo, demonstrando a sua organização interna e coletivamente construída para a elaboração, sistematização e implementação de sua proposta pedagógica, contribuindo e impulsionando movimento semelhante nas outras escolas de Educação Infantil.

Foi um desafio para as creches conveniadas a construção de uma proposta pedagógica com intencionalidades educativas definidas, uma vez que a história de sua criação era marcada pela função assistencialista.

De 1957 até 2003 a Educação Infantil atendia, em jornada parcial, crianças de quatro até seis anos, em 13 escolas municipais de educação Infantil (chamadas pólos) e em escolas municipais de Ensino Fundamental que possuíam turmas de Educação Infantil. O atendimento

das crianças de zero até três anos era realizado apenas nas creches conveniadas.

As turmas em escolas de Ensino Fundamental eram oscilantes, pois dependiam do cadastro escolar para o 1º ciclo e as práticas nas instituições, em sua maioria, eram as preparatórias para o Ensino Fundamental. Não havia garantia de continuidade do atendimento à Educação Infantil nessas escolas, o que dificultava a articulação do trabalho específico com os outros ciclos. Às vezes, havia uma só turma, isolada, em condições precárias de atendimento, sem a materialidade necessária para o desenvolvimento do trabalho, enfim, espaços, móveis, banheiros e refeitórios inadequados, além de não existir uma proposta de atividades com concepções explícitas e coerentes para o atendimento.

Durante muito tempo, Belo Horizonte foi uma das poucas capitais do Brasil onde não havia atendimento público às crianças de zero até três anos de idade na própria rede de ensino.

A necessidade por esse atendimento crescia a cada dia, as creches foram-se multiplicando e, em 1983, para responder à parte dessa demanda, foram realizados os primeiros convênios das creches comunitárias com a PBH.

Para lutar pelo direito das crianças a um espaço educativo de qualidade, foi fundado o movimento Pró-creches (MLPC), que teve um importante papel para o reconhecimento da educação nas creches. Ainda hoje, em Belo Horizonte, o MLPC atua com o propósito de garantir a continuidade dos direitos adquiridos.

Uma das conquistas na luta pelo direito à educação foi a transferência, em 2001, das creches conveniadas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SMDS para a Secretaria Municipal de Educação – SMED.

Com a implantação da Escola Plural, a partir de 1995, as crianças de seis anos foram incluídas gradativamente no 1º Ciclo do Ensino Fundamental e, em 1998, essa inclusão foi universalizada. Com essa iniciativa, o atendimento à educação infantil nas escolas começou a crescer, e as escolas “pólo” passaram a atender crianças de três, quatro e cinco anos.

Em 2001, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte criou o cargo de educador infantil e as Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI’s – que se vinculam a uma escola municipal já existente, que passa a ser denominada “Escola Pólo”. Mesmo com estratégias de ampliação da Educação Infantil, não se pode afirmar que haja o atendimento de toda a demanda por creches e pré-escolas no município de Belo Horizonte.

Educação Infantil, uma das etapas da Educação Básica, o primeiro grande passo em Belo Horizonte, é a transferência, em 2001, das creches conveniadas com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SMDS para a Secretaria Municipal de Educação - SMED.

Entretanto é importante destacar que há um avanço em termos de concepção na medida em que, cada vez mais se compreende a educação de crianças como devendo se realizar em espaços educativos e com algo que deve se diferenciar da educação realizada em espaços privados como a casa, pela família ou outro “cuidador”.

A escola é reconhecida como espaço educativo que deve possibilitar vivências e experiências, organizadas de forma consciente, de maneira intencional, a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos: físico, cognitivo, social, moral, afetivo e emocional.

Belo Horizonte já mostra avanços no que diz respeito ao reconhecimento da *função social* da instituição de Educação Infantil, que deixa de ser o espaço de guarda ou de preparação para a entrada na “escola” para constituir o espaço de cuidar e educar com intencionalidades educativas.

A escola como instituição educativa é um dos ambientes de desenvolvimento da criança. Ela não é substituta da família, mas compartilha e complementa o ambiente familiar, ampliando as experiências sociais e pessoais das crianças. É um espaço em que as crianças têm oportunidade de construir uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se sujeitos. Um espaço que cria condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional.

A política educacional de Belo Horizonte obedece a determinação legal de que todos os professores ou educadores que atuam nas instituições de Educação Infantil da RME e creches conveniadas devem ter pelo menos a formação, ou seja, o ensino médio na modalidade normal..

As instituições devem ter autorização de funcionamento, emitidas pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH, que avalia o cumprimento da Resolução 001/2000, publicada no Diário Oficial do Município no dia 11/11/2000 e fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

A cidade de Belo Horizonte, vem construindo uma trajetória de atendimento à Educação Infantil com oferta de vagas na Rede Pública e na Rede Privada. Esse atendimento vem considerando as dimensões da proteção, cuidado e educação das crianças pequenas. Muitas vezes, essas dimensões essenciais para a infância se confundem com posições assistencialistas de guarda e proteção; e o trabalho considerado pedagógico toma um caráter preparatório para o Ensino Fundamental. Mesmo para as instituições educativas mais experientes, conciliar a perspectiva da dualidade e indissociabilidade da ação pedagógica do cuidar e educar requer mudanças na concepção de criança, de papel da escola, do papel da

família, enfim do fazer pedagógico de uma instituição educativa que atende pequenos cidadãos em todas as suas dimensões.

Existe uma proposta de ampliação do atendimento, em Belo Horizonte, com a construção de novas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's), implantação de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, adaptações e adequações dos espaços onde as crianças já eram atendidas e ampliação do número de vagas na rede conveniada.

Atender todas as crianças e incluir de fato, especificamente, a criança com deficiência é um compromisso assumido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH). Atender a criança com deficiência significa reconhecê-la como um cidadão de direitos, proporcionar um ambiente privilegiado de relações de afeto, de educação e cuidado.

Em Belo Horizonte a Rede Municipal de Educação se propõe a atender, prioritariamente, nas escolas municipais de Educação Infantil, nas turmas de Educação Infantil das escolas de Ensino Fundamental, bem como nas UMEI's, a população infantil em situação de vulnerabilidade social. São famílias e crianças em situação de risco ou que ainda não têm atendimento a suas necessidades básicas. A partir da criação de uma comissão constituída por representantes das Secretarias de Educação e de Assistência; do Movimento de Lutas Pró-Creches – MLPC; de Universidades; do Fórum Mineiro de Educação Infantil - FMEI; da Câmara Municipal; do Conselho Municipal de Educação – CME/BH; do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA e do Sindicato da categoria, foram elaborados e apresentados aos Conselhos Tutelares, Promotoria Pública do Município e para as instituições de Educação Infantil da RME os critérios para definição de vagas na Educação Infantil pública municipal.

Os critérios estabelecidos asseguram matrícula compulsória para crianças com deficiência e crianças que estejam sob medida protetiva encaminhadas pelos juizados e órgãos competentes; do restante das vagas, 70% são destinadas às crianças em situação de vulnerabilidade social (definidas pelo Núcleo Intersetorial Regional – NIR, composto pelas Secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Assistência e Educação); 10% das vagas são distribuídas através de sorteio para as famílias que residem ou trabalham numa distância de até 1 km da instituição; e os últimos 20% para o sorteio geral de todo o restante das inscrições feitas para a unidade escolar.

Em Belo Horizonte, Com esse projeto de ampliação do atendimento, que atendia em 2004 na rede pública, a 2.400 crianças, de três até seis anos, passa a atender, em 2008, a



14.800 crianças. O projeto de ampliação desse atendimento continua com a construção de novas UMEI's.

As UMEI's e seus espaços foram projetados por arquitetos, engenheiros e pedagogos, um projeto arrojado, orientado pela concepção de criança e educação defendida na RME, criado para atender as especificidades e necessidades das crianças pequenas. Proposições Curriculares da Educação Infantil (Belo Horizonte, 2008-2009)

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

#### 3.1 A Linguagem

De acordo com o dicionário Houaiss, *Linguagem* é qualquer e todo sistema que serve de meio de comunicação de idéias ou sentimentos, através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc.; é uma capacidade própria da espécie humana aprender a comunicar-se por meio de uma língua. A linguagem em si é bem diversificada. Às vezes complexa, constituída, ao mesmo tempo, de elementos diversos, como a gestualidade, os ícones, sons, símbolos, ou palavras. Quando o homem se utiliza da palavra, ou seja, da linguagem oral ou escrita, dizemos que ele está utilizando uma linguagem verbal, pois o código usado é a palavra. Tal código está presente, quando falamos com alguém, quando lemos, quando escrevemos. A linguagem verbal é a forma de comunicação mais presente em nosso cotidiano. Mediante a palavra falada ou escrita, expomos aos outros as nossas idéias e pensamentos, realizamos atos lingüísticos imprescindíveis em nossas vidas.

Na década 60, o linguista Hjelmslev, afirma que a linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, ou seja, é a língua concebida como atividade social por meio da qual veiculamos informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro.

Esta é uma concepção bem abrangente da linguagem, descrita como um conjunto de usos, cujas condições de produção são consideradas na situação comunicativa. A criança, desde bebê, já percebe essa função expressiva da linguagem e é por meio dela que surgem as suas manifestações, que, mesmo ainda sem emitir sons articulados na língua, expressa suas necessidades.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta diferentes práticas sociais as quais se pode participar. Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que

ocorria há um século, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente – características específicas do momento Histórico. Além disso, uma conversa de bar entre amigos economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento lingüístico quanto em relação ao assunto em pauta.

Portanto, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

### **3.2 A linguagem Oral**

Quanto à aquisição da fala a criança passa a se comunicar com mais propriedade a partir do momento em que ela aprende a falar a sua língua materna, a articular sons com significado. O ato de falar é um procedimento comum no nosso cotidiano e nem sempre é de grande relevância nas escolas, principalmente na Educação Infantil, pois há sempre uma crença de que a fala vai evoluir com o tempo.

É importante ressaltar que a linguagem oral é adquirida, seja ela no aspecto cultural ou biológico. Neurologicamente, o termo linguagem parece fundir-se com o próprio pensamento. Muitos estudos discutem a relação pensamento e linguagem. Lev Semenovitch Vygotsky foi um dos primeiros a mostrar a importância da linguagem na formação de processos mentais, afirmando que a melhor maneira de analisar o desenvolvimento das funções psicológicas do cérebro é através da investigação e reorganização do pensamento que ocorre sob influência da linguagem.

Nessa faixa etária, a fala, já bem mais desenvolvida, possibilita à criança verbalizar o pensamento, passando a servir de instrumento para pensar e comunicar. Vygotsky ainda acrescenta que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”.(Vygotsky, 1993, p.44)

A linguagem oral apresenta uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. Compreender a natureza e função dessa linguagem é de extrema importância para se acompanhar o desenvolvimento de uma criança. É na Educação Infantil que a criança

desenvolve a capacidade de prestar atenção à fala, analisando-a em seus diversos segmentos.

### **3.2 A Linguagem Escrita**

A aquisição da pressupõe a apropriação do seu uso e das funções sociais que essa linguagem adquire no meio social e, portanto, requer que o aprendiz entre em contato com os textos de uso social e reflita sobre eles. É importante estar em contato com livros, contos, cartas, jornais, revistas, folhetos, cartazes, livros infantis. A seleção do material escrito deve fundamentar-se na necessidade de as crianças se relacionarem com a escrita através da interação com diferentes tipos de gêneros textuais, bem como portadores e suportes e da sua exploração.

As crianças dispõem de idéias próprias sobre o sistema de escrita e leitura de palavras, mas, também de uma grande quantidade de informações sobre a estrutura da linguagem escrita, de suas diferenças em relação à linguagem oral, da sintaxe e estrutura textual própria dos diferentes tipos de texto. Este conhecimento depende da experiência prévia e das condições pessoais de cada um.

A escrita é uma das formas superiores de linguagem; requer que a criança seja capaz de conservar a idéia que tem em mente, ordenando-a numa determinada sequência e relação. Escrever significa relacionar o signo verbal, que já é um significado, a um signo gráfico. É planejar e esquematizar a colocação correta de palavras ou idéias no papel.

Na escola, as crianças mesmo não sabendo ler e escrever convencionalmente podem elaborar textos coletivamente, tendo o professor como escritor. Os alunos constroem o texto, elaborando a mensagem que pretendem transmitir. O professor ajuda as crianças a diferenciar entre dizer e dizer para ser escrito, a controlar a extensão da emissão ditada, a elaborar na ordem seqüencial, a diferenciar entre o “já escrito” e o que “ainda não está escrito”, enfim, a ajustar o oral e o escrito.

Qualquer escrita é um conjunto de marcas gráficas intencionais, mas qualquer conjunto de marcas não constitui uma escrita: são as práticas culturais de interpretação que transformam essas marcas em objetos simbólicos e lingüísticos (Ferreiro, 1996).

A leitura em voz alta permite associar signos gráficos com a linguagem e a linguagem com os tipos de texto, ou seja, os gêneros e os suportes materiais sobre os quais eles se apresentam. Escutar a leitura em voz alta é escutar a linguagem, e isso ajuda a criança a desenvolver sua competência lingüística.

É de grande relevância produzir textos a partir do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e em situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador<sup>1</sup>, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual<sup>2</sup>. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno<sup>3</sup>.

Cada tipo de texto tem características diferentes, que delimitam os procedimentos de escrita que lhe são próprios: a função, os modelos sociais que inclui, o conteúdo, o formato, as características gramaticais. E, além disso, procedimentos específicos de leitura para cada um.

Anteriormente se entendia que a entrada no mundo da escrita ocorria apenas pela alfabetização, aquisição da tecnologia da escrita, e, conseqüentemente, que o uso da escrita em práticas sociais de leitura e escrita correspondia a etapa posterior a ser desenvolvida nas séries seguintes. Desde a década de 80, concepções lingüísticas e psicológicas vêm mostrando que as crianças são cidadãs e produtoras de cultura, pois realizam interferências, estabelecem relações, procuram explicações e que, quando chegam à escola, já possuem prática lingüística, não somente em relação à linguagem oral, mas também à escrita. Desde cedo, expostas a diferentes materiais escritos, elas formulam suas próprias hipóteses, o que é natural, pois vivem

---

<sup>1</sup> - Isto é funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros.

<sup>2</sup> -A intertextualidade é constitutiva do processo de produção e compreensão de textos. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto, oral ou escrito, é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzidos e compreendidos.

<sup>3</sup> - Letramento, é entendido como sendo o produto da participação do sujeito em práticas sociais nas quais se usa a escrita como sistema simbólico e como tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas contemporâneas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

socialmente, em grupos, que — é certo — apresentam maior ou menor grau de letramento, podendo ampliar, ou não, as suas possibilidades de interação com a escrita e pela escrita.

Nas últimas décadas, várias pesquisas também demonstram que são complexas as proposições colocadas pelas crianças muito antes de entrarem para a escola e incidem numa mesma indicação: a necessidade de partir dos conhecimentos prévios da criança.

Levando em Consideração as contribuições da Linguística para o ensino da língua escrita, a perspectiva é a da aprendizagem cuja ênfase recai sobre a criança, sujeito da aprendizagem, situada no centro do processo de ensino-aprendizagem, reconhecida como um processo contínuo, submetido às mais diversas influências sociais, não somente da escola ou do professor.

### **3.3 Alfabetização e Letramento**

De acordo SOARES (2000) alfabetização é o processo da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita; e letramento é o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem envolve nas numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita..

No contexto das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas ocorridas no final do séc. XX, surgiu o termo letramento que, para estudiosos como Magda Soares, ampliou o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização. Enquanto a alfabetização se ocupa da apropriação da escrita, possibilitando a capacidade de ler e escrever com autonomia, o letramento focaliza o processo de inserção e participação na cultura escrita, inclusive os seus aspectos sócio-históricos. Diferentes quanto ao objeto e ao modo de aprendizagem, são práticas sociais interdependentes, indissociáveis e indispensáveis.

É importante destacar que os aspectos metodológicos do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil atingirão seu propósito, se a escrita for utilizada no dia a dia, de modo a possibilitar o acesso tanto à sua dimensão estética e lúdica quanto à informação e aos valores próprios de uma sociedade letrada. O importante é criar um ambiente de

aprendizagem rico e estimulante: práticas que ofereçam contato com material escrito pertinente, funcional, prazeroso; com diversos portadores e suportes,<sup>4</sup> gêneros,<sup>5</sup> funções e objetivos de escrita.

Estudos de psicologia, psicolinguística e sociologia da escrita provaram que a criança está inserida no processo de alfabetização e letramento muito antes de chegar à escola, praticamente desde quando nasce, porque esse é um processo social, e não é exclusividade da escola. Daí não haver motivos de se esperar o momento adequado para a alfabetização. Acreditamos que o ciclo da Educação Infantil deve assumir também esse processo, num trabalho planejado e sistemático com a língua escrita.

É importante incentivar as crianças desde muito cedo ao contato com a escrita e a leitura, criando um ambiente propício de acordo com as experiências e interesses de cada uma delas e, principalmente, aceitando como aprendizagens suas respostas não convencionais.

### **3.4 O Processo de Produção de Textos**

Val (2005) e Vieira, ao recordarem que a palavra texto tem a mesma origem que a palavra tecido, faz uma analogia entre a produção de textos e a tecelagem e cria uma metáfora entre a produção de um texto e o ato de tecer. Segundo as autoras produzir um texto é justamente tecer e entremear certos fios, com o objetivo de produzir um tecido. Assim, o tecelão seleciona os tipos de fios que deseja utilizar, suas cores, sua espessura e define a forma como irá entrelaçá-los. O resultado desse trabalho, ou seja, o trabalho final, vai depender das opções

---

<sup>4</sup> Segundo Teberosky e Colomer (2003, p. 38), portadores de texto são objetos que, contendo diversos produtos, possuem marcas escritas; suportes de texto são objetos elaborados especialmente para a escrita (livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral).

<sup>5</sup> Conforme Fiorin (2005), os gêneros textuais são formas lingüísticas concretas e fazem uso dos tipos textuais (narrativo, descritivo, expositivo, opinativo, argumentativo e injuntivo), que são matrizes lingüísticas, na sua composição, um mesmo tipo é utilizado por gêneros diferentes; por outro lado, um mesmo gênero faz uso de mais de um tipo textual. A classificação dos tipos textuais é feita pela dominância, já que não há um tipo exclusivo em um texto.

feitas pelo tecelão. Desse modo, se o tecelão desejar produzir um tecido mais leve, deverá escolher fios como os de seda, por exemplo. Já, se os fios escolhidos forem de lã, o resultado final será um tecido mais encorpado, mais pesado, mais denso. Além disso, tudo dependerá também do tipo de trama que o tecelão deseja obter, dos instrumentos que vai utilizar para produzir essa trama (agulhas de tricô, máquinas industriais, teares, etc.) e do uso que pretende dar ao tecido final ( para a produção de cobertores, roupas de inverno ou de verão, etc.). (Val, 2005, p. 26).

Segundo Val (2005) e Vieira, um processo semelhante acontece quando, produzimos um texto, ou seja, é preciso pensar a quem esse texto será destinado, que objetivos pretendemos atingir com esse texto, o meio através do qual esse texto será veiculado vão orientar a seleção do vocabulário, do estilo de linguagem, etc. Todos esses fatores irão determinar o gênero de texto que será produzido e o processo de sua produção/interpretação. Além disso, obviamente, um tecelão não desejaria que o tecido produzido por ele não fosse utilizado, transformado. Ao produzir o tecido, ele espera que este sirva para alguma coisa, que alguém vá cortá-lo costurá-lo, até que desse processo surja uma peça de roupa, uma boneca de pano, uma toalha, etc.

Da mesma forma, podemos pensar o processo de produção de textos. O produtor (falando ou escrevendo) seleciona o assunto de que seu texto vai tratar, escolhe a forma como vai organizá-lo, o vocabulário mais adequado à situação de comunicação, em função do ouvinte/leitor que deseja atingir. Além disso, tal qual o tecelão que, ao produzir seu tecido, considera a necessidade do mercado têxtil e de seus clientes, as tendências da moda, o clima e outros fatores, o produtor de textos também deve levar em conta e tentar prever as necessidades de seu leitor. Assim como na produção têxtil, a produção textual se orienta em função da representação, da imagem que o autor constrói sobre o leitor de seu texto.

Val e Vieira (2005) ressaltam que as condições de produção de um texto escrito, se constituem, portanto, não propriamente pela situação física, material, mas sim por aquilo que o autor do texto pensa sobre a situação de escrita e de leitura de seu texto, isto é, por aquilo que o autor tem em mente sobre: os objetivos que deve cumprir, o leitor a quem destina o texto (do que o leitor sabe, do que ele gosta, que expectativas e disposições ele tem), em que suporte o texto vai chegar ao leitor ( papel de carta, mural, jornal, livro, computador/internet, etc.). Com que apoios o leitor poderá contar durante a leitura (ilustrações, fotos, tabelas, mapas, etc.). É a partir desses fatores que quem escreve define as informações que vão entrar no seu texto, como as informações serão ordenadas e organizadas, de que gênero será o texto, o tipo de linguagem que será usado (linguagem formal e respeitosa, gíria, linguagem coloquial, etc.), o tamanho que o texto vai ter.



Para se produzir textos na escola, segundo Val e Vieira (2005) é necessário levar em consideração alguns fatores no planejamento de uma atividade de produção de escrita.

1. Quem escreve: deve estar refletida a forma, o vocabulário, o modo de dizer, etc. de quem está escrevendo, de forma natural ou ficcionalmente.

2. Para quem se escreve: (quem é o leitor?). Ao produzir um texto, seu autor deve ter uma idéia de quem vai lê-lo. Conhecendo, mais ou menos, os interesses e os conhecimentos prévios de seu leitor, torna-se mais fácil, para o autor, planejar aquilo que se pretende dizer e dizê-lo de forma mais adequada e com maior possibilidade de ser compreendido.

3. Para que se escreve: (qual o objetivo do texto?) Qual o motivo da produção textual; contar uma novidade, pedir um favor, passar uma informação etc.

4. Sobre o que se escreve: (O que dizer?). Quando se escreve um texto, o tema ou o assunto não pode, por si só, ser considerado como suficiente para a produção textual. O assunto de que o texto tratará deve estar adequado ao leitor e ao suporte que se escolhe para veicular o texto. O tema ou assunto deve ser algo que o autor domine.

5. Onde se escreve: (Em que tipo de suporte o texto será veiculado?) o autor de um texto deve conhecer o suporte em que seu texto será veiculado, bem como o contexto em que aquilo que produziu estará inserido.

6. Como se escreve: (Qual linguagem, gênero, tipo de letra, uso de imagem produzirá o sentido que se deseja?) A linguagem deverá combinar com a situação proposta, isto é, com o tipo de texto que se pretende escrever e ao efeito de sentido que o autor deseja produzir no leitor. Escrever utilizando a linguagem formal, nem sempre é a maneira mais adequada para se dizer algo.

Durante todo o trabalho de intervenção foi necessário mostrar para as crianças várias formas de redigir um texto, de acordo com a situação e o leitor a que o texto se destina. Foi importante mostrar que para todo texto escrito se deve adequar à realidade e a intencionalidade da informação que se pretende passar. A produção de textos deve fazer parte do cotidiano da escola, em atividades que envolvam situações práticas, vivências sociais que tragam significado para a vida das crianças, para que possa despertá-las ao interesse pela leitura e torná-las aptas à produções textuais de forma coesa.

#### **4. ABORDAGEM METODOLÓGICA**

A produção de texto na Educação Infantil sempre foi uma prática que me despertou interesse pela sua importância no desenvolvimento linguístico e no desenvolvimento da escrita pelas crianças. Observa-se que as crianças chegam à escola com uma ansiedade muito grande, uma expectativa muito aguçada em relação à escolarização. Com a produção de textos percebe-se um desenvolvimento muito significativo na oralidade, na criatividade e na escrita na medida em que se registram os textos produzidos oralmente pelas crianças.

Com o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, tornou-se necessário uma intervenção pedagógica para acompanhar o desenvolvimento das crianças em relação à produção de textos. A pesquisa foi realizada em uma sala de aula com crianças de 5(cinco) anos de idade. A primeira atividade da pesquisa consistiu em realizar um diagnóstico quanto ao reconhecimento das crianças em relação ao uso dos vários gêneros textuais e seus suportes. O diagnóstico foi feito empregando-se textos de revistas, jornais, livros de histórias, bilhetes. A partir desses textos, faziam-se perguntas às crianças buscando identificar se elas eram capazes de compreender aspectos relacionados ao uso adequado dos gêneros e seus suportes, tais como onde se encontra uma história, uma notícia, para que serve um bilhete, etc.

Após a realização dessa atividade diagnóstica, constatou-se que apenas uma criança conseguia perceber e fazer a distinção dos textos de acordo com o gênero e o suporte. As demais crianças ficaram alheias, sem qualquer manifestação de conhecimento e percepção do que estava sendo diagnosticado.

Após esse diagnóstico, trabalhou-se as linguagens oral e escrita através de recontos de histórias, músicas, brincadeiras, relato e escrita de vivências na escola em atividades culturais, artísticas, e de vivências que foram oportunizadas fora da escola através de excursões, a parques e cinema. Através deste trabalho as crianças apresentaram um desenvolvimento significativo na expressividade oral e grande aptidão para a escrita. Com isso foram realizadas várias produções textuais, aproveitando sempre as vivências para serem oralizadas e escritas tendo a professora como incentivadora e escriba de todo o processo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da interação, relação indispensável para o desenvolvimento lingüístico, as crianças vão estabelecendo e explorando seu potencial criativo, vão experimentando, revelando o significado da linguagem oral e escrita e seus valores na vida social.

De acordo Goulart (2000) a escola é o lugar onde a criança encontra um ambiente organizado e planejado para que ela possa ampliar e aprofundar seu aprendizado sobre a linguagem oral e a produção de textos orais e escritos, por isso este plano de ação foi pautado em estratégias que visavam o desenvolvimento de habilidades e competências referentes à escrita e, mais especificamente, à produção de textos, de forma a contribuir para a formação integral das crianças. No decorrer de todo o processo pedagógico foi oferecido a elas condições favoráveis ao desenvolvimento contínuo onde foi respeitado o ritmo de cada criança e ao mesmo tempo buscou-se incentivá-las e desafiá-las empregando estratégias de envolvimento.

Chegando ao final do ano, depois do trabalho desenvolvido com diversos gêneros textuais, o resultado foi o seguinte: 01 (uma) criança ainda encontra muita dificuldade em estabelecer a relação do gênero textual ao suporte, ainda tem dificuldades quanto a produção de textos orais e, em relação à apropriação do sistema de escrita, encontra-se na fase pré-silábica, desenhando garatujas. Entretanto, a intervenção feita durante toda a pesquisa facilitou o desenvolvimento da coordenação motora, o reconhecimento do alfabeto. Todas apresentaram um nível bastante significativo em relação à oralidade, interpretação e escrita e precisam de uma intervenção contínua para a consolidação do processo.

Embora o objetivo da intervenção pedagógica e da pesquisa não tenha sido a alfabetização, mas, sim a produção de textos, todo o trabalho realizado fez com que as crianças avançassem nas aprendizagens. É interessante observar que das 23 crianças 5(cinco) delas estão no nível silábico alfabético passando para o nível alfabético e o restante no nível pré-silábico. Esse fato evidencia a importância de se trabalhar de forma mais sistematizada na perspectiva de tornar mais eficazes as intervenções pedagógicas, assegurando de fato todo o processo educativo na construção de valores éticos, culturais, no desenvolvimento social, cognitivo e na apropriação da múltiplas linguagens.

Um aspecto muito importante no cotidiano do educador é que ele tenha clareza da sua importância e da dimensão da sua responsabilidade, do seu comprometimento como mediador de conhecimentos significativos que levem as crianças redimensionarem as suas aprendizagens.

Segundo Goulart (2000) toda a importante bagagem conquistada na vida é a base para as crianças continuarem aprendendo na vida e na escola. Essa bagagem envolve conhecimentos associados a valores, crenças, modos de vida, enfim. A linguagem verbal é condição fundamental para todo este aprendizado e desenvolver a escrita de modo intimamente relacionado à oralidade torna possível fortalecer a pessoa que a criança já é, confirmando o que ela já sabe, os conhecimentos que possui, abrindo portas para o novo.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Mônica Correia. A pequena infância e a cultura escrita. in: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, V. 14, p.44-51. Nov/dez.2008.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos**. In: Ângela Dalben et al (org). *Convergências e tensões no campo do trabalho docente: alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares. Educação Infantil**. BH, SMED, 2008-2009.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e Ler. Vol I e II – como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre; Artmed, 2000.

GOULART, Cecília M.A. Oralidade e escrita. *Revista Educação. Guia da Alfabetização*, São Paulo: Editora Segmento, nº 1, p.60-75, 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua portuguesa/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3ª edição – Brasília: A Secretaria, 2001.

SOARES, Magda. Alfabetização e literatura. *Revista Educação. Guia da Alfabetização*, São Paulo: Editora Segmento, nº 2, p.12-29,2010.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza – *Aprender a ler e a Escrever, uma proposta construtivista*. Porto Alegre; Artmed, 2003.

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

VAL, Maria da Graça Costa e Vieira, Martha L. **Produção de textos escritos: caderno do formador** – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG,2005.

## 7. ANEXO

### INSTRUMENTOS DE PESQUISA

#### **1ª Etapa** – Avaliação diagnóstica

Serão levados para a sala de aula jornais, revistas, livros de história, panfletos de lojas. Em seguida será feita leitura de convites, bilhetes etc... Será avaliado se as crianças conseguem fazer a associação de gênero-suporte ao conteúdo esperado para o tipo de texto. Para tanto será simulada a leitura de histórias em jornais, de bilhetes em revistas, leitura de notícias em livros de história. Ou seja, farse-á uma inversão para que se possa verificar a reação das crianças, buscando averiguar se elas detectam a inadequação quanto ao tipo de texto.

**2ª Etapa** – De forma coletiva serão produzidos textos a partir das vivências na escola ou fora da escola, quando ocorrer. Registro de fatos acontecidos como: brincadeiras, excursões, eventos culturais, reconto de histórias etc. Na sala de aula a professora incentivará as crianças a contar o que aconteceu nas brincadeiras, na excursão quando houver, eventos culturais etc. Por exemplo, dia das mães, festa da família, quadrilha, dia dos pais, brincadeira de roda, brincadeiras competitivas, confecção de cartazes... As crianças serão incentivadas a fazer a produção de textos de forma oral, em seguida o texto será escrito no quadro com a ajuda das mesmas fazendo o reconhecimento de letras, sílabas, palavras e também poderá ser escrito por elas ao mesmo tempo no caderno.

**3ª Etapa – Final da intervenção** – Será Avaliado o desenvolvimento das crianças em relação à capacidade de fazer a associação de gênero-suporte, a capacidade de produção de textos de forma oral e o desenvolvimento da linguagem escrita. Será feita uma comparação do que foi observado no início da intervenção com o resultado final.