

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

Silvia Helena Ferraz Lopasso

**A LEITURA E A ESCRITA EM CLASSES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A  
ATUAÇÃO DO PROFESSOR**

Belo Horizonte  
2010

Silvia Helena Ferraz Lopasso

**A LEITURA E A ESCRITA EM CLASSES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A  
ATUAÇÃO DO PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização 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.

Orientador(a): Mônica Corrêia Baptista

Belo Horizonte

2010

Silvia Helena Ferraz Lopasso

**A LEITURA E A ESCRITA EM CLASSES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A  
ATUAÇÃO DO PROFESSOR**

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 11 de dezembro de 2010

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

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

---

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

## RESUMO

Nas últimas décadas, questões sobre quando iniciar a linguagem escrita vêm sendo discutidas. Algumas pessoas, por influência da teoria condutista acreditam que a melhor idade seria a partir dos seis anos, por acreditar que a criança já teria chegado ao nível de desenvolvimento desejado. No final dos anos 80, sob a influência da teoria sociocognitiva e sociocultural da aprendizagem, passa a prevalecer a noção de que a aprendizagem da criança pequena nas diferentes esferas do conhecimento humano não deve ser compreendida como pré-requisito para o ensino fundamental, mas como algo que faz parte do processo de desenvolvimento infantil. Do ponto de vista do aprendizado da leitura e da escrita, essa nova concepção de aprendizagem exerceu grande influência quer entre os teóricos da Educação quanto sobre os professores da educação básica. Dentre a reformulação conceitual, destaca-se a noção de que o conceito de língua escrita é muito mais que um código que transforma sons da fala em sinais gráficos e vice-versa, mas, sobretudo um sistema de representação e, como tal, um objeto sociocultural. Este estudo pretendeu demonstrar a importância da leitura de histórias para crianças e de se trabalharem diversos suportes e tipos de textos. O tema deste trabalho consiste em investigar salas de aula de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, compreendendo-as como espaços alfabetizadores e verificar como as professoras que atuam em classes de crianças de três a cinco anos trabalham alfabetização e o letramento dentro destes espaços. O plano de ação criou dentro de uma sala de três anos de idade um ambiente alfabetizador e desenvolveu atividades que pretenderam estimular a oralidade e a escrita. Um dos instrumentos de pesquisa empregado foi o questionário que pôde apontar as opiniões dos professores da instituição em relação à alfabetização e ao letramento e, ao mesmo tempo, buscou conscientizá-los acerca da necessidade de se instituir uma nova prática de ensino,

**Palavras-chave:** Educação infantil, linguagem escrita, ambiente alfabetizador, prática docente.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>06</b> |
| <b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM<br/>BELO HORIZONTE .....</b>               | <b>10</b> |
| <b>3. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARÍLIA TANURE PEREIRA .....</b>                                    | <b>14</b> |
| <b>3.1 Perfil da sala.....</b>  | <b>22</b> |
| <b>4. AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COM A LEITURA,<br/>ESCRITA E COM LINGUAGEM ORAL.....</b> | <b>24</b> |
| <b>5. METODOLOGIA.....</b>  | <b>34</b> |
| <b>5.1 Apresentação e análise dos dados.....</b>  | <b>36</b> |
| <b>6. PROJETO DE INTERVENÇÃO.....</b>   | <b>45</b> |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>49</b> |
| <b>8. REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>51</b> |
| <b>9. ANEXOS.....</b>   | <b>52</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Iniciei meu trabalho como professora na Prefeitura de Belo Horizonte em 2005 em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, tendo como formação o curso de Administração. Iniciei minha carreira docente junto a uma turma de crianças de três anos e sem nenhuma experiência. O meu trabalho era baseado em observações de outras colegas, em estudos de livros e de textos que buscava na internet. Minha preocupação central era preencher os horários com brinquedos, recreio, merenda e algumas atividades de colorir, desenhar e pintar. Eram atividades isoladas e fora de um contexto.

Em 2006, senti a necessidade de uma formação na área de educação e entrei para o curso de Pedagogia. A partir daí, passei a trabalhar com projetos<sup>1</sup>. Passei a compreender a importância de considerar a criança como um sujeito ativo no processo de apropriação de conhecimentos e que os conteúdos deviam estar voltados para a sua realidade e relacionados aos seus interesses. Pude compreender melhor que muitas de minhas colegas utilizavam métodos arcaicos, utilizavam as cartilhas e ensinavam primeiro as vogais para depois ir ligando uma letra a outra. As crianças primeiramente aprendiam a ler para depois escrever. A educação infantil era vista somente como preparação para o ensino fundamental.

Para Rojo (2010) é comum encontrarmos professores alfabetizadores que crêem que os alunos não podem produzir textos antes de dominarem a escrita alfabética, antes de estarem alfabetizados:

Na alfabetização, os alunos têm contato com o alfabeto, com as relações entre os sons da fala (fonemas) e as letras (grafemas) e com as convenções regradas para uso das letras no português do Brasil, conhecimentos que utilizarão para a leitura de escritos em várias mídias e suportes (nas telas de TV, computadores e celulares, em papel manuscrito ou impresso etc). e para a produção de textos manuscritos ou digitais (Rojo, 2010).

Um dos fatores que sempre me chamou atenção foi de que os pais das crianças atendidas na educação infantil tendem a dar grande importância à aprendizagem da leitura e da escrita. Além do mais, tanto pais como professoras

<sup>1</sup> A pedagogia de projetos consiste na implantação de uma metodologia de trabalho pedagógico que abre possibilidades para a criança aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhe proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (Barbosa e Horn, 2008).

tendem a relacionar o processo de alfabetização à aprendizagem do alfabeto. Considera-se assim, que essa aprendizagem é pré-requisito para a entrada da criança no ensino fundamental.

Sinto que algumas escolas públicas e de uma maneira geral, as escolas privadas, se distanciam muito umas das outras. Umas, por estarem mais comprometidas com a noção de atenção às demandas do “cliente”, enfatizam o desenvolvimento de capacidades e habilidades consideradas importantes para a apreensão da linguagem escrita. Outras dão mais importância ao resultado final em saber se as crianças sabem ler ou escrever.

Na verdade a criança está sempre aprendendo, e em todos os momentos da escola. É importante o professor entender o seu papel como o de organizador de um ambiente rico em elementos escritos, não só materiais escolares, mas também materiais reais, como os que se apresentam na sociedade extra-escolar.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), as crianças aprendem a escrita da mesma forma que aprendem outros aspectos do mundo, ou seja, elaborando, pondo à prova e comprovando hipóteses.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003) para a teoria construtivista não existiria um limite entre pré-leitor e leitor, entre pré-escritor e escritor, tampouco haveria momentos estanques, um antes e outro depois da verdadeira aprendizagem. As autoras afirmam ainda que tanto a escrita como a leitura são processos ativos, não-passivos. O leitor também é ativo, já que desenvolve uma atividade que vai além do processo de compreensão.

O tema deste trabalho consiste em investigar as salas de aula como espaços alfabetizadores e verificar como as professoras que atuam em classes de crianças de três a cinco anos trabalham a alfabetização e o letramento dentro deste espaço.

Pretende-se, ainda, desenvolver um plano de ação a partir do qual seja criado dentro de uma sala de crianças de três anos de idade um ambiente alfabetizador<sup>2</sup> e desenvolver atividades que estimulem a oralidade e a escrita.

Para o desenvolvimento do projeto de intervenção, num primeiro momento verificou-se como as professoras de crianças de três a cinco anos de uma Escola

---

<sup>2</sup> Ambiente alfabetizador é um ambiente rico em produções escritas que caracterizam uma cultura marcada pela escrita e que podem ser resumidas nas seguintes categorias: inventário dos portadores e suportes escritos; tipos de linguagem escrita; localização e disponibilidade do material na sala de aula; qualidade do material para a criança e tempo de exposição do material (Taylor, Blum e Logsdon, 1986 citado por Teberosky e Colomer, 2003).

Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte trabalham aspectos relacionados à leitura e à escrita. Em um segundo momento, identificou-se como essas professoras concebem a questão da apropriação da linguagem escrita por crianças nessa faixa etária e analisou-se em que medida a maneira como elas trabalham se aproxima ou se distancia das abordagens construtivistas acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Também se observou como as salas de aula e demais espaços da escola eram trabalhados como ambientes alfabetizadores. Finalmente foram desenvolvidas atividades com crianças de três anos que buscaram contribuir para o processo de alfabetização e letramento.

Para que o projeto de intervenção fosse feito de uma maneira adequada e que conseguisse chegar a um resultado positivo era necessário um estudo sobre alguns aspectos. O primeiro passo foi contextualizar a educação infantil no Brasil e em Belo Horizonte. Mostrar o avanço significativo nas concepções e nas práticas relacionadas à Educação Infantil, provocado, sobretudo por movimentos sociais em larga escala, que envolveram educadores, mães e outros segmentos sociais. Na formulação de leis, como a LDB (1996), que incluiu a Educação Infantil na Educação Básica e na construção de um referencial curricular, cujo propósito é o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores.

O segundo passo foi falar da Escola Municipal Marília Tanure Pereira, que tem uma trajetória de 28 anos, história essa que se entrelaça com a história da educação e da cidade. A história da Escola é importante porque esclarecem muitos dos problemas vividos hoje na instituição. Um deles é em relação aos métodos de ensino utilizados por muitos professores e que já se tornaram ultrapassados e o outro é em relação ao relacionamento com os colegas. Muitos conflitos antigos, problemas de eleições e direções passadas interferem diretamente no dia a dia e conseqüentemente no nosso trabalho. A chegada dos primeiros educadores infantis na escola em 2005 foi um importante marco e tem conseqüências até hoje. Chegou-se ao ponto de se comparar o salário do educador infantil ao salário de uma empregada doméstica, de se afirmar que esses profissionais haviam “entrado pelos fundos” e que os professores eram considerados superiores em relação aos educadores infantis.

Em seguida, foi feito um estudo teórico sobre as experiências das crianças com a linguagem escrita, leitura e linguagem oral, através de estudiosos como, Teberosky e Colomer (2003), Soares (2010), Goulart e Marcushi (2010).



Foi importante entender alguns conceitos para depois entender como podemos estimular e desenvolver nossas crianças e fazer com que o ambiente da sala de aula se torne um ambiente rico e prazeroso para elas.

A metodologia e a análise dos dados serviram para se ter uma ideia acerca das concepções das professoras em relação à alfabetização e ao letramento e de melhores condições para a elaboração e o desenvolvimento do plano de ação.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM BELO HORIZONTE

A ampliação da entrada das mulheres no mercado de trabalho e a ausência de uma resposta adequada por parte do Estado resultou em uma expansão da oferta de vagas na educação infantil sem a necessária qualidade, implicando em formas precárias de atendimento, alternativas de baixo custo, não tradicionais, não formais, que contavam para sua manutenção, muitas vezes, exclusivamente com a participação da comunidade. Para os setores governamentais, as massas populares eram consideradas incompetentes para assumirem o cuidado e a educação das crianças, mas depois da implantação eram os principais agentes com os quais se contava para garantir o baixo custo e estender a cobertura do atendimento.

Segundo, Dalben, Amaral et al, 2002:

A emergência dessas políticas aconteceu num contexto de precária legislação educacional referente à criança pequena, na qual não se definiram nem direitos e nem os deveres do Estado com relação à criação e manutenção desses serviços. Tiveram papel não negligenciável no incitamento de populações pobres para tomarem a si a iniciativa de criar e manter creches/pré-escolas, modulando também uma demanda social por convênios e não por equipamentos públicos.

Em Belo Horizonte, as primeiras creches são de origem filantrópica, tendo iniciado sua expansão nas décadas de 50 e 60. No final dos anos 70, grupos de mulheres de associações de bairro e às comunidades eclesiais de base, com recursos da própria comunidade e do poder público federal criaram creches nas periferias. O poder público nessa época estava implantando políticas de conveniamentos, por meio do Projeto Casulo<sup>3</sup>, que foi rapidamente difundido em Belo Horizonte e na respectiva Região Metropolitana a partir de 1978.

Após esse momento e sofrendo pressões dos movimentos de Luta Pró-Creches – MLCP, a Prefeitura de Belo Horizonte começa a implementar uma política de conveniamento. A forma de repasse dos recursos era feita através de *per capita*, ou seja, um repasse calculado de acordo com cada criança atendida e buscava responder à reivindicação das instituições para efetuarem o pagamento dos profissionais (DALBEN, AMARAL et al, 2002).

---

<sup>3</sup> Projeto casulo: atendimento ao pré-escolar e promoção familiar da LBA/MPASM – 1977.

As creches eram construídas com recursos do Estado, recebendo seu apoio para a manutenção, mas a gerência e a organização eram da comunidade. Estavam fora do cenário as reivindicações por um atendimento público e estatal. Os convênios foram se expandindo e já na década de 90, juntamente com a promulgação da Constituição Federal de 88 e com a mudança de governo municipal houve a ampliação do universo de entidades a serem conveniadas, não mais restritas às instituições comunitárias associadas ao MLPC, mas entidades tipo confessionais: espíritas, protestantes, evangélicas. Havia um interesse político nessa ampliação e os interessados queriam manter sua base de apoio político e eleitoral.

Com a Constituição Federal de 1988, reforçadas pela legislação nacional, estadual e municipal decorrente – Estatuto da Criança e o Adolescente (1991), Lei Orgânica da Assistência Social (1992) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), assim como a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (1990), direcionam as políticas de atendimento em relação à educação da criança de zero a seis anos. Essa criança passa a ser considerada um sujeito de direitos, com necessidades sociais, afetivas e pedagógicas específicas, necessitando ser acolhida pela sociedade em espaços que possibilitem o seu desenvolvimento pleno, estimulem o seu interesse pelo mundo que a rodeia e promovam a ampliação de suas vivências num processo construtivo de formação da sua identidade (DALBEN, AMARAL et al, 2002).

A partir de 1993, a Prefeitura de Belo Horizonte viu a necessidade de equalizar o padrão de qualidade, implicando numa formação/qualificação das pessoas que educam e cuidam de crianças pequenas em creches e pré-escolas. Iniciou-se um trabalho de avaliação da política de convênios e de melhoria da relação Poder Público e instituições conveniadas, incluindo a realização de diagnóstico das creches, considerando importante subsídio (DALBEN, AMARAL, et al 2002). Essas avaliações foram importantes para mostrar a precariedade destas instituições e o baixo grau de instrução das pessoas que lidavam diretamente com essas crianças. Não havia materiais, livros e brinquedos para estimular essas crianças e descobriu-se que havia jovens e adolescentes que freqüentavam esse mesmo espaço. Diferentes ações e projetos foram implantados, que passaram a ter como meta a melhoria de qualidade dos serviços prestados às crianças e famílias nas creches conveniadas com a PBH.

Entre os projetos e ações realizadas a partir desse período destacam-se, segundo DALBEN, AMARAL, et al 2002:

A criação de Comissão Municipal Intersecretarial que consolidou, ao final de um ano de trabalho (1994), o documento “Creches e pré-escolas: política municipal de educação infantil”, onde foram estabelecidas propostas de expansão e melhoria do atendimento, além de metas e custos de diferentes projetos nas áreas de formação, de abastecimento, de construção, entre outras;

A constituição (progressiva) de uma política de alimentação em creches, coordenada e executada pela Secretaria Municipal de Abastecimento (a partir de 1995);

A proposição e implementação do “Projeto Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte”. Iniciado em 1994 e realizado em parceria com a Equipe de Pesquisas sobre Creche da Fundação Carlos Chagas – SP, com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, a Secretaria Municipal de Educação, o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert – AMEPPE, consolidada em termo de convênio, com duração de 3 anos. Este Projeto contou com apoio financeiro e institucional da Fundação VITAE;

A capacitação de professores da RME e educadoras de creche, realizada através de diferentes cursos e atividades;

A proposição e a implementação dos “Centros de Educação Infantil”, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Os cinco primeiros CEIs foram implantados em 1996, sendo os restantes estruturados em 1997;

A proposição e implementação dos Grupos de Supervisão Integrada, regionalizados e de natureza intersecretarial, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social;

A publicação, pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, do documento “Orientações e Critérios Básicos para Atendimento em Instituições de Educação Infantil” (1998), elaborado por um grupo interinstitucional.

Desde esse momento, a oferta de vagas na Rede Pública e na Rede Privada, em Belo Horizonte, não cessou de crescer e vem sendo trilhada de forma gradativa, buscando atender parte da demanda reprimida por anos.

Em 2001, foi criado o Grupo Gerencial da Educação Infantil (GGEI), que se responsabilizou pela elaboração de uma proposta viável de ampliação da Educação Infantil, inserindo o atendimento às crianças de zero até três anos assegurando a jornada integral. Foi criado então, o cargo de educador infantil e as Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI’s -, que estariam vinculadas a uma escola municipal já existente (PCEI, 2009). Nos últimos anos, houve um movimento de ampliação do atendimento, com a construção de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI’s), com a 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.

Com a implantação das UMEIs o atendimento público da educação infantil cresceu significativamente se comparado à oferta histórica. Belo Horizonte, em

2004, atendia na rede pública, 2.400 crianças de três até seis anos e em 2008, passou a atender 14.800 (PCEI, 2009).

### 3. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARÍLIA TANURE PEREIRA

A Escola Municipal Professora Marília Tanure Pereira, foi inaugurada em 14 de Abril de 1982 e chega aos 28 anos como um importante marco na história da educação infantil, dentro da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. O nome da escola foi escolhido para homenagear a senhora Marília Tanure Pereira, que foi uma mulher dinâmica e dedicada, ligada ao setor educacional. Pretendia-se criar uma “escola modelo” para o atendimento de crianças com idade entre quatro e seis anos. Foi criado então, o primeiro pólo de educação pré-escolar da rede municipal.



FOTO 1: FACHADA DA ESCOLA ANTIGA

Para sua criação foi firmado um convênio de cooperação entre o município e a Associação de Assistência do Pequeno Jornaleiro. O prédio da fundação Monsenhor Arthur de Oliveira foi cedido à Prefeitura de Belo Horizonte, situado na Avenida Bernardo Monteiro, 390, bairro Santa Efigênia. Em contrapartida a prefeitura de Belo Horizonte assumiria a manutenção, a alimentação e a concessão de professoras para o atendimento aos alunos da Casa do Pequeno Jornaleiro.

No início, as primeiras professoras iniciaram uma grande campanha de divulgação da nova escola, através de diversos veículos de comunicação para atraírem os alunos, pois a escola era nova e localizada numa área hospitalar, sem

comunidade própria. A partir daí, as turmas foram se formando num total de dez pela manhã e onze à tarde.

Criada sob o decreto nº 4200 de 14/04/82, no governo de Francelino Pereira e secretário municipal de educação o professor Newton de Paiva e como prefeito Maurício Campos, atendia a todas as crianças de toda a região central, em sua maioria trabalhadores da região hospitalar e moradores da favela do Perrela, num espaço físico longe de ser o ideal para o atendimento necessário as crianças. Os espaços eram longe de ser o ideal por terem sido adaptados onde as salas de aula eram enormes dormitórios que foram divididos por divisórias aonde para se chegar ao banheiro tínhamos que passar por todas as salas. O espaço da quadra e o refeitório eram divididos com os pequenos jornaleiros que moravam lá.

Com o passar do tempo, foi feito um play-ground e as adaptações e reformas aconteceram de forma gradativa e a instituição passou a ter uma biblioteca/brinquedoteca, uma ampla sala para direção e secretária, um pequeno espaço para o SOE, depósitos de materiais pedagógicos, de merenda, de limpeza e uma quadra descoberta. O prédio tinha dois andares, construído num terreno acidentado com muitas escadas de acesso para as salas de aula, para a quadra e para o parquinho.

Segundo o projeto político pedagógico, 2006 as pré-escolas da época carregavam em seu próprio nome a expressão “JARDIM”, dando, assim, a conotação do tratamento dado às crianças desta faixa etária: do “vir a ser”, não possuidora de direitos. Nesta concepção a criança era vista como uma “sementinha” que precisava ser colocada no “JARDIM”, necessitando dos cuidados das “jardineiras” (professoras/conduutoras) para futuramente serem uma planta saudável, que dessem bons frutos, ou seja, um adulto perfeito, formado, educado.

Reforçar ou dar continuidade a esta visão não era o objetivo da Prefeitura de Belo Horizonte, levando-se em consideração a sua proposta inicial de criação de uma “nova” escola.

Nos anos 90, foi adotado por esta unidade o PROEPRE (Programa de Educação Pré-escolar) criado pela professora e pesquisadora Orly Zucatto Montovani de Assis da UNICAMP e com assessoria da professora Carmem Scriptori e equipe. Este Programa foi elaborado através de trabalho de pesquisa e estudo, tendo como base a teoria construtivista de Jean Piaget. Essa proposta exigia, dentre outras questões, uma postura diferente do educador que passava de “mero

transmissor de conhecimentos” para o agente responsável por estimular o desenvolvimento infantil no processo ensino-aprendizagem, oportunizando situações/atividades que possibilitassem uma maior interação dos alunos no seu próprio desenvolvimento.

Esta linha metodológica não teve grande aceitação por parte dos professores, mesmo por insegurança na sua execução ou por pouco conhecimento da teoria e até mesmo pela resistência a mudança de postura. Algumas adaptações foram feitas, mas muito se perdeu das metas e seus objetivos comprometendo a eficácia do trabalho realizado.

O público atendido pela instituição era formado em sua maioria por alunos de classe média alta, filhos de médicos, psicólogos, dentistas, enfermeiros e filhos de pais desempregados ou de famílias carentes, com mães trabalhadoras residentes da favela do Perrela ou vilas pobres em sua maioria da região leste. Os pais ou mães de melhor classe sócio-econômica e que disponibilizavam de tempo para estarem na escola eram atuantes e participativos nas decisões e eventos promovidos pela escola. Havia uma Associação de Pais e Mestres que contava também com a colaboração espontânea de muitas mães que participavam de diversas atividades dentro da escola.

Em atendimento a este público e a necessária mudança da linha pedagógica, optou-se por um trabalho voltado para a alfabetização (habilidades para a leitura e a escrita), enfatizando aspectos de uma pedagogia tradicional, desenvolvendo um trabalho que privilegiava: atividades com sílabas, letras, sons, ditados, cópias de fichas, avaliações quantitativas, conforme Projeto Político Pedagógico, 2006.

A composição das turmas obedecia a critérios seletivos com, avaliações, classificações, buscando torná-las o mais homogênea possível. Em segundo plano ficava a bagagem cultural do aluno, seu ritmo próprio, seu amadurecimento, enfim, o respeito as suas peculiaridades. O dia escolar era compartimentado entre atividades “alfabetizadoras” e aulas especializadas: artes, educação física e biblioteca, sem que ocorresse a interdisciplinaridade. A escola procurava envolver a comunidade em eventos sociais, tais como: festas, desfiles de moda, serestas e formaturas. A maioria dos alunos participava em detrimento de uma minoria que se “excluía” sob o peso de uma situação “sócio-econômica inferior”. A organização atendia a uma concepção de educação pré-escolar, que preparava a criança para o ingresso no ensino fundamental e refletia uma cultura excludente, seletiva e antidemocrática.



Com o passar do tempo o contexto sócio-econômico, no qual estava inserida a instituição, sofreu modificações em resposta a uma mudança de toda a sociedade brasileira refletindo significativamente no interior da escola. A inserção das mães no mercado de trabalho e o atendimento às novas necessidades da mulher ensejaram a vinda de um novo público para a instituição. Nesta ocasião observaram-se o crescimento de pequenas vilas, aglomerados, prédios invadidos nos arredores da escola, de onde vinham as crianças atendidas. O empobrecimento da população e mais diretamente do público atendido, exigiu a reformulação da prática através de uma revisão conceitual de criança e de infância bem como de aspectos antes valorizados e da real função social da escola.

Com a Constituição Federal de 1988, reforça-se a noção de criança como uma cidadã de direitos e a Assistência Social como política pública. Várias leis surgiram no sentido de regulamentá-la, como, por exemplo, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990) e a LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social – 1990). Posteriormente a LDBEN (1996) vem assegurar à criança o direito a educação infantil, como primeira etapa na educação básica, reafirmando a importância da educação desde os primeiros anos de vida assim como a interdependência entre todos os segmentos educacionais e a inserção desta no sistema Municipal de ensino. Estava expresso, desta forma, em textos legais as conquistas sociais relativas à primeira infância e a afirmação do dever do Estado de garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos.

A educação infantil passa ser oferecida em creches e pré-escolas, numa perspectiva de atendimento integral às necessidades das crianças. Este quadro exigiu o reconhecimento da dimensão política da educação e dos educadores, um posicionamento no sentido de assumir e reafirmar as crianças como sujeitos sócio-históricos, que se desenvolvem na cultura, em interação com a realidade da qual fazem parte.

Esta mudança ocorreu de forma lenta e pode ser mais visível no turno da manhã, devido a resistência dos professores do outro turno que continuavam a trabalhar no propósito de preparar as crianças para a próxima etapa escolar. A visão inovadora trazida pela Coordenadora do turno da manhã veio partilhar a idéia de uma ação objetiva e concreta que atendesse aos interesses e ou/necessidades das crianças atendidas, idéia essa defendida por muitas professoras deste turno.

A concretização desta proposta resultou em avanços, segundo Projeto Político Pedagógico, 2006:

- Os mesmos conteúdos passam a ser trabalhados a partir das vivências das crianças.
- Há uma maior interação entre o educador e a criança, a qual ainda precisa ser ampliada.
- Privilegiou-se uma forma mais lúdica de trabalho para atender aos objetivos e metas propostos.
- O ambiente escolar passou a ser mais bem cuidado para favorecer que as relações sociais se dessem através do diálogo, buscando assim a construção de novos significados, entrelaçando a cognição e a afetividade.

Aos poucos, os professores caminhavam para a redefinição e reconstrução de uma nova prática pedagógica que foi conquistando maior espaço dentro da escola.

Outro marco importante ocorreu em 1989, com a escolha de diretores e vice-diretores que passou a acontecer por meio de eleições populares com a participação de todos os integrantes da escola e de sua comunidade escolar. Essa conquista representou um avanço democrático evidenciado no fortalecimento do Colegiado e das assembléias Escolares, estimulando a maior participação de todos os segmentos da escola nas reflexões e decisões dentro da instituição. A diretora eleita foi à mesma dos anos anteriores, com o diferencial que, agora, havia sido eleita por um coletivo que também opinaria sobre suas decisões. A direção também passou a ser composta por um vice-diretor, que ocorreu na eleição de 1990 e foi vigente no biênio de 1991/1992.

A escola passava por um momento de transição e reflexões onde eram questionadas as posturas dos professores, bem como as ações e estratégias para saber se estariam sendo positivas no atendimento às necessidades das crianças.

Nesta trajetória, em 1990, aconteceu o Primeiro Congresso Político Pedagógico que possibilitou a discussão e o estabelecimento de normas gerais de funcionamento das escolas, a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (CAPE) e o reconhecimento da importância dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que passaram a nortear as ações de todos

Os professores envolvidos num processo de reflexão, de avaliação e de transformação de sua prática, buscavam uma fundamentação que legitimasse suas práticas. A concepção de educação, o papel da escola e dos seus profissionais,

revisto pelo coletivo da escola estava se reestruturando e abrindo possibilidades para ampliação de compreensões e conquista de novas posturas frente à educação.

Em função da expansão do atendimento à Educação Infantil oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte, foi criado um novo cargo, o de Educador Infantil e também foram construídas novas instituições intituladas de Unidade de Educação Infantil (UMEI).

Em 2005, a escola recebeu 4 educadores infantis para compor seu quadro de funcionários, o que proporcionou novas adaptações, novas relações, novas condutas e trocas de experiências. O grupo mais uma vez, teve que quebrar concepções que estavam cristalizadas e partir para novas posturas e condutas nas relações interpessoais e na dinâmica do trabalho. Fato este que gerou muito enriquecimento para todos.

Em junho de 2006, conseguimos conquistar uma reivindicação antiga. A mudança para um novo espaço físico. Queríamos um prédio mais adequado às necessidades das crianças com a faixa etária atendida pela escola. A escola passa a ter uma sede própria, com um prédio também adaptado, que pertenceu a Regional Leste e que teve adaptações para atender as crianças pequenas. O novo endereço situa-se na Avenida Vinte e Oito de Setembro, nº 138, bairro Esplanada. A nova estrutura física oferece melhores condições de atendimento às crianças do que as antigas instalações da escola. Mas, que ainda está longe de ser o local ideal, com salas maiores e mais banheiros, com um espaço maior para as crianças brincarem e um local que possa ser utilizado em dias chuvosos.



FOTO 2: ENTRADA DA ESCOLA NOVA



FOTO 3: PÁTIO DA NOVA ESCOLA

O bairro é predominantemente residencial com um comércio local diversificado e tipicamente regional com pequenas lojas e padarias. Também conta com uma UPA Unidade de Pronto Atendimento. O nível sócio-econômico pode ser caracterizado como classe média, conforme observação in loco e de acordo com os dados apresentados pelas famílias matriculadas na escola.

Além de atender às crianças do bairro no qual a escola se localiza, também são atendidas as crianças do entorno do bairro e outras advindas das demais regiões da capital. Mas a grande maioria já estava matriculada no antigo endereço e “mudou-se” juntamente com a escola.

Atualmente a escola conta com:

Andar Térreo:

- Seis salas de aula, cujo tamanho de cada uma está de acordo com a legislação vigente;
- Uma sala para Direção;
- Uma sala para Professores;
- Uma sala para Multiuso;
- Uma sala para Secretaria;
- Uma sala pequena externa para Biblioteca com uma varanda coberta acoplada;
- Um pátio interno próximo à sala de atividades;
- Uma sala para equipamentos diversos;
- Um amplo refeitório, utilizado também para reuniões ou eventos coletivos. Foi colocada uma divisória em um pequeno espaço do refeitório para a coordenação;
- Uma cozinha com área de serviço;
- Um depósito de merenda;
- Quatro banheiros individuais para adultos;
- Três banheiros coletivos para crianças, porém com divisões individuais para uso privativo;
- Um pátio externo com um play-ground instalado nele.

Andar Superior:

- Quatro salas de aula, cujo tamanho de cada uma está de acordo com a legislação vigente;
- Um almoxarifado para materiais pedagógicos.

### 3.1 PERFIL DA TURMA NA QUAL FOI DESENVOLVIDO O PLANO DE AÇÃO

A turma é composta por 21 crianças, 11 meninas e 10 meninos, entre três e quatro anos. Eles são muito entrosados e amigos e estão sempre prontos para ajudar uns aos outros. Possuem capacidade para exercer as atividades dentro da sua faixa etária e essa turma tem um grande interesse pela música.



FOTO 4: TURMA (PLANO DE AÇÃO)

A adaptação das crianças foi tranqüila, apesar de algumas crianças terem chorado no início do ano letivo o que é uma reação normal da idade tendo em vista que a freqüência a uma instituição educativa era novidade para muitas delas.

As crianças em sua maioria conversam naturalmente e relatam fatos. É perceptível o interesse pelas histórias, brinquedos e velotrol.

A maioria compreende e obedecem às normas estabelecidas, exigindo de seus colegas os cumprimentos das mesmas. Contudo, há aqueles que por momentos desrespeitam essas normas.

Em sua maioria apreciam atividades coletivas, observando com atenção os colegas. Questionam e comentam situações durante as tarefas propostas.

Nota-se o pleno desenvolvimento do jogo simbólico (faz de conta), onde a criança observa o que acontece à sua volta e reproduz em suas brincadeiras. O egocentrismo ainda é presente, típico de sua idade, onde pensa que tudo gira ao seu redor e tem a ver com suas vontades.

#### 4. AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COM A LINGUAGEM ESCRITA, LEITURA E COM A LINGUAGEM ORAL.

Durante as últimas décadas, questões sobre quando iniciar o ensino da linguagem escrita e quais experiências devem ser possibilitadas à com a linguagem escrita vêm sendo discutidas. Por influência da teoria condutista, muitos acreditam que a melhor idade para se começar a instrução em leitura e escrita seria aos seis anos, e que essa idade seria favorável porque a criança já teria chegado ao nível de desenvolvimento desejado (Teberosky e Colomer, 2003).

Acreditava-se que a criança tinha que ser preparada para a aprendizagem, exercitando-se em habilidades que não eram verdadeiras aprendizagens, mas pré-requisitos para a aprendizagem posterior. No final dos anos 80 e início dos anos 90, a situação passa a ser diferente. Sob a influência da teoria sociocognitiva e sociocultural da aprendizagem, passa a prevalecer a concepção de que o processo de aprendizagem se dá por uma construção progressiva do conceito de língua escrita, considerada não apenas um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, mas sobretudo um objeto sociocultural. A criança passou a aprender a ler através dos diferentes gêneros e em diferentes suportes. A partir de novas pesquisas, começou-se a diferenciar os processos de aprendizagem dos de ensino. Com a perspectiva construtivista, a partir dos ensinamentos de Piaget, a diferença fundamental já não se situava entre aprendizagens prévias ou pré-requisitos que davam lugar a aprendizagens posteriores, mas entre as aprendizagens convencionais ou normativas e as aprendizagens não-convencionais ou não-normativas (Teberosky e Colomer, 2003).

Para o construtivismo, as aprendizagens que ocorrem durante o período dos três aos cinco anos não são prévias, mas fazem parte, por direito próprio, do processo de alfabetização. A escrita, a leitura e linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas atuam de maneira interdependente desde a mais tenra idade. A alfabetização inicial não é um processo abstrato. Ao contrário, é um processo que ocorre em contextos culturais e sociais determinados.

Segundo Goulart, 2010, 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. As crianças são curiosas naturalmente e quando elas entram para a escola elas trazem uma bagagem grande junto com elas. E assim, vão conhecendo e formando idéias, relações, hipóteses, explicações, para conceber a realidade social e sua organização.

Goulart, 2010 mostra através de exemplos das falas das crianças como elas estão sempre pensando e de como estão compreendendo a realidade e o mundo de modos variados. Esses modos envolvem conhecimentos de origens variadas, inclusive lingüística. A autora mostra através de relatos de modo contextualizado e complexo, que as crianças analisam a língua, buscando compreender regularidades, da mesma forma que buscam compreender a realidade em que vivem de um modo geral. Para Goulart, 2010, toda 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.

Recentemente lingüistas e historiadores argumentam que mais que um código, a escrita é um sistema de representação da linguagem com uma longa história social. Para Teberosky e Colomer, 2003 a aprendizagem da leitura e da escrita tem uma profunda influência sobre muitos aspectos da competência lingüística dos falantes, e isso em níveis tão díspares como o fonema, o morfema, a palavra ou o texto.

Algumas precauções e distinções entre a leitura e escrita, entre linguagem escrita e escrita da linguagem, devem ser observadas para o processo de ensino/aprendizagem, segundo Teberosky e Colomer, 2003:

1. Iniciar a criança mais cedo em uma interação com diferentes tipos de escrito e com textos, sendo que essa interação vai além do domínio individual das técnicas gráficas de escrita ou de decodificação da leitura.
2. Oportunizar o contato dela com material tipográfico impresso e não apenas com a escrita manuscrita.
3. Iniciar as crianças na confrontação com modelos adultos, fazendo-as passar por vários momentos do processo de produção de um texto.
4. Evitar o exercício e a automatização de regras antes de chegar à escrita de textos, evitando, assim, a aceitação de relações causais e seqüenciais do tipo: primeiro é preciso aprender as letras ou as palavras, para depois aprender as frases e os textos.
5. Não considerar, na relação oral/escrito, o escrito como uma consequência ou uma transcrição do oral. É importante evitar conceber a aprendizagem como uma sucessão de operações que ocorrem primeiro na fala e depois na leitura ou escrita (em particular

- operações de segmentação, de pronúncia ou de construção de expressões, que são mais o resultado da aprendizagem do que uma condição prévia).
6. E, finalmente, não considerar a leitura e a escrita como uma progressão seqüencial, em que primeiro se aprende a ler e depois a escrever, ou o inverso.

Segundo Teberosky e Colomer, 2003 em determinadas famílias, as crianças interagem com materiais e com tarefas de leitura e escrita desde muito cedo. E que vão interferir nas aprendizagens convencionais posteriores.

No caso da linguagem escrita, a base social tem uma função especial a mais. Apenas escutando a leitura em voz alta, a criança pequena assiste à transformação das marcas gráficas em linguagem (Teberosky e Colomer, 2003)

Dois tipos de conhecimento interativo fazem parte, por natureza, das primeiras experiências com a linguagem escrita: os conhecimentos elaborados pela criança a partir da interação com os leitores e com o material escrito e os conhecimentos socialmente transmitidos pelos adultos e assimilados pela criança (Teberosky e Colomer, 2003):

Entre os conhecimentos elaborados pela criança devemos incluir os conhecimentos que ela desenvolve a partir de sua relação com os textos, dos quais cabe mencionar os princípios de organização do material gráfico, a função dos nomes e do nome próprio no conhecimento do escrito, o processo de relação entre a escrita e a linguagem, as relações entre a escrita e a leitura, o uso de ambas, o conhecimento metalingüístico e a conceituação sobre os valores sonoros de correspondência fonográfica e sobre as unidades lingüísticas, tais como o conceito de texto ou de palavra.

Entre os conhecimentos transmitidos pelos adultos e assimilados pela criança, devemos incluir a linguagem escrita dos livros e sua diferença com relação à linguagem da conversação, a informação sobre as convenções do material impresso e as maneiras de denominá-las, a simulação de um ato de leitura, a identificação de cartazes, signos e materiais impressos presentes no ambiente, e o conhecimento sobre as funções que o adulto outorga a um escrito.

Esses dois conhecimentos, os elaborados pela criança e os transmitidos pelos adultos, sofrem influencia das condições do ambiente, desenvolvendo-se melhor se o ambiente alfabetizador for rico em materiais escritos e em interações e práticas de leitura, que os adultos podem fazer. Através da leitura de histórias e através da interação com o abundante material impresso urbano ou doméstico, as crianças desenvolvem o conhecimento sobre a escrita e sobre a linguagem escrita.

Segundo Teberosky e Colomer, 2003 diferentes leituras têm diferentes funções: a leitura de histórias tem uma função lúdica; a leitura de cartazes, de etiquetas comerciais e de jornais tem funções de identificação e de informação; a leitura de instruções, tais como as receitas e cozinha, tem a função de orientar a ação.

Além dos diversos tipos de leitura, outros autores como Goulart, 2010 baseado em estudos de Luiz Antônio Marcurschi, especialmente no artigo Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e Escrita, publicado em 1995, acreditam ser difícil estabelecer fronteiras entre oralidade e a escrita, entendendo as duas como parcialmente equivalentes.

A interação com o outro é condição necessária para a constituição da linguagem. Goulart, 2010 quer mostrar as relações entre as dimensões da linguagem verbal, a oralidade e a escrita e, dessa forma, contribuir para a realização de práticas pedagógicas de alfabetização que façam dialogar incessantemente práticas sociais orais com práticas sociais escritas.

Segundo Goulart, 2010, antes, a oralidade e a escrita eram vistas como conteúdos separados e suas características listadas em colunas: linguagem oral, informal, em presença (do destinatário), contextualizada, incompleta, fragmentada, com envolvimento interpessoal, imprecisa e a linguagem escrita, como formal, em ausência (do destinatário), descontextualizada, completa, em isolamento, precisa. Hoje, estes aspectos não se sustentam devido às novas formas de comunicação como internet, telefone. Podemos encontrar e produzir tanto textos orais quanto escritos altamente formais e altamente informais. Marcuschi, citado por Goulart, 2010, ao discutir o papel do contexto na distinção entre fala e escrita, sugere que se olhe para a relação entre as duas, frisando mais suas semelhanças, embora destaque importantes diferenças – lingüísticas, cognitivas e situacionais. Para ele, o texto é um processo e não um produto. Remeter as crianças às circunstâncias das práticas sociais em que os textos se produzem e ganham sentido é fundamental, buscando na sala de aula conversar e criar cenários para que semelhanças e diferenças entre a elaboração de gêneros textuais venham à tona (Goulart, 2010).

Para que o texto tenha sentido é preciso entrelaçar um conjunto de fatores internos e externos. O contexto envolve os seguintes fatores segundo Marcuschi, 1995:

participantes (características pessoais e relação entre eles); objetivos (os propósitos da comunicação, as intenções); público (a noção do público a que se destina uma produção textual escrita ou falada constrói uma imagem e supõe partilhamentos que delimitam o que e como dizer); tema (o assunto tratado e suas condições prévias); conhecimentos (sejam eles lingüísticos ou de mundo, tanto do produtor do texto como do interlocutor/leitor); estilo (informal ou formal etc); situação comunicativa e discursiva (envolvendo as condições em que se dá a produção textual); e gênero de texto (que diz respeito a fenômenos e organização superestrutural, ou seja, à organização global do padrão do texto).

Para a autora, a escola é o lugar para se fazer um exercício diário de ampliar e aprofundar, de forma crítica, o conhecimento do mundo. A criança deve saber das condições pragmáticas do texto e conhecer/trabalhar diversos gêneros relevantes para o estudo das relações entre fala e escrita.

No artigo, Goulart 2010, mostra que:

as condições pragmáticas são as condições ligadas à significação do texto, com base nos fatores externos, nas circunstâncias de sua produção, como destacadas acima: quem fala/escreve, para quem fala/escreve, o que fala/escreve, como fala/escreve, de onde fala/escreve.

E gêneros são formas de ação social, guiadas por nossas intenções discursivas, produzidos em função das necessidades das diferentes esferas sociais de conhecimento: cotidiana, burocrática, religiosa, literária, científica, jornalística, acadêmica, didática, comercial, publicitária, entre outras. Os gêneros apresentam padrões relativamente estáveis de organização, segundo Mikhail Bakhtin, que tratou deste assunto em *Estética da Criação Verbal*.

Existem várias maneiras de escrever um bilhete, depende do objetivo e para quem esse bilhete vai ser escrito.

A discussão sobre questões de variadas naturezas contribui para a produção de textos com valor social e político, pela compreensão de que os modos de dizer estão impregnados de sentidos que se definem nas situações vivas de enunciação (Goulart, 2010).

Em uma sociedade letrada, a influência da escrita se estende também para os analfabetos ou para as pessoas com baixa escolaridade. A cobrança da escrita em certas atividades e em determinadas esferas sociais exige a escrita como única forma de apresentação. Pessoas letradas utilizam, na fala, recursos gráficos e operacionais da escrita, transformando-os em palavras, para dar ênfase a algo que está sendo dito.

Do ponto de vista pedagógico, alguns aspectos sistematizam as questões tratadas na discussão entre oralidade e escrita, voltados para contribuir nos

processos de alfabetização. Em primeiro lugar, ressalta-se que há equivalência parcial entre a fala e a escrita, vista através do sistema gramatical e do léxico comuns. Em segundo lugar, o texto é entendido como um processo, em movimento, portanto, e, não, como um produto acabado. Em terceiro lugar, observa-se que no interior dos gêneros se explicitam, principalmente, as diferenças entre a fala e a escrita, existindo múltipla variação nas duas modalidades da linguagem verbal. De um lado, alguns gêneros falados e escritos são muito diferentes entre si, como destaca Marcuschi, 1995. Em quarto lugar, nas práticas de sala de aula o uso do conhecimento da língua oral pelas crianças fornece suporte importante para o entendimento dos modos como a língua escrita funciona como assinala Kato, citada por Goulart, 2010. Em quinto lugar, no processo de letramento há um grande intercâmbio de características de uma e outra modalidade da linguagem verbal.

Para Soares, 2010 a prática da leitura literária não só possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas também torna o mundo e a vida compreensíveis para elas, além de permitir o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentido de textos. Para a criança, a literatura infantil torna o mundo e a vida compreensíveis porque revela outros mundos e outras vidas; a fantasia, o imaginário na literatura infantil tem papel e função valiosos no processo de amadurecimento emocional da criança; a leitura literária possibilita o acesso da criança ao rico acervo de contos de fadas, de fábulas, de poemas que fazem parte da cultura de nossas sociedades ocidentais.

As leituras em voz alta fazem com que as crianças escutem, olhem, perguntem e respondam. São um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, e podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita (Teberosky e Colomer, 2003).

A vida cotidiana, as crianças participam de diversas situações que envolvem a escrita. Quando alguém conta uma notícia que leu no jornal, em uma correspondência de conta de luz, por exemplo, em uma anotação na agenda, numa leitura de um cartaz no cinema. São experiências em que a observação e a linguagem oral falam da linguagem escrita e de seus usos sociais. O discurso de cada pessoa a identifica e tem marcas dos valores, preferenciais, conhecimentos e história de seu grupo social e da sociedade, em geral (Goulart, 2010).

A leitura de cartazes na rua ou a leitura e escrita doméstica fazem parte, também, das práticas de leitura ainda que não sejam dirigidas às crianças. As

famílias de baixo poder aquisitivo podem considerar esses tipos de leitura práticas alternativas à leitura de histórias, também importantes a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo Teberosky e Colomer, 2003

Cazden, citado por Teberosky e Colomer, 2003, destaca alguns aspectos presentes nas interações que ocorrem entre adultos e crianças durante o ato de ler histórias:

- a) Lendo livros, o adulto alterna a leitura e o diálogo com as crianças, direcionando a atenção delas para o livro.
- b) O adulto costuma utilizar algumas estratégias para legendar ou denominar as ilustrações (“veja, uma girafa”). Após um certo tempo, pergunta: “o que é isto?”, e se a criança não responde, o adulto volta a dar a legenda verbal: “uma girafa”.  
Esse tipo de interação tem sido denominada questões do tipo que. Perguntar “o que é isto?”, “qual é o nome disto?”, “o que tem aqui?” Durante a leitura compartilhada estimula as respostas verbais da criança mais do que as respostas de assinalamento ou do que as do tipo “sim e não”.
- c) Pensemos, por outro lado, que os objetos sobre os quais fazemos perguntas não são objetos de três dimensões do mundo real, mas desenhos, fotos de animais, e pessoas, isto é, objetos simbólicos de duas dimensões. Os adultos tratam os objetos simbólicos como representantes dos objetos reais; as crianças aprendem também a estabelecer relações entre essas duas categorias de objetos.
- d) Como resultado dessa interação e da pergunta “o que é isto?”, no livro, a criança começa a dar respostas verbais às questões do adulto. O adulto costuma dar uma resposta imediata a essa verbalização da criança, com a qual se estabelece um processo de interação do tipo pergunta-resposta-avaliação (Gazden, 1979; Gee, 1994), que se parece muito com o processo típico das lições em sala de aula.
- e) Além do nome do objeto, os adultos facilitam outras informações sobre as suas características: “é uma girafa alta e grande”, etc. Ou seja, não apenas dão uma legenda, mas listam uma série de traços ou propriedades do objeto em questão.
- f) Dessa forma, as crianças são estimuladas a ir um pouco além da primeira resposta.
- g) Também se possibilita o intercâmbio sucessivo, cada um na sua vez, alternando-se os papéis. Assim, por exemplo, é possível que a criança faça uma pergunta ou mostre algo para que o adulto responda.

Estudos mostram que a frequência da leitura das histórias para as crianças devem ser diárias, e já no segundo ano de vida, permitem às crianças um contato com a linguagem formal dos livros e com o texto escrito que as motiva a aprender ao mesmo tempo em que condiciona suas aprendizagens posteriores.

A repetição das histórias ajuda as crianças na memorização, podendo contá-la novamente, relembra-la e fazer comentários sobre os personagens, os acontecimentos, bem como reconhecer seus títulos e temas. Elas devem ser contadas entre duas e três vezes, no mínimo.

Situações de interação cotidiana podem ser uma oportunidade para aprender outras formas de classificar e interagir com o texto escrito. Quando se vai às compras, quando se guardam na cozinha as mercadorias adquiridas ou quando se prepara as refeições, permitem aprender a partir dos rótulos escritos nos produtos comerciais e aprender as funções daquilo que está escrito.

Os textos e os suportes existentes na vida cotidiana são os novos materiais que oferecemos aos alunos. Teberosky e Colomer, 2003, escrevem que nas aulas, esse material deve ser manipulado, recortado e classificado para elaborar outros materiais, como fazer um álbum ou coleções, ou inclusive para ser imitado.

Para Teberosky e Colomer, 2003, os adultos podem fazer as crianças participarem em atividades interativas, como:

- a) O adulto vai fornecendo ou solicitando à criança informação para identificar os produtos a partir dos indícios gráficos da palavra escrita. Desta forma, a criança começa a identificar signos, logomarcas e rótulos comerciais, tais como McDonald's, Coca Cola, Nestlé, etc. A diferença entre os pais que orientam sua interação em função das práticas de leitura e aqueles que não o fazem reside em que os primeiros sempre chamam a atenção da criança não apenas sobre as formas, as cores e os desenhos dos produtos, mas também sobre seus nomes escritos – rótulos com o nome da marca do produto, ou outras informações escritas, tais como a quantidade, o peso, a data de validade, etc.
- b) O adulto e a criança realizam uma troca de termos que pertencem ao campo léxico dos produtos comerciais e do campo escrito propriamente dito.
- c) O adulto pode também consultar um livro de receitas ao preparar um alimento na cozinha, pode ler uma receita em voz alta e ir compartilhando com a criança o que vai lendo. A informação que os pais transmitem nessas situações (consultar um livro de receitas antes ou durante a preparação da comida) relaciona-se não apenas à designação típica dos rótulos, mas também à interação com um tipo específico de textos: as modalidades de uso ou os manuais de instrução.

A leitura do jornal diário pelos pais também transmitem mensagens importantes para o aprendizado da criança. Algumas características são destacadas, segundo Teberosky e Colomer, 2003:

- a) Os adultos que fazem a criança participar da leitura de jornais costumam também orientá-la ao assistir a televisão, através da consulta da programação, dos horários, dos assuntos, etc. Mas esse tipo de leitura é diferente das duas anteriormente mencionadas, porque sua função informativa é também diferente: trata-se de ler para informar-se, para escolher ou para fazer uma consulta.
- b) Quando as crianças presenciam a leitura e os comentários do adulto enquanto lê o jornal, aprendem sobre o seu conteúdo.

O jornal é um material impresso no qual se pode procurar informação exata relativa à televisão, aos resultados da loteria, à previsão do tempo, ao que está acontecendo (“o que acontece de verdade”, dizem as crianças). Em outras palavras, o jornal é um material escrito que diz respeito à realidade, que é diferente das histórias que apresentam uma narrativa de ficção.

- c) Além disso, as crianças que percebem que os jornais são comprados diariamente e que os dos dias anteriores são descartados estabelecem uma diferença não apenas sobre os tipos de textos, mas sobre os tipos de suporte impresso: efêmero ou perecível, como os jornais; e não efêmero e duradouro, como os livros.

A participação nas práticas junto ao computador cria um novo tipo de leitura e uma nova escrita, que se distanciam em alguns aspectos das mesmas atividades realizadas em suportes de papel. Para Teberosky e Colomer, 2003, as crianças aprendem com o computador a conhecer o teclado da máquina – no teclado estão as letras do alfabeto, além de outros signos. Aprendem a estabelecer relações tipográficas. E num futuro, podem aprender a ler e escrever diretamente no computador.

Outro aspecto importante para o processo de alfabetização além dos diversos textos e suportes é descobrir que tipos de gêneros de livros o professor pode escolher.

Soares, 2010, reconhece que os primeiros passos da criança no mundo da escrita, fora e antes da instituição educativa, ocorrem de forma assistemática, casual, sem planejamento. E por isso, a escola tem um papel fundamental de orientar de forma sistemática, metódica, planejada, os processos de alfabetização e letramento. Existe uma necessidade de organizar o tempo escolar, a escola deve definir uma fase durante a qual a criança deve apropriar-se formalmente do sistema alfabético e ortográfico e das práticas letradas mais adequadas e pertinentes à infância.

Segundo Soares, 2010 é preciso refletir sobre o processo de alfabetização, deve-se estabelecer uma idade específica para a criança ser alfabetizada e se existe um tipo de livro a ser empregado ou como deve ser a escolha do livro. Para ela, a “fase da alfabetização” deve ser o período da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. E que os livros de literatura infantil respondem aos interesses e características da criança na fase de desenvolvimento cognitivo, emocional, social em que se encontra nessa fase.

Os primeiros livros de literatura com a intenção de dar suporte à alfabetização surgiram no final dos anos 70 e início dos anos 80. Eles tinham o intuito de conduzir



a criança a aprender a ler e também o intuito da diversão. Eram escritos com textos pequenos e muita ilustração, diferentes dos anteriores que eram considerados pré-livros, com intuito só da aprendizagem do sistema alfabético de escrita. As coleções passaram a ter assuntos reais, presente nas práticas sociais em que as crianças estão inseridas. Existe presença de princípios lingüísticos e fonológicos que fundamentam a alfabetização, presente nas coleções e também, elas passaram a ter brincadeiras com as letras de nomes próprios; livros de trava-línguas; poesia, rimas, as aliterações, a manipulação lúdica de palavras e sílabas.

Outros tipos de livros que merecem destaque são os livros de alfabeto que, pondo o foco nas letras e suas relações com os fonemas, contribuem para a apropriação, pela criança, do princípio fundamental para que ela se alfabetize: o princípio alfabético (Soares, 2010).

Para Soares, 2010, o aspecto mais importante a ser considerado em livros de alfabeto é quanto à possibilidade que oferece à criança para que ela relacione as letras com os fonemas que representam. Alguns livros de literatura infantil para que se alfabetize letrando e se letre alfabetizando, segundo Soares, 2010:

Coleção Gato e Rato de Eliardo França (1978)

Série Mico Maneco de Ana Maria Machado (1982)

Coleção Estrelinha de Sonia Junqueira (1983)

Coleção como a série Eu Sei de Cor de Bartolomeu Campos de Queirós

A Arca de Noé de Vinicius de Moraes

O Menino Poeta de Henriqueta Lisboa

## 5. METODOLOGIA

O tipo de pesquisa escolhido para este projeto foi à descritiva que expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno e a investigação explicativa que visa esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno (Moresi, 2003).

O projeto teve como objetivo investigar as salas de aula como espaços alfabetizadores e verificar como as professoras que atuam em classes de crianças de três a seis anos de idade trabalham a alfabetização e o letramento dentro deste espaço. Pretendeu-se, ainda, desenvolver um plano de ação, a partir do qual fosse criado dentro de uma sala de crianças de três anos de idade um ambiente alfabetizador e desenvolvido atividades que estimulassem a oralidade e a escrita.

As técnicas de pesquisa foram a bibliográfica utilizada com a finalidade de se buscar uma coletânea de reportagens e textos que se referem à problemática do projeto. Segundo Manzo (1971:32) citado por Marconi e Lakatos (2003:183), a bibliográfica “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”. E o estudo de caso, conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação.

A princípio os instrumentos da pesquisa que seriam utilizados nesse trabalho corresponderiam a uma combinação da pesquisa bibliográfica e entrevista. A entrevista teve como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema, segundo Marconi e Lakatos (2003:196). Na entrevista podemos falar da padronizada ou estruturada que é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido. O pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas a determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas. A entrevista despadronizada ou não-estruturada, onde o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. As perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal. E o painel que consiste na repetição de perguntas, de

tempo em tempo, às mesmas pessoas, a fim de estudar a evolução das opiniões em períodos curtos, conforme Marconi e Lakatos (2003:197).

Mas, o grupo não se mostrou interessado e algumas professoras dificultaram a aplicação da entrevista, falando que não tinham tempo e não poderiam disponibilizar o horário de estudo para responder as perguntas da entrevista. Elas tinham que pegar o tempo livre delas para arrumar as atividades das crianças para o encerramento do ano. A partir daí, decidi pelo questionário, que é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (Marconi e Lakatos, 2003:201)

A entrevista teria uma vantagem com relação ao questionário, pois ela permite uma melhor amostra da população de interesse, e a dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito, além de se observar uma maior elasticidade quanto à duração e uma cobertura mais profunda sobre determinado assunto. No questionário corremos o risco das pessoas pesquisarem antes de responder. Por isso, farei uma análise das respostas juntamente com fotografias das salas. Será observado o tipo de material e atividades que elas colocam nas paredes, por não poder mexer nos materiais escritos e suportes utilizados pelas professoras.

A localização e disponibilidade do material na sala de aula, segundo Teberosky e Colomer (2003) reflete o grau em que o material escrito faz parte integral do projeto de ensino em uma classe, já que a localização espacial dos suportes impressos tem uma enorme importância no acesso da criança à manipulação dos livros.

A escola é composta por 10 salas, dentre elas três são de turmas de três anos, quatro são de quatro anos e três de cinco anos. Os questionários foram distribuídos para as professoras das dez salas, para uma coordenadora, uma diretora e uma acompanhante da regional leste, onde a escola está localizada. Dos treze questionários entregues, nove retornaram, sendo que as análises foram baseadas nesses nove.

Todas as participantes da pesquisa possuem curso superior, sete são formadas em Pedagogia, uma em Normal Superior e uma em Artes Plásticas. Oito delas trabalham na educação há mais de 10 anos e uma a oito anos. Na educação infantil, somente três trabalham há menos de sete anos.

## 5.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Através do questionário pudemos verificar a atuação do professor com a Leitura e a Escrita em uma escola municipal de educação infantil.

Foram distribuídos 13 questionários com 14 perguntas, para 10 professores, uma coordenadora, uma diretora e uma acompanhante da SMED. Os principais pontos do questionário foram: importância de leitura e da escrita na educação infantil; conhecimento sobre alfabetização e letramento; atividades e recursos utilizados na sala de aula; importância da estética/organização na sala de aula e se existe relação da sala de aula com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Em relação à pergunta número um, sobre a leitura e a escrita na educação infantil, as professoras, no geral, acham importante e acreditam que a leitura e a escrita fazem parte da educação infantil e é parte do processo de desenvolvimento da criança.

Na segunda pergunta, que diz respeito a que a criança de três a cinco anos precisa aprender, muitas professoras acham importante a criança aprender regras de convivência, valores éticos e morais além de trabalhar as diversas linguagens. E que o professor deve trabalhar os conteúdos dentro das diversas linguagens. Uns acham que os conteúdos devam ser elaborados pela escola dentro das características das crianças daquela instituição e outras acham que os conteúdos que constam nas proposições da educação infantil de Belo Horizonte são ideais.

A pergunta número três, queria saber sobre os conhecimentos dos professores com relação à alfabetização e letramento. Uma professora se mostrou sincera e colocou a seguinte afirmação, “sinto-me um pouco confusa com relação a estes dois conceitos. Mas, acredito que alfabetização envolve todos os aspectos da linguagem escrita, como ortografia e gramática, e o letramento trata-se de codificar e decodificar palavras, frases ou pequenos textos”. Outra professora acha que alfabetização é parte do processo de letramento e algumas ficaram em dúvida quanto ao significado.

O construtivismo faz parte da pergunta número quatro. Também nessa questão fica evidenciada a fragilidade conceitual. O que podemos verificar na seguinte afirmação, “construtivismo é uma teoria desenvolvida por Piaget em que o sujeito age o tempo todo a estímulos internos e externos e constrói e organiza seu próprio conhecimento desenvolvendo suas estruturas cognitivas superiores”.

Para poder identificar as atividades ou recursos utilizados pelo professor, foi feita, a pergunta número cinco. Algumas professoras utilizam materiais como: lápis de cor, giz de cera, tintas, papéis diversos, livros, revistas. Outras utilizam como recursos a rodinha, músicas, parlendas, atividades livres e dirigidas, jogos, dança etc.

Para Teberosky e Colomer (2003), existem alguns princípios referentes ao ambiente físico e à escolha dos materiais e um deles consiste em elaborar critérios e tomar decisões para a seleção de materiais. Para elas, tais critérios levarão em consideração o respeito à diversidade, bem como a variedade de funções e a multiplicidade de atividades de aprendizagem que os materiais podem viabilizar.

Com relação à pergunta número seis, sobre a visão da Prefeitura em relação à alfabetização e ao letramento, apenas duas professoras não souberam responder e as outras responderam que sabem o que a Prefeitura diz sobre esses temas. . As respostas afirmativas puderam ser comprovadas a partir do entendimento delas sobre as Proposições Curriculares para a Educação Infantil.

A pergunta número sete, referente à proposta da direção em relação a linguagem escrita foi a seguinte: três professora escreveram desconhecer a proposta da direção, algumas colocaram que a escola dá autonomia para o professor escolher a forma de trabalhar e outras que a acompanhante da Regional através dos cursos de capacitação e das leituras mostram o caminho a ser seguido. A direção mostra interesse na proposta do construtivismo.

A pergunta número oito pretendeu saber se as participantes consideravam haver uma idade certa para se inserir o trabalho com a linguagem escrita.. Apenas uma professora respondeu que devia existir uma idade e as outras que não, pois, acreditavam que a escrita está presente no dia a dia das crianças.

Para Teberosky e Colomer (2003), é importante que, na escola, o mundo da escrita se complete com o mundo dos livros. E para apropriar-se da linguagem escrita é necessário que ela participe de situações onde a escrita adquira significação.

Onde você acha que a criança aprende a ler e escrever, foi a pergunta número nove. Todas as professoras responderam que essa aprendizagem ocorre em todos os lugares e algumas intensificaram a escola como um lugar formal e de intervenções.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), as crianças aprendem a escrita da mesma forma que aprendem outros aspectos do mundo.

A pergunta número dez, quis saber se as professoras consideravam que existe uma idade correta para se aprender a ler e a escrever. Umas afirmaram que seria a partir dos três anos, outras que para a leitura não existe idade e sim uma maturidade para a escrita.

A presença de objetos escritos na sala de aula e a atitude do professor que facilita e orienta sua exploração, favorece as atividades de escrever e ler, mesmo antes de as crianças poderem fazê-lo de forma convencional, Teberosky e Colomer (2003). Para elas, temos que considerar as produções escritas das crianças de forma não-convencional, como escritas pré-silábicas, silábicas ou silábico-alfabéticas.

O que a criança aprende na educação infantil e o que ela aprende no ensino fundamental foi a pergunta número onze. Cinco professoras colocaram distinção entre o que se aprende na educação infantil e no ensino fundamental. Duas não souberam responder sobre o ensino fundamental por estar na educação infantil há muito tempo e a outra por não ter conhecimento sobre o assunto. E duas outras professoras não distinguiram os conteúdos conforme podemos observar na resposta de uma delas “pode-se abordar qualquer assunto com as crianças, usando vocabulário adequado a sua faixa etária, ela compreenderá de acordo com seus recursos”.

A pergunta número doze, quis saber se o professor se preocupa com a estética da sala de aula. Todos os professores responderam que sim e segundo uma professora “um lugar organizado também é aprendizagem para a criança.”

Às vezes, por causa da correria do dia a dia as professoras não conseguem organizar as salas conforme gostariam, conforme podemos observar nas fotografias abaixo.



FOTO 5: SALA DE AULA X



FOTO 6: SALA DE AULA XX

Para saber o que as professoras colocam nas paredes foi feita a pergunta número treze. A maioria das professoras respondeu que as paredes são utilizadas

para expor os trabalhos feitos pelas crianças e outras utilizam também para colocar fichas dos nomes, alfabetos, cartazes com datas comemorativas e bichos decorativos, como podemos verificar nas fotos abaixo.



FOTO 7: TRABALHOS EXPOSTOS DE QUALQUER MANEIRA E FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS.



FOTO 8: ALFABETO MOSTRADO FORA DE UM CONTEXTO.



Para Teberosky e Colomer (2003) o ambiente onde a criança aprende a ler e a escrever deve ter uma quantidade suficiente de material escrito. Além do inventário de suportes e materiais diversos, estes devem ser adequados e relevantes para a criança. Para elas, se um material permanece durante todo o curso escolar é sinal de que não foi usado para o desenvolvimento das atividades: ele tem, nesse caso, um valor mais de decoração do que outra coisa. O material que vai sendo substituído significa que é funcional e que foi integrado como conteúdo de ensino dentro das atividades de aprendizagem.

A pergunta quatorze foi a última e quis saber se as professoras acreditam que existe relação entre a organização do espaço da sala de aula com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Todas as professoras responderam que sim, uma delas colocou que “existe e muito, porque além do espaço da parede, todos os brinquedos que ficam mais acessíveis a elas (crianças) na grande maioria têm uma relação com o desenvolvimento psicomotor e brinquedos e brincadeiras com relação à inicialização da alfabetização, digo ao processo de alfabetização.” Outra acrescentou que “o desenvolvimento da linguagem oral e escrita tem relação não só com a sala de aula, mas, com toda a escola e com todas as pessoas que atendem as crianças.

As professoras e educadoras no geral desenvolvem atividades boas e produtivas, mas às vezes se esquecem ou não sabem da importância do ambiente no processo de aprendizagem, como podemos observar nas fotos a seguir.



FOTO 09: CORREDOR – ACESSO PARA AS SALAS  
1º ANDAR



FOTO 10: SALA DE AULA XXX – CANTINHO DE  
LEITURA VAZIO.



FOTO 11: SALA DE AULA XXXX – PAREDE VAZIA



FOTO 12 – SALA DE AULA XV – PAINEL DE FICHAS  
(ATRÁS DA PORTA)



FOTO 13: SALA DE AULA XVV – PAINEL FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS.

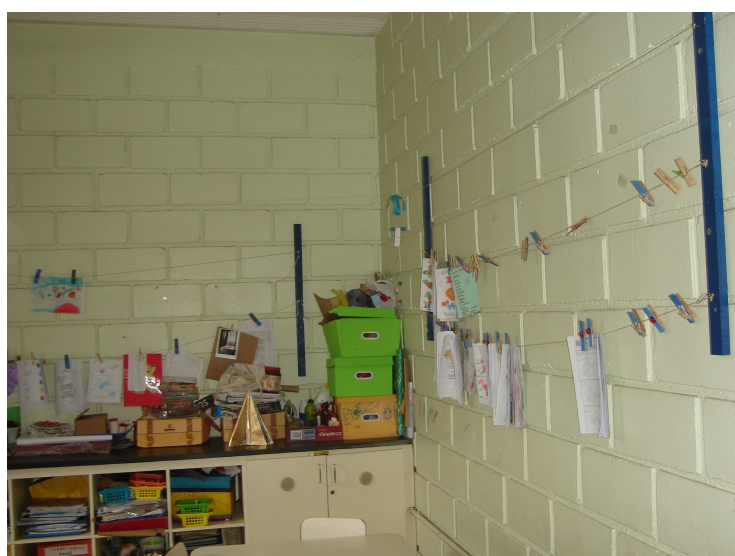


FOTO 14: SALA DE AULA – VARAL UTILIZADO PARA SECAR TRABALHINHOS (FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS)

Segundo Teberosky e Colomer (2003) o ambiente não é importante por si só, mas para e pelo sujeito. Para elas, criar um contexto de cultura escrita significa dar oportunidades para que as crianças atribuam significados ao que está escrito, conforme suas diversas competências.

## 6. PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção foi desenvolvido em uma sala de três anos e teve como objetivo mostrar para as professoras e demais membros da escola que é possível estimular e desenvolver a alfabetização e letramento dentro do espaço físico de uma sala de aula.

Primeiramente houve uma modificação na sala de aula. Disposição das mesas e cadeiras das crianças, do local onde eram colocadas as mochilas, retirada da cortina que ocupava parte da parede e de uma estante de livros que ocupava espaço e que cabiam poucos livros.

Depois, as crianças ajudaram a pintar uma caixa de madeira grande que foi utilizado em outro momento, surpresa. A sala foi arrumada com a caixa em um canto da sala, brinquedos em local de fácil acesso e com identificação, mochilas em estantes atrás da porta, desocupando um pedaço da parede onde antes elas ficavam.

As crianças se reuniram em volta da caixa e tiveram uma surpresa quando se depararam com muitos livros novos e variados. As crianças mostraram bastante interesse e passaram a usar aquele canto para manusear os livros.



FOTO 15: CAIXA SURPRESA – MOMENTO EM QUE A CAIXA FOI ABERTA.

Para que esse momento fosse especial fizemos um bolo de chocolate com cobertura de brigadeiro, onde as crianças colocaram a mão na massa e depois comemoramos em ritmo de festa.



FOTO 16: NA HORA DO BOLO.

Colocamos a disposição das crianças também, outros suportes de texto, como: revistas, jornais, encartes, revistinhas em quadrinhos e montamos um cantinho com rótulos. Esses suportes serviram para as crianças manusearem como também foram utilizados em diversas atividades.

Passamos a utilizar as fichas das crianças na chamada, e a cada dia, dois representantes eram os responsáveis por fazer a chamada. Elas se sentiam importantes e assim que entrávamos na sala elas iam perguntando quem eram os ajudantes.

A atividade dos ajudantes do dia auxiliou inclusive na rotina da escola e no momento de ir para o recreio e para a merenda que passou a ser especial, pois os ajudantes comandavam a fila. Com isso, tivemos menos correria e tudo passou a ser uma grande brincadeira.



FOTO 17: PAINÉIS CONFECCIONADOS JUNTO COM AS CRIANÇAS.

Era colocado no quadro o número das crianças presentes, quantidade de meninos e meninas. Fizemos um quadro dos ajudantes do dia, calendário e aniversariantes do mês com a participação das crianças e listas de algumas atividades, como a do Livro da Família. Este projeto ainda está em andamento e ele, na verdade, fez parte indiretamente no projeto de intervenção, no desenvolvimento da linguagem oral e através das listas. A criança leva para casa uma mala com o livro e um mascote. Um adulto deve fazer um registro contando um pouco da família deles, a criança faz um registro através de um desenho, juntamente com uma fotografia.

A lista com os nomes das crianças as levou a pensar e a criar hipóteses a respeito de alguns conceitos. Elas passaram a contar quantas crianças estavam faltando para chegar ao nome delas, passaram a identificar seu nome e dos colegas, memorizaram o nome que estava antes e depois do dela.

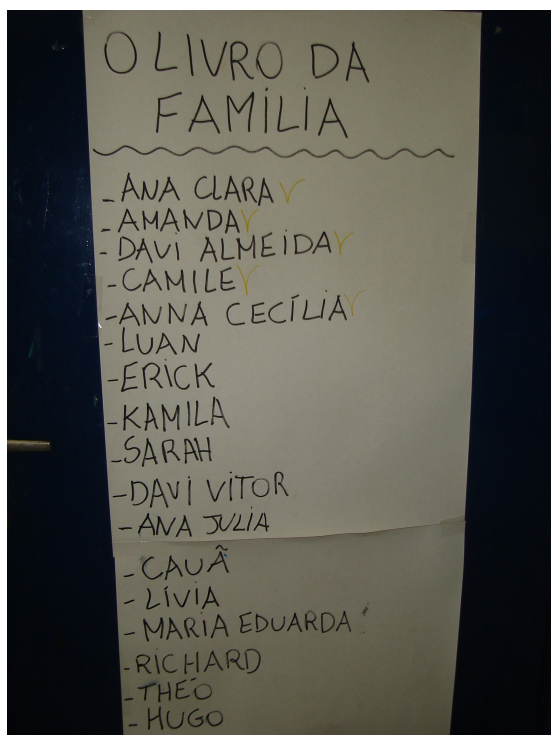


FOTO 18: LISTA DE NOMES – PROJETO O LIVRO DA FAMÍLIA

O projeto de intervenção não tem um fim e sim mostra mudança de atitude que nós, professores, devemos ter e estar em contínua busca por novas propostas.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei o meu estudo eu queria saber se as crianças de três a cinco anos podiam ou não ser alfabetizadas, ou melhor se elas tinham capacidades e habilidades para isso. Procurei em livros, revistas e autores especializados na área da alfabetização e vi que havia outro conceito também importante, o letramento.

A alfabetização está ligada ao alfabeto, as relações entre os sons e a letras, com o saber ler e escrever. E é exatamente com o que muitos professores se preocupam. Em ensinar letras, palavras, descontextualizadas e soltas.

Aprendi que as crianças trazem uma bagagem grande do meio social em que elas vivem e levam para dentro da escola. As crianças convivem num mundo letrado, com muitas informações e escrita por todas as partes. Cabe ao professor criar e estimular situações que ajudem no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Como o tema escolhido foi à leitura e a escrita em classes de educação infantil tendo como enfoque a atuação do professor, o projeto quis conhecer e analisar as concepções acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita expressas por professoras de uma escola Municipal; conhecer e analisar atividades desenvolvidas por essas professoras tendo como referência o direito da criança pequena a uma educação de qualidade. Para isso, busquei subsídios teóricos que auxiliaram a definição de parâmetros de qualidade para o ensino da linguagem escrita junto às crianças nessa faixa etária; elaborando e desenvolvendo situações de aprendizagem que contribuíssem para a construção do conhecimento da leitura e da escrita, considerando os parâmetros de qualidade descritos neste trabalho.

Os conhecimentos que adquiri através da leitura dos textos me ajudaram e me fizeram refletir sobre a minha prática. Achava que anteriormente, em minha prática cotidiana, estava desenvolvendo bons projetos, mas descobri que, na verdade, estava dando uma seqüência de atividades. Descobri ainda que lia muito pouco para as crianças da minha classe. Por preguiça, por falta de espaço da sala ou por não saber da importância da leitura no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Pude observar através das fotografias e dos questionários que muitas professoras pregam uma coisa e que na prática fazem diferentes. A maioria das

salas tinha nas paredes um fichário com os nomes das crianças, que em muitos casos ficavam atrás da porta e alguns trabalhos no varal expostos de qualquer forma. Muita desorganização que fazia com que o visual ficasse pesado apesar das paredes vazias.

Vendo todo o processo do trabalho e vendo a dificuldade que tive em fazer com que as professoras participassem e respondessem a entrevista e que, por essa dificuldade foi preciso mudar para a aplicação de um questionário, senti-me um pouco frustrada e percebi que o meu erro foi não ter motivado as minhas colegas. Em momento algum, expliquei a minha intenção e nem sequer expliquei a minha proposta. Poderia ter de alguma forma, incentivado as professoras a discutirem e observarem novas formas de trabalhar e alertá-las sobre a importância da leitura no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Poderia também ter dado sugestões de livros e propostas de atividades e, por exemplo, ter disponibilizado para o coletivo na sala dos professores.

Com isso, creio que as professoras entenderiam a importância deste projeto no processo dessas crianças e, quem sabe, este poderia até mesmo tornar-se um projeto de toda a escola.

Como vou continuar com a minha sala no ano que vem e pretendo desenvolver atividades que estimulem à escrita e a leitura espero de alguma forma contaminar as minhas colegas. Pretendo fazer da leitura de histórias, do trabalho através de diversos suportes e gêneros textuais a minha prática diária.

## 8. REFERÊNCIAS

DALBEN, Ângela; AMARAL, Ana Lúcia et ali. **Educação infantil: o desafio da oferta pública**. Belo Horizonte. GAME/FaE/UFMG, 2002.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11 n. 33 set./dez. 2006

\_\_\_\_\_. Oralidade e escrita. **Revista Educação: Guia da Alfabetização**. São Paulo, Segmento, nº 1. 2010.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. – São Paulo: Atlas 2003.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodoligaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização e literatura. **Revista Educação: Guia da Alfabetização**. São Paulo, Segmento, nº 2. 2010.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever: Uma proposta construtivista**. Porto Alegre. Artmed, 2003.

Escola Municipal Professora Marília Tanure Pereira. **Proposta Político Pedagógica**. 2006.

## **ANEXO**

## **ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO**

- 1) O que você acha sobre a leitura e a escrita na educação infantil?
- 2) O que a criança de três a cinco anos precisa aprender?
- 3) O que você entende sobre alfabetização e letramento?
- 4) Você sabe o que é o construtivismo?
- 5) Quais as atividades ou recursos mais utilizados por você?
- 6) Você sabe qual a visão da prefeitura de Belo Horizonte em relação à alfabetização e letramento?
- 7) Qual a proposta da direção em relação à linguagem escrita?
- 8) Você acha que existe uma idade para se inserir a linguagem escrita na criança?
- 9) Onde você acha que a criança aprende a ler e escrever?
- 10) Existe uma idade para aprender a ler e escrever?
- 11) O que a criança aprende na educação infantil e o que ela aprende no ensino fundamental?
- 12) Você se preocupa com estética da sala de aula?
- 13) O que você coloca na sua parede?
- 14) Existe relação do que se coloca nas paredes com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita?