

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Angela Maria de Oliveira Gomes

**POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE LINGUAGEM ESCRITA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2015

Angela Maria de Oliveira Gomes

**Possibilidades de Práticas Significativas de Linguagem Escrita na Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Maria Carolina Silva Caldeira

Belo Horizonte

2015

Angela Maria de Oliveira Gomes

**Possibilidades de Práticas Significativas de Linguagem Escrita 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 Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Maria Carolina Silva Caldeira

Aprovado em 9 de maio de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Maria Carolina Silva Caldeira – Faculdade de Educação da UFMG

---

Prof(a). Dr(a). Livia Maria Fraga Vieira– Faculdade de Educação da UFMG

## DEDICATÓRIA

Compartilho este trabalho com todos aqueles que como eu, amam a educação infantil. Ao meu marido pela paciência com minhas ausências e a meus filhos Gabriel, André e Luiza.

*“A educação do homem começa no momento do seu nascimento; antes de falar, antes de entender, já se instrui”.*

*(Jean Jacques Rousseau)*

## RESUMO

A aquisição da linguagem escrita na educação infantil é um tema bastante discutido e que gera controvérsias dependendo das concepções que norteiam as práticas dos profissionais que trabalham nessa etapa da educação. Partindo do princípio de que essa discussão é fundamental para a promoção do direito da criança de aprender e de se inserir em práticas sociais da cultura escrita, este trabalho tem como objetivo analisar as práticas que envolvem a linguagem escrita nas turmas de quatro e cinco anos da UMEI Juliana. Buscou-se conhecer as concepções de alfabetização e de letramento das professoras identificando se suas práticas estão em consonância com os documentos oficiais para a educação infantil. Optei por entrevista como instrumento de pesquisa para conhecer as concepções que norteiam as práticas e as atividades desenvolvidas pelas professoras referências das turmas citadas. Foi feita uma leitura documental do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil, das Proposições Curriculares Para a Educação Infantil de Belo Horizonte e do Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada. O referencial teórico utilizado foram as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que reiteram o direito da criança em participar de práticas de leitura e escrita, bem como a necessidade de conceber que a criança pensa sobre a escrita. Para conceituar alfabetização e letramento, foram utilizados os estudos de Magda Soares. O plano de ação buscou desenvolver práticas de linguagem escrita em contextos significativos e reais para as crianças respeitando os direitos de elas viverem a infância sem pressões a uma alfabetização precoce. A partir da análise do trabalho desenvolvido na UMEI Juliana, evidenciou-se uma busca pela qualidade da educação ofertada às crianças.

**Palavras-chave: Alfabetização, letramento, Educação Infantil, Linguagem escrita.**

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	12
2.1 Ideias iniciais .....	12
2.2 Conceituando alfabetização e letramento .....	13
3. O QUE DETERMINAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	19
3.1 Currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil .....	19
3.2 Currículo nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte ...	20
3.3 O Projeto Político Pedagógico da UMEI Juliana .....	22
4. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	25
4.1 Perfil da turma .....	26
5. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DAS TURMAS DE QUATRO E DE CINCO ANOS DA UMEI JULIANA ACERCA DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM AS CRIANÇAS .....	27
6. PLANO DE AÇÃO .....	33
6.1 Desenvolvimento do Plano de Ação.....	34
6.2 Novos rumos: a importância de ouvir o que a criança diz.....	34
6.3 Descrições das atividades .....	35
6.3.1 Correspondência entre UMEI's .....	35
6.3.2 A primeira carta enviada .....	37
6.3.3 A carta esperada.....	42
6.3.4 Aprendendo com o nome próprio.....	50
6.3.5 Brincadeiras e Linguagem Escrita.....	52
7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	56
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	58
9. APÊNDICE .....	60

## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil é um tema que vem sendo pesquisado e discutido com maior avidez nesse atual contexto de implementação e ampliação da educação infantil como um direito da criança brasileira. Essa discussão é bastante presente na cidade de Belo Horizonte por ser esta uma cidade considerada pioneira nesse atendimento com a construção das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI). Devido a sua relevância, a aprendizagem da linguagem escrita se constitui como um eixo a ser trabalhado, respeitando as especificidades desse momento na vida da criança de modo a ampliar as possibilidades de inserção e participação das mesmas nas práticas sociais das quais participa. Sobre isso, Baptista (2010) orienta que:

A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem e buscam dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar (p. 3).

Entretanto, isso não significa que ela deva ser privilegiada ou trabalhada isolada e fora de contexto, mas sim em consonância com as múltiplas formas de expressão da criança pequena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil fazem a seguinte definição para a educação infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escola às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos institucionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL,CNE/CEB, 2010, p.12)

Considerando que a educação infantil é um direito assegurado pela lei e conquistado mediante acirradas lutas dos movimentos sociais, a questão atual se expande para o tipo de educação que vem sido ofertado a essas crianças. Afinal, que lugar é esse do qual se pretende falar quando se discute a educação infantil? As Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte determinam que a educação infantil “[...] constitui-se como atendimento educacional institucional que precisa construir práticas específicas sem transposição de práticas das etapas escolares posteriores” (BELO HORIZONTE, 2012, p.12). Ou seja, diferente de outros tempos, a educação infantil é considerada nas atuais perspectivas como um lugar de aprendizagens e de vivências cuja função social cabe às instituições educativas ou instituições de ensino infantis. Sobre isso Goulart afirma que:

A educação infantil é lugar de brincar, de correr, pular, comer, aprender a andar, dormir, alegrar-se e ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza, com o mundo social e de se arriscar a ler e a escrever as primeiras palavras. É também lugar de aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como os talheres, os pratos, o lápis, a tinta, o papel (2006, p. 51).

É experimentando, explorando todas as possibilidades dos espaços, dos materiais, do outro que a criança vai procurando entender o mundo que a cerca. As instituições de educação infantil devem garantir às crianças condições necessárias de aprendizagens e de cuidados para a construção de suas identidades como explicitados nos RCNEI: “Educar, significa, portanto, propiciar situações de cuidado, de brincadeiras e atividades orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros” (BRASIL, 1998, p. 23). Desse modo, torna-se importante aos profissionais que trabalham com crianças desse segmento construir referenciais de qualidade que permitam garantir a esse público o acesso a uma educação integralizada que oportunize diversas aprendizagens permeadas pelo eixo central da educação infantil que é a brincadeira.

Faço parte do grupo dos primeiros educadores infantis da cidade de Belo Horizonte (hoje Professor Municipal Para a Educação Infantil). Estou atuando desde o ano de 2004 na UMEI Juliana Regional Norte, uma das primeiras a ser inaugurada nesta cidade. De certa forma, um dos primeiros laboratórios, permeado de incertezas e de diversas construções e concepções de educação infantil. Os primeiros anos foram de muitas expectativas e de muitas angústias também. Na verdade o que possuíamos de concreto era o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) - documento que orienta as práticas e os eixos a serem trabalhados na educação infantil. Os gestores dessas instituições, vice-diretores e coordenações pedagógicas eram nomeados por indicação, e geralmente era um professor do ensino fundamental. A parte administrativa, mesmo complicada, por serem estas instituições sem autonomia e dependentes de uma escola pólo, se constituía satisfatoriamente, no entanto, as questões pedagógicas eram objeto de acirradas discussões e desencontros entre gestores e professores.

No ciclo inicial (zero aos três anos) privilegiavam-se o cuidado e as questões referentes às melhores formas de organizar a rotina. Nos intervalos de cada ação de cuidado se podia ler, deixar as crianças manusear peças de encaixe e brinquedos, sem muita intervenção da professora, pois, insistia-se numa ideia equivocada de construtivismo de deixar a criança construir seu conhecimento de uma forma espontaneísta. O trabalho desenvolvido

com as crianças do ciclo seguinte dos quatro aos cinco anos e oito meses era orientado mediante as concepções e a formação da professora que lidava com tal idade. Eram muito comuns atividades que visavam a preparar a criança para a aquisição da alfabetização no ensino fundamental: cobrir tracejados, desenhos para colorir nos limites, aprender a grafia de números e do alfabeto isoladamente, Xerox de atividades de coleções de livros prontos, dentre outras. Entretanto, também aconteciam trabalhos ricos, com variados portadores de textos, nos quais era possibilitado às crianças se expressarem através de variadas linguagens como a arte plástica visual, a música, teatro, danças. A realidade era uma busca isolada de cada uma de desenvolver bem sua função.

As questões relativas à função, as dúvidas quanto ao trabalho, o que e como desenvolvê-lo aos poucos foram sendo discutidas e estudadas nos cursos de formação oferecidos pela SMED/ BH para os profissionais de sua rede, e também para a construção de um documento que servisse de norteador na construção das propostas pedagógicas, no entanto, ao longo dos anos esse modelo de formação tornou-se inviável por motivos variados como, por exemplo, pela dificuldade de adequação de pessoal nas escolas para o atendimento às crianças enquanto os professores estivessem em formação. As UMEI's vêm se expandindo, novas pessoas chegam a cada dia à rede e muitas dúvidas ainda persistem, apesar dos avanços e das pesquisas na área apontarem para a possibilidade e necessidade da qualidade além da oferta de vagas na educação infantil.

A graduação que conclui pela Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 2011 foi a porta de entrada para as discussões e teorizações sobre o tema. Lá foram plantadas as primeiras sementes para ampliação do meu conhecimento acerca de como essa almejada qualidade do trabalho pedagógico na educação infantil pode ser algo possível. Durante esse período, uma de minhas principais dúvidas era compreender como se dá o trabalho com a leitura e escrita na educação infantil. As disciplinas que abordavam esse tema permitiam antever as inúmeras possibilidades de atividades pedagógicas que respeitassem as necessidades das crianças e lhes garantissem o direito de aprender. Baptista (2010, p. 2) diz que um dos pressupostos para o trabalho com a linguagem escrita. “[...] deve permitir à educação infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura”.

As leituras e discussões do curso de pós-graduação do LASEB/FAE/UFMG na área de Múltiplas Linguagens na Educação Infantil apontaram para uma compreensão do trabalho com a linguagem escrita como um direito da criança de conhecer e utilizar esse sistema que já lhe é familiar e usual em suas interações sociais. Sendo a criança produtora de cultura

(BAPTISTA, 2010), nessas interações há a necessidade da mesma de compreender os signos e os símbolos que dão sentido a esse sistema de representação tão complexo que é a língua escrita. Outra questão, é que a criança participa e faz uso desse sistema antes mesmo de frequentar a escola, interessa-se e pensa sobre o funcionamento da linguagem escrita. Decerto, almejará ampliar seu conhecimento acerca do sistema alfabético e dele se apropriar.

Essas e várias outras teorizações e discussões sobre o tema fizeram-me querer aprofundar e refletir sobre o trabalho com a linguagem escrita e como ele vem ocorrendo nas práticas das salas de quatro e cinco anos da UMEI Juliana. O que me motivou a pesquisar esse assunto foram as ansiedades e dúvidas que o tema provoca nos profissionais que lidam com as crianças da faixa etária dos quatro e cinco anos e as contribuições que esta investigação pode trazer para o aperfeiçoamento de nossas práticas bem como ampliar nossa visão do que seja trabalhar de forma significativa com a linguagem escrita.

O objetivo deste trabalho é analisar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pelas professoras das turmas de quatro e cinco anos da UMEI Juliana, grupo do qual sou parte. Busco ainda conhecer essas práticas e as concepções das professoras sobre alfabetização e letramento bem como situá-las no que está indicado nos documentos oficiais DCNEI – (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil) e no texto das Proposições Curriculares Para a Educação Infantil de Belo Horizonte sobre o trabalho com a linguagem escrita. Incluo ainda como objetivo analisar o que está colocado no PPP da instituição sobre o tema.

Para essa pesquisa qualitativa, far-se-á necessária uma análise documental dos textos oficiais acima citados e entrevistas com as professoras referências das turmas de quatro e cinco anos.

Dentro das primeiras impressões advindas das aulas no LASEB e das leituras refletidas sobre a temática da linguagem escrita e leitura é que proponho um plano de ação com as crianças da minha turma (crianças de quatro anos) – sala 5 período tarde. Pretendo com essa intervenção contribuir positivamente no processo de aquisição dessa linguagem desenvolvendo atividades com gêneros textuais diversos em contextos significativos para as crianças.

Para um aprofundamento teórico do assunto terei como base os seguintes autores: Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, L. S. Vygotsky, Brandão, Mônica Corrêa Baptista, dentre outros que tratem da temática da alfabetização e letramento.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Ideias iniciais

A abordagem inicial que faço sobre o tema proposto advém das dúvidas que nós, professoras da educação infantil temos com relação ao que pode e o como fazer com relação à linguagem escrita. A pergunta que usualmente aparece é se é ou não função da educação infantil trabalhar com a alfabetização e o letramento. Pergunta mal colocada e insistente segundo Ferreiro (1994), que tendo resposta negativa ou positiva, nesses termos, pouco tem a contribuir para a aprendizagem da língua. Ainda segundo a autora, a questão é quais concepções norteiam o fazer educativo com as crianças da pré-escola com relação à linguagem escrita.

Na visão de Ferreiro (1994) o erro inicial de quem responde negativamente a essa questão se encontra no fato de o adulto querer decidir quando o processo de aquisição da língua escrita deve começar não levando em conta que a criança já inicia o processo de aprendizado do sistema de escrita e também de noções matemáticas nos variados contextos de uso social nos quais se relaciona. Há ainda uma falsa noção de que a aprendizagem somente se dá mediante a ação de ensino. Ao se relacionar com o outro e interagir com os objetos a criança vai buscando significados para o mundo que a cerca. Com os estudos dessa autora pode-se atentar para o fato de que a criança pensa sobre a escrita. Ela cria hipóteses sobre esse sistema mesmo no início da escolarização ou ainda não escolarizadas. Convivendo e participando dos diversos atos de leitura e de escrita existentes em nossa cultura grafocêntrica a criança preverá a necessidade de também comungar do aprendizado desse conteúdo.

Baptista (2010) corrobora com esta ideia ao afirmar que em geral são estas duas posições antagônicas e hegemônicas que vigoram quando se pensa na adequação ou inadequação do trabalho para a aquisição da linguagem escrita com crianças menores de seis anos. De acordo com a autora (p. 13):

De um lado, acerca da inadequação do trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do ensino fundamental. De acordo com essa concepção, ensinar a ler e escrever equivaleria a “roubar” das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a educação infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida “compensatória” ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores

da educação básica.

As concepções que apontam para uma resposta afirmativa, de modo geral, tratam o trabalho com a linguagem escrita muito semelhante com o desenvolvido com as crianças das séries iniciais do ensino fundamental com a ênfase na aquisição da base alfabética através de exercícios xerocados, cópias, treino motor dentre outras que se tornaram atividades recorrentes nas instituições de educação infantil. Nessas concepções, não se cogita no uso funcional da língua e sim na mecânica do ato em si mesmo como preparação para a alfabetização. Vygotsky (1998) compara essa forma simplesmente técnica do ato de escrever com a aprendizagem de tocar piano, onde: “O aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo em que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música.” (VYGOTSKY, 1998, p. 140). Concepções dessa natureza, esvaziada de sentido, negam a capacidade da criança de se envolver e participar efetivamente de práticas reais onde os signos e símbolos da cultura são necessários para que haja uma interação e os membros desta mesma cultura possam se compreender. A aquisição da linguagem escrita nesse sentido será “uma ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea” (BAPTISTA, 2009, p. 14).

Considerando a pertinência da questão inicialmente por mim colocada e também compartilhada por grande parcela das professoras da educação infantil sobre se é ou não função dessa etapa trabalhar com a alfabetização e o letramento, analiso que não se trata de dar uma resposta. Trata-se da efetivação de um direito como mencionado pelos autores supracitados. Mais importante que responder a tal questão é o fato de discutir o que se entende por alfabetizar e letrar na educação infantil.

## **2.2 Conceituando alfabetização e letramento**

Para início de conversa conceituar alfabetização e letramento pode não ser uma tarefa tão simples, mas inegavelmente necessária em se tratando de suscitar reflexões sobre as práticas ocorridas nas turmas de educação infantil.

Soares (2012) expõe a dificuldade de conceituar letramento de uma forma precisa e universal. Deve-se a isso o fato de que ele “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, e funções sociais;” (SOARES, 2012, p.39). Sendo assim, explicar letramento vai depender de qual dimensão se pretende privilegiar. Ele é a decorrência

ou a condição de quem aprendeu as práticas sociais de leitura e escrita em seus atos sociais. Não somente aprendeu, mas faz uso e pratica de uma maneira competente essa capacidade em seu dia-a-dia.

A alfabetização por sua vez é a condição daquele indivíduo que aprendeu a técnica do ato de ler e escrever, ou seja, é a capacidade de codificar e decodificar letras. Na perspectiva dessa autora, já há algum tempo essa capacidade não é suficiente. As novas demandas da vida social exigem um nível maior, uma ampliação da alfabetização juntamente com o letramento. Na verdade, somente um termo deveria bastar em se tratando de atos indissociáveis, de processos que se complementam, porém, há momentos em que cada um se desloca especificamente sendo necessário fazer uma distinção entre eles. Segundo a autora, o fato de as sociedades atuais serem cada vez mais centradas na escrita e na medida em que o analfabetismo vai sendo superado um novo dado se evidencia: “Não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e escrita” (SOARES, p. 45-46). Partindo da diferenciação entre alfabetização e letramento, Soares (2012) afirma que:

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento. Assim, teríamos *alfabetizar e letrar* como ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo *alfabetizado e letrado* (p.47, grifos da autora).

O valor da alfabetização e do letramento na vida dos sujeitos é que a aquisição desses processos lhes confere direitos como aponta Soares (2012): “A hipótese é que aprender a ler e a escrever, e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sobre vários aspectos: social, cultural cognitivo, linguístico entre outros” (SOARES, 2012, p.38).

Uma primeira conclusão a que se pode chegar é a de que, se o ato de ler e escrever e de fazer uso deles em situações sociais se completam a questão seguinte é refletir sobre como propiciar esses conhecimentos na educação infantil respeitando as especificidades deste momento da vida da criança.

Historicamente, em se tratando do ensino da língua escrita com as crianças pequenas nos vêm à memória os jardins de infância e as turmas de pré-escola onde se evidenciava a preocupação em fazer com que esse ser adquirisse a técnica do ato de ler e escrever em si

mesmo. Vigorava a ideia de uma prontidão para a alfabetização que seria alcançada através de atividades mecânicas que não levavam o sujeito a pensar sobre aquilo que estava fazendo. Brandão e Leal (2011) explicitam bem aqueles chamados “pré-requisitos” considerados essenciais para aprender a ler e escrever: “desenvolvimento de habilidades de coordenação viso motora, memória visual e auditiva, orientação espacial, articulação adequada de palavras, certo grau de atenção e concentração, boa alimentação, entre outros” (BRANDÃO E LEAL, P.15, 2011). Dizendo que eles nada acrescentavam ao aprendizado da língua pela criança sendo, pois, questionados e criticados por profissionais da área da educação já naquele momento histórico. As autoras apontam ainda para as críticas de pesquisadores como Vygotsky (1984) a esse modo de atividades que ignoravam o fato da criança, mesmo antes dos seis anos, serem capazes de descobrir a função simbólica da escrita, tecendo críticas aos trabalhos desenvolvidos na maioria das escolas de sua época. Argumentava ele que a escrita deveria ser ensinada como algo significativo e relevante para a vida da criança.

Ainda segundo esse autor, a capacidade de representação simbólica começa desde os primeiros anos da vida do ser humano, através do gesto, dos desenhos, dos jogos e brincadeiras até chegar à representação gráfica. É um processo mediado por seus pares, com os adultos e com o próprio objeto por meio das experimentações. É experimentando, brincando com as letras, dando significado a escrita que a criança irá descobrir seu sentido no mundo e não através de treino motor.

Estudos posteriores como os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) serviram e ainda ajudam a desconstruir algumas concepções equivocadas nas quais se ignora o fato da leitura e da escrita como uma construção conceitual feita pela criança na tentativa de compreender essa forma de linguagem.

Ferreiro (1995) aponta para a importância de a criança perceber a necessidade da leitura e da escrita. A aquisição dessa capacidade deve começar já na educação infantil por meio do contato da criança no ambiente com a cultura escrita, em ocasiões sociais reais e significativas, mas levando em conta que esse processo antecedeu a escolarização e que, “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 1995, p.43). Destaca ainda o papel do professor como mediador, alguém que lê, escreve, faz uso desse sistema nas atividades cotidianas. Não é ele que deve determinar quando esse processo vai começar, ao contrário, o importante é despertar nas crianças a vontade, a necessidade de conhecimento da linguagem escrita e desenvolver um

trabalho que vai possibilitá-las participar já agora de uma cultura em que essa aquisição é uma necessidade em seu contexto social.

Acerca dessa discussão Baptista (2009) contribui dizendo que:

O sistema de escrita, a priori percebido como parte constitutiva do universo do mundo adulto, é um objeto do conhecimento humano que exerce forte influência na cultura infantil e, ao mesmo tempo, é por ela influenciado. Desde muito precocemente, a língua escrita invade o território da escola e lhes desperta atenção (p. 21).

A linguagem escrita não se restringe ao mundo adulto ela está de uma forma bem precisa presente no universo infantil. Quando uma aluna me pergunta sobre o que está escrito no bilhete que eu coleí em sua agenda, ela está querendo saber em que medida aquele conteúdo tem a ver com sua vida, que interferência ele fará e não simplesmente que letras ele contém. A criança convive com a cultura escrita a todo o momento no seu cotidiano e não somente em aspectos direcionados à condição infantil, ela busca compreender e participar de coisas que envolvem o mundo como um todo - o mundo adulto no qual a cultura escrita desempenha papel primordial. “Uma criança que domina o mundo que a rodeia é uma criança que se esforça por atuar nesse mundo” (LEONTIEV, 2001, *apud*, BAPTISTA, 2009, P. 21).

Diante dessas considerações, percebe-se a necessidade de se garantir às crianças o direito de participar da cultura escrita. Além disso, percebe-se o dever das instituições que com elas atuam em proporcionar condições de aprendizagem dessa linguagem respeitando as características e especificidades próprias desse momento de suas vidas. É não privá-las de um bem cultural que faz parte do universo do ser humano. Se aparentemente a questão inicial está respondida, cabe, no entanto, descobrir as maneiras adequadas para sua consolidação.

Brandão e Leal (2011) apontam uma estratégia interessante que chamam de “*caminhos*” para auxiliar no entendimento do como esse trabalho vem sendo desenvolvido. Elas mostram que o primeiro deles chamado de “*Obrigação da alfabetização*” (p. 16, grifos das autoras), aponta para dois nortes, quais sejam: Primeiramente não se devem esperar os seis ou sete anos para alfabetizar as crianças, defendendo que as mesmas devam sair da educação infantil “dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases”. O segundo coloca a ideia da alfabetização como a transcrição da língua oral para a escrita. O trabalho nessa perspectiva segue a mesma lógica daquela que se consideravam os pré-requisitos para a alfabetização, na qual o treino motor e as habilidades perceptuais são enfatizados.

No que as autoras chamam de segundo caminho “*O letramento sem letras*” (p.18, grifo das autoras), percebo onde nos encontrávamos nos anos iniciais da educação infantil nas UMEI’s. Havia uma preocupação em não usar termos como aluno, alfabetização, ensinar, aprender. Podia-se usar o termo letramento, ambiente alfabetizador porém controlado. A ênfase dada ao trabalho com as linguagens na verdade mascarava uma ideia que desvinculava o ato educativo da escola. Na prática, apesar da RME de Belo Horizonte primar pelo ato indissociável de educar e cuidar, a parte educativa se desvinculava e pendia para práticas que muitas vezes visavam a higienizações, disciplina dos movimentos, incutir valores, o brincar comedido ou sem intencionalidade, entre outras. O trabalho com a linguagem escrita era entendido como uma antecipação de conteúdo escolar.

Um terceiro caminho apontado pelas autoras chamado de “*Ler e escrever com significado na Educação Infantil*” (p.19), nega tanto a primeira perspectiva, onde a criança deve sair da educação infantil alfabetizada por meio de um trabalho massacrante e descontextualizado, como a exclusão da linguagem escrita do mundo infantil.

Esse caminho apontado pelas autoras mostra as inúmeras possibilidades de trabalhar a linguagem escrita entendendo que a criança faz um esforço intelectual e muito complexo para compreender esse fenômeno e não é simplificando ele que será melhor apreendido. Partem das ideias de Ferreiro e Teberosky (1993) sobre a aquisição da língua escrita para se entender os processos pelos quais as crianças passam e elaboram hipóteses sobre o funcionamento da escrita, mesmo antes da escolarização ou do querer de seus professores. A partir dessas ideias, propõem um trabalho sistemático incluindo o eixo do letramento bem como aspectos relacionados à aquisição do sistema alfabético de escrita levando em conta as necessidades e características próprias da infância.

Apesar de não se tratar de receita pronta e nem de manual de instruções recorro a algumas propostas analisadas por Brandão e Leal (2011) para o trabalho com a linguagem escrita. Evidencia-se aqui a preocupação em garantir, através de um trabalho bem planejado, vivências de práticas de leitura e escrita articuladas à brincadeira, sem massacrar as crianças com atividades repetitivas e sem criatividade. Elas reiteram que o brincar constitui-se como atividade central do cotidiano infantil.

Destacam a efetividade de atividades tais como: participação em atos de leitura e escrita através de diversos portadores de textos e em situações de uso real e necessário na vida das crianças e dos adultos; familiarizar-se e fazer uso de diferentes gêneros textuais;

atividades de conversas sobre os textos lidos para o desenvolvimento de capacidades diversas como: apreciação e estímulo à leitura e ao desenvolvimento das estratégias cognitivas de leitura, inserção nas práticas sociais de leitura, produção de textos em situações reais (de uma forma lúdica e original como as crianças costumam fazer) para se comunicar. Mostram ainda as brincadeiras com a sonoridade das palavras feitas pelas crianças e também como atividades sistematizadas pelo professor, como possibilidades de elas começarem a descobrir o funcionamento do sistema alfabético. Através de atividades dessa natureza as crianças terão a possibilidade de se apropriar da linguagem escrita de modo qualitativo e autônomo.

### **3. O QUE DETERMINAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para um melhor aprofundamento da questão do trabalho com a linguagem escrita (alfabetização e letramento) na educação infantil julgo ser necessário compreendê-lo como um problema que envolve a proposta curricular, ou seja, o que pode e o que deve ser ensinado de fato na educação infantil.

Como se sabe, currículo oficial é a constituição daquilo que é planejado oficialmente para ser trabalhado nas séries de um curso e disciplinas. “É o que consta na Proposta Curricular do Estado, nas Propostas Curriculares das Secretarias de Educação ou nos livros didáticos elaborados a partir destas” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 84). Para uma compreensão do currículo na educação infantil serão analisados os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte.

#### **3.1 Currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil define o currículo como: “Conjunto de práticas que visam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos” (BRASIL, CNE/CEB, 2010, p. 12). Pressupõe-se que as crianças ao chegarem a uma instituição de educação infantil, trazem consigo uma bagagem de conhecimentos e saberes provenientes de seu convívio familiar e comunitário. Saberes esses que não podem ser desconsiderados quando se pensa em construir uma proposta educativa. Porém ficar somente naquilo que a criança traz implica em impedir que esta avance para um patamar maior de conhecimentos. Dessa forma, a instituição por sua vez deixa de cumprir sua função primordial que é pedagógica.

É importante ressaltar que as diretrizes buscam nortear as construções das propostas curriculares no sentido de terem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Propiciar às crianças acesso aos conhecimentos não significa a negação de seus direitos de vivenciar aspectos próprios de sua condição. Brincando, interagindo com os adultos, com o

meio, com seus pares e com os objetos a criança vai construindo maneiras de conhecimento de si e do mundo.

Este documento orienta as práticas desenvolvidas na educação infantil para que elas possam garantir experiências nas quais as crianças se manifestem através de variadas linguagens como a gestual, verbal, plástica, dramática, musical. Propõem a interação da criança com a linguagem oral e escrita bem como o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

### **3.2 Currículo nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte**

Em consonância com a LDBEN Lei n. 93/94/96 as DCNEI (2010) foi criado em Belo Horizonte um documento – Proposições Curriculares Para a Educação Infantil - que visa a orientar a criação de propostas curriculares para a educação infantil no município. Saliento que sua elaboração foi de fato um processo coletivo, no qual os profissionais que trabalhavam nesta citada rede foram consultados e ouvidos bem como através de redes de formação. Este documento propõe que “o currículo seja compreendido como um caminho elaborado e traçado solidariamente pelos atores do processo educativo” (BELO HORIZONTE, 2012, p. 43). Este caminho não está pronto, ele vai se constituindo, se alterando, se resignificando na trajetória. De forma alguma se exclui a necessidade do planejamento e de sistematização do trabalho. Ele, o currículo é um projeto conjunto de educação onde pais, profissionais toda a comunidade escolar é convidada a participar. Nesse sentido, o papel da escola ficou assim definido no documento: “Nessa perspectiva a escola é reconhecida como espaço educativo que deve possibilitar vivências e experiências organizadas de forma intencional a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos: físico, cognitivo, social, moral e emocional conforme define a LDB” (BELO HORIZONTE, 2012, P. 35-36).

O documento das Proposições reconhece a criança como o centro do processo educativo. Sujeito este que “estabelece interações com o mundo (cultura-natureza-sociedade) desde que nasce” (p. 45). Esse processo de interação com o mundo é mediado pelas linguagens. Isso implica em que as ações desenvolvidas na educação infantil precisam contemplar as inúmeras formas das crianças se expressar.

Diante dessa colocação, fica claro o papel das instituições de educação infantil de toda a rede em oferecer às crianças uma educação integral respeitando o período da infância e entendendo esse sujeito como um todo complexo, pensante, interacional e singular. Nessa

perspectiva, o conhecimento é entendido como algo que vai além da capacidade acumulativa. Ele compreende capacidades como a de pensar, refletir, pesquisar, registrar, analisar, contar, relacionar dentre várias outras.

As proposições destacam a linguagem como sendo “o meio pelo qual os seres humanos se comunicam e se expressam no mundo e com o mundo num processo que os constituem como seres humanos e como indivíduos” (p.107). Há a possibilidade de expressões mesmo quando não se verbaliza, são as linguagens simbólicas ou não verbais. Por não se apresentarem de uma forma isolada ou fragmentada, as linguagens se articulam e se complementam nas atividades cotidianas mesmo que vez ou outra se foque em uma determinada linguagem.

O documento orienta que:

O essencial, então, é tomar como ponto de partida as crianças, suas expressões e representações. Toda e qualquer ação da criança é permeada por linguagens e elas permitem aos adultos interagirem com as crianças, compreendê-las, ajudá-las a compreender o mundo que as cerca, constituírem-se como sujeitos simbólicos e humanos (BELO HORIZONTE, p. 108).

Sendo assim, as Proposições Curriculares indicam sete linguagens para o trabalho na educação infantil (que não são as únicas) mas que representam algumas das múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças. São elas: linguagens plásticas visuais, linguagem corporal, linguagem digital, linguagem escrita, linguagem musical, linguagem matemática, linguagem oral. Ressalta-se, pois, o entendimento da proposta educativa em não hierarquizar ou privilegiar essas linguagens e sim em organizar os tempos, espaços e a rotina para que as crianças tenham oportunidades de vivenciar atividades que lhes permitam experimentar formas diversas de expressão por meio das linguagens.

Com relação ao trabalho com a linguagem escrita (foco desse trabalho), as Proposições alertam para a escola e a educação infantil não supervalorizarem a escrita e com isso privar a criança de outras formas genuínas de expressão. O ato de ler e escrever irá acrescentar a outros recursos que o ser humano possui na busca de compreender o mundo.

Em momento algum o documento exclui o trabalho sistemático com essa linguagem escrita - justificativa que já foi e ainda é muito utilizada para a negação do trabalho desta linguagem nas turmas de educação infantil. O texto traz uma fundamentação teórica dos conceitos de alfabetização, letramento, língua e linguagem nas perspectivas de autores como Soares, Ferreiro, Bakhtin dentre outros para contribuir no entendimento da linguagem escrita.

São várias páginas do documento dedicadas a mostrar, mediante as atividades de algumas crianças da educação infantil, as possibilidades de se trabalhar essa linguagem partindo de concepções como as de Ferreiro e Teberosky nas quais as crianças pensam e conceitualizam sobre a escrita. Enfatiza-se o valor do trabalho com o nome próprio da criança, com gêneros textuais em situações de uso real, registros de acordo com suas hipóteses e não cópias, produção de textos, leituras compartilhadas e refletidas, enfim apontam vários meios para se desenvolver práticas de qualidade envolvendo as linguagens oral, escrita e a leitura. O objetivo central do trabalho com as linguagens supracitadas, segundo o documento se evidencia nos dizeres abaixo.

Espera-se que as crianças se familiarizem, desde o início do processo de escolarização, com a diversidade que caracteriza o universo próprio da escrita e com a infinidade de objetivos e estratégias que podem ser empregados por nós, leitores experientes, quando buscamos compreender e significar aquilo que lemos (BELO HORIZONTE, p.176).

As Proposições Curriculares nesse sentido servem de referencial para auxiliar e nortear as instituições de educação infantil na construção de suas propostas pedagógicas

### **3.3 O Projeto Político Pedagógico da UMEI Juliana**

Em sua apresentação, o texto do PPP da UMEI Juliana (2010/11) cita que a primeira versão foi concluída no ano de 2006. As primeiras unidades foram inauguradas em agosto de 2004, portanto, no ano de 2006 ainda não havia sido construída uma concepção de educação infantil como atualmente se tem. A escrita da primeira edição foi de fato um trabalho do vice-diretor contando com uma modesta contribuição dos educadores e das famílias. Por sugestão da Secretaria Municipal de Belo Horizonte o projeto deveria ser reestruturado e revisado, o qual foi concluído no ano de 2011 contendo cinquenta e oito páginas estruturadas em tópicos.

O texto do documento coloca que o processo para estruturação dessa segunda versão foi um processo democrático que contou com discussão de temas que deveriam constar na proposta pedagógica da instituição e que foram feitas análises e reflexões em pares e no coletivo para edição do texto. Diz ainda, que contou com a participação das famílias através de entrevistas e reuniões, mas não cita para que ou qual objetivo desses encontros, nem do conteúdo das entrevistas.

O tópico seguinte à apresentação faz uma identificação da instituição na qual descreve a materialidade patrimonial, espaços internos e externos. Descreve o quadro de funcionários e

cita o colegiado como um órgão de representatividade comunitária. Faz um levantamento da história da comunidade local destacando que foi uma conquista popular a construção dessa escola.

O documento dedica várias páginas á caracterização da “clientela” atendida, nas quais estão descritas a escolaridade, renda, condições de infraestrutura das moradias das famílias atendidas.

O tópico que trata da concepção de criança não traz nenhuma fundamentação teórica, apesar de descrever a constituição histórica do conceito de infância e de criança. No tópico *Organização e Dinâmica do cotidiano do trabalho* não há referências de nenhuma forma de organização do trabalho como o título supõe e sim alguns quadros destacando a escolaridade/formação de cada professor. No tópico *Rotina Geral da Instituição* se explicitam os horários das atividades da rotina geral da escola e de cada idade.

Os dois últimos tópicos do PPP referem-se à avaliação e ao currículo. Cita que as avaliações das crianças deverão ocorrer por meio de relatórios. A avaliação do trabalho bem como da gestão institucional acontecerão nas reuniões pedagógicas.

O texto referente começa dizendo que as Proposições curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte é a referência e diretriz para a realização do trabalho nas UMEI’s e creches conveniadas. Não traz uma concepção de currículo para a educação infantil, nem faz qualquer referência ao conceito de currículo. Diz que o currículo da instituição foi elaborado e concluído pelas professoras tendo como base o documento e as experiências pessoais dos professores. Acrescento que, no período de 2010, o teor desse documento ainda não era muito conhecido no sentido de termos nos apropriado dele, portanto a utilização do mesmo para a escrita da segunda versão aconteceu como uma cópia daquilo que continha.

A parte referente ao currículo foi construída a partir das atividades relacionadas pelas professoras mediante o fazer diário delas. Esta escrita foi feita nas reuniões pedagógicas, onde os pares de idades se reuniam e escreviam aquilo que era de suas práticas. Portanto, cada uma escreveu a seu modo. Algumas escreveram por eixos, outras por listas de atividades discriminadas nas linguagens propostas pelas Proposições Curriculares.

A parte referente ao currículo para a idade de quatro a cinco anos descreve no tópico “*Apropriação de Múltiplas Linguagens*” o seguinte:

- . ORAL – Sarau de poesias, descrição das experiências familiares, ouvir, contar e recontar histórias preferidas, teatro, etc;
  - . ESCRITA – Apropriação do sistema gráfico através de atividades com o seu nome e de outras experiências auditivas e visuais (nomes de pessoas da família, animais de estimação ou não, rótulos, brinquedos, etc);
  - . Diferenciar letras de desenhos, de numerais e de outras letras;
  - . Escrita espontânea e registro de experiências cotidianas dentro da sua capacidade;
- (FONTE: Projeto Político Pedagógico da UMEI Juliana- versão 2010/11)

Percebe-se neste trecho uma confusão de ideias (atividades misturadas com habilidades).

Na idade dos cinco/seis anos, colocam-se as duas linguagens juntas: Linguagem escrita e Oral. Logo abaixo, listam-se as atividades desenvolvidas pelas professoras dessas idades:

- . Função social da Leitura e Escrita;
  - . Portadores de textos e gêneros textuais;
  - . Produção de textos coletivos;
  - . Registro e reconhecimento do nome e dos colegas;
  - . Base alfabética;
  - . Escrita e leitura não convencional;
  - . Discriminação de eventos sonoros/percepção e audição;
  - . Músicas e parlendas;
- (FONTE: Projeto Político Pedagógico da UMEI Juliana- versão 2010/11)

Nota-se uma confusão de ideias onde se misturam atividades com habilidades. Não se explicitam os objetivos ou o que se pretende que as crianças alcancem. De que forma essa falta de sistematização, de coesão pode interferir no processo de aprendizagem das crianças? Essa desorganização também acontecia no fazer? O importante é que no decorrer dos anos, novos rumos se tomaram e atualmente o que se observa é um trabalho consistente, planejado e conjunto entre gestores e professoras. Necessita, no entanto, de uma reformulação do documento. Ele não é somente uma questão burocrática, mas demonstra o grau de envolvimento e evolução da instituição com relação à sua proposta pedagógica.

#### **4. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A escola escolhida para o desenvolvimento deste plano de ação é a Unidade de Educação Infantil do bairro Juliana - Regional Norte (UMEI JULIANA). A escola tem seu funcionamento desde sua inauguração no mês de agosto do ano de 2004. Foi uma das primeiras unidades a ser inaugurada em Belo Horizonte. Segundo o documento Projeto Político Pedagógico da escola o público atendido naqueles primeiros anos era em sua maioria de extrema vulnerabilidade social provenientes dos bairros Juliana, Etelvina Carneiro, Xodó Marize, da Vila Mariquinhas dentre outros. Atualmente com as mudanças imobiliárias (novos conjuntos habitacionais) e povoamento do entorno da escola o quadro se diversificou bastante.

A escola tem capacidade para atender duzentos e cinquenta crianças de zero aos cinco anos em dois períodos sendo o período integral composto por três turmas de crianças com zero, um e dois anos de idade e o período parcial com 10 turmas de crianças entre os três a cinco anos.

As salas possuem um espaço razoável com mobiliário adaptado ao tamanho das crianças, uma pia com filtro, armário para materiais, espaços construídos para que os materiais, brinquedos e jogos estejam ao alcance das crianças, quadros brancos na parede central e nos fundos. As salas possuem espelhos em uma das paredes e também um quadro de madeira para colocar livros. Por não possuir, infelizmente, uma biblioteca criou-se estratégias para o trabalho com a literatura infantil na escola. Uma delas é o projeto que se intitula “Lendo com a Família” no qual a criança leva semanalmente um livro por empréstimo para ler com seus familiares, além de serem desenvolvidas por algumas professoras atos de leitura na sala de multiuso que também serve como local de oficina de capoeira, sala de contação de histórias, sala de cinema dentre outras funções.

O local de refeições das crianças é o refeitório onde as crianças se revezam por turmas. Há também um equipamento de self service para manter o alimento aquecido e agilizar no atendimento.

Os banheiros são equipados para atender as crianças em suas necessidades com equipamentos específicos ao seu tamanho, além de um sanitário para atender crianças com alguns tipos de deficiências. Além disso, possuem um local de banho e troca. O berçário possui uma estrutura diferenciada para o atendimento aos bebês contando com lactário,

fraldário, sala de sono e repouso, cadeirões para alimentação, carrinhos para transporte, brinquedos entre outros itens.

A UMEI Juliana conta com uma área externa privilegiada com uma boa arborização, locais gramados, brinquedos dispostos para o uso das crianças, rampas com pneus e gramas para escalada e acessibilidade. Atualmente contamos com uma pequena trilha ecológica, um pomar, um viveiro para aves e um projeto de horta. Há ainda a possibilidade de conseguirmos judicialmente que a mata que fica atrás do muro da escola se transforme em um parque.

Quero salientar que esses dez anos da escola são uma construção. Algumas alterações e ajustes são feitos e novas estratégias vão sendo criadas para melhorar a questão dos espaços e tempos dentro da rotina com vistas a favorecer um melhor atendimento possível às crianças e também ao professor. Sobre a questão dos espaços, as Proposições Curriculares para a educação infantil de Belo Horizonte orientam para a importância da organização dos mesmos “[...] A maneira como o espaço é organizado determina a maneira como as interações se estabelecerão, entre as crianças, entre as crianças e os adultos, entre as crianças e os objetos de conhecimento. Serão eles dificultadores ou possibilitadores para o melhor desenvolvimento das crianças” (BELO HORIZONTE, 2012, p. 118). O espaço educa por si mesmo.

#### **4.1 Perfil da turma**

A turma é composta por vinte crianças sendo oito meninos e doze meninas. Esta turma é basicamente a mesma desde o ano passado e com a mesma professora. Somente uma destas crianças irá para o ensino fundamental no próximo ano. Sete destas crianças já estão nessa instituição desde o primeiro ano de vida, portanto muito adaptadas à escola. Três são novatos e nunca frequentaram uma instituição de ensino infantil. São em geral muito ativas e autônomas. Envolvem-se muito nas atividades propostas e gostam de participar na construção da rotina.

É nesse espaço, nessa escola em construção permanente, visto que uma proposta pedagógica está em constante movimento que desenvolvi um plano de ação em uma turma de crianças de quatro anos – período tarde, a mesma na qual trabalho.

## 5. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DAS TURMAS DE QUATRO E DE CINCO ANOS DA UMEI JULIANA ACERCA DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM AS CRIANÇAS

Para essa análise utilizei como instrumento uma entrevista contendo algumas questões sobre o tema que foram dirigidas às professoras referências das turmas. As entrevistas foram gravadas nos momentos de planejamento ou intervalo entre os turnos. Posteriormente foram transcritas e analisadas de acordo com as respostas às questões colocadas.

Quando perguntadas sobre as concepções de alfabetização e letramento que orientam suas práticas todas as três professoras entrevistadas fizeram menção a uma ou outra corrente teórica que fundamentam suas práticas. A primeira professora entrevistada (professora A) mencionou se pautar na corrente teórica defendida por Emília Ferreiro. Nessa corrente a criança é um sujeito cognoscente “aquele que procura ativamente conhecer o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 29). Sujeito esse que pensa e constrói hipóteses sobre a escrita muito antes de ser alfabetizado ou de estar em um contexto escolar. Defende ainda o uso da linguagem escrita em contextos reais e que tenha significado para a criança. Embora a professora A aborde as contribuições de Ferreiro, percebe-se em suas falas e nas atividades relatadas uma preocupação com a cobrança e pressão dos pais com relação à alfabetização. Algumas ações citadas em suas práticas são de uso adequado do caderno, atividades para aprender a grafia do alfabeto, dos números, jogos de alfabetização e atividades de consciência fonológica. Ou seja, há um predomínio de atividades de alfabetização. Mas há também uma preocupação da mesma em conhecer, aprofundar e utilizar dados dessa corrente teórica por meio de atividades que valorizam o sentido social do nome próprio da criança, de escritas espontâneas e diagnósticos para análise das hipóteses das crianças com relação à escrita.

Por sua vez, a professora B diz o seguinte sobre as concepções que norteiam suas práticas: *Antes eu utilizava a pedagogia dos métodos, principalmente o global, depois comecei a utilizar o construtivismo e minha prática mudou muito.* Percebe-se que a professora faz referência ao construtivismo como um método. Ocorre que, na pedagogia em geral, tem-se a tentação de procurar métodos eficientes ou receitas prontas para uma boa aprendizagem, mas como destacado por Ferreiro (1999) a aprendizagem não depende de métodos de ensino, não são eles que geram conhecimento. Segundo ela “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém não pode *criar* aprendizagem. A

obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade” (FERREIRO, 1999, p.31, *grifo da autora*). A professora B parece aproximar-se da concepção construtivista ao perceber que os métodos não estavam sendo suficientes para produzir uma prática significativa. Nessa concepção, a criança desempenha um papel ativo no processo, o foco é direcionado ao sujeito que aprende e não aos conteúdos e métodos. Os erros são considerados, pois, mostram o caminho e aquilo que a criança pensou para se chegar a uma resposta. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky dizem que:

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final); porém, “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de “*erros construtivos*” é essencial (1999, p. 33, *grifos das autoras*).

Embora não se negue as contribuições teóricas dessas autoras (que foram inspiradas nos aportes teóricos de Jean Piaget) acerca das investigações do como a criança adquire conhecimento, principalmente a respeito da língua escrita, deve-se fugir do risco de querer transformá-las em manuais de ensino ou em mais um método de alfabetização.

A professora B também faz menção à perspectiva de alfabetizar letrando da Magda Soares, onde se deve oportunizar à criança interagir com gêneros textuais diversos e em contextos significativos. Diante das atividades mencionadas por essa professora, fica evidente sua crença nessa perspectiva. São práticas nas quais as crianças produzem textos informativos sobre temas recorrentes do cotidiano da escola, criam jornais murais para informar dados de suas experimentações (o projeto desenvolvido na turma é na área de ciências), escrevem textos (mesmo que não convencionalmente) em contextos reais.

A professora C diz ao ser perguntada sobre as concepções que norteiam suas práticas que: *Busca como ponto de partida ser coerente com aquilo que acredita*. Procura nas contribuições do interacionismo e do construtivismo um embasamento para sua prática. Ela menciona em sua fala uma busca em conhecer as crianças, perceber o que elas trazem e propor atividades que as façam ser autoras. As crianças nessa turma fazem assembleias nas quais fazem suas escolhas acerca das atividades que querem ou daquelas propostas pela professora. Os conflitos são geridos no coletivo da turma de uma forma dialógica. A professora destaca as atividades que envolvem a arte como: o desenho, a fotografia, a música, a dança e a literatura como as mais significativas para sua turma. Há uma interação constante das crianças entre si em todo o processo. Mediante as práticas vivenciadas nesse contexto, observa-se uma lógica

entre o discurso da professora e sua prática como um todo. Aproxima-se da ideia defendida nas Proposições Curriculares onde é reiterado o papel de protagonista da criança em seu processo de desenvolvimento como também mostrado nas práticas desenvolvidas na turma da professora B. Os trabalhos desenvolvidos pelas duas professoras estruturam-se mediante diferentes linguagens, como também defendido pelo documento.

Todas as três professoras utilizam a atividade de escrita espontânea para diagnosticar em que nível de escrita a criança se encontra, ou seja, demonstram um conhecimento superficial da psicogênese da língua escrita, entretanto somente a professora B disse fazer atividades de estimulação mediante a avaliação do nível de escrita em que se encontram as crianças. Em sua prática destacam-se as atividades relacionadas ao letramento como: confecção de jornais, textos ditados para a professora, exposições orais feitas pelas crianças sobre o projeto da turma, produção de livros coletivos e de cartazes informativos.

Foi perguntado às professoras quais as atividades que elas desenvolvem com relação à alfabetização e ao letramento. O quadro abaixo faz uma compilação das ações mencionadas pelas três professoras.

- Leitura de livros de literatura, de reportagens de jornal, revistas e livros de ciências;
- Recontar histórias destacando aspectos como personagens, sequências, estrutura, opinar e questionar sobre o texto;
- Produzir narrativas e fazer uso da linguagem oral quando necessário;
- Escrita de contos coletivos, bilhetes e convites;
- Escrita formal do nome próprio em contextos necessários, escrita espontânea e não convencional;
- Atividades direcionadas com a chamada oral e o uso da agenda;
- Escrita de textos de próprio punho e ditado para um escriba;
- Atividades com alfabeto de rótulos;
- Escrita, memorização e recitação de parlendas;

- Criar letras de música;
- Atividade de confecção de jornal expositivo sobre os eventos da sala;
- Bingos (de letras, nomes e números);
- Jogos diversos e brincadeiras;
- Direcionamento da leitura com a mão de palavras, frases e textos (no quadro e nos livros).
- Atividades com a caixa sonora para trabalhar a percepção dos sons das letras.

Com relação às capacidades citadas pelas três professoras sobre o trabalho com a linguagem escrita, evidencia-se nas atividades propostas uma prioridade a que as crianças conheçam gêneros textuais e os utilizem em situações reais; identifiquem portadores de textos e faça uso deles; que saibam ouvir e participar de contação de histórias; produzam textos escritos mesmo que não convencionalmente; ditem para um escriba. Buscam com suas práticas inserir as crianças em contextos significativos de leitura e escrita. A professora C destaca ainda a importância das crianças desenvolverem as capacidades de saber ouvir, interagir, opinar e criticar suas ações e ações alheias. Dessa forma terão maiores possibilidades de desenvolverem-se como sujeitos conscientes e reflexivos na sociedade.

Utilizam-se os registros como forma de documentação, informação, avaliação e valorização da produção da criança. As formas de registros mais utilizadas são: confecção de cartazes e jornais individuais e coletivos; escrita espontânea e com cópia dependendo do objetivo; produções artísticas como fotografia, modelagem, pintura; textos ditados para as professoras.

Todas as professoras disseram ser a observação o principal instrumento de avaliação. A partir dela, fazem-se as anotações sobre o andamento do processo de aprendizagem e possíveis reajustes na prática para que os objetivos delineados sejam alcançados. Citaram que sentam com as crianças individualmente para produzir diagnósticos e intervir onde necessário. Também fazem avaliações em grupo. Analisam na fala da criança o que elas trazem para o contexto. Todas as professoras colecionam as produções das crianças para um acompanhamento da evolução do seu desenvolvimento. Sejam desenhos, escritas,

comentários, produções artísticas e fotografias. Produzem relatórios e os transcrevem para o diário da turma.

Mediante ao que foi exposto e pesquisado, nota-se que o trabalho com a linguagem escrita é realizado pelas professoras das turmas de quatro e cinco anos de maneira consciente. Há muito o que avançar, principalmente no que se refere à compreensão das concepções que norteiam suas propostas de trabalho. No entanto, percebe-se uma preocupação em sistematizar práticas em consonância com o que está explicitado no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte.

Existe na UMEI Juliana uma forma de organização onde, professoras e coordenação reúnem-se periodicamente para sistematizar o planejamento. Estes momentos são utilizados para avaliarem os projetos, analisarem se os objetivos estão sendo contemplados e alcançados e a necessidade de materialidade e recursos. A avaliação do processo é feita coletivamente nas reuniões pedagógicas, onde se pretende refletir e dialogar sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para essa reflexão, utilizam o aporte teórico-metodológico do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil, as Proposições Curriculares Para a Educação Infantil de Belo Horizonte, além de outras contribuições como revistas pedagógicas dentre elas: Nova Escola, Pátio, Presença Pedagógica e livros que tratem de conteúdos pedagógicos que compõem o acervo da escola.

O trabalho desenvolvido na UMEI Juliana merece ser destacado como uma busca constante pela qualidade da educação ofertada. Entretanto, as professoras relatam sentir falta de um currículo escrito, pois, no texto do Projeto Político Pedagógico da escola não existe de fato uma proposta curricular fundamentada e bem articulada. Alguns questionamentos vêm sendo feitos nas reuniões de formação para reelaboração do P.P.P, dentre eles: é necessário um currículo homogêneo? Porque ansiamos por uma padronização sendo que há tanta riqueza como mostrado na heterogeneidade das turmas supracitadas? Estas e outras questões referentes ao currículo estão começando a ser discutidas nas reuniões pedagógicas para auxiliar na reestruturação do documento. Pois, o que se encontra no texto atual, principalmente com relação à linguagem oral e escrita não contempla a riqueza do trabalho que é desenvolvido com as crianças nessa instituição.

Torna-se urgente para essa instituição trabalhar para que um novo documento seja escrito com uma boa fundamentação pautada em referenciais teóricos relevantes e nas reflexões sobre as práticas dos profissionais que lidam com esse segmento da educação básica. Sendo assim, está sendo pensado e operacionalizado para que uma nova escrita seja feita. As formações começaram em 2014 e se estenderão em 2015 para que tenhamos bons

referenciais que nos ajudem na construção de uma proposta que dê conta do intuito que almejamos para a formação integral de nossas crianças.

Mediante ao que foi pesquisado e refletido sobre a qualidade das práticas de linguagem escrita que acontecem na UMEI Juliana com as crianças do segundo ciclo da educação infantil é que me coloco a mostrar novas possibilidades de trabalho na perspectiva das crianças como protagonistas do seu processo de aprendizagens.

## 6. PLANO DE AÇÃO

Compreendo que a intervenção é um processo que já começou à medida que o curso do LASEB – Múltiplas Linguagens na Educação Infantil foi se desenvolvendo, as primeiras disciplinas foram sendo ministradas. Diante das leituras e reflexões compartilhadas, algo novo começa a acontecer e nos perturbar os sentidos. A nossa prática cotidiana vêm à tona a todo o momento e nos colocamos em atitude de repensar e mudar velhas posturas enraizadas. É um sopro novo de ânimo e vontade de melhorar na busca pela tão necessária qualidade da educação que estamos ofertando às crianças.

Sendo assim, comecei esse procedimento de mudança em minha prática quando percebi que a linguagem escrita é algo maior do que aquilo que eu estava proporcionando. Comecei a prestar atenção às perguntas das crianças, ter mais calma para analisar seus questionamentos e já ir dando os primeiros passos na intenção de sistematizar atividades de linguagem escrita em consonância com as demais linguagens. Os primeiros meses foram mais difíceis, pois, vez ou outra me via dando maior ênfase à linguagem escrita e trabalhando-a isoladamente. Outro problema detectado era o fato de eu não conseguir avançar diante das avaliações e percepções que as crianças apresentavam. Penso que isso deve comumente acontecer quando nos propomos a fazer um trabalho mais reflexivo. A saída encontrada por mim foi a de controlar minha ansiedade, procurar bons referenciais e ampliar minhas leituras, expandir minha capacidade de ouvir as crianças e sistematizar as atividades tendo em vista as concepções que tratam a linguagem escrita como um conhecimento que vai além da grafia de palavras.

A importância de um plano de ação ligado a esse tema é perceber as inúmeras possibilidades de se desenvolver um bom trabalho relacionado à linguagem escrita, respeitando o direito da criança de aprender nesse seu período de vida. Sendo assim, o objetivo do plano de ação é contribuir para a melhoria da qualidade das práticas que envolvem a linguagem escrita em uma turma de crianças de quatro anos e sistematizar sequências didáticas dentro de um projeto de alfabetização e letramento que contribuam no processo de apropriação desta linguagem.

Proponho o desenvolvimento de atividades por meio de uma correspondência entre unidades de educação infantil vizinhas, a UMEI Juliana e a UMEI Jaqueline- em vias de inauguração, para as crianças terem contato com diferentes gêneros textuais em um contexto

de novas amizades. Será criado um dicionário de brincadeiras e brinquedos que serão desdobrados em meio a diferentes linguagens como: músicas, danças e artes plásticas.

### **6.1 Desenvolvimento do Plano de Ação**

Como dito anteriormente, este plano de ação teve o objetivo de oferecer às crianças práticas de linguagem escrita por meio de duas ações: uma correspondência entre a UMEI Juliana e a UMEI Jaqueline- (Regional Norte) e a construção de um dicionário de brincadeiras. O objetivo da primeira ação era proporcionar o contato e o conhecimento com uma forma de comunicação pouco utilizada ou conhecida pelas crianças que é a correspondência por cartas, conhecer este gênero textual e seus desdobramentos para outras atividades. A segunda ação seria a listagem de brincadeiras e brinquedos escolhidos pelas crianças. O objetivo era trabalhar com cada brincadeira seguindo a ordem alfabética como, por exemplo: A (amarelinha) – história da brincadeira, como se brinca, o passo a passo, os desenhos dos diagramas e as possíveis modificações ou ampliações feitas pelas crianças. Esperava-se com essa ação que as crianças aumentassem o repertório de letras do alfabeto além daquelas já conhecidas por comporem as iniciais de seus nomes; que escrevessem listas (tipo textual) e que produzissem registros das brincadeiras. Basicamente seria esse o contorno do plano de ação.

### **6.2 Novos rumos: a importância de ouvir o que a criança diz**

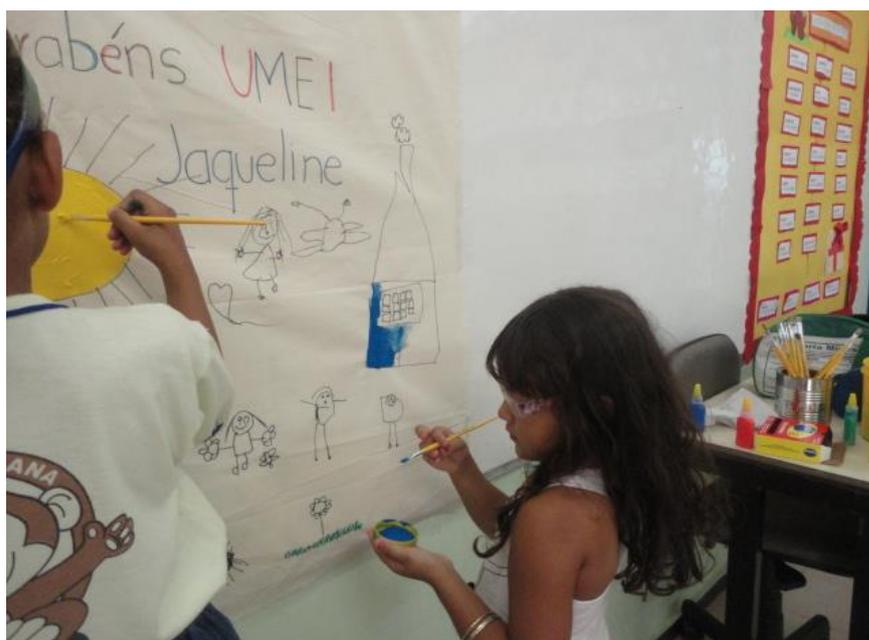
Durante o processo de implementação do plano de ação fui percebendo que aquilo que eu tinha colocado como uma das atividades centrais, que era o dicionário de brincadeiras não estava surtindo o efeito que eu almejava, pois não estava despertando o interesse das crianças. Algumas vezes, durante a pesquisa queremos que coisas extraordinárias aconteçam ou esperamos um grande envolvimento por parte dos atores envolvidos, e isso não estava acontecendo. Refleti que brincar para a criança é primordial, mas quando essa atividade se torna uma obrigação, uma cartilha a ser seguida, perde-se sua essência e as possibilidades que a mesma tem de proporcionar vivências lúdicas e interações prazerosas para quem as pratica. Sobre isso Debortoli (2006) adverte: “Ao pensar a brincadeira institucionalizada, aquela que acontece na escola fundamental ou na educação infantil, precisamos ter em mente que essa precisa ser ali vivenciada em sua totalidade cultural e humana” (DEBORTOLI, 2006, p.84).

A brincadeira merece ser vivida por si mesma e não como uma ferramenta para ensinar coisas, assim como as artes. Partindo dessa ideia abandonei essa atividade do dicionário de brincadeiras. Precisei fazer uma inversão naquilo em que eu estava entendendo como plano de ação e partir do interesse e das demandas que as crianças apresentavam. O projeto não era meu, era coletivo.

### 6.3 Descrições das atividades

#### 6.3.1 Correspondência entre UMEI's

A atividade Correspondência entre as UMEI's começou a acontecer quando nos foi proposto pela vice-direção da escola que fizéssemos um cartaz ou painel para a UMEI Jaqueline parabenizando-a pela sua inauguração. Propus às crianças uma atividade de desenho e pintura coletiva de um painel para contribuir na ornamentação da nova escola, pois, eles estavam começando o trabalho e precisavam receber os alunos com uma escola alegre e bonita. A atividade foi tão bem aceita que tudo na rotina girava em torno daquele tema. Brincavam de construir uma escola, contavam histórias de mães que iam até a prefeitura pedir a construção de uma UMEI para seus filhos pequenos, entre outras. Ao ser sugerido por uma aluna que escrevêssemos “Parabéns UMEI Jaqueline”, percebi que de fato aquele tema estava mobilizando e despertava nas crianças muita animação e desejo de participação além de proporcionar uma oportunidade para o uso significativo da escrita.





FIGURAS 1 E 2 - ABRIL/ 2014 - Produção do painel coletivo para a UMEI Jaqueline

A partir desse primeiro contato, um elo afetivo foi se criando com aquela escola. Apesar do destinatário ainda ser uma instituição e não alguém físico, as crianças já materializavam e simbolizavam através das atividades da rotina aquela nova amizade e aqueles novos saberes que estavam surgindo.



Figura 3- abril/ 2014: Crianças brincando de construir uma UMEI com blocos de encaixe

Durante esta atividade, à medida que construía a escola, as crianças produziam narrativas sobre o evento “inauguração da UMEI Jaqueline” e criavam suas próprias UMEI’s como observado no relato abaixo.

As meninas mostradas na figura à frente construía sozinhas. As três do fundo faziam uma construção coletiva e o menino fornecia as peças. Dizia ele que a escola tinha que ser bem colorida como a nossa. A menina que estava mais ao fundo criava uma narrativa na qual transcrevi algumas falas interessantes. “Então, a mãe dos meninos (ela tem quatro irmãos), falou pra avó, vou na prefeitura e falou na prefeitura: eu quero uma UMEI pros meninos tem parquinho, tem lanche, brinquedo...”. “Então o prefeito construiu uma escola perto da casa”.  
(FONTE: caderno de planejamento e anotações)

As brincadeiras e os jogos simbólicos desempenham papel de suma importância no desenvolvimento da criança pequena, pois, lhe permite interagir com seus pares, recriar, representar e significar aspectos da realidade vivida ou percebida. Sobre isso o RCNEI diz que:

Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhe novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano da imaginação e das ideias de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Alguns meses depois de sua inauguração e instalação, ficou acordado que a Turma do Cachorrinho da UMEI Juliana 4 anos e a Turma do Respeito da UMEI Jaqueline 5 anos desenvolveriam juntas o projeto correspondência entre UMEI’s.

### **6.3.2 A primeira carta enviada**

A ação para a escrita da primeira carta começou em uma roda de conversa na qual falávamos sobre formas de se comunicar com alguém que não está presente. As crianças foram fazendo um levantamento dos meios que elas conheciam como telefone, celular, computador. Contribuí dizendo que quando queremos comunicar algo para um destinatário ausente podemos escrever uma carta e enviar através dos Correios. Algumas crianças disseram que os correios entregam cartas para os pais. Acrescentei que não somente cartas,

mas, também outras correspondências. Sugeri a elas que escrevêssemos uma carta para os colegas da “Turma do Respeito” contando quem somos e como é nossa escola.

Inicialmente, como as crianças ainda não tinham contato com esse gênero textual perguntei como elas pensavam o que deveria ser escrito na carta. Houve uma chuva de ideias como: “*nós somos a Turma do Cachorrinho, queremos ser seus amigos*”, “*vem cá na nossa escola*” ou descreviam aquilo que havia na escola como, parquinhos, trilha e outros elementos. Disse-lhes que seria uma escrita coletiva onde todos que quisessem poderiam dar suas opiniões, posteriormente, organizaríamos essas ideias em um texto legal para que as crianças que o recebessem pudessem compreender aquilo que pretendíamos dizer. Informei à turma que para escrevermos uma carta precisamos seguir algumas regras, então falei sobre as características desse gênero textual: como se inicia, o corpo do texto, a finalização. Como eram muitas informações, deixei a parte do endereçamento para outro dia. Segui escrevendo no quadro cada ideia reorganizando as falas e buscando refletir com as crianças durante todo o processo sobre o nosso destinatário, se as informações estavam ficando claras, se não estávamos repetindo e sobre a finalidade daquela escrita. Durante o processo, as crianças falavam muitas coisas e ao mesmo tempo, portanto, necessitou de muita negociação para o texto ficar conciso. Segue abaixo texto final da primeira carta.

Belo Horizonte, 05 de maio de 2014.

Olá amiguinhos da Turma do Respeito.

Nós somos a Turma do Cachorrinho da UMEI Juliana e queremos ser seus amigos.

Aqui na nossa escola é muito legal. Tem o parquinho de cima e o parquinho de baixo com escorregador, casinha de tijolos, pneus para subir e para escalar. Temos também uma mata atrás do muro da escola que moram muitos macaquinhos. Tem uma trilha com pomar e um viveiro com alguns bichos: galinha, galo, patinhos, codornas e coelhos. É muito legal. Nós queremos muito ser amigos.

Um grande abraço da Turma do Cachorrinho

Procurei não mudar muito a ideia original para que as crianças reconhecessem que aquele texto era delas. Terminada essa etapa, reescrevi o texto da carta em uma folha de papel ofício. A sequência daquela atividade, em outro dia, foi mostrar as crianças como se endereça uma carta e a finalidade desta ação. O que pude observar com essa atividade é que mesmo não familiarizadas com este gênero textual, as crianças foram capazes de produzir um texto muito coerente com a ideia proposta a partir de uma necessidade real de comunicação. Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) faz uma orientação:

Na instituição de educação infantil, as crianças podem aprender a escrever produzindo oralmente textos com destino escrito. Nessas situações o professor é o escriba. A criança também aprende a escrever, fazendo-o da forma como sabe, escrevendo de próprio punho. Em ambos os casos, é necessário ter acesso à

diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, considerando as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como (p. 145).

Teberosky e Colomer afirmam que: “Quando o professor desempenha o papel de escriba, a criança aprende a participar como produtora aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito” (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.22). Diante destas constatações, fica evidente a importância do trabalho de produção de textos ditados pelas crianças e o quanto ele pode contribuir para suas aprendizagens. Nessa atividade pude avaliar as capacidades que foram necessárias para que as crianças atingissem o objetivo tais como: dizer o que seria escrito, interagir com os colegas, argumentar, selecionar e organizar mentalmente os conteúdos, esperar sua vez de dizer, não repetir ideias já ditas, entre outras. Vez ou outra se ouvia um *“isso eu já disse”* ou *“o colega já falou”* como forma de organizar o texto coerentemente. Mesmo não conhecendo o gênero textual “cartas”, elas presumem que ali não se repete conteúdos, mas sim se informa ou conta algo. Apesar de ser uma tarefa complexa para as crianças pequenas, elas mostram-se capazes de desde já ir lidando e se apropriando das estruturas que compõem os textos escritos. Sobre isso Girão e Brandão salientam que:

A oportunidade de participar de eventos de letramento na educação infantil também traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética. Ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que tiverem que ler ou escrever de forma autônoma (2011, p.123).

As crianças queriam não somente ditar o texto, como também, em vários momentos da rotina faziam escritas não convencionais esboçando que queriam representar algo que estava no pensamento, como mostra o relato seguinte:

Em um momento de brincadeiras livres na sala cada criança escolhe seu brinquedo e se organiza com quem vai brincar. Uma menina chama-me a atenção, pois, está escrevendo e falando em voz alta. Aproximo-me e pergunto o que ela está fazendo. Observo que em sua folha há várias letras escritas juntas aleatoriamente. Ela me diz que sua mãe brigou com seu pai e mandou ele embora e que *“papai do céu pediu para desculpar e minha mãe não quer desculpar”*. Respeitei a vontade da criança que se recusou a dar mais informações. Analisei que a criança estava utilizando o recurso da linguagem escrita para expressar e extravasar algo que a estava angustiando. (Extraído do caderno de anotações, maio/14)

A sala 5 possui em um canto uma bancada de pedra que escolhemos para ser nosso cantinho de materiais para desenho e escrita. A finalidade é que as crianças tenham autonomia para acessá-los sempre que quiserem escrever ou desenhar, sem precisar ficar pedindo à professora.

Após o envio da primeira carta fiquei observando e registrando as expectativas das crianças com relação ao que aconteceria adiante. Não lhes informei se haveria uma resposta à nossa carta. Nas rodinhas alguém sempre perguntava pelos colegas da “Turma do Respeito”, mas com o passar dos dias as ansiedades foram se aquietando. Demorou alguns meses para que nossos destinatários pudessem passar por aquele momento inicial de adaptação e organização para enfim poderem nos enviar uma carta resposta.

Durante este tempo que chamo de “tempo de espera” observei mudanças significativas na maneira das crianças lidarem com a escrita. O que antes era somente o registro do próprio nome para identificar objetos e pertences passou a ser um desejo e solicitação de produção de textos em eventos diversos. As crianças arranjavam algum motivo para escrevermos um bilhete (para um coleguinha ausente), um convite (para um piquenique de frutas com os colegas da sala 4) e o evento também deveria acontecer. Elas se apoiavam nas situações reais ou criavam outras para que a atividade de escrita acontecesse com sentido. Ora a professora era a escriba, ora elas mesmas tentavam produzir o texto escrito.

Esta figura mostra uma aluna realizando a escrita individual de uma carta para os colegas da Turma do Respeito que segundo ela, agora eram muito amigos e amigos se correspondem mesmo ainda não tendo recebido nenhuma correspondência da outra escola.



FIGURA 4 – JUN/ 2014 : Escrita de uma carta para os colegas da UMEI Jaqueline

Ilustrando um pouco mais a ideia do significado e da importância que o ato de escrever e ler passou a ter na vida dessas crianças, cito o relato de uma mãe sobre as novidades na conduta de sua filha a partir desse projeto desenvolvido na turma do Cachorrinho. Disse-me a mãe que sua filha lhe pediu para que sua festa de cinco anos fosse realizada na escola e que seria um piquenique como aquele que havíamos realizado com os colegas da sala 4- Turma da Abelhinha. Solicitou ainda que ambas fariam os convites para os colegas. A mãe observou que aquilo que estava sendo mais significativo para a filha era poder elaborar o próprio texto do convite que ficou assim:

*Emily*

*Venha a minha festa, vai ser muito divertido*

*Será na trilha da escola*

*no dia 30 de outubro*

*Obrigada*

(Texto de um dos convites)

É possível perceber nesse relato que o contexto propiciou à criança colocar em prática os conhecimentos que ela havia adquirido acerca do ato de ler e escrever. Partia-se de um momento muito significativo no qual a ação de escrever para alguém ler teria um propósito, ou melhor, um objetivo a se alcançado – comunicar algo que seria muito importante em sua vida. Da mesma forma, o projeto de leitura e escrita estava propiciando a toda a turma ampliar suas vivências com relação às culturas letradas. Dar às crianças oportunidades de acesso a essas culturas é essencial para que elas, desde cedo participem ativamente desse contexto e adquiram capacidades de um bom leitor e escritor futuros. O uso de jornais, revistas, livros de literatura, uso do computador e materiais escritos diversos propiciam-nas condições de interação com textos variados, dependendo da necessidade comunicativa e/ou expressiva do dado momento. Ferreiro e Colomer apontam que:

De fato, o contexto material pode servir para a criança aprender que os objetos escritos têm função comunicativa; para familiarizar-se com os diversos usos de acordo com as funções adultas; para saber usar objetos escritos, inclusive antes de saber ler; para entender as mensagens escritas na situação em que elas aparecem (2003, p. 105).

### 6.3.3 A carta esperada

Foi uma imensa euforia quando as crianças receberam uma carta da Turma do Respeito. Esta carta foi trazida pela professora de projeto da turma que também trabalha em nossa UMEI. Junto com a cartinha havia um envelope grande com alguns desenhos feitos pelas crianças para ilustrarem como eles viam a sua escola. As crianças gostaram muito quando perceberam na identificação dos nomes que havia alguns em comum com os nomes dos alunos de nossa turma.



FIGURA 5: Carta e envelope afixados no mural externo da sala 5

FIGURA 6: A criança lendo (não convencionalmente) a carta

Ao deixar as crianças manusearem os desenhos e a carta, uma das meninas me pediu para ler o que estava escrito. Foi seguindo com os olhos demonstrando ter conhecimento do alinhamento da escrita. Dizia assim: *Boa tarde Turma do Cachorrinho, na UMEI Jaqueline tem muitas coisas*. Interrompeu sua pseudoleitura ao perceber que eu estava atenta ao que ela

dizia.

Mais adiante, eu fiz a leitura da carta para a turma que ficou muito feliz ao saber que a Turma do Respeito também compartilhava e dizia daquele sentimento de amizade.





FIGURAS 7, 8 E 9: Apreciação dos desenhos que vieram junto à carta.

A última carta enviada à Turma do Respeito teve objetivos diferentes. Pedi às crianças que quisessem que escrevessem um texto para comunicar sobre nossa visita a eles que estava agendada para o final do mês de novembro. O primeiro objetivo era de comunicar algo para o destinatário do texto, o segundo era para que as crianças fizessem a complexa tarefa de pensar e registrar, mesmo que não convencionalmente, suas ideias e pensamentos. Uma boa parte da turma aceitou bem o desafio, outros se recusaram, ficaram desenhando ou brincando com objetos da sala. Como esta atividade era bem focada, procurei me ater àqueles que estavam se empenhando nela para registrar e ao mesmo tempo sanar as dúvidas das crianças. Como já conhecia a estrutura de uma carta me pediram que colocasse a data no quadro para iniciarem a escrita. A maior parte que pude observar falava em voz alta e colocava no papel letras aleatórias ou que compunham o repertório de seus nomes. Outras olhavam o alfabeto exposto na sala e tentavam fazer uma escrita a partir dele (ficavam empenhadas em que letras colocar no papel). Outras me perguntavam o que deveriam escrever. Na verdade, esta atividade mostrou-se muito difícil, pois, tive que coordenar sozinha muitas ações ao mesmo tempo.



FIGURA 10: Escrita da carta e registro com desenho

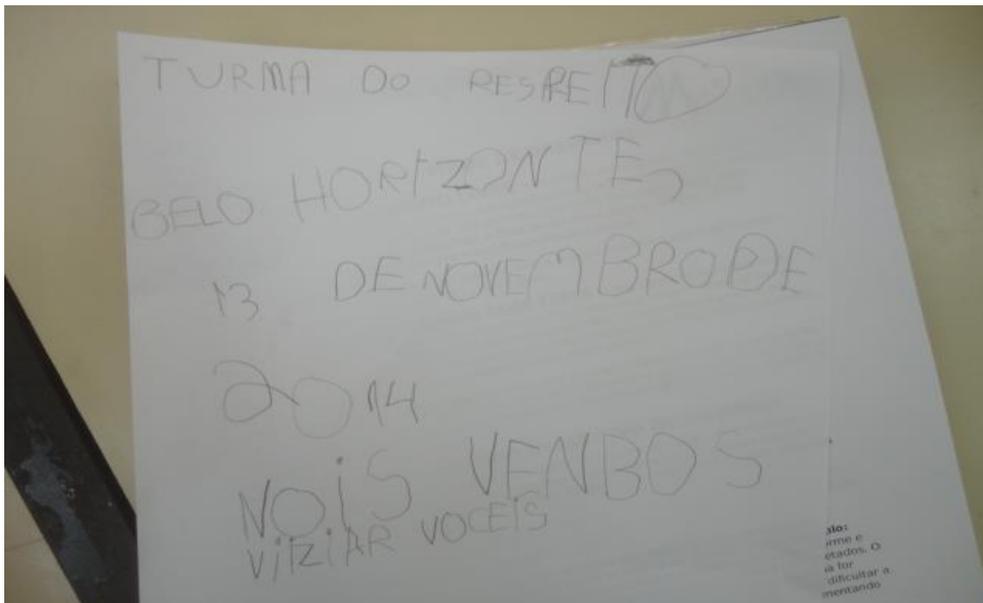


FIGURA 11: Texto escrito por uma das crianças – data copiada do quadro

Como mostrado na figura acima, o texto ficou assim:

*TURMA DO RESPEITO*

*BELO HORIZONTE, 13 DE NOVEMBRO DE 2014*

## *NOIS VENBOS*

## *VIZIAR VOCEIS*

Este pequeno texto escrito por uma criança de cinco anos mostra que a mesma se apropriou de alguns elementos da estrutura de uma carta. Apesar de colocar o destinatário como primeiro elemento, ela sabe que o texto se destina a alguém, coloca claramente o objetivo daquela escrita (comunicação com quem não está presente), e pede ajuda para que a professora escreva a data e o local no quadro para transcrevê-los. Mostra também o avanço dessa criança rumo à alfabetização, visto que a mesma produz uma escrita compreensível, apesar de não usar letras convencionais. Encontra-se no nível de escrita silábico alfabético, o que evidencia que, além do processo de letramento, a atividade também auxiliou no processo de alfabetização mesmo não sendo este o objetivo da atividade.

Durante as observações, um grupo de três crianças me chamou a atenção, pois estavam muito empenhadas na atividade e interagindo de uma forma interessante. Procurei registrar aquele momento sem interferir. Amanda buscava realizar a tarefa sozinha, mas vez ou outra pedia opiniões às outras meninas da mesa. Sofia decidiu que iria desenhar, mas deu ideias para o texto da colega. Luna fica calada copiando aquilo que a Amanda escreveu. Quase nem perceberam minha presença, conversavam entre si e buscavam resolver as dúvidas sozinhas.



FIGURA 12: interação entre as crianças na escrita da carta





FIGURAS 13 E 14: Criança produzindo o texto da carta

Amanda exerce a prática da escrita de próprio punho de uma maneira muito autônoma, não se preocupando com o certo ou o errado. Ela utiliza dos recursos e conhecimentos que possui sobre a escrita e principalmente sobre a estrutura de uma carta para comunicar algo a um destinatário. O resultado foi um texto compreensível sem preocupação ortográfica o qual foi enviado juntamente com o desenho da Sofia para os colegas da Turma do Respeito. Dessa forma ressalta-se a importância de propiciar às crianças oportunidades de participarem em situações de uso da escrita ainda que as mesmas não tenham atingido o nível convencional da alfabetização, pois ao realizar essas atividades elas mobilizam muitos outros conhecimentos que vão além do ato de escrever.

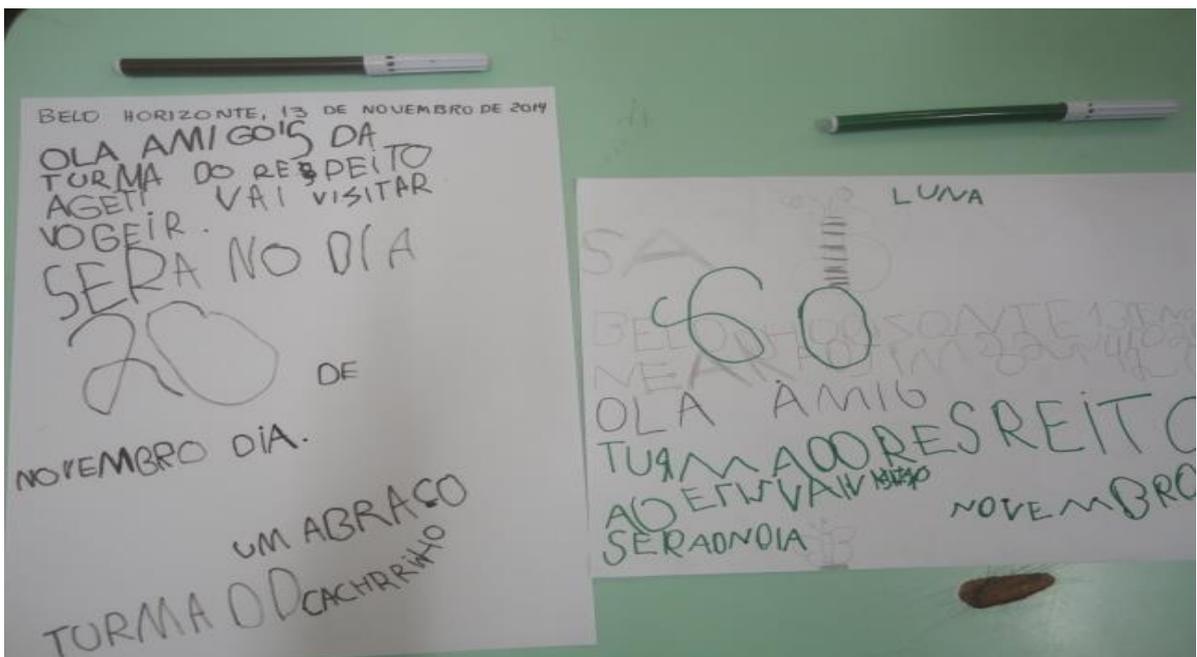


FIGURA 15: carta da Amanda sem cópia e carta da Luna – cópia da carta da Amanda

Para a criança não importa se é uma cópia do texto da colega. Ela coloca seu nome para mostrar sua identidade, um trabalho seu que precisa ser identificado demonstrando ter compreendido a função da escrita do próprio nome para identificar as pessoas, como veremos adiante. Esta atividade demonstrou o que há muito se vem falando sobre a relevância da promoção de ações nas quais as crianças em níveis diferentes tenham a possibilidade de interagirem para auxiliarem-se mutuamente. Nesse processo, observou-se uma ampliação nas práticas das mesmas com relação ao letramento e a alfabetização.

A conclusão desse projeto se deu com duas visitas: uma feita com as crianças, professora e coordenadora à UMEI Jaqueline e outra feita pelas crianças e coordenadora da UMEI Jaqueline à UMEI Juliana. Ao final do semestre foi feita uma avaliação das atividades desenvolvidas durante todo o ano, onde, cada criança poderia dizer o que foi mais significativo para si. Dentre vários aspectos, elas destacaram a alegria de terem conquistado novos amigos e ter podido comunicar-se com eles através de cartas. Mostrou-se de fato uma atividade muito prazerosa e significativa para as crianças como mostram as imagens abaixo.



FIGURAS 16 E 17: Atividade coletiva de desenho na visita feita à UMEI Jaqueline



FIGURA 18: Piquenique das duas turmas na visitação à UMEI Juliana

#### 6.3.4 Aprendendo com o nome próprio

O relato a seguir mostra como as atividades com o nome próprio da criança, “primeira forma estável dotada de significação” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 223), podem favorecer múltiplas aprendizagens se trabalhado de maneira apropriada e intencional na educação infantil. Por ter uma forma estável, fixa, o nome próprio propicia à criança perceber que este não pode ser escrito da maneira que ela quiser. Sendo ele sempre igual, devem-se seguir algumas restrições. Por outro lado, fornece às crianças um repertório de letras que lhe servirá para produzir outros escritos mesmo que não convencionais. Com um trabalho sistemático a criança perceberá que a escrita de seu nome é imutável e a partir dessa forma fixa poderá resolver diversos problemas quando precisar escrever como: a ordem da escrita, quantas letras deve usar, quais letras colocar, bem como comparar o seu nome com os nomes dos colegas da turma.

Segundo o texto das Proposições Curriculares Para a Educação Infantil de Belo Horizonte, o nome próprio da criança é um texto de suma importância pois:

Sua função fica clara para as crianças, sendo frequente o seu uso em nosso meio social. Com isso, as crianças rapidamente começam a usar elementos de seu nome e de alguns outros que conhecem, como modelo e referência para outras escritas e leituras, os quais oferecem-lhes ricas informações, tais como: forma e valor sonoro convencional das letras, a quantidade variedade e ordem necessária de letras para escrever os nomes. E, ainda, os nomes próprios (modelos estáveis) servem de referência para a criança conferir suas próprias hipóteses sobre o sistema de escrita (BELO HORIZONTE, 2010, P. 171)

A atividade consistia na utilização das letras do alfabeto móvel para montar seu primeiro nome sem cópias quaisquer. O objetivo era observar e fazer intervenções para ajudar aqueles que ainda não conseguiam identificar as letras que os compunham. Vale ressaltar dois acontecimentos. No primeiro, uma criança que nas atividades anteriores não havia conseguido montar seu nome com o suporte da ficha separa dentre várias letras aquelas que compunham seu nome e me diz: “*Esse é meu nome*”. Fiquei sem compreender porque sem a ajuda da ficha a atividade tomou outra direção para aquela criança. Ela conseguiu identificar as letras de seu nome com recursos próprios, ou seja, valeu-me para refletir sobre a complexidade do pensamento da criança. Nem sempre a simplificação é o melhor caminho para se chegar a um conhecimento. Mesmo não chegando numa resposta, fui mostrando àquela criança que aquelas letras que ela separou tinha uma ordem para ser colocada para ser seu nome.

O segundo fato interessante foi que uma aluna montou seu nome da forma como mostra a figura a seguir. Nota-se que a referida criança, como mostrado na atividade de escrita da carta sabe grafar corretamente seu nome.



FIGURA 19: Montagem do nome da Luna

Observo ser aquela uma boa situação de aprendizagem. Pergunto à criança se ela montou seu nome e ela me diz que sim. Um colega que se aproxima da mesa diz: *Não é LUNA*. Outros se

aproximam e dizem ser o nome da Luna. Pergunto então como eles sabem que é o nome da Luna e alguém me responde que é porque tem as letras L, U, N e A. O primeiro colega intervém e diz assim: *O A não é a letra que começa o nome da Luna*. E segue apontando as letras mostrando e nomeando. *Pra ser Luna o L tem que tá na frente depois o U, depois o N, depois o A*. Apesar da explicação tão bem colocada da criança, observo que uns poucos ainda ficam indecisos, então intervenho nas sequências seguintes de atividades com nomes para mostrar o direcionamento da escrita e o posicionamento das letras.

Este pequeno trecho desta atividade (foram muitas ao longo do ano), serve para ilustrar as possibilidades de aprendizagens que o trabalho com o nome próprio pode acrescentar às crianças. Escrever o nome não pode ser apenas uma atividade mecânica, uma cópia. É possível propor ações nas quais elas percebam a função da escrita dos nomes no meio social onde faz sentido utilizá-lo; para registrar chamada, marcar objetos, identificar suas produções, organizar e ordenar listas, entre outras.

### **6.3.5 Brincadeiras e Linguagem Escrita**

Os jogos e as brincadeiras cantadas ou rodas cantadas, são atividades permanentes na educação infantil que podem propiciar às crianças, além do prazer de brincar, a compreensão do sistema alfabético através da reflexão sobre as dimensões sonoras e escritas da linguagem. Destacam-se as parlendas, jogos com rimas, aliterações, canções com gestos e de roda. As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil advertem que as práticas pedagógicas na educação infantil devem garantir experiências que: “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, P. 25)). Kishimoto (2010) reitera essa normatização ao dizer que: “As práticas pedagógicas devem possibilitar a expressão lúdica durante as narrativas, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita para que a criança possa aproveitar a cultura popular de que já dispõe e adquirir novas experiências pelo contato com diferentes linguagens” (p.6).

Descrevo abaixo uma das atividades nesse sentido que as crianças mais gostaram, onde, buscou-se trabalhar articulando a linguagem oral com a escrita. Trata-se de uma música gesticulada “O cão e o cozinheiro”. A letra adaptada da música é a seguinte:

O CÃO ENTROU PELA COZINHA

E O PRATO ELE QUEBROU  
O COZINHEIRO VIU  
E O CÃO ELE AMARROU  
VIERAM AS GALINHAS  
E DESAMARRARM O CÃO  
EM SUA COLEIRINHA A SEGUINTE DESCRIÇÃO  
“EU SOU O CÃO QUE O COZINHEIRO AMARROU  
SABE POR QUE ELE FEZ ISSO  
PORQUE O PRATO ELE QUEBROU”

Primeiramente fizemos uma roda onde apresentei a música. Nas atividades sequenciadas as crianças foram repetindo até aprenderem a letra. Trabalhamos com a escrita da música (palavras, frases, montagem do texto). Apresentei-lhes os gestos da brincadeira e em alguns dias as crianças já conseguiam fazer os gestos e cantar a música. Acredito que a questão afetiva influenciou um pouco no interesse por essa brincadeira por sermos a “Turma do Cachorrinho”. Observei que durante toda a rotina as crianças brincavam de fazer de conta que eram cachorros e nos momentos de atividades de pátio, de parquinhos e até mesmo na trilha ecológica encenavam a música do “Cão e o Cozinheiro”.

Ao ver o interesse das crianças por essa atividade percebi que poderia desenvolver mais algumas sequências didáticas. Como elas já estavam brincando e encenando essa música propus-lhes a transformação desta em um conto. A escrita do texto (tendo a professora como escriba) tornou-se uma tarefa muito empolgante, mas, árdua, pois, eram muitas as ideias. O tempo todo tínhamos que parar para refletir e negociar o que colocar, visto que, todas as crianças queriam ser contempladas em suas opiniões. Interessante observar como conseguiram transformar o tipo textual (música) em outro gênero (narrativa) seguindo a estrutura de conto tendo como ideia base a letra da música. Segue abaixo o conto ditado pelas crianças.

Marley era um cachorro muito legal. Ele era fofinho e muito bonitinho. Todas as

As pessoas gostavam de brincar com ele porque era ensinado. Um dia Marley foi encontrado na rua com sua patinha quebrada e saindo muito sangue. Sabe quem encontrou ele? Foi uma princesa e um príncipe que moravam em um castelo perto dali. Eles ficaram com muita pena do cãozinho e o levaram para a sua casa. Chegando lá eles limparam a perninha dele, colocaram remédio e enfaixaram. Marley chorou muito. Alguns dias depois, a perna dele estava curada e Marley estava pulando e fazendo bagunça. Um dia, o cãozinho entrou correndo na cozinha, ele estava perseguindo o gato e quebrou um prato que estava na pia. O cozinheiro viu e prendeu o Marley numa corda. Ele ficou muito triste e rolando, tentando se soltar. O cozinheiro ainda escreveu em sua coleira: “Está preso porque o prato ele quebrou”. As galinhas suas amigas viram aquilo e ficaram com muita pena dele. Resolveram então desamarrá-lo. Então puderam voltar a brincar no quintal.

O próximo passo foi transformar aquela história em encenação para ser apresentada no Momento Cultural Coletivo da escola. Fizemos um cartaz informativo convidando todos para a apresentação da história do Marley. Nesse contexto, as crianças puderam perceber uma das importantes funções que a escrita exerce, qual seja: informar sobre algum acontecimento.



## FIGURA 20: Encenação da história do Cachorrinho Marley

Diante de tudo que foi apresentado, avalio positivamente todo o processo e todas as aprendizagens que as crianças conseguiram adquirir com esse projeto no sentido mais amplo da palavra. Não foram somente intervenções pontuais, foi todo um planejamento ouvindo aquilo que as crianças tinham a dizer, o que queriam produzir bem como suas inquietações e dúvidas. Perante a multiplicidade de experiências percebo o protagonismo delas na busca por conhecimento. O estímulo e incentivo às produções destas crianças, numa constante interação com a linguagem escrita e mesmo que ainda não alfabéticas, propiciou-lhes ampliar e desenvolver habilidades que lhes serão valiosas para seu processo de alfabetização. Os usos e as funções sociais que apreenderam nessas situações bem como na produção dos textos escritos certamente facilitarão a uma compreensão maior e sucesso na aquisição do sistema alfabético de escrita.

Por ser um projeto desenvolvido ao longo do ano, foi possível planejar e sistematizar com calma e cuidado as atividades desenvolvidas. Avaliar e repensar foram ferramentas indispensáveis, como dito antes, para que eu pudesse, além de obter dados, reorientar minha prática e propor novas situações mais adequadas para promover avanços nas aprendizagens. O diagnóstico inicial já indicava ritmos e necessidades diferentes, portanto, cada avanço das crianças era muito comemorado por todos, como por exemplo, quando alguém aprendia a registrar o próprio nome para identificar uma produção. O retorno dado pelas crianças me ajudava muito a selecionar materiais, atividades, conteúdos e definir novos objetivos. As rodas de reflexão e de conversa foram momentos muito ricos de interlocução entre a turma e a professora para avaliarem os efeitos e os avanços no processo de aquisição da linguagem oral, escrita e leitura, e obviamente sem a preocupação com uma alfabetização precoce. É preciso dialogar com a criança sobre esses avanços para que ela mesma os perceba e se sinta motivada a progredir, sem pressioná-la.

## 7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desde o ano de 2004 quando ingressei na Prefeitura de Belo Horizonte para trabalhar como “educadora infantil” o tema do trabalho com a linguagem escrita me inquietava. Primeiramente faltava-me formação para defender qualquer ideia. Mas a inquietação me impulsionava a buscar respostas. O que se ouvia, como dito na introdução deste trabalho era que na prefeitura de Belo Horizonte não se alfabetizava as crianças. Essa afirmativa era passada ano após ano sem nenhuma justificativa. Para nós professoras e para os pais das crianças. Vez ou outra se ouvia algum familiar dizendo que não iria colocar suas crianças nas UMEI’s por esse fato. A comparação era sempre em favor das escolas das redes particulares de ensino que desempenhavam esse trabalho.

Ao cursar pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG pude conhecer antigas e novas concepções de alfabetização, bem como ampliar minha visão sobre a infância e em especial a criança pequena. Dessa forma pude compreender quais concepções de alfabetização a rede municipal de ensino se negava a corroborar. O curioso é que mesmo participando das redes de formação eu não tinha consciência ou expectativas sobre o que iria surgir com o documento das Proposições Curriculares Para a Educação Infantil. Hoje confirmo que as Proposições são um norteador muito importante que juntamente com as Diretrizes Curriculares e os referenciais teóricos nos ajudam a pensar e construir propostas pedagógicas eficazes para esse segmento da educação básica.

Outro aspecto que destaco é que, o fato de estar participando de um curso de especialização como o LASEB na área de Múltiplas Linguagens na Educação Infantil me possibilita ampliar meus conhecimentos em vários aspectos e progredir na busca por uma prática comprometida com o desenvolvimento da linguagem escrita como um direito da criança. Quando nos mobilizamos nesse intento, mobilizamos também todo o coletivo da escola, pois, o trabalho desenvolvido na UMEI Juliana acontece aos pares e nunca isolado.

Através desta pesquisa e intervenção foi possível compreender que o trabalho com a linguagem escrita deve acontecer na educação infantil desde o primeiro ciclo. Lá as crianças já começam a participar dessa cultura letrada. Desenvolvem-se ouvindo canções, contos, diálogos, ao verem escrevendo em suas agendas, dentre outras situações de leitura e de escrita. É, pois, um patrimônio e um direito das crianças que vivem em uma sociedade grafocêntrica. Acredito ser possível criar condições para que as crianças desenvolvam habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita. No entanto, isso ocorrerá se elas

participarem de situações reais nas quais poderão fazer representações desse objeto interagindo com ele cotidianamente.

Partindo dessa afirmação, torna-se necessário que as instituições de educação infantil criem possibilidades de interação e ampliação das habilidades de uso da linguagem escrita. É preciso propor situações onde as crianças percebam a necessidade desse uso e dele queiram usufruir. Salientando que esse trabalho deve ser sistematizado e orientado através de intenções pedagógicas que auxiliem as crianças na apropriação de elementos da alfabetização e do letramento sem forçá-las a uma alfabetização precoce.

Este trabalho também pôde mostrar que a questão que antes me inquietava sobre alfabetizar ou não nessa etapa é improcedente. Os referenciais teóricos nos quais pude me aprofundar e as discussões das aulas do LASEB sobre esse tema mostraram-me as possibilidades de um bom trabalho na perspectiva do letramento, como ilustrado no plano de ação.

E finalmente avalio que a busca por uma educação de qualidade passa prioritariamente pela disponibilidade e busca por uma formação mais consistente. A capacidade de fazer perguntas e de nos aquietar é o que nos mobiliza para alcançar melhores patamares.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Currículo em Movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010.
- BAPTISTA, Mônica Correia e MOURÃO, Sara (org). A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. Orientações para o trabalho com linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs). Ler e Escrever Na Educação Infantil- Discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.
- BRASIL. Ministérios da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministérios da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010.
- DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, Alysso, SALLES, Fátima, GUIMARÃES, Marília (orgs). Desenvolvimento e aprendizagem. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. Deve-se ou não se deve ensinar a ler e a escrever na pré-escola? Um problema mal colocado. In: Reflexões sobre alfabetização. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- GOULART, Maria Inês Mafra. A criança e a construção do conhecimento. In: CARVALHO, Alysso, SALLES, Fátima, GUIMARÃES, Marília (orgs). Desenvolvimento e aprendizagem. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ditando e escrevendo: A produção de textos na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina

Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs). Ler e Escrever Na Educação Infantil- Discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras Na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

Disponível em [http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)

Acesso em 09 de abril de 2015

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de educação. Desafios da Formação Proposições Curriculares da Educação Infantil. Belo Horizonte, 2009.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de educação. Desafios da Formação Proposições Curriculares da Educação Infantil. Volume 1- Fundamentos. Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário Crítico da Educação. Revista Presença Pedagógica, v. 2. N. 7, 82-84, jan/fev 1996.

SOARES, Magda. LETRAMENTO: Um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## 9. APÊNDICE

### Roteiro de perguntas para a entrevista

1. Quais são as concepções de alfabetização e de letramento que norteiam suas práticas?
2. Quais são as habilidades de leitura e de escrita que você julga que as crianças de quatro/cinco anos devem desenvolver?
3. Cite algumas práticas que você desenvolve em sua turma com relação ao letramento e a alfabetização.
4. Como acontece a avaliação das crianças no processo de aquisição da linguagem escrita?