

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

Cátia Pereira Fernandes

**ESTUDO DAS HIPÓTESES QUE AS CRIANÇAS APRESENTAM SOBRE A
CONSTRUÇÃO DA ESCRITA EM UMA TURMA DE 3 ANOS.**

Belo Horizonte

2015

Cátia Pereira Fernandes

**ESTUDO DAS HIPÓTESES QUE AS CRIANÇAS APRESENTAM SOBRE A
CONSTRUÇÃO DA ESCRITA EM UMA TURMA DE 3 ANOS.**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Múltiplas Linguagens na 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 da Silva Caldeira

Belo Horizonte

2015

Cátia Pereira Fernandes

Estudo das hipóteses que as crianças apresentam sobre a construção da escrita em uma turma de 3 anos.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Múltiplas Linguagens na 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 da Silva Caldeira

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Maria Carolina da Silva Caldeira – Faculdade de Educação da UFMG

Lívia Maria Fraga Vieira – Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

Este trabalho de conclusão de Especialização em Múltiplas Linguagens na Educação Infantil realizou um estudo através de pesquisas bibliográficas e também do método de observação participante sobre as hipóteses que as crianças apresentam na construção da escrita em uma turma de 3 anos. O objetivo geral foi analisar estas hipóteses e como o professor pode fazer para avançar no processo de apropriação da língua escrita. Os objetivos específicos analisaram as metodologias e atividades utilizadas como estratégias neste processo e pontuou as possíveis intervenções. Os autores que contribuíram para este estudo foram: Emília Ferreiro (1985), Lev Vygotsky (1998), Magda Soares (1998) e Mônica Correia Batista (2010). Por motivo da minha pouca experiência com a faixa etária e por limitação teórica, neste trabalho não foi realizado um plano de ação traçado anteriormente à realização da prática. Ao longo do ano de 2014 fui realizando atividades que possibilitaram nas crianças o desenvolvimento de muitas habilidades e capacidades que contribuíram para a aquisição do conhecimento sobre linguagem escrita. Essas atividades eram planejadas à medida que percebia as hipóteses das crianças, seus interesses e necessidades. Na conclusão observei que a linguagem escrita não é adquirida e sim construída passo a passo pela criança e que a integração das diferentes linguagens é de grande importância para este processo de construção.

Palavras-chave: Linguagem Escrita, Hipóteses sobre a escrita; Educação Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	11
2. PSICOGÊNESE DA LINGUA ESCRITA.....	14
3. A CONCEPÇÃO DA ESCRITA POR VYGOTSKY.....	17
4. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	20
4.1 Histórico da Educação infantil em Belo Horizonte.....	20
4.2 Linguagem Escrita na Educação Infantil.....	23
4.3 História da UMEI Cachoeirinha.....	24
4.4 Histórico da Turma de 3 a 4 anos.....	26
5. ATIVIDADES TRABALHADAS E ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO.....	27
6. CONCLUSÃO.....	38
REFERÊNCIAS.....	40

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso foi desenvolvido com o propósito de identificar as sinalizações que as crianças enviam para que o professor avance na prática da alfabetização. Compreender como a criança entende os códigos, os sons e tudo que contempla o mundo das letras tornam-se necessários para a evolução da prática pedagógica do professor.

A aprendizagem da linguagem oral é diferente da aprendizagem da linguagem escrita. A criança não começa a falar de pronto, ela passa por algumas etapas desde balbuciar até conseguir verbalizar o que se deseja. O adulto envolvido neste processo tenta interpretar estas falas quando a criança ainda não consegue fazê-lo. Já na escrita nem sempre foi esperado que a criança vencesse estas etapas até chegar à escrita convencional. Ferreiro (2011, p. 47) diz que para a escrita esta atitude deve ser similar à:

Aprendizagem da língua oral ou à aprendizagem do desenho onde ninguém espera, desde o início, verbalizações corretas ou traçados gráficos perfeitos, tampouco se nega a uma criança em processo de desenvolvimento o direito à fala ou a possibilidade de grafar.

A postura que o professor tem diante das possíveis dificuldades do aluno torna-se essencial para a construção do conhecimento do educando. Por isso é indispensável ao professor comprometido com sua prática estar sempre em formação e buscando novos estímulos para o desenvolvimento de seu educando.

A escolha do tema foi em função da pouca experiência que tenho em Alfabetização e Letramento. Minha prática pedagógica sempre foi com crianças de 0 a 2 anos. Sempre fui ciente dos desafios que enfrentaria quando tivesse sob a minha responsabilidade crianças com a faixa etária de 3 a 6 anos. No ano de 2014 assumi uma turma de três anos e muitas indagações apareceram, tais como: Quais as etapas que devo seguir até chegar ao ponto delas conseguirem compreender as letras do alfabeto, que são tão abstratas? A partir deste ponto como fazer com que elas consigam registrar este símbolo? É inadequado trabalhar aspectos relacionados à escrita com crianças de 3 anos? O desenho pode ser considerado como fase preparatória para a escrita? A criança deve finalizar com a turma de 3 anos sabendo

escrever o primeiro nome ou somente a primeira letra do nome?

Diante destes questionamentos propõe-se este estudo a responder o seguinte problema de pesquisa: Que possibilidades o professor de educação infantil tem para introduzir as crianças de três anos no processo de alfabetização?

Este trabalho tem por objetivo geral analisar as hipóteses que as crianças tem sobre a escrita e como o professor pode fazer com que ela avance no processo de alfabetização em uma turma de 3 anos. Na atualidade, o contexto social sofre múltiplas influências da cultura escrita. Segundo Batista (2010, p.14) “a escrita torna-se mais que um bem, ela passa a ser uma condição fundamental para assegurar aos sujeitos sua inclusão nessa sociedade”. As crianças vivem em um universo repleto de informações, letras, números e textos diversos. Por isso, a escola não pode negar seu acesso a esses novos conhecimentos desde a sua infância.

Além desse objetivo geral, este trabalho tem por objetivos específicos: analisar as metodologias e atividades utilizadas como estratégia para o processo de alfabetização em uma turma de três anos; identificar as hipóteses que as crianças têm sobre a escrita e pontuar as possíveis intervenções que o professor pode fazer para que as crianças compreendam o mundo das letras em turmas de três anos.

As metodologias adotadas neste trabalho acadêmico foram pesquisas bibliográficas e técnicas de observação participante. A pesquisa bibliográfica é definida por Neto (1994, p. 53) como aquela que “coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesses”.

Este trabalho tem base bibliográfica em livros e artigos disponibilizados impressos e em redes eletrônicas que tem como tema a alfabetização e o letramento das crianças na educação infantil. Os autores como Emília Ferreiro (1985), Lev Vygotsky (1998), Magda Soares (1998), Mônica Correia Batista (2010) subsidiaram o meu estudo sobre a aquisição da escrita para as crianças de 3 anos.

O interesse por esse tema deve-se à minha formação e às dificuldades que enfrentei em função dela. Concluí o magistério em 1996 e após este período não tive a oportunidade de estar em sala de aula. A minha vida profissional tomou outros rumos durante este período e em Julho de 2010 concluí a formação acadêmica em Ciências Contábeis. A minha primeira oportunidade de estar como regente foi quando ingressei na Prefeitura de Belo Horizonte para o cargo de Educadora Infantil em 2007 e, mesmo estando no curso de Ciências Contábeis, quis tentar este novo desafio, até porque eu fiz o concurso antes de fazer o vestibular para outra área.

Após ser convocada para o concurso, fui lotada na UMEI ¹Betinho localizada na regional Norte da capital. Neste período o meu horário de trabalho era de 8:30 as 13:00 e por isso a minha prática sempre estava nas turmas do integral de 0 a 2 anos.

No ano de 2014 fui transferida para a UMEI Cachoeirinha para o horário de 07:00 as 11:30 e com este novo horário a possibilidade de ser a professora referência de crianças do parcial era muito grande. Ao chegar ao novo ambiente de trabalho, a turma que me foi oferecida era a de três anos. Tive muito medo, pois sem prática nesta faixa etária e com muitas limitações teóricas não sabia por onde começar a trabalhar com estas crianças no que tange à linguagem escrita.

Por estes motivos procurei voltar aos estudos para aprimorar a minha prática pedagógica, mas ainda reconheço que tenho muitas dúvidas e inseguranças. No final do ano de 2013 fiz o vestibular para Pedagogia na UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais) e fiz a inscrição para o curso de especialização em Múltiplas Linguagens na Educação Infantil. E para a minha satisfação fui escolhida para o curso de especialização no início do ano de 2014.

Diante desta busca por novas práticas e conceitos teóricos que só tive esclarecimentos ao longo do ano letivo, não escolhi fazer um plano de ação, exatamente por não saber o que oferecer e esperar das crianças desta idade. Com isso a técnica que utilizei para a realização deste trabalho foi a de observação participante. Gomes (1994, p.59) diz que “a técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto”.

A minha observação foi em sala de aula no dia a dia com as crianças. À medida que elas aprendiam, eu também aprendia com elas e fazia as minhas análises e observações do processo.

Uma das primeiras ações que fiz foi a realização de um diagnóstico inicial para identificar o que as crianças traziam em relação aos conhecimentos apropriados fora do ambiente escolar. Com base nestes resultados que não tinham nenhum objetivo avaliativo e a medida que eu fui recebendo orientações das minhas coordenadoras pedagógicas e também avançando nas temáticas oferecidas pelo curso de especialização fui avançando nos conteúdos das linguagens e as crianças foram me dando respostas sobre estes avanços.

¹ Unidade Municipal de Educação Infantil

Como o meu foco central de análise era o sujeito e suas hipóteses fiz a opção pelo método qualitativo. É sabido que todo método tem suas limitações. O método quantitativo analisa o todo e não verifica as particularidades de cada sujeito e neste trabalho preciso fazer uma análise individual, pois cada criança faz a sua construção de maneira muito singular.

Além disso, não me interessava a quantidade de crianças que estava em cada hipótese, mas o modo como cada uma pensava a escrita e a desenvolvia, de acordo com suas peculiaridades. Para Oliveira (1997, p.117) a pesquisa qualitativa tem a facilidade de:

Poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentado por grupos sociais.

Para mostrar como se deu o meu percurso na realização deste trabalho, apresento-o em seis capítulos. A introdução abrange a justificativa para a escolha do tema, relevância, problema, objetivos gerais e específicos e a metodologia de pesquisa.

Do primeiro ao terceiro capítulo apresenta-se o referencial teórico que foi baseado em autores como: Emília Ferreiro, Vygotsky, Magda Soares, Mônica Batista e outros. Estes autores fundamentaram o meu trabalho com os seguintes conceitos:

Emília Ferreiro (1985) traz seus estudos sobre a alfabetização e as hipóteses que as crianças fazem sobre a leitura e a escrita. Ferreiro (2011) também descreve atividades alternativas no processo de alfabetização.

Lev Vygotsky (1998) nos fala sobre a interação social no processo de aprendizagem da criança e também sobre a importância do desenho e do simbolismo no que ele chama de Pré História da Língua Escrita.

Magda Soares (1998) traz conceitos sobre a alfabetização e letramento e o desafio de não tornar a criança um sujeito que só saiba ler e escrever, mas sim um sujeito que sabe fazer o uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Mônica Batista (2010) vem trazer a abordagem sobre o direito da criança em ter acesso ao mundo das letras desde bebê, já que ela vive em um mundo letrado e deseja apropriar deste conhecimento.

O quarto capítulo descreve a contextualização da UMEI Cachoeirinha, a História da Educação Infantil em Belo Horizonte, a Linguagem escrita na Educação Infantil e o histórico da minha turma de 3 anos.

O quinto capítulo apresenta as ações e atividades que realizei com as crianças ao longo do ano de 2014.

No sexto e último foi realizada a conclusão, apresentando os resultados finais deste trabalho.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

Magda Soares (1998, p.47) conceitua alfabetização como a ação de ensinar / aprender a ler e escrever. Para Mônica Correia Batista (2011, p. 238) alfabetização:

se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. É o domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o fazem capaz de exercer a arte e a ciência da escrita.

Ao longo da nossa história educacional, um indivíduo poderia ser retirado da lista dos analfabetos se soubesse somente ler e escrever um simples bilhete. Sobre este fato do uso da escrita Ferreiro (1989, p.10) diz que:

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as conseqüências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

Ferreiro (1989, p.16) esclarece quais os impactos se dão na prática pedagógica destas duas formas:

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Atualmente, os profissionais de educação vêm reformulando esta forma de avaliar se uma pessoa é alfabetizada ou não e também este novo olhar sobre a escrita. Soares (1998, p.47) diz que o ideal seria “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

O cidadão atual, que interage com diversas mídias e textos, necessita ir para além dos códigos. Será preciso conhecer a importância do uso social da escrita, ou seja, não basta ser somente alfabetizado, o sujeito tem que dominar o uso social que a leitura e a escrita têm na nossa sociedade e isso é chamado de letramento.

Soares (1998, p.47) descreve letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Os termos letramento e alfabetização têm conceitos diferentes e para alguns estudiosos precisam ser trabalhados simultaneamente dentro da escola, pois o dissociar destes dois processos poderá acarretar um fracasso escolar. O letramento está ligado à compreensão da escrita como práticas sociais. Sobre a importância do letramento, Soares (1998) menciona que:

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não bastava apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do saber ler e escrever e responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento (SOARES, 1998, p. 20)

O ambiente escolar favorece ao aluno esta ampliação de aprendizagem através das Histórias Infantis, dos poemas, das parlendas e de vários outros tipos de textos e gêneros textuais. No dia a dia pode-se despertar o interesse em avançar nos desafios da vida cotidiana e em situações que exigem a escrita, tais como: seguir uma receita de bolo, listar as compras do mês, fazer uma comunicação através de recados, ou seja, o letramento é social e cultural.

Faz-se uma análise que ler e escrever são atividades que se aprende não somente na escola, mas a relação da criança com a escrita começa nas relações interpessoais que temos na escola e em nossa família. Por meio dessas relações, as crianças aprendem também quais são as funções sociais da escrita na nossa sociedade.

As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas. (FERREIRO, 2011, p. 19)

Em certo período se tinha uma visão equivocada de que as habilidades necessárias para aprender a ler e escrever na educação infantil. Fontana e Cruz (1997, p.169) descrevem estas habilidades como:

- Aprender a pegar no lápis;
- Utilizar o espaço do papel;
- Desenvolver habilidades motoras.

Fontana e Cruz (1997, p. 170) nos falam que a escrita é complexa e que para ser dominada requer aprendizagem sistematizada e o treinamento específico de algumas habilidades e convenções, como:

- Conhecimento das letras;
- Sons que elas produzem;
- Traçados e direcionamentos;
- Função Social da Escrita;
- Conhecimento dos diversos gêneros textuais como: poesias, parlendas, texto coletivo e outros.

Ferreiro (2011, p.32) ressalta a importância do professor não ser um espectador passivo e nem que seja suficiente rodear a criança de livros para que ela aprenda sozinha.

Na educação Infantil, procuramos ensinar a linguagem escrita de forma significativa para as crianças e também o uso de livros infantis e outros tipos de textos que nos ajudam na vivência destas práticas sociais de leitura e escrita.

2. PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA:

As pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky(1985) mostram que as crianças constroem diferentes idéias sobre a escrita, interagem com este material escrito e dão informações de como interpretam esse material.

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está no oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. (FERREIRO, 1989, p.7)

Na pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985) elas identificam que as hipóteses que as crianças constroem são: Pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e a alfabética. As autoras fizeram suas observações em 5 níveis, mas só começam a nomear as hipóteses a partir do Nível 3 que é chamado Silábico, os níveis 1 e 2 são considerados pré-silábicos conforme descrição abaixo:

Nível 1: Para Ferreiro e Teberosky (1985, p. 181) nesta fase é que aparecem as primeiras tentativas de escrita e se dão em dois tipos: traços ondulados contínuos (tipo uma série de emes em cursiva), ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais. Para elas todas as escritas desta fase assemelham muito entre si.

Outro ponto destacado por Ferreiro e Teberosky (1985, p. 184) é que a criança espera que as escritas dos nomes de pessoas sejam proporcionais ao tamanho (ou idade) da pessoa e não ao comprimento do nome correspondente.

Nível 2: Para as pesquisadoras a hipótese central deste nível é a seguinte:

Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas. (FERREIRO, 1985 p.189)

E também a criança trata de respeitar 2 exigências: a quantidade mínima de grafias (nunca menor que 3) e a variedade de grafias.

A hipótese Silábica também chamada por nível 3: Ferreiro e Teberosky (1985, p. 193) caracterizam este nível pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Para as autoras, na hipótese silábica a criança dá um salto qualitativo a respeito dos níveis precedentes, sendo a primeira vez que

a criança trata claramente com hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

As hipóteses Silábico-alfabética ou também Nível 4: Neste nível as pesquisadoras (1985, p. 196) observaram que:

a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade, mínima de grafias.

A hipótese Alfabética ou também considerada Nível 5: As autoras observaram que quando a criança chega neste nível é sinal que:

Ela compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (FERREIRO, 1985 p. 213)

De acordo com Ferreiro (1985) a relação da criança com a escrita se dá em um processo individual no qual as hipóteses vão sendo construídas até chegar ao nível convencional. Em meio a este processo as palavras que parecem erradas pelo modo convencional, na verdade são hipóteses que as crianças constroem na tentativa de compreender como funciona o sistema de escrita.

Se pensarmos que a criança só aprende quando é submetida a ensino sistemático, é que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada mais podemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenham sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (FERREIRO, 1989, p. 7)

Com bases no resultado desta pesquisa sobre a Psicogênese da Língua Escrita realizada por Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2011) desenvolveu as experiências alternativas de alfabetização de crianças onde ela descreve esquematicamente algumas propostas importantes para o processo de alfabetização.

- α) *Restituir à língua escrita seu caráter de objeto social*: O objetivo dessa prática é ajudar a criança a compreender o uso social da escrita. Ferreiro (2011, p. 46) alerta o professor para que o lugar de trabalho seja um “ambiente

alfabetizador”, com toda espécie de materiais escritos e, além disso, que haja uma área ou canto de leitura.

- β) *Desde o início (inclusive na pré-escola) aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível:* Ferreiro (2011, p. 46) chama a atenção do professor para não ver na heterogeneidade do nível um empecilho e sim como uma vantagem e que ele também saiba valorizar a evolução da criança.
- γ) *Permite-se e estimula-se que as crianças tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos:* Ferreiro (2011, p.47) fala da importância de deixar a criança vivenciar as várias formas de percepção da escrita, seja com cópia ou sem, seja por exploração de textos, seja para pedir ou receber recados e com estas práticas as crianças descobrirem que todos sabem algo e o professor deixa de ser o único mediador da sala.
- δ) *Permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio:* Segundo Ferreiro (2011, p.47) esta escrita constitui uma peça chave dentro da evolução.

As crianças da minha turma vivenciaram estas alternativas destacadas por Ferreiro (2011) em um ambiente alfabetizador não só em sala de aula, mas em todos os espaços da UMEI. Os educandos tiveram acesso a vários tipos de textos em livros infantis, revistas, poesias e também com apresentação da ficha dos nomes deles. Eles adquiriram muitos conhecimentos desde as letras que compõem o nome até a escrita espontânea do mesmo.

3. A CONCEPÇÃO DA ESCRITA POR VYGOTSKY:

Fontana e Cruz (1997 p.184) ao refletirem sobre Vygotsky, dizem que ele considerava fundamental a participação do outro no processo em que a escrita vai se tornando parte da criança e que também a mesma ingressa na escola. Com isso ela passa a ter uma relação com a escrita de maneira mais intensificada e sistematizada.

Para explicar a importância dessa aproximação do outro no processo de aprendizagem da criança, Vygotsky utiliza o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que se caracteriza por:

Certa tensão entre o nível de desenvolvimento atual (aquilo que o sujeito já é capaz de fazer e que pode ser observado pelo grupo social) e o nível de desenvolvimento potencial (as funções intrapsíquicas que o sujeito possui, mas que estão imersas em suas potencialidades. (SARMENTO E GOUVEIA, 2008 p.74)

Neste processo a criança demonstra uma capacidade para desempenhar sozinha alguma tarefa, mas em interação com o outro (seja adulto ou criança) ela recebe outros estímulos que possibilitam sua ampliação de desempenho.

Em sua contribuição para o estudo do comportamento infantil, Vygotsky acredita que a escrita é um produto social, ou seja, ela não começa dentro de nós, mas sim das nossas interações. E antes destes registros serem propriamente realizados a criança passa por jogos simbólicos, brincadeiras, representações, gestos, desenhos até chegar a escrita de fato.

Vygotsky (1998) fez um estudo para mostrar o que leva a criança a escrever e com suas pesquisas revelou os pontos que ele chamou de A Pré História da Linguagem Escrita. Segundo Fontana e Cruz (1997 p.197) “o gesto, o jogo e o desenho contribuem para elaboração do simbolismo da própria escrita”.

Com o estudo desenvolvido pelo autor sobre a importância do simbolismo no processo de aprendizagem da criança, podemos compreender os:

- **Gestos e Signos Visuais**

Vygotsky (1998, p. 141) explica que “gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança”. A criança, primeiramente, se comunica com o corpo através dos gestos, dos movimentos faciais e corporais e estes gestos em relação com o outro ganham novos sentidos. Para Vygotsky (1998, p. 142) os gestos são a escrita no ar.

- **O desenvolvimento do simbolismo no Brinquedo**

Para explicar o simbolismo no brinquedo Vygotsky (1998 p. 143) ressalta que o mais importante é:

A utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças.

Ao observar a minha turma brincando, reparava que pequenos objetos de montar viravam desde carrossel até cobra gigante. Esse exercício da imaginação e do faz de conta estava sempre presente nas brincadeiras livres, no uso dos objetos da sala, nos brinquedos de montar e até nas brincadeiras com os colegas. Fontana e Cruz (1997 p. 196) ressaltam que no “jogo simbólico, uma coisa vale por outra” e que “um significado tem vários significantes, várias significações: a pedra pode virar um elefante ou um avião”.

Vygotsky (1998 p.146) diz que “a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita”

- **Desenvolvimento do simbolismo no desenho**

Vygotsky (1998 p.148) diz “as crianças não desenham o que vêem, mas sim o que conhecem”. É através dos primeiros rabiscos que as crianças representam seus desejos, vontades e imaginações. Ao longo desse processo de representação a criança chega ao ponto de perceber que se pode desenhar o que se fala. Sobre esta percepção Vygotsky (1998, p. 153) fala que “o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi escrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras”.

Cócco (1996, p. 19) também faz referência a esta importante transição, ela diz que:

Parece que a criança redescobre aquilo que a humanidade descobriu: a fala pode ser reproduzida por letras, palavras e frases. Fica difícil especificar como ocorre o deslocamento de “desenhar objetos” para o ato de desenhar a fala, mas sabe-se que a aquisição da linguagem escrita ocorre por meio deste deslocamento.

Os estudos de Vygotsky (1998) contribuíram para este novo olhar sobre o brincar, o faz de conta, os gestos e os desenhos no processo de desenvolvimento da escrita para a criança. As proposições Curriculares (2014) reforçam em seus documentos sobre estas contribuições do autor e também da importância da prática do professor para o desenvolvimento das habilidades que as crianças podem adquirir.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1 Histórico da Educação Infantil em Belo Horizonte

No Brasil, o atendimento a educação infantil surgiu da necessidade de remediar o alto índice de mortalidade infantil, garantindo o atendimento em um ambiente seguro, com direito a alimento e cuidados básicos. Em Belo Horizonte o atendimento a primeira infância vem desde 1957, mas de maneira muito precária, com baixas ofertas a população, com pouca materialidade e ausências de espaços físicos. Estes atendimentos tinham um cunho assistencialista e estes espaços eram chamados de creches. As proposições Curriculares (2014, p.24) vem contando que no início histórico das instituições de Educação Infantil o atendimento eram direcionados as:

Populações de baixa renda e o trabalho desenvolvido era de cunho assistencial-custodial. As crianças eram, dessa forma, atendidas em dois modelos de instituição de Educação Infantil: as creches, que eram destinadas às crianças de baixa renda e cujo objetivo principal era possibilitar assistência e cuidados às crianças enquanto suas mães estavam trabalhando; e, para crianças de um meio mais favorecido, os Jardins de Infância e Pré-escolas, que funcionavam nas escolas formais e tinham o objetivo de socializar as crianças e prepará-las para a entrada no Ensino Fundamental, uma atividade que só alcançaria seu sentido num tempo futuro.

Na década de 80 a cidade passava por um aumento significativo da pobreza da população e a exclusão social, com isso algumas comunidades e instituições religiosas passaram a se organizar e construírem creches para o atendimento aos mais necessitados, fazendo assim o papel do estado.

Com a publicação da LDBEN² 9.394 em 1996 a Educação Básica e a Educação Infantil começaram a ter mais importância e direcionamento político. Esta lei define que é de responsabilidade do município o direcionamento a Educação Básica.

Com o respaldo legal e com os investimentos do governo Federal foi possível, em 2002, fazer a transferência das creches que eram conveniadas com a Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(SMED). Com esta mudança as creches deixaram de ter um atendimento assistencialista e passam para um atendimento educacional.

Criada pela Lei 8679/2003, dentro do Programa Primeira Escola, a Unidade Municipal de Educação Infantil veio atender a um anseio da população de Belo Horizonte, que até então não contava com Escola Infantil pública em horário integral.

Foi a partir de 2003 que política pública institucionalizou a Educação Infantil em Belo Horizonte. Segundo as Proposições Curriculares (2014) a cidade em 2004 já contava com algumas UMEI's para o atendimento a população. O número era insuficiente para as necessidades das comunidades e uma das preocupações destacadas no documento das Proposições é precariedade na oferta por vagas. Ao longo destes anos as ofertas foram se ampliando, mais unidades foram sendo inauguradas e até aqui foram muitos avanços que se devem as lutas (das comunidades, da Secretaria de Educação e da parte docente) para uma educação de qualidade.

O reconhecimento da comunidade escolar, a elaboração das Proposições Curriculares da Educação Infantil em conjunto com os professores da rede de ensino infantil, os estudos de novas práticas pedagógicas e formação do professor vieram com o tempo e com o objetivo de se fazer cumprir o que determina a lei.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, P.32) enfatizam o que se espera para um atendimento de qualidade nas unidades de educação infantil dentre elas podemos citar que:

As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos / lingüísticos e sociais da criança entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

A Educação Infantil de Belo Horizonte trabalha com 7 linguagens que são as linguagens (Corporal, digital, escrita, matemática, musical, oral e plástica visual) e com 3 eixos-norteadores que são (natureza, sociedade e cultura) e todas estas orientações perpassam por todo este aprendizado que é o brincar.

As Proposições (2014, p.111) compreendem a linguagem como o meio pelo qual os seres humanos se comunicam e se expressam no mundo e com o mundo. E estas linguagens são destacadas como:

Conjuntos de representações que podem ser expressos pela fala (linguagem oral), pela escrita (linguagem escrita), por imagens, desenhos (linguagem pictórica), por gestos e expressões corporais (linguagem corporal) e uma infinidade de outras formas de representação e/ou expressão que o homem puder criar. Dentre as mais diversas linguagens, é possível citar a linguagem dos sons, do toque, do olhar, dos cheiros, dos sabores, do brincar, da fala, da escrita, das atitudes, das marcas, das posturas, das reações emocionais, do desenho, da arte e tantas outras, gerando dois grandes grupos: as linguagens verbais e as linguagens não verbais.

Através do trabalho com estas linguagens possibilitamos a criança em desenvolver várias habilidades como: o respeito a si e ao outro, a autonomia, o saber expressar seus desejos e insatisfações, o verbalizar, o ter uma visão positiva de si dentre outras. Ao entrar em uma instituição educacional a criança recebe vários estímulos que oferecem novas vivências e aprendizados. As Proposições (2014, p.64) definem as habilidades como um conjunto das funções mentais que todo ser humano possui e desenvolve a partir de seu nascimento. O documento também menciona que o termo habilidades pode ser utilizado como sinônimo do termo “capacidades”, pois ambos são a expressão das funções mentais (ou funções cognitivas). Com este foco educacional o documento das Proposições Curriculares (2014, p.64) enfatiza que o papel primordial da Educação Infantil é:

Proporcionar para que a criança viva e experimente intensamente o mundo sendo criança, como criança, pois essa etapa da educação tem sentido e importância em si mesma, como espaço de vivências fundamentais à formação humana, e não de preparação para o futuro.

Neste trabalho acadêmico descrevi as vivências que proporcionei as crianças com as minhas práticas e habilidades que procurei desenvolver com cada uma das linguagens. Como o meu foco de trabalho era a escrita foi com esta linguagem que destaquei mais detalhadamente as minhas atividades.

4.2 Linguagem Escrita na Educação Infantil

Batista (2011) reafirma que a linguagem escrita é um direito da criança produzir cultura e expandir conhecimento. A leitura e a escrita tem uma forte influência na cultura infantil. E as crianças desejam novos conhecimentos e enfrentam desafios para compreender os signos, os símbolos e os códigos que rodeiam a sua volta.

As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando, assim, o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimento sobre a linguagem escrita. (BATISTA, 2010, p.3)

Batista (2011) alerta que a escrita na educação infantil deve estar comprometida com a criança e seus direitos de expandir novos conhecimentos.

O trabalho pedagógico do professor deverá promover situações significativas bem como realizar novas estratégias a ponto de respeitar esta aprendizagem das crianças em geral.

As Proposições Curriculares de Belo Horizonte estabelecem as habilidades que deverão ser trabalhadas com as crianças de cada ciclo. A UMEI Cachoeirinha está sempre caminhando a luz das Proposições Curriculares e com isso elaborou um documento interno para a nossa orientação e planejamento. Nesta Cartilha temos destacadas as habilidades / capacidades que precisamos desenvolver com as crianças em cada linguagem. Para as Linguagens Oral e Escrita foram relacionados os seguintes pontos.

- Ouvir, ler e recontar histórias;
- Perceber e reconhecer a linguagem escrita como instrumento de informação e meio para comunicar desejos, emoções e informações;
- Perceber e identificar os usos reais da escrita em seu cotidiano;
- Reconhecer diferenças nas propriedades físicas e de função social, de materiais impressos como livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais e outros;
- Descobrir a importância dos símbolos na comunicação humana;
- Participar de leitura de diferentes gêneros como contos, poemas, parlendas, trava línguas etc.; (com a ajuda do adulto);
- Identificar diferentes tipos de textos e suas funções;

- Escolher livros para ler ao seu modo e apreciá-los;
- Perceber que as palavras pronunciadas oralmente podem ser representadas através da escrita;
- Diferenciar letra do desenho;
- Diferenciar letras de numerais;
- Diferenciar letras umas das outras;
- Criar Hipóteses de escrita e Expressá-las;
- Reconhecer seu nome escrito, identificando-o nas diversas situações de cotidiano;
- Reconhecer os nomes dos colegas que são mais próximos;
- Produzir escrita espontânea: escrever palavras e textos, ainda que de forma não convencional;
- Participar das práticas de escrita coletiva como: recontos e letras de músicas;
- Encontrar palavras conhecidas em um texto;
- Participar de jogos sonoros com palavras;
- Registrar de diferentes formas a rotina da turma;
- Discriminar rótulos e embalagens, identificando os mais usados.

Esta cartilha ajudou muito na minha prática na elaboração do planejamento das minhas atividades e também de como conduzir as minhas aulas com as crianças.

4.3 História da UMEI Cachoeirinha

A construção da instituição UMEI Cachoeirinha surgiu de uma demanda por atendimento para crianças de 0 a 6 anos da comunidade da região e do bairro Cachoeirinha/Canadá, em período integral, denominada creche.

Em 2000, a comunidade se mobilizou para aprovação da obra “Creche Cachoeirinha” no Orçamento Participativo (OP) da Regional Nordeste, elegeram os membros do “COMFORÇA” (Comissão Fiscalizadora do Orçamento Participativo) da sub-região 04 para conseguirem votos e aprovação da referida demanda. Portanto, no OP 2001/2002, foi aprovada a construção da “Creche OP Cachoeirinha”,

A obra teve início em 2003, os líderes comunitários da região que lutaram

para a aprovação no OP, acompanharam todo o processo, juntamente com os responsáveis da Secretaria de Administração Regional Municipal Nordeste e acreditavam que depois de pronta a obra seria entregue à comunidade para que a mesma gerenciasse o funcionamento, ou seja, ela seria uma instituição comunitária.

Entretanto, a proposta política da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) para as construções públicas de instituições de Educação Infantil, a partir de 2002, é que elas sejam públicas, totalmente, financiadas e gerenciadas pelo poder público.

Em fevereiro de 2003, a Gerência de Educação Nordeste, com o propósito de consolidar esta política da PBH, convidou as direções das escolas municipais próximas às obras de construção das instituições de Educação Infantil e avaliou o perfil de cada uma para que suas escolas pudessem ser as “mantenedoras”, ou seja, escolas Núcleos das que seriam inauguradas. Para a unidade de Educação Infantil “Creche OP Cachoeirinha” foi indicada e aprovada a Escola Municipal “Américo René Giannetti” (EMARG), que, apesar de considerar um grande desafio, principalmente pela distância geográfica das duas instituições, aceitou a vinculação.

Em Agosto de 2003, a política educacional para o atendimento de Educação Infantil tem formatação, nomenclatura e vinculação própria da rede pública. Assim, a “Creche OP Cachoeirinha” seria implementada como UMEI Cachoeirinha (Unidade Municipal de Educação Infantil do bairro Canadá/Cachoeirinha) para atendimento de crianças de quatro (04) meses a três (03) anos no período integral e de três (03) a cinco (05) anos e oito (08) meses no período parcial.

Em 2005, com vistas à conclusão da obra a Secretaria Municipal de Educação (SMED) nomeou e lotou os profissionais que formaram a equipe de trabalho da UMEI. O grupo foi se constituindo aos poucos, a partir de junho.

A conclusão das obras da UMEI ocorreu em outubro de 2005 e as profissionais iniciaram a organização dos materiais e do espaço físico. Sua estrutura possui berçário, fraldário, lactário, duas salas de referência para crianças de um (01) ano a três (03) anos em horário integral, três salas de referência para crianças em atendimento parcial de três (03) a cinco (05) anos e oito (08) meses, cozinha, refeitório, banheiros infantis, de adultos e para deficientes.

O trabalho é realizado com profissionalismo, compromisso, responsabilidade e organização, assim contribuem, com competência, para o desenvolvimento dos discentes, procurando corresponder às expectativas da comunidade. Para tanto a

escola possui o Projeto Político Pedagógico, sendo iniciado no ano de 2007, embasado nas diretrizes curriculares, resoluções, decretos, leis, entre outros, principalmente, as Proposições Curriculares da PBH. É um documento em constante mudança, estudo, reformulação. Inicialmente foi elaborado por todos os envolvidos com a UMEI (professores, funcionários, alunos, pais e comunidade) através de Grupos de Discussão (GD), questionários, rodas de conversas, caderno de registro.

4.4 Histórico da Turma de 3 a 4 anos

Na UMEI Cachoeirinha a minha turma foi composta por 12 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos, sendo 5 meninas e 7 meninos. No ano de 2014 eles tiveram o primeiro contato com a escola. Das 12 crianças, 3 tinham necessidades especiais, com laudos de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Para o atendimento destas crianças a minha sala tinha uma monitora de inclusão.

No primeiro diagnóstico realizado entre o final de março e princípio de abril constatei que as crianças se encontravam na fase pré-silábica, por não conseguirem diferenciar desenhos de letras e números. Neste período inicial os desenhos das crianças eram ilegíveis, para nós adultos, caracterizados por garatujas. Quanto a identificação das letras somente 2 crianças já sabiam qual era a letra inicial de seu nome e acredito que este conhecimento tenha sido estimulado em casa pelos pais. Diante desta realidade da turma tive que realizar um trabalho ao longo do ano de 2014 que desenvolvesse a capacidade de verbalização das crianças, de seus sentimentos e questionamentos gerando autonomia e compreensão dos próprios conhecimentos adquiridos em sala.

Nesta turma em sua maioria eram de classe média e não apresentavam nenhum problema social que pudesse afetar o seu desenvolvimento. As crianças eram interessadas, curiosas e gostavam de novidades. Todos os pais eram muito empenhados com as propostas da escola e da professora.

5. ATIVIDADES TRABALHADAS E ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO

Ao longo do ano de 2014, procurei atender as orientações das Proposições Curriculares (2014) quanto ao trabalho com as linguagens e seus objetivos e conteúdos idealizados para as crianças da faixa etária de 3 a 4 anos. Planejei ações para o desenvolvimento e aprendizagem das capacidades específicas de cada linguagem. Essas ações priorizaram o brincar considerando que a criança nas interações e práticas cotidianas que vivenciam, constrói sua identidade pessoal e coletiva, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói os sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo conhecimentos que inter relacionam-se dentro do contexto de cada prática.

A cada tópico a seguir, vou descrever as linguagens e o trabalho realizado com a turma lembrando, conforme Batista (2010, p.6), que “a prática pedagógica destinada à criança deve sustentar na noção de que elas são sujeitos que produzem cultura”. Portanto com as atividades propostas as crianças precisavam empreender esforços no sentido de estabelecer e compreender as regras do espaço escolar para se desenvolverem cada vez mais.

Em minhas atividades na linguagem Corporal, eles desenvolveram muitas habilidades motoras através dos jogos corporais em equipe. No contexto dessas atividades as crianças aprimoraram sua capacidade de comunicação oral, experimentando novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se nos jogos de mímicas a criança expressa seus sentimentos e amplia as possibilidades de uso significativo dos gestos. Vigotsky (1998, p.142) fala desta importância dos movimentos no processo de aquisição da linguagem escrita. Sobre isto ele dá um exemplo de: “que quando se pede para a criança desenhar um ato de pular ou correr ela começa a demonstrar os movimentos com os dedos e assim em contato com o papel esta representa o ato de pular e correr”.

Na linguagem Musical, O projeto “Cantando a gente se entende” promoveu o resgate das tradicionais cantigas de roda. A música presente na nossa rotina proporcionou a interação e a comunicação entre as crianças, ampliou o vocabulário e estimulou a capacidade de escuta e observação das crianças que memorizaram um repertório maior de canções. Além de cantar as crianças descobriram que podem representar diversos personagens de uma história narrada por mim ou por

elas mesmas. Este projeto fez com que a música estivesse presente em várias situações da rotina da turma possibilitando as crianças aprender sobre as nossas tradições musicais. Batista (2010, p.7) ressalta a importância da imaginação neste processo:

Quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais dispor de elementos reais, mais ampla será sua atividade criadora.

As atividades propostas na linguagem Plástica Visual para o desenvolvimento da escrita se deram, em princípio, por meio dos desenhos feitos pela própria criança. A cada atividade cultural desenvolvida na UMEI era feito um registro.

As crianças desenhavam as histórias que foram contadas, ilustravam os espaços da escola, gostavam de desenhar as partes que mais gostavam de um filme, faziam registros da visita de animais a sala, rabiscos no chão com de giz de quadro negro, pintura livre no papel e modelagem de massinhas. Com isso, elas expressavam suas experiências e comunicavam seus sentimentos, suas idéias e interpretações sobre os diversos contextos vividos. Batista (2010, p. 8) cita a importância da articulação entre literatura e a imaginação.

A professora, ao mostrar desenhos, fotografias, ilustrações, objetos e ao imitar seus sons, ao contar histórias, cantar músicas ou recitar poesias, está ajudando as crianças a entender que os objetos podem ser representados, introduzindo a criança no universo simbólico.

A partir do contato com vários materiais e situações de aprendizagem como, por exemplo, a leitura de imagens em revistas, em produções dos colegas, em revistas em quadrinhos, livros, DVDs e outros, notei que enquanto desenhavam as crianças tinham a necessidade de verbalizar suas interpretações registradas por suas obras, ampliando não somente a capacidade de representar os elementos contidos nos registros, mas principalmente ampliando a maneira de sentir e pensar as suas experiências no cotidiano familiar e escolar.

No esquema corporal as crianças começaram a ter mais observação nos detalhes de cada registro como: dedos, orelhas, sobrancelhas. Passando na evolução da garatuja para o desenho representativo com formas mais estruturadas, ricas em detalhes.



Figura 1: Autorretrato da Criança

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 2: Desenho da Família

Fonte: Arquivo pessoal

No decorrer das produções as crianças foram percebendo que elas poderiam representá-la através do desenho. E assim foram apropriando e inserindo o seu autorretrato nos registros produzidos.

As brincadeiras e jogos realizados para a construção de conhecimentos referentes a linguagem matemática, possibilitaram as crianças a atuarem na construção e respeito as regras. Para a realização das atividades propostas eles precisavam observar e agir no espaço ao seu redor com uma melhor capacidade, coletiva, sendo necessário expor suas idéias e escutar as idéias dos colegas. E perguntar e responder aos questionamentos sobre alguns problemas propostos através dos jogos e brincadeiras, argumentar sobre seu ponto de vista e também aprender a respeitar o ponto de vista do outro, aceitar os erros e saber “perder”.

Para favorecer esse conjunto de capacidades foram realizados diversos jogos e brincadeiras ao longo do ano como: jogo da memória, quebra-cabeça, dominó, jogos dos 7 erros, amarelinha, brincadeiras com parlendas e cantigas de roda, circuitos que trabalham as noções espaciais, por exemplo, pular dentro do pneu, andar sobre a linha, passar embaixo da mesa, subir escada e etc. Notei que a interação promovida por estas atividades contribuiu para que as crianças, pensassem e agissem com maior autonomia.

Além de todas estas capacidades desenvolvidas, foram elaboradas atividades destacadas abaixo (nas figuras 3 e 4) onde a criança visualizava a representação dos números de 1 a 5 e de três formas diferentes uma através do desenho, através da escrita e a outra através do numeral. Isso ajudou para que eles percebessem as diferenças e a função real de cada representação. Sobre esta análise Ferreiro (1985, p. 46) esclarece que:

No começo, letras, e números se confundem não somente porque tem marcadas semelhanças gráficas, mas sim porque a linha divisória fundamental que a criança procura estabelecer é a que separa o desenho representativo da escrita.

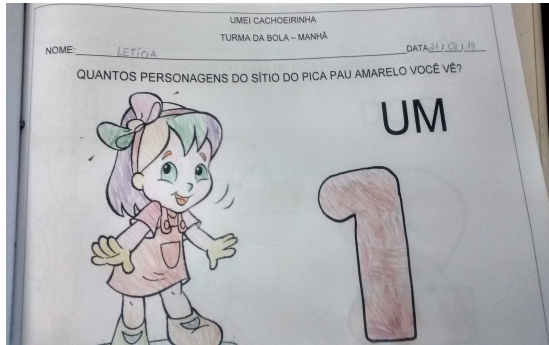


Figura 3: Atividade sobre o número 1

Fonte: Arquivo pessoal

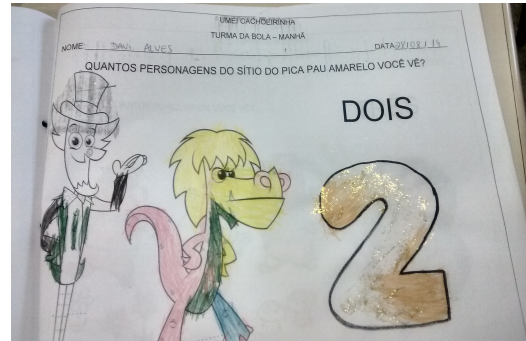


Figura 4: Atividade sobre o número 2

Fonte: Arquivo pessoal

O trabalho desenvolvido com a linguagem oral foi através de rodinhas de conversa, contação de histórias, e brincadeiras livres ou direcionadas.

Os livros da biblioteca são disponibilizados para a Hora do Conto dentro de sala e para a sacola literária que era enviada toda sexta-feira para que as famílias pudessem ler o livro escolhido pela criança na escola. Ao chegar à UMEI na segunda-feira fazíamos um sorteio de uma criança e com isso realizávamos a leitura da história escolhida pela criança e registrávamos a história através de desenhos.

A linguagem escrita foi iniciada nesta turma através das fichas dos nomes. Cada criança tinha a sua com o nome em caixa alta e com a primeira letra destacada em vermelho. Ferreiro (2011) ressalta a importância de trabalhar com o nome da criança, conforme mencionado anteriormente no referencial, quando discuti a psicogênese.

Com este material fizemos chamadas e identificações das letras de cada aluno. Para essa atividade as crianças eram organizadas em roda em seguida orientadas a observar o seu nome escrito na ficha e a responder perguntas sobre ela, por exemplo, qual era a primeira letra, quais letras ele identificava etc. No decorrer desta atividade as crianças passaram a identificar o seu próprio nome, a conhecer as letras iniciais dos nomes dos colegas, a perceber que seu nome pode ser representado através de um conjunto de letras, a identificar a primeira letra do seu nome em diferentes portadores de textos, por exemplo, nos livros de histórias

infantis, revistas, gibis e também nos painéis e placas de identificação expostos nos diversos espaços da UMEI.

No segundo semestre iniciamos um trabalho com as letras do alfabeto através do Bichonário. Nesta fase todos já reconheciam a sua letra inicial e a dos colegas. Do mês de outubro em diante fizemos atividades mais sistematizadas com foco na identificação das letras iniciais das palavras. Em seguida eu demonstrava como era registrada a letra trabalhada e todos faziam com os dedos no ar em seguida cada um registrava no quadro. Por último passavam para o papel de forma espontânea.

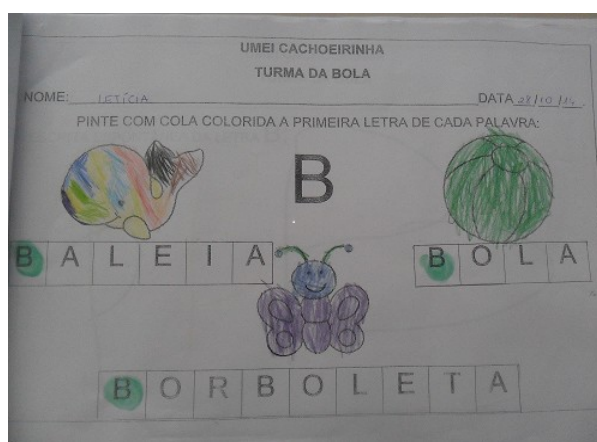


Figura 5: Atividade utilizada para trabalhar a letra B
Fonte: Arquivo pessoal

Algumas letras foram mais difíceis de registrar como as letras G, S e o Y. Nesse sentido as dificuldades apresentadas pela maioria aprimoraram a capacidade de ensinar e aprender com os “erros”.

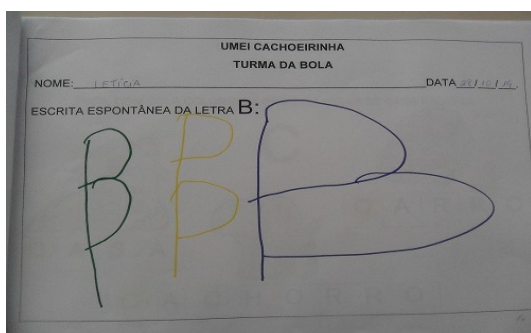


Figura 6: Escrita Espontânea da letra B
Fonte: Arquivo pessoal

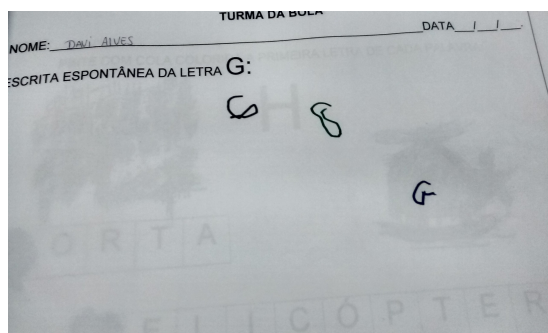


Figura 7: Escrita Espontânea da letra G
Fonte: Arquivo pessoal

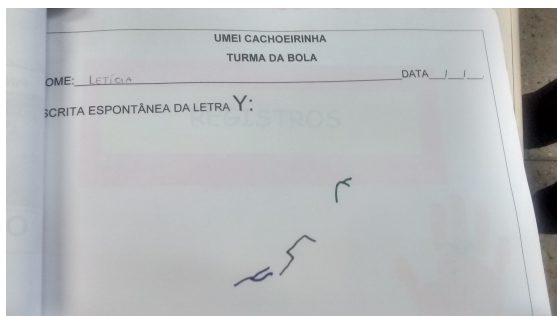


Figura 8: Escrita Espontânea da letra Y
Fonte: Arquivo pessoal

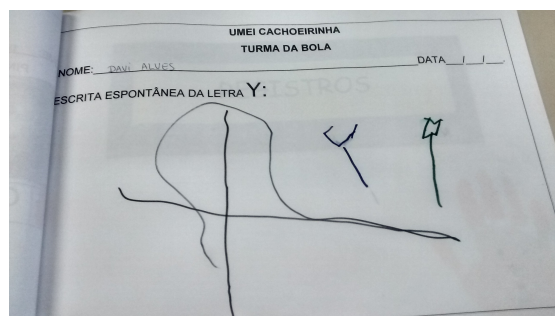


Figura 9: Escrita Espontânea da letra Y
Fonte: Arquivo pessoal

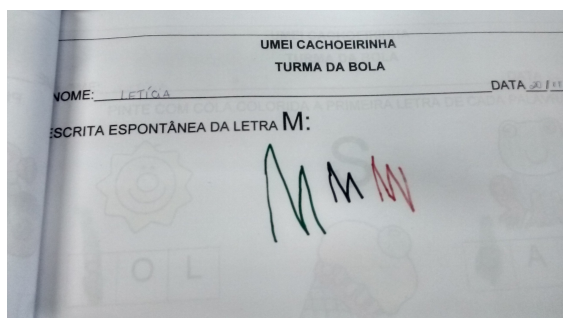


Figura 10: Escrita Espontânea da letra M
Fonte: Arquivo pessoal

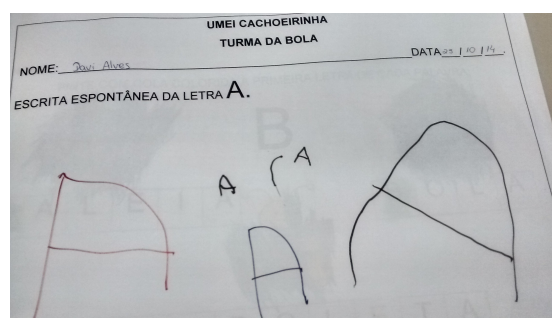


Figura 11: Escrita Espontânea da letra A
Fonte: Arquivo pessoal

Essas tentativas de registro foram marcadas pelo interesse das crianças de enfrentar o desafio de escrever as letras. A cada registro realizado esse interesse aumentava e o prazer delas também crescia, como se pode ver nos momentos em que elas afirmavam, por exemplo: “eu sei escrever a letra do meu nome”. E mostrar o seu registro das letras para os colegas ou para algum funcionário da UMEI que entrasse na sala naquele momento e dizer “eu escrevi a letra B de borboleta”.

No decorrer desse processo percebi que eles iniciaram a diferença entre o desenho e a escrita. E nas rodas de literatura o texto do livro passaram a despertar tanto o interesse deles quanto as ilustrações, pois nesses momentos não foram poucas as vezes que eles interrompiam a minha leitura para dizer “professora, olha a letra B de borboleta”, “professora essa é a letra do meu nome”.

Ao final do ano foi realizado um livrão com o reconto da história dos Três Porquinhos. Fizemos a leitura da história oficial, realizamos registros sobre o conto através de desenhos e de pinturas vazadas com a figura do Círculo para confeccionar os três porquinhos.

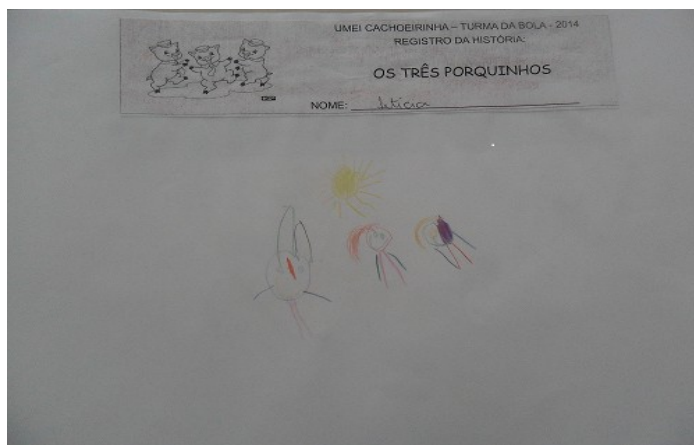


Figura 12: Registro da História dos Três Porquinhos

Fonte: Arquivo pessoal

Esta era a história preferida deles e por isso fizemos a ilustração deste livro com fotos das crianças fantasiadas com os personagens. Este material foi enviado para as famílias a cada final de semana para apreciação de todos. Ao final do livro foi confeccionada uma página para autógrafos onde cada um assinou o seu nome de forma espontânea e com os conhecimentos adquiridos ao longo do ano.

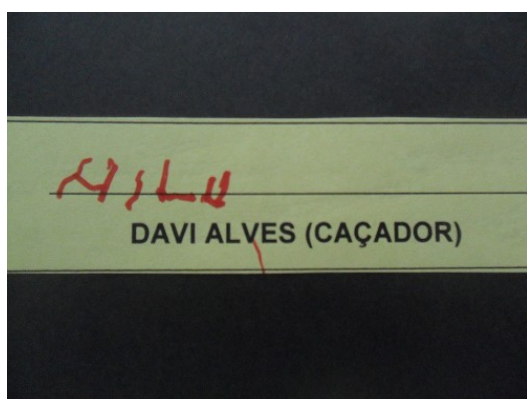


Figura 13: Escrita Espontânea do Nome

Fonte: Arquivo pessoal

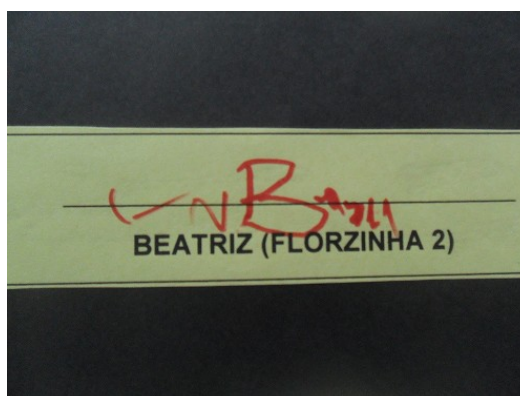


Figura 14: Escrita Espontânea do Nome

Fonte: Arquivo pessoal

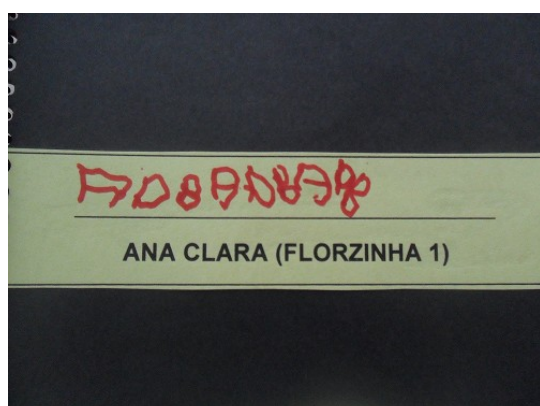


Figura 15: Escrita Espontânea do Nome

Fonte: Arquivo pessoal

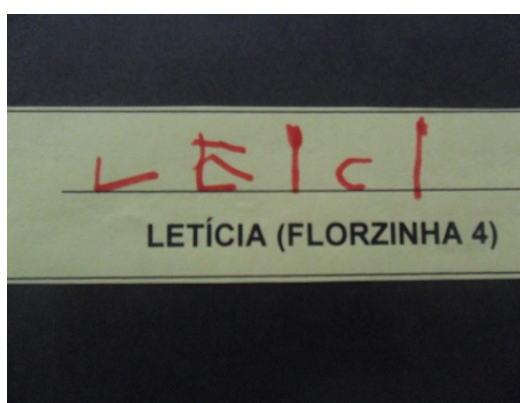


Figura 16: Escrita Espontânea do Nome

Fonte: Arquivo pessoal

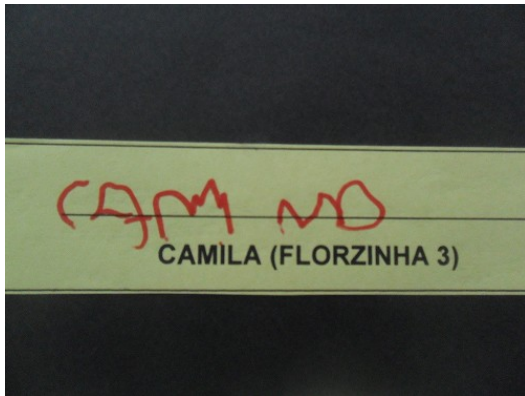


Figura 17: Escrita Espontânea do Nome
 Fonte: Arquivo pessoal

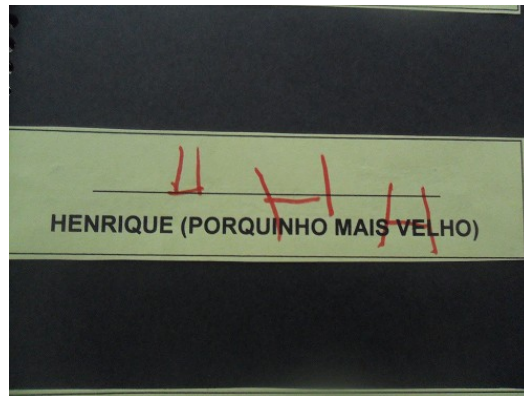


Figura 18: Escrita Espontânea do Nome
 Fonte: Arquivo pessoal

No início do ano letivo todos estavam na fase Pré-silábica nível 1 conforme os níveis relacionados por Ferreiro (1985). Este nível também conhecido com (Garatuja) onde as crianças não fazem identificação entre letras, números e desenhos. Ao final do ano de 2014 os 12 alunos já faziam esta diferenciação. Mesmo, alguns, ainda tendo dificuldades em representar a primeira letra de forma espontânea, eles compreendiam que eram necessárias letras para escrever o próprio nome. Isso me faz perceber que eles avançaram para o nível 2 da fase Pré-Silábica onde as crianças atribuem significados diferentes a cada um dos elementos, ou seja, para se ler precisa de letras e para contar é necessário números.

Abaixo segue o primeiro diagnóstico realizado entre o final de março e início de abril de 2014. Nesta atividade pedi para que as crianças fizessem um risco na primeira letra do seu nome.

UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
 UMEI CACHOEIRINHA
 TURMA DA BOLA - 3 A 4 ANOS - 1º SEMESTRE/2014
 NOME: *Clara* DATA: 19/03/14
 ALUNO: CLARA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA
 1 - DESENHE UMA BOLA
 2 - FAÇA UM RISCO NA PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME

A	<i>2</i>	D	S
3	B	7	C
M	S	Y	4
J	L	G	H

Figura 19: Diagnóstico de março 2014
 Fonte: Arquivo pessoal

Analisando os registros das 12 crianças constatei que 10 não conheciam a primeira letra do nome e nem diferenciavam letras de números, somente 2 crianças conseguiram identificavam a sua própria letra. Diante deste quadro que comecei a trabalhar com as fichas dos nomes e diversas outras estimulações através de leitura de histórias como já mencionado no texto. No mês de junho realizei o 2º diagnóstico conforme representações abaixo. Nesta atividade, no item 1, pedi para as crianças primeiro pintarem de verde o seu nome e no item 2 encontrarem a primeira letra do nome e pintar de azul.

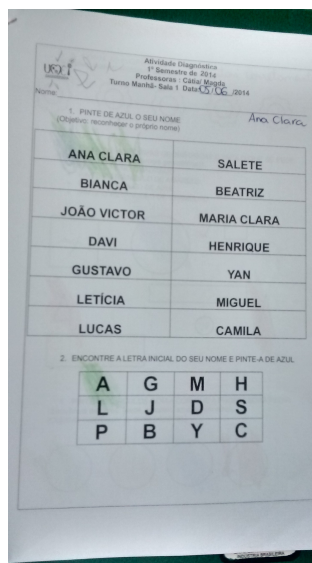


Figura 20: Diagnóstico Junho 2014

Fonte: Arquivo pessoal

No item 1 deste diagnóstico, das 12 crianças, 2 não reconheceram o nome e 10 reconheceram. Mas percebi que algumas crianças por terem a mesma letra inicial igual a de outro colega como o Miguel e Maria Clara, só acertaram o desafio por reconhecerem o M. Já no item 2 as 12 crianças demonstraram já reconhecer a primeira letra do nome.

O 3º diagnóstico foi mesmo padrão que o segundo. E os resultados também foram idênticos. Nas atividades de Junho e Novembro eu não pedi para que eles diferenciassem a letra inicial. Em meio aos números como o diagnóstico realizado no início do ano letivo, pois o objetivo do diagnóstico inicial era perceber se eles já tinham algum conhecimento prévio de reconhecimento das letras, pois como já mencionei todos eram novatos no ambiente escolar.

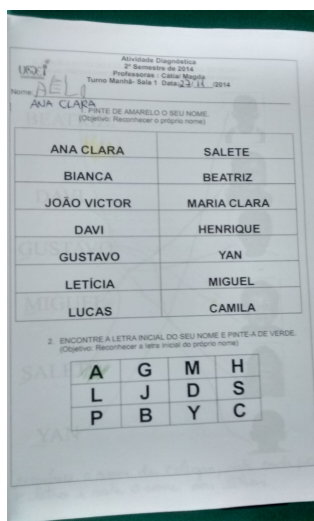


Figura 21: Diagnóstico novembro 2014

Fonte: Arquivo pessoal

No mês de março de 2015 fiz uma visita a turma de 4 anos para qual eles foram direcionados e elaborei um ditado espontâneo para observar se eles avançaram do ponto em que encerraram no ano de 2014. Este ditado foi realizado com a minha antiga turma que ingressou na UMEI em 2014 e com os novatos que entraram este ano de 2015. A seguir os registros dos ditados realizados com os veteranos de 2014.

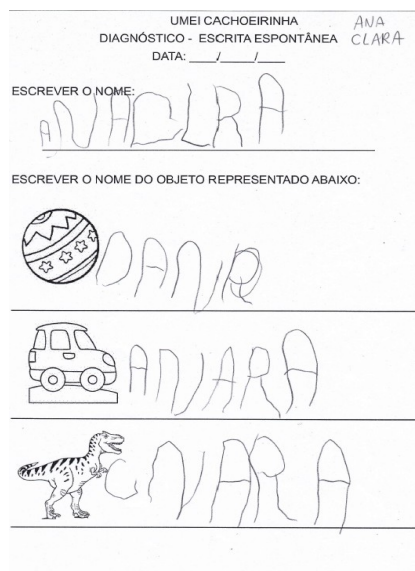
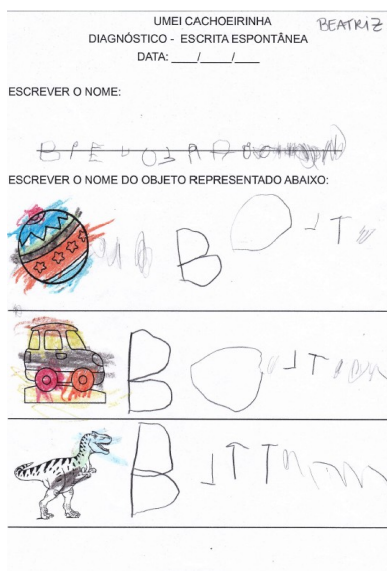


Figura 22 e 23: Diagnóstico dos Veteranos - Escrita Espontânea – março 2015

Fonte: Arquivo pessoal

Com estes registros percebi que as crianças permaneciam no nível 2 da fase Pré-Silábica. Conforme destacado por Ferreiro (1985) elas mantêm as 2 exigências

que mencionadas nesta fase: A de quantidade mínima de 3 letras e a variedade de letras.

Segue abaixo os registros das crianças que entraram este ano de 2015 na turma de 4 anos e não tiveram a oportunidade de produção da escrita espontânea anteriormente.

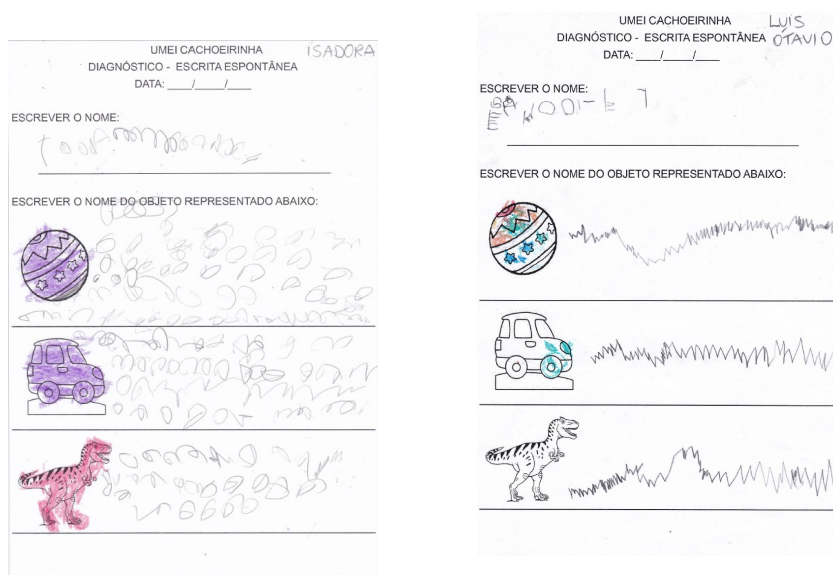


Figura 24 e 25: Diagnóstico dos Novatos - Escrita Espontânea – março 2015

Fonte: Arquivo pessoal

Já no grupo dos novatos percebi características das primeiras tentativas de escrita conforme destaca Ferreiro (1985) como os traços ondulados, uma série de pequenos círculos e linhas verticais.

Os argumentos e exemplos apresentados nesse trabalho marcam o primeiro ano do 2º ciclo da educação Infantil, portanto as crianças da turma da Bola tem todo um ciclo (dos 3 aos 5 anos) para desenvolver e ampliar suas capacidades de construção do conhecimento e suas hipóteses de escrita. Os incentivos oferecidos ao longo do ano de 2014 geraram ferramentas importantes para esta diferenciação entre letras, números e desenhos. Mas devemos saber conforme Batista (2010) que a alfabetização não se inicia na Educação Infantil e sim muito antes da escolarização da criança e também não é nesta etapa que ela se completará.

6. CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho tive muitas inseguranças, questionamentos, mas também vivenciei muitas realizações. Quando assumi a turma de 3 anos eu não imaginava o que vinha pela frente e como o meu maior desafio era o trabalho com a linguagem escrita decidi fazer um estudo mais aprofundado sobre este tema. O que eu não imaginava era que todas as outras linguagens estavam interligadas e que se trabalhavam todas ao mesmo tempo. Baseando-me em senso comum ou em fala de colegas de trabalho, onde fiz interpretações equivocadas, acreditava que a criança teria de “amadurecer” para se começar a trabalhar a linguagem escrita com ela. Que precisava ter a coordenação motora bem trabalhada para dar o próximo passo. Que o desenho era uma preparação para a escrita. E com isso deixei para trabalhar a escrita espontânea somente a partir do mês de outubro.

Quando fiz o concurso de educadora infantil, estudei as Proposições Curriculares e as leis, mas após iniciar a minha prática em 2007 o meu olhar estava focado somente nas crianças de 0 a 2 anos. E foi com esta limitação teórica e de prática que iniciei o trabalho com a minha turma de 3 anos em 2014. Para Cagliari (1998, p.37) “aprender é um ato individual e que a aprendizagem não se processa paralelamente ao ensino”. E de fato eu fui aprender ao longo do ano com os meus erros, com a minha prática do dia a dia buscando informações em fontes seguras e compreendendo os novos ensinamentos com ajuda das minhas coordenadoras da UMEI e a minha orientadora do trabalho de conclusão Maria Carolina.

Fiquei tão focada nas ações externas como coordenação motora grossa e fina, amadurecimento emocional e a representação de um esquema corporal que não percebia, em tempo real, as capacidades alcançadas pelas crianças através do brincar perpassando por todas as linguagens.

Em meus estudos bibliográficos percebi que tanto Soares (1998) e Ferreira (2011) não aprovavam esta prática tradicional de “amadurecimento” seja ele motor ou cognitivo da criança para ter acesso ao que atualmente é chamado de conhecimento social. Batista (2010) deixa claro que a escrita é um direito da criança e por isso não lhe pode ser negado. E as Proposições Curriculares (2014 p.113) também me chamaram a atenção para a importância de se trabalhar as linguagens

de forma interligada, e não fragmentada, mesmo que o foco naquele momento seja alguma determinada linguagem.

Mesmo com todas estas dificuldades a minha turma teve avanços significativos na elaboração de suas hipóteses sobre a escrita. Sempre busquei alternativas para trabalhar com as crianças e não paralisei diante dos problemas. A especialização em Múltiplas Linguagens na Educação Infantil me auxiliou o tempo todo, mas mesmo não compreendendo de imediato algumas observações trabalhadas em sala, isso me gerava questionamentos internos que me faziam procurar esclarecimentos. Hoje tenho um novo olhar sobre as especificidades da educação infantil e percebo o quanto é sério este trabalho.

Atualmente, estou cursando o 2º período de Pedagogia na UEMG e pretendo a cada dia me tornar uma professora mais atenta as várias formas de expressão que a criança interage com o mundo a sua volta e assim construindo a sua história.

Em resposta ao meu problema de pesquisa, acredito que as linguagens colaboram para o desenvolvimento das capacidades de expressão da criança através do desenho, da fala, da escrita, do faz de conta, da brincadeira e do relacionamento com o outro e consigo mesmo. Diante de tantas possibilidades a criança pode ser estimulada a elaborar suas hipóteses e desenvolver suas habilidades.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Mônica Correia. **Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BATISTA, Mônica Correia. **Alfabetização e Letramento em classe de crianças menores de sete anos: Direito da criança ou desrespeito a infância?**. In: GONÇALVES, Aldair Vieira e PINHEIRO, Alexandre Santos – **Nas trilhas do letramento: entre teorias, práticas e formação docente**. Mercado das Letras; Dourados, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2006.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetizando sem o bá- bé- bi- bó- bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

CÓCCO, Maria Fernandes. **Didática de Alfabetização: decifrar o mundo: alfabetizando e sócio construtivismo**. São Paulo :FTD, 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales (et. al). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico: Série Educador em Construção**. São Paulo: Ed. Atual, 1997.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes ,1994.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica: Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações de Teses.** São Paulo: Ed. Pioneira, 1997.

PREFEITURA, Belo Horizonte. Secretária de Educação. **Desafios da Formação: Proposições Curriculares Educação Infantil Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH.** Belo Horizonte, 2014.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Unidade Municipal de Educação Infantil. UMEI Cachoeirinha. **Proposta Político Pedagógica.** Belo Horizonte, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.