

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana de Fátima Assunção

**EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
ADEQUAÇÃO E POSSIBILIDADES**

Belo Horizonte

2012

Ana de Fátima Assunção

**EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
ADEQUAÇÃO E POSSIBILIDADES**

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

Orientador(a): Prof^a Dr^a
Marcilaine Soares Inácio Gomes

Belo Horizonte

2012

Ana de Fátima Assunção

**EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
ADEQUAÇÃO E POSSIBILIDADES**

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

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Marcilaine Soares Inácio Gomes (orientadora) - Faculdade de Educação da UFMG

Profª Drª Clenice Griffó – Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho parte de dúvidas e incertezas que vem marcando o cotidiano do meu trabalho docente na Educação infantil. Entre elas destaca-se a necessidade de determinar a adequação ou inadequação do trabalho com as habilidades voltadas para a aprendizagem da língua escrita com as crianças atendidas nessa etapa da educação. O plano de ação foi realizado com uma turma de crianças com idades entre cinco e seis anos numa escola de educação infantil da rede pública de Belo Horizonte. A fundamentação teórica procura argumentar a favor de práticas que favoreçam, desde a Educação infantil, atividades que possibilitem a reflexão e o domínio de habilidades que contribuam para o processo de alfabetização das crianças no ensino fundamental. Para tanto o plano de ação, tendo como referência o universo infantil, foi organizado com o objetivo de desenvolver de forma sistemática práticas que pudessem favorecer a apropriação de conhecimentos e habilidades indispensáveis no início da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. As atividades foram realizadas entre os meses de maio e novembro de 2011 e se constituíram em jogos, brincadeiras e outras atividades que tinham como finalidades trabalhar aspectos relacionados à aprendizagem da língua escrita. Ao final do trabalho foi feita uma comparação dos resultados do diagnóstico aplicado no início e no final do ano letivo. Também foram utilizadas nessa análise as escritas espontâneas produzidas ao longo do plano de ação. Essa comparação permitiu identificar as mudanças ocorridas na forma como as crianças entendiam a escrita, bem como confirmar a importância de um trabalho organizado e sistematizado nesse nível de ensino no sentido de ajudá-las a refletir e compreender determinados aspectos do sistema de escrita alfabética que serão determinantes para um desempenho satisfatório no ensino fundamental e, mais precisamente, para o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Educação infantil, alfabetização, letramento.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	06
2. UM POUCO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE.....	08
2.1 A concepção de infância e criança	11
3. A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CICLOS DE IDADE DE FORMAÇÃO	13
3.1. Sobre as orientações para o trabalho no 2º ciclo da educação Infantil	14
4. O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
4.1. Conceitos de alfabetização e letramento.....	23
4.2 alfabetização e consciência fonológica.....	24
4.3 A apropriação do sistema de escrita.....	27
5. PLANO DE AÇÃO.....	31
5.1 A escola.....	31
5.2 A turma e o trabalho desenvolvido	33
5.3 Objetivos	34
5.3.1 objetivo geral	34
5.3.2 Objetivos específicos	35
5.4 Justificativa	35
5.4.1 Trabalhando com os nomes próprios.....	39
5.5 Proposta de intervenção.....	40
5.5.1 Primeira avaliação: diagnóstico.....	40
5.5.2 Atividades desenvolvidas.....	41
5.5.3 Segunda avaliação: verificação da aprendizagem.....	46
6- CONCLUSÃO.....	53
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
8 APÊNDICE	57

1. INTRODUÇÃO

No contexto educacional, mais especificamente na educação infantil, a discussão em relação à adequação de se trabalhar ou não aspectos relacionados ao desenvolvimento da leitura e da escrita com as crianças tem se tornado cada vez mais intensa. Por um lado, há aqueles que se colocam contra esse tipo de prática e argumentam que seria uma entrada prematura da criança no ensino fundamental em lugar de deixá-la usufruir um tempo que seria especificamente da infância, ou seja, seria o mesmo que tirar da criança o direito de vivenciar de forma adequada essa etapa de sua vida que estaria mais relacionada aos aspectos como o brincar e o cuidar.

Por outro lado, há quem se coloca a favor, defendendo a realização de atividades com vista ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização. Há inclusive quem apresente como um dos argumentos que sustentam essa defesa, a possibilidade de se melhorar os resultados dos alunos na educação básica, marcada historicamente por baixos níveis de desempenho.

Para Soares (2009) não há dúvida quanto à presença de práticas relacionadas à alfabetização e letramento na educação infantil. Segundo a autora nessa etapa da educação, devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento.

Portanto Soares (2009) defende a inserção dessas práticas junto aos pequenos e argumenta sobre o fato de que a ideia de que a criança só poderia iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir do sete anos através da escola e em alguns casos na pré-escola, é uma decisão tomada pelo adulto. Considera essa suposição um equívoco, pois a criança, imersa num universo extremamente grafocêntrico, por sua conta dá início ao processo de alfabetização muito antes de entrar na escola ao interagir com a escrita nos diferentes espaços de vivências, nas mais variadas situações.

Seguindo essa mesma linha de pensamento outros autores como, por exemplo, Cagliari (2009) e Batista (2010), defendem a inclusão de práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades referentes ao ensino da língua escrita, já na educação infantil. Parece haver um consenso no que se refere às

experiências da criança com a língua escrita em sua vivência mais imediata, muito antes de ingressar na escola. Como consequência, essas vivências provocam naturalmente na criança o desejo e o interesse em compreender o universo da escrita.

Nesta perspectiva, esse trabalho pretende apresentar o que vem sendo colocado como objetivos e orientações para o trabalho com a educação infantil nos documentos oficiais e, em seguida, relatar a experiência realizada em uma turma de educação infantil numa escola da Rede Municipal de Ensino. A proposta de intervenção teve como finalidade trabalhar algumas habilidades consideradas elementares no processo de alfabetização.

Por fim serão apresentados os resultados do diagnóstico final que permitiram analisar o desenvolvimento dos alunos e verificar em que medida o trabalho realizado interferiu no modo das crianças pensarem sobre o funcionamento da escrita.

2. UM POUCO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

De acordo com as Proposições Curriculares para a educação infantil, documento que se encontra ainda em fase de elaboração, o atendimento às crianças de zero aos seis anos no Brasil teve inicialmente um caráter assistencialista, pois tinha como objetivo oferecer um espaço às crianças carentes cujas mães precisavam trabalhar. Nesse momento o atendimento às crianças era realizado através do voluntariado. Com o tempo as mudanças foram acontecendo e começaram a surgir outros espaços de atendimento como as creches e as escolas maternas a fim de atender, também, à clientela de outras classes sociais que buscavam a socialização das crianças (Belo Horizonte, 2009, p. 18).

Mais tarde surgem as primeiras instituições de cunho pedagógico cujo objetivo era desenvolver nas crianças os pré-requisitos para a alfabetização, preparando-as para o ensino fundamental. O trabalho era desenvolvido por professoras e tinham como público alvo as crianças das classes sociais favorecidas economicamente.

Nessa perspectiva o atendimento às crianças de zero aos seis anos se caracterizava pela dualidade: o atendimento de caráter assistencialistas, oferecido pelas creches à população de baixa renda, para que as mães pudessem se inserir no mercado de trabalho; e o atendimento oferecido nas Pré-escolas para atender à população economicamente mais favorecida que tinham o objetivo de preparar as crianças para o ensino fundamental.

O reconhecimento da educação infantil como direito da criança foi fruto de uma longa luta a partir de demandas sociais. O direito à educação em creches e pré-escolas para as crianças entre zero e seis anos está garantido pela Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), sancionada em dezembro de 1996 que a define como primeira etapa da educação básica.

Essa garantia do atendimento às crianças pequenas expressa na lei, segundo Kuhlmann Júnior (2000, p6), é parte do intenso processo de transformações vivido na educação infantil por volta da década de 80. A esse respeito afirma:

É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 e 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. Kuhlmann Júnior (2000, p. 6)

Entretanto Kuhlmann Júnior (2000 p. 6) argumenta sobre a precariedade do atendimento às crianças pobres em instituições de educação infantil e afirma que a inclusão das creches e pré-escolas no sistema de ensino não foi suficiente para romper com o caráter assistencialista do serviço prestado. Cita a falta de verbas como um dos fatores que comprometem e limitam o atendimento às crianças, referindo-se à situação no município de São Paulo.

As Proposições Curriculares para a educação infantil também apresentam um relato sobre o desenvolvimento do atendimento às crianças em Belo Horizonte, mais especificamente na Rede Municipal de Ensino. O trabalho com crianças entre quatro e seis anos teve início no fim da década de 50 e até o ano de 2003 o atendimento era realizado em 13 escolas municipais de educação infantil e em algumas escolas municipais de ensino fundamental, organizado em jornada parcial. Já o atendimento das crianças entre zero e três anos era realizado através de creches conveniadas.

Em relação às turmas atendidas nas escolas municipais de ensino fundamental, que geralmente tinha o caráter preparatório para o ensino fundamental, não havia garantia de continuidade uma vez que o atendimento dependia do cadastro para o 1º ciclo. Muitas turmas funcionavam de forma isolada e sem as condições necessárias para atender as especificidades do público infantil o que acabava comprometendo a qualidade trabalho. A precariedade no atendimento ia desde a inadequação do espaço físico (mobiliário, banheiros refeitórios entre outros), até a falta de proposta de trabalho que atendesse adequadamente as especificidades do público atendido.

A oferta de vagas para as crianças pequenas foi se ampliando e em 1983 a Prefeitura de Belo Horizonte realizou os primeiros convênios com creches comunitárias a fim de atender a demanda por atendimento ao público infantil. A partir dessa expansão, foi criado o Movimento de Lutas Pró-creches

(MLPC) com a finalidade de defender o direito das crianças a um espaço educativo e atendimento de qualidade.

Com a implantação da Proposta da Escola Plural em 1995, teve início o atendimento às crianças de seis anos no 1º ciclo e, em 1998, esse atendimento estava universalizado. Essa ação permitiu que a Educação infantil passasse a atender as crianças menores, entre três e cinco anos de idade.

Atualmente o atendimento na educação infantil acontece nas UMEI's (Unidades Municipais de Educação infantil) que são unidades de educação vinculadas e subordinadas a outra escola municipal. A construção dos prédios destinados ao desenvolvimento do trabalho nas UMEI's é resultado de um projeto envolvendo arquitetos, engenheiros e pedagogos preocupados com a construção de espaços que atendam as especificidades e necessidades das crianças pequenas.

A demanda por atendimento aos pequenos aumenta e a expansão do número de UMEI's é inevitável. A fim de planejar e efetivar a ampliação do atendimento à educação infantil, incluindo nesse atendimento as crianças entre zero até três anos de idade em tempo integral, em 2001 foi criado o Grupo Gerencial da Educação infantil (GGEI).

O GGEI criou o cargo de Educador Infantil para garantir o atendimento ao público infantil nas UMEI's e nas escolas de ensino fundamental. A prioridade no atendimento é das crianças em situação de vulnerabilidade social, ou seja, deverão ser atendidas, preferencialmente, todas as crianças e famílias inseridas cotidianamente em situações de risco ou que não possuam meios para ter atendidas, suas necessidades básicas.

Considerando como meta o respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como oferecer prioridade de oportunidades para a população que se encontra em situação de desigualdade, o governo municipal procurou definir critérios para a distribuição das vagas oferecidas na educação infantil. Para tanto, foi criada uma comissão envolvendo representantes de vários segmentos sociais, encarregada pela elaboração dos critérios que, depois de definidos, foram apresentados aos Conselhos Tutelares e Promotoria Pública do Município.

A partir do projeto de ampliação da educação infantil o atendimento aumentou de forma significativa na rede pública. Em 2004, na rede pública o número de crianças de três até seis anos era de 2.400, em 2008 o atendimento

sobre para 14.800 crianças. O projeto de ampliação prevê um aumento ainda maior desse atendimento a partir da construção de novas UMEI's.

2.1 A concepção de infância e criança

Pelo breve histórico apresentado acima se percebe os grandes avanços em relação à oferta da educação infantil em Belo Horizonte. Foi um longo percurso marcado por intensas lutas que demandou o envolvimento de vários segmentos sociais e que contribuíram para que ela alcançasse o status de modalidade de ensino e reconhecida como direito de toda criança, tendo observadas a garantia, a permanência e qualidade do atendimento oferecido.

Nesse percurso, conceitos relacionados à educação infantil foram sendo construídos e transformados ao longo do tempo. Nesta perspectiva, nada seria mais coerente do que definir os conceitos de infância e criança pressupostos no desenvolvimento deste trabalho. Tendo em vista que o mesmo será desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, tomo mais uma vez como referência, as Proposições Curriculares para a educação infantil, a fim de definir os conceitos de infância e de criança que vão permear o desenvolvimento desse estudo.

Em relação à infância o documento argumenta sobre a construção histórica do conceito e, que como tal, está sujeito a mudanças. Portanto, a concepção de infância poderá ser distinta e definida a partir das diferentes formas de organização social e influenciada pelo modo de perceber, pensar e entender o mundo de cada grupo. Nessa perspectiva a infância, ou seja, a definição social do modo como vive a criança, será determinada de forma diversificada de acordo com a vivência cultural de cada grupo, podendo-se até, dentro de um mesmo grupo, encontrar maneiras diferentes de entender e definir este conceito. Assim o documento afirma:

As infâncias são as formas como socialmente se definem os modos culturais de viver das crianças. Assim, não temos uma única infância, mas diferentes modos de vivenciar essa experiência, que se reorganiza, se multiplica cada vez mais nas sociedades complexas (Belo Horizonte, 2009, p45).

Nessa mesma linha de pensamento, o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI-1998) apresenta a concepção de criança

como uma noção construída historicamente e que pode variar até dentro de uma mesma sociedade. Portanto, é um conceito que está sujeito a constantes mudanças que tanto podem ser de ordem social e temporal como pode variar de acordo com os diferentes grupos dentro de uma mesma sociedade de acordo com sua estrutura social, cultural e seus valores.

O Referencial aponta ainda que no Brasil há uma grande diversidade no que se refere ao cotidiano das nossas crianças. Há aquelas que são cercadas de todo carinho e cuidados necessários ao seu desenvolvimento, como temos, por outro lado, crianças que vivem em condições bastante precárias, expostas a todo tipo de violência, abuso e exploração sem um mínimo de cuidados e condições básicas para seu desenvolvimento.

A esse respeito Felipe (2001) argumenta sobre a importância das contribuições de cientista como Piaget, Vygotsky e Wallon, que permitiram a partir das teorias socio-interacionistas perceber que o indivíduo passa a compreender e aprender sobre o mundo nas relações com o meio, o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico no qual as crianças não são passivas, ao contrário, estão interagindo o tempo todo com o próprio corpo, com ambiente e com outras pessoas e através dessas relações vão conhecendo o mundo e a si mesmas.

A contribuição dos teóricos é de suma importância para o entendimento do desenvolvimento infantil, mas aponta que é preciso ter clareza de que os conceitos de infância, criança e desenvolvimento tem passado por várias transformações sustentadas por diversas áreas do conhecimento como a medicina, psicologia, biologia, além dos estudos das ciências sociais como a sociologia, antropologia, pedagogia, entre outros, que vem contribuindo de maneira significativa para transformação no modo de pensar e tratar as crianças. Portanto, as teorias científicas não são verdades absolutas, pois como produtos científicos são passíveis de questionamento e estão também sujeitas à transformações.

Quanto às características da criança, Fortuna (2004) argumenta que ao contrário das ideias passadas que a descreviam como um adulto em miniatura, um ser imperfeito que precisava ser moldado a fim de atingir o modelo ideal, a criança deve ser entendida como um sujeito sócio-histórico-cultural, inserido socialmente que tem a sua forma própria de interagir, compreender e representar o mundo.

Os bebês e as crianças pequenas possuem modos muito singulares de sentir e pensar o mundo que as cerca. Eles brincam, jogam, imaginam, representam, constroem e reconstroem suas próprias hipóteses numa lógica que lhes é peculiar. Buscam compreender a realidade e suas contradições por meio das brincadeiras e jogos simbólicos (Fortuna, 2004 *apud* Belo Horizonte, 2009, p.45)

Desta forma, o conceito de criança presente no desenvolvimento deste trabalho, contrário a uma visão hegemônica, será o de ser histórico e social que participa de uma determinada cultura, com ela dialoga, por ela é influenciado e nessas interações vai formando sua identidade. Da mesma forma o conceito de infância é pensado não numa perspectiva singular, mas como os diferentes modos de viver das crianças. Portanto, não trataremos de infância e, sim, das infâncias que se definem socialmente de acordo com a organização, cultura e valores de cada grupo.

3. A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CICLOS DE IDADE DE FORMAÇÃO

A discussão da organização do tempo na educação infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte tem como eixo central a criança e seu desenvolvimento. Portanto, os conceitos de infância e criança vão estar presentes na argumentação, pois como ser social e de direito a criança, segundo a proposta, deve ter garantido no processo de escolarização o convívio com seus pares de idade.

De acordo com as Proposições Curriculares (2009), desde 1995, a partir da implantação da proposta da Escola Plural, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, passou a organizar seu tempo em ciclos de formação. A proposta visa muito mais do que mudanças nos aspectos técnicos do arranjo institucional, pois está diretamente vinculada às concepções de educação que entende a necessidade de organização do tempo escolar numa outra perspectiva. São ações que vão interferir significativamente nos modos de se pensar as enturmações, no planejamento do trabalho docente, na elaboração do currículo e no modo de conceber, organizar e acompanhar as avaliações.

Essa forma de organização é apresentada no caderno Infância: o primeiro ciclo de idade de formação (1999) que propõe que além desses

aspectos associados aos elementos mais técnicos, a estruturação em ciclos de formação que tem como princípio central de sua organização, o sujeito. Considera como eixo norteador a formação humana, ou seja, ao se propor a organização em ciclos está levando em conta o desenvolvimento biológico, social e cultural do indivíduo.

Nesta perspectiva, nas Proposições Curriculares (2009) a forma de organização da educação infantil tem como referência os princípios e eixos que norteiam a proposta da Escola Plural e considera, sobretudo, a relevância da interação entre pares da mesma idade e está estruturada em dois ciclos de idade de formação: o 1º Ciclo atendendo crianças de 0 até 3 anos e o 2º Ciclo que atende as crianças de 3 até 6 anos.

Nessa organização a educação infantil é concebida como parte do primeiro ciclo de formação que compreende a infância, período que vai de zero aos nove anos de idade. Portanto o ciclo da infância tem início na educação infantil e termina no ensino fundamental.

Em consonância com caderno Infância: o primeiro ciclo de idade de formação (1999) essa estruturação procura respeitar as características e especificidades do sujeito em cada uma das etapas do seu desenvolvimento. A decisão de incluir as crianças de seis anos no 1º Ciclo do ensino fundamental está relacionada ao fato de que estas, apresentam características no seu desenvolvimento social e cognitivo que estão mais próximas das crianças de sete anos.

Por sua vez, as Proposições (2009) afirmam que essa organização é também uma estratégia que visa promover a articulação entre a educação infantil e o 1º ciclo do ensino fundamental como meio de possibilitar o diálogo entre os níveis de formação respeitando identidades e especificidades de cada um dos níveis.

3.1. Sobre as orientações para o trabalho no 2º ciclo da educação infantil

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil se coloca como

“um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o

O documento apresenta princípios que deverão ser a base do trabalho desenvolvido com as crianças entre 0 e 6 anos de idade. Em primeiro lugar fala sobre a necessidade de garantir à criança o respeito aos seus direitos, à sua dignidade e às diferenças individuais nos níveis social, econômico, cultural, étnicos, etc. Em seguida cita o direito ao brincar que deve ser reconhecido como forma própria de expressão, interação e comunicação da criança. Refere-se também à ampliação do desenvolvimento dessas capacidades a partir do acesso aos bens culturais. Por fim fala sobre socialização das crianças promovendo sua participação e inclusão em práticas sociais diversificadas.

O Referencial aponta a necessidade do atendimento às crianças pequenas se desvincular do caráter compensatório e assistencialista associado ao trabalho desenvolvido nas creches e jardins de infância ao longo da história. Para tanto coloca a necessidade de se rever as concepções de infância, as relações entre classes sociais, além de definir responsabilidades da sociedade e do Estado em relação às crianças pequenas.

O documento ao falar sobre o ato de educar esclarece sobre o papel das instituições de educação infantil que devem assumir um caráter socializador e formador de identidade. Para tanto é preciso propiciar, a todas as crianças atendidas, oportunidades de vivenciar práticas diversificadas que lhes apresentem elementos da cultura, que estimulem e favoreçam seu desenvolvimento e inserção social (Brasil, VOL.1, 1998, p. 23).

Acrescenta que é necessário oferecer meios para o desenvolvimento de aprendizagem das crianças tanto através das brincadeiras como através de práticas pedagógicas planejadas e orientadas pelo adulto, mas sem, entretanto, desconsiderar as especificidades do desenvolvimento infantil e acaba definindo:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Brasil, VOL.1, 1998, p.13)

O documento destaca ainda a importância da brincadeira como eixo norteador da aprendizagem: “nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca”. (Brasil, 1998, p. 27)

Por sua vez, as Proposições Curriculares, apresentam as orientações para o trabalho a ser desenvolvidos nas UMEI's a partir de uma questão: “Que saberes e fazeres são necessários para respeitar as diferenças entre as crianças, respeitando a infância nos processos de: brincar, cuidar, entender, atender, conversar, tratar, informar, discutir, refletir?” (Belo Horizonte, 2009, p. 56)

O texto argumenta em defesa de uma educação que reconheça e incorpore em suas práticas a pluralidade social. Parte do princípio que a sociedade contemporânea é permeada por uma enorme diversidade de culturas que precisam ser valorizadas, respeitadas e incorporadas ao fazer docente. É preciso formar a criança para interagir cotidianamente com a diversidade e priorizar o desenvolvimento de valores como a ética e o respeito. Ressalta ainda, a importância de se considerar o brincar como forma privilegiada pela qual a criança cria e recria o mundo e o valor do cuidar e o educar como elementos intrínsecos em qualquer prática pedagógica. (Belo Horizonte, 2009, p.58-59).

Quanto ao desenvolvimento do trabalho com os pequenos, as Proposições (2009, p.65) discorrem sobre as linguagens que devem ser consideradas nessa etapa da educação e cita o Referencial Curricular para a educação infantil (RCNEI, 1988) para argumentar sobre a necessidade de se considerar que além da linguagem verbal (oral e escrita), deverão ser levadas em conta outras linguagens como as linguagens não verbais representadas pelas linguagens simbólicas como, por exemplo, os sons, os cheiros, os sabores, o brincar, as atitudes, as marcas, as posturas, o desenho, a arte.

Adiante as Proposições tratam da multiplicidade das linguagens e da importância do trabalho a partir delas:

[...] a criança comunica e se expressa para construir novos conhecimentos, dar significado e se apropriar do mundo. Sendo assim, o trabalho e as diferentes vivências com as linguagens concretizarão o desenvolvimento das capacidades para oportunizar à criança estabelecer relações, analisar, comparar, desenvolver valores, atitudes, realizar operações motoras e mentais, fazer

analogias, resolver situações-problema com autonomia, descobrir, enfim criar e recriar.
Assim, é importante valorizar a construção de significados pela criança em todas as suas linguagens, que são múltiplas e diversas.
(Belo Horizonte, 2009, p.65-66)

Ainda em relação às linguagens, as Proposições afirmam que elas não se apresentam de forma isolada e fragmentada. Quando uma determinada atividade enfoca ou prioriza uma linguagem específica, outras linguagens estão envolvidas, pois elas estão ligadas e se completam.

O documento propõe para o trabalho com a educação infantil sete linguagens: Artes plásticas visuais, Linguagem corporal, Linguagem digital, Linguagem escrita, Linguagem musical, Linguagem matemática, Linguagem oral. Os eixos Natureza, Sociedade e Cultura e o Brincar são apresentados como pontos estruturadores da proposta de organização didática através da qual o trabalho com as linguagens será desenvolvido.

É ressaltada a importância de todas as linguagens e por esse motivo, não dever haver hierarquia entre elas, ficando a instituição educativa responsável pela organização dos tempos e espaços que possibilitem à criança experimentar situações com as diferentes linguagens. Tal procedimento tem como objetivo, possibilitar o desenvolvimento de algumas capacidades inclusive, algumas delas, relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

4. O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo as Proposições (Belo Horizonte, 2009, p. 177), num primeiro momento, a entrada no mundo da escrita era algo restrito às práticas escolares e que só tinha início a partir da alfabetização e, dessa forma, o sujeito só estaria apto às práticas sociais da escrita depois de concluído esse processo de aprendizagem. Entretanto, concepções linguísticas e psicológicas procuram mostrar que quando as crianças chegam à escola já possuem um conhecimento bastante significativo tanto em relação à língua oral, como em relação à escrita. Isso se dá pelo fato de estarem desde muito pequenas, cotidianamente, expostas aos mais diversos materiais escritos. Esse contato permite que antes mesmo delas ingressarem na escola, comecem a procurar entender a escrita e para tanto a formular hipóteses próprias sobre o sistema de escrita alfabética.

A esse respeito Emília Ferreiro (1990) afirma que apesar da aprendizagem da leitura e da escrita serem compreendidas como objetos de aprendizagem que deveriam ocorrer através do desenvolvimento de habilidades específicas e de forma sistemática, os resultados das pesquisas realizadas por ela e colaboradores apontam para o fato de que:

As atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização, como parte da atividade própria da idade pré-escolar; a aprendizagem se insere (embora não se separe dele) em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo motoras (Ferreiro, 1990, p.42).

Ferreiro (1990) afirma ainda que a escrita como produção cultural, independe da escola já que desempenha as mais variadas funções sociais que acabam por garantir-lhe existência própria, pois está presente no cotidiano das crianças, principalmente nos centros urbanos, nas mais variadas situações: letreiros, rótulos, jornais, tevê, diferentes tipos de anotações, entre outros. Não é, entretanto, o simples contato da criança com essas situações que vai permitir a apropriação de conhecimentos sobre a escrita, mas o intenso envolvimento com um sistema simbólico produzido socialmente é que irá fazer com que ela procure compreender sua natureza.

Segundo Ferreiro (1990, p.44) depois da realização de inúmeras pesquisas com crianças de diferentes países e meio social, pode-se “afirmar que existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares.” Ou seja, o processo de aprendizagem da escrita não, necessariamente, tem início na escola, bem como aponta outras possibilidades além do que até então era considerado o caminho normal dessa aprendizagem.

Ferreiro (1990, p. 96) refere-se ainda à polêmica sobre a pertinência de se ensinar ou não a ler e escrever na pré-escola. Argumenta em primeiro lugar que são dois posicionamentos antagônicos que se baseiam em um único e falso pressuposto: o de que cabe ao adulto decidir quando deve ser permitido à criança, ter acesso à língua escrita. Entretanto, refere-se ao fato como uma “ilusão pedagógica” (Ferreiro, 1990, p.97), pois muito antes de ingressarem na escola as crianças dão início ao processo de aprendizagem da escrita e quando chegam à instituição já acumularam um conjunto bastante representativo de conhecimentos e que se concretizam em situações reais que permitem à criança trabalhar cognitivamente sobre a escrita.

Ferreiro (1990, p. 99) argumenta ainda que a simples observação da criança que vê um adulto lendo um jornal, fazendo uma consulta a uma lista telefônica, produzindo algum tipo de escrita entre outras várias práticas sociais relacionadas aos usos do código escrito, permite que ela perceba a importância social da escrita. Essas informações não são repassadas à criança no início do processo de alfabetização, mas ela as apreende socialmente quando as vivencia em situações reais com os adultos.

Outro aspecto a que se refere Ferreiro (1990, p. 101) está relacionado à “prontidão”, conceito que prevaleceu e denominou por muito tempo como sendo a condição necessária para o aprendizado da leitura e da escrita. A esse respeito ela afirma: “*A tão famosa “maturidade’ para leitura e escrita” depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque*” (Ferreiro, 1990, p.101). E prossegue argumentando que em relação às classes pré-escolares, não se deve privar as crianças da linguagem escrita, mas sim promover práticas pedagógicas criativas e interessantes ao universo infantil que permitam à criança interagir com língua escrita. (Ferreiro, 1990, p.102)

Nessa mesma perspectiva Oliveira (1995, p.72) afirma que para Vygotsky apropriar-se da língua escrita é o mesmo que apropriar-se de um sistema simbólico de representação da realidade. A autora apresenta a concepção vygotskyana sobre a evolução da escrita segundo a qual o processo de aquisição da escrita pela criança tem início muito antes da sua entrada na escola prolongando-se por muitos anos e para compreendê-la é preciso entender o que se passa com a criança antes de dar início ao processo de alfabetização.

A escrita é uma função culturalmente mediada com a qual a criança, ao longo do seu desenvolvimento, tem contato nas mais variadas formas e situações e cria conceitos sobre ela. Porém, a criança só compreenderá o funcionamento da língua escrita se descobrir que esta, é um sistema de signos, que representa outra realidade e que, portanto, não tem significado em si mesma (Oliveira, 1995, p.72).

Seguindo essa linha de pensamento, em relação à proposta de trabalho com linguagem escrita a ser desenvolvido com as turmas do 2º Ciclo, as Proposições apontam que atualmente há fundamentos teóricos baseados em estudos como, por exemplo, a psicologia, psicolinguística, sociologia da escrita, entre outros, que procuram evidenciar a forma como a criança começa seu processo de alfabetização e letramento muito antes de ingressar na escola, pois estão incessantemente em contato com práticas de leitura escrita nos mais diferentes espaços e momentos do seu cotidiano (Belo Horizonte, 2009, p.178).

Portanto, a alfabetização deixou de ser um processo que acontecia predominantemente na escola, para se tornar um processo social, ou seja, se estende, também para além dos muros da escola. E, com base nesses argumentos o documento propõe que a educação infantil assuma o planejamento do trabalho com a língua de forma sistemática e afirmando ainda, que não há motivos para que se esperar o momento adequado para a alfabetização ocorra (Belo Horizonte, 2009, p. 178).

Entretanto, o documento também ressalta que algumas crianças que vivem em meios sociais em que as práticas de leitura e escrita não são comuns, poderão ter na escola a partir do processo formal de alfabetização a oportunidade de dar início às práticas de letramento. Assim, atenta para o fato de que as práticas desenvolvidas nas turmas de educação infantil não devem

privilegiar exercícios que caracterizam as atividades preparatórias para a alfabetização, mas criar um ambiente, baseado no respeito às diferenças e experiências de cada criança, que favoreça o contato com a leitura e a escrita e, sobretudo, aceitando os diferentes ritmos de aprendizagens e respostas, mesmo quando não convencionais (Belo Horizonte, 2009, p. 181).

Para a organização do trabalho, as Proposições elencam algumas capacidades que deverão ser desenvolvidas. Para que o desenvolvimento dessas capacidades se efetive satisfatoriamente os profissionais que atuam na educação infantil deverão buscar a melhor forma de desenvolvê-las, pesquisando meios para complementar e enriquecer a proposta colocada como sugestão para a prática pedagógica.

Como o desenvolvimento deste plano de ação está diretamente relacionado à apropriação do sistema alfabético pela criança, serão apresentadas a seguir algumas das habilidades relacionadas à capacidade de “Compreender algumas das funções sociais da leitura e da escrita” que são sugeridas nas Proposições:

EIXO 3 - A apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática) como forma de expressão	
CAPACIDADES	HABILIDADES
Compreender algumas das funções sociais da leitura e da escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - 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, sendo o código Braille um exemplo.

- Participar de leitura de diferentes gêneros como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc., com a ajuda de um 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 de desenho.
- Diferenciar letra de numerais.
- Diferenciar letras umas das outras.
- Criar hipóteses de escrita e expressá-las.
- Reconhecer seu nome escrito, identificando-o nas diversas situações do cotidiano.
- Reconhecer os nomes dos colegas que são mais próximos.
- Produzir escrita espontânea: escrever palavras e textos, ainda que de forma não convencional.
- Participar de práticas de escrita coletiva como: recontos e letras de músicas.
- Encontrar palavras conhecidas em um texto.
- Participar de jogos sonoros com as palavras.
- Registrar de diferentes formas a rotina da turma.
- Discriminar rótulos e embalagens, identificando os mais utilizados.

4.1. Conceitos de alfabetização e letramento

Acredito que em qualquer situação que envolva o trabalho com práticas voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita, não se pode deixar de considerar a relevância de se ter clareza sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Segundo Soares (2003), o fracasso escolar vem ao longo dos anos, marcando a trajetória de um número bastante expressivo de alunos. Nesse contexto, a alfabetização aparece como um dos elementos produtores desse fracasso, ou seja, historicamente o número de alunos que não consegue aprender a ler e escrever contribui significativamente para os altos índices de reprovação e evasão escolar.

Nessa perspectiva, a fim de buscar explicações para o fenômeno estudioso das diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo, a psicologia, a sociologia, a linguística, entre outras, vem produzindo inúmeras pesquisas que, de forma isolada, tomam a alfabetização como objeto de pesquisas a fim de explicar o fracasso escolar sem, no entanto, considerar a contribuição das demais áreas. Assim, para Soares (2003), essa diversidade de enfoques vem demonstrar a complexidade da alfabetização e confirmá-la como um processo multifacetado.

Alguns aspectos sobre a alfabetização caracterizam de forma contundente essa complexidade e seu caráter multifacetado, começando pelo próprio conceito de alfabetização. Seria um equívoco considerar no processo de aprendizagem da língua escrita, que esta seja, simplesmente, a representação da linguagem oral ou o mero domínio da tecnologia da decodificação e codificação da língua escrita. Muito mais que isso, a alfabetização deve ser entendida como um processo que envolve o desenvolvimento de várias habilidades que possibilitem ao indivíduo tornar-se capaz não só de codificar e decodificar, mas também acima de tudo, atribuir sentidos e significados às várias dimensões da linguagem e, lidar de forma competente, autônoma e consciente com a língua oral e escrita, nas mais diversas situações sociais.

A esse respeito Soares (2003) afirma que há duas vias de acesso para o que ela define como o “mundo da escrita” e esclarece, em primeiro lugar, os aspectos técnicos do processo de aprendizagem da escrita:

Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve também aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável. (SOARES, 2003, p.16)

E em seguida refere-se ao letramento como sendo a segunda via de acesso: “A outra via, ou porta de entrada, consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la” (Soares, 2003, p 16). Portanto, estamos diante de conceitos distintos, mas que estão intrinsecamente ligados no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

No Brasil, a definição de alfabetização foi sendo construída ao longo do tempo. As tentativas de superação do fracasso escolar no processo ensino aprendizagem, em vários momentos, apontaram para a necessidade de mudança do conceito. Assim, se até um determinado momento a aquisição e domínio do código escrito bastava por si só, num outro, surge a necessidade de se desenvolver competências para se utilizar essa tecnologia.

O conceito de letramento surge, então, para definir a capacidade que o sujeito tem de fazer uso socialmente da leitura e da escrita. Não basta apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de usar essa tecnologia de forma adequada diante as mais variadas situações colocadas cotidianamente pelas demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Há que se entender ainda que alfabetização e letramento, apesar de serem conceitos distintos, caminham juntos no processo ensino aprendizagem ou, mais que isso, são interdependentes, pois, se por um lado, para se fazer uso dos diferentes textos é necessário dominar a tecnologia da leitura e da escrita, por outro dominar essa tecnologia e não fazer uso dela nos diferentes espaços sociais é negar-lhe o valor que lhe deveria ser atribuído.

4.2 Alfabetização e consciência fonológica

Outro conceito importante e que está presente no desenvolvimento deste trabalho é o de consciência fonológica. Segundo Morais, a definição mais apropriada para o termo “*é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras*”

(Morais, 2006, p. 60). O autor explica que o aspecto metalinguístico dessas habilidades está relacionado ao fato de que em dado momento é preciso refletir sobre a própria língua, enquanto o aspecto fonológico se deve à necessidade de se refletir sobre os segmentos sonoros. Ele conclui afirmando que “a consciência fonológica é, portanto, um tipo de reflexão metalinguística” (Morais, 2006, p. 60).

Para (Morais, 2006) a aprendizagem inicial da escrita envolve dois domínios de conhecimento. O primeiro está relacionado à apropriação do sistema de escrita alfabética, tarefa complexa que envolve o domínio das convenções ortográficas que possibilite a leitura e escrita de forma autônoma. Já o segundo domínio está relacionado aos conhecimentos sobre a linguagem utilizada nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. A apropriação desse conhecimento permite ao indivíduo, exercer de forma autônoma as práticas de leitura e escrita, ou seja, o letramento. O desenvolvimento da consciência fonológica está associado ao primeiro domínio, ou seja, ao aprendizado do sistema de escrita alfabética.

Adams (2007), também defende a importância do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pequenas e sua estreita ligação com o sucesso na alfabetização. A autora busca respaldo em estudos e estatísticas que expressam de forma positiva e significativa a relação entre o nível de consciência fonológica e o resultado na aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Morais (2006) até a década de 70, o debate científico evidenciava que a relevância dos temas sobre a alfabetização estava associada ao desenvolvimento de habilidades como psicomotricidade, memorização ou percepção visual, consideradas pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, ainda na década de 70 trabalhos de pesquisadores como, por exemplo, Liberman (1974) e Bradley e Bryant (1983), procuravam demonstrar que o domínio de habilidades relacionadas à consciência fonológica permitiria à criança alcançar níveis cada vez mais elaborados na aprendizagem da leitura e da escrita.

No Brasil, os primeiros estudos sobre consciência fonológica aconteceram de forma indireta no início da década de 80, pois tinham como objeto de estudo habilidades relacionadas à “reflexão metalinguística” e ao “realismo nominal”. A partir dessa década os estudos se intensificaram e permitiram a compreensão de que a “consciência fonológica é uma condição

necessária para o sucesso na alfabetização, mas não constitui condição suficiente para que o sujeito aprenda” (Morais, 2006, p. 64)

Morais (2006) chama a atenção para o fato de que são várias as habilidades relacionadas à consciência fonológica e com grande variedade de graus de complexidade. Nesta perspectiva nem todas são importantes na aprendizagem da escrita, e, portanto é necessário determinar quais habilidades deverão ser privilegiadas. Alerta ainda para alguns cuidados como, por exemplo, o caráter de prontidão que pode ser atribuído ao desenvolvimento dessas habilidades, pois não devem ser trabalhadas somente antes da alfabetização e, sim, antes e durante esse processo.

Argumenta, também, favoravelmente ao desenvolvimento de habilidades metafonológicas a partir da educação infantil, a fim de oferecer momentos de reflexão sobre a escrita às crianças. Deste modo é possível levar os pequenos a perceber os segmentos menores que as compõem como meio de levá-las a avançar no processo de compreensão e apropriação do sistema de escrita alfabética. A esse respeito afirma:

Nesse sentido, cremos que sem assumir o tom de “treino”, é adequado promover na educação infantil, ao menos no ano letivo anterior a alfabetização formal, uma série de atividades que levem as crianças a refletir sobre rimas, a contar as sílabas de palavras, a identificar palavras que começam com a mesma sílaba inicial etc (Morais, 2006, p. 64).

Adams (2007), afirma que pesquisas demonstram que a percepção de que a língua falada é composta por pequenos segmentos sonoros não surge de forma natural e muito menos é algo fácil. Essa dificuldade está relacionada ao fato de que as pessoas, de forma muito natural, ao produzirem a fala, o fazem automaticamente sem prestar atenção aos sons que vão compor cada palavra, sua atenção está voltada não para as partes, mas para o todo, para o significado do enunciado.

Nessa perspectiva, Adams (2007) apresenta como desafio fazer com que as crianças percebam os fonemas e consigam distingui-los num todo maior. A autora também afirma que muitas atividades que são trabalhadas há tempos com crianças, contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica. São atividades que envolvem ritmo, rimas, escalas de sons e que ajudam no desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência

fonológica. Acrescenta ainda que essas atividades podem ser mais eficientes se forem desenvolvidas tendo como meta auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica.

4.3 A apropriação do sistema de escrita

Aqui serão apresentados alguns conhecimentos que são fundamentais para a compreensão e aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Eles estão relacionados tanto ao plano de ação desenvolvido, como às orientações para o desenvolvimento do trabalho com a língua escrita na educação infantil, mais especificamente no 2º ciclo, apresentadas nas Proposições Curriculares. São conhecimentos colocados como condição básica para o aprendizado da leitura e da escrita e que poderão ter início, já na educação infantil.

A referência para a apresentação desses conhecimentos é o Caderno 2 da Coleção Capacidades da Alfabetização produzido pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita. Apesar de o material ter sido elaborado a fim de orientar o desenvolvimento do trabalho no Ciclo Básico de Alfabetização, foram selecionadas as capacidades e habilidades que, de acordo com tudo o que foi apresentado até o momento, devem ter início já na educação infantil.

Compreender diferenças entre escrita e outras forma gráficas

Segundo o Caderno 2 da Coleção Capacidades da Alfabetização (2005), é necessário que a criança saiba distinguir entre a escrita e outras formas gráficas de representação. Esse é um dos conhecimentos básicos para a compreensão do sistema de escrita alfabético e que, portanto, precisa ser consolidado logo no início da alfabetização.

Dominar convenções gráficas

De acordo com o material, há dois tipos de convenções gráficas em nosso sistema de escrita que se referem à forma como ela deve ser organizada e que precisam ser compreendidos já no início do processo de alfabetização.

São conhecimentos que não se apresentam de forma natural e que, portanto precisam ser aprendidos.

Em primeiro lugar é preciso que a criança compreenda que a escrita se orienta de cima para baixo e da esquerda para direita. Este é um dos princípios de organização da escrita que está relacionado com a ordenação das letras nas palavras e, apesar de parecer evidente, passa despercebido para muitos dos iniciantes, ou seja, muitos dos alunos no início da alfabetização não observam ou não compreendem essas convenções (criadas socialmente, pois há outros sistemas de escrita que obedecem a outro tipo de organização) que funcionam como regra geral e, portanto, precisam ser respeitadas, mas também ensinadas.

E, em segundo lugar, a criança precisa compreender que os espaços em branco servem para delimitar as palavras. Esse é outro aspecto muito importante na organização da escrita alfabética e está relacionado com a diferença na linearidade entre fala e escrita. Ambas, quando são produzidas obedecem a uma sequência linear, ou seja, na fala são produzidas sequências de sons, enquanto na escrita são produzidas sequências de letras para registrar palavras, por exemplo. Neste aspecto, é fundamental no início da alfabetização compreender a diferença que há entre a linearidade da fala e da escrita.

Na fala não se percebe claramente os limites entre as palavras, elas são articuladas de forma contínua e, comumente, deixamos de pronunciar algumas letras ou emendamos palavras. Para ilustrar essas situações o caderno cita como exemplo: “*denda da gaveta*” e “*casamarela*”, respectivamente para cada uma das situações. As convenções relacionadas aos marcadores que delimitam as palavras na escrita foram instituídas muito tempo depois da própria criação da escrita, portanto sua observação não é algo tão óbvio e natural e que também precisa ser ensinado.

Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.

Usualmente, as pessoas, não dão atenção aos sons produzidos na fala, entretanto, essa é uma habilidade importante na aprendizagem da leitura e da escrita. Para dominar esse conhecimento é preciso saber operar racionalmente

com os fonemas, unidades sonoras de percepção mais sutil e com as complexas relações entre os fonemas e suas representações gráficas. No início da alfabetização é preciso proporcionar situações de forma lúdica que possam chamar a atenção das crianças para as unidades do sistema fonológico e permitir que operem com a pauta sonora da língua. Na educação infantil, pode-se priorizar atividades com unidades fonológicas a partir de brincadeiras com as quais as crianças estão acostumada a lidar até fora da escola como as cantigas de roda, trava-línguas, jogos de salão, entre outros que permitirão que ela opere com sílabas, rimas, aliterações, etc.

Conhecer o alfabeto

É muito importante desde o início da alfabetização, que a criança seja capaz de identificar e saber dizer os nomes das letras. Outro conhecimento muito importante é que o nome da maioria das letras tem relação com pelo menos um dos "sons" da fala que ela pode representar na escrita. Conhecer o nome das letras pode ajudar a criança a avançar na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a criança precisa entender que o alfabeto se constitui de unidades estáveis, as letras, e que, estas, representam na escrita os sons da fala.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que as letras desempenham no sistema de escrita um papel funcional fixo, isso quer dizer que elas devem preencher um lugar específico na escrita das palavras que não poderá ser ocupado por outra letra. Portanto para escrever corretamente é preciso saber que não se pode usar aleatoriamente qualquer letra e em qualquer posição, mas que para escrever determinada palavra se faz necessário saber que letras usar e qual a sequência correta.

As capacidades, motora e perceptiva, também são importantes e precisam ser desenvolvidas. A primeira é indispensável para identificar cada letra distinguindo-as de outras, enquanto a segunda capacidade é importante para se grafar corretamente cada uma das letras. Portanto são capacidades que precisam ser desenvolvidas o quanto antes pela criança.

Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita

Outro conhecimento fundamental que é preciso dominar já no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita refere-se à natureza da relação entre a escrita e o conjunto de sons das palavras que se pretende escrever ou ler. No processo de alfabetização, ao fazer a análise entre fala e escrita, as crianças criam hipóteses próprias para produzir suas escritas, como é apresentado nos estudos sobre a da psicogênese da língua escrita. É claro que no início da alfabetização a criança não compreende como funciona o sistema de escrita e é necessário que o professor saiba identificar e compreender o raciocínio utilizado pela criança a fim de ajudá-la a superar as dificuldades e avançar na aprendizagem. O ideal é que o aluno perceba que o princípio geral do sistema de escrita alfabética é a correspondência letra-som.

5. PLANO DE AÇÃO

5.1 A escola

A escola foi inaugurada em 04 de abril de 1982 e recebeu o nome de Conjunto Educacional Professor Christovam Colombo dos Santos. Sua fundação teve o apoio do Fundo Cristão para Crianças e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e tinha como objetivo atender crianças com idade entre quatro e seis anos da comunidade local.

Algumas das professoras começaram seu trabalho na escola desde a sua inauguração e são elas que, com muito orgulho, relatam a história da instituição marcada pelas dificuldades. No início, o prédio onde funcionava a escola era alugado, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte ficava responsável pelas despesas com o quadro de funcionários, enquanto Fundo Cristão para Crianças se responsabilizava com os gastos com a materialidade e a merenda.

Na época da inauguração, o bairro não possuía benfeitorias, as ruas não eram pavimentadas e não havia o fornecimento de água encanada, nem rede esgoto. Os problemas com a falta de água eram frequentes, o que fazia com que as atividades educacionais fossem suspensas. O acesso ao bairro também era dificultado, pois não havia serviço de transporte coletivo que só foi implantando na região no ano de 1994.

O corpo docente era constituído por profissionais concursadas na Prefeitura de Belo Horizonte para o cargo de professora do ensino fundamental e após o primeiro ano de funcionamento da instituição lhes foi oferecido o curso PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar), com o objetivo de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Essa iniciativa contribuiu para a formulação de um plano de ação para orientar o trabalho político-pedagógico da escola. Entretanto, só em 1991, teve início a elaboração do seu primeiro Projeto Político Pedagógico, a partir de uma orientação da Secretaria Municipal de Educação. O documento apresentava uma proposta de trabalho que tinha como meta “Educar para transformar”.

Com o tempo, o grupo de profissionais se tornava mais informado, organizado e reivindicaram ações que pudessem contribuir para a melhoria na qualidade do trabalho tanto no que se refere aos fatores de ordem pedagógica,

como aos aspectos ligados à materialidade. Essas mudanças se deram também no plano administrativo e um marco importante foram as eleições diretas para diretores em toda a Rede Municipal de Ensino que mobilizou toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) envolvidos no processo de eleição

Já no orçamento participativo de 1997, a escola se articulou junto com as lideranças comunitárias para a aprovação da construção do seu prédio próprio, as obras tiveram início no primeiro semestre do ano de 2003.

O nome da instituição foi alterado para Escola Municipal Professor Christovam Colombo e, atualmente, está situada entre o bairro Alto Hawaí e a Vila Ventosa. Há divergências no que se refere à identificação do bairro e enquanto alguns moradores se referem ao aglomerado como Cercadinho, outros o chamam de Jardim América, Vila Ventosa ou Alto Hawaí. As ruas são pavimentadas e a maioria das moradias são barracões. Muitas crianças moram em um cômodo com toda a família e a maioria delas não têm apoio e acompanhamento no que se refere à sua vida escolar. Várias linhas de ônibus atendem aos moradores, há também fornecimento de água, luz e saneamento básico e o bairro conta ainda com um posto de saúde.

A escola elaborou um questionário socioeconômico a fim de traçar um perfil da população atendida. A partir dos resultados verificou-se que a comunidade local apresenta um perfil econômico com renda muito baixa, além de estar exposta cotidianamente a todo tipo de violência. A maioria das famílias possui moradia própria (barracões), grande parte dos responsáveis pelas crianças está desempregada e muitos atuam no mercado informal. Há também um número significativo de mães que trabalham como empregadas domésticas e a população empregada ganha em média o salário mínimo, mensalmente.

O prédio é bastante amplo e, além de nove salas de aula, todas com banheiro e um pequeno solário, conta com uma brinquedoteca, laboratório de informática, sala de artes, biblioteca e sala de vídeo. Há ainda um pátio coberto onde acontecem as comemorações e outras atividades envolvendo todo o coletivo escolar, dois parquinhos com banheiros e um refeitório. Todos os ambientes são utilizados pelas crianças em horário e dias da semana previamente determinado pela coordenação.

As salas de aula são pequenas e os alunos são distribuídos em quatro mesas com seis lugares. As paredes são enfeitadas com figuras com motivos

infantis, calendário, alfabeto, etiquetas e numerais. Há um quadro negro, muitos brinquedos e livros que são utilizados em momentos estabelecidos em combinados com o grupo. O solário é pequeno e é usado para algumas brincadeiras e a contação de história.

5.2 A turma e o trabalho desenvolvido

Desde 2005 venho trabalhando na escola, sempre com crianças entre cinco e seis anos. A instituição atende anualmente a nove turmas em cada turno, distribuídas da seguinte maneira: três turmas de três anos, três turmas de quatro anos e três turmas de cinco anos.

O planejamento do trabalho acontece de forma coletiva e não há uma proposta ou orientações determinando o “que” e o “como” trabalhar com as crianças. Entretanto, no projeto político pedagógico da escola, que está sendo reformulado, o grupo de profissionais expressa conceitos imprescindíveis para o desenvolvimento das atividades com as crianças.

Um exemplo é a concepção de educação infantil que tem como eixos norteadores a construção da identidade e da autonomia da criança, além do atendimento às suas necessidades de afeto, alimentação, higiene e conhecimento, considerando sua formação nas dimensões físicas, emocionais, afetivas, cognitivo/linguístico e sociais. O projeto aponta ainda a necessidade de propiciar o desenvolvimento de valores éticos e de cidadania, respeitando as suas características pessoais, etárias, étnicas, religiosas e socioculturais.

O corpo docente compartilha a ideia de que a criança não inventa o mundo, mas como sujeito socio-histórico, se apropria da realidade que a cerca de maneira muito particular. A partir da própria vivência e cultura constrói conhecimentos, forma e resignifica valores e conceitos nas relações que estabelece com seus pares e com os adultos. Nesta perspectiva os profissionais da escola entendem que a escolha de conteúdos não pode acontecer de forma rígida, mas devem ser considerados como referência para se pensar estratégias de aprendizagem de acordo com perfil das crianças atendidas.

As práticas mais comuns estão relacionadas ao desenvolvimento de atividade que privilegiam o trabalho com produção oral e escrita, contação de histórias, arte, raciocínio lógico, coordenação motora fina e grossa, entre outras

que são determinadas a partir das demandas que vão surgindo com o desenvolvimento do ano letivo. Além das atividades em sala de aula, os alunos desenvolvem trabalhos nos diferentes espaços com o professor apoio. No parquinho as brincadeiras acontecem livremente a partir do desejo da criança

A turma com a qual o trabalho foi desenvolvido era composta por 22 alunos sendo 12 meninas e 10 meninos. Todos já frequentavam a escola e, portanto, estavam adaptados à rotina escolar. Entre as crianças, havia um menino portador de paralisia cerebral que era assistido por uma estagiária que o acompanhava em todas as atividades. Ele estava presente em todos os momentos com a turma e participava de tudo, conforme, suas possibilidades e as condições oferecidas.

Duas alunas apresentavam bastante dificuldade na fala o que comprometia a compreensão do que diziam. As famílias foram chamadas e explicamos a necessidade de uma consulta a um especialista para um diagnóstico mais preciso do problema. Para tanto a escola elaborou relatórios e encaminhou ambas para a realização dos procedimentos adequados. De modo geral, as crianças não apresentavam dificuldades em entender os comandos das atividades, se envolviam com facilidade e os resultados de suas produções eram sempre satisfatórias.

As atividades em sala de aula são planejadas, mas não obedecem a uma sequência rígida e muitas coisas acontecem a partir do desejo demonstrado pelos alunos. Além das atividades em sala de aula, os alunos desenvolvem trabalhos nos diferentes espaços com o professor apoio. No parquinho as brincadeiras acontecem livremente a partir do desejo da criança.

5.3 Objetivos

5.3.1 objetivo geral

Investigar as possibilidades educativas em relação ao processo de apropriação do sistema de escrita por alunos da educação infantil e sua adequação em relação a esse nível de ensino.

5.3.2 Objetivos específicos

- Definir as capacidades envolvidas na apropriação do sistema de escrita alfabética.
- Implementar ações que favoreçam a apropriação de conhecimentos e habilidades indispensáveis no início da aprendizagem do sistema de escrita alfabética por crianças de uma escola de educação infantil da Rede Municipal de Ensino Belo Horizonte.
- Identificar e analisar as possíveis mudanças na forma das crianças perceberem a leitura e escrita a partir das atividades desenvolvidas.

5.4 Justificativa

O interesse pelo desenvolvimento deste trabalho está relacionado à minha prática como professora da educação infantil e, mais especificamente, ao debate que, atualmente, se dá em relação ao que deve ser ensinado, ou melhor, sobre a dúvida se se deve ou não trabalhar na educação infantil, aspectos voltados para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Cotidianamente nós, profissionais da educação infantil, vivenciamos conflitos em relação ao trabalho a ser desenvolvido. Não há orientações claras se a alfabetização deve ou não ser iniciada na educação infantil, mas o que existe é uma crítica explícita quanto às práticas que visam o desenvolvimento de habilidades voltadas ao aprendizado da leitura e da escrita. E as orientações, que existem definem o brincar e o cuidar como elementos determinantes e únicos das práticas a serem desenvolvidas.

De acordo com Baptista (2010) o debate acerca da adequação do trabalho voltado para o desenvolvimento de aspectos relacionados à alfabetização vem ocupando um espaço de destaque quando o assunto é a educação infantil. A autora destaca dois fatores importantes que justificam o debate. O primeiro é a antecipação da entrada da criança aos seis anos no ensino fundamental e o segundo são os constantes resultados negativos que vem confirmando ao longo dos anos o fracasso brasileiro na alfabetização. Assim, a educação infantil é apontada como uma possibilidade de reversão da situação atual, na qual muitos alunos, mesmo depois de alguns anos de

escolarização, não conseguem dominar as habilidades necessárias para torná-los aptos ao uso da leitura e da escrita.

Baptista (2010), afirma ainda que a língua escrita deve ser trabalhada sim, desde a educação infantil, mas para tanto é preciso que se considerem as características e especificidades da infância. Nesta perspectiva, ressalta a importância de se proporcionar oportunidade para que os pequenos possam vivenciar situações que lhe permitam pensar sobre a língua escrita e daí, elaborar hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético. Portanto, o acesso ao mundo da escrita é um direito da criança que não pode ser negado, entretanto não se pode perder de vista que esse direito não pode se sobrepor ao direito de ser criança.

A criança tem uma forma bastante peculiar de interação com a escrita. Seu interesse por ela começa quando ainda é muito pequena e demonstra empenho no sentido de descobrir como ela funciona. Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985) apresentam de forma bastante esclarecedora as relações que a criança estabelece com a escrita ainda muito cedo. Segundo as autoras quando a criança dá início ao processo de escolarização ela não chega sem nenhum tipo de conhecimento sobre a escrita. Ao contrário, aos seis anos, quando chega à escola ela trás uma gama de conhecimentos que adquiriu nas interações nos diferentes espaços de vivência mais imediata.

A partir da pesquisa, Ferreiro e Teberosky (1985), procuram explicar o caminho percorrido pela criança no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e apontam que sua produção não pode ser considerada como mero resultado da cópia de um modelo externo dado, mas, sobretudo como um processo de reconstrução e construção da própria criança sobre esse objeto de conhecimento. Ressaltam a relevância de se perceber a criança como um ser cognoscente, o que a torna capaz de atuar com e sobre a linguagem. Dessa forma, antes de dar início ao processo formal de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, a criança no seu dia-a-dia ao se deparar com diferentes portadores de texto começa, por si só, começam a procurar compreender seu processo de construção e suas normas de funcionamento. A criança, já por volta dos quatro anos faz questionamentos em relação às produções escritas a que tem acesso.

Outro aspecto importante da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) se refere aos equívocos nos diagnósticos que apontam os déficits ou distúrbios de aprendizagem, pois esses, segundo as autoras, possivelmente, são construções que os pequenos elaboram sobre a escrita no processo alfabetização na tentativa de compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabético. Portanto, o desempenho na aquisição da base alfabética pela criança pode ser explicado pela capacidade individual de cada um, bem como pela capacidade da escola em aceitar e lidar com essas diferenças.

Bem como Ferreiro e Teberosky (1985) e Baptista (2010) outros autores se manifestam favoráveis ao início da alfabetização já na Educação infantil. Cagliari (2009) afirma que vem defendendo o início da alfabetização aos cinco anos, o que segundo ele acontece em todo mundo. Entretanto, no Brasil, a organização escolar que define o início da alfabetização aos seis anos está atrelada a uma postura tradicionalista e a interesses políticos. O autor afirma que aos cinco anos a criança está totalmente pronta para iniciar o processo de aprendizagem da língua escrita, pois a partir da sua vivência já adquiriu conhecimentos suficientes para garantir um bom desempenho no que se refere a essa aprendizagem.

Por sua vez, Calkins (1989) concorda que a criança precisa de tempo para ser criança, entretanto ressalta que ela percebe a escrita de uma forma diferente da visão do adulto e, desde muito cedo, experimenta, à sua maneira, formas de reproduzi-la. A esse respeito afirma:

Não foram, porém, as crianças – e sim os adultos – que separaram a escrita da arte, cantiga e brincadeiras; os adultos transformaram a escrita em um exercício de preenchimentos de linhas pontilhadas, em uma questão de regras, lições e comportamento cauteloso... Nós, como adultos, podemos não acreditar na escrita para as crianças da pré-escola – mas as crianças acreditam (Calkins, 1989, p. 51).

A autora apresenta a forma como a intervenção do adulto ajuda o bebê a ir se apropriando de forma natural da linguagem oral. Através das relações estabelecidas com o adulto ela vai percebendo a importância dos sons que produz e por volta dos quatro anos de idade já domina conhecimentos e habilidades sobre a língua que permitem que ela faça uso adequado da mesma, comunicando-se de forma satisfatória.

Calkins (1989) sugere que a aprendizagem da escrita deva acontecer de forma semelhante a da língua oral. A criança, desde o primeiro dia de aula deve ser incentivada a escrever, independente dos conhecimentos que trás, já que esses vão depender de suas vivências pessoais, principalmente em relação aos hábitos de leitura e escrita presentes no meio em que se insere. Suas produções devem ser reconhecidas, valorizadas e, sobretudo servir de reflexão para o professor que deverá utilizá-las como instrumento de orientação para possíveis intervenções no sentido de ajudar à criança a avançar na aprendizagem.

Portanto, fica evidente que a curiosidade da criança em relação ao funcionamento da escrita alfabética é um processo natural e não há como desvinculá-la das práticas que ocorrem nas salas de aula, mesmo na educação infantil. A língua escrita está presente e faz parte do cotidiano das crianças e excluí-la das práticas educativas seria o mesmo de negar parte da sua vivência.

Sobre esse aspecto Soares (2009) explica que atualmente a inserção em sociedades extremamente grafocêntricas permite que as crianças, mesmo de forma diferenciada dependendo do seu meio social, tenham contato com a escrita nas mais diferentes situações o que permite que elas adquiram antes do ingresso no sistema escolar de ensino informações importantes sobre o funcionamento da escrita que podem favorecer a antecipação dos processos de alfabetização e letramento.

Portanto, não se trata de antecipar a aprendizagem, mas criar e oferecer situações privilegiadas de aprendizagem que possibilitem à criança ter contato com uma variedade de textos. Entretanto, ao planejar o trabalho com a escrita para as crianças na educação infantil não se deve ter como objetivo a alfabetização, ou seja, não se deve impor à criança a antecipação da aprendizagem, mas oferecer oportunidades para que ela possa ter acesso a uma diversidade de textos e, a partir daí, possa refletir e expor suas ideias não apenas, sobre o funcionamento da escrita, mas também sobre os diversos tipos de textos e suas diferentes funções sociais.

5.4.1 Trabalhando com os nomes próprios

No início do trabalho com a turma, foram desenvolvidas atividades que exploravam a escrita dos nomes próprios dos alunos. Isso porque o nome da criança tem se mostrado com um significado todo especial na alfabetização, principalmente para as crianças pequenas, pois, este, é para elas uma marca social muito importante estreitamente relacionada à sua identidade e pode ser um importante referencial para a criança no início da aprendizagem da leitura e da escrita. A esse respeito Ferreiro e Teberosky (1985, 215) afirmam:

O nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese [...]

[...] O nome próprio como dissemos, pareceria funcionar em muitos casos como a primeira forma estável dotada de significação (Ferreiro, Teberosky, 1985, p. 215- 217).

As autoras afirmam ainda, que apesar de não haver estudos que comprovem a relação entre o trabalho com os nomes e os resultados positivos na alfabetização, a escrita do nome das crianças é uma prática comumente utilizada nas instituições que atendem as crianças pequenas.

A prática em sala de aula tem me mostrado que a escrita do nome próprio pela criança, na maioria das situações, é o primeiro passo para sua entrada no mundo da escrita. Não é uma escrita qualquer, mas sim, dotada de grande significado e valor para a criança e que poderá permitir que ela reflita, perceba e se aproprie de importantes informações sobre o nosso sistema de escrita. Um exemplo é a ordem rígida na organização das letras, pois não se pode escrevê-las aleatoriamente. O trabalho com o nome da criança viabiliza a construção do conhecimento sobre a quantidade de letras utilizadas na escrita de cada nome, a variedade e a posição que as letras ocupam nas diferentes situações, a ordem e direção da escrita, a forma e o valor sonoro letras, entre outros.

Portanto, a opção por começar o trabalho a partir da escrita dos nomes da turma tem como objetivo apresentar um referencial que possibilite à criança estabelecer contato com um modelo estável de escrita e a partir dele oferecer atividades que lhe permitam observar, comparar e refletir sobre ela.

Espera-se que esta proposta possa contribuir de maneira significativa no sentido de possibilitar à criança oportunidades de pensar sobre como funciona nosso sistema de escrita, e proporcionar oportunidades para que ela perceba alguns aspectos relevantes da organização da escrita e que serão importantes no seu processo de apropriação do sistema de escrita alfabético.

5.5 Proposta de intervenção

5.5.1 Primeira avaliação: diagnóstico

O plano de ação começou a ser desenvolvido no mês de maio de 2011 e, portanto muita coisa já havia sido realizada com a turma, inclusive o diagnóstico como sempre é feito no início do ano. A atividade foi realizada com os alunos entre o final de fevereiro e início de março, de forma individual e com o objetivo de fazer o planejamento para o trabalho com as turmas durante o ano letivo.

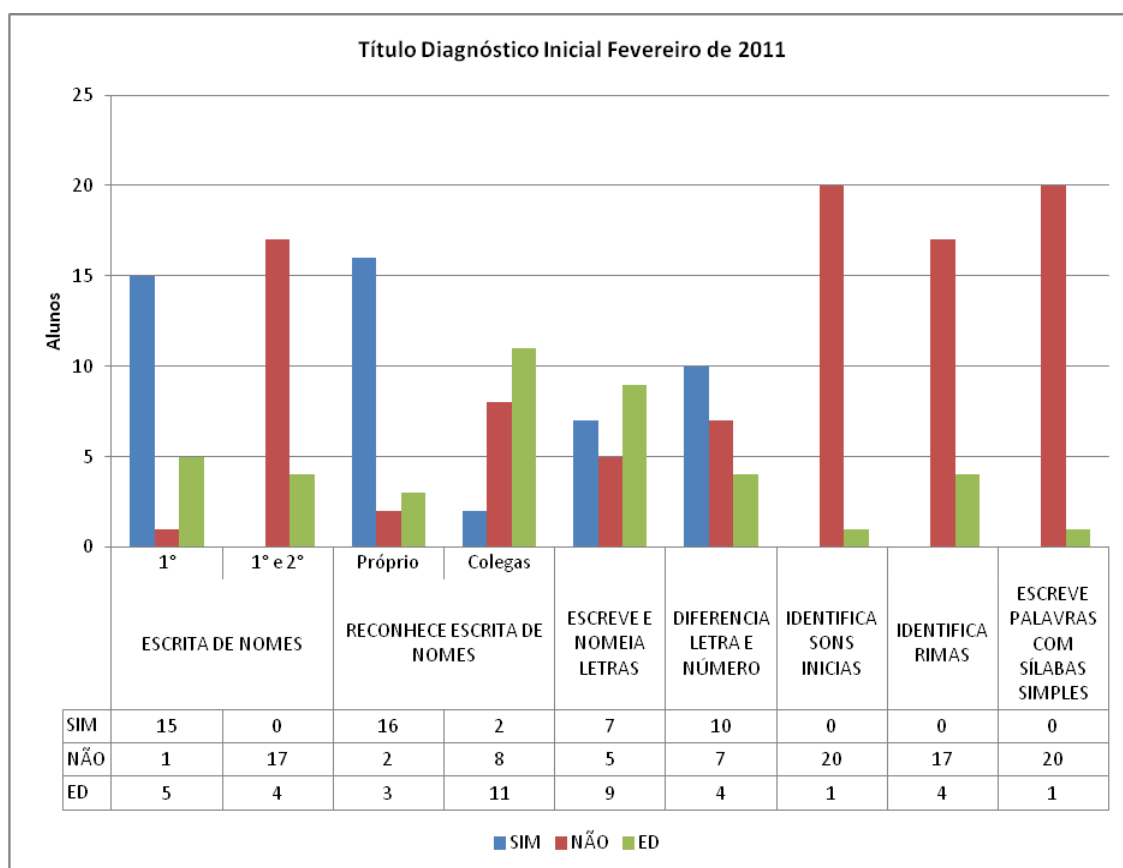
Desta forma, resolvi tomar o instrumento como referência para o desenvolvimento das atividades e para posterior análise ao final do ano letivo a fim de verificar se houve avanços significativos em relação à aprendizagem da leitura e escrita e, se ocorreram avanços, em que medida eles aconteceram. Para tanto, o mesmo diagnóstico foi aplicado novamente ao final do ano, mais precisamente no mês de novembro a fim de estabelecer uma análise comparativa dos resultados. Além do diagnóstico, foi realizado um trabalho com escrita espontânea dos alunos que também foi utilizado na análise final.

A partir dos resultados apresentados pelos alunos foi produzido um gráfico que expressa os conhecimentos demonstrados pelas crianças em relação a determinadas habilidades necessárias e elementares para o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

A partir do diagnóstico inicial verificou-se que os alunos já apresentavam alguns conhecimentos sobre o sistema de escrita. A maioria já escrevia o nome com total autonomia e apenas seis alunos ainda dependiam do auxílio visual da ficha, entretanto demonstraram dificuldades em reconhecer o nome de outros colegas. Apenas duas crianças conseguiam identificá-los tendo como

referência a letra inicial. Alguns já conheciam o alfabeto, eram capazes de registrar letras e faziam distinção entre letras e outros símbolos gráficos. Porém a maioria ainda não reconhecia o valor sonoro das letras e não conseguia identificar rimas ou sons iniciais de palavras. Quanto à escrita, nenhum dos alunos era capaz de registrar corretamente palavras de acordo com as convenções ortográficas, mesmo aquelas formadas por sílabas canônicas (consoante/vogal).

O gráfico abaixo demonstra os resultados apresentados pelas crianças:



5.5.2 Atividades desenvolvidas

Tendo como referência os resultados obtidos no diagnóstico, no início do mês de maio passei a realizar de forma sistemática, jogos e brincadeiras voltadas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à aprendizagem da leitura e escrita. Para não correr o risco de repetir muito determinada brincadeira e essa se tornar cansativa ou maçante para as crianças, procurei

desenvolver uma grande variedade de atividades. Outro aspecto importante diz respeito ao tempo de duração das tarefas. No planejamento inicial o tempo reservado não ultrapassava os vinte minutos. Entretanto algumas brincadeiras como o bingo de letras, por exemplo, além de se estenderem por mais tempo, devido ao envolvimento das crianças, eram geralmente solicitadas após o desenvolvimento de outra brincadeira.

Além de outros aspectos relacionados ao início da aprendizagem da leitura e da escrita, procurei trabalhar algumas habilidades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica das crianças por acreditar que esse seja um elemento de suma importância para o processo de alfabetização.

Segundo Adams (2006, p.51) *“a sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso, os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica”*. Assim a utilização de jogos e brincadeiras explorando rimas são ricas oportunidades de propiciar às crianças momentos de reflexão e análise sobre semelhanças e diferenças dos sons das palavras. O trabalho envolvendo as atividades com rimas deve ter como objetivo chamar a atenção das crianças para os sons da fala e não sobre a escrita das palavras.

A seguir serão apresentadas algumas das brincadeiras e atividades que foram realizadas com a turma durante o desenvolvimento do plano de ação.

ACHE O PAR: O jogo tem como objetivo desenvolver a capacidade de identificar palavras que rimam. Foram confeccionados cartões com várias imagens, mas todas com um par correspondente, por exemplo, um fogão e um avião, uma tesoura e uma vassoura e assim por diante. Cada criança recebia dois cartões, a criança que iria começar o jogo era escolhida sempre se utilizando um critério envolvendo o alfabeto, podia ser um sorteio para ver a letra inicial do nome, ou de acordo com a ordem alfabética, entre outras possibilidades. Os alunos tiravam uma carta do colega e à medida que encontravam a carta que fazia par com as cartas de sua mão, iam saindo do jogo e passava a observar os colegas. Na maioria das vezes eles continuavam na brincadeira, ajudando os colegas, mostrando que os nomes rimavam ou não. Não havia um vencedor e a brincadeira terminava quando todos os participantes encontravam os pares de nomes.

JOGO DA MEMÓRIA COM RIMAS: O mesmo material da proposta anterior era utilizado como jogo da memória e o objetivo era encontrar os pares de nomes que rimavam. Nessa situação havia um ganhador que era a criança que conseguisse encontrar mais pares. Porém o grau de dificuldade era maior uma vez que as crianças além de guardar a posição do cartão tinham também que identificar a rima. De modo geral a turma preferia a primeira opção.

NOSSO LIVRO DAS RIMAS: Essa foi uma atividade que teve início no mês de agosto e terminou em setembro e começou a partir da leitura do livro “Você troca?” da Eva Funari. Eu mostrava uma página – a outra página estava coberta com uma folha branca – e perguntava à turma o que eles achavam que poderia ser trocado, lembrando-os sempre que não pode ser por qualquer coisa, tinha que rimar. Depois da leitura eles começaram a brincar propondo trocas: Eu troco um olho por um piolho ou eu troco um limão por um botão. Então fiz a proposta de produzir um livro com as rimas que eles estavam criando. Foram muitas sugestões, elegemos as melhores e o livro foi produzido com nome “Eu troco”.

BINGO DE LETRAS: A atividade tinha como objetivo levar as crianças a reconhecer e nomear as letras do alfabeto, bem como diferenciá-las de números e outros símbolos. Para a realização das atividades foram confeccionadas cartelas e cada uma delas contendo nove letras. As letras do alfabeto em E.V.A. foram colocadas em um saquinho eram sorteadas e, ora eu lia a letra e a mostrava aos alunos, ora sorteava a letra, mostrava e os alunos liam a letra. Ganhava o jogo quem completasse a cartela, primeiro, e gritasse BINGO! Em seguida o aluno ganhador fazia a leitura das letras de sua cartela para que fosse feita a conferência.

BINGO DOS NOMES: A atividade tinha como objetivo, além do reconhecimento das letras do alfabeto, trabalhar os nomes dos alunos da turma fazendo com que eles passassem a identificá-los, não só pela letra inicial, mas o nome como um todo. Para o desenvolvimento desta atividade foram confeccionadas cartelas com o nome dos alunos, sendo que cada uma das letras foi colocada em um quadrinho e acima do nome o retrato da criança. O sorteio das letras obedecia ao mesmo critério do Bingo de Letras, mas os

alunos precisavam ficar atentos para os nomes que tinham letras repetidas como, por exemplo, em MARINA, que tem duas letras “A”. Ganhava o aluno que completasse o nome primeiro.

MONTE MEU NOME: Essa atividade tinha como objetivo trabalhar a escrita dos nomes da turma. Para desenvolvê-la foram confeccionados envelopes com a foto do aluno e ao lado um espaço para a montagem do nome. Dentro do envelope foram colocadas as letras que compunham o nome do aluno e uma ficha que era utilizada depois da escrita para a conferência.

Varição: Colocava em cima das mesas as letras retiradas dos envelopes e pedia aos alunos que identificasse o nome que poderia ser formado usando todas as letras. Enquanto eles analisavam as letras eu fazia algumas perguntas do tipo: Com essas letras vocês podem formar o nome da Maria Luísa? Por que? E o nome da Marina? Faltam letras?

FORCA: A escrita de uma palavra era apresentada para a turma, por exemplo, tartaruga. Daí as crianças iam indicando as letras que achavam que compunham a palavra até formá-la.

ESCRITA E LEITURA DE PALAVRAS NO QUADRO: Era um jogo de equipe que eram formadas pelos alunos de cada uma das mesas. Uma palavra era escrita no quadro e os alunos de uma das mesas tinham que ler e marcavam pontos. Quando uma das equipes não conseguia fazer a leitura, a palavra era lida pelas outras equipes. Ao final, a mesa que acumulasse mais pontos era a ganhadora e escolhia o brinquedo do dia. Há um momento em que os alunos brincam com massinha, com os brinquedos de montar, entre outros.

ESCRITA COM O ALFABETO MÓVEL: A atividade tinha como objetivo trabalhar a escrita de palavras. Geralmente este momento fazia parte da montagem do “Bichonário”, um caderno que estava sendo montado para a feira de cultura no qual íamos apresentando animais cujo nome começava com cada uma das letras do alfabeto. A proposta de trabalho começava com a turma escolhendo um dos animais trabalhados e em seguida os alunos eram desafiados a escrever o nome usando o alfabeto móvel. Cada mesa recebia um quadro de metal para nele montar o nome usando o alfabeto móvel com

imã. A escrita era coletiva e as crianças tinham que entrar em acordo sobre quais letras usar na escrita do nome.

Quando o impasse era grande eu procurava intervir, por exemplo, solicitando que os alunos explicassem porque achavam que determinada letra deveria ser usada ou não até que chegassem a um acordo. Depois da escrita pronta, um dos alunos levava o quadro até a frente e as escritas eram comparadas. Contávamos a quantidade de letras, identificávamos as letras iniciais e finais, as letras em comum nas escritas e aquelas que apenas um grupo usou. Finalmente, produzia a escrita do nome junto com os alunos para que comparassem suas escritas com a grafia correta do nome do animal.

ESCRITA ESPONTÂNEA: O objetivo dessa atividade era acompanhar como os alunos estavam pensando a escrita e avaliar se estavam acontecendo avanços no processo. A atividade foi realizada semanalmente e eram distribuídas várias figuras para os alunos de forma que numa mesa, ela não se repetisse. As figuras estavam relacionadas às histórias ou outras atividades realizadas em sala de aula cujos nomes, na maioria, eram formados por sílabas canônicas (consoante seguida de vogal).

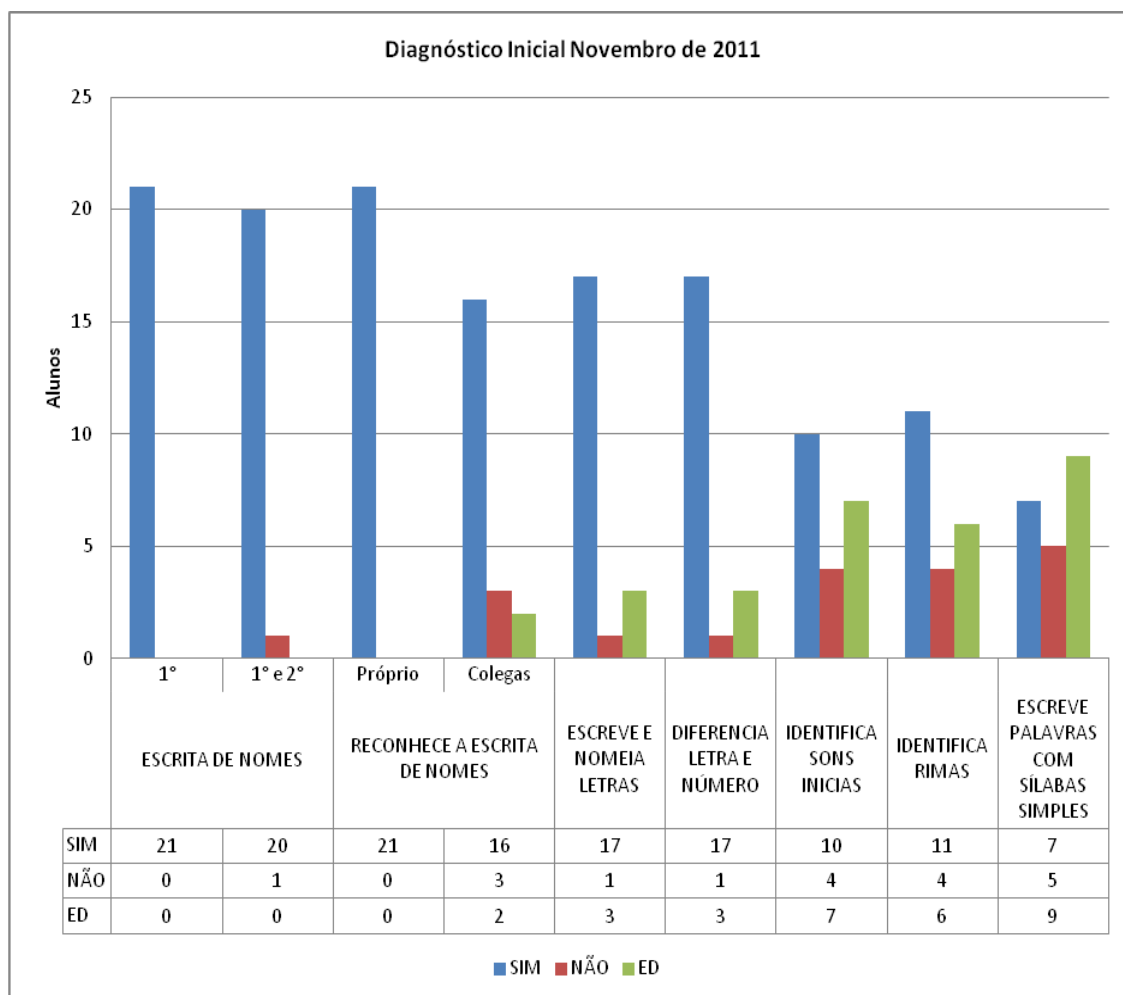
Outras atividades envolvendo consciência de sílabas, rimas e aliterações foram desenvolvidas, como por exemplo, atividades com trava-línguas e parlendas. Houve também situações em que a atividade aconteceu de forma espontânea como na leitura do poema “Brincando de não me olhe” do Elias José, em um dos momentos de leitura em sala de aula. As crianças gostaram muito e começaram a produzir outras rimas. Para explorar ainda mais o trabalho aproveitei a oportunidade e fizemos um cartaz com as possibilidades criadas por eles e ficou exposto no mural da sala.

Essas atividades foram desenvolvidas de forma sistemática até o final do ano letivo. Além delas, outras opções que já faziam parte da rotina da sala ajudaram a compor o planejamento, entre elas a contação e reconto de histórias, hora da leitura que envolve outros gêneros de textos, brinquedos e brincadeiras livres, entre outras. No início do dia, quando íamos fazer a rotina, pelo menos uma delas tinha de estar presente. Durante o desenvolvimento observava para ver o envolvimento das crianças e quando percebia que uma brincadeira ou atividade não despertava o interesse da turma ela era descartada.

No início do mês de novembro iniciei o a aplicação individual da verificação da aprendizagem cujos resultados serão apresentados a seguir juntamente com uma breve exposição do trabalho com a escrita espontânea realizada semanalmente com a turma.

5.5.3 Segunda avaliação: verificação da aprendizagem

A verificação da aprendizagem foi realizada no mês de novembro e de acordo com os resultados houve avanços bastante significativos. O gráfico abaixo apresenta dos resultados apresentados pelos alunos no desenvolvimento do diagnóstico final:



Em relação ao alfabeto apenas três alunos não conseguiam nomear, reconhecer e registrar todas as letras, bem como ainda encontravam dificuldades em diferenciar esses símbolos de outras representações gráficas.

Em relação à escrita e ao reconhecimento dos nomes houve um avanço bastante significativo. Com exceção de um aluno, todos escreviam o primeiro e segundo nomes sem o auxílio da ficha e todos foram capazes de identificar o nome próprio entre os demais. Quanto à identificação dos nomes dos colegas, três crianças não conseguiram avançar nesse aspecto e duas ainda encontravam certa dificuldade, principalmente em relação aos nomes iniciados com a mesma letra e aqueles em que o primeiro nome era igual como, por exemplo, Maria Clara, Maria Luísa e Maria Vitória.

Outras 15 crianças conseguiram identificar sem dificuldades os nomes dos colegas e usavam algumas estratégias. Nas situações em que o primeiro nome era igual, imediatamente olhavam a inicial do segundo. Quando os nomes começavam com a mesma letra observavam a letra seguinte ou em outros casos letra final como em Carlos e Camilly em que a primeira e segunda letras são iguais. Duas crianças ainda encontravam dificuldades, mas identificaram a maioria dos nomes demonstrando utilizar algumas das estratégias acima citadas.

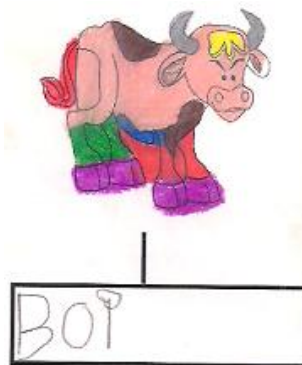
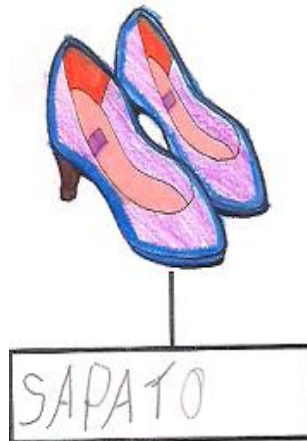
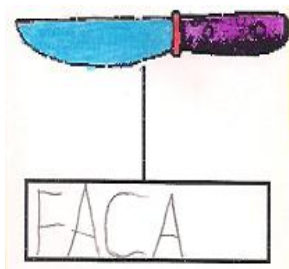
No que se refere ao desenvolvimento de habilidades em identificar rimas e sons iniciais de palavras, o avanço também foi satisfatório. Dos 21 alunos, 11 demonstraram ter domínio no que diz respeito ao reconhecimento de rimas e sete ainda apresentaram certa dificuldade, mas demonstraram, em níveis diferentes, que estão caminhando no sentido do domínio desta habilidade. Apenas três alunos não conseguiram avançar neste aspecto.

A situação foi praticamente a mesma com a identificação de sons iniciais, 10 crianças conseguiram identificar os sons iniciais sem nenhuma dificuldade, enquanto oito demonstram que a habilidade está sendo desenvolvida, apresentando diferentes níveis de dificuldades. Novamente, três crianças não apresentaram avanços em relação ao desenvolvimento dessa habilidade.

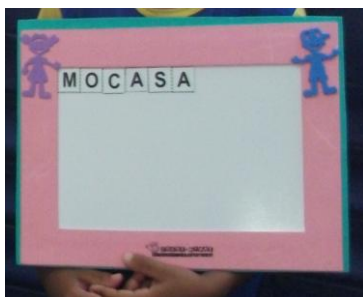
Os resultados que se referem ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à aprendizagem da escrita também foram bastante satisfatórios. As crianças demonstraram que, mesmo com níveis bastante diversificados de escrita, avançaram significativamente no processo de alfabetização e

apresentaram domínio de habilidades importantes relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

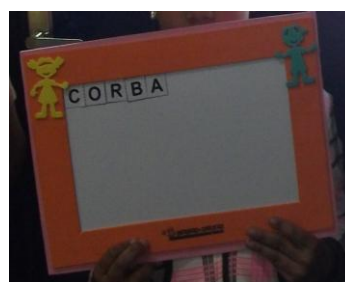
Na turma, cinco crianças foram capazes de registrar corretamente palavras formadas por sílabas simples, além de demonstrar que começaram a avançar na compreensão de escritas mais complexas como se pode perceber nas produções abaixo:



(MOSCA)



(MOSCA)



(COBRA)

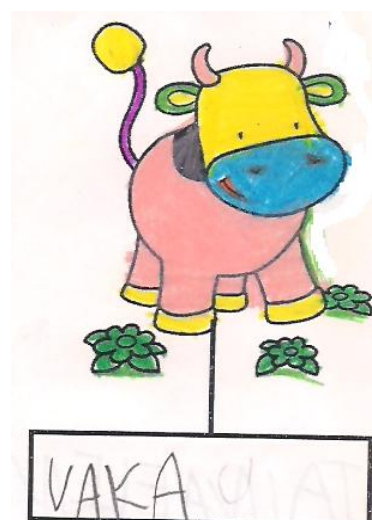


(FORMIGA)



(BORBOLETA)

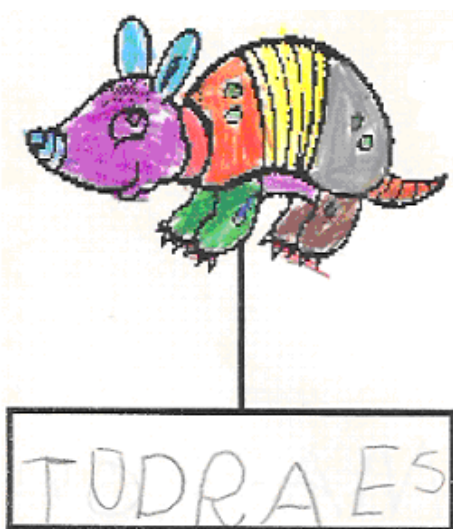
As escritas apresentadas a seguir demonstram que, apesar de não obedecerem corretamente as convenções ortográficas, algumas crianças apresentaram um nível já bem elaborado de escrita, considerando a faixa etária. As produções sugerem que elas compreenderam ou começaram a compreender que a escrita é um sistema no qual os sons da fala são representados graficamente por letras. Desta forma, mesmo fazendo o registro das palavras de formas não convencionais, as crianças demonstram que procuram estabelecer a relação letra/som e para tanto se apoiam totalmente na fala para produzir sua escrita e, assim, grafaram “vaka” e “hato”, associando os nomes das letras “K” e “H” aos sons produzidos pelas letras “C” e “G”, respectivamente. Outro aspecto que sugere a presença marcante da oralidade é a utilização da letra “U” no lugar da letra “O”, pois novamente ela usa a pronúncia da palavra para fazer o registro escrito.



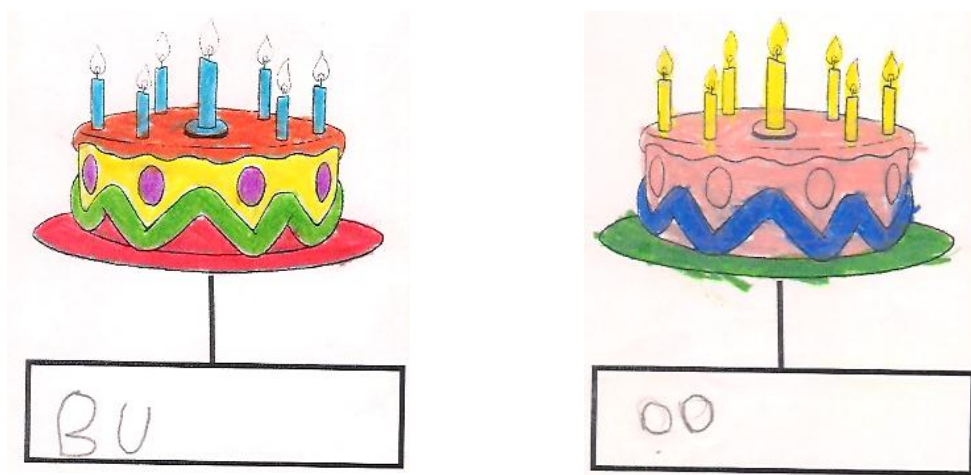
Não menos importantes são os conhecimentos apresentados por outras crianças como, por exemplo, nas escritas abaixo. Elas demonstraram que, mesmo apresentando uma hipótese pré-silábica de escrita, utilizam apenas letras no registro além de se preocuparem em usar vários caracteres e não repeti-los. Mais importante ainda é o fato de já começarem a dominar as relações entre letra/som, pois ao fazerem o registro escrito das palavras procuravam iniciar sempre usando a letra correta.



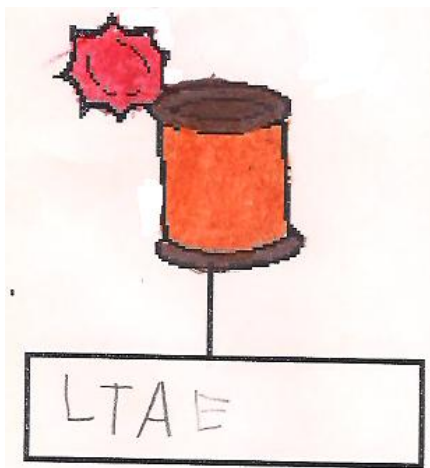
Nas produções abaixo podemos perceber outras preocupações das crianças na produção da escrita das palavras. Nessas situações elas se aproximam da hipótese silábica com correspondência sonora. Num primeiro momento usam uma letra para cada sílaba (TU – tatu e AO – mola), mas depois acrescenta letras demonstrando a preocupação com a quantidade de letras necessárias para se escrever uma palavra.



Outras crianças demonstraram avançar e atingir uma hipótese silábica quando é registrado um caractere para cada sílaba. As escritas abaixo representam o momento de crianças que chegaram ao final do ano nesta etapa, mas há ainda diferenças entre as duas formas de representação. Na primeira escrita a criança registra uma letra para cada sílaba, percebe-se também que há a preocupação com o valor sonoro e ela usa letras diferentes, isso quer dizer que há a preocupação com a variedade dos caracteres para que se possa garantir a leitura. Entretanto na segunda situação, apesar de se perceber a preocupação com o valor sonoro na escrita da palavra, a preocupação com a variedade de caracteres não se apresenta e a letra “O” é repetida representando cada uma das sílabas da palavra BOLO.

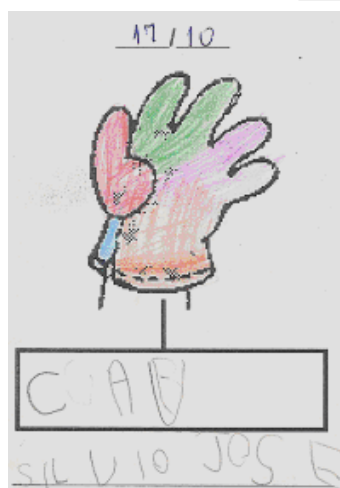
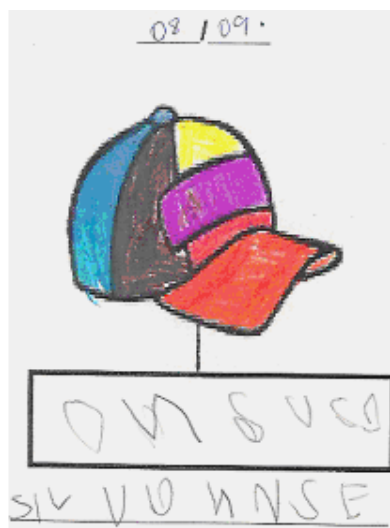
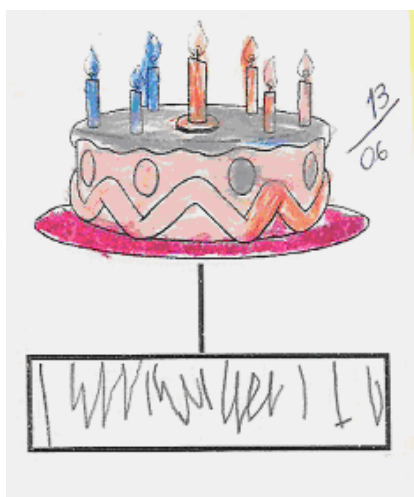


A escrita a seguir representa a hipótese silábico-alfabética na qual a criança oscila entre escrever de forma silábica, uma letra para cada sílaba e alfabeticamente, ou seja, escrevendo a sílaba na sua totalidade. Esse fato demonstra que a criança ainda não abandonou completamente o nível silábico, mas está avançando na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético.



Já as escritas apresentadas abaixo ilustram o percurso de uma criança que apesar de não demonstrar os mesmos avanços dos demais colegas, desenvolveu habilidades importantes para o processo de alfabetização. Inicialmente ela apenas fazia o registro de garatujas e, aproximadamente, dois meses depois ela já usava letras, mesmo que de forma aleatória, para registrar as palavras.

Outro aspecto que demonstra os avanços alcançados por ele refere-se ao registro do nome. Apesar de ser uma criança que frequentava a escola pelo terceiro ano consecutivo ainda não conseguia escrever seu primeiro nome de forma correta e, em alguns momentos utilizava algumas formas gráficas que se pareciam com letras. Mas ao final do ano o aluno já escrevia seu nome de forma correta e com uma grafia bastante legível. Outro elemento importante diz respeito ao fato de que em suas produções finais utilizava apenas letras, enquanto no início os diferentes símbolos (letras, algarismos e desenhos) se misturavam no registro realizado por ele.



6- CONCLUSÃO

O desenvolvimento do plano de ação me ajudou a assumir um novo olhar sobre a minha prática na educação infantil. Ao analisar o resultado final, verifiquei que as crianças avançaram significativamente no desenvolvimento de habilidades necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita.

É preciso, entretanto lembrar que em nenhum momento houve a intenção de alfabetizar os pequenos. O objetivo do trabalho era propiciar de forma sistemática e, ao mesmo tempo lúdica, momentos de reflexão sobre a natureza alfabética do nosso sistema de escrita e seu funcionamento, a fim de que as crianças fossem se apropriando de determinados conhecimentos e desenvolvendo habilidades importantes para o processo de alfabetização.

Diante do envolvimento e participação das crianças nas atividades propostas ficou claro que o processo não foi nenhum pouco penoso ou cansativo para elas e nem mesmo exigiu delas um empenho cognitivo maior do que pudessem oferecer. Ao contrário, ficou evidente que foram momentos de muito prazer e envolvimento que culminaram em resultados bastante significativos e momentos de aprendizagens que serão muito importantes futuramente no seu percurso no ensino fundamental.

Ainda sobre este aspecto é importante ressaltar que não houve antecipação da aprendizagem ou algo que de alguma forma pudesse interferir negativamente no desenvolvimento psicológico das crianças. Contrariando essa ideia, elas responderam de forma bastante positiva às atividades sugeridas, demonstrando interesse e participação ativa nas diferentes situações propostas.

Mais do que nunca acredito na pertinência do trabalho com a alfabetização na educação infantil. O que é preciso, entretanto é fazê-lo de forma consciente, organizada e sistemática, considerando as especificidades da fase do desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva vale reforçar que não se deve ter como objetivo a alfabetização das crianças, mas uma proposta de trabalho que permita que a criança interaja com a língua escrita de forma lúdica e reflexiva.

Não se pode deixar de considerar ainda a importância do letramento que, como explicitado neste trabalho, apesar de ser um conceito independente, deve desenvolver-se ao mesmo tempo com o processo de alfabetização. A leitura de histórias e comunicados, a escrita de bilhetes, entre outras práticas que estão presentes no dia-a-dia da sala de aula são fundamentais para que a criança compreenda as diferentes funções sociais da escrita.

Volto a afirmar a importância dos resultados do plano de ação que considero bastante positivos e me ajudaram a refletir sobre o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil. As crianças se divertiram, se envolveram e também aprenderam muito. Acredito que isso foi possível e a turma respondeu positivamente porque partiu de algo que é bastante peculiar à criança: a curiosidade e o interesse pelas descobertas. O trabalho desenvolvido não foi uma ação imposta, mas se apoiou, acima de tudo, no interesse e desejo das crianças em relação à necessidade de compreender o funcionamento do nosso sistema de escrita.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M et al (2006) - **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed.

BATISTA, Antônio Gomes et. Al. **Capacidades da Alfabetização**. In: Instrumentos da Alfabetização Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. v.2.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância?** In: Gonçalves, A. V. e PINHEIRO, A. S. (org). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Editora Mercado de Letras, 2011.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da Formação – Proposições Curricular Educação infantil Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a Pbh**. Belo Horizonte: SMED, 2009.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Infância: o primeiro ciclo de idade de formação**. Cadernos da Escola Plural. Belo Horizonte: SMED, outubro de 1999.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Vol.1.

CAGLIARI, Luis C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CALKINS, Lucy McCormick. **A Arte de Ensinar a Escrever - O desenvolvimento do discurso escrito – Trad. Deise Batista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002

FELIPE, Jane **O desenvolvimento infantil na Perspectiva sóciointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). Educação infantil – pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001 (pp. 27-37).

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. Revista Brasileira de Educação, nº 14, pp. 5-18, 2002.

MORAIS, Artur G. **Consciência fonológica e metodologias de alfabetização**. *Presença Pedagógica*. 70: pp. 58-67, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995. (Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 15ed. 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento da Educação infantil. Belo Horizonte, *Pátio – Educação infantil*, Ano VII, nº 20 jul/out 2009.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. IN: SOARES, M. Alfabetização e letramento. SP: contexto, 2003.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. v.9 n.52, jul./ago. 2003, p.15-21.

E. M. PROFESSOR CHRISTOVAM COLOMBO DOS SANTOS

AVALIAÇÃO DIAGNÓTICA – FEVEREIRO/2012

▶ ESCREVA SEU NOME.

Escreve o nome		
S	N	ED
OBS.:		

--

▶ CIRCULE AS LETRAS.

▶ RISQUE OS NUMERAIS.

Diferencia letra e numeral		
S	N	ED
OBS.:		

5

T

A

8

C

F

2

R

3

P

M

B

7

T

4

J

E. M. PROFESSOR CHRISTOVAM COLOMBO DOS SANTOS

► PINTE SEU NOME.

► LEIA PARA A PROFESSORA
OUTROS
NOMES QUE VOCÊ CONHECE.

CAIO

DEIVID

DAVID

VOLMER

WALLESKA

GABRIELLA

DIEGO

SILVIO

MARIA LUISA

EDUARDA

THALLYS

MARIA CLARA

MARINA

CARLOS

GEOVANNA

ARTHUR

CAMILLY

VICTÓRIA

MARCOS

LAILA

MARIA VITÓRIA

TAINÁ

Reconhece a escrita do próprio nome.

S

N

ED

OBS.:

Reconhece a escrita de outros nomes.

S

N

ED

OBS.:

► OBSERVE AS PLAXAS
ABAIXO:

Diferencia letra, numeral e outras formas de representação.		
S	N	ED
OBS.:		



- FAÇA UM **X** NA PLACA ONDE HÁ APENAS FIGURA.
- CIRCULE A PLACA ONDE HÁ APENAS LETRAS.
- FAÇA UM RISCO NA PLACA EM QUE ESTÁ ESCRITO NUMEROS.

► RISQUE O QUADRINHO ONDE ESTÁ ESCRITO APENAS LETRAS:

R ☺ 7 A 🎵 9

T L J Q I

A ▲ Y 2 #

► LEIA PARA A PROFESSORA:

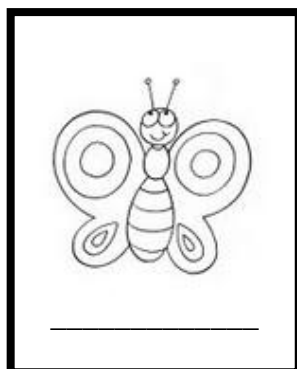
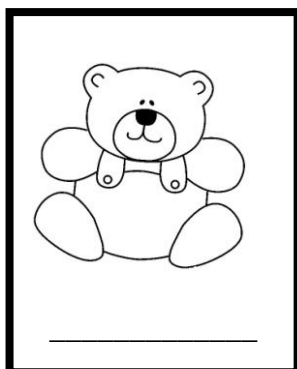
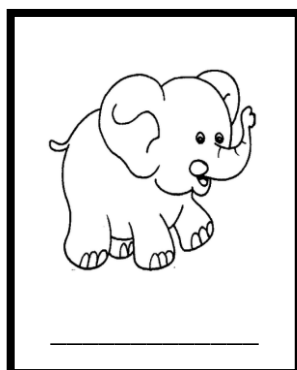
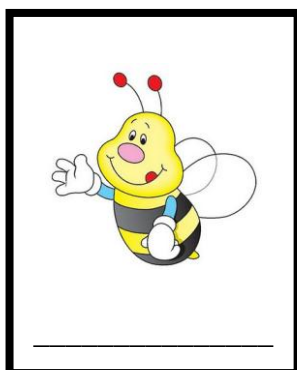
Reconhece e nomeia letras		
S	N	ED
OBS.:		

B	T	R	Y	M	Z	S
J	W	H	F	C	Q	K
X	G	D	L	V	N	P
	I	U	A	O	E	

► ESCREVA AS LETRAS QUE
A SUA PROFESSORA VAI DITAR:

Identifica e regista letras		
S	N	ED
Obs.:		

► ESVREVA A LETRA INICIAL DOS NOMES DAS
FIGURAS.

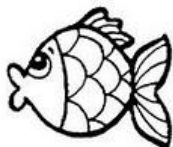


Reconhece sons iniciais		
S	N	ED
OBS.:		

► LIGUE CADA FIGURA À LETRA INICIAL DE SEU NOME:



S



M



O



P

► LIGUE OS VERSOS À FIGURA QUE O COMPLETA.
PRESTE ATENÇÃO! TEM QUE RIMAR (TERMINAR COM O
MESMO SOM).

ESSA CASA É DE **CACO**
QUEM MORA NELA É O



ESSA CASA É DE **TELHA**
QUEM MORA NELA É A

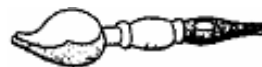


ESSA CASA É DE **AMOR**
QUEM MORA NELA É UMA

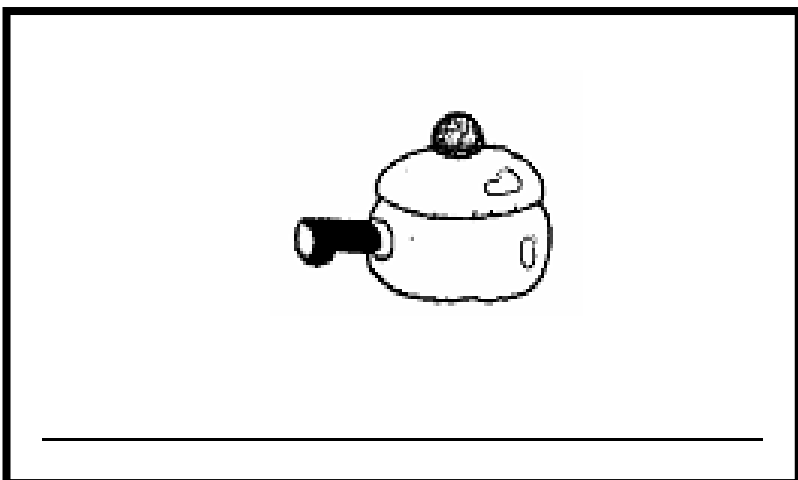
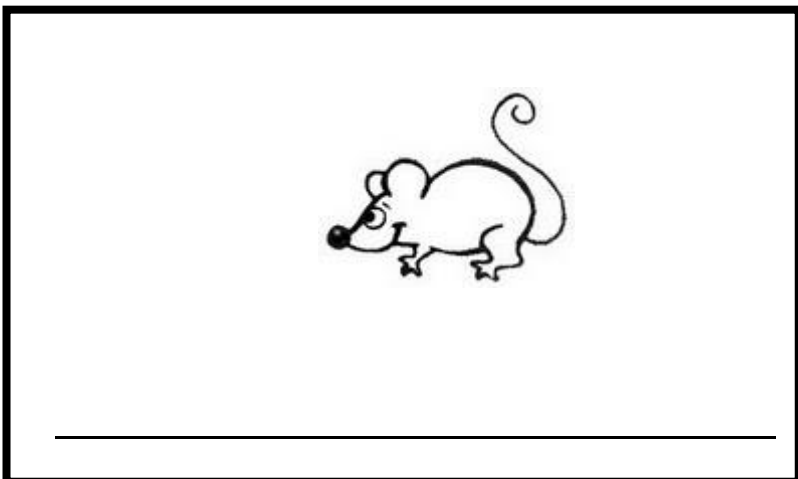
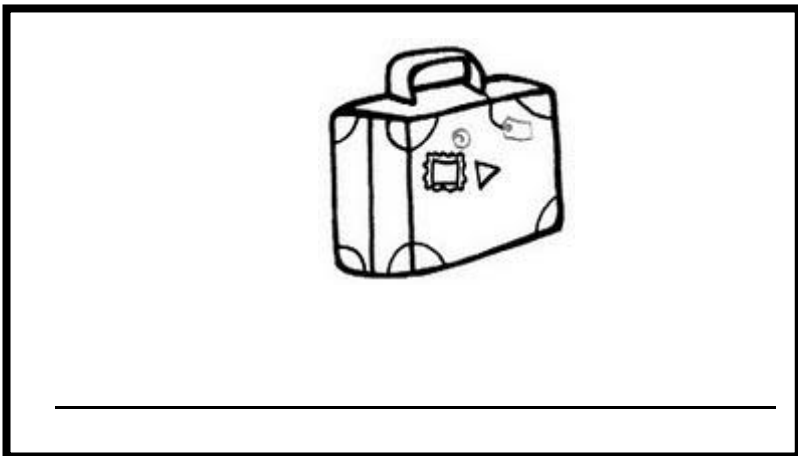


► LIGUE AS FIGURAS DE ACORDO COM OS NOMES QUE RIMAM (TERMINAM COM O MESMO SOM).

Identifica rimas		
S	N	ED
Obs.:		



► ESCREVA DO O NOME DAS FIGURAS.



Escreve palavras formadas
por sílabas simples

S	N	ED

OBS.: