



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**REJANE NASCIMENTO**

**INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO, NO GRUPO CINCO, DA  
ESCOLA X DE SALVADOR.**

Salvador  
2014

**REJANE NASCIMENTO**

**INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO, NO GRUPO CINCO, DA  
ESCOLA X DE SALVADOR.**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Katia Alves dos Santos.

Salvador  
2014

**REJANE NASCIMENTO**

**INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO, NO GRUPO CINCO, DA  
ESCOLA X DE SALVADOR.**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

**Banca Examinadora**

Ana Katia Alves dos Santos – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Anderson dos Anjos Pereira Pena \_\_\_\_\_  
Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional pela Universidade  
Estadual da Bahia  
Consultor Técnico do Ministério da Educação – MEC

Liane Castro de Araújo \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me deu e me concedeu forças para realização deste trabalho e que está sempre em todos os momentos ao meu lado. Além de colocar no meu caminho pessoas muito especiais que me auxiliaram e incentivaram neste meu percurso formativo.

À minha irmã, ao meu pai, e em especial a minha mãe, que sempre me incentivou, orientou e sempre buscou me oferecer o melhor, dando-me exemplo de uma mulher forte e guerreira.

Ao meu namorado (Israel), mas antes disso meu melhor amigo, sempre paciente, amoroso e com suas palavras de encorajamento quando o desânimo se atrevia a bater à minha porta.

À professora Ana Katia, pela atenção, dedicação, incentivo, paciência e respeito. Saiba que a sua postura como profissional nos incentiva a sermos melhores.

As amigas que fiz na Faculdade de Educação: Emanoela, Gisele, Margareth e Valquíria, que compartilharam comigo durante este período alegrias, tristezas, tensões, inquietações no processo de construção de conhecimento.

Ao grupo PETPED e ao meu tutor (Paulo Gurgel) que me proporcionou durante estes dois anos, experiências muito significativas no processo de construção de conhecimento, como também para minha formação profissional.

À todos aqueles que de alguma etapa de alguma forma contribuíram para que este momento, enfim se concretizasse.

*“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,  
que me insere na busca, não  
aprendo nem ensino.”*

*Paulo Freire  
(1996)*

## RESUMO

Este estudo analisa as intervenções com a linguagem escrita, no grupo cinco, de educação infantil, da escola x de Salvador. Buscou-se promover uma reflexão sobre a ação docente, neste caso vislumbrando contribuir para um processo de resignificação de práticas educativas com a linguagem escrita na educação infantil no qual sejam imprescindivelmente respeitadas as especificidades e interesses das crianças como sujeitos singulares e de direitos. Esta pesquisa apresenta a abordagem qualitativa, Estudo de Caso, no qual foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação e a análise de diários de bordos. As observações foram realizadas em uma turma do grupo cinco da educação infantil, de uma instituição pública, que localiza-se no bairro de Nazaré, na cidade do Salvador - BA. Por meio das análises pode-se notar que as intervenções desenvolvidas neste grupo, com o propósito de 'inserir' a criança na cultura escrita, toma por base uma metodologia no qual se sobrepõem exercícios de treino motor (cópia) e a discriminação visual/auditiva. Neste sentido, entende-se que as concepções enraizadas em modelos tradicionais de ensino, como também o modo de conceber a língua escrita e a própria criança influenciarão de forma incisiva nas escolhas do educador em relação às intervenções pedagógicas com a linguagem escrita nesta etapa de educação para a infância.

**Palavras-chaves:** Criança; Educação Infantil; Intervenções pedagógicas; Linguagem Escrita.

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
<b>OAB</b>	Ordem dos Advogados do Brasil
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Desenho Involuntário.....	20
Figura 2	Planificação e Transparência: Realismo Intelectual.....	30
Figura 3	Linha Evolutiva da Escrita, segundo Emilia Ferreiro.....	90
Figura 4	Escrita com Diferenciações Interfigurais.....	30
Quadro 1	Categorias de Intervenções Pedagógicas com a Linguagem Escrita , no grupo cinco de Educação infantil, da Escola x de Salvador.....	34



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>14</b>
1.1 CRIANÇA: SUJEITO HISTÓRICO, SOCIAL E DE DIREITOS.....	14
1.2 A CRIANÇA E O SEU DIREITO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	20
<b>2 A ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM ESCRITA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>29</b>
2.1 DIFERENTES PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO ÀS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA.....	36
2.2.1 O GRAFISMO COMO PRIMEIRA FORMA DE “ESCRITA” DA CRIANÇA.....	37
2.2.2 CONCEPÇÕES DA CRIANÇA ACERCA DA ESCRITA.....	42
<b>3 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>48</b>
<b>4 O ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>56</b>
4.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	57
4.2 CATEGORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	58
4.3 O GRUPO CINCO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
4.4 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NO GRUPO CINCO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>

## INTRODUÇÃO

A discussão a respeito das intervenções pedagógicas com a linguagem escrita desenvolvidas na etapa de educação básica denominada Educação Infantil, tem tido a atenção de estudiosos e profissionais da área de educação, como também de educadores em formação, no qual se levanta questionamentos acerca da adequação ou não de se trabalhar com a inserção da cultura escrita nesta etapa de educação para a infância.

Até os anos de 1960, no Brasil, predominava-se um discurso, que para que houvesse aprendizagem da escrita o indivíduo precisaria ter um amadurecimento de certas habilidades, o que também estaria condicionado à idade da criança, o que supostamente deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos, no período da escolarização denominado 'alfabetização'. Desta forma, afirmava-se que o trabalho na educação infantil deveria se concentrar no estímulo aos denominados 'pré-requisitos' para aprendizagem da linguagem escrita como o desenvolvimento de habilidades de coordenação viso – motora, orientação espacial, memória visual e auditiva, entre outros. Ou seja, as intervenções atreladas a escrita na Educação Infantil seriam realizadas através de exercícios preparatórios que garantiriam a maturação tão desejada, ou o estado de prontidão, para a alfabetização (BRANDÃO e LEAL 2011).

Portanto, entende-se que na Educação Infantil deveria se evitar práticas pedagógicas que englobassem diretamente a linguagem escrita.

No entanto, na década de 80 estudiosos como Emilia Ferreiro, trouxe sua crítica sobre o que seria o falso pressuposto de determinação de idade e série da escolaridade para que a criança tenha o acesso a língua escrita. Argumentando que vivemos em contextos grafocêntricos, convivendo em situações cotidianas com a escrita, não sendo diferente com as crianças e que este acesso à escrita acontece muito antes de chegar ao ensino fundamental ou mesmo nas instituições de educação infantil (SOARES, 2009).

Neste contexto, segundo Brandão e Leal (2011), podemos identificar no Brasil, perspectivas que se reportam ao trabalho com a linguagem escrita na educação infantil: como uma prática motora e mecânica, simplesmente preparatória para o ensino fundamental; o trabalho na educação infantil deveria ser privilegiado com outras linguagens como corporal, musical entre outros excluindo o trabalho com

a linguagem escrita; e por fim considerar um lugar para o trabalho com a linguagem escrita neste espaço, mas que não “despreza” as demais linguagens, tidas como importantes na educação infantil para o desenvolvimento integral da criança. Além da relevância de planejar intervenções pedagógicas no qual as crianças vivenciem práticas de escrita que respeitem interesses e particularidades destas.

As intervenções pedagógicas com a linguagem escrita realizadas nas salas de educação infantil é uma temática que ainda levanta diversos questionamentos e podemos dizer debates, entre educadores, profissionais da educação que atuam nas instituições de educação infantil, podendo ainda citar pedagogos em formação, sobre quais intervenções pedagógicas neste campo seriam ‘adequadas’ e significativas para às crianças nesta etapa de educação básica.

Baptista (2010) nos relata que no seu cotidiano, professores da educação infantil experimentam dúvidas, ansiedade e inseguranças referente a linguagem escrita e as práticas educacionais a serem desenvolvidas. A autora nos traz que por um lado esses educadores se veem pressionados por exigências e até comparações que são feitas pelas famílias, gestores, profissionais que atuam em etapas posteriores, entre outros. E por outro lado se deparam com ‘insuficiência’ de referenciais teóricos e práticos que auxiliem em uma melhor compreensão sobre a relação entre a criança que frequenta as instituições de educação infantil, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita.

Diante deste contexto, levanta-se o questionamento acerca do trabalho com a linguagem escrita que vem sendo desenvolvido nas instituições que atendem às crianças destinadas a Educação Infantil. Delineando-se no seguinte problema: Quais são as intervenções pedagógicas desenvolvidas com a linguagem escrita, no grupo cinco de educação infantil, na Escola x de Salvador?

Afim de responder tal questionamento este estudo apresenta como objetivo geral: Analisar as intervenções pedagógicas desenvolvidas com a linguagem escrita, no grupo cinco de educação infantil, na Escola x de Salvador. E como seus objetivos específicos:

- Explicitar as concepções que devem ser considerados para a realização de intervenções pedagógicas com a linguagem escrita de modo significativo e que conceba a criança como um sujeito de direitos e particularidades.
- Identificar as intervenções pedagógicas voltadas à linguagem escrita que veem sendo desenvolvidas nas classes de educação infantil.

- Analisar as práticas educativas referente a linguagem escrita adotadas no grupo cinco de educação infantil na Escola x de Salvador.

Para a realização destes objetivos, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação e análise de diário de bordo, dentro da abordagem qualitativa, Estudo de Caso.

Ao tratar de intervenções pedagógicas com a linguagem escrita na educação infantil utilizaremos para a sustentação teórica desta produção, os seguintes referenciais: Ferreiro (2001) (2008); Ferreiro e Teberosky (1991); Baptista (2010); Augusto (2011) entre outros.

Tais autores concebem a escrita como um objeto social e patrimônio cultural o qual as crianças desde cedo estão em contato, interessando-se por suas funções sociais e funcionamento. Portanto, o direito de ter acesso a linguagem escrita na educação infantil, não deve ter como objetivo que a criança saia desta etapa de educação básica alfabetizada.

Deste modo, nesta pesquisa busca-se promover a reflexão sobre a ação docente, neste caso se atendo as intervenções pedagógicas com a linguagem escrita, como também sobre o educando, que neste contexto é a criança, concebendo esta como sujeito histórico e social capaz de produzir cultura e transformar sua realidade. Além disso, pretende-se contribuir para um processo de resignificação de práticas educativas que envolvam aspectos relacionados a escrita na educação infantil que respeitem as especificidades e interesses das crianças como sujeito singulares e de direitos.

Neste sentido, este relatório de pesquisa monográfico foi organizado da seguinte forma:

Capítulo 1: Apresenta concepções sobre infância e criança, como também o processo de reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e, especificamente, de direitos, o que inclui entre outros o direito a educação. Desta maneira, foi realizado um breve histórico acerca do atendimento da criança no Brasil chegando o estabelecimento da Educação Infantil como um direito legal para este público.

Capítulo 2: aborda a especificidade da linguagem escrita na formação da criança de educação infantil. Apresenta conceitos sobre a escrita e expõe o interesse da criança acerca deste objeto social. Descreve diferentes perspectivas das

intervenções pedagógicas com a linguagem escrita desenvolvidas em nosso país ao longo dos anos. Apresenta o processo de construção da escrita pela criança.

Capítulo 3: Apresenta alguns pressupostos tidos como importantes na promoção de práticas educativas significativas e que respeitem as especificidades da criança, com a linguagem escrita na Educação Infantil.

Capítulo 4 (O Estudo de Caso): explicita a Metodologia utilizada para realização desta pesquisa. Apresenta a abordagem qualitativa: Estudo de Caso e os instrumentos utilizados para coleta de dados: observação e diários de bordo. Apresenta o local e os sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Logo após, descreve – se e analisa os dados da pesquisa tendo por base os estudos realizados sobre a presente temática.

Capítulo 5: apresenta as Considerações Finais.

# 1. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

## 1.1 CRIANÇA: SUJEITO HISTÓRICO, SOCIAL E DE DIREITOS

A concepção que temos de criança em nossa sociedade, por vezes, se restringe a faixa etária de um indivíduo ou mesmo não considera o amplo e complexo processo de questões históricas e sociais que estão implicadas na formação particular deste ser. Neste sentido, a criança é entendida como “1. Ser humano de pouca idade, menino ou menina. [...] 2. Pessoa ingênua, infantil: não desconfia de nada, é uma criança. 3. Ant. Criação, educação. Criança de peito. A que ainda mama; menino de peito. (HOLANDA, 1999, p. 578). Ou seja, uma visão limitada e geral do que se concebe ser criança

É necessária a transformação de um entendimento unificado do que se concebe ser criança. Segundo Delgado (2009, p.4): “Elas se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo”.

Mamede (2001) nos explicita que no século 20, se percebe um considerável aumento de estudos científicos sobre a criança em várias áreas do conhecimento como a Psicologia, Sociologia, Antropologia e na História. Esta última nos expõe que a criança em todas as épocas e lugares fez parte da sociedade, no entanto sua posição e papel foram se transformando em decorrência ao período e as formas de organização social. Portanto, a concepção de infância<sup>1</sup>, é uma construção histórica e social.

Ainda de acordo com Mamede (2001) ao longo do tempo foram sendo concebidas várias concepções do que seria infância. Uma dessas entendia como infância ao período no qual a criança dependia de um adulto para sobreviver. Uma

---

<sup>1</sup> Ao longo desta produção utilizamos o termo infância e criança assim entendemos ser importante descrever a concepção que temos por estes. Entretanto, vale ressaltar que ambos encontram-se interdependentes. Concebemos infância como grupo geracional que partilham de uma dinâmica social, cultural e histórica no qual a criança encontra-se inserida. (SARMENTO, 2005) e (PILOTTI, 1995 apud SANTOS, 2006). E por criança sujeito histórico e social que possui suas singularidades constituídas através do seu grupo étnico, classe social, gênero, diferenças culturais, físicas, psicológicas que modificam e são modificadas pela realidade. (KRAMER, NUNES E CORISNO, 2011).

noção atrelada à ideia da criança como adulto em miniatura<sup>2</sup>, que se disseminou até por volta do século XVII. Desse modo, quando a criança não morria em tenra idade a mesma convivia em comum com os adultos, compartilhando as atividades do trabalho nos campos ou cidades, jogos e nas festividades. Foi a mudança nas formas de produção da sociedade que levou a uma outra compreensão sobre o ser criança. Tendo, portanto, por base ainda a ideia de adulto em miniatura, foi sendo firmada a visão de criança, especialmente do bebê, como um ser incompetente e passivo que virá a se tornar um organismo complexo e competente. Relacionada ainda a ideia adultocêntrica, se apresenta a visão 'futurista' do que seria infância, na qual esta é compreendida como uma etapa cujo valor principal está no que a criança poderá vir a ser no futuro.

Neste sentido, Didonet (2001, p.) nos traz que

A cultura é adultocêntrica. A criança é vista como "o que vai ser", "o que vai se desenvolver", "aquele que ainda não..." (que não fala, não caminha, não entende, não é capaz de, que aprende observando, experimentando e sendo ensinada...). A palavra criada para expressar o primeiro período da vida - infância - é formada pela negação in: in-farí, não falar. Infante é aquele que não fala. Nenhum conteúdo revelando o ser. Apenas a negação de algo que se realiza no adulto! A linguagem popular expressa a visão negativa, senão pejorativa, que tem o adulto sobre o ser e o modo da criança: "Deixe de criancice!", "Pensa que sou criança?", "Que infantilidade é essa!", "Acha que isso é brinquedo?"

Ao lado das perspectivas sobre infância aqui já apresentadas, uma outra concepção se manifesta "[...]a criança como um ser diferente do adulto, organizado e competente, com necessidades, motivos e interesses próprios". (MAMEDE, 2001, p. 43). Neste sentido, a criança começa a ser não mais vista como um "organismo incapaz, vazio ou imaturo" que somente atingirá sua completude quando chegar a idade adulta.

Nas últimas décadas, deste século XXI, se inicia o entendimento da infância como algo a mais do que uma fase de crescimento e preparação, esta tem um valor em si mesma. A criança enquanto ela mesma contribui para o sentido da humanidade. Desta forma, a criança é entendida como um ser que [...] "modifica o

---

<sup>2</sup> Ariès (1973) através da sua obra: "História Social da Criança e da Família" vai nos expor por meio de descrições de obras de arte, por exemplo, a concepção que se tinha da criança como um adulto em miniatura. Assim, o autor nos afirma que os desenhos as quais a representava se diferenciavam dos adultos somente no tamanho. Já traços, expressões e músculos eram de características adultas.

ambiente pela sua presença e atuação, cria sentimentos, desperta pensamentos, desejos, emoções, energias, sonhos, utopias” (DIDONET, 2001, p.16).

Desse modo, a compreensão que se tem da contribuição social e histórica da criança no mundo, é concebida como diferente da fornecida pelos outros grupos etários. Entretanto isso não denota que esta seja de menos valor ou importância.

Nesta perspectiva, a criança é entendida como: “[...] um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele” (BRASIL, 1994a).

Entretanto, devido a fatores diversos, aos quais causam de forma considerável impacto em nossa sociedade, Mamede (2001, p.43), nos alerta para o que parece ser o “desaparecimento” da infância:

A violência contra a criança, o trabalho infantil, a erotização nas relações humanas e o apelo ao consumo desde a mais tenra idade, mostrados principalmente pela mídia, parecem estar diminuindo e modificando a infância [...] Temos que defender uma infância em que as crianças são reconhecidas como sujeitos sociais e históricos. Uma infância que ensina a nós, adultos, o poder da criação, da imaginação, da curiosidade, da vivacidade, da capacidade de fantasiar, de reverter para entender a ordem (ou seria a desordem) instalada e reconstruí-la de outra maneira. A infância, como qualquer outra etapa da vida do ser humano, tem valor nela própria e não é uma simples passagem para a vida de adulto. Cada etapa vivida traz em si sua diferença, e essa diferença é que enriquece o convívio entre as pessoas.

Foi um longo processo para a construção da ideia que temos por infância na contemporaneidade. Entretanto, para Delgado (2009), a particularidade da infância não alcançará todas as crianças, pois na prática o caráter universal que atribuímos a esta vai deixando de ganhar sua extensão em relação às diferenças de classe, gênero e de raça. Todas elas são concebidas como crianças no ‘dado biológico’, porém nem todas vivenciam a infância do mesmo modo e isso está atrelado às condições culturais, econômicas e sociais as quais esta criança está inserida.

Ademais do entendimento da criança como ser social e histórico, se estabelece também a ideia desta, como sujeito de direitos.

Segundo Didonete (2001) a noção de criança como cidadã, foi consagrada na metade do século 20, advinda da compreensão da dignidade humana desta desde o seu nascimento.



O século 20 chega a ser considerado como ‘o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança’<sup>3</sup>. Pois, é neste que são constituídos os direitos básicos específicos da criança, nos quais se reconhece a sua importância, suas particularidades. Dessa maneira, foi com [...] “os avanços da medicina, das ciências jurídicas, das ciências pedagógicas e psicológicas, o século XX descobre a especificidade da criança e a necessidade de formular seus direitos, que passam a ser tidos como especiais” (MARCÍLIO, 1998, p.48).

O processo de elaboração e origem dos direitos da criança compõem o movimento de independência crescente do homem e posteriormente da mulher. O princípio que é tomado por subsidio neste processo emergem nos séculos XVII e XVIII, com criação dos direitos naturais do homem e do cidadão. (Marcilio, 1998).

A compreensão da criança como sujeito de direitos é reconhecido por meio da legislação ao longo das décadas, tanto no âmbito internacional como no nacional. Alguns dos principais documentos que versam sobre os direitos específicos a esta e que destacamos aqui são: a Declaração dos Direitos da Criança (1959), Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Constituição Federativa do Brasil (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança teve sua aprovação no dia 20 de novembro de 1959, pela Assembleia Geral das Nações Unidas derivada dos ideais estabelecidos nos princípios dos Direitos da Criança (1923). Trata-se de um dos documentos mais representativos no que se refere ao avanço no entendimento da criança como um sujeito de direitos. Esta se constitui em uma “[...] enumeração dos direitos e das liberdades a que, segundo o consenso da comunidade internacional, faz jus toda e qualquer criança” (UNICEF, 2007, p.1).

É neste instrumento de grande significado e impacto nas ações de cada nação em relação à infância, que a criança é considerada pela primeira vez, sujeito de direito e prioridade absoluta. A Organização das Nações Unidas (ONU) através deste documento afirma a relevância da garantia à universalidade, objetividade e igualdade no que se refere às questões que correspondem aos direitos da criança. Além de enfatizar a importância da intensificação de esforços dos países na promoção do respeito dos direitos a proteção, sobrevivência, participação e desenvolvimento da criança. (Marcilio, 1998).

---

<sup>3</sup> Expressão utilizada por Marcílio (1998).

Já em 20 de novembro de 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas admitiu a Convenção sobre os Direitos da Criança como Carta Magna para as crianças de todo o mundo. Sendo este documento no ano seguinte, oficializado como lei internacional.

De acordo com dados expressos no site da UNICEF, a Convenção sobre os Direitos da Criança consiste em um documento, relacionado aos direitos humanos, mais aceito na história universal. Sendo ele ratificado por mais de 100 países (precisamente 193), em exceção os Estados Unidos e Somália.

Segundo a Organização das Nações Unidas (2011) esta Convenção é o primeiro instrumento legal internacional que abrange toda gama de direitos humanos que se constituem nos campos civil, cultural, econômico, político e social.

Em seu artigo 1º, parágrafo 1 a Convenção declara:

Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.

No âmbito nacional um dos documentos que cofirma a noção de direito da criança é a Constituição Federativa do Brasil de 1988.

Este instrumento jurídico foi um marco no aparato legal que se refere a garantia de direitos das crianças no nosso país. Em um esforço da sociedade civil organizada e governo foram estabelecidos dispositivos constitucionais em defesa dos pequenos. Isto especificamente nos seus artigos 227, 228 e 229.

A Constituição de 1988 estabeleceu uma relação entre o Estado e a criança. Nesta foram explicitadas as obrigações do primeiro com esta última. Neste sentido, a:

[...] Constituição Federal de 1988 redefiniu os princípios da República e restabeleceu o Estado de Direito. Esse novo quadro político inseriu a criança num contexto de cidadania e definiu novas relações entre ela e o Estado. São os seguintes os principais dispositivos constitucionais que criaram o novo paradigma para essa relação. (NUNES, COSINO E DIDONET, 2011, p. 30).

O documento legal propaga em seu artigo 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar

e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A aprovação dos dispositivos da Carta Magna em prol aos direitos da criança, embasados na Declaração dos Direitos Humanos e na Declaração dos Direitos da Criança, foi firmado de maneira primorosa, de acordo com Marcilio (1998) no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para a autora esse documento legal é a representação de uma verdadeira revolução no se refere em termos de doutrina, ideias, práxis e atitudes nacionais em favor da criança. Seu processo de construção teve uma grande e significativa participação do governo e especialmente da sociedade, 'representada' por organizações como: a Pastoral do Menor, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, a OAB, o UNICEF, movimentos de igrejas e universidades, ente outros.

O ECA apresenta a compreensão da criança como sujeitos de direitos. Em seu artigo 3º esta proclama que a criança deve gozar de todos os direitos inerentes a pessoa humana, assegurados por meio da lei, como também de oportunidades e facilidades, com o intuito da promoção do seu desenvolvimento nos diversos aspectos (físico, mental, moral, espiritual e social), em condições de liberdade e dignidade.

Diante deste contexto não podemos negar a importância e a colaboração do aparato legal para a reafirmação e reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, o que era impensável quando se acreditava que esta não tinha valor em si mesma. Sendo inicialmente vista como com um ser sem vez e nem voz, agora concebida como cidadã que não somente está presente em uma sociedade, mas que é atuante nesta.

Ainda a respeito dos direitos respectivos a criança, Didonet (2001, p. 16) nos expõe que:

Como criança, ela tem direitos civis (de expressar-se, de manifestar o pensamento, de ter acesso à justiça, direito à informação, de saber das coisas...), direitos políticos (de participar das decisões que lhe dizem respeito, por exemplo, de opinar e decidir com qual dos genitores quer ficar em caso de separação), direitos sociais (ao bem-estar, a uma vida digna, ao vínculo com sua família, de convivência familiar e comunitária...), direitos culturais (de produzir e usufruir da cultura, de construir o conhecimento pela experimentação, pela ação...).

Vale ressaltar que não podemos ‘romantizar’ e considerar que o que se encontra escrito e assegurado nos documentos oficiais é uma realidade concreta na vida de todas as crianças, ao contrário, por vezes encontra-se muito distante daquilo do que foi idealizado. Não sendo difícil de atestar tanto desrespeito aos direitos fundamentais próprios da criança, que ainda acontece no contexto da sociedade brasileira, como também ao redor do mundo. Portanto, é preciso garantir o cumprimento os direitos alcançados até aqui, tanto por parte do poder público, quanto pela população civil.

## 1.2 A CRIANÇA E O SEU DIREITO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O entendimento da criança como sujeito de direitos é uma conquista que podemos considerar como recente em nossa sociedade. E a educação escolar como um direito garantido a esta, desde seu nascimento, também.

A educação da criança, sob o olhar histórico, era exclusivamente de responsabilidade da família por séculos, no qual era no convívio com adultos ou crianças, que esta tanto aprendia normas e regras da cultura, como também participava das tradições que faziam parte desta. Entretanto, é na sociedade contemporânea que à criança é oportunizada a sua frequência em um ambiente socializador, no qual pode conviver e aprender sobre sua cultura através de diferentes interações com seus pares. (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Neste contexto, apresenta-se um extenso processo na busca da concretização do direito da criança a educação desde o seu nascimento, neste caso, a criança atendida nas creches e pré-escolas do nosso país, ou seja, na Educação Infantil.

O início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil nos transportam ao século XIX e tem sua inspiração ‘importada’ nos países da Europa Ocidental. Sendo o primeiro período desta história caracterizada pela aquisição dos modelos europeus de atenção a criança, no qual as creches predominantemente eram para os filhos de mães trabalhadoras e para crianças órfãs, desamparadas ou abandonadas, e os jardins de infância, preeminentemente para crianças das classes abastadas. Assim, as creches possuíam o caráter assistencial e o jardim de infância educacional (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011).

No que se refere as creches, os primeiros esforços de organização destas surgem em uma perspectiva assistencialista com o objetivo de auxiliar mulheres que trabalhavam fora de casa e viúvas desamparadas. Ao lado dessas motivações o acolhimento às crianças órfãs abandonadas foi um dos fatores que contribuíram para o surgimento destas instituições, que apesar de contarem com o apoio da alta sociedade, tinham como propósito esconder a vergonha de mães solteiras, já que estas crianças eram filhos de mulheres da corte, que tinham do que se envergonhar e motivo para 'descartar' um filho não desejado. (RIZZO, 2003 apud PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 82).

Neste sentido, Didonete (2001), nos explicita que a circunstância de surgimento da creche na Europa e no Brasil fez destas semelhantes. Entretanto, a creche brasileira agregou-se ainda o fator do atendimento das crianças abandonadas, órfãs e filhas de mães solteiras. O que resultou durante muito tempo, em entender orfanato e creche como quase sinônimos.

A história nos aponta que a creche foi criada com o intuito de cuidar das crianças pequenas, nas quais as mães saíam para trabalhar, o que está atrelada ao trabalho realizado pela mulher fora de casa, assim:

Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche. A Revolução Industrial, no século 18, na Europa, deu partida ao emprego da mão-de-obra feminina, provocando uma substancial alteração na forma de cuidar e educar as crianças. Como os homens e as crianças também trabalhavam nas incipientes indústrias têxteis, os pequeninhos ficavam em casa, sem alguém que cuidasse deles. (DIDONET, 2001, p. 12).

Alguns fatores como mortalidade infantil elevada, acidentes domésticos e a desnutrição generalizada, passam a chamar a atenção e causar sentimentos de solidariedade e piedade de alguns grupos sociais como religiosos, empresários, educadores e outros. Foi neste contexto, que a sociedade começou a enxergar a criança e tomada por um sentido assistencialista, de caridade e filantrópico que esta começou a ser atendida fora do âmbito familiar. (DIDONET, 2001).

Neste contexto, evidenciam-se meios alternativos de atendimento as crianças menos favorecidas (crianças de famílias pobres e de escravas). A roda dos expostos ou roda dos excluídos foi uma das instituições do país que mais duraram no sentido de atendimento de cunho assistencial a infância, isso mesmo antes da criação das

creches, sendo 'extinta' somente em 1950. Assim quando não podiam cuidar do bebê, as mães podiam valer-se desta possibilidade de a deixar seu filho na rua. Tal nome advém do dispositivo no qual se colocavam bebês que eram abandonados da instituição ou casa de misericórdia. Dessa maneira: “[...] a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família: essa ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.” (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p.82).

Já no que se refere ao processo de implementação do jardim de infância no país, podemos considerar um período marcado por diferentes concepções sobre esta. Se por um lado, a sua criação, foi defendida por se vê nesta a possibilidade de desenvolvimento educativo. Por outro, foi criticada por ser uma produção estrangeira, considerada de instituição de caridade para meninos desvalidos á instituição sem nenhuma utilidade no Brasil (artigo de luxo), país onde a mulher somente tinha como função cuidar dos filhos. Ademais tais discussões, o primeiro jardim de infância de iniciativa particular foi fundado no Rio de Janeiro, no ano de 1875, voltado para o atendimento dos filhos da elite. Uma instituição de caráter público somente veio a ser criada em 1896, na cidade de São Paulo, que tinha como proposta inicial a educação para o povo, porém tal ideia foi esquecida e o atendimento foi destinado a aristocracia paulistana e aos filhos dos governantes. (KISHIMOTO, 1988).

A construção da identidade das instituições creches e pré – escolas a partir do século XIX, no Brasil, se insere no contexto da história das políticas de atendimento a infância, o qual é marcado por questões de diferenciações acerca da classe social das crianças, em que para as que pertenciam as classes 'desprivilegiadas', ou seja, as crianças pobres, a história se caracterizou com a sua ligação e atendimento aos órgãos de assistência social. Já para as crianças que eram das classes mais abastadas, um outro modelo se desenvolveu, este atrelado ao cunho educacional. (MEC, 2009).

Ainda para este autor, tal vinculação diferenciada advém de uma fragmentação de concepções referente a educação de crianças em que se desenvolvem em espaços coletivos. No qual o cuidar vinculado as instituições de cunho assistencialista, ou seja, instituições para pobres (creches e escolas maternas) é entendido restritamente como atividade atrelada ao corpo e a ação de

educar compreendido como promoção intelectual sendo destinada aos filhos dos grupos sociais privilegiados (jardins de infância). Além disso, se predominou por muito tempo uma política que foi caracterizada pela sua ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

Vale ressaltar que ao longo do processo de instauração dos estabelecimentos de educação infantil, suas nomenclaturas vão sofrendo alterações, neste sentido:

Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN, 2000, p.482).

Foi a partir do século XX, que a educação infantil começou a ser debatida em maior expressão no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual se divulgou o número de creches e jardins de infância, que totalizou 30 instituições em 1921, tendo como estática para o segundo congresso que ocorreria no ano de 1924, 47 creches e 42 jardins de infância, porém tal evento não chegou a se realizar (SANTOS, 2006).

Fatores como o aumento da demanda pelo serviço de instituições destinadas ao atendimento à criança, devido ao avanço da industrialização e o aumento das mulheres (também de classe média) no mercado de trabalho começa a se transformar o conceito e olhar sobre as instituições de atendimento a infância, que teve como fomentador:

[...] os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público. (HADDAD, 1993 apud PASCHOAL e MACHADO, 2009, p.84).

Nesta perspectiva foram atreladas as creches e pré-escolas um enfoque diferente, sendo agora reivindicados como um direito de todas as mulheres trabalhadoras independente de sua classe social, um encaminhamento baseado no movimento na teoria da privação cultural. Tal teoria compreendia que tendo a criança pequena à oportunidade de ser atendida fora do seu lar, haveria a possibilidade de superação das condições sociais precárias as quais ela estaria

sujeita. Trazia a ideia de defesa de uma educação compensatória. Esta foi defendida nos Estados Unidos em 1970 e no Brasil em meados desta mesma década. (PASCHOAL E MACHADO, 2009). Diante disto:

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento a infância, iniciado em 1959 com a declaração universal dos direitos da criança e do adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição de 1988 e pelo Estatuto da criança e do adolescente (Lei 8.069/90) tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creches” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. (MEC, 2009, p. 1).

Podemos dizer que é com a Constituição Federal de 1988 que é assegurado como um direito que deve ser destinado à criança, independente da sua classe social, o seu atendimento em creches e pré-escolas devido o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. Sendo assim, distanciando mais o locus assistencial até o momento imposto a esta etapa de educação para infância.

Neste documento creches e pré-escolas passam a ser considerados parte do sistema educacional e um direito social da criança. Nele a criança é entendida como sujeito de direitos, sendo um deles a educação: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988, art.6). E mais especificamente a criança pequena, no seu artigo 208, e inciso IV, que nos expõe como dever do Estado, a garantia ao atendimento das crianças de zero a seis anos de idade.

Tal conquista se deu através de um longo processo que teve importante participação dos movimentos de mulheres, comunitários, de trabalhadores e na busca de redemocratização do país, como também, das lutas dos profissionais da educação (BRASIL, 2010, p.7).

Ainda no âmbito da legislação que promulga sobre o direito à educação da criança, podemos destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que regulamenta o art. 227 da Constituição Federal quando nos diz em seu artigo 4º que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao



respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

De acordo com Paschoal e Machado (2009) a Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) insere a criança no mundo dos direitos humanos, quando em seu artigo 3º determina que a criança devem ter assegurados os direitos fundamentais da pessoa humana, assim o ECA:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento. (FERREIRA, 2000 apud PASCHOAL e MACHADO, 2009, p.85).

Para Corsino e Nunes, (2009, p.20), “A implementação do Estatuto da criança e do Adolescente (1990) sintoniza a infância brasileira como um tempo especial da existência social dos indivíduos, definindo a partir do reconhecimento da criança como um ser social que necessita ser protegido e amparado”.

Neste contexto, podemos citar como um significado avanço no que tange a legislação sobre o direito a criança de zero a seis anos à educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que integra a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, e explicita como sua finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996). Ainda em seu artigo 30, a lei dispõe que a educação infantil será ofertada em creches, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos de idade. Além de explicitar a forma de avaliação realizadas nestes estabelecimentos (art.31 inciso I) e o nível de formação mínima para que o docente atue atuação educação infantil (art. 62).

Dois anos depois da declaração da LDB/96 é publicado o Referencial Curricular para a Educação Infantil, um documento, que em consonância com a legislação, mas não de caráter obrigatório, com o objetivo de auxiliar o professor da educação infantil na realização das praticas educativas diárias desenvolvidas com a criança pequena.

O RCNEI se constitui em um documento norteador a fim de “[...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com as crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998a, p. 3)”.

Neste sentido, Barros (2007) nos esclarece que esse material é uma contribuição para o professor da Educação Infantil. Um conjunto de reflexões, que tem por objetivo servir de subsidio na construção das praticas escolares, e portanto, não deve ser tratado como um manual a ser seguido estritamente .

Vale ressaltar que a concepção de criança como sujeito histórico e social e que devem ter suas particularidades respeitadas, assim como a ideia de implantação ou implementação de praticas educacionais que considerem os aspectos descritos anteriormente, são explicitadas no RCNEI. Neste contexto, a criança é considerada como centro da educação infantil.

Além de tratar destes pressupostos compreendidos como importantes no desenvolvimento do trabalho com a criança pequena. O Referencial Curricular para a Educação Infantil afirma em seu discurso princípios nas instituições de Educação Infantil, sendo eles: o brincar, o educar e cuidar. Estes devem estar articulados, não se deve privilegiar este ou aquele princípio.

Como exemplo de noção de um trabalho que se desenvolve de forma articulada, levando em consideração o brincar, o cuidar e o educar, o documento nos explicita a compreensão da função educativa na Educação Infantil. Assim, o:

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, 1998a, p.23)

Ainda na promoção de oferta da Educação Infantil e esta com qualidade. Em 1998 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, com a incumbência de nortear as propostas curriculares e projetos pedagógicos, com caráter obrigatório e mandatário para todas as instituições de educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No qual com “[...] força de Lei [...] tiveram o mérito de consolidar a discussão em torno da importância da qualidade da Educação

Infantil como inequívoco requisito para o cumprimento do direito das crianças”. (MEC, 2009, p.18).

De acordo com Brasil (2009, p. 11) as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil:

“[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”.

Desde a sua criação as DCNEI vieram sofrendo revisões e atualizações. Sendo instituído um atual documento no ano de 2009. Portanto, tais ‘reformulações’ se fizeram essenciais na incorporação de avanços presentes na política, na produção científica como também nos movimentos sociais que se desenvolvem no âmbito da Educação Infantil. Sendo formulado por fim, um instrumento estratégico na consolidação do que se compreende por uma Educação Infantil de qualidade. (MEC, 2009).

Mais uma aquisição obtida no campo de oferta educacional das crianças pequenas foi a instauração da emenda Constitucional nº 59 de 2009, que promoveu a alteração da Constituição Federal no seu artigo 208, inciso I, reestruturando o texto, no qual determina a Educação Básica como obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade aos 17 anos. Desse modo, a pré – escola passa a ser uma etapa obrigatória. Entretanto, é necessário está atento, para que a disponibilidade de oferta de vagas não seja confundida com o real atendimento de qualidade que devem ser oferecidos nas classes de educação infantil.

Outra Lei que traz uma mudança nesse nível de ensino é a Lei 11.274/06, que instituiu a ampliação do ensino fundamental de oito anos para nove. Desse modo, a criança de 6 anos de idade , antes atendida na Educação Infantil, (pré – escola de 4 a 6 anos) é inserida no ensino fundamental. Diante disto, a Educação Infantil passa a atender crianças de 0 a 5 anos de idade.

De acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2011) ao inserir a criança de 6 anos no ensino fundamental fez emergir indagações tanto na educação infantil como também para o ensino fundamental especificamente no que se refere aos espaços e praticas educativas e adequação destas á faixa etária das crianças. Ou seja, provocar os profissionais que atuam nas instituições que atendem estas crianças a

repensarem no funcionamento da educação e na qualidade do ensino que veem sendo ofertadas.

O processo de reconhecimento da criança como sujeito de direitos, sendo um destes a educação, não se deu sem a progressiva mobilidade de diversos setores sociais na busca de garantia e respeito da concretização deste. Portanto, para além da oferta e ampliação de atendimento das crianças na Educação Infantil, foi e continua sendo essencialmente a promoção de uma educação de qualidade que passa pelo entendimento da criança como sujeito histórico, social e de direitos, que possuem suas particularidades e especificidades. Concepções que devem ser levadas em consideração ao entender que elas são o centro da Educação Infantil.

## **2. A ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM ESCRITA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Diante das intervenções pedagógicas propostas para a Educação Infantil, podemos destacar a utilização das múltiplas linguagens no desenvolvimento do trabalho cotidiano nas instituições destinadas para as crianças de 0 a 5 anos de idade.

De acordo com Baptista e Monteiro (2009) a criança experimenta, vivencia e apreende o mundo através de diferentes formas de interação o qual ela estabelece com o outro e com os objetos. O uso das diferentes linguagens é que lhe propiciará comunicar e compreender sentimentos e ideias, como organizar seu pensamento. Formas de linguagens como a brincadeira, a escrita, a pintura, o desenho, entre outros, é que lhe permitirão o acesso a símbolos e signos culturais e oportunizará a construção de novos símbolos e signos que orientarão o seu comportamento, sua forma se ver, sentir e viver o mundo.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil explicitam a importância do uso das linguagens nas intervenções pedagógicas promovidas nesta etapa da educação básica. Em seu artigo 9º, o DCNEI define como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, as interações e as brincadeiras, e em seu inciso II destacam que estes devem garantir experiências que: “[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;” (BRASIL, 2009, p.25).

Neste sentido, Oliveira (2010) nos expõe que experiências educacionais que adotam as diversas linguagens nas suas práticas diárias oportunizam as crianças a conhecerem o mundo que as cercam como a si mesmas e buscam introduzi-las em práticas criativas e comunicativas através das diferentes formas de expressões como imagens, música, dança, canções, teatro, movimento, assim como a língua escrita e falada. Desta maneira, à medida que as crianças se apropriam das diferentes linguagens, estas ampliam seus conhecimentos referente ao mundo a que pertencem e revelam suas descobertas por meio do desenho, modelagem, ou pelo registro escrito.

Entre as diferentes linguagens as quais as crianças convivem diariamente e que estão presentes nas práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil,

destacamos aqui a linguagem escrita como “[...] um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais [...] e que oportuniza a ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças” (BRASIL, 1998a, p. 177).

Segundo Barbosa (1994) a escrita surge da necessidade da humanidade ao longo de sua história social de expressar seus sentimentos e pensamentos por meio de signos. Signos estes que seriam compreensíveis por outros homens que possuem ideias sobre o funcionamento deste sistema de comunicação.

De acordo com Paiva (2006) nota-se na realidade que o desenvolvimento da escrita se deu devido às observações nas mudanças de governo, nos fatores geográficos, sociais, culturais e econômicos. Desse modo, os registros históricos se fizeram necessários, para garantir as gerações futuras os conhecimentos dos fatos anteriores.

Ao passo em que as sociedades foram se tornando mais complexas, os usos e funções da escrita foram se ampliando “[...] passando a cumprir papéis diferenciados, como os de perpetuação e auxílio à memória, comunicação a distância, expressão de sentimentos, ideias e pensamentos, orientação, diversão, fruição e organização de ideias” (LOPES, MENDES e FARIA, 2006, p. 14).

Desta forma cabe aqui ressaltarmos que língua escrita é um objeto social, construto humano e não um produto meramente escolar como por vezes esta vem sendo compreendida:

A escola (como instituição) se converteu em guardião desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto o qual se pode atuar, mas como objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente sem modificá-lo. (FERREIRO, 2008, p. 21).

Ainda neste sentido, Vygotsky (1989, p. 139) traz a sua crítica, a tal posicionamento quando nos expõe que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

A escrita é um objeto cultural que surge do esforço da construção coletiva da humanidade. E por ser um objeto cultural, cumpre várias funções sociais e tem meios concretos de existência, principalmente nos centros urbanos. Assim, a escrita se apresenta para a criança, como um objeto que possui propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Desta forma, é imprescindível, entretanto não tão fácil de restabelecer, nas práticas escolares, uma verdade elementar: a linguagem escrita é importante na escola por que esta é importante fora desta e não o inverso. (FERREIRO, 2008).

Na sociedade grafocêntrica o qual fazem parte, desde muito cedo, as crianças têm contato com a linguagem escrita. E procedente deste contato, que emerge um forte interesse por este objeto cultural, por sua função social e sobre o seu funcionamento. As crianças recebem informações sobre a escrita, em contextos reais, das mais diversas formas: através de textos que circulam socialmente e que as crianças possuem acesso (jornais, livros, revistas, cartazes, embalagens de alimentos ou brinquedos, televisão e outros); em participações de atos sociais nas quais a língua escrita cumpre funções específicas, como o de aliviar a memória (mãe escreve a lista de compras do supermercado e faz a consulta dela no momento da compra) ou mesmo no desejo de comunicar-se a distância com alguém que não está presente no momento o qual a carta ou e-mail foi escrito e outros. Enfim, quanto maior o contato, maior é a curiosidade e o interesse por esta linguagem. (FERREIRO 2001) (BRESCIANE, 2004).

Entendido inicialmente como um elemento inerente ao mundo adulto, à escrita como objeto do conhecimento humano, influencia e é influenciado pela cultura infantil. A língua escrita adentra ao território das crianças e desperta a atenção destas. Mas é a forma como elas se apropriam deste objeto social, como dos demais sistemas simbólicos, que manifesta a sua maneira de se relacionar com o mundo mais amplo “[...] Sua tomada de consciência desse mundo ocorre não por meio da atividade teórica abstrata, mas, sim, por meio da ação.” (BAPTISTA, 2009, p.21).

Entendemos, portanto que na cultura letrada o qual estamos inseridos, não podemos prever que a criança somente inicia o seu contato e aprendizado sobre a escrita quando adentra a uma instituição educacional. Ao oposto, compreendemos que este processo começa muito antes, nos intercâmbios sociais que a criança estabelece no seu dia - a - dia. Portanto, a escola, neste contexto, é um lugar

privilegiado para que a criança também tenha acesso a esta linguagem, principalmente aquelas crianças que possuem poucas oportunidades de contato com cultura da escrita fora deste espaço. Desta maneira:

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (FERREIRO, 2001, p.17).

Tendo, portanto a compreensão das crianças como atores sociais e sujeitos de direitos e que a linguagem escrita está presente no cotidiano destas imprimindo um significado único às práticas sociais. Devemos também considerar que estas são capazes tanto de interagir com signos e símbolos construídos em sociedade, como também de construir novos signos e símbolos através da sua interação com o meio social (BAPTISTA, 2009).

Assim ao se constituir um patrimônio cultural, construção da humanidade, concebemos a escrita como uma linguagem que deve ser disponibilizada a todos, o que inclui as crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil:

A escrita e a sua cultura são importantes patrimônios da humanidade, portanto, direitos da criança. Quando cuidamos do contato das crianças com a escrita, tratamos de incluí-las na cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. Cuidamos para que tenham acesso à complexidade da linguagem verbal, por meio de um processo criativo, tomando para si uma das mais importantes heranças culturais, responsável por mudanças no modo como as sociedades se organizaram, com reflexos no próprio modo de pensar das pessoas. (AUGUSTO, 2011, p. 124).

Ao constatar o interesse e o direito de acesso da criança por este objeto do conhecimento, que é a escrita, ressaltamos já aqui a importância do seu acesso através de intervenções pedagógicas que respeitem suas especificidades e particularidades das crianças, neste caso, que frequentam a Educação Infantil. Desta maneira, o trabalho desenvolvido com tal linguagem nos grupos escolares que compreendem as crianças de 0 a 5 anos de idade, deve:

[...] ser coerente com o universo infantil, com a forma lúdica de a criança construir significados para o que faz para o que vê e para aquilo que experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança — e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas. (BAPTISTA, 2010, p. 10).



Neste sentido, o papel da educação infantil seria o disponibilizar a todas as crianças as informações necessárias para que possam pensar sobre sua própria língua. Entretanto, isso não deve significar de nenhum modo apressar a escolarização. O contato com a escrita não tem como objetivo garantir que todas as crianças escrevam autonomamente e de forma convencional ao final desta etapa, mas o de assegurar a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve. (AUGUSTO, 2011).

Entendemos, portanto a possibilidade de intervenções com a linguagem escrita na Educação Infantil, no qual não tenha como propósito obrigar que as crianças saiam da Educação Infantil alfabetizadas, mas que oportunizem a sua interação e participação em situações cotidianas de convívio com a escrita e que sejam consideradas, imprescindivelmente, como o centro das ações pedagógicas e atores ativos neste processo.

## 2.1 DIFERENTES PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO ÀS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Torna-se evidente a importância do desenvolvimento do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil como um direito das crianças que pertencem a uma sociedade grafocêntrica, e que leve em consideração as especificidades e interesses dos pequenos. Entretanto, promover intervenções pedagógicas com a escrita que considerem tais pressupostos, ainda se constitui em um desafio enfrentado pelos profissionais que atuam nesta etapa de educação básica. Decorrente a este fato, pode – se observar, ao longo dos anos em nosso país, diferentes perspectivas no que tange as intervenções pedagógicas com a escrita.

Os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI) nos expõe tais perspectivas, que vigoraram por muito tempo nas classes de Educação Infantil e que por vezes, ainda se fazem presente.

Uma destas perspectivas concebe a ideia de prontidão. Neste posicionamento entende-se que é necessário o desenvolvimento de certas habilidades intelectuais e motoras pelas crianças para aprendizagem da escrita, um resultado da maturação biológica. De acordo com esta óptica seria possível, por meio de testes, detectar o momento exato para o início da aprendizagem da escrita. Neste contexto, “[...] os exercícios [...] de coordenação perceptivo-motora, como passar o lápis sobre linhas

pontilhadas, ligar elementos gráficos (levar o passarinho ao ninho, fazer os pingos da chuva etc.), tornam-se atividades características das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998 p.120).

Para Ferreiro (2008) tal concepção foi que serviu para manutenção do pré – escolar ‘asépticamente’ isolado da língua escrita. Portanto, entendia-se que nesta etapa se ocuparia de crianças ainda não maduras para a aprendizagem desta linguagem.

Em outra perspectiva de práticas com a escrita, toma-se como base a cópia de vogais e consoantes, estas ensinadas uma por vez, com o propósito que as crianças relacionem sons e escritas, através da associação, repetição e memorização de sílabas. As intervenções se realizam geralmente em uma sequência progressiva. Nas palavras de Brandão e Leal (2011, p. 16) “[...] Os exercícios preparatórios são [...] substituídos pelo trabalho exaustivo com letras, iniciando pelo reconhecimento e escrita de vogais, seguindo – se o trabalho com consoantes e famílias silábicas”. Ou ainda em oposto, parte-se de um todo, uma frase, por exemplo, decompondo -a esta até chegar às sílabas. Adiciona-se ainda a esta perspectiva, o entendimento que a escrita das letras pode ser associada a uma vivência motora e corporal o que possibilitaria a interiorização de movimentos fundamentais para reproduzi-las (letras). Uma intervenção pedagógica de ensino de letras, por exemplo, seguiria na seguinte ordem: atividade com o corpo (andar sobre linhas, fazer o coturno das letras na areia); atividade oral com identificação de letras, cópia e por fim a permissão para escrever sem copiar (BRASIL, 1998).

Ainda de acordo com RCNEI (1998 p.120):

Essa concepção considera a aprendizagem da linguagem escrita, exclusivamente, como a aquisição de um sistema de codificação que transforma unidades sonoras em unidades gráficas. As atividades são organizadas em sequências com o intuito de facilitar essa aprendizagem às crianças, baseadas em definições do que é fácil ou difícil, do ponto de vista do professor.

Nesse sentido, Ferreiro (2001, p. 16) ressalta que as práticas educativas com a linguagem escrita que serão adotadas pelos docentes, estão atreladas intimamente com a forma como estes concebem a escrita: como um sistema de representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Dessa forma:

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a

escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Assim diferenciar sistema de codificação e sistema de representação não é somente uma distinção entre termos, as consequências nas intervenções com a linguagem escrita demarcam claramente tal oposição. Quando se concebe a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas se coloca em primeiro plano a discriminação perceptiva das modalidades envolvidas, no caso, a visual e a auditiva. Desse modo, as práticas que provêm de tal perspectiva focam no exercício destas discriminações sem realizar questionamento sobre a natureza das unidades utilizadas. Já por outro lado, quando se concebe a aprendizagem da língua escrita compreendendo o modo de construção de um sistema de representação, o problema se coloca em termos diferentes. Portanto, mesmo que se saiba falar adequadamente e que se façam as discriminações perceptivas que são necessárias à vista, isso não extingue o problema que é central – a compreensão da natureza do sistema de representação. (BAPTISTA e MONTEIRO, 2009).

Entretanto, ainda segundo RCNEI (1998), estudos realizados nas últimas décadas que se basearam na análise de produções de crianças e das práticas que acontecem nas instituições educacionais vêm indicando novas direções no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Considera-se a perspectiva da criança que aprende, tendo esta como um sujeito ativo na construção do conhecimento e não receptoras passivas de informações, o que traz uma transformação imprescindível na compreensão como esta aprende a ler e a escrever. É a partir do contato das crianças com a escrita em seus usos sociais e a importância que esta linguagem possui nos contextos em que elas fazem parte que as mesmas começam a elaborar hipóteses sobre este objeto do conhecimento. Nesta concepção, o processo de aprendizagem da escrita é entendido como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem

e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (BRASIL, 1998, p. 122).

Neste entendimento, portanto, as instituições de Educação Infantil, ao reconhecer que antes mesmo de inserir – se nela, as crianças constroem conhecimentos sobre a linguagem escrita e podem elaborar hipóteses originais na busca de compreendê-la, podem promover intervenções no sentido de enriquecer e que os pequenos dêem continuidade a este processo. Tal perspectiva transpõe o entendimento que se faz necessário que a criança possua determinada idade para que aconteça o ensino da linguagem escrita.

Diante disto, Brandão e Leal (2011) explicitam que a importância de garantir às crianças que tenham oportunidades de vivenciarem situações mediadas pela escrita na Educação Infantil. Entretanto, tais situações de convívio com a escrita não podem se tornar um fardo para estas. O que nas palavras de Ferreiro (2008, p. 39) se apresenta que:

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré- escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos.

Desta forma, ressaltamos mais uma vez o direito da criança em ter acesso a este objeto do conhecimento, que a escrita, portanto, na Educação Infantil, isso não deve significar de modo algum ignorar esta como sujeito ativo neste processo e que devem ter seus interesses e singularidades respeitadas.

## 2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA

Observarmos diferentes perspectivas em relação às intervenções pedagógicas com a linguagem escrita na Educação Infantil. E podemos denotar as escolhas dos procedimentos pedagógicos adotados pelo professor à sua concepção sobre este objeto social, acrescentando ainda, a sua maneira de compreender como evoluem os conhecimentos da criança sobre a escrita. Considerando este último aspecto, inferimos ser importante tratarmos aqui, sobre a questão do grafismo infantil, compreendo sua estreita relação no processo de desenvolvimento da escrita

e os níveis conceituais de escrita que caracterizam o processo de construção deste sistema tendo por base ideias e hipóteses da criança. Neste caso, nos ateremos à hipótese pré – silábica de escrita<sup>4</sup>, por estarmos voltados neste momento, de maneira mais específica as formais iniciais de pensar a escrita pela criança.

Diante deste contexto, compreendemos como Seber (1997), que não há dicotomia entre teoria admitida pelo professor e a sua ação educativa.

### 2.2.1 O GRAFISMO COMO PRIMEIRA FORMA DE “ESCRITA” DA CRIANÇA

Para Moreira (2005) o desenho é a primeira expressão de ‘escrita’ da criança, ou seja, a sua primeira forma de manifestação gráfica. É uma linguagem, como um gesto ou a fala, a qual a criança se utiliza para deixar sua marca antes mesmo de aprender a escrever.

De acordo com Pillar (2012), estudiosos ao analisarem o processo de desenvolvimento da escrita e do desenho, observaram que estes possuem uma origem gráfica comum, e isso que explica por que inicialmente tais sistemas encontram-se indiferenciados para as crianças.

Neste sentido, a ideia de Luçart, explicitada por Ferreiro, trata sobre este movimento de gênese gráfica da indiferenciação dos dois sistemas: desenho e escrita. No entendimento de Luçart se nos remetermos ao início da representação gráfica infantil “[...] vemos que nos primeiros traços, de produção espontânea, desenho e escrita se confundem. Ambos consistem em marcas visíveis sobre o papel. Logo, em forma paulatina, vão se diferenciando alguns traços gráficos, que adquirem formas cada vez mais figurativas, enquanto outros evoluem em direção a imitação dos caracteres que mais ressaltam da escrita” (LUÇART, 1974 apud FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p.63).

Segundo Pilloto, Silva e Mognol (2007), o rabisco, o desenho são formas construídas, ao longo dos tempos pela humanidade. E por meio destas, os seres humanos podem manifestar-se expressivamente, como também comunicar-se. Entretanto, no caso da criança, reproduzir inicialmente tais formas, não significa necessariamente a presença da intenção de transmitir algo a alguém. Pois, a

---

<sup>4</sup> Ao tratarmos de forma mais específica da hipótese pré – silábica não quer denotar que na Educação Infantil, as crianças possam alcançar outros níveis de escrita como silábico, por exemplo. Entretanto, consideramos ao nos referenciar a esta etapa de educação para infância ser mais adequado neste momento nos atermos e entendermos melhor estas primeiras formas de pensar a escrita pela criança pequena.

criança, em seu processo de desenvolvimento das suas capacidades motoras e sensoriais, descobre no lápis, na tinta ou em outros objetos a simples possibilidade de imprimir as suas próprias marcas. Contudo, com o passar do tempo, tais marcas passam a ter uma intenção e a criança sente a necessidade de ser compreendida pelo grupo o qual a mesma faz parte.

Certamente, a atividade de deixar mensagens é algo muito importante em nossa sociedade há muito tempo, pois os seres humanos sempre buscaram registrar sua história, manifestando os seus conflitos, desejos e pensamentos aos seus pares. Neste mesmo intento, a criança também faz uso do desenho para se comunicar. É por meio deste, que a criança transmite sua experiência subjetiva e aquilo que está ativo em sua mente, fazendo o registro daquilo que é significativo para a mesma (PILLOTO, SILVA E MOGNOL, 2007).

Nesta perspectiva, Alexandroff (2010, p.39), define o grafismo como:

[...] o meio pela qual a criança manifesta sua expressão e visão do mundo, o exercício de uma atividade imaginária, que se relaciona a um processo dinâmico, em que a criança procura representar o que conhece e compreende. Pelo fato de o desenho infantil ser um meio de compreensão da realidade, é um valioso instrumento para a construção de conhecimentos, pois mostra um produto resultante da imaginação e atividade criadora da criança.

Ao ter inicialmente somente a intenção de imprimir suas marcas, os primeiros desenhos realizados pelas crianças ou rabiscos podem ser mais vistos como gestos que possibilitam tal ação do que precisamente como desenhos. Portanto, como nos apontam Fontana e Cruz (1997), fundamentadas nas ideias de Vygotsky, o desenvolvimento posterior do desenho não é algo puramente mecânico e não tem explicação em si mesmo. A criança em um dado momento necessita descobrir que os traços que foi feito por ela podem significar algo.

Ainda para as autoras é ao dar nome ao seu desenho depois que o produziu, que a criança começa a relacionar as marcas que imprimiu a algum objeto. Logo, é pela ação de nomear seu desenho que este se torna significativo. A fala, neste contexto, possui um importante papel na descoberta a qual a criança faz em que seus rabiscos podem significar algo. Nesta perspectiva, Vygotsk (1989, p. 127) evidencia a relação existente entre a linguagem verbal e o desenho, para este estudioso: [...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal.

Apesar do reconhecimento de que o desenho que produziu pode representar um objeto, já possa acontecer bem cedo na infância, tal descoberta ainda não equivale à função simbólica, segundo Vygotsky (1989, p.128), pois “[...] mesmo sendo a criança capaz de perceber a similaridade no desenho, ela o encara como um objeto em si mesmo, similar a ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo”. Considera-se, então que:

[...] Vygotsky afirma que a “representação simbólica primária deve ser atribuída à fala” e considera que o próprio desenho torna-se simbólico pela utilização da linguagem oral. O desenho transforma-se efetivamente em representação simbólica quando a nomeação passa a se dar no início do ato de desenhar e a criança torna-se capaz de decidir antecipadamente o que vai desenhar. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 146).

Desse modo, o caráter simbólico do desenho vai sendo construído baseado na linguagem. O simbolismo se constitui como a dimensão fundamental do desenho e se vincula de forma mais estreita à elaboração da escrita e ao desenvolvimento da conceituação<sup>5</sup>. Desta maneira, sendo a “[...] escrita [...] também essencialmente uma atividade simbólica, apresenta uma estreita ligação com outras formas de simbolização, como o desenho e a brincadeira” (FONTANA e CRUZ, 1997, p.162). Isso demonstra que o desenho e a escrita apesar de se constituírem sistemas diferentes, possuem aspectos semelhantes, sendo um deles o caráter de representação.

O desenvolvimento ou evolução do desenho infantil teve atenção de alguns autores que definiram fases para este processo. Um dos mais conhecidos e referenciados nesta temática é Luquet. Este autor compartilha do mesmo entendimento de Vygotsky (1989), que a criança desenha aquilo que sabe e não o que vê.

Segundo Pillar (2012), Luquet foi um dos primeiros estudiosos o qual se interessou pelo desenho da criança considerando o seu desenvolvimento cognitivo, buscando compreender o que e como a criança desenha, tendo como foco o sujeito da ação. Assim, este definiu uma sequência evolutiva de quatro estágios que passa o desenho infantil, que foi descrita pela autora referenciada, sendo eles: o realismo

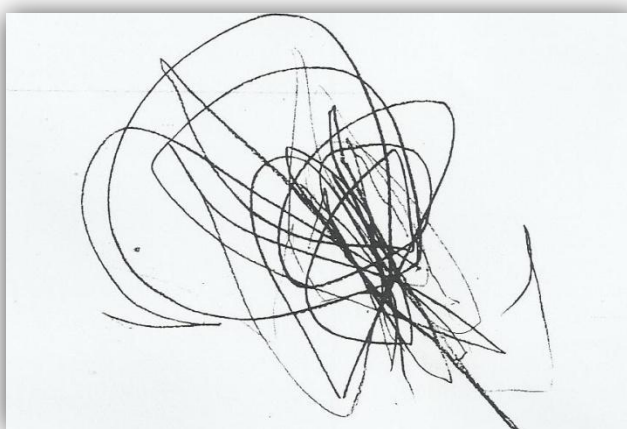
---

<sup>5</sup> Sendo reproduzidos nos primeiros desenhos infantis somente aspectos essenciais dos objetos, neste sentido estes se assemelham aos conceitos verbais. Neste sentido, a criança não tem a preocupação de representação fiel da realidade, ou seja, daquilo que ela vê, mas tenta através do desenho indicar determinados aspectos dos objetos, o que denota que esta começa desenhando o que sabe sobre os objetos e não o que vê, além implicar certo grau de abstração, generalização, da mesma maneira como ocorre no caso da palavra na linguagem verbal. (FONTANA e CRUZ, 1997).

fortuito, o realismo fracassado ou incapacidade sintética, o realismo intelectual e o realismo visual.

O realismo fortuito, primeiro estágio, se subdivide em desenho involuntário e voluntário. No denominado desenho involuntário a criança não desenha para fazer uma imagem, e sim para fazer linhas, pois a mesma ainda não tem a consciência de que as linhas feitas possam também representar objetos. Tal etapa se caracteriza pelo gesto motor e pelo prazer de traçar linhas, a criança não atribui significados aos grafismos feitos por ela.

**Figura 1: Desenho involuntário**



Fonte: Desenho e escrita como sistemas de representação – Analice Pillar.Penso, p.57.

O desenho voluntário, no entanto dar seu início quando “[...] a criança constata certa analogia entre alguns dos seus traços e um objeto real; considera-o, então, como uma representação do objeto e enuncia a interpretação que lhe dá” (LUQUET, 1969 apud PILLAR, 2012, p. 57). Nesta etapa, a criança, primeiro desenha sem ter a intenção de representar algo, e ao concluir sua produção faz a interpretação dela, segundo a sua semelhança a um referente qualquer, dando - lhe um nome. Em seguida, surge a intenção que é o desejo consciente de desenhar um objeto, mas que pode ter uma interpretação diferente do seu intento inicial, após a sua criação. Porém, ao chegar ao fim desta etapa, o desejo de representar alguma coisa já coincide com a interpretação conferida ao desenho. Desta maneira, é no desenho voluntário que a criança que a criança já consegue passar a ter a convicção que através do seu desenho ela pode representar tudo o que desejar.

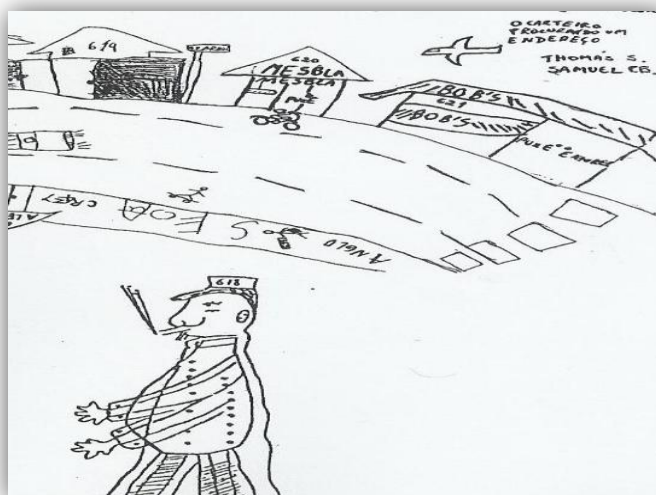
O realismo fracassado ou incapacidade é o estágio no qual a criança estaria preocupada, de forma exclusiva, em representar cada um dos objetos de maneira



diferenciada, neste sentido, ela não integra a um conjunto coerente os diferentes pormenores que realiza. A criança dá aos detalhes o grau de importância o qual tem para ela no momento, assim acaba exagerando ou omitindo partes, pois leva em consideração somente o seu ponto de vista. Neste estágio, a criança começa a representar graficamente o espaço, desenvolvendo relações topológicas entre as formas. Assim, pode-se observar “[...] neste estágio, a primeira construção gráfica do espaço representativo – topológica -, ou seja, é o momento em que a criança se preocupa com as propriedades gerais dos objetos, como vizinhança/separação, continuidade/descontinuidade, dentro/fora, etc.” (PILLAR, 1997, p. 60).

O realismo intelectual é o estágio no qual a criança pretende reproduzir do objeto não somente por aquilo que ela pode vê, mas o que sabe sobre este. Para Fontana e Cruz (1997) é neste momento que de fato a criança desenha o que sabe dos objetos e não o que vê. Para isto, o sujeito se utiliza de variados processos como a transparência, a planificação e outros. No caso da transparência, por exemplo, se desenha partes não visíveis de um dado objeto, como se aquilo que as encobre, ao se tornar transparente, dar a possibilidade e visualizá-las, como órgãos de uma figura sobre a pele ou mesmo o interior de uma casa.

### Figura 2: Planificação e Transparência: Realismo Intelectual



Fonte: Psicologia e Trabalho Pedagógico – FONTANA e CRUZ. Atual Editora, p.149.

Já o último estágio, denominado como realismo nominal, seria o período no qual a criança ‘deixa de lado’ as estratégias que foram utilizadas no estágio anterior. Assim, “[...] a transparência dá lugar à opacidade, ou seja, a criança representa apenas os elementos visíveis do objeto” (PILLAR, 2012, p. 64). Os objetos passam a

ser representados segundo uma nova construção, a perspectiva<sup>6</sup>, e agora os detalhes tem como finalidade a particularização das formas que antes eram genéricas.

De acordo com Pillar (2012), a distinção realizada em quatro estágios no desenvolvimento do desenho infantil designadas por Luquet (1969) é ressaltado pelo próprio estudioso, como um processo não tão rígido, podendo cada uma destas fases se prolongar enquanto a outra já tenha começado.

Ao ter a compreensão, portanto, do desenho como uma linguagem, primeira manifestação gráfica utilizada pela criança como forma de comunicação e um sistema de representação demonstra nestas dimensões a sua relação no processo de construção da linguagem escrita pela criança. Diante disto, cabe ao educador, neste caso que atua na Educação Infantil, entender a importância da atividade do grafismo para este momento do desenvolvimento infantil, entre outros no processo de descoberta e conquista da escrita.

### 2.2.2 CONCEPÇÕES DA CRIANÇA ACERCA DA ESCRITA

Ao considerar a perspectiva da criança que aprende e sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, entendermos a importância de compreender as ideias que as crianças elaboram em relação à escrita. Neste sentido, as produções infantis se tornam um material imprescindível para análise do professor que subsidiará a sua prática.

De acordo com Ferreiro (2001) tradicionalmente na escrita infantil eram somente considerados os aspectos gráficos, o que denotava: a qualidade do traçado, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações), e outros. Entretanto, os denominados aspectos construtivos da escrita eram ignorados.

Os aspectos construtivos se referem ao que se desejava representar e os meios que são utilizados para criar diferenciações entre as representações. Neste sentido, não são os aspectos gráficos que garantem a escrita, mas sim se houve uma intencionalidade da criança em realizar tal produção.

---

<sup>6</sup> Com o aparecimento da perspectiva, a criança passa a representar o que ela vê a partir de uma determinada perspectiva. Desta forma, é desenhada somente a copa de uma árvore atrás de uma casa ou um rosto de perfil é desenhado apenas com um olho (FONTANA e CRUZ, 1997).

Ainda segundo a autora referenciada, os indicadores que demonstram de forma mais clara as explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas. As manifestações iniciais da escrita se apresentam sob a óptica gráfica, como linhas onduladas ou quebradas (zigue-zague), fragmentadas ou continuas, ou mesmo como uma série de elementos discretos que se repetem (linhas verticais e bolinhas). Dessa forma, para Ferreiro (2001, p.17):

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. Essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente, garatujas, “puro jogo”, o resultado de fazer “como se” soubesse escrever.

Nesta perspectiva, Seber (1997) nos expõe que a qualidade do traçado realizado pela criança que é primordial importância, mas sim o que a esta deseja representar. As intenções de escrita realizada pela criança são conhecidas pelo professor somente se este se propuser a desempenhar o seu papel de interlocutor da criança. Neste contexto, o docente se interessa em saber o que a criança desejou representar e tem uma atitude de respeito em frente a como tal desejo foi manifestado graficamente, ou seja, a produção realizada pela criança. Deste modo, aos poucos o professor aprende a disponibilizar informações sobre a escrita de maneira apropriada, levando em consideração as ideias que a própria criança vem construindo em relação a esta linguagem.

Em suas pesquisas, Emília Ferreiro e Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (1985), nos apresentam como as crianças vão elaborando hipóteses e resolvem problemas sobre o escrito em um processo contínuo de reconstruções em que antigos conhecimentos dão lugar a novos. Estas descreveram o ‘caminho’ o qual as crianças percorrem na busca de apropriar-se da língua escrita. Tal caminho pode ser representado pelos níveis conceituais de escrita denominados: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

O início deste processo construtivo que a criança percorre para compreender a escrita é descrito por, Weiz (1990, p. 73):

Que começa diferenciando o sistema de representação da escrita do sistema de representação do desenho. Que tenta várias abordagens globais, numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir – o que implica uma mudança violenta de critérios – que a escrita não representa o objeto a que se refere, e sim o desenho sonoro do

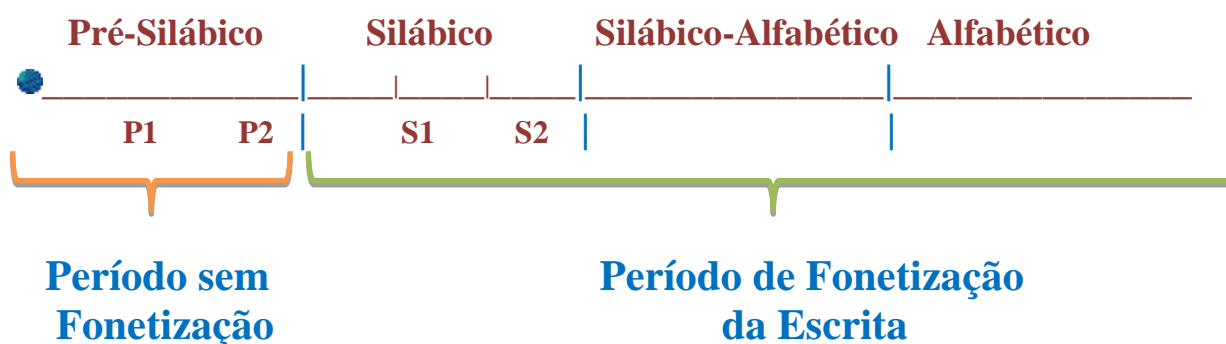
seu nome. Que nesse momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Que essa hipótese gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construídas pela própria criança.

E segue, como nos expõe Ferreiro (2001, p. 27):

[...] vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som).

De acordo com Ferreiro (2001), os aspectos construtivos à escrita infantil segue uma linha surpreendente regular de evolução independentemente da língua, cultura ou situações educativas o qual a criança faça parte sendo distinguidos em três grandes períodos: 1º- da distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico (distinção entre o desenho e a escrita); 2º - da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo (variedade de grafias e quantidade de grafias); e o da fonetização da escrita (que se inicia com o período silábico e culmina no período alfabético).

**Figura 3: Linha Evolutiva da Escrita, segundo Emilia Ferreiro**



Fonte: Psicogênese da Língua Escrita – Angela Freire<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/2011/ciclo-aprendizagem1/sugestoes-trabalho-niveis-conceituais.doc>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

Ao nos referimos em nossa pesquisa, a etapa de educação básica da Educação Infantil, iremos voltar a nossa atenção de forma mais específica aos aspectos do primeiro período e segundo período da linha evolutiva do processo de construção da escrita pelas crianças, ou seja, onde se encontra o nível escrita pré-silábica, como já explicitado no início deste tópico. Buscando assim, compreender as ideias que as crianças possuem sobre a escrita neste primeiro momento.

Segundo Ferreiro (2001, p. 19), é no primeiro período as crianças conseguem realizar duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: “[...] a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas, por um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto, por outro”.

No nível pré-silábico a diferenciação entre o desenho e a escrita vão sendo conquistado pela criança através de situações de escrita e de leitura. Quando solicitado que escreva, esta faz uso de diferentes marcas do que a mesma se utiliza para desenhar. A criança traçam linhas em ziguezague, onduladas ou interrompidas, bolinhas ou mesmo letras convencionais, números ou outros sinais gráficos para demonstrar que já conseguiram fazer tal distinção. Nesta fase tais marcas ainda não fazem ainda correspondência com registro sonoro da palavra, como também não se diferenciam entre si. Desta maneira somente a criança que realizou sua produção que pode interpretá-la e a realiza de modo instável. (FONTANA e CRUZ, 1997).

A compreensão do processo de diferenciação entre desenho e escrita possui um papel central no que se refere ao processo de apropriação do sistema de escrita pela criança. O desenho está no domínio icônico, no qual as formas dos grafismos importam por reproduzirem a forma dos objetos. Já ao escrever está fora do icônico, pois as formas dos grafismos não se reproduzem a forma dos objetos, nem mesmo sua ordenação espacial reproduz o contorno destes mesmos. Esta se constitui uma das distinções básicas que a criança deve fazer neste processo (FERREIRO, 2001).

É ainda neste nível que as crianças acreditam que somente podem ler um texto se este estiver acompanhado de uma imagem, pois é esta que lhe dará a possibilidade de interpretar letras. Desta maneira, a criança supõe que embora exista uma diferenciação em relação aos significantes, ela pode encontrar uma semelhança nos significados. A escrita neste momento já se constitui como um sistema independente, porém que está relacionado com o desenho. Apesar das crianças já terem conseguido realizar a diferenciação entre desenho e escrita, as mesmas consideram que não é possível ler um texto no qual não se tenham

imagens, por que faltam elementos para que possam interpretar as letras, e ao escrever buscam também associar escrita e o desenho assim “[...] a criança espera que a escrita – conserve algumas das propriedades do objeto a que substitui. Essa correspondência figurativa entre escrita e objeto referido é relativa, fundamentalmente, a aspectos quantificáveis daquilo que a escrita deve reter” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p.261), ou seja, o denominado realismo nominal. Nesta perspectiva, a criança considera, por exemplo, que objetos tenham a escrita correspondente com seu tamanho: a palavra elefante deve ser escrita com muitas letras, pois se trata de um animal grande; no entanto, a palavra formiga deve ser escrita com poucas letras já que se refere a um animal bem pequeno.

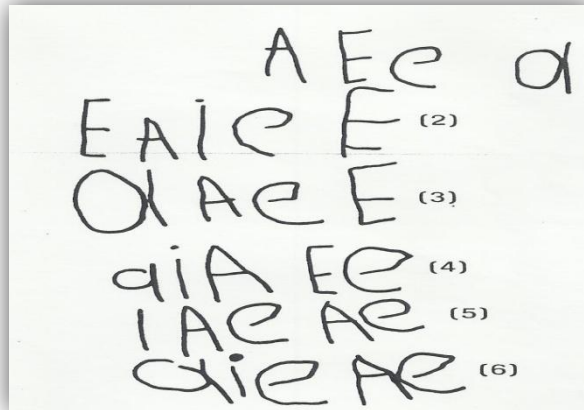
Ao realizar a distinção básica de diferenciar desenho e escrita Ferreiro (2001, p.20) nos afirma que “[...] as crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas e é isso que caracteriza o período seguinte”. Os critérios de diferenciação são inicialmente, intrafigurais, que consistem no estabelecimento de propriedades necessárias para que uma escrita possa ser interpretada, ou seja, que lhe possa atribuir-lhe um significado. Neste sentido, ao realizar a comparação das letras que fazem parte de uma palavra se estabelece critérios de diferenciação da escrita onde se baseiam na quantidade mínima e variedade interna de caracteres. Desse modo, para que se possa ler ou escrever algo, não é suficiente somente que se hajam letras. Mas, é necessário que se tenha uma quantidade mínima de letras (eixo quantitativo), geralmente três, e que estas não se repitam (eixo qualitativo).

De acordo com Baptista e Monteiro (2009) fica claro que tais critérios são exigências específicas das crianças, já que não podemos respaldá-los de acordo com as regras do nosso sistema de escrita. Na escrita convencional em português podemos atestar várias ocasiões no qual é possível realizar uma leitura apenas com uma letra, como também várias palavras em que as letras se repetem. Assim esta formulação feita pela criança não é um fruto de informações recebidas por usuários deste sistema, mas trata-se do resultado de uma atividade cognitiva intensa, fruto da busca da criança em se apropriar deste sistema.

Após estabelecer tais diferenciações intrafigurais, a criança volta sua atenção para as diferenciações entre as escritas produzidas, as diferenciações interfigurais. Desse modo, as crianças:

[...] exploram então critérios que lhe permitem, às vezes, variações sobre o eixo qualitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para a outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo quantitativo (variar repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas sem modificar a quantidade). (Ferreiro, 2001, p. 24).

**Figura 4: Escrita com Diferenciações Interfigurais**



Fonte: Reflexões sobre alfabetização – Emilia Ferreiro. Cortez, p.23

Diante do fato, que a criança constrói e reconstrói ideias originais sobre a escrita, concebemos a importância de que as intervenções pedagógicas promovidas pelos professores estejam articuladas com tais concepções infantis sobre este objeto socialmente construído. Este entendimento pressupõe a criança como um ser ativo no processo de aprendizagem e que este seja realmente significativo para esta.

### 3. INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante dos pressupostos até aqui apresentados, entendemos que as intervenções pedagógicas com a linguagem escrita propostas na Educação Infantil devam considerar os usos sociais de leitura e escrita, além de compreender a criança como um sujeito ativo no processo de ensino – aprendizagem. Sendo, desta forma, adotados pelos professores, práticas que sejam de natureza mais significativa para as crianças, no sentido de valorizar a educação para a vida e não somente escolar.

Neste sentido, Augusto (2010), nos afirma que o professor possui um papel muito importante neste processo, pois é por meio de suas ações educativas na educação infantil, que as crianças poderão usufruir da leitura e da escrita neste espaço. Desse modo, um professor que planeja um trabalho de ‘aproximação e familiarização’ com a linguagem da escrita, deve propiciar um ambiente adequado para suas crianças, o que não denota somente o cuidado com o espaço físico (por exemplo, fixar nas paredes da sala cartazes com textos), mas propiciar as crianças a conviverem em um ambiente cercado de práticas que promovem a aprendizagem desta linguagem, nos seus mais variados usos e funções, permeadas pelas múltiplas significações infantis. Ou seja, que considerem também as concepções das crianças acerca da escrita e sua relação com esta.

Nesta perspectiva, alguns estudos como de Baptista (2010); Augusto (2010), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Teberosky e Colomer (2003), dentre outros, propõem alguns parâmetros que devem ser considerados nas intervenções promovidas pelo educador que considera o direito da criança em ter acesso à linguagem escrita, mas sem desconsiderar a particularidade desta etapa de educação para a infância e o centro dela: a criança de 0 a 5 anos de idade. Sendo eles descritos a seguir:

- *Trabalho com literatura infantil:*

Para Baptista (2010), a relação existente entre a literatura infantil e a imaginação, considerando este último como um elemento que faz parte da cultura infantil, já se constitui como um importante argumento, para que no cotidiano das



práticas educacionais venham ser promovidas atividades de leitura, manipulação de textos literários e conversas sobre estes. Fazendo referência a Santos (2008), a autora nos expõe a necessidade de libertar a literatura infantil de uma cultura escolar que, constantemente, a entende simplesmente como um instrumento pedagógico e não como literatura que possui um valor em si mesma, fonte de prazer e experiências estéticas para os pequenos. Com este entendimento, creches e pré – escolas podem e devem promover um trabalho de imersão da criança no mundo literário, transcendendo tal visão institucionalizada, pragmática e escolarizante da literatura infantil.

A leitura de história diariamente na roda é uma prática cotidiana na Educação Infantil e uma proposta também recomendada por Augusto, (2011). Segundo esta autora, na roda de histórias, os professores possuem dois momentos a compartilhar com suas crianças, o de contar histórias e o de ler histórias. Neste contexto, contar histórias não é a mesma coisa que ler, pois se aprendem coisas diferentes em ambas as situações. As histórias que são contadas remetem às crianças a expressão oral do adulto, a entonação, ao canto, que está presente na memória do indivíduo que conta àquela história. Já as histórias que são lidas reportam aos textos que são estáveis, que são ditos por outras vozes. Assim,

As palavras lidas não são mais importantes do que as ditas, contadas a partir da memória do professor e de todos os seus recursos expressivos. São, apenas, diferentes e, certamente, insubstituíveis. Ao ler para as crianças, estamos incluindo-as na tradição de nossa cultura que, teoricamente, seria inacessível para elas que ainda não sabem ler convencionalmente. Por esse motivo, o momento da leitura para crianças de todas as idades, deve ser o mais próximo possível das práticas reais dos leitores.

Ao ler histórias todos os dias, os professores dão voz aos autores para que eles possam falar às crianças, uma vez que elas ainda não podem fazer isso sozinhas. A experiência contínua, organizada e intencional de leitura de contos e de outros textos possibilita às crianças a ampliação do seu repertório de narrativas que servirão de base para a produção de seus textos de autoria. (AUGUSTO, 2011, p.127).

A realização da leitura de textos literários para as crianças solicita do professor um olhar atento para a escolha dessas produções, como também planejar como isso será feito.

Desta forma, se ressalta a importância das escolhas do que ler para os pequenos, tendo de ser avaliada a qualidade textual, gráfica, material e da

abordagem dada à temática abordada. Tais escolhas devem estar atreladas a ideia da criança como indivíduos competentes, inteligentes, que possuem curiosidade e interesse em conhecer o mundo que a cerca. E para saber quais são estes interesses se faz necessário ouvir a criança e buscar compreendê-la, o que implica considerar e respeitar esta como sujeito de direitos e que produz conhecimentos (BAPTISTA,2010).

Neste contexto, somente ofertar as crianças histórias com textos muito curtos, com frases bem simplificadas e moralizantes é subestimar o potencial da criança. Além disso, é preciso estar atento às concepções que se deseja comunicar para as crianças, muitas vezes implícitas no material, que é muito bem lembrado e questionado por Augusto (2011, p.128):

Como as personagens femininas, por exemplo, aparecem? São sempre secundárias, obedientes aos homens, ou também aparecem como heroínas, destacando-se também pela inteligência além da beleza? E os personagens negros? São sempre escravos ou subalternos ou também são destaques importantes, centrais da trama? É importante criar oportunidades para que todas as crianças possam, por meio das histórias, se espelhar e se identificar, positivamente, com tais personagens.

Já em relação ao projeto gráfico e imagens, Baptista (2010), nos alerta que em um bom livro de literatura infantil, além de ter que possuir uma boa qualidade estética, as imagens são bem mais do que representações do que o texto verbal diz, não se restringem somente a explicar algo do texto escrito. As imagens devem também servir para a ampliação das experiências estéticas e oportunizar a construção de novos sentidos. Desse modo, o livro deve ser para ler e para ver, principalmente ao pensar na criança, que não fez ainda a apropriação do sistema alfabético de escrita em toda sua complexidade. O acesso a livros que se utilizam de técnicas, recursos gráficos e materiais diversificados como fotografias, desenhos, gravuras, massinhas, colagens, e outros, também devem ser um dos aspectos considerados pelos professores.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ter acesso a uma boa literatura é ter disponível informação cultural que alimenta imaginação, como também é oportunizar o despertar do prazer pela leitura. Ao buscar que desde cedo, as crianças apreciem o momento de ouvir histórias requer do professor, no papel de leitor, se preocupar em ler com interesse e proporcionar um ambiente que seja agradável e que convide a turma para a escuta

atenta, instigando as expectativas das crianças, deixando que estas olhem o texto e as imagens, enquanto a história ainda está sendo lida, e possa manusear o material ao término deste momento também. Esse ato cultural e social que é a leitura pode acontecer nos grupos de Educação Infantil em momentos organizados ou espontâneos no qual as crianças podem ter suas vivências individuais ou compartilhar suas descobertas com seus pares.

- *Gêneros textuais diversos:*

Ao conceber a escrita como um objeto social e que a criança está imersa em uma sociedade grafocêntrica desde muito cedo, interessando-se pelos usos e funções deste objeto, entendemos a importância do trabalho, também, com os diferentes tipos de gêneros textuais que fazem parte do nosso cotidiano.

Nesta perspectiva, a atividade de mostrar que algo pode ser lido, sem apoio de imagens ou desenhos, de escrever cartas ou mensagens para pessoas que não estão presente no momento, ou mesmo de registrar algum fato que ocorreu na sala de aula e reler este dentro de alguns dias depois, constituem-se como exemplos de situações que mostram para as crianças funções da escrita, como o de comunicar algo e preservar a memória. Estas situações de aprendizagem propiciam as crianças que pensem sobre a escrita, como também a sua importância para a vida social. (BAPTISTA, 2010).

Como nos afirma o RCNEI (1998), é preciso que a ideia de expor os pequenos à práticas de leitura e escrita esteja atrelada a promoção de oportunidades em que estes participem de situações, no qual tais atividades sejam necessárias. Ou seja, nos quais leitura e escrita possuam uma função real de comunicação e expressão. Deste modo, a seleção do material escrito, deve ser orientada pela intencionalidade de 'iniciar' a criança no seu contato com os diferentes tipos de textos e possibilitar a sua observação de práticas sociais de escrita, na qual sejam reconhecidas a suas diversas características e funções. Nesta perspectiva, seriam adequados para o trabalho com a linguagem escrita, nesta etapa: regras de jogo, receitas culinárias, rótulos, embalagens, bilhetes, cartas, convites, canções, poemas, trava – línguas, mitos, história em quadrinhos, textos em

jornais, revistas e outros. A vivência com diversos gêneros e tipos de texto é muito importante na formação de um ambiente de letramento<sup>8</sup>.

- *Professor como escriba:*

No processo de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita no ambiente escolar, um dos mais importantes papéis que o professor pode desempenhar é o de escriba. Assim, de acordo com Teberosky e Colomer (2003, p. 122), quando “[...] o professor desempenha o papel de escriba, a criança aprende a participar como produtora de textos, aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito”.

Neste sentido, Augusto (2011), nos traz que tradicionalmente tinha-se o entendimento que se para produzir um texto qualquer era preciso grafar de forma correta todas as palavras. Entretanto, tal concepção já vem sendo transformada, e já é possível reconhecer que se pode escrever algo, desde que se tenha um escriba que se ofereça para realizar tal atividade. Desta forma, ao se ofertar como escriba das crianças o professor ‘dá voz a elas’, além de assegurar que as mesmas tenham a oportunidade e condições para que produzam seus próprios textos, utilizando-se da linguagem escrita.

Ao desempenhar o papel de escriba, o professor auxilia a criança em diversos aspectos, como: na diferenciação entre dizer e dizer para que seja escrito; na ação de controlar a extensão da emissão ditada por ela, ou seja, pausar o ditado de acordo com o ritmo de escrita do escriba; a recuperar a ordem da sequência do que foi ditado; diferenciar entre o que já encontra-se escrito e o que ainda não está escrito; e entre outros, à ajustar o oral e o escrito. (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

Um exemplo de trabalho que pode ser realizado neste sentido é a reescrita de textos os quais a crianças gostem muito e já tenham memorizado, como as parlendas ou mesmo contos clássicos.

- *Condições materiais adequadas:*

---

<sup>8</sup> Situações de ensino – aprendizagem no qual a leitura e escrita possuam um sentido e façam parte da vida do educando (práticas sociais de leitura e escrita) (SOARES, 2009).

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) apontam para a necessidade de um espaço organizado para leitura, no qual estejam disponibilizados para as crianças livros, revistas e outros materiais em quantidade suficiente, como biblioteca ou cantinho da leitura.

Neste contexto, segundo Teberosky e Colomer (2003) pode-se observar, por vezes, uma 'má' organização e posição dos materiais selecionados pelo professor para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem escrita. Neste sentido, os materiais, geralmente, ficam fora da visão e alcance da criança, bem acima do quadro ou mesmo do armário, não dando a possibilidade de que a criança chegue a estes por seus próprios meios. As autoras nos afirma que já houve a comprovação, que a proximidade física da criança com livros, por exemplo, influencia de modo significativo no interesse e entusiasmo delas por estes. Desse modo, é necessário que as bibliotecas, armários ou prateleiras aos quais estes os materiais estejam alocados, fiquem ao alcance da criança.

Segundo Baptista (2010), igualmente importante a pensar na organização de espaços como biblioteca ou cantinho da leitura, é promover ambientes em que as crianças possam exercer sua imaginação por meio das brincadeiras: brincar de casinha, hospital, salão de beleza, escolher uma fantasia e inventar personagens ou mesmo brincar de maneira livre. A escrita, nestes espaços para a brincadeira, propõe a autora, pode ser adotada no apoio à brincadeira de faz de conta quando a criança anota as compras que vai fazer na vendinha, dar receitas médicas ou preencher um cheque e outros.

- *Trabalho com o Desenho:*

Importante linguagem gráfica inerente a cultura infantil, o desenho se constitui em uma das atividades que geralmente ainda são realizadas na educação Infantil e não deve ser desprezada pelos docentes.

O desenho além de ser um instrumento de comunicação e expressão da criança, o que segundo o RCNEI (1998) já justificaria a sua presença na educação infantil, é um elemento relevante no desenvolvimento do fazer artístico<sup>9</sup> da criança.

---

<sup>9</sup> O fazer artístico é considerado como um dos aspectos inerentes à promoção de um ambiente prático e reflexivo no trabalho com as linguagens presentes no âmbito das artes visuais, sendo uma delas o desenho. Este centra-se na exploração, expressão e comunicação da produção de trabalhos

Considerada como uma linguagem de caráter simbólico (representação de algo), e também uma manifestação gráfica a qual a criança tem uma relação desde muito cedo, ressalta-se a importância da atividade do desenho no processo de construção da escrita pela criança. Para Vygotsky (1989), o desenho deve ser considerado como um estágio preliminar a aprendizagem da escrita.

Nesta perspectiva, Soares (2009) nos traz que de maneira curiosa, atividades que são comuns na educação infantil, como os desenhos, os rabiscos, os jogos e as brincadeiras de faz, não são considerados no processo de construção da linguagem escrita pela criança, quando estas atividades na realidade representariam a fase inicial desta aprendizagem, denominada pelo estudioso Vygotsky, como a pré – história da linguagem escrita. Esta pré – história denotaria a atribuição dos rabiscos, desenhos ou objetos a função de signos, no qual a criança está descobrindo sistemas de representação, que se constituem como facilitadores e precursores da compreensão da escrita como sistema de representação.

Segundo Fontana e Cruz (1997) a escola preocupada em propiciar atividades de desenho para a criança, possibilita que esta desenvolva habilidades importantes no complexo e paulatino processo de aquisição da escrita, podendo aqui citar: a concentração, observação, orientação espacial, discriminação visual e coordenação motora. Sem que se promovam atividades repetitivas e puramente mecânicas para as crianças.

- *Trabalho com o nome próprio*

De acordo com Luize (2007), o nome próprio se constitui em uma das primeiras palavras com significado e objeto de reflexões das crianças e tratando-se do processo de aprendizagem da linguagem escrita, o nome pode ser considerado como um primeiro modelo de grafia estável para a criança, pois sempre será representado com as mesmas letras e sequência.

Neste sentido, o trabalho com nome próprio pode fornecer informações sobre nosso sistema de escrita, como por exemplo, as formas convencionais da letra e direcionalidade da escrita, sem, portanto, que isso se torne um fardo para as crianças. Desta maneira:

---

de artes, através de práticas artísticas, o que propicia o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal, atrelando a este elementos como: sensibilidade, afetividade, criatividade , entre outros.

Já no princípio da educação infantil, pode-se ver crianças de 3 ou 4 anos capazes de grafar o seu nome e até de colegas ou familiares de modo convencional, embora não compreendam a escrita alfabética. Ao longo do processo empreendido para ler e escrever seus respectivos nomes, as crianças têm oportunidades de conhecer os símbolos utilizados em nosso sistema – as letras e acentos, por exemplo - e suas possíveis combinações assim como as variações de quantidade e qualidade que o caracterizam, sem a exigência de uma apresentação de letras ou sílabas isoladas, em práticas artificiais e sem sentido (LUIZE, 2007, p. 84).

É baseando-se neste modelo estável que as crianças podem realizar comparações que lhes auxiliarão na tentativa de ler e escrever outras palavras, mesmo que ainda não de forma convencional. Tendo contato com o nome próprio, as crianças observam a regularidade da forma deste e podem compreender que a escrita 'fixa' a língua falada (GOUVEIA, 2013).

Não podemos, no entanto deixar de ressaltar a importante função social do nome próprio, em identificar-nos como indivíduo parte de uma comunidade. Neste contexto Luize (2007), resalta a relevância do nome próprio no ingresso da criança na escola, por este identificar esta e tudo que a ela pertence, além de ser um dos elementos presente na construção da identidade pela criança, o que também justificaria a utilização deste, no trabalho da Educação Infantil.

#### 4. O ESTUDO DE CASO

Tendo como objetivo analisar quais são as intervenções pedagógicas de linguagem escrita desenvolvidas em uma Escola Municipal de Salvador no grupo cinco da Educação Infantil, foi delineado para o desenvolvimento desta pesquisa a abordagem qualitativa: Estudo de Caso.

A pesquisa qualitativa tem por base, uma abordagem, no qual se busca explorar/analisar aspectos e situações que não podem ser facilmente quantificados. Este tipo de metodologia é usado em geral para pesquisas em ciências humanas e sociais.

De acordo com Santos e Batista (2012) a pesquisa qualitativa se propõe a entender, descrever e compreender as experiências humanas que sejam nas dimensões histórica, social, biográfica, política e práticas diárias. Como também analisa as interações e comunicações cotidianas observando e registrando as mesmas. A preocupação está em compreender como “[...] pessoas e grupos dão sentidos e produzem significados ao mundo que os cerca” (SANTOS e BATISTA, 2012, p. 18).

Ainda Santos e Batista (2012) citando Angrosino (2009) nos apresentam seis características inerentes à pesquisa qualitativa, as quais seriam: os conceitos e argumentos, nesta perspectiva, são desenvolvidos no processo da pesquisa. O que minimizaria a necessidade de hipóteses, mesmo antes de interagir com a realidade e seus fenômenos; Explicitação do interesse dos pesquisadores em ter acesso às interações, experiências e documentos em real contexto natural; A teoria e os métodos devem ser intimamente ligados àquilo que se pesquisa e que se estuda; Os pesquisadores não são neutros, mas fazem parte do processo de pesquisa; Leva-se a sério o contexto, casos e fenômenos, para compreender uma questão específica; baseia-se em textos orais e escritos como: notas campo, autobiografias, transcrições e outros.

Considerando tais características aqui expostas nos remetemos a Ludke e André (2012) citando Bodgan e Biklen (1982) que nos afirmam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com o contexto estudado, no qual se enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.



De acordo com Ludke e André (2012) o estudo de caso é um tipo de abordagem qualitativa no qual se busca aprofundar o estudo de uma unidade específica, o caso sempre é bem definido.

Referindo-se a Stake (1988), André (1995) nos traz que os estudos de casos são muito úteis tanto para conhecer problemas, como também ajudar a compreender a dinâmica presente na prática educativa.

Para Chizzotti (1995) este tipo de investigação se constitui em um método que colhe e registra dados de um caso próprio ou vários casos com o intuito de construir um relatório sistemático e crítico de uma dada experiência ou mesmo realizar uma análise com o objetivo de tomar decisões ou expor uma ação transformadora para o problema.

Vale ressaltar que mesmo que o caso em estudo possa ter similaridades com outros, este mesmo é distinto dos demais, pois este é um fenômeno singular. Nesta perspectiva, Ludke e André (2012) citando Goode e Hatt (1968) nos afirma que o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

#### 4.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Ao ter a oportunidade, este ano, como bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (PETPED)<sup>10</sup>, de acompanhar o trabalho desenvolvido em um grupo de educação infantil e conseqüentemente as intervenções pedagógicas com a linguagem escrita propostas neste espaço, pude realizar observações sobre tais intervenções e registrá-las em diários de bordo/campo.

Neste sentido, nos utilizamos destes instrumentos de coleta de dados, a observação e diários de bordo, vislumbrando que os mesmos contribuíssem para o 'alcance' dos objetivos propostos nesta pesquisa.

---

<sup>10</sup> O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa que envolve atividades de pesquisa, ensino e extensão. Na atividade de extensão intitulada como Praticum, as bolsistas do programa acompanham a rotina de uma unidade escolar pública da rede municipal e realizam observações e as registram em diários de bordo que são discutidos e analisados, especificamente, sobre a prática pedagógica de uma professora.

De acordo com Ludke e André (2012) a observação tem um lugar privilegiado nas atuais abordagens de pesquisa educacional. Esta é utilizada como principal método de investigação ou atrelado a outras técnicas de coleta de dados, a observação propicia um contato estreito e pessoal do pesquisador com o fenômeno pesquisado o que apresentaria uma serie de vantagens, como por exemplo, a experiência direta que seria o melhor teste de verificação do acontecimento de um determinado fenômeno.

Para Marconi e Lakatos (1991) a observação se constitui em

[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. (MARCONI e LAKATOS, 1991, p. 190).

Ainda segundo Marconi e Lakatos (1991) a observação desempenha um papel relevante nos processos observacionais no contexto da descoberta e propicia o investigador no contato mais direto com a realidade. Esta seria o ponto de partida da investigação social.

De acordo com Triviños (1987) o diário de campo é uma das formas de contemplação das informações sobre o cenário no qual a pesquisa se desenvolve e onde os sujeitos estão envolvidos.

A coleta de dados ocorreu em uma turma da pré-escola (grupo cinco), entre o dia dez de março e trinta de julho de 2014. Esta turma foi observada no turno vespertino, com a frequência de visitas duas vezes na semana (terça - feiras e quinta – feiras), com carga horária diária de 3 horas e 20 minutos.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA<sup>11</sup>

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, que encontra-se localizada no bairro de Nazaré, na cidade de Salvador, Ba.

Atualmente nesta unidade são atendidos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Estes moram no entorno da escola e em bairros periféricos.

No que se refere à infraestrutura a escola possui: seis salas, cada uma com um professor regente, que estão disponibilizadas no térreo, primeiro e segundo andares; uma cozinha; três banheiros para uso das crianças e mais um para

---

<sup>11</sup> Desejamos ressaltar que por questão de ética, nesta pesquisa, não divulgaremos o nome da escola, da professora ou dos alunos que foram observados.

utilização dos funcionários; uma secretária; uma sala de coordenação; uma diretoria; um laboratório de informática; e um pátio reservado para aulas diversificadas, como dança e capoeira.

O horário de funcionamento diário da instituição é das 7h e 20min às 11h e 45min pela manhã e 13h e 20min às 16h 45min pela tarde.

A instituição em seu quadro de funcionários possui: uma diretora em turno integral, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, duas merendeiras, quatro porteiros, três auxiliares de serviços gerais, dez professoras e uma auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI).

#### 4.3 O GRUPO CINCO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A observação e os diários de bordos tiveram, especificamente, como objeto de estudo o caso do grupo cinco de Educação Infantil, do turno Vespertino.

Este grupo é constituído por dezenove alunos com idade média entre cinco e seis anos de idade.

Tem como regente, uma professora formada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Faculdade de Educação da Bahia (FEBA). A docente já ocupa esta profissão há quatorze anos, quatro na educação infantil (três anos na unidade observada). A professora conta com uma auxiliar de desenvolvimento infantil, que à auxilia com as crianças nas mais diversas atividades diárias.

A sala de aula onde estive inserida durante este período de observação, possui um espaço amplo e com boa iluminação podendo ser considerada adequada para realização das atividades pedagógicas. O espaço físico desta é composto por uma sala principal, onde ficam as mesas e cadeiras utilizadas pelas crianças; uma mesa para docente acomodar seus materiais de trabalho; uma mesa igual das crianças para que a ADI realize suas atividades diárias (como, por exemplo, organizar as pastas com as atividades das crianças); uma estante e um armário onde ficam disponibilizados vários materiais utilizados pela professora e as crianças como: lápis, cola, tintas, massinha de modelar, jogos confeccionados ou não pela professora, livro de histórias infantis e outros; uma estante com livros de histórias infantis (é como um cantinho da leitura, mas que pertence a turma da manhã e não podem ser explorados pelas crianças da tarde). Nas paredes desta sala principal podemos identificar um mural logo acima do quadro com todo o alfabeto em letra bastão, um varal com camisas feitas em emborrachado com as vogais, um mural

com os nomes e data de aniversário de cada um das crianças e um calendário. Ainda esta turma usufrui de um banheiro infantil totalmente decorado e mais uma sala no qual ficam guardados brinquedos e colchonetes utilizados em atividades externas, e mais materiais pedagógicos da professora regente.

#### 4.4 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NO GRUPO CINCO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 170) nos trazem que: “Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos”.

Por meio das observações realizadas neste período (10.03 a 30.07.14), e que foram registradas em diários de bordo, podemos perceber o estabelecimento de uma rotina metódica planejada pela professora regente, que se seguia: Acolhida (que se refere ao momento inicial da aula, no qual as crianças brincam e conversam com os colegas de maneira livre, ou eram distribuídos brinquedos ou massinha de modelar para elas); Breve aula expositiva sobre a temática da atividade, com a participação das crianças; Explicação das atividades e execução; Higienização das mãos das crianças; Lanche; Escovação dos Dentes; Aula diversificada (aula de dança para este grupo); Explicação de atividades e execução ou brincadeira com brinquedos ou massinha; Entrega do dever de casa; e Despedida.

Entretanto, na busca de cumprir os propósitos desta pesquisa, analisaremos as intervenções pedagógicas propostas pela professora regente, com a linguagem escrita neste grupo. Neste sentido, tais dados foram organizados em algumas categoriais, no qual entendemos que nos auxiliarão numa melhor compreensão dos mesmos.

#### **Quadro 1: Categorias de intervenções pedagógicas com a linguagem escrita no grupo cinco de Educação Infantil da Escola x de Salvador**

1.	<b>ESCRITA DO NOME PRÓPRIO</b>
2.	<b>EXPLORAÇÃO SOM/GRAFIA.</b>
3.	<b>CÓPIA DE LETRAS E PALAVRAS.</b>
4.	<b>ESCRITA COM O AUXÍLIO DA PROFESSORA E ESCRITA ESPONTÂNEA POR PARTE DAS CRIANÇAS.</b>

5.	<b>LEITURA E RECONTO DE HISTÓRIAS.</b>
----	--

### **1. ESCRITA DO NOME PRÓPRIO:**

As aulas iniciavam-se, a maioria das vezes, com as crianças brincando nas próprias mesas com brinquedos ou com massinha de modelar. Em seguida a professora realizava a exposição de um conteúdo para as crianças, solicitando por vezes a participação destas, e logo após apresentava uma atividade xerocopiada sobre o conteúdo no qual era solicitado que as crianças escrevessem (copiassem) os seus nomes próprios, que já encontravam-se registrados pela docente, para identificá-las.

Os nomes das crianças eram utilizados para identificação, em geral, das produções destas, ou para identificar seus pertences como, no caso das escovas de dente e classificadores de atividades. Demonstrando assim, uma das funções da social da escrita do nosso nome próprio: identificar - nos como indivíduos pertencentes a um grupo.

Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu segundo volume nos indica que:

Nesta faixa etária, mantém-se a importância da identificação pelo nome e acrescenta-se o interesse por sua representação escrita, a qual se manifesta em idades variadas, conforme as experiências anteriores com essa linguagem. (BRASIL, 1998, p.37)

Além do uso do nome próprio como identificação, a professora também propôs outras atividades com este, ora em um contexto entendido como significativo para as crianças, ora não.

Neste sentido, trazemos como exemplos, as intervenções ocorridas, nos dias 25.03 e 24.07.14:

Ainda na rodinha cantaram a música saudação 'Olá, olá', e foi apresentado para as crianças folhas de papel de ofício, no qual em cada uma destas tinham coladas as letras iniciais dos nomes das crianças. A docente solicitou que os alunos identificassem as letras a elas apresentadas. Entretanto, além de identificar as letras, as crianças faziam associações como: A de abacaxi; I é a minha letra (letra presente no nome desta criança). Além das folhas com as letras foram disponibilizados os nomes das crianças em fichas de papel. A atividade consistia em cada criança identificar seu nome e colar na folha a letra inicial correspondente. Como alguns já reconhecessem seus nomes não tiveram muita dificuldade (Diário de Bordo – 25.03.14).

[...]

Foi entregue as crianças uma atividade xerocopiada no qual tinham registrados os nomes e sobrenomes das crianças. A docente solicitou que as mesmas copiassem algumas vezes seus nomes próprios completos na própria atividade (Diário de Bordo – 24.07.14).

Na primeira atividade a análise realizada dos nomes próprios possibilitou um trabalho no qual as crianças fizessem o reconhecimento de algumas letras dentro de um contexto, e utilizando-se como base, algo que é muito significativo para elas: o nome próprio.

Observamos durante este tempo, que sempre durante a apresentação de algumas letras do sistema alfabético de escrita, as crianças demonstravam, por vezes, um caráter afetivo em relação a estas. Referenciavam-se as letras como algo que pertenciam a elas, ou seja, que faziam parte do seu nome, como podemos ver no exemplo acima (- I é a minha letra!).

Já na segunda atividade se reconhecesse um trabalho mecânico de escrita do nome próprio. No qual o intuito primeiro e podemos dizer único de reprodução/ cópia de palavras, sem nenhum contexto. Uma atividade de repetição e cansativa para as crianças, que deve ser evitada nesta etapa de educação básica, ou em qualquer outra, enquanto o objetivo for o de propor intervenções que tenham significado para os alunos e tome estes como sujeitos ativos no processo de ensino – aprendizagem.

Assim podemos constatar que o trabalho com o nome próprio pode proporcionar para as crianças o aprendizado das primeiras letras, sendo estas as mais significativas para elas, por fazerem parte do seu nome, um dos elementos da sua identidade. Como também apresentar uma das funções sociais do nome, o da identificação. Entretanto, devemos estar atentos para que o trabalho que será desenvolvido com as crianças, não se torne um trabalho sem significado ou mesmo um fardo para elas.

## **2. EXPLORAÇÃO SOM/ GRAFIA**

Desde o início das observações, a exploração som/grafia, das palavras, especificamente das sílabas, esteve presente na maioria das atividades com a linguagem escrita. Nestas atividades a professora utilizava-se da ação de partição oral das palavras, ou seja, as pronunciavam pausadamente, de maneira que as sílabas se apresentassem em destaque.

Após a pronúncia de cada sílaba era solicitado que as crianças identificassem as letras que a compunha, para que a professora escrevesse a palavra no quadro e depois às crianças copiassem na atividade. Porém, as mesmas não conseguiam identificar todas as letras, segundo o ditado da regente. Em geral, reconheciam os sons das letras finais das sílabas, mas isso decorrente, por vezes, de uma pronúncia ‘intensificada’ da docente (**U- rU- bU**).

Quando não conseguiam mesmo fazer à relação som/grafia as crianças ‘chutavam’ as letras que conheciam, tentando acertar na resposta. Por fim, a docente solicitava a participação oral das crianças, que em coro com ela repetiam as sílabas.

Este trabalho, que podemos identificar como diário, nesta turma pode ser representado pelas seguintes atividades:

[atividade urubu] A professora apresentou para as crianças uma atividade que continha à figura do urubu. Em seguida explicitou rapidamente sobre este animal: onde vivia, o que comia e outros. A docente solicitou que as crianças à ‘ajudasse’ a escrever a palavra urubu. A mesma citou as sílabas que formam a palavra urubu pausadamente (u- ru – bu) como de costume, e pediu que as crianças identificassem a escrita de cada sílaba” (Diário de Bordo – 15.07.14).

[...]

[lista sobre os índios] A professora trouxe um texto informativo sobre modo de vida dos índios. A regente apresentou algumas figuras relacionadas com a temática como: oca, canoa, cocar. Pediu que os alunos a auxiliasse na escrita do nome de cada figura através do seu ditado das sílabas, que compunham as palavras. As crianças copiaram as palavras na atividade xerocopiada ao lado de cada figura correspondente (oca, cocar...). Por fim, as crianças pintaram as figuras (Diário de Bordo – 22.04.14).

Como já tratamos aqui, as práticas adotadas pelo professor, diz muito sobre como este concebe a escrita. Inferimos que neste caso, que a escrita é considerada como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras e sua aprendizagem concebida como uma técnica. Os estudos da Psicogênese da Língua Escrita nos demonstram que as crianças enfrentam questões de ordem conceitual e não somente de transcrições dos sons, das técnicas de grafia, memorização de letras ou mesmo percepção sonora (FERREIRO, 2001) (AUGUSTO, 2011).

De acordo com Augusto (2011) é de fundamental importância entender que para que as crianças, paulatinamente, se apropriem do nosso sistema de escrita,

estas precisam compreender o seu processo de construção e suas regras de produção (que se escreve da direita para esquerda, que se escreve com letras e não desenhos e outros). Não compreender, tal ponto, é o que provocaria equívocos no processo de ensino na educação infantil. Neste contexto:

Ora, se o professor toma a escrita como um código de transcrição da fala, seu ensino é direcionado para a percepção visual e auditiva. Vem daí a forte crença que muitos têm nos abecedários com as imagens dos objetos que são escritas com as respectivas iniciais (A de anel, B de bola etc.). Também é o caso das intervenções que muitos professores fazem na tentativa de aproximar a criança da percepção correta dos sons, quando, por exemplo, eles dizem à criança: “Martelo, como se escreve? Como se escreve MA?” Nesse caso, o professor entende que o problema que a criança enfrenta é de conversão das unidades sonoras (os sons que pronunciamos em MAR – TE – LO) em unidades gráficas (a escrita de MAR – TE – LO). Tais exemplos mostram claramente a intenção do ensino em investir no exercício da discriminação das partes, mas despreza a unidade da linguagem (AUGUSTO, 2011, p. 122).

Nesta perspectiva, Ferreiro (2001) nos afirma que escrever não é simplesmente a transformação do que se ouve em formas gráficas, como também ler não corresponde a reproduzir oralmente o que reconhece visualmente. Desta forma, a tão conhecida correspondência fonema/grafema deixa de ser considerada tão simples quando passamos a realizar a análise da complexidade do sistema alfabético. A insistência nesta correspondência fonema-grafema seria apresentar a escrita como se fosse um ‘espelho’ dos aspectos sonoros da linguagem.

A autora ainda nos alerta para a utilidade de nos perguntarmos em que tipos de práticas as crianças vêm sendo ‘introduzidas’ na língua escrita e como esta tem sido apresentada no contexto escolar. Neste sentido, nenhuma prática pedagógica é neutra, todas estão apoiadas na concepção que se tem sobre o processo de aprendizagem e o objeto desta aprendizagem. Tais práticas seriam, provavelmente, as que possuem efeitos mais duráveis e a longo prazo, na aquisição da língua escrita, bem como em outros objetos de conhecimento.

### **3. CÓPIA DE LETRAS E PALAVRAS**

Neste grupo as intervenções de exploração som/grafia, seguiam com atividades de cópia das palavras escritas pela professora no quadro.

A cópia de modelos predeterminados pela docente foi uma prática muito constante, nesta turma.



[atividade Neymar] A professora entregou a atividade xerocopiada para as crianças na qual tinha um desenho do jogador da seleção brasileira Neymar. A docente perguntou aos alunos se eles sabiam dizer o nome do jogador que estava representado em desenho na atividade. E as crianças responderam: Neymar!!!!

Em seguida a docente expôs no quadro uma foto de Neymar e falou um pouco sobre o mesmo. Escreveu no quadro o nome NEYMAR com o auxílio das crianças, ou seja, citava as sílabas da palavra e pedia que os alunos identificassem as letras. As crianças escreveram o nome Neymar. Formaram com as letras móveis a palavra e colaram na atividade.

As crianças pintaram o desenho que estava na atividade. (Diário de Bordo – 03.06.14).

[...]

[atividade índio] A primeira atividade consistia em copiar a palavra índio que estava digitada na atividade. Em seguida deveriam formar a palavra índio e colar as letras móveis na atividade. E por fim, pintar o desenho do índio que estava disposta na atividade. (Diário de Bordo – 24.04.14).

[...]

[atividade com a palavra urubu] A professora apresentou a atividade para as crianças. As crianças pintaram a figura do urubu que estava disposta na atividade xerocopiada e em seguida escreveram diversas vezes a letra U (treino).

A professora escreveu a palavra URUBU no quadro solicitando a turma que a ajudasse. As crianças formaram a palavra urubu com letras móveis e coloram na atividade. (Diário de Bordo – 24.04.14).

Nas três atividades descritas podemos perceber que às crianças era permitida a cópia de um modelo convencional das palavras e letras, sem que estas pudessem refletir ou mesmo agir de forma autônoma sobre este objeto, que é a escrita. Neste contexto, se tem a crença que a criança somente aprende a escrever, através da reprodução fiel de um modelo. Ferreiro (2001, p. 61), nos alerta que com tais intervenções poderíamos como profissionais ‘desvalorizar’ os conhecimentos das crianças:

[...] ao trabalhar exclusivamente com base na cópia e sonorização dos grafemas. Enquanto a criança “sabe” que a escrita é significativa, o adulto a esconde atrás do traçado de formas gráficas ou da repetição de fonemas isolados, ambos sem sentido.

O treino motor e mecânico da escrita, também é algo constante nas atividades de registro das letras, como podemos identificar no exemplo da atividade do dia 24.04.14 (escrever diversas vezes a palavra U). Tal procedimento nos remete

ao trabalho com as cartilhas que estiveram por anos presente nas classes de alfabetização.

Segundo Medonça (2011), a cartilha surge da necessidade de material para ensinar as crianças a ler e escrever. Porém tal instrumento, e podemos dizer método, já não é visto como coerente para o ensino da linguagem escrita, principalmente tendo como concepção que esta deve ser apresentada em contextos significativos e demonstrem sua função social. Entretanto, mesmo as cartilhas não fazendo mais parte de muitos ambientes escolares, percebe-se que alguns professores utilizam-se da metodologia intrínseca neste material.

Para a autora podemos observar no trabalho com as cartilhas, ou naquele que toma por base os pressupostos destas, alguns problemas, que vão da promoção de exercícios descontextualizados de montar e desmontar palavras de forma mecânica que visam a memorização letras e sílabas, à concepção de linguagem que estas possuem. Neste contexto, a linguagem é entendida como uma soma de tijolinhos, no qual as sílabas formam palavras, palavras formam frases e frases textos. Desta maneira, não entende-se que a representação da linguagem por meio da escrita vai muito além de descodificar e codificar sinais gráficos, mas necessita a incorporação de aspectos discursivos da linguagem escrita. Esta ainda chama a atenção para a priorização do treino da escrita, no qual é possível observar as crianças já realizarem traçados das letras de forma 'perfeita', sem portanto sequer conseguir reconhecê-las.

Vale, portanto neste tópico ressaltar uma outra maneira de escrever que não de próprio punho, que é a utilização das letras móveis. Uma forma de apresentar as letras para as crianças e elas também tentarem escrever palavras de forma autônoma, como o próprio nome. Mas, é preciso mais uma vez estarmos alertas para como será promovida tal intervenção, para que mesmo com as letras móveis as crianças somente 'copiem' palavras.

#### **4. ESCRITA COM O AUXÍLIO DA PROFESSORA E ESCRITA ESPONTÂNEA POR PARTE DAS CRIANÇAS**

Esta categoria refere-se as atividades nas quais a exploração som/grafia eram realizadas de forma individual e as crianças não copiavam imediatamente um modelo predeterminado do quadro. Ditava-se, por exemplo, o som inicial de uma palavra e pedia que a criança reconhecesse a letra relacionada a este. Quando não

era identificada a letra pela criança a professora mostrava as letras para que esta registrasse, em algum suporte (camisas com vogais expostos na sala, por exemplo) ou escrevia também no quadro.

Já a escrita espontânea por parte das crianças somente foi proposta em uma única intervenção, durante o período de observação, mas que por fim, não cumpriu fielmente este propósito:

[atividade frutas] A professora apresentou um desenho para as crianças de uma cesta de frutas e pediu que cada uma falasse daquelas frutas que estavam no desenho, a qual eles mais gostavam. Após cada uma falar a que mais gostava a professora expôs para os alunos uma atividade xerocopiada na qual eles deveriam pintar a ilustração de uma cesta de fruta (idêntica à apresentada pela docente), circular a fruta que eles mais gostavam e por fim escrever de forma 'espontânea' o nome das frutas. Digo 'espontânea', pois a professora auxiliou alguns alunos na escrita. (Diário de Bordo – 08.04.14).

Para Ferreiro (2008), as escritas espontâneas realizadas pelas crianças, não são valorizadas pela comunidade escolar. Desde as primeiras escritas a exigência por traços corretos e ortografia convencional está presente nas intervenções promovidas pelos docentes. Desta maneira, não há a tentativa de compreender o que a criança quis escrever, pois se tem por certo que não é possível escrever nada até que se tenha recebido uma instrução formal sobre a escrita. Ou seja, é melhor que não tente escrever até que se sabia grafar de forma convencional.

Entretanto, podemos perceber que a concepção de aprendizagem com a língua oral se apresenta de forma muito diferente:

Qualquer que seja a maneira de o adulto entender as primeiras palavras da criança, existe uma certeza: a criança quis dizer algo. Tanto isso é verdade que, de uma maneira ou de outra, o adulto interpreta o que ouve e age conforme sua interpretação, sem se apoiar em regras fonológicas, sintáticas, semânticas... O importante é que o ato de compartilhar significados seja preservado e valorizado: todos se entusiasmam frente às tentativas iniciais de fala, comentam a respeito, conversam mais ainda com a criança (SEBER, 1997, p. 14).

Nesta perspectiva, entende-se que tal posicionamento também deveria ser adotado pelos professores em relação ao processo de aquisição da linguagem escrita. Porém, neste contexto, como bem nos assinala Ferreiro (2008, p. 32):

Isso não significa que o processo de aquisição da língua escrita seja "natural e espontâneo", que o professor se limite a ser um espectador passivo, nem que seja suficiente rodear a criança de livros para que aprenda sozinha. É um processo difícil para a criança, mas não mais

difícil que outros processos de aquisição de conhecimento. É um processo que exige acesso à informação socialmente veiculada, já que muitas das propriedades da língua escrita só se podem descobrir através de outros informantes e da participação em atos sociais onde a escrita sirva para fins específicos. Não é um processo linear, mas um processo com períodos precisos de organização, para cada um dos quais existem situações conflituosas que podem antecipar-se. Esses conflitos têm papel construtivo no processo (não qualquer conflito, mas alguns muito específicos); o trabalho da professora é crucial na identificação da natureza das dificuldades que se apresentam, algumas das quais representam problemas que devem ser enfrentados pelas crianças. A escrita lhes apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema.

Podemos perceber que as intervenções de escrita predominantemente se apresentaram com o propósito de identificação de letras, sílabas e palavras e treino motor da escrita. Não conseguimos observar na maioria das intervenções planejadas a apresentação da função social da escrita, no qual esta pode ser utilizada em situações diárias com fins reais, além da prática escolar.

## **5. LEITURA E RECONTO DE HISTÓRIAS**

Leituras de histórias não foram rotineiras. Mas quando eram propiciados estes momentos pela professora, ficava visível o encantamento das crianças por esta prática. Era um dos momentos que elas ficavam mais atentas e entusiasmadas. Amavam ouvir histórias e como solicitavam a visualização das imagens.

Para Soares (2009) a leitura frequente de histórias é uma atividade indispensável na educação infantil. Segundo a autora se esta atividade for desenvolvida de maneira adequada, pode conduzir a criança, desde muito pequena a habilidades e conhecimentos tidos como fundamentais para a sua inserção no mundo da escrita. De um lado, esta se constitui em uma prática que propicia a criança a se familiarizar com a materialidade do texto escrito como: conhecer o objeto livro, que as páginas são folheadas de direita para a esquerda, que as marcas impressas na página (sequência das letras) possuem significados, que os textos são lidos da esquerda para direita e de cima para baixo, que os livros possuem autor, ilustrador, capa, entre outros. Por outro lado, a atividade de leitura de histórias enriquece o vocabulário e propicia o desenvolvimento de habilidades para compreensão de textos escritos, de relações entre fatos, de inferência, de avaliação. Estas

habilidades são as que seriam posteriormente transferidas para a leitura independente.

As histórias infantis eram lidas pela docente, que fazia o papel de leitor das crianças, e seguia com a seguinte sequência: a professora apresentava a capa do livro para as crianças e solicitava que estas fizessem a leitura desta, tentando supor sobre o que o texto iria tratar algo que entendemos como positivo, que promove o desenvolvimento da imaginação e criatividade pela criança. Em seguida, era apresentado o título, autor e ilustrador do texto. Já após a leitura de cada passagem do texto, apresentavam-se as imagens e por fim as crianças recontavam as histórias e por poucas vezes foi solicitado a representação destas por meio do desenho.

Um exemplo interessante deste trabalho, com a leitura pode ser representado com a leitura do livro *O Aniversário do seu Alfabeto*:

A professora informou as crianças que haveria um aniversário na sala de aula e que o aniversariante iria se apresentar a elas. Mas que somente poderia aparecer se todos fechassem os olhos. Então a docente trouxe um grande boneco, que ela deu o nome de SEU ALFABETO, nome do personagem principal da história. As crianças ficaram encantadas.... Em seguida a professora leu a história para as crianças.

[...]

Para completar a atividade duas crianças puderam levar para casa dois bonecos menores que tinham que representariam o seu Alfabeto. Estas deveriam contar a história do seu Alfabeto para o pai, a mãe, ou outro em casa. Por dia duas crianças levarão os bonecos para casa.

A professora ressaltou o cuidado que elas deveriam ter com os bonecos. (Diário de Bordo – 08.04.14).

Apesar de apresentar o conteúdo com as letras do alfabeto, no momento da leitura a professora não enfatizou o propósito, mesmo que pudesse ser 'implícito', de apresentação das letras. É evidente que as temáticas de leitura para as crianças não podem ter o foco exclusivo em conteúdos que podemos denominar como 'escolares', mas sim que tratem dos mais diversos temas inerentes a vida.

Um dos pontos positivo desta intervenção foi o incentivo do reconto da história para alguém em casa, o que trouxe mais um caráter significativo à história para as crianças.

Ressaltamos, porém a 'falta' de vivência na manipulação dos livros ou mesmo outros materiais (revistas, jornais e etc.) por parte das crianças, quando estes últimos se faziam presentes na sala era para recorte de letras para a realização das atividades propostas.

## 5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as intervenções pedagógicas desenvolvidas com a linguagem escrita, no grupo de cinco de educação infantil na Escola x de Salvador. Buscando alcançar este objetivo foram realizadas observações neste grupo, durante os meses de março à julho, de 2014. Tais observações foram registradas em diários de bordos e analisadas neste trabalho.

Durante o período de coleta de dados podemos observar que as intervenções desenvolvidas neste grupo com o propósito de 'inserir' a criança na cultura escrita, toma por base uma metodologia no qual se sobrepõe exercícios de treino motor (cópia) e a discriminação visual/ auditiva, práticas tidas como não 'adequadas' no trabalho com a linguagem escrita na educação infantil, em relação aos estudos realizados durante esta pesquisa.

Neste sentido, cabe a nós como educadores refletirmos como estamos apresentando este objeto social para as crianças. Se em práticas que consideram os usos e funções sociais da escrita lhe atribuindo um caráter mais útil e significativo para as crianças ou somente um objeto escolar, no qual, por vezes, torna a aprendizagem cansativa e repetitiva. Além da importância de concebermos a criança como sujeito ativo neste processo, no qual suas concepções sobre a linguagem escrita também precisam ser consideradas.

Desta forma, não podemos deixar de ressaltar a formação continuada docente como um elemento fundamental para reflexão e resignificação das nossas intervenções mediadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e de direitos, entendemos que tais pressupostos também devem ser considerados no processo de construção do conhecimento, o que inclui as intervenções pedagógicas com a linguagem escrita.

Nesta perspectiva, o direito de ter acesso a um objeto de seu interesse, como é a escrita, não deve transpor o seu direito de ser criança. Ou seja, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil pode ser conduzido através de intervenções pedagógicas que respeitem as especificidades das crianças que são atendidas nesta etapa de educação para infância. Sabemos, portanto, que tal proposta se apresenta ainda como um desafio para alguns professores que possuem

concepções enraizadas em modelos tradicionais de ensino, como também suas concepções a língua escrita e a criança em si.

## REFERÊNCIAS:

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Brasília: MEC/ CNE/ CEB, 2009

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo Direito das Crianças de zero a seis anos à Educação** Brasília: MEC/ SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. **Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita**. Construção psicopedagógica., São Paulo , v. 18, n. 17, dez. 2010 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542010000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 2 de outubro de 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDZNAJDER, Fernando. Paradigmas qualitativos. *In.*: \_\_\_\_\_. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, cap. 6, p. 129-146.

ANDRÉ, Marli E.A.D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papires, 1995.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil**. Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores. Universidade Estadual Paulista v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BAPTISTA, M.C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. *In.*: \_\_\_\_\_. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/ FaE/ CEALE, 2009.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação de professor; v. 16).

BRANDÃO, A. C. P. e ROSA, E. **Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

BRASIL (1998a). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1v.



BRASIL (1998c). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 07 de Setembro de 2014.

BRASIL. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 10 de Setembro de 2010.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 08 de Setembro de 2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 10 de Setembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRESCIANE, A. L. Alfabetização e educação infantil: Relações delicadas. Além das Letras, **Revista Avisa lá**, no. 17, 2004. Disponível em: <http://www.avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-17/alfabetizacao-e-educacao-infantil-relacoes-delicadas/> Acesso em: 14 de Abril de 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas cultura?** Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>>. Acesso em: 09 de Setembro de 2009.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil. **A creche, um bom começo**. Em Aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p. 11 – 28.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 15. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo:Atlas,2007.

GOUVEIA, Beatriz. **Por que alfabetizar com o nome próprio**. Revista Nova Escola, 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/nome-proprio/por-que.shtml>. Acesso em: 27 de outubro de 2014.

HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Infantil: Políticas e Fundamentos**. In: BARROS, Miguel Daladier. Educação Infantil: o que diz a legislação, João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República**. Cad. Pesq., São Paulo (64): 57 – 60, fev. 1988.

KRAMER, Sonia; NUNES, M. F. R; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN, M. **Educando a Infância Brasileira**. In: LOPES, E. M. T. ;FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.) . Belo Horizonte:Editora Autêtica, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES, Karina Rizerk; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (Orgs.). Coleção Proinfantil. Módulo IV, Unidade 6, livro de estudo, vol. 2. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/ Menga Ludke, Marli E.A.D. André**. São Paulo: E.P.U, 2012.

LUIZE, Andréa. **O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual**. 2007. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MAMEDE, Márcia Mendes. Caminhando para a Construção de uma Pedagogia Interativa na Creche. In: DIDONETE, Vital (Org.). Educação Infantil. **A creche, um bom começo**. Em Aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p. 41 – 53.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX**. Revista USP (Dossiê Direitos Humanos no Limiar do Século XXI): 37: Mar- Abr- Mai: 1998: 46 – 57. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Obras-recentemente-publicadas/alenta-construcao-dos-direitos-da-crianca-brasileira-seculo-xx-1998.html>Acesso em: 19 de Setembro de 2009.

MEDONA, Onaide Schwartz. **Percurso histórico dos métodos de alfabetização**. Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores. Universidade Estadual Paulista v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MONTEIRO, S. M. e BAPTISTA, M.C. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos. *In: \_\_\_\_\_*. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/ FaE/ CEALE, 2009.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: A educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

NUNES, M. F. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. *In: \_\_\_\_\_*. CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

NUNES, M. F. R; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. *In: \_\_\_\_\_*. CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

NUNES, M. F. R; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes Nacionais?** In: BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, agosto 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15860&Itemid=1096](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096). Acesso em: 05 de Setembro de 2014

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional**. Revista HISTERDBR On- line, Campinas, n.33, p. 78 – 95, mar. 2009.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

PILLOTTO, S.S.D; SILVA, M.K e MOGNOL. L.T. **Grafismo infantil: linguagem do desenho**. Joinville: NUPAE/ UNIVILLE, 2004.

SANTOS, Ana Katia Alves. **Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental**. Salvador: EDUFBA, 2006. cap. 1, p.27-53.

SANTOS, Ana Kátia. **Alfabetização para a infância: práticas etnográficas**. Salvador: EDUFBA, 2010 (Coleção PIBID Pedagogia – UFBA; v. 2).

SANTOS, Isis Flora. Como se deu o percurso da Educação Infantil no Brasil: ao longo dos séculos XIX e XX? – Eixo temático 1 – Educação, Infância e Família. In: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 2006, Uberlândia. **Anais do VI congresso Luso – brasileiro de História da Educação**, Uberlândia / MG: UFMG, 2006. p. 535 – 541. Disponível em: Acesso em: 19 de Setembro de 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313716003>. Acesso em: 15 de Setembro de 2014.

SEBER, M. G. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Edna Lúcia. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ed. Atual. Florianópolis: UFSC, 2003, 138 p.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil – Ano VII, Nº 20**. Oralidade, alfabetização e letramento - Jul/Out, 2009, ArtMed.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança** - 1989. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm). Acesso em: 06 de Setembro de 2009.

UNICEF. Declaração dos Direitos da Criança de 1959. In: **UNICEF Brasil - Legislação, Normativas, Documentos e Declarações**, 2007. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/decl\\_dir.htm](http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm). Acesso em: 08 de Setembro de 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISZ, T. **Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido**. In: Secretaria de Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. Ciclo Básico. São Paulo: SE/CENP, 1990.