

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PRÓ-SABER  
NORMAL SUPERIOR**

**RAFAEL DE JESUS DA SILVA**

**ALFABETIZAR OU NÃO NA CRECHE E PRÉ-ESCOLA?**

Rio de Janeiro

2012

**RAFAEL DE JESUS DA SILVA**

**ALFABETIZAR OU NÃO NA CRECHE E PRÉ-ESCOLA?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de Educação Pró-Saber como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Normal Superior, com habilitação em Magistério da Educação Infantil.

**Orientadora:** Profa. Madalena Freire

Rio de Janeiro

2012

Si381a Silva, Rafael de Jesus da

Alfabetizar ou não na creche e pré-escola? / Rafael de Jesus da Silva. – Rio de Janeiro: ISEPS, 2012.–

43 p. il.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de Educação Pró-Saber, 2012.

Orientador: Profa. Madalena Freire

1. Educação. 2. Normal Superior. 3. Educação Infantil. 4. Funções da Creche. 5. Leitura. 6. Alfabetização. I.Título. II. Orientador. III. ISEPS. IV. Instituto Superior de Educação Pró-Saber.

CDD 372

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Pró-Saber

**RAFAEL DE JESUS DA SILVA**

**ALFABETIZAR OU NÃO NA CRECHE E PRÉ-ESCOLA?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de Educação Pró-Saber como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Normal Superior, com habilitação em Magistério da Educação Infantil.

Defendido e aprovado em novembro de 2012.

**EXAMINADORES**

---

Profa. Madalena Freire  
Orientadora

---

Profa. Dra. Cristina Laclette Porto

---

Profa. Esp. Maria Delcina Feitosa

## LICENÇAS

Autorizo a publicação deste trabalho na página da Biblioteca do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, tornando lícita sua cópia total ou parcial somente para fins de estudo e/ou pesquisa.

Esta obra está licenciada sob uma Licença **Creative Commons**, maiores informações <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>.

Rio de Janeiro, 5 de dezembro de 2012.

**RAFAEL DE JESUS DA SILVA**

Assim como escreveu Antoine de Saint-Exupéry em sua obra prima denominada: *Le Petit Prince*, também não dedico este trabalho às crianças, mas tendo um olhar Marxista ou Freiriano(a), dedico a todos os oprimidos e respectivamente aos seus opressores, os quais, também são oprimidos por suas ações opressoras.

## AGRADECIMENTOS

Não poderia ser diferente, são tantas pessoas a agradecer, então, vamos lá!

Sem dúvida alguma, o primeiro agradecimento deve ser a Deus, tecedor de todas as relações, familiares e sociais.

Em seguida, à minha Família, meu pai David, meu irmão Anderson, minha avó Antonieta, tios, tias, primos, e primas. Em especial, quero agradecer à minha Mãe, Fátima, que me confortou nos momentos mais assombrosos.

Agradeço também aos amigos de rua; com eles, iniciei a leitura de mundo, em especial Josué, Piter, Bianca, Bruno, Denílson, Anderson Madaleno, Ritinha e Leandro.

Agradeço também, ao trio, que sempre me aconselhou, são eles: André Gabeth, Carlinhos e Jaime da Padaria, esse, que tantas vezes me deixou pegar mercadorias fiado.

À Madalena Freire, com sua humanidade e sensibilidade além do normal. Sua presença foi o divisor de águas em minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

Ainda agradecendo aos professores do ISEPS, digo salvas para professora Delcina, sua dedicação e lógica me incentivaram, à Cristina L. Porto, com seus comentários sempre pertinentes.

Existem dois homens, sem os quais, não sei se seria professor. São eles: Marcos Bahia, grande intelectual e o outro se chama Ney, professor de História de um pré-vestibular.

Em hipótese alguma poderia esquecer vocês, a família Zogahib. Carlos, Teresa, Andrézinho, Pedro. Quantos momentos bons nós passamos juntos, né? Vocês estão no meu coração.

À você, Ana Carolina da Silva Zogahib, vejo sua importância na minha vida, me transformou em um homem que nunca imaginei ser, com seus comentários e ações, visando sempre meu bem. Quero escrever com os olhos repletos de lágrimas, o quanto você é importante nessa

caminhada e não te considero somente colega de trabalho, mas também uma pessoa íntima... com grande espaço em meu coração.

À Rosangela, diretora, com seu carinho e amor pelo ensino, que me motivou a ser igual, quero dizer que “o cachorro tá crescendo”.

Às amigas de trabalho, Alessandra, Leiliane, as quais, tanto me apoiaram nos últimos momentos...

Aos colegas de Classe em geral, às meninas da turma 2009 (Patrícia e Louise) e, com grande carinho, agradeço à Rafa que, nos últimos tempos, foi uma pessoa que me auxiliou e motivou para o término da monografia.

Carlinha e Ariedna, conseguimos !!!

E, por último, às crianças. Vocês são elementos constituintes da minha vida.

“Escrever é uma maldição, mas uma maldição que salva.”

Clarice Lispector

## RESUMO

O presente trabalho pretende introduzir o leitor a um conceito de alfabetização mais amplo do que puramente a decodificação de letras. Para tanto, é necessário ter ciência de como se caracteriza o pensamento infantil nesse contexto. O trabalho enfatiza a importância da relação entre os professores e a família, que auxilia na aquisição da escrita e da leitura.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Infantil. Funções da Creche. Leitura. Alfabetização.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1 ALFATIZAÇÃO, QUESTÃO DE MÉTODO ?</b>	<b>15</b>
1.2 Diferentes concepções de educação e o papel do professor	17
1.3 Pré-Escola E Família: Elementos indissociáveis no Ensino/aprendizagem dos alunos	19
1.4 concepção de sujeito aprendente	21
<b>2 AMBIENTE ALFABETIZADOR: ELEMENTOS CONSTITUINTES     NA ROTINA</b>	<b>23</b>
2.1 Ambiente Alfabetizador: Observações realizadas em campo	25
<b>3 RESULTADOS DO PROCESSO</b>	<b>35</b>
3.1 Análise do processo da escrita	36
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>43</b>

## INTRODUÇÃO

O tema da alfabetização na modalidade pré-escolar, atualmente, é muito debatido, tanto no meio acadêmico como nas instituições de ensino de educação Infantil. Pensadores na área da pedagogia e da psicologia discutem e divergem sobre a verdadeira função da creche e da pré - escola.

A partir da década de 70 e até hoje, a concepção de criança vem mudando muito assim como a ideia de que ela aprende por meio das confirmações de suas próprias hipóteses. Por conseqüência, a creche e a pré-escola deixaram de se constituírem somente como um lugar de cuidado, ou seja, um lugar do assistencialismo.

Ao mudar o posicionamento frente à concepção de criança, muda-se também, sua relação com a aquisição do conhecimento. A partir de então, a pré-escola migra para um pólo extremamente oposto, passa a trabalhar intensivamente atividades pedagógicas, “largando” assim a relação com o cuidado.

Alguns pedagogos entendem que a relação entre educar e cuidar é intrínseca, ou seja, essa relação não é dicotômica, porque, quando se cuida diretamente educa-se e quando se educa paralelamente cuida-se.

No entanto, muitas instituições de educação infantil, ora cuidam, no berçário, ora iniciam o preparo para alfabetização na pré-escola. Na verdade, agindo assim, essas instituições concebem que a criança começa a aprender somente na educação pré-escolar, estando pronta para ser alfabetizada, ou, preparada para o ensino fundamental, onde, ocorrerá a alfabetização propriamente dita.

Ao “preparar” para o ensino fundamental, a pré-escola perde a função essencial de desenvolver o indivíduo integralmente, pois, são postas responsabilidades que não estão na pré-escola. Nesse sentido, a pré-escola funciona meramente para prevenir um provável fracasso nos anos posteriores.

Este tema surgiu a partir de uma reunião, no final do ano de 2011, na qual, alguns pais exigiram a alfabetização propriamente dita de seus filhos. Alegavam que a faixa etária de quatro e cinco anos (4 e 5 anos) era própria para isso. Exigiam, sobretudo, um trabalho mais sistemático, ou seja, trabalha tal como é feito no ensino fundamental, em que, são introduzidos métodos para ensinar as letras de diversas formas.

Além de tudo, pediram que deixássemos as atividades lúdicas (brincadeiras e desenho) e nos concentrássemos nos conteúdos, com a finalidade de proporcionar maior aquisição tanto de aprendizagem da escrita como da leitura.

Com este estudo, quero esclarecer que a alfabetização se inicia antes mesmo da leitura da palavra. E que a alfabetização é um processo de construção, no qual, a aprendizagem não se restringe somente aos “muros” da escola, mas também a outros espaços.

Paratanto, é necessário demonstrar à criança a verdadeira função da escrita e da leitura, tendo o professor como mediador entre o objeto do conhecimento e o sujeito ativo.

Outro objetivo desta pesquisa é enfatizar a relevância dos familiares no processo de alfabetização, compartilhando a mesma concepção de aprendizagem. Ao compartilharem a mesma ideologia, há a possibilidade de maior apreensão na construção do conhecimento por parte da criança.

Com o auxílio de pesquisadores do tema, observações realizadas dentro de sala e referentes ao assunto, demonstrarei o processo pelo qual passaram todas as crianças de meu grupo, no processo de aquisição da leitura e escrita. Esse processo foi marcado por momentos significativos.

No primeiro capítulo, haverá uma explanação teórica sobre alfabetização. As diferenças de concepções sobre aprendizagem/desenvolvimento e a importância do professor-mediador e da família serão abordadas.

No segundo capítulo, apresento algumas observações realizadas dentro de sala, e as principais hipóteses dos alunos em busca do conhecimento.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação dos resultados das observações com os alunos, enbasadas teoricamente na psicogênese da escrita de Ana Teberosky e Emília Ferreiro.

## 1 ALFABETIZAÇÃO, QUESTÃO DE MÉTODO?

Para falar sobre alfabetização, antes tenho que remeter-me ao dicionário a fim de explanar o verdadeiro sentido da palavra “método”. Segundo o novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (p.1322), método é: 1. caminho pelo qual se atinge um objetivo. 2. processo ou técnica de ensino. 3. modo de proceder; maneira, modo de agir.

Partindo desses pressupostos, todo método é, na verdade, uma técnica a ser usada, a qual busca um resultado. No entanto, como podemos falar em técnica, quando falamos de seres humanos que não são todos iguais!

Infelizmente, nas últimas décadas, a alfabetização se resumiu meramente à questão de método mecânico. Na verdade com essa metodotização, a alfabetização transformou-se em treinamento, ainda mais com as pesquisas realizadas nos Estados Unidos, na área da psicologia behaviorista de Watson, que trata de condicionamento clássico. Watson (1878-1958) afirmou que o indivíduo é resultado do meio, ou melhor, o homem é passivo ao meio, sua aprendizagem resulta dos estímulos que o meio lhe proporciona.

Dentro dessa linha empirista, em que o indivíduo é passivo, qualquer método usado oferece aprendizagem. Assim, na aquisição da leitura e da escrita, poderíamos usar qualquer método para alfabetizar. No entanto, as pesquisas do psicólogo suíço Jean Piaget sobre epistemologia genética, demonstraram que o ser e o objeto do conhecimento interagem, um influenciando o outro. Em outras palavras, o meio modifica o sujeito, assim como o sujeito modifica o meio, em um processo de construção. Portanto, Piaget, nesse aspecto não compartilha das idéias de Watson.

Embora nas décadas de 80, tivéssemos maior conhecimento sobre a aquisição tanto da leitura como da escrita, vindos de Ferreiro e Teberosky, ainda estávamos longe do que as autoras defendiam.

Aqui no Brasil, os métodos dividem-se entre métodos Sintéticos e Analíticos. Os métodos sintéticos partem da unidade mais simples dos códigos lingüísticos, as letras; a partir delas formam-se as sílabas e da união das sílabas resultam as palavras, ou seja, ênfase das partes para o todo.

No entanto, esse método não trabalha com o significado para o aprendiz, não trabalha a função social da escrita e da leitura, pois as palavras

são trazidas fora do contexto do aluno, logo provocando tanto no professor e nos alunos, desinteresse e cansaço.

Gera um certo sentimento de incapacidade, incompetência e fracasso, que ela [a professora ou o professor] transfere para as crianças. Como a tarefa suplanta ou apaga a relação de ensino, evidencia-se, então, a luta de poder: sem entender “do que se trata, afinal” e sendo cobradas pelo que não entendem (SMOLKA, 2008. p. 37, acréscimo nosso).

Com o advento da Escola Nova, com Anísio Texeira e os conhecimentos vindos da psicologia Gestalt, passou-se a conceber o indivíduo como um ser ativo e que aprende pela forma, do todo para as partes.

Os métodos Analíticos enfatizam a importância do significado para o aluno. O significado é trabalhado por meio de leitura de histórias ou texto, depois mostram o significado de cada frase, para posteriormente trabalhar com as palavras e em seguida, a letra.

É inegável a contribuição dos métodos na educação, porém eles não compreendem a singularidade do ser humano, o qual formula seu próprio significado a partir de hipóteses criadas pelo indivíduo.

Com as pesquisas de Piaget, e posteriormente com as teorias das psicólogas Ana Teberosky e Emilia Ferreiro, conclui-se que a alfabetização não trata de questão metodológica, mas sim, como o sujeito entende e constrói sua escrita. Nesse sentido, para Ferreiro e Teberosky, numa inspiração Piagetiana, o indivíduo é ativo em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e à medida que compreende a função da escrita, constrói suas hipóteses, ocorrendo assim conflitos cognitivos, fundamentais para a compreensão do sistema alfabético.

## **1.2 Diferentes concepções de educação e o papel do professor**

A Alfabetização, como foi dito na introdução, não ocorre em um momento estanque da vida. Ninguém dorme analfabeto e acorda pronto para ser alfabetizado; são processos graduais e contínuos. Tais processos, ora avançam, ora retrocedem.

Em uma perspectiva Piagetiana, à medida que algumas hipóteses da criança se confirmam, elas avançam. No entanto, quando as dificuldades aumentam, é preciso reformular outras hipóteses, nas quais, contenham as

antigas, confrontando-se com as novas. O conflito entre as duas hipóteses resulta em um novo aprendizado. Nesse processo de construção e reconstrução contínua, a concepção de educação e o professor são relevantes, porque, dependendo da ideologia que trazem, o aluno será concebido como mais ativo ou passivo em seu processo de conhecimento.

O professor, em uma concepção democrática, deve intervir quando necessário, fazer encaminhamentos para tal dúvida do aluno, afim de que ele próprio faça suas formulações e posteriormente conquiste sua significação do que foi proposto. Com as respostas da criança, então, o professor inicia a devolução. É nesse momento que as formulações se confirmam. Logo, o sujeito assume sua autonomia para prosseguir. O professor, então, no ofício de ensinar, aprende. Aprende a melhor maneira de ensinar, desvela - se aprendiz em uma posição de construção e interação dialógica com o aluno.

Diferente da concepção de educação tradicional, em que, pouco a significação do indivíduo é valorizada em relação ao que está sendo proposto. O aprendizado da escrita e da leitura, nesta concepção, é vertical, ou seja, o professor deposita todo o seu conhecimento no aluno, bem com Paulo Freire nos disse, referindo-se à “Educação Bancária”. Assim o aluno encontra-se passivo, sem possibilidade de formular suas hipóteses e o professor é “dententor do saber” que professa todo seu conhecimento “guela a baixo”.

Geralmente, na Educação Infantil, existem no mínimo três Concepções referentes ao que deve ou não ser trabalhado.

A primeira concepção ainda muito aceita nessa faixa etária, é a de que as crianças necessitam somente de cuidados e não de um trabalho pedagógico propriamente dito. Essa é a concepção assistencialista. Na verdade, parte da ideia de que a criança permanece no espaço da creche um longo período sem aprender nada. A aprendizagem (principalmente no berçário) parece que não ocorre. Geralmente os pais perguntam apenas se a crianças comeram, se estão limpas, se não se machucaram etc, porém, pouco perguntam sobre atividades realizadas; quais os objetivos ou como a criança respondeu a estas propostas. É como se a aprendizagem fosse algo que só ocorre no futuro distante.

Considera o aprendizado e o desenvolvimento independentes entre si. O desenvolvimento é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais; e o aprendizado, como utilização das

oportunidades criadas pelo desenvolvimento (VYGOSTSKY, 1987, p. 81)

Como aponta Kramer (1995), há outra concepção que entende a Educação Infantil como uma preparação para o Ensino Fundamental. Ou seja, o desenvolvimento é feito aqui (creche e pré-escola), enquanto a aprendizagem ocorrerá lá (na classe de alfabetização). Esse pensamento está voltado para uma concepção de educação tradicional ou compensatória, pois, não entende o sujeito como conhecedor e nem que à medida que desenvolve, aprende, e que à medida que aprende, desenvolve.

Ao pensarmos em uma concepção compensatória, aquela que prepara o aluno para ensino fundamental, o processo atual da leitura de mundo essencial para compreensão dos códigos linguísticos é desvalorizado, tornando o aprendizado/desenvolvimento pouco significativo e de pouco passível entendimento, já que, estamos sempre vivendo o futuro, nunca o agora.

Para vygostsky (1987), existe ainda uma terceira posição, na qual o desenvolvimento e o aprendizado são vistos como dependentes e interacionais, um proporciona evolução ao outro. Portanto, faz-se extremamente necessário a valorização do instante, já que, em todo momento ocorrem esse dois fatores simultaneamente.

Quando definimos uma pré-escola com um caracter essencialmente educativo, entendemos que esta deve desenvolver uma ação pedagógica voltada para os interesses e necessidades das crianças [...] Na prática, isso significa contextualizar o processo educativo [alfabetização], para que, partindo da realidade da vida da criança e da valorização dos conhecimentos que já possui, o educador possa favorecer aquisição de novos conhecimentos, de maneira viva, ativa e que tenha significado para a vida da criança (SOUZA, 1988, p.15, acréscimo nosso).

É, mais que necessário, vivenciar o aqui e o agora. Como diria a Madalena Freire (2007, p.50): “O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora”.

Aqui adotaremos a terceira posição, que, a todo momento, acredita que o desenvolvimento está em relação com a aprendizagem, numa interação intrínseca.

### **1.3 Pré-Escola E Família: elementos indissociáveis no ensino/aprendizagem dos alunos**

Por diversas vezes esse tema foi debatido, por nós professores e pelos pais, em busca de uma explicação que confortasse a angústia deles em relação ao futuro educacional de seus filhos. Na verdade, nem mesmo os profissionais da educação sabem, ao certo, se é para a alfabetização “ocorrer” ou não na pré-escola. Como, então, pedir aos pais que saibam?

Os pais de hoje (2012), foram filhos, em idade escolar, na década de 70 ou 80. Nesse tempo, a concepção de alfabetização era muito diferente da que temos hoje. Eles foram alfabetizados em uma concepção, na qual, como nos diz Paulo Freire tratava-se de educação bancária, aquela em que o conhecimento depositado. O professor era tido como detentor do saber e inquestionável. Essa concepção do professor deve-se em boa parte a uma linha Behaviorista Clássica, que, valoriza a aprendizagem por estímulos repetitivos, destituídos de qualquer sentido para o aprendiz.

Nesse sentido, a noção de alfabetização, geralmente, está ligada a um trabalho árduo, cansativo e penoso. Folhas com diversos exercícios de/ou fixação. Logo, tudo que foge ao penoso e enfadonho do trabalho de casa, não é considerado aprendizagem pelos os pais.

De certa forma, como podemos cobrar maior entendimento do assunto, se a escola (no sentido geral) não diz qual é sua proposta?

No meu caso, por exemplo, no ano de 2011, pouco expussemos nossa concepção de educação em reuniões, falamos mais de assuntos gerais ou dos piolhos que apareciam na sala de aula.

Caetano (2003) citando Paro (2000) diz que não deveria existir uma distância tão grande entre a escola e a família. Nas reuniões, geralmente pouco são debatidos os aspectos de desenvolvimento afetivo, social, motor e tampouco o cognitivo. As reuniões, geralmente, se remetem ao que falta nos alunos, ou seja, ênfase maior é dada no que os alunos ainda não conseguiram, como conter a agressividade, se um comportamento está de acordo com que a instituição acredita ser correto, etc. Caetano (2003) afirma: “há necessidade de se construir uma relação na própria instituição escolar, e buscar uma proposta de aproximação dela com a família”. Caetano com base em Bassedas (1996),

diz que é necessário: “. Planejar e estabelecer compromissos e acordos mínimos que levem ao fim do bloqueio criado nesta situação”, ou seja, criar parceria entre a escola e família, afim de que haja cooperação entre elas.

O ano de 2012 foi diferente. Ana Carolina (outra professora da turma) observou que pouco debatiámos nossas ideias com os pais das crianças, com os quais trabalhamos. Essa observação foi de fato essencial, pois começamos a apresentar ainda mais a nossa proposta. Observei que tínhamos que mostrar nosso conhecimento teórico, não com o objetivo de nos colocarmos em uma posição de superioridade, mas de mostrar que sabíamos o que estávamos fazendo, enquanto proposta pedagógica. Assim, os pais começaram a participar mais efetivamente do ocorria dentro de sala. Caetano (2003) citando Macedo (1996) afirma que a união determinada entre pais e escolas oferece experiências significativas, tanto no campo cognitivo como nos princípios que nortearão a conduta da criança.

Lembro-me de uma das reuniões, em que um dos pais falou: “não sabia que era assim, tô fazendo tudo errado!” ao se referir às etapas evolutivas do desenho. De certa forma, isso demonstra a distância entre a escola ea família. Tanto mais compartilhada é a concepção em que acreditamos, mais significativo é para a criança, pois, os pais fazem parte da construção do conhecimento, tornando o aprendizado mais concreto e significativo.

Na alfabetização, como foi dito anteriormente, muito pais desconhecem como ocorre a aquisição do conhecimento de seus filhos, então buscam o que já vivenciaram.

Gates (2004) aborda a coordenação de aprendizagens entre escola e casa e resalta que os pais são fundamentais para as crianças na compreensão do sistema alfabético, pois acabam, mesmo sem intenção, trazendo informações importantes sobre a função da escrita e respectivamente da leitura. A autora enfatiza que a alfabetização não só ocorre na escola (no nosso caso, na creche e pré-escola), mas também em outros espaços, onde os meninos e meninas observam a utilização do sistema alfabético.

Nesse aspecto a autoras compreendem o processo tal como Ferreiro, Teberosky e Vygotsky. O papel social da leitura é destacado:

Enquanto (as crianças) participam de atividades e interações alfabetizadoras em suas casa e comunidade, aprendem: a escrita como signo lingüístico; as formas com que a escrita representa

significação; o código escrito e as convenções para decodificar e decodificar a escrita (GATES. 2004, p.31 acréscimo nosso).

Vygotsky (2007) leva em consideração as aprendizagens sociais que são fundamentais para a compreensão do signo social. Na verdade, o signo é a “chave” para interação entre o objeto do conhecimento e o sujeito do conhecimento. Com isso, quero demonstrar a necessidade, da cooperação entre creche/pré-escola com a instituição familiar, pois, sem ela, dois caminhos são estabelecidos: uma aprendizagem executada em casa e outra, na instituição escolar.

#### **1.4 concepção de sujeito aprendente**

Neste subcapítulo não poderia deixar de falar no sujeito da aprendizagem, porque, ao falar anteriormente de método, de concepções de educação/professor, necessariamente devo explicitar também a concepção de sujeito, na qual, acreditamos.

Esta explicação é relevante, pois, quando acreditase numa linha de desenvolvimento, seja ela, empirista, inatista, construtivista ou sócio-interacionista, diretamente concebe-se a relação do sujeito com o objeto epistemológico de maneira diferente, tomando-o como mais passivo ou mais ativo na aprendizagem dentro de sala.

Sempre me perguntei sobre como as pessoas aprendem. Como passam de um estado de pré-saber para outro estado de saber? No caso da alfabetização, como as crianças aprendem a ler e a escrever? Como transformam-se em leitoras/escritoras?

Durante décadas, estudiosos buscaram essas explicações para melhor ensinar. No campo da psicologia, buscarei auxílio para debatermos sobre a aprendizagem.

James Watson, referência da psicologia Behaviorista Clássica, acredita que o sujeito aprende por estímulos repetitivos. À medida que o indivíduo responde a tais estímulos ocorrem aprendizagens simultâneas. Logo, para Watson, quanto mais condicionado ou estimulado o indivíduo for, mais aprendizagens teria.

Diferente de Watson, Wertheimer defendia que todo conhecimento resultava das percepções sensoriais. Para ele, o conhecimento/aprendizagem é

inato ao homem e à medida que percebe o mundo, se desenvolve. Portanto, enquanto Watson defende que a aprendizagem é derivada de fatores externos ao sujeito, Wertheimer nos diz que toda aprendizagem é a somatória das percepções internas.

Em uma terceira posição, Jean Piaget não acredita nem na visão de Watson e tampouco na de Wertheimer. Para ele, todo conhecimento é resultado da interação do sujeito com o objeto. Piaget leva em conta tanto fatores externos (estímulos exteriores), como também acredita em fatores internos (hereditariedade). Para ele, o indivíduo está em construção contínua, sempre interagindo diretamente com o objeto.

Em uma posição similar, que acredita na interação entre objeto e o sujeito, encontramos Vygotsky que também acredita que a aprendizagem deriva da interação do indivíduo com o objeto. Porém, ele aponta que esta relação é permeada pela cultura, ou, mais especificadamente, pelo signo. Através do signo, o sujeito transforma o objeto e se transforma, obtendo a aprendizagem. Assim diferente de Piaget, Vygotsky acredita que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre no interior da cultura.

Assim, abordarei tanto a perspectiva de Piaget como a de Vygotsky, no que se refere à aprendizagem/desenvolvimento. Acredito assim que não é somente o meio que proporciona a aprendizagem, nem o inatismo do ser humano é responsável somente pela aprendizagem. Mas a aprendizagem é feita de interação ativas do objeto com o sujeito.

A seguir, nas observações realizadas na instituição, adotaremos essa última concepção.

## 2 AMBIENTE ALFABETIZADOR: ELEMENTOS CONSTITUINTES NA ROTINA

Neste capítulo, vou expor as observações mais relevantes feitas em um cardeno comumente chamado nas creches de “diário de bordo”. Nele estão informações sobre cada dia dentro da instituição, atividades realizadas no dia e outras situações importantes. Minhas observações foram registradas durante um período de oito meses (de fevereiro a setembro). Para nós, professores, esse recurso é fundamental, pois, como nos lembra Madalena Freire (2008), o registro recorda o que ocorreu durante a atividade, prováveis dificuldades que aconteceram; torna-se memória, possibilitando a construção da consciência do educador. Assim, o diário de bordo auxilia na reflexão de nossa prática, ou seja, distingue o fazer mecânico de uma ação pensada.

O cotidiano é marcado por alguns momentos estáveis, esses, em que trabalhamos as mesmas atividades de maneiras diferentes todos os dias, são fundamentais para os desdobramentos de outras atividades. Nossa rotina é constituída por roda de conversa, chamada dos nomes em cartões e calendário, cada qual com sua relevância.

A roda de conversa é o momento em que temos dois objetivos principais. O primeiro é de socialização dos saberes sobre um determinado assunto entre as crianças. Todos contribuem e compartilham juntos com o saber do outro na construção do conhecimento. Isso possibilita entendimento dos integrantes da roda, pois, todos sabem algo e, assim, desmistifica-se o papel do professor como o detentor do saber absoluto.

A roda de conversa como dispositivo pedagógico pode se constituir como espaço onde se valoriza a relação dialógica entre os diferentes sujeitos (criança x criança; criança x adulto; instituição educativa x comunidade) no que tange à cooperação, à construção coletiva do conhecimento, ao respeito aos interesses individuais e aos ritmos das diferentes crianças. (ANGELO, 2011, p. 61)

Outro objetivo dessa atividade é o registro, tanto para os educandos quanto para o professor. O registro, seja ele desenhado ou escrito, é uma fonte de consulta. Sendo assim, ao registrar, nós (me coloco, também, junto com as crianças) criamos um símbolo revestido de significado.

Aos três anos de idade, quando eles (educandos) estavam no maternal, usávamos muitos registros desenhados para tornar possível a consulta tanto

dos combinados (regras de convivência), como para criar um símbolo significativo, o qual todos entendessem quando mencionado. Mas, à medida que o tempo foi passando, fomos substituindo-o progressivamente por códigos escritos, tendo o mesmo objetivo. O foco principal do registro é mostrar para os alunos que tudo pode ser registrado (função da escrita), desde sentimentos e ações a fatos relevantes em nosso cotidiano. Podemos apresentar o registro como recurso da memória, tendo a função de reviver o que já aconteceu, torná-lo novamente vivo e trabalhar a escrita com os alunos.

A chamada é vital para o andamento de outras atividades. Acreditamos que, para vivenciar essas experiências no mundo letrado, o nome é de grande importância e se torna mais importante e significativo por se tratar da identidade do educando. Embora a chamada seja realizada com os nomes, no ensino fundamental, médio e superior, geralmente, ela tem sentido mecânico, pouco ressalta da identidade do indivíduo como *unidade única*, dentro de um todo, que formula hipóteses, que pensa e age sobre o mundo em que está inserido. Na Educação Infantil, o nome da criança tem valor, por isso é significativo e, sabendo dessa importância, nós o valorizamos.

Ela [chamada] chama, identifica, possibilita também que as crianças reconheçam seus próprios nomes, suas letras, os sons. E mais do que tudo isso, ela afirma o que é o mundo público e o espaço privado. Mostra a identidade de cada um. (SILVA, 2011, p. 37, acréscimo nosso)

O ambiente de sala é simbólico. Nesse ambiente, estamos em relação uns com os outros. Tal relação pode ou não ser amistosa, já que somos diferentes. Logo, ao realizarmos a chamada dos nomes escritos em cartão e os mostramos às crianças, aquele nome não é só um conjunto de letras que formam uma palavra, mas também é toda a carga simbólica contida nele, carga relacional que tem o nome com o detentor dele. Por exemplo: exponho um cartão de papel com o nome MATHEUS; coloco esse cartão fixado na parede. Então, ao olhá-lo, todos o visualizam lembrando “tudo” o que vivenciaram juntos (tanto mordidas, brincadeiras, gargalhadas, como outros momentos especiais). Por isso, esse cartão não é só um amontoado de letras desvinculado da vida, mas nele está todo o significado do que representa o MATHEUS para os demais.

O calendário é outro recurso bastante usado na vivência do grupo. Nele escrevemos os eventos futuros (passeios, datas importantes e outros);

relembramos o passado e os fatos ocorridos, tais como: “o dia do bolo de laranja” ou “a ida à praia da Urca”. O calendário possibilita o pensamento lógico da/na criança, dando mais concretude ao pensamento dela, já que, por meio da visualização, as crianças comparam, contam os dias que faltam para acontecer o fato esperado. O calendário auxilia na construção lógica-matemática que essencial na alfabetização, pois, a todo momento, na escrita e na leitura, as crianças classificam, seriam e quantificam palavra ou letras.

Essas três atividades são fundamentais, como já foi dito anteriormente, e não focam somente o conteúdo, mas também estão alicerçadas no processo de aprendizagem do grupo, do individual e dos professores.

Mais que três momentos relevantes, cada uma dessas atividades são fontes de hipóteses com relação à leitura e à escrita. A partir delas, iniciam-se as comparações entre os nomes (número de letras, se o nome é maior ou menor do que o do amigo, que letra o inicia), os sons extraídos deles e assim ocorrem as constatações das hipóteses formuladas. A seguir, veremos como se dão essas comparações:

## **2.1 Ambiente Alfabetizador: observações realizadas em campo**

Todas as observações foram realizadas na creche Institucional Dr. Paulo Niermeyer, localizada no bairro do Estácio, Rio de Janeiro. Creche fundada em 2004, para atender os filhos de funcionários públicos. Atualmente, atende do berçário à pré-escola (0 a 6 anos).

Aqui vou relatar por escrito as experiências vivenciadas por mim junto às crianças e o demais profissionais, de maneira cronológica, tendo o objetivo de dar sentido aos acontecimentos.

### **Rio, 14/02/2012**

No pátio, inciamos uma conversa sobre instrumentos musicais, então Mariana Souza lembrou-se da música do mestre André. Cantamos e, em seguida, falamos sobre cada instrumento, mostrando os nomes deles por escrito. Comparamos as escritas de *VIOLÃO* e *VIOLINO*. Com isso, nosso principal objetivo era verificar se as crianças perceberiam a semelhança do radical VIOL e a diferença nos sufixos ÃO e INO, sem a finalidade de relacionar as letras com o valor sonoro. Logo, Nikolas Melo, ansiosamente, saiu do lugar, quase

pulando em meu colo, e tampou com as duas mãos os sufixos ÃO e INO, dizendo : “o resto é igual”, ou seja, os pedaços ÃO e INO são diferentes, e o resto, como ele disse, é igual. Fiquei feliz, porque não só ele notou a semelhança no radical, mas também a maior parte da turma. As crianças que não haviam entendido a proposta, começaram a formular hipóteses sobre o que eu queria. Em seguida, com o objetivo novamente de atentá-las às semelhanças e diferenças, expus duas palavras compostas. Nesse momento, combinei que só falariam os que não falaram na palavra anterior. Mostrei as palavras: FLAUTA DOCE e FLAUTA TRANSVERSAL e indaguei Valentina sobre a principal diferença entre elas. Antes mesmo dela responder, novamente Nikolas Melo pulou e disse: “um pedaço é grande e outro é pequeno”, indicando com o dedo. Valentina ficou furiosa por Nikolas ter passado a sua frente, então, eu acrescentei: “existe outra diferença nas duas palavras?”. Ela parou, olhou fixo para os escritos, (naquele momento, parecia que ela olhava para dentro de sua cabeça, especificamente para seu cérebro), como diz Piaget, remeteu-se aos esquemas anteriores para responder. Em seguida, disse: “a diferença é que uma começa com **D** e outra **T**” (FLAUTA DOCE e FLAUTA TRANSVERSAL). Mais uma vez, indaguei a fim de verificar sua apropriação da resposta: “por que disse que uma se inicia com **D** e outro com **T**?”. Resposta dela: “o **T** tem no meu nome! (Valen**T**ina)”.

Essa atividade é relevante, porque nos indica como se processa o pensamento dos alunos em relação à escrita. Segundo Smolka (2008), nós, professores, muitas vezes desconhecemos como se dá esse processo, colocamos, então, nossas próprias hipóteses sobre as hipóteses das crianças, anulando a capacidade delas de pensar.

### **Rio, 05/03/12**

Hoje tivemos um passeio. Fomos à praia da Urca. O projeto deste semestre é o Litoral Nordeste. Por isso, o passeio à praia seria a ótima oportunidade de obtermos mais conhecimentos significativos sobre o tema. No caminho, dentro do ônibus, a turma apontava, falava as cores e as diferenças entre os modelos dos carros. Durante o percurso, as crianças liam os símbolos, Calebe dizia: “olha o caminhão da coca-cola”; Anna Jália: “quero comer no Mc Donalds”, usando o dedo indicador para informar a localização do estabelecimento. Ao chegarmos à Urca, nos dirigimos à pista Claudio Coutinho, mas antes de

entrarmos nela, Pedro viu uma grande placa com desenhos e escritos informativos e pediu para que lêssemos. Então Rosângela (Diretora) interveio, dizendo: “Quem sabe o que está escrito aqui?”; a turma empolgada iniciou uma falação “sem fim”. Dentre os símbolos desenhados na placa, havia: a proibição de percorrer a via de moto ou carro; a proibição de alimentar os animais e a retirada de qualquer espécie de planta. Junto aos símbolos havia signos escritos acima. Pedi que lessem. Nikolas Melo disse: “A gente não sabe ler”, logo, Carolina (professora) leu tudo, dizendo exatamente o que estava escrito. De certa forma, a leitura foi semelhante a que as crianças haviam feito por meio dos desenhos.

Fotografia 1 – Passeio na Urca



Acervo da Creche

Este momento foi importante, porque as crianças perceberam a necessidade da leitura de signos (palavras e letras) e que sem ela, nos limitamos somente à leitura de símbolos. Os símbolos são subjetivos, sujeitos a diversas interpretações. Diferente dos signos, que são universais, não podendo ser lidos de outra forma. Exemplo: palavra **VISÃO**. Todos aqueles que entendem o sistema de leitura de signos, ou seja, aquele em que são alfabetizados, lerão **VISÃO**, independentemente da região em que se encontram.

Tanto o signo como o símbolo estão no campo da representação que consiste em pôr um objeto no lugar do outro. A representação, segundo Piaget, inicia-se no período entre oito a nove meses de idade e se estabelece de fato com dois anos. Nós, adultos alfabetizados, continuamos representando símbolos e lemos os signos escritos, no entanto, as crianças lêem somente os

símbolos. O papel do professor é intervir, afim de conquistar aquisições sucessivas feitas pelo sujeito para aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma intervenção fundamental é no campo do desenho. O desenho é a representação do mundo da criança. Ele evolui com o decorrer do tempo e cada criança no seu ritmo. Como dizem Ferreiro e Teberosky (1979), desenho é, sobretudo, a primeira escrita do indivíduo, onde representa seus desejos e faltas. Representa também toda a sua vivência com relação às demais pessoas. Por isso, é mais que necessário desenhar, pois além de trabalhar com a questão motora, trabalha com a imaginação, com a memória e com a afetividade.

Há, segundo Rocha (2008), baseando em Lowenfeld, uma evolução significativa no campo do desenho. Todos os meninos e as meninas passam por esses estágios evolutivos do desenho. O primeiro estágio é o das garatujas. Elas iniciam, quando o indivíduo passa a ser capaz de segurar giz de cera, lápis etc, até por volta de dois ou três anos. Nas garatujas, ainda não há representação simbólica, somente questões motoras.

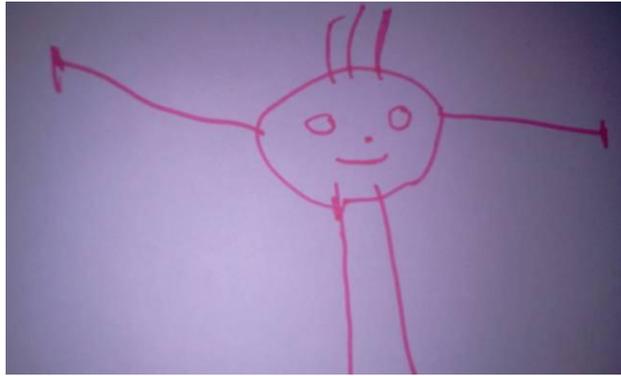
Figura 2- Garatuja segundo Lowenfeld



Acervo proprio

O segundo estágio é o pré-esquema, em que já há uma representação simbólica. Em outras palavras, há a intenção de desenhar, no entanto, ainda não conquistou o detalhamento no desenho. Neste momento, a criança representa geralmente desenhos soltos na folha.

Figura 3 – Pré-Esquema segundo Lowenfeld



Acervo proprio

Em seguida vem o estágio chamado de esquemático, no qual, a criança já adquiriu a noção de linha de base, o chão e o céu e também maior detalhamento no desenho. Agora, existem roupas para o personagem que está sendo desenhado.

Figura 4 – Esquema segundo Lowenfeld



Acervo própria

O Pequeno Príncipe, personagem criado por Saint-Exupéry, no livro que é referência para muitos, narra sua experiência:

Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo. Responderam-me: “por que um chapéu daria medo?” Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante (SAINT- EXUPÉRY, 2009, p.7-8).

Assim em um dado momento, a criança entende que, apenas desenhar não é suficiente, pois o desenho está sujeito a diversas interpretações. Logo deduzem que precisam da escrita para representar seu pensamento.

Fotografia 5 – Desenho da Criança Giovanna



Acervo da Creche

### **05/03/12: Mais tarde, na areia, “pesquisando o Mar”**

O mais emocionante foi quando descemos e fomos para a areia! Dali, vimos os sorrisos largos das crianças, os corpos “falavam” mais alto. Elas se deitaram, rolaram, pularam e sentiram aquela maravilha de areia. Gabriel Afonso (aluno) a pegava com as mãos e esta saía por entre seus pequenos dedos.

Propusemos ao grupo que pesquisássemos, coletando tudo o que não era típico da praia, ou seja, o lixo. É importante ressaltar que a alfabetização, não se desvincula de outras ciências. Ela é interdisciplinar, não se atém somente ao ensino da Língua Portuguesa. Na hora em que fomos para água, molhar os pés, foi uma diversão total. Nicolas Mendonça, Gabriel Farah e Marcello, pulavam, correndo da água gelada, fazendo movimento de ida e volta acompanhando as ondas barulhentas. Depois de toda relação com o mar, seguimos para a creche novamente. Lá escrevemos a palavra MAR em letras bastão.

### **06/03/12 No dia seguinte**

Na aula de música, para dar continuidade ao trabalho do dia anterior, Luís (professor) trouxe algumas músicas de Dorival Caymi, que falassem do mar. Já em sala expusemos a letra da música “O Mar”.

O mar... Pescador quando sai  
 Nunca sabe se volta, nem sabe se fica  
 Quanta gente perdeu seus maridos seus filhos  
 Nas ondas do mar [...]” ( Caymi, [200-])

Pedimos que encontrassem a palavra MAR, pois depois contaríamos e colocaríamos em gráfico. Fizemos isso e ao término, Mariana Souza, falou: “Alessandra, Alessandra, Alessandra, Rafael, Rafael, Rafael. Estava ansiosa, falando quase sem esperar atenção e disse: “Achei outra palavra Mar no texto”, tampando com as mãos parte da palavra MARIDO, deixando somente MAR.

Com esse ato, demonstrava a percepção do todo para as partes da palavra, ou seja, visualizou MARIDO, excluindo as letras IDO e permaneceu somente com as letras que constituíam a palavra MAR. Ao término da atividade incluímos “MAR”, da Mariana, na contagem.

Segundo Ana Teberosky e Teresa Colomer “o desenvolvimento de hipótese ocorre por reconstruções (em outro nível) de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003)

### **12/03/12 Pela Manhã**

Rosangela (Diretora) trouxe um crustáceo, chamado PITU. Perguntamos se alguém conhecia e todos falaram. Alguns diziam ser camarão, outros lagosta, então falamos que era um primo do camarrão. Foram feitas várias perguntas, das quais, muitas não sabíamos responder. Então, decidimos pesquisar mais em casa sobre o tal crustáceo (nós professores também pesquisamos).

### **12/03/12 Pela Tarde**

Afim de que não esquecessem a palavra MAR, propusemos que escrevêssemos a palavra e desenhássemos o mar; em seguida, falei com eles sobre ocorreu pela manhã. Com um mistério na fala, fui rememorando as característas do animal. O odor não encantou em nada a turma. Escrevi a palavra PITU e quando ía continuar, CALEBE, falou: PITU – CAJU (relação sonora da letra U); em seguida ANNA JÚLIA, disse: PITU – PIPA, (relação sonora a sílaba PI) e todos começaram a falar sem parar.

Eu, no ofício de coordenador do grupo, tive que mudar meus planos e realizar uma atividade chamada Paradigma, em que escrevia todas as palavras com o mesmo som. Escrevi o que eles disseram, então, saíram essas palavras: **PITU, PIPA, PINTO, PINTOR, PIRIQUITO, PIRU** (órgão genital masculino) e **PIRATA**.

**11/04/12**

A partir das situações vividas com o grupo, nós (professores), sentimos a necessidade de trabalhar a questão da AMIZADE. A educadora Alessandra contou uma história com esse tema, na qual, o personagem principal sempre “mandava” nos demais personagens. Logo as crianças se remeteram às suas próprias vivências e debatemos sobre os fatos ocorridos em sala de aula.

Trazer histórias relacionadas com a experiências de vida delas tem sido produtivo, pois, entendem que os livros e a palavras podem expressar nossos sentimentos.

**12/04/12**

Nós, professores, observamos a necessidade de trabalharmos ainda mais a questão da amizade entre os integrantes do grupo, visto que desavenças entre eles têm surgido. Lemos uma história diferente, mas com o mesmo sentido: AMIZADE. Ao final, o personagem principal enviava uma carta aos demais amigos. Todos se alegraram muito com a história e logo Daniel, propôs que enviássemos uma carta uns aos outros (entre as crianças)

Trabalhar com as histórias tem nos ajudado muito, pois, geralmente são meios de catarse para as descargas emocionais das crianças, já que, trabalham com os sentimentos aprisionados. Outro objetivo da história era mostrar o professor-leitor e através dele, despertar a o interesse pela leitura.

**16/04/12**

Já que, todas as crianças encontravam-se eufóricas com as cartas, sugerimos que fôssemos juntos aos correios para depositá-las.

**17/04/12**

Pedimos aos pais os respectivos endereços. Notamos o entusiasmo dos alunos. Nicolas Mendonças foi o que mais gostou da idéia da correspondência.

**18/04/12 “O dia do passeio aos correios”**

A animação era total! Não havia uma criança que não pulasse, afinal, o dia tão esperado no calendário, tinha chegado! Distribuimos os crachás de identificação e saímos da creche em direção aos correios da Rua Presidente Vargas. Pelo caminho, elas indicavam tudo, desde gatos na prefeitura à cabine telefônica da “Oi”. Ao chegarmos na agência, Calebe (aluno) viu a palavra **PROPRIEDADE** e falou: “é a letra do **Pedro**”. Logo depois, pedimos aos funcionários que explicassem os procedimentos para o envio. Ao término, demos o dinheiro nas mãos das crianças para pagarem o envio de suas cartas. Retornamos para creche, escrevemos e desenhamos a palavra Correios, no caderno com meia pauta.

**28/05/2012**

Escolhemos Mariana Silva como ajudante do horário da tarde. No entanto, nosso crachá havia sumido; decidimos então fazer outro. No primeiro momento, pensei em fazer, mas, em seguida, achei que seria interessante se eles escrevessem. Indaguei, com uma folha de papel na mão, com que letra começava a palavra AJUDANTE. Nikolas disse: começa com A, aos pulos. “E depois?” perguntei. Todos pararam, não sabiam responder, então lembrei de uma criança que já havia estudado conosco, falando seu nome: JULIANA. “Nós podemos usar algum som do nome dela para escrever ajudante?” Todos se entreolharam e, depois de alguns segundos, Anna Julia disse: “podemos usar o **JU!** Ele tem no meu nome.” Antes mesmo de prosseguir, DANIEL disse: “podemos usar o **DAN** de Daniel” e por fim Mariana Silva falou “agora, só falta o **T**”. No final, a palavra ficou constituída assim: AJUDANTT

Momentos como esse demonstram o que Gates e Vygotsky enfatizam, ou seja, que a aprendizagem da escrita e da leitura não é só cognitiva, mas é também um processo social.

### **Mês de junho**

Percebemos o grande interesse por parte das crianças na escrita. A todo momento, queriam desenhar e representavam a escrita copiando o que havia escrito nas paredes ou nos cartões de nomes. Estavam em processo de descoberta. Estavam descobrindo que não podiam usar palavras para representar o que desenhavam.

### **Mês de julho**

À medida que as crianças aprendiam, nós professores entendíamos como ocorriam as aprendizagens delas. Neste sentido, nos “alfabetizávamos” também, tal como os pais. Sendo assim, a alfabetização deixava de ser, no sentido unicamente da criança, mas de todos aqueles que estavam inseridos em seu cotidiano. Mas, paratanto, era necessário a reflexão dos professores.

### **Mês de agosto**

Terminamos um projeto e iniciamos outro, de reciclagem e nele surgiram diversos interesses.

Nossa principal preocupação no trabalho com os alunos era não deixar que nossas práticas se tornassem mecânicas, por isso, debatemos (professores) em grupo a melhor maneira de realizarmos atividades. De certa forma, isso mostrava que a interação entre profissionais era importante, pois, compartilhavam seus saberes, tal como as crianças faziam na roda de socialização (é claro, que em outro nível).

### **Mês de Setembro**

Para evitar uma mecanização da cópia por parte das crianças, começamos a escrita espontânea. Ferreiro (1986) diz que esta atividade é

fundamental para analisarmos onde se encontra o processo de compreensão da criança da escrita e da leitura.

Notamos certo bloqueio inicial das crianças, ao escreverem com suas próprias “ferramentas”, o que já sabiam. No entanto, ao ouvirem de nós professores, que a escrita era um processo. Dissemos que cada um aprendia segundo seu próprio ritmo e que, entendida como processo, não havia “erros”. Elas se motivaram a escrever “espontaneamente”.

### 3 RESULTADOS DO PROCESSO

Este capítulo é o sumo de tudo que foi escrito anteriormente. Aqui, vou expor a avaliação da escrita espontânea feita pelas crianças, no mês de outubro. Esta análise não tem sentido de avaliar o que os alunos pelo ainda não conseguiram realizar, mas tem o objetivo de ajudar nas intervenções, possibilitando crianças e professores a terem maior entendimento do que está sendo proposto. As pesquisas já provaram que cada indivíduo tem seu ritmo e que as intervenções adequadas do professor auxiliam na aquisição do conhecimento.

Esta avaliação baseia-se nos estudos de Ferreiro e Teberosky, que em suas pesquisas afirmam que existem diversos níveis de desenvolvimento na escrita. Elas denominaram esse desenvolvimento de Hipóteses que se dividem em quatro: Hipótese Pré-Silábica, Silábica, Silábica-Alfabética e Alfabética.

Nas hipóteses Pré-Silábicas, a criança não relaciona o som com as letras. As hipóteses Silábicas se caracterizam pelo início da relação entre som e letras. No entanto, as quantidades de caracteres ainda variam muito. A criança se preocupa, neste momento, em representar a sílaba com uma letra. Nas hipóteses Silábica-Alfabéticas, a criança entende que só uma letra não pode representar a sílaba, logo, busca a palavra por formas de fonemas e sílabas. Apresenta algumas características do estágio anterior, ora usando sílabas, ora somente letras. Nas hipóteses Alfabéticas, a criança já compreende o sistema alfabético.

Partindo dessa teoria, pensamos em seis palavras, todas com nível diferente de dificuldade. Existem duas palavras em especial (ELEFANTE E FORMIGA), as quais, propusemos uma análise, para verificar se as crianças relacionariam com o tamanho dos respectivos animais, colocando mais ou menos letras. Ferreiro e Teberosky, inspiradas em Piaget, chamam essa “escrita imaginária” de *realismo nomenal*.

Outro aspecto revelante desta análise é que, o espaço onde foi realizada a escrita espontânea, não havia nenhum signo. Achamos importante, pois, assim não haveria a possibilidade de cópia ou de influências externas.

A seguir, serão apresentadas dezesseis análises feitas com as crianças, todas realizadas praticamente na mesma semana e individualmente, realizadas na hora da tarde, após o sono. Das dezesseis crianças, quinze

estão usando nomes verdadeiros, somente uma destas crianças está usando um nome fictício escolhido por ela.

A medida que apresentarei uma análise, explanarei, em seguida, sucintamente, a tese de Ferreiro e Teberosky, tentando relacionar a minha prática com a teoria das psicólogas.

### 3.1 Análise do processo da escrita

Em todas as escritas espontâneas, nós, professores, conversamos com as crianças sobre os objetos, animais e nomes que escreveríamos. Nossa preocupação era impedir que a escrita se tornasse mecânica. As palavras escolhidas foram:

- 1°: BOLA.
- 2°: COPO.
- 3°: DIÁRIO.
- 4°: ELEFANTE.
- 5°: FORMIGA.
- 6°: RECICLAGEM.

#### Primeiro grupo de crianças

<b>HEITOR, ESCRITAS</b>	<b>MATHEUS, ESCRITAS</b>
1° PALAVRA: ITOIPRB	1° PALAVRA: BTEUB
2° PALAVRA: ITOBIPR	2° PALAVRA: PBTH
3° PALAVRA: IBHOPPIIT	3° PALAVRA: APPTH
4° PALAVRA: PRIITRPIO	4° PALAVRA: PEUEFU
5 PALAVRA: RHITFEFQ	5° PALAVRA: FEUSEUS
6° PALAVRA: HIETIOI	6° PALAVRA: RRRRTHUE
<b>GABRIEL AFONSO, ESCRITAS</b>	
1° PALAVRA: BOLA	
2° PALAVRA: LAOBRI	
3° PALAVRA: GOAICU	
4° PALAVRA: GAORBUC	
5° PALAVRA: IAR	
6° PALAVRA: RIRBAE	

Essas três crianças, estão no estágio pré-silábico, apresentam características em comum. Todas já diferem desenho de escrita, no entanto, ainda não relacionam som da palavra com o grafema correspondente. Logo, usam enormes quantidades de caracteres para representar sua escrita. As três crianças escreveram pelo menos dois caracteres fixos que constituem o seu nome. Exemplo: ao escrever BOLA, COPO E DIÁRIO, MATHEUS, usou letras fixas: T e H que fazem parte de seu nome. Por não saber ainda como escrever o que foi pedido, se remeteu às letras estáveis.

Fato muito interessante foi observado em HEITOR. Quando perguntado sobre qual era a maior palavra, ELEFANTE OU FORMIGA, alegou que a maior palavra era ELEFANTE, dizendo: “O ELEFANTE É MAIOR DO QUE A FORMIGA”. Sendo assim, a resposta não se baseou na quantidade de sílabas, mas sim no tamanho do animal, no caso o ELEFANTE. Piaget chama esse acontecimento de *Realismo Nominal*.

Nesta hipótese pré-silábica, os indivíduos podem representar com as mesmas letras diversos significados.

Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, as crianças encontram-se no estágio *Pré-silábico*.

***Segundo grupo de crianças***

<b>GABRIEL FARAH, ESCRITAS</b>	<b>GIOVANNA, ESCRITAS</b>
1° PALAVRA: AG BRELGCC	1° PALAVRA: AO RPFE
2° PALAVRA: CG ABG	2° PALAVRA: AO VAORE
3° PALAVRA: 1121CAR	3° PALAVRA: IAP
4° PALAVRA: GDRI	4° PALAVRA: EAOV A
5° PALAVRA: GRI	5° PALAVRA: UAR
6° PALAVRA: GICE	6° PALAVRA: EAAN MA

Estas duas crianças encontram-se no estágio pré-silábico, pois, ainda não relacionam o som da palavra com o respectivo grafema. No entanto, observamos que durante a realização desta atividade, ocorreram alguns conflitos cognitivos que possibilitaram uma nova organização da escrita. Elas iniciaram um processo de contagem de sílabas e à medida que escreviam as

letras, contavam, tendo a finalidade de verificar a quantidade necessária para a escrita das palavras, ou seja, cada letra correspondia a uma sílaba. Os traços representam as divisórias.

**Terceiro grupo de crianças**

<p><b>ISABELA, ESCRITAS</b></p> <p>1° PALAVRA: BOSA</p> <p>2° PALAVRA: POTU</p> <p>3° PALAVRA: DEOKNAK</p> <p>4° PALAVRA: ELFTO</p> <p>5° PALAVRA: CARU (NÃO QUIS ESCREVER, ENTÃO ESCREVEU OUTRA)</p> <p>6°PALAVRA: RSKC</p>	<p><b>ANNA JÚLIA, ESCRITAS</b></p> <p>1° PALAVRA: BOLA</p> <p>2° PALAVRA: OAC</p> <p>3° PALAVRA: TIACA</p> <p>4° PALAVRA: ECEAEAI</p> <p>5° PALAVRA: LTAIC</p> <p>6°PALAVRA: RECEATICL</p>
--	--

Isabela e Anna Julia, num momento, apresentam características do estágio pré-silábico e, em outro instante, apresentam características de estágio silábico.

**Quarto grupo de crianças**

<p><b>MARIANA SOUZA, ESCRITAS</b></p> <p>1° PALAVRA: OIA</p> <p>2° PALAVRA: UA</p> <p>3° PALAVRA: IAU</p> <p>4° PALAVRA: KSAU</p> <p>5° PALAVRA: OAU</p> <p>6°PALAVRA: UAIO</p>	<p><b>NIKOLAS, ESCRITAS</b></p> <p>1° PALAVRA: BATO</p> <p>2° PALAVRA: OBT</p> <p>3° PALAVRA: IAO</p> <p>4° PALAVRA: EBFT</p> <p>5° PALAVRA: FOIH</p> <p>6°PALAVRA: AIAO</p>
<p><b>NICOLAS, ESCRITAS</b></p> <p>1° PALAVRA: OAO</p> <p>2° PALAVRA: OO</p> <p>3° PALAVRA: IAO</p> <p>4° PALAVRA: EELE</p> <p>5° PALAVRA: OIA</p> <p>6°PALAVRA: EIAB</p>	<p><b>VALENTINA, ESCRITAS</b></p> <p>1° PALAVRA: BOAL</p> <p>2° PALAVRA: OPB</p> <p>3° PALAVRA: TIAR</p> <p>4° PALAVRA: ELFT</p> <p>5° PALAVRA: FIGA</p> <p>6°PALAVRA: RICLAG</p>

Este grupo de crianças apresentou diferentes hipóteses para as mesmas palavras, como por exemplo, nas palavras de número 3: **DIÁRIO**. Todas elas escreveram silabicamente, ou seja, relacionando os sons das palavras com as vogais. Nicolas, ao escrever DIÁRIO, usou as letras IAO, diferente de Valentina, que escreveu TIAR, que também difere de Mariana Souza. Ela escreveu a mesma palavra assim: IAU. Já, Nikolas ao escrever DIÁRIO, usou as letras IAO. Eles estão no nível silábico, com valor sonoro, exceto Maria Souza que ainda estava em transição de silábico sem valor sonoro para valor sonoro.

Quinto grupo de crianças

<b>MILENA, ESCRITAS</b>	<b>MARIANA SILVA, ESCRITAS</b>
1° PALAVRA: BOLA	1° PALAVRA: BOLA
2° PALAVRA: KOLO	
3° PALAVRA: LIAO	
4° PALAVRA: ELELBLI	
5° PALAVRA: LULILA	
6° PALAVRA: ELICLALE	

Milena está em transição entre a hipótese silábica e a hipótese silábica-alfabética. Em alguns momentos utiliza-se das sílabas para formar palavras e em outros instantes, usa letras para representar o som da sílaba.

Mariana Silva escreveu somente BOLA; as outras palavras, ela alegou não querer escrever. Tentei incentivá-la, falando que todos nós estávamos em processo de aprendizagem, tanto na escrita como na leitura, porém, não conseguimos que a menina escrevesse. Neste momento, eu só pensava no porquê da rejeição à escrita?

Então, decidi respeitá-la, pois, diversos fatores influenciavam sua inibição: um espaço diferente, o fator de ser analisada em sua escrita e a própria timidez.

Entendendo que a avaliação é contínua, nós observamos Mariana em outros momentos e verificamos seu desenvolvimento. Ela apresenta características do estágio silábico com valor sonoro, ou seja, relaciona a letra ao som respectivo.

Sexto grupo de crianças

<b>PEDRO, ESCRITAS</b>	<b>CALEBE, ESCRITAS</b>	<b>DANIEL, ESCRITAS</b>
1° PALAVRA: BOLA	1° PALAVRA: BOLA	1° PALAVRA: BOLA
2° PALAVRA: DOPO	2° PALAVRA: COPO	2° PALAVRA: COPO
3° PALAVRA: TIARO	3° PALAVRA: TIALR	3° PALAVRA: DIARIO
4° PALAVRA: ENLFETE	4°PALAVRA: ELEFLEFTE	4°PALAVRA: ELEFANTE
5° PALAVRA: FMIGA	5°PALAVRA: FMIGA	5°PALAVRA: FORMIGA
6°PALAVRA: RETILAGIO	6°PALAVRA: RECICAGI	6°PALAVRA:RESICLAGN

Este grupo apresentou uma maior compreensão referente à relação das palavras com os sons respectivos. Algumas palavras ficaram compreensíveis e noutras faltaram caracteres. Logo, eles estavam no estágio Silábico-Alfabético, porque apresentam características tanto do estágio Silábico como do estágio Alfabético. Estavam em um momento de transição para compreensão “total” do sistema alfabético.

Infelizmente, no período em que foi realizada a avaliação da escrita, uma das crianças deixou de realizá-la, pois não frequentou a creche naqueles dias, logo não podemos fazer uma análise mais detalhada sobre o desenvolvimento da escrita dela.

Os resultados são esses:

HIPÓTESES DA ESCRITA	QUANTIDADE DE CRIANÇAS
PRÉ-SILÁBICA	7
SILÁBICA	6
SILÁBICA-ALFABÉTICA	3
ALFABÉTICA	0

Estes resultados são frutos de um trabalho sério, comprometido com o desenvolvimento das crianças, com as quais trabalhamos. Este trabalho é, sobretudo, um misto das necessidades dos alunos e dos nossos objetivos traçados. A escrita para essas crianças ganhou um sentido maior, de função

social, aquela que transmite ideias, que compartilha saberes, que é usada como recurso da memória e é usada como objeto de interação sócio-cultural.

Estes resultados não têm objetivo de minimizar e classificar as crianças por estágios, mas sim de mostrar que elas estão sempre em processo de desenvolvimento contínuo.

Os dados acima servem também para pensarmos nas intervenções que podemos realizar com cada criança. Conhecendo suas singularidades, as intervenções serão mais precisas.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente quem pensa que a alfabetização começa aos sete anos, na primeira série, está enganado. A alfabetização inicia-se desde o nascimento e finda com a morte literal do ser “aprendente”. Ler não significa somente entender os códigos da língua; ler é interpretar significados e entender a serventia destes códigos para expressar idéias, sentimentos e ações, ou seja, transmitir o que se pensa.

Os pais e a escola geralmente se preocupam somente com o produto (leitura literal das palavras) que a criança realiza, mas nunca com o processo, o qual é construído por avanços e retrocessos, passos fundamentais para aquisição do conhecimento. Neste sentido, mostra-se relevante estes processos, que devem ser entendidos e compartilhados com os pais.

Valorizando com os pais a mesma concepção de criança, aquela que aprende segundo suas próprias hipóteses e que se baseia nas intervenções e encaminhamentos do professor, podemos definir o rumo de onde queremos chegar, ou seja, a leitura revestida de amor, dor e curiosidade.

Para tanto consideremos a leitura como o entendimento dos símbolos que se inicia no berçário com a rotina. A criança entende situações de causa e efeito: o babador que indica à criança o momento almoço; uma canção cantada pela professora e que indica um momento especial ou iniciação de uma atividade.

Assim como as crianças, nós adultos, aprendemos a ler códigos simbólicos. Quando nasce um bebê e a mãe é “marinheira de primeira viagem”, ela aprende a “ler o choro” de seu filho. Segundo o contexto e o tipo de choro, a mãe, com o decorrer do tempo, entende o sistema, conhece o momento exato de amamentar e trocar as fraldas. Neste processo de alfabetização das crianças, nós também estamos em contínuo processo de re-alfabetização, pois, sabendo que todas as turmas são diferentes e revestidas de singularidades, é necessário que o professor sempre esteja aberto para se re-alfabetizar, aprendendo mais sobre o seu grupo de crianças e o seu próprio processo de aprendiz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO, Adilson de. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

CAETANO, Maria Lucia. **Relação escola e família**: uma proposta de parceira. Instituto de Psicologia / Universidade de São Paulo / USP. São Paulo: FAJ, 2003. Disponível em: <[http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/Arquivos/Jul\\_Dez\\_03/PDF/Luciana.pdf](http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf)>. Data de acesso em: 19/07/2012

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: Um diálogo entre a teoria e a prática, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CAYMMI, Dorival. **O mar** (Online). [S. l.]: Letras.mus.br, [200-]. Disponível em: <<http://letras.mus.br/dorival-caymmi/45583/>> Acesso em: 30/09/12.

FALCÃO, Gerson Marinho. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed, Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRO, Emilia. **A representação da linguagem e o processo de Alfabetização**. In: *Cad.Pesq., São Paulo, (52):7-17, fev, 1985*. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/679.pdf>>. Acesso em: 26/09/2012.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. Madalena. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PRÓ SABER. **E se todos aprendessem a ler?:** relato de uma aposta impossível. Rio de Janeiro: Edições Pró Saber, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do difarce, São Paulo: Cortez, 1995.

ROCHA, Adriana Cristiana de Almeida. **O processo de construção da escrita pela criança**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Educação Pró-Saber, 2008.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SILVA, Alessandra Maria da. **A rotina na educação infantil**. Rio de Janeiro: ISEPS, 2011.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. **Psicopedagogia**: a busca de uma fundamentação teórica. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Editora da universidade Estadual de Campinas (Coleção passando a limpo), 2008.

\_\_\_\_\_. *Lev Semenovich*. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Lev Semenovich*. **Formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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