

O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
anacatarinacabral@yahoo.com.br

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida com uma professora da Educação Infantil (crianças de 5 anos) no ano de 2010. Tivemos como objetivo investigar a prática desta, a fim de compreender como a docente organizava o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Pretendemos, mais especificamente: identificar e analisar quais atividades a professora investigada dizia priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética; compreender a prática da professora, o cotidiano de sua sala de aula e entender por que a docente realizava determinada atividade, por que ela agia de tal forma. Dois procedimentos metodológicos foram utilizados: 1) entrevista semi-estruturada e observações participantes. Os dados aqui examinados evidenciam que a docente criava, em sala, suas próprias “teorias do que deve ser ensinado na educação infantil”, entre as quais encontramos várias similaridades, com um ensino envolvendo a reflexão sistemática sobre o SEA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil, Sistema de escrita alfabética, alfabetização.

THE ALPHABETIC WRITING SYSTEM EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
anacatarinacabral@yahoo.com.br

ABSTRACT

The research was conducted with a teacher of early childhood education (children 5 years old) in 2010. We had to investigate the practice of this in order to understand how the teacher organizing the teaching of Alphabetic Writing System (SEA). We plan more specifically: to identify and analyze what activities the investigated teacher said priority for their students to reflect on the Alphabetic Writing System; understand the practice of the teacher, the daily life of the classroom and understand why the teacher realized given activity, why she acted so. Two methodological procedures were used: 1) semi-structured interviews and participant observation. The data examined here show that the teacher created in room, their own "theories of what should be taught in early childhood education", among which we find many similarities with a teaching involving the systematic reflection on the SEA.

KEYWORDS: Early childhood education, alphabetic writing system, literacy.

A partir da década de 1980, novos enfoques vêm sendo propostos em torno do aprendizado da leitura e da escrita, que deixa de ser visto apenas como uma aquisição das habilidades de “codificação e decodificação”. O sujeito, além de saber ler e escrever, também deve saber se comunicar através da leitura e da escrita. Houve, na realidade, uma ampliação da definição do que seria saber ler e escrever e uma radical mudança nas explicações para o aprendizado dessas capacidades.

Além disso, com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos – em 06 de fevereiro de 2006, a partir da Lei nº 11.274–, garantiu-se a inclusão das crianças de 6 anos nesse nível de ensino. Do mesmo modo, em 11 de novembro de 2009, a emenda constitucional nº 59 estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade de ensino para as crianças a partir dos 4 anos de idade, a serem universalizadas em 2016. Diante disso, novos desafios foram impostos, tanto no que diz respeito ao atendimento dado às crianças de 6 anos, quanto em relação ao oferecido àquelas que fazem parte da educação infantil.

Nesse cenário, vêm sendo repensados os conteúdos a serem abordados nesses segmentos de ensino, as propostas pedagógicas, as políticas de formação continuada, a organização dos espaços físicos da sala de aula. Além disso, muitos debates vêm sendo travados por estudiosos da área sobre o ensino da linguagem escrita na educação infantil (cf. BRANDÃO; ROSA, 2010).

Brandão e Leal (2010), apontam três caminhos para o trabalho com a linguagem escrita em turmas da educação infantil. O primeiro deles, “A obrigação para a alfabetização”, propõe que as crianças concluam a Educação infantil com domínio de algumas correspondências grafofônicas. Acreditando que, para isso, basta o aprendiz fazer associações entre sons e grafias, são adotados exercícios preparatórios, nos quais as crianças vão memorizar pequenas unidades que compõem as palavras, bem como responder atividades perceptuais e motoras.

No segundo caminho, designado pelas autoras como “O letramento sem letras”, a ênfase está relacionada aos outros tipos de linguagem

(corporal, musical, plástica), não podendo haver qualquer trabalho sistemático envolvendo o ensino da notação escrita, que caracterize um ambiente escolar. Mas prioriza-se a participação lúdica em situações de roda de leitura, a imersão nos textos escritos, sobretudo da esfera literária.

O último caminho, apontado e defendido por aquelas autoras, e que também corroboramos, é chamado “Ler e escrever com significado na educação infantil”. Defende que o processo de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética deve acontecer muito antes das crianças entrarem nas turmas de “alfabetização”. Baseadas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) que apontam que os pequenos sabem e pensam sobre a escrita antes do ensino fundamental, Brandão e Leal (2010) reconhecem a importância de se desenvolver um ensino sistemático sobre esse objeto de ensino, envolvendo também as crianças, desde cedo, em práticas sociais de leitura e escrita com textos reais.

Diante desse cenário, alguns questionamentos são suscitados por professores da área: qual o período adequado para o ensino da linguagem escrita? Que relações às crianças têm com a escrita, muito antes de entrarem na escola? Que atividades são essenciais em turmas com crianças de 4 e 5 anos? Não se pode ensinar sobre o funcionamento da escrita na educação infantil? Quais metodologias de ensino de linguagem são adequadas? Que tipo de ensino da escrita devemos praticar em turmas com crianças de 4 e 5 anos?

Mais uma vez destacamos que defenderemos, nesse estudo, que o processo de apropriação da notação alfabética e da linguagem própria dos gêneros escritos deve começar na educação infantil, pois as crianças vivem em uma sociedade grafocêntrica, e muitas delas, antes de ingressarem na escola, já pensam sobre a escrita (c.f. MOREIRA, 1988; REGO, 1988), bem como se beneficiam com atividades que as levam a refletir sobre o sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2005, 2012; LEITE, 2006; AQUINO, 2007) e sobre os usos e funções da escrita (CRUVINEL, 2009; GIRÃO e BRANDÃO, 2010).

Nesse sentido, corroboramos com Baptista (2009, p.2), quando afirma que “o acesso ao mundo da escrita pode se constituir numa possibilidade de inserção cultural e não na denegação do direito de a criança viver plenamente esta etapa da vida humana”.

Diante desse quadro, o conhecimento aprofundado das atuais práticas desenvolvidas na educação infantil é essencial para compreendermos a variabilidade de eficácia das ações dos docentes de nossas redes de ensino e identificarmos componentes daquelas que levam os alunos na passagem da educação infantil para o ensino fundamental a melhor se apropriarem da linguagem escrita e de sua notação. Supondo que a qualidade das experiências com leitura e escrita, vivenciadas desde o final da educação infantil, é fundamental para assegurar aos alunos uma boa iniciação no mundo da escrita, torna-se urgente analisar, em detalhe, o efeito de distintas práticas sobre a evolução dos conhecimentos dos aprendizes a respeito da notação alfabética.

Tardif (2002), ao situar a questão dos saberes na profissão docente, procura relacioná-los às diversas instâncias nas quais os professores estão inseridos. Para isso, destaca que o “saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares da escola, etc” (p.11). Desta forma, Tardif (2002) nos revela que, como o saber dos professores transita constantemente entre o que os professores são e fazem, é um saber social, pois o mesmo é construído nas relações: entre os professores, entre os grupos sociais, com professor e alunos e nas construções sociais. O autor ainda aponta que o saber dos professores é um saber que deve ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho.

Em função disso, não podemos tratar o professor como aquele que vai “transpor as teorias” para dentro sala de aula, tal como elas lhe foram transmitidas. Porque os docentes não são apenas técnicos executores, tomam decisões sobre suas ações. Escolhem teorias, juntam teorias específicas com suas crenças particulares, são

peessoas e refletem sobre suas ações. Aplicam (teorias, propostas didáticas), porque tomam decisões. Se, por um lado, é preciso compreender que o saber científico serve para o professor direcionar sua prática e refletir sobre a mesma, criando situações didáticas para o ensino, por outro lado, em momentos específicos, na singularidade de cada sala de aula, serão os docentes que tomarão as decisões que acharem mais convenientes e para isso se apoiarão nas experiências vividas, “fabricando” novas teorias para aquela situação específica. De acordo com Ferreira (2005) “...Dentro e fora das unidades escolares, existe uma forma de pensar que não valoriza, ou coloca em segundo plano, o que é pensado e realizado pelos professores no seu cotidiano” (p. 73).

Diante do exposto, nossa pesquisa teve como objetivo investigar a prática de uma professora da Educação Infantil (crianças de 5 anos), a fim de compreender como a docente organizava a sua prática para o ensino do SEA. Nesse sentido, pretendemos, mais especificamente: identificar e analisar quais atividades a professora investigada dizia priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética; compreender a prática da professora, o cotidiano de sua sala de aula e entender por que a docente realizaria determinadas atividades, por que ela agiria de tal forma; identificar os conhecimentos das crianças quanto à notação alfabética, e qual a possível relação de tais conhecimentos com o tipo de ensino recebido.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida com uma professora, da Rede Pública, da Secretaria Municipal de Recife, da última etapa da Educação Infantil, que atendia a crianças de 5 anos. A escolha da turma observada foi baseada no seguinte critério: acompanhar uma docente que priorizasse o ensino da língua, numa perspectiva de reflexão sobre a escrita alfabética e de ampliação do letramento, atendendo a alunos de meio popular (escola pública). Adotamos dois procedimentos

metodológicos: 1- Entrevista semi-estruturada, no final do ano, tendo como objetivo identificar quais concepções permeava a prática da professora sobre o ensino do sistema de escrita alfabética e da linguagem escrita e identificar e analisar quais atividades a professora investigada dizia priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA) e sobre os usos e funções da escrita. Também realizamos conversas informais, durante as observações, a fim de compreender a prática da professora, o cotidiano de sua sala de aula e entender por que ela realizara determinada atividade, por que ela agira de tal forma, no intuito de aprofundar as questões e esclarecer as situações observadas. 2 – Observações participantes, de forma sistemática, das aulas ministrada pela professora. Acompanhamos jornadas de aulas completas no início, no meio e no final do ano letivo, realizando 15 observações na turma.

A professora observada teve sua formação em escola pública, do ensino fundamental ao superior na cidade de Recife. Realizou o curso de pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, no período de 1997 a 2002. Fez pós-graduação em Informática Educacional na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Tinha 9 anos de experiência no magistério. No ano de 2010 trabalhava na rede pública nos horários da manhã e da tarde. Desde 2007 lecionava em turmas da Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos, no horário da manhã e, no horário da tarde, em uma turma do 5º ano.

No início do ano, a turma 1 era composta por 22 alunos, com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, advindos de meios populares. No entanto, foram sujeitos da nossa pesquisa 19 alunos (9 meninas e 10 meninos), pois uma criança não aceitou realizar as atividades propostas e duas solicitaram transferência da escola.

Alguns resultados: O que fez a professora ao longo do ano letivo para o ensino da notação escrita e da linguagem que se usa para escrever?

Com base em Moraes e Albuquerque (2005), Cabral (2008) e Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), as atividades que envolviam a apropriação do SEA foram categorizadas no período das observações. Iniciaremos a discussão sobre esse eixo didático, analisando a frequência das atividades ao longo do ano letivo.

Como pode ser observado no quadro 2, a professora realizou de maneira sistemática atividades envolvendo alguns princípios do sistema de escrita.

Quadro 2- Ocorrência de Atividades envolvendo a apropriação do SEA

Categorias	Observações														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Exploração de letras e Sílabas	X	X	X	X	X				X		X	X	X		X
Leitura de palavras	X	X					X		X	X	X	X	X	X	X
Leitura de frases			X						X						
Leitura de texto				X			X								
Escrita de Palavras	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X			
Escrita de palavras estáveis		X	X	X					X				X		
Cópia de palavras e frases			X					X		X	X	X	X	X	X
Consciência fonológica com e sem correspondência escrita	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Exploração da relação som grafia			X												

Exploração da direção da escrita		X			X										
Exploração do espaço entre palavras		X			X				X		X			X	
Leitura de textos da tradição oral		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Na maioria das vezes, a professora desenvolvia o seu trabalho a partir de um texto, a fim de, posteriormente, analisar as unidades que compunham as palavras. Para isso, utilizava-se de diferentes encaminhamentos para ensinar os alunos. Ora trabalhava a exploração das letras, ora a exploração das sílabas, ora possibilitava aos alunos pensarem sobre unidades maiores que a sílaba, como rimas.

As atividades que apareciam com mais frequência na prática da professora envolviam o trabalho de reflexão sobre os sons que compõem as palavras. Por isso, o alto número de propostas de leitura de textos da tradição oral. A leitura de palavras coletivamente e a escrita de palavras também eram sugeridos de maneira recorrente na sala de aula. Isso acontecia quando os alunos eram solicitados a localizar palavras presentes no texto, no caso da primeira habilidade e na escrita dos nomes das crianças nas atividades propostas, para a última atividade.

A mestra, ao longo das observações, demonstrava clareza dos objetivos que tinha estabelecido para o planejamento das aulas. Além disso, tinha consciência das metas que havia estabelecido para cada segmento da educação infantil, trabalho com as vogais, com crianças de 4 anos, para depois, aos 5 anos, trabalhar com as outras letras. Isso pode ser observado no fragmento da entrevista abaixo:

Eu acho importante assim, não só trabalhar o texto, mas a palavra, os sons daquela palavra, né? Como é que se divide aqueles sons? E como é que se monta aqueles sons? Como é que forma o som, né? Não é só uma letra que vai formar o som. A palavra, como é que forma a palavra? É juntando as letrinhas. Por isso que eu trabalho muito, no grupo quatro (*penúltimo ano da educação infantil*), as vogais. Eu sempre começo com as vogais, o pessoal critica que só a gente: não se trabalha mais com vogais! Eu digo: eu trabalho, continuo trabalhando, e vou continuar. Trabalho! Porque é o primeiro som que ele vai entender como letra, eu acho. Então, eu trabalho. Aí, no grupo quatro eu trabalho muito, vogais, mesmo que eu não trabalhe a sequência, primeiro o “a”, não, mas eu trabalho vogais, e sempre com palavras-chave ou com algum texto... mas em cima da vogal. Aí, depois eu vou pras letrinhas do alfabeto. Aí, no grupo cinco eu já, aí, eles já identificam mais as vogais, aí, eu já vou trabalhando outros sons. (Professora, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Do mesmo modo, também assumia a importância de fazer com que os alunos pensassem sobre os segmentos sonoros que compõem as palavras de forma sistemática, ao longo do ano letivo. No entanto, ao ser questionada sobre o ensino das unidades silábicas das palavras, durante a entrevista, percebemos um certo “receio” da professora, ao abordar que propunha atividades envolvendo o ensino das sílabas. Mesmo assim, ela apontou por que considerava importante esse tipo de atividade e o que, de fato, fazia na sala de aula.

E: No caderno de casa eu encontrei algumas atividades com /pa/, /pe/, /pi/, /po/, /pu/.

P: Pronto. Eu ainda faço hoje, né?

E: Não estou criticando. Gostaria de saber por que você faz. Por que considera importante?

P: Porque... é. Eu acho.

(Risos) Porque eu acho que é da sílaba que ele vai juntando a sílaba e formando palavras. Pra ele conhecer as sílabas. Eu gosto de trabalhar.

E: Como você trabalha ?

P: A partir do texto. A partir do texto. Assim, uma palavra-chave do texto, aí, a partir daquela palavra, vamos dizer, *casa*, né? Aí, eu trabalho o texto da *casa* (refere-se à poesia de Vinicius de Moraes): era uma casa... aí, trabalho uma poesia, aí, no final, aí, boto no quadro, aí trabalho, *casa* tem quantas sílabas? Aí, *casa*, duas. Tem quantas letrinhas? Qual é a primeira letra? Qual é a primeira sílaba? Vamos dizer outras palavras com /ka/, que começa com /ka/. Aí, eles vão dizendo, aí, durante a semana eu vou trabalhando aquele /ka/, né?

E: Você trabalha o /ka/ e depois trabalha também os outros sons, por exemplo o /ko/?

P: Não. Eu trabalho com o som daquela sílaba.

E: Ah!

P: Agora. Mas antes eu fazia isso. Antes eu fazia isso.

E: E você sentiu dificuldade em mudar assim?

P: É porque faz um tempinho que eu mudei, foi aos poucos, assim, ainda hoje eu me pego, às vezes, fazendo. Só que eu acho que muito menos, porque antes eu fazia muito de repetição, assim...

E: O que não é ruim, né?

P: Não é ruim. Mas assim, tipo: Leia e copie. Aí, você bota /pa/, /pe/, /pi/, /po/, /pu/. Aí, bota três vezes pro menino fazer. Aí, depois palavras com P, *pato*, *pipa*. Aí, três vezes pra ele ler e fazer. Aí, aí, hoje eu vejo que não é muito por aí não, entendesse? Eu, assim, eu ainda boto assim só uma vez, só uma linha, pra ele ler e fazer, ou pra ele juntar. Eu gosto muito de juntar, assim, é... de fazer formação, né? Da palavra, que ele faça formação da palavra pra ele ler. Mas não é ruim não, mas eu acho que eu fazia muito, entendeu? Quando eu podia fazer outras coisas.

(Professora, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Percebemos, assim, que a professora estava reelaborando diferentes encaminhamentos para permitir aos alunos pensarem sobre o SEA, talvez, em virtude das recentes discussões sobre como deve ser o ensino do SEA na educação infantil e no ensino fundamental. Mas ela não tinha colocado de lado as suas experiências enquanto aluna, nem abolido da sua sala de aula alguns recursos didáticos que hoje são considerados como “antigos”. Daí utilizava diferentes atividades, assumia sua metodologia de ensino, que não estava baseada em um determinado “método” de alfabetização. Além disso, por trás de cada proposta, tinha um “por que fazer”, que ia sendo minuciosamente explicitado pela professora, ao longo das observações. Sendo assim, no intuito de compreender o “fazer em sala” dessa professora, voltaremos a discutir as atividades de apropriação do SEA propostas pela docente, que foram assinaladas no Quadro 2.

Ao longo das observações aqui analisadas, notamos que os alunos, desde o início do ano, foram incentivados a *explorar letras e sílabas* a partir de atividades de: *identificação de letras e sílabas, produção de palavras com a letra X e contagem de letras*. É importante destacar que esses exercícios, na maioria das situações, estavam articulados a outras atividades. A professora, coletivamente, no momento que trabalhava um determinado texto, a partir de um cartaz, explorava as diferentes unidades de forma reflexiva. Esse tipo de procedimento também acontecia no momento em que refletia sobre o nome das crianças, ou sobre alguma palavra que escolhia para ser trabalhada em um determinado momento da aula.

Ao longo das quinze observações, as crianças foram estimuladas a pensar sobre as unidades dos textos lidos (letras, sílabas e palavras), a partir de atividades de *identificação de letras em uma determinada posição nas palavras ou em sílabas*. Fizeram também *Identificação de sílabas em uma determinada posição, Identificação de palavras que possuíam uma letra x ou uma sílaba x*. Nesse sentido, houve uma exploração, por parte da professora, para que os alunos desenvolvessem a habilidade de análise e síntese gráfica das unidades dos textos trabalhados. Esse trabalho também foi incentivado com

atividades de *Comparação de palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes*, *Contagem de letras* e de *Exploração da relação som-grafia*.

Do mesmo modo, as crianças foram solicitadas a pensar sobre a *escrita de palavras*. Esse tipo de atividade, na maioria das aulas, era realizado com o grande grupo, com auxílio da professora. As crianças, juntamente com a mestra, apresentavam que letras ou sílabas tinham na palavra e a mestra as escrevia no quadro ou, em algumas situações, convidava alguma criança para fazê-lo. Não observamos atividades de escrita espontânea em sala, estas ocorriam, geralmente, nas tarefas enviadas para casa, nas quais as crianças deveriam escrever, como soubesse, os nomes de figuras. Ao lado disso, a escrita de palavra estável era uma prática frequente, pois os alunos quase que diariamente eram solicitados a escrever o nome e o nome da escola, nas atividades de classe.

No primeiro momento, algumas dessas atividades poderiam parecer apenas atos de transcrição gráfica, nos quais os alunos iriam identificar as letras, colocá-las em ordem, assim como estava posto no quadro. Mas, com a intervenção da professora, houve uma exploração dos segmentos sonoros das palavras, sem focar fonemas isolados. Tomando uma palavra, por exemplo, *macaco*, a mestra refletia com os alunos sobre o fato que seus segmentos podiam estar em outras palavras que eles iam evocando. Ao ser questionada sobre a sua intenção com aquela atividade, a professora afirmou que “queria que os alunos percebessem que a palavra tem sílabas e que as sílabas se repetem em outras palavras e os alunos que ainda não conhecem as letras, nessa atividade coletiva, passem a pensar sobre as letras e suas combinações” (mini-entrevista, 2ª observação).

Verificamos que havia uma preocupação da professora em fazer com que os alunos compreendessem propriedades do SEA, havia uma intenção ao ensinar. Noutro fragmento da entrevista, fica claro que a docente tinha como objetivo levar os alunos a perceberem algumas convencionalidades do nosso sistema, tais como o espaçamento entre

as palavras e a direção esquerda-direita. Para isso, utilizava de algumas operações (cf. GOIGOUX, 2002) para fazer com que os alunos percebessem os espaços, apontava com o dedo para cada palavra ou, em outros momentos, marcava os espaços com um pontinho. Do mesmo modo, também tinha clareza de que precisavam conhecer funções da escrita, gostar de ler e escutar os textos que a cada dia a mestra trazia para a turma.

Percebemos, ainda, que não havia uma preocupação da professora apenas em fazer com que os alunos refletissem sobre a notação escrita. Frequentemente, no primeiro momento, no pátio da escola, os alunos eram convidados a ouvir diferentes cantigas, dançar, brincar de roda. No retorno à sala de aula havia a exploração de uma das cantigas ouvidas no pátio, a partir da fixação do texto no cartaz e da leitura coletiva do mesmo, quando exercitavam a direção de escrita (esquerda-direita, de cima para baixo) do SEA, além de todas as demais atividades de reflexão já mencionadas

Um aspecto que merece ser destacado são as atividades envolvendo consciência fonológica, que foram priorizadas na prática da docente. Os alunos, diariamente, eram convidados a pensar sobre os sons que compõem palavras, através de atividades de *partição de palavras em sílabas, identificação de rima e aliteração, comparação de palavras quanto ao número de letras e de sílabas, comparação de palavras que começam com o mesmo som ou que rimam e de contagem de sílabas*. Essas atividades foram desenvolvidas, em sua maioria, a partir da leitura de textos que exploram o extrato sonoro das palavras (poesias e cantigas), como pode ser observado no trecho de observação abaixo:

Às 09h00min a professora começou a cantar a música “PINTINHO AMARELINHO”, que estava no cartaz. No momento em que a docente estava cantando a música, a mesma apontava para cada palavra, com a finalidade dos alunos acompanharem a leitura da música. Depois conversou com eles sobre o pintinho.

(...)

Em seguida pediu para os alunos encontrarem, dentro do texto, palavras que terminassem com o mesmo som.

P: *Que palavras da música rimam com a palavra PINTINHO?*

A: *Amarelinho.*

P: *Onde está a palavra AMARELINHO na música?* (Um aluno apontou a palavra no cartaz).

P: *Qual é outra palavra na música que rima com as palavras AMARELINHO e PINTINHO?*

A: *Mão.*

P: *Mão rima com as palavras PINTINHO e AMARELINHO?*

A: *Não, é CHÃO.* (A criança se referiu a uma palavra que rima com *mão*).

P: *Eu quero palavras que rimam com PINTINHO e AMARELINHO?*

A: *BICHINHO.*

P: *Venha circular a palavra BICHINHO na música?* (O aluno foi circular, mas não conseguiu. Diante disso, a professora chamou outro aluno e este encontrou a palavra na música).

P: *Qual é a outra palavra que rima com a palavra BICHINHO, AMARELINHO e PINTINHO?*

A: *MÃO.*

P: *Mão rima com BICHINHO?*

A2: *PÉ.*

P: *Pé rima com BICHINHO?*

A: *GAVIÃO.*

P: *Gavião rima com BICHINHO?*

A: *PEZINHO.*

P: *Você, onde está a palavra PEZINHO na música?* (O aluno foi até o cartaz, mas não conseguiu encontrar).

P: *Quando eu falo a palavra PEZINHO, com que letra começa essa palavra?*

A: P. (Logo em seguida, chamou outro aluno e este conseguiu encontrar a palavra).

A: *Tem que cantar a música pra encontrar a palavra.*

P: *Que palavra na música tem o final parecido com a palavra GAVIÃO?*

A: *MÃO.* (O aluno falou a palavra *Mão*, mas não conseguiu identificá-la na música. A professora convidou outra criança para ajudá-lo).

P: Qual é a outra palavra que rima com a palavra Gavião?

A: CHÃO.

P: Agora, eu quero outras palavras que têm final parecido com a palavra Gavião, mas eu quero outras palavras, sem ser essas da música, eu quero palavras diferentes. Vocês sabem?

A: PÃO.

A2: PAVÃO.

A3: FALCÃO.

A4: FEIJÃO.

P: O que é um Falcão?

A: É uma ave.

P: Como eu escrevo a palavra Falcão?

A: FA.

P: F-A-L faz FAL, o L tem o som de U e mais o quê?

A: C e ão.

P: Como eu escrevo Feijão?

A: FE.

P: Como é FE?

A: F-E.

P: Como eu faço JÃO?

A: G e ÃO.

P: É J e ÃO, o G faz GÃO.

P: Como eu escrevo PÃO?

A: É P e ÃO.

(...).

P: Tem o nome de um aluno daqui da sala que termina parecido com a palavra GAVIÃO, qual é?

A: JOÃO.

(À medida que os alunos diziam as palavras, a professora as escrevia em um cartaz. Depois leu todas juntamente com a turma).

(Ao retornarem do recreio, a professora pediu que os alunos desenhassem).

P: Então, vocês vão desenhar o Pintinho Amarelinho, o Gavião e depois vocês vão pintar com tinta.

Antes de começarem a desenhar, a professora pediu que escrevessem os seus respectivos nomes na folha. Para isso, entregou a cada aluno uma fichinha com o seu nome. Depois pediu para a turma escrever na folha o título da Música (“PINTINHO AMARELINHO”), que estava no cartaz na parede da sala de aula.

Na aula seguinte a professora retomou a música e solicitou que as crianças falassem palavras que comessem como PEZINHO E GAVIÃO.

13ª observação

Do mesmo modo, a professora utilizou, com bastante frequência, como recurso didático, jogos de alfabetização que permitiam o desenvolvimento da consciência fonológica. Das quinze aulas observadas, nove apresentaram esse tipo de recurso. Foram utilizados os jogos do CEEL-UFPE (BRASIL-MEC, 2011) *Bingo dos Sons Iniciais*, *Caça Rimas*, *Dado Sonoro*, *Trinca Mágica* e *Batalha de Palavras*).

A mestra organizava o trabalho com jogos coletivamente, dividia a turma em grupos e todos jogavam ao mesmo jogo. Nesse sentido, ela mediava toda a atividade, não era o “jogo pelo jogo”, havia uma intenção da professora de que os alunos refletissem, adequadamente, sobre os sons presentes nas cartelas. Após a proposição do jogo, outras atividades eram exploradas, por exemplo: escrever palavras presentes no jogo; procurar em revistas figuras que começavam como algumas palavras do jogo e pensar na quantidade de sílabas; produzir palavras que comessem ou terminassem como a figura identificada no jogo. Muitas atividades eram utilizadas pela professora, para ir além do jogo.

É importante destacar que, para as atividades em grupo, a docente procurava organizar a turma, a partir dos níveis de escrita, propostos por Ferreiro e Teberosky (1979), de modo que um aluno que estava em um nível mais avançado de compreensão do SEA pudesse ajudar outro colega que estava em um nível menos avançado. Essa interação entre as crianças possibilitaria que os alunos entrassem em conflito em relação às suas hipóteses de escrita.

Também identificamos que a professora utilizava algumas operações ou “esquemas” para fazer com que os alunos pensassem sobre o sistema de escrita alfabética, ao longo das 15 observações (c.f. GOUGOIX, 2002):

- Conduzia a maioria das atividades coletivamente, a fim de contemplar os diferentes conhecimentos sobre a notação escrita. Para isso, utilizava como principal recurso, os textos que exploravam o extrato sonoro da língua.

- Quando queria que os alunos tivessem mais autonomia para a realização de uma determinada atividade, esta era proposta no caderno;

- Para as atividades em pequenos grupos, a mestra organizava os alunos de acordo com os níveis de escrita;

- Os textos propostos para análise sobre a escrita das palavras ficavam expostos na sala e eram explorados pela professora ao longo da semana;

- Para chamar a atenção dos alunos sobre os sons similares que compõem as palavras, estes eram destacados pelas crianças e pela professora com um traço ou com um círculo;

- A professora fazia com que as crianças com diferentes hipóteses sobre a escrita participassem das atividades.

Analisaremos, em seguida, as atividades envolvendo a leitura de textos.

Atividades envolvendo a leitura de textos

No Quadro 3 abaixo foram categorizadas as atividades envolvendo o ensino da leitura.

Quadro 3 - Frequência das Atividades de Leitura de Texto

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Leitura de texto pela mestra				X											
2. Leitura de texto pelo aluno															
3. Leitura de texto coletiva (condução da mestra)		X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
4. Leitura de texto coletiva (sem condução)															

da mestra)															
5. Leitura silenciosa															
6. Leitura Livre															

Quanto ao eixo leitura de textos, ao longo observações, a professora leu textos para os alunos quase que diariamente, na maioria das situações com o objetivo de fazer com que pensassem sobre o SEA. Nesse sentido, tratava-se de textos que exploravam o extrato sonoro da língua, tais como: poemas (aulas 2, 4, 13 e 14) e cantigas (aulas 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 e 15).

Percebemos que a docente procurava trazer textos para a sala de aula que exploravam o extrato sonoro. Do mesmo modo, esses textos curtos também eram lidos juntamente com os alunos. Além disso, somente em duas ocasiões observadas (aulas 4 e 7) também realizou a leitura de texto, a fim de despertar o prazer pela leitura, como por exemplo, na aula 4, foi feita a leitura do conto *Rita Sapeca no mundo da lua*, para o trabalho envolvendo o ensino de algumas estratégias de leitura.

É importante ainda destacar que, como já dito, para as atividades de leitura de textos curtos a professora, na maioria das observações trazia o texto escrito no cartaz.

No fragmento da entrevista abaixo, ela aponta os seus objetivos para as atividades envolvendo a leitura de textos:

E: É... e em relação ao trabalho com textos na educação infantil, você priorizou a cantiga e a poesia. Houve outros gêneros que você priorizou?

P: Houve.

E: Quais foram?

P: É... jornal, assim, alguma manchete de jornal, por exemplo, a Copa, né? Quando tava na copa, eu trazia o jornal com alguma manchete do jogo do Brasil, aí, lia pra eles, aí dizia, aí depois pedia pra eles fazer alguma coisa relacionada. Houve é...

E: Conto também?

P: Conto. Conto.

(...)

E: Você sempre lia pra eles. Quando você lia para as crianças quais eram os seus objetivos, em relação às atividades de leitura?

P: De leitura...Que o aluno compreendesse o texto, né? Tinha algumas vezes que queria que eles identificassem palavras, tinha umas que eles identificassem palavras e depois as sílabas, ou palavras que tivessem sílabas iniciais, iguais, ou que comessem com a mesma letra, que rimassem, a rima do texto... deixa eu ver se eu me lembro de mais coisa... é porque depende da atividade. São tantas atividades! Para ver se compreenderam, para desenhar... são tantas.

(Professora, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Ficou evidenciado que havia uma coerência pragmática entre o que a professora dizia fazer e o que fazia na sala de aula. Como já explicitado na entrevista, anteriormente, ela procurava trabalhar as atividades de apropriação do sistema de escrita a partir da leitura de um texto.

Quanto às atividades de compreensão oral também fizeram parte da prática da professora, nas aulas 4 e 7, a partir da leitura do conto, discutido anteriormente. A mestra realizou algumas questões de compreensão, antes, durante e após a leitura do texto. Nesses momentos, levantou os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto, discutiu sobre o significado de algumas palavras presentes no mesmo, bem como realizou questões que exigiam a inferência pelos alunos, como proposto por Solé (1998).

Na aula 5 também houve a exploração do gênero cantiga de roda, o que possibilitou a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre alguns gêneros discursivos que circulam na sociedade.

Atividades de Produção Escrita

Ao longo das observações, não identificamos atividades de produção de textos escritos na prática da professora, apesar de ela afirmar a importância o ensino da produção de textos.

Considerações Finais

Os dados aqui examinados evidenciam que a docente criava, em sala, suas próprias “teorias do que deve ser ensinado na educação infantil”, entre as quais encontramos várias similaridades, com o ensino envolvendo a reflexão sistemática sobre o SEA. Além disso, identificamos que ela utilizava algumas operações ou “esquemas” recorrentes, para fazer com que os alunos pensassem sobre o sistema de escrita alfabética (c.f. GOUGOIX, 2002). Além disso, a mestra apontava as dificuldades em planejar suas aulas em virtude da falta de documentos que normatizassem o que os alunos deviam aprender no último ano da educação infantil. Diante disso, revelava guiar-se pelas experiências já vivenciadas, pelas pesquisas de que ela participava na Universidade e pelas relações estabelecidas com as colegas dentro da escola.

Desta maneira, fica clara a urgência de pensarmos em uma proposta curricular para a educação infantil, pois não podemos, mais especificamente, negar às crianças que estão nos dois últimos anos daquela etapa de ensino educação infantil, principalmente, no último ano, uma reflexão sistemática sobre o funcionamento do SEA, pois estes sujeitos já revelam, desde pequenos, interesses em aprender e descobrir como funciona o nosso sistema de escrita.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **28ª Reunião Nacional da ANPEd, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd, 2005, p. 1 – 19.**

AQUINO, S. Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas com diferentes metodologias. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. **Brasília, DF, 2009. P. 13-25.**

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: **BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.).** Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. **Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 1, 13-31.**

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: **BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.).** Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. **Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 1, 33-52.**

GIRÃO, F.; e BRANDÃO, A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na educação infantil. In: **BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.).** Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. **Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 1, 117-138.**

CABRAL, C. S. P. **O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que os seus alunos aprendem?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de La lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, 138: 125-134, 2002.

LEITE, T. M. S. B. R. **Alfabetização - Consciência fonológica e Psicogênese da Escrita:** um ponto de intercessão. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: Moraes, Artur; Albuquerque, Eliana; Leal, Telma. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

_____. **Como eu ensino: Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: editora melhoramentos, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 9-55.