

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA CRIANÇA DE 5 E 6 ANOS: UM  
ESTUDO DE CASO**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**Thaysa Diovanna Bortoncello**

**Santa Maria, RS, Brasil.  
2014**

**A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA CRIANÇA DE 5 E 6 ANOS: UM ESTUDO DE CASO**

por

**Thaysa Diovanna Bortoncello**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, Área de Concentração em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Docência na Educação Infantil**.

**Orientadoras: Prof. Dr<sup>a</sup>. Dóris Pires Vargas Bolzan**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA CRIANÇA DE 5 E 6 ANOS: UM  
ESTUDO DE CASO**

Elaborada por  
Thaysa Diovanna Bortoncello

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
Especialista em Docência na Educação Infantil

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Carla Hollweg Powaczuk  
Prof. Dr<sup>a</sup>. Clarice Tomazzetti

Santa Maria, Janeiro de 2014.

## **RESUMO**

Trabalho de Conclusão de Curso

Centro de Educação

Universidade Federal de Santa Maria

### **A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA CRIANÇA DE 5 E 6 ANOS: UM ESTUDO DE CASO**

AUTORA: THAYSA DIOVANNA BORTONCELLO

ORIENTADORA: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de janeiro de 2014.

O presente trabalho de conclusão de curso apresenta um estudo de caso em que se buscou compreender os conhecimentos construídos pelas crianças de 5 e 6 anos a respeito da leitura e da escrita, a fim de proporcionar aprendizagens e reflexões acerca da prática docente. As estratégias usadas para alcançar os objetivos propostos foram a identificação das notações que as crianças de 5 e 6 anos constroem em relação à leitura e escrita, o reconhecimento e os níveis apresentados pelas crianças. As principais considerações levantadas nesta pesquisa se referem à importância de um trabalho docente na educação infantil que valorize o conhecimento dos alunos, uma vez que este trabalho evidencia as elaborações infantis acerca da leitura e da escrita e estas hipóteses precisam ser consideradas pelo professor de educação infantil.

**Palavras-chave: Leitura; Escrita; Educação Infantil**

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>06</b>
<b>2 APROFUNDAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 A busca pelos caminhos da aquisição da linguagem escrita .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 A compreensão e manifestação da expressão escrita das crianças pequenas .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3 Estratégias utilizadas pelas crianças pequenas para interpretar a leitura .....</b>	<b>21</b>
<b>2.4 A construção da leitura e escrita pela criança pequena e o papel do professor de educação infantil .....</b>	<b>26</b>
<b>3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Tema .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 Problema de pesquisa .....</b>	<b>35</b>
<b>3.3 Objetivo Geral .....</b>	<b>35</b>
<b>3.4 Objetivos Específicos .....</b>	<b>35</b>
<b>3.5 Abordagem Metodológica .....</b>	<b>35</b>
<b>3.5.1 Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>38</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>39</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>48</b>

# 1 APRESENTAÇÃO

Minha história profissional é marcada por várias lutas - conquistas e derrotas-alegrias, decepções, constatações e, sobretudo, várias dúvidas e questionamentos. O motivo da elaboração deste trabalho parte de uma dessas inquietações e pela necessidade de aperfeiçoamento docente, uma vez que precisamos estar sempre buscando conhecer e entender melhor as teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil para que possamos desenvolver um trabalho mais sério e significativo a todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

Sendo assim, a indagação que me motivou a realizar este trabalho se refere aos conhecimentos que as crianças de cinco e seis anos apresentam em relação à leitura e escrita, ou seja, essas crianças são capazes de elaborar hipóteses sobre essa temática mesmo não tendo um ensino sistemático para essa aprendizagem? Quais seriam essas hipóteses? E o que o professor de educação infantil precisa fazer em relação a esses conhecimentos?

Portanto, inicio o relato sobre minha trajetória docente lembrando também meus momentos como aluna da educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, para que se possa, além de visualizar um pouco da minha história, compreender também o porquê de algumas escolhas que fiz.

Minha trajetória discente iniciou-se aos quatro anos de idade em uma escola de educação infantil que se localizava em frente à minha casa na cidade onde nasci, Maravilha, SC. Frequentei como aluna regular este espaço durante dois anos, mas mesmo depois, quando já estava na 1ª série do ensino fundamental, continuei sendo assídua visitante daquele lugar tão especial para mim. Tenho ótimas recordações desta época, pois me lembro de muitos momentos marcantes: as rodas de conversas, as histórias, as atividades, a pracinha, as músicas, o lanche; enfim, até hoje, quando tenho a oportunidade de passear na minha terra natal, nunca deixo de passar por lá, mesmo que a escola em si, o espaço físico e estrutural não seja o mesmo, mas apenas olhar para aquele lugar me faz sentir que minha infância foi muito bem valorizada por aquelas pessoas e que lá fui muito feliz. Talvez naquela época tenha iniciado minha vontade em ser professora, mesmo que tenha ficado sem entender isso por um bom tempo...

Cursei a 1ª série com seis anos de idade, o que na época era pouco comum e, por não ter vaga na cidade para uma criança de seis anos, fui estudar no interior, na mesma escola em que minha mãe estudou quando criança. Minha professora, com seu fusca verde, era quem me levava até a escola e neste local funcionava uma turma multisseriada, na qual a professora além de ministrar aulas para a 1ª série, também tinha atender as turmas de 2ª, 3ª e 4ª séries e, ainda, ajudar na preparação do lanche e limpeza do ambiente. Ajudávamos bastante neste sentido, já que não era fácil essa tarefa.

Na 2ª série mudamos de cidade e eu novamente mudei de escola. Mais uma vez a difícil tarefa de me acostumar com tudo novo, escola, amigos, vizinhos,... Isso fez parte da minha vida por algum tempo... Desta escola não tenho muitas recordações, talvez porque esta época da minha vida foi muito difícil: separação dos meus pais e mais uma vez mudanças. Felizmente, foi no final do ano e já tinha terminado as aulas, quando este episódio aconteceu. Minha mãe havia terminado a faculdade de Pedagogia na época e precisava encontrar um emprego, pois quando casada ela não conseguia trabalhar. Por isso, no período em que eu estava de férias, ficamos por um tempo na casa da minha avó materna onde se localizava a escola em que estudei na 1ª série. Lá eu me sentia mais segura, talvez pelas recordações boas que tinha deste lugar, apesar de todas as dificuldades que passamos.

A 3ª série foi numa escola na mesma cidade em que nasci. Minha mãe conseguiu emprego nesta mesma escola. Minha irmã começou a estudar na minha 'escolinha', ou melhor, 'jardim', como dizíamos na época. Eu me realizei, pois esta situação permitia que eu estivesse presente neste local que foi tão importante para mim. Ao final deste ano, minha mãe, que ainda não era concursada, ficou sabendo de um concurso na cidade de São João do Polêsine, RS, onde sua avó materna morava e que, algum tempo atrás, ela já havia residido para estudar. Assim, ela realizou o concurso e, no ano de 1994, fizemos outra mudança...

Mas dessa vez tudo era muito novo, outro estado, outros costumes, outras vivências... E nós novamente batalhando para nos habituarmos, criando novos laços de amizade, novas rotinas. Creio que, a partir desta etapa, nossa vida começou a ficar um pouco mais tranquila. Pelo menos não fizemos mais mudanças por um bom tempo. Conclui todo o ensino fundamental e médio na mesma escola, mas ainda não tinha definido o que queria como profissão.

Desde os treze anos comecei a trabalhar, como babá, para ajudar minha mãe, já que nosso sustento provinha apenas de seu salário de 20 horas de professora. A partir daquele momento até então nunca deixei de trabalhar: anos como babá e empregada doméstica em várias casas, empacotadora em fábrica de mandolates, secretária...

No final do ano de 2001, quando conclui o 3º ano do ensino médio, ainda não tinha definido o que queria. Estava participando do antigo PEIES e, como a nota de corte do ano anterior tinha ficado baixa no curso de Ciências Econômicas e por esse curso ser noturno (e eu poderia continuar trabalhando) optei por esta área. Ainda bem que não fui aprovada, nem sei o que teria sido de mim se tivesse realizado um curso sem ter vontade e muito menos vocação... Talvez fosse cursar apenas um semestre, ou nem isso.

Já, em 2002, comecei a trabalhar em uma casa onde era responsável pelos afazeres domésticos e em cuidar de dois meninos, um de três meses e outro de quatro anos. Foi muito difícil, principalmente no início até me acostumar com tantas coisas para fazer, mas foi também um período de muita aprendizagem e definição.

Estava por decidir o que iria fazer na minha vida profissional: um curso técnico que seria mais barato e teria mais oportunidades de emprego? Ou talvez um curso de graduação... Mas qual? Iniciei um cursinho pré-vestibular no segundo semestre daquele ano e sempre com o mesmo pensamento: iria fazer um curso de graduação, mas ainda não havia definido qual.

Acho que no fundo já queria ser professora, mas percebendo o quanto minha mãe trabalhava e ao mesmo tempo pouco era reconhecida em termos econômicos, tentava 'fugir', precisava almejar um futuro melhor. Mas como não podemos 'escapar' daquilo que realmente queremos, o destino se encarregou de mostrar o que realmente gostava. Minha mãe ficou doente por algum tempo e, além da escola, ela trabalhava num projeto chamado "Alfabetiza Rio Grande", sendo que os alunos eram pessoas de mais idade. Ela precisava de alguém para ficar em seu lugar enquanto tratava de sua saúde, senão iria perder a vaga. Propus-me a ficar em seu lugar, desde que ela me ajudasse a preparar as aulas, já que não tinha a mínima ideia na época de como fazer isso. Trabalhava numa comunidade de interior, aos sábados e como era longe, ia de bicicleta. São ótimas as lembranças que tenho daquelas pessoas com sede de saber e que me viam com muito respeito e admiração.



A partir desta experiência decidi que o curso o qual deveria escolher era sim pedagogia, mas na época o curso era dividido em educação infantil e anos iniciais. Optei pela educação infantil, já que sempre gostei de crianças e achava que já tinha experiência com o mundo infantil. Não revelei essa escolha para minha mãe, pois ela queria 'uma coisa melhor para mim'; ela ficou sabendo apenas nos dias do vestibular e mesmo assim me apoiou.

Prestei vestibular na UFSM e fiquei em sétima suplente. Não fui chamada. Também fui aprovada numa faculdade particular e eu e minha mãe decidimos que se eu continuasse trabalhando - já que o curso neste lugar era noturno- e ela tivesse a oportunidade de trabalhar 40 horas, teríamos condições de pagar. E foi o que aconteceu. No início me inscrevi no mínimo de disciplinas, mas depois logo ganhei desconto por ser aluna carente e consegui me formar com minha turma. Foi um período de muitas aprendizagens, em que construí vínculos muito fortes de amizade que duram até hoje. Era muito sonhadora, dedicada, compenetrada, fazia mil coisas ao mesmo tempo e desejava nunca parar de estudar... Era tudo tão mais fácil enquanto estava apenas nos planos de uma sonhadora aluna.

Formei-me em janeiro de 2007 e logo me inscrevi para o curso de especialização em psicopedagogia, na mesma instituição que realizei a graduação. Continuava trabalhando como empregada doméstica e babá, mas sempre estudando para concursos. Aprendi muito neste curso de Pós-Graduação, mas meu foco mesmo era a educação de crianças e por isso nunca atuei na área da psicopedagogia.

Como havia realizado um curso de formação pelo Programa Primeira Infância Melhor (PIM), fui convidada a trabalhar como visitadora deste programa em São João do Polêsine, mas continuei trabalhando como babá durante meio dia. Adorava visitar as gestantes, crianças e suas famílias, mesmo que alguns locais fossem de difícil acesso e, para que eu pudesse ir até lá, caminhava muito ou andava de bicicleta. As localidades que eu atendia eram bem variadas e distantes, por isso nem sempre o meu 'meio de transporte' era o mesmo. Foi muito importante ter tido a oportunidade de observar e acompanhar o desenvolvimento de tantas crianças, pois foi ali que meu desejo e certeza de que estava na área certa foi alicerçado.

Ao final daquele ano, participei de uma seleção para tutoria do curso de Pedagogia EaD da UFSM. Para minha alegria e orgulho de minha mãe, consegui uma vaga e trabalhei durante quatro anos letivos como tutora a distância de vários

pólos e ministrando diversas disciplinas. Foram muitas conquistas e desafios neste período, mas tenho a certeza de que fiz o melhor que pude. Com certeza valeu a pena.

No segundo semestre de 2008, tive que abrir mão do cargo de visitadora do PIM, pois precisava realizar o estágio curricular da especialização em psicopedagogia e não tinha outra forma. Foi muito difícil este momento, pois gostava demais de trabalhar com aquelas crianças e suas famílias, mas não tive outra escolha, minha escolha profissional precisava deste espaço para que eu pudesse me tornar realmente professora. Neste período, além do estágio, realizei vários concursos pela região e deixei meu currículo em muitos lugares. Estava disposta a investir na minha carreira docente, a ansiedade era imensa por este momento.

No final de janeiro de 2009 fui chamada em um concurso no município de Faxinal do Soturno. Ainda me lembro de minhas mãos trêmulas ao telefone quando recebi a notícia pela secretária da educação da época. Nem parecia verdade, mas era a concretização de um sonho, meu e de minha mãe. Logo em seguida, fui convidada para trabalhar outras 20 horas no município onde moro, também numa escola de educação infantil. Minha felicidade no começo daquele ano foi imensa. Finalmente seria uma professora!

O decorrer do mesmo ano foi de muitas alegrias, mas também incertezas, correria, angústias, pois queria fazer o melhor, ser a professora que tanto imaginei, mas sentia que na prática nem tudo é perfeito e nem eu mesma era. Minhas expectativas e vontade era tão grande que, muitas vezes, não conseguia realizar tudo o que planejava e isso me frustrava muito. Mas ao ver um sorriso e o desenvolvimento de cada aluno, meus sonhos se reascendiam e tudo isso era o que me dava forças para continuar.

Em agosto de 2009 fui chamada em mais um concurso, no município de Restinga Sêca, mas para atuar com anos iniciais. Fiquei muito feliz por ter sido convocada em mais um concurso, mais uma realização em minha vida! Porém, muitas mudanças teriam que acontecer para que eu pudesse assumir essa vaga. Tive que deixar a turma que tinha em São João do Polêsine, onde tinha um contrato. Uma dor muito grande. E como se não bastasse, a vaga que tinha disponível em Restinga Sêca era no turno da tarde, o mesmo turno que eu trabalhava em Faxinal do Soturno. Mais separação, mais dores! Mas, tudo foi necessário para que eu

pudesse realizar mais um sonho, o de trabalhar 40 horas com estabilidade de concursada.

Como não consegui turma no turno da manhã na escola em que estava em Faxinal do Soturno, conversei com a secretária da educação sobre a minha situação. No dia em que achei que a única solução seria deixar aquele município, uma vez que Restinga Sêca era economicamente mais vantajoso para mim, a secretária entrou em contato para informar que teria uma turma em outra escola que eu poderia assumir. Fiquei muito feliz e aliviada.

Assumi a turma em uma escola ao lado da que eu já trabalhava e em Restinga Sêca, uma turma de 1º ano. Já estávamos no final de setembro de 2009 e, como essa escola era de difícil acesso, eu ia de manhã para Faxinal do Soturno com colegas que moravam em Santa Maria e ao meio dia novamente retornava de carona com elas até um trevo de acesso ao município de Restinga Sêca, onde havia um restaurante em que almoçava e esperava um ônibus para ir até a escola. E para voltar de lá o sacrifício era maior ainda: caronas, ônibus com horários que não fechavam, caronas e mais caronas... Mesmo assim adorei trabalhar naquela escola e com aquele nível de ensino, apesar de todas as dificuldades para estar ali presente.

Em fevereiro de 2010, um susto muito grande: tive uma convulsão e fiquei internada durante uma semana. Como não foi encontrado nenhum resquício de problemas ou doenças em vários exames que fiz, o médico disse que provavelmente tive aquela crise por estresse. Assim, pedi para que a secretária da educação de Restinga Sêca me encaminhasse para uma escola mais perto, para que eu não fizesse tanta correria.

Consegui uma escola que fica há dez quilômetros da minha casa, a mais perto de todas. Mas outro desafio foi lançado: a turma que teria que trabalhar seria um 3º ano do ensino fundamental. Como eu, que sempre me dediquei à educação infantil, poderia trabalhar com esse nível de ensino? Procurei muitos livros, indaguei minha mãe que tinha larga experiência nos anos iniciais, pesquisei na internet, enfim, fiz o possível para conseguir dar conta daquela tarefa. Mas o que eu gostava mesmo era da educação infantil!

Fiquei durante um mês e meio assim naquele ano de 2010, em Faxinal do Soturno e interior de Restinga Sêca, mas não demorou muito e por muitas insatisfações e cansaço acabei tendo que tomar uma difícil decisão: largar o

concurso de Faxinal do Soturno, mesmo sendo o lugar em que eu mais gostava de trabalhar. Eu precisava pensar também em termos econômicos e valorização profissional e, por isso, permaneci por um bom tempo apenas em Restinga Sêca. Foi muito duro ter que abrir mão de um sonho, o primeiro que foi realizado, mas mais uma decisão acertada e que não me arrependo.

Em 2011 aconteceu um concurso no município em que resido, São João do Polêsine, e para a educação infantil. Passei e fui nomeada em agosto daquele ano e permaneço até o presente momento. Foi na escola deste município que minha paixão pela educação infantil, talvez um pouco esquecida, começou a aflorar novamente. Foi então que me inscrevi para o Curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil da UFSM, na qual sempre tive uma grande vontade de estudar. Fui selecionada para esse curso e cada vez mais minha vontade de trabalhar novamente o dia todo na educação infantil me invadia, mas naquele momento não consegui turma na escola em que estava.

Em agosto de 2012, graças a uma colega da pós e de município, que ouviu com atenção meu desejo de trabalhar apenas na educação infantil, contatou com outra colega que queria trabalhar nos anos iniciais e, assim, fizemos a troca. Mas mais uma vez tive que trocar de turno e turmas... Outra separação tão dolorosa quanto às outras, porém necessária mais uma vez...

Desde então, trabalho em duas EMEIS, uma em cada município, o que me orgulho muito e pelas quais trabalharei sempre pela qualidade de ensino e desenvolvimento integral dos educandos. Atualmente recebi o convite de uma colega desse curso pós-graduação – Especialização em Docência na Educação Infantil – para fazer parte da equipe diretiva de uma das escolas, sendo que meu papel é de supervisora no período de 20 horas e outra colega assumiu outras 20 horas. Logo que recebi esse convite, fiquei feliz pela confiança que a colega demonstrou ter por mim, mas ao mesmo tempo receosa, pois nunca havia me colocado nesta posição. Com o passar dos dias, pensei melhor e percebi que seria sim uma grande oportunidade para aprendizagem e aperfeiçoamento profissional e, por esse motivo, decidi aceitar o convite e lançar-me a esse mais novo desafio.

Nesta atuação muitas questões relativas ao planejamento e a prática docente na educação infantil foram foco de minhas reflexões: o que trabalhar na educação infantil, quais conhecimentos são importantes de serem desenvolvidos nesta etapa de ensino, as relações entre o educar e o cuidar. De fato estes questionamentos

sempre estiveram presentes ao longo de minha trajetória, mas o trabalho docente e como supervisora, aliado a reflexão sistemática no curso de especialização em docência na educação infantil, potencializaram muitos dos questionamentos a este respeito, de modo especial, sobre as questões relativas a construção da leitura e da escrita pela criança em idade pré-escolar.

Desde a época em que realizei minha graduação até os dias de hoje meus pensamentos e experiências a respeito da construção da leitura e da escrita têm mudado bastante, ou melhor, sofreram transformações. Inicialmente me indagava: devemos alfabetizar na educação infantil? E a resposta que sempre estava na 'ponta da língua' - "NÃO", não podemos "queimar" etapas no desenvolvimento da criança.

Hoje em dia, após ter tido a oportunidade de trabalhar também nos anos iniciais, vejo que a questão que devemos refletir não é a respeito de alfabetizar ou não, e sim o que a criança já conhece a respeito da leitura e escrita? A partir deste posicionamento estamos deixando de pensar a criança como um ser que deve apenas receber um conhecimento que ainda não o tenha, e enxergá-la como uma pessoa capaz de fazer conexões e correspondências próprias sobre o mundo que acerca, em especial destaque a leitura e escrita.

Desde a certidão de nascimento, convite para aniversário, cartazes e placas espalhadas por todo lugar, calendário, livro de receitas, caderno de anotações, lista de compras, jornais, computador, rótulos e embalagens; enfim, tudo que nos rodeia evidencia a importância da leitura e escrita. Até mesmo as crianças que residem em lugares pequenos ou que tenham menor acesso a essa cultura letrada, com certeza convivem com algum tipo de suporte ou gênero textual e possuem suas próprias hipóteses a partir do que veem.

Desta forma, a construção da leitura e escrita é uma das aprendizagens mais valorizadas em nossa sociedade, pois se constitui como uma forma de exercício de cidadania. Nas escolas, há muito tempo, existem discussões sobre metodologias e instrumentos que possam auxiliar nesse processo, porém as concepções e as hipóteses da criança, muitas vezes são deixadas de lado. Isso porque ainda existem concepções sobre alfabetização que acreditam que a criança deve aprender primeiramente uma técnica, com exercícios grafomotores e de repetição de letras, para depois aprender a formar as palavras, frases e compreender o que está escrevendo ou lendo.

Meu embate a este respeito se tornou mais forte a partir do momento em que fui criticada em não trabalhar com exercícios grafomotores numa turma de pré-escolar que estava trabalhando no ano de 2012, e isso partiu de uma pessoa com anos de experiência na educação infantil e que estava naquele momento na supervisão de um dos municípios em que trabalho. A partir deste momento desejei conhecer e refletir melhor sobre o tema e se realmente o trabalho que eu estava desenvolvendo era a melhor forma de proporcionar aprendizagens aos meus alunos.

Comecei a notar, então, que na maioria das escolas é o modelo tradicional de ensino o adotado, apesar de existir muitos estudos e pesquisas afirmando que a criança aprende desde muito pequena, até mesmo antes de entrar na escola, pois ela tem a capacidade de elaborar todas as informações que esse universo letrado lhe oferece e construir sua própria maneira de entendê-las. Assim, tanto em casa como na escola de educação infantil, segundo a corrente teórica que eu embaso minha prática, a criança que tiver contato com livros de literatura, letras móveis, plaquinhas com seu nome e dos colegas, calendário, brincadeiras que envolvam a leitura e escrita etc, e aprendendo/vivendo os usos e funções da língua no dia a dia, terá maiores possibilidades de aprender de forma mais prazerosa e completa, pois além de saber o que os signos linguísticos representam, ela terá mais condições de compreender e interpretar o que está lendo e escrevendo.

É a partir do ponto de vista apresentado acima que este trabalho se constituiu, pois a pretensão foi estudar os conhecimentos já construídos por crianças de 5 e 6 anos de idade a respeito da leitura e escrita e, dessa maneira, compreender de que forma essas crianças aprendem e se um ambiente letrado realmente contribui para sua aprendizagem.

Sendo assim, a questão principal do estudo aqui apresentado é: “Quais as hipóteses que as crianças de 5 e 6 anos de idade apresentam a respeito da leitura e escrita?” Para responder a tal questionamento, foram convidadas quatro crianças com idades de 5 e 6 anos que frequentam uma escola de educação infantil, na qual trabalho, e fazem parte de uma turma em que trabalhei por um ano, desde o segundo semestre de 2011 ao segundo semestre de 2012.

Foi realizada uma testagem com cada uma das crianças sobre os conhecimentos que elas possuíam relacionados à leitura, no final do primeiro semestre de 2012, perguntando a elas o que elas julgavam que poderia ser lido e o

porquê a palavra/frase podia ou não ser lida. Também foi realizado, ao final do ano de 2012, um ditado para que as crianças escrevessem quatro palavras e uma frase da maneira que julgassem estar corretas. Para interpretar os dados coletados, foram usados os critérios de legibilidade adotados por Ferreiro(ANO????????????????) em suas pesquisas e estudos.

Vale destacar que as crianças participantes desta pesquisa não tiveram ou fizeram exercícios grafomotores e de repetição de letras e números; o que elas sempre tiveram oportunidade de vivenciar, tanto na escola quanto em casa, foi de ambientes alfabetizadores e de materiais, brincadeiras e atividades que evidenciassem esses conhecimentos e que lhes deram condições de elaborar aquilo que com certeza já vinham construindo sozinhos.

## **2 APROFUNDAMENTO TEÓRICO**

### **2.1 A busca pelos caminhos da aquisição da linguagem escrita**

Os seres humanos, desde o início das civilizações, utilizam algum tipo de linguagem para se expressar, se comunicar uns com os outros e, dessa maneira, viver melhor. Com o passar dos anos, a linguagem foi se reconstruindo devido a fatores históricos e sociais, indo ao encontro das necessidades percebidas em determinados períodos e realidades.

A linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante, (...). Essa unidade de dupla face é o signo linguístico. Ele está presente na fala, na escrita e na leitura como princípio da própria linguagem, mas se atualiza em cada um desses casos de maneira diferente (CAGLIARI, 2001, p. 30).

Partindo deste pensamento, a escrita e a leitura representam formas de expressar a linguagem, criadas a partir da fala e da necessidade de registrar fatos, pensamentos, saberes, a fim de imortalizá-los e transmiti-los a todas as pessoas. Assim, ler e escrever são atos indiscutivelmente relevantes e de extremo valor social, pois são maneiras que as pessoas criaram para se comunicar, expressando suas ideias e sentimentos e, assim, aprender a viver em sociedade.

Bolzan (2007, p.22) enfatiza que a aprendizagem da leitura e escrita

(...) é um momento de construção de estruturas na qual o indivíduo busca encaixar novas informações, formulando hipóteses, buscando regularidades, colocando à prova antecipações, através da compreensão dos modos de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita e seus usos sociais.

Entende-se, através destes pressupostos, que a aquisição dessa aprendizagem é importantíssima na formação e desenvolvimento de uma pessoa, do mesmo modo que a invenção da escrita foi o “momento mais importante da História da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber pôde ser controlado pelos indivíduos” (CAGLIARI, 2001, p. 10).

Para Cocco (1996, p.9) a leitura e a escrita constituem-se em “(...) ferramentas para compreensão e realização da comunicação do homem na sociedade contemporânea e a chave para a apropriação dos saberes já conquistados pela humanidade”. Assim, “por meio da alfabetização, o homem se torna um ser global, simbólico, social, um cidadão inserido numa civilização moderna, com o domínio dos símbolos da comunicação humana” (CÓCCO, 1996, p. 9).

Nesse mesmo sentido, Faria e Mello (2003), afirmam que

a aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento (p. 26)

Entende-se, a partir dessas considerações, que a escrita e a leitura são atividades essenciais ao ser social, independente de sua classe ou situação econômica, pois ela perpassa desde os conhecimentos mais elementares do dia-a-dia, como anotações para as compras num supermercado, até as produções científicas, como teses de doutorado.

## **2.2 A compreensão e manifestação da expressão escrita das crianças pequenas**



Uma das principais contribuições que a Psicogênese da Língua Escrita realizou foi a partir de uma investigação com um grande número de crianças na faixa etária de 4 a 7 anos, em que se constataram vários níveis que perpassam esta aprendizagem. Destacam-se os pontos mais relevantes a respeito deste assunto:

Nível 1 – Caracterizado pela indiferenciação de uma escrita e outra, onde os traços são muito semelhantes entre si e dependem do tipo de escrita com a qual a criança teve maior interação, pois podem ser “constituídos de traços descontínuos (cujo modelo é o traçado da letra de imprensa) ou com maior continuidade (inspirados pelo traçado da letra cursiva” (AZENHA, 2002, p. 63).

Ferreiro (1999, p. 198) destaca que nesta fase a criança se detém em aspectos quantificáveis do objeto e da escrita e não nos aspectos figurais dos mesmos. Isso quer dizer que elas buscam representar “maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos deferidos”.

Nível 2 – Este nível é descrito por Cocco (1996, p.40) como intermediário I e se caracteriza por um conflito, pois “a criança foi provocada a repensar a certeza do nível pré-silábico e fica sem saída, pois não consegue ainda entender a organização do sistema linguístico. Geralmente há a negação da escrita, pois o aluno diz que não sabe escrever”.

Azenha (2002) afirma que a principal característica desta fase é a tentativa que a criança faz de criar diferenças entre as escritas que produz. A autora também coloca que a criança ainda possui a ideia de quantidade mínima de caracteres para compor uma escrita e sente a necessidade de fazer variações com as mesmas. O que muda em relação à fase anterior é o acréscimo da diferenciação entre o significado das palavras.

No entanto, de acordo com Ferreiro (1999), o principal progresso em relação à grafia desses aprendizes é que as formas são mais definidas e mais parecidas com as letras convencionais. Mas, o fato conceitual que considera mais interessante é o seguinte:

(...) segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos. Agora, em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, e a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear (FERREIRO, 1999, p. 202).

É assim que a criança expressa as diferenças de significado, utilizando-se de variações na ordem linear e descobrindo os antecessores de uma combinatória que se constitui como uma aquisição cognitiva notável (FERREIRO, 1999).

Nível 3 – A principal característica deste nível está na tentativa de atribuir um valor sonoro as letras. “Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba” (FERREIRO, 1999, p. 209). É o que os autores chamam de hipótese silábica, em que a criança apresenta um grande salto em relação aos níveis anteriores.

Azenha (2002) destaca que este salto leva a criança a perceber, pela primeira vez, que a escrita representa partes sonoras da fala. Isso não quer dizer, segundo a autora, que neste nível a criança já empregue valor sonoro convencional às letras, e sim que ela atribui um valor silábico a cada marca gráfica registrada, seja ela número, letra e/ou pseudolettra, sem que estas possuam, necessariamente, os sons ‘originais’.

Segundo Cocco (1996) este nível(3) seria o silábico e defendendo que, neste momento, a criança sente-se confiante por que descobre a lógica da escrita. Este é o período, segundo estes pressupostos, em que a criança aceita palavras com uma ou mais letras, ainda com certa hesitação, mas convive com essa hipótese por longo tempo; utiliza uma letra para cada palavra em uma frase, sem que as mesmas possuam, necessariamente, valor sonoro convencional; ainda não define categorias linguísticas – substantivo, verbo, artigo, etc; possui maior precisão nas correspondências entre letra e som, mas nem sempre consegue tê-la.

Nível 4 – Corresponde a uma nova fase intermediária, só que desta vez é entre a hipótese silábica para a alfabética.

(...) a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre a exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito (FERREIRO, 1999, p. 214).

Por ser um período de transição, é um momento muito conflitante para a criança, pois ela precisa negar a lógica que até então sustentava suas ideias. “É o momento em que o valor sonoro torna-se imperioso, e a criança começa a acrescentar letras principalmente na primeira sílaba” (CÓCCO, 1996, p. 42).

As produções deste nível podem ser interpretadas por alguns profissionais como falhas, mas se o educador fizer uma análise comparando estas escritas com as do nível silábico, perceberá a existência de acréscimos de letras, mostrando a preocupação de uma escrita mais próxima da alfabética.

Nível 5 – Representa a etapa final deste processo evolutivo, pois neste período a criança já se apropriou do sistema alfabético e de suas correspondências. Ferreiro (1999, p.219) mostra que nesta etapa a criança “compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”.

A autora citada acima também destaca que isto não quer dizer que seja o fim dos confrontos cognitivos, pois o aprendiz ainda terá que apreender a ortografia, mas no sentido estrito da escrita, não terá problemas.

Azenha (2002) afirma que as inconsistências relativas aos erros ortográficos apresentados pelas crianças nesta fase não são permanentes e a superação das mesmas depende de um ensino sistemático. Portanto, cabe ao educador perceber estas peculiaridades e respeitá-las, auxiliando os educandos na superação de mais uma etapa e sua evolução e desenvolvimento.

Algumas das características mais marcantes desta fase, segundo Cocco (1996), é a compreensão da lógica alfabética da escrita e o conhecimento do valor convencional de todas ou boa parte das letras, sendo que o aprendiz começa a realizar junções para a formação de sílabas e palavras.

Bolzan e Merg (1987) elaboraram um quadro para exemplificar os níveis de escrita descritos acima e os dividiram em subníveis, a saber: nível pré-silábico – subníveis A, B, C, C 1, C 2, C 3, C 4, C 5 e D; nível silábico – subníveis E, F, F 1, F 2, G, G 1, G 2; nível silábico-alfabético – H 1, H 2; nível alfabético – subníveis I 1, I 2 e I 3.

O nível pré-silábico é caracterizado pelos seguintes itens:

- grafismo primitivo, escrita unigráfica ou sem controle de quantidade (subnível A);
- escrita fixa, com predomínio de grafismos convencionais. A mesma série de letras na mesma ordem serve para diferentes nomes (B);
- escritas diferenciadas, com predomínio de grafias convencionais (C);

- sequência de repertório fixo com quantidade variável, sempre na mesma ordem, mas em diferentes quantidades (C 1);
- quantidade constante com repertório fixo parcial – diferença mínima com quantidade fixa constante (C 2);
- quantidade variável com repertório fixo parcial – aparecem constantemente algumas grafias na mesma ordem, mas há outras de formas diferentes que as completam (C 3);
- quantidade constante com repertório ou posição variável – o número de grafias é constante, mas se trocam letras ou sua ordem, de uma palavra a outra (C 4);
- quantidade variável e repertório variável – variações simultâneas da quantidade e do repertório de grafias, como diferenciador da escrita (C 5);
- escritas diferenciadas com valor sonoro inicial – presença de letras quase sempre uma única inicial na palavra, possui relação sonora enquanto a construção total não está determinada pela tentativa desta relação (D).

O nível silábico possui as seguintes características:

- primeiras escritas silábicas sem predomínio de valor sonoro convencional – dá a cada grafia um valor silábico (E);
- escritas silábicas com nítida exigência da quantidade mínima de letras – agrupam-se as escritas construídas a partir da análise silábica, com exceção dos casos em que se sobrepõe o princípio de que para se ler deve haver mais de duas letras. São palavras monossílabas e dissílabas, se estabelece uma nítida exigência da quantidade (F);
- sem predomínio de valor sonoro convencional (F 1);
- com predomínio de valor sonoro convencional (F 2);
- escrita silábica estrita, sendo que predomina a hipótese silábica – correspondência entre número de grafia na escrita e de sílabas na palavra que se escreve (G);
- sem predomínio de valor sonoro convencional (G 1);
- com predomínio de valor sonoro convencional (G 2).

O nível silábico-alfabético possui as seguintes características:

- coexistem duas formas de fazer corresponder sons e grafias – a silábica e a alfabética. Algumas grafias representam sílabas e outros fonemas. Estamos diante de uma construção com dois tipos de correspondência nascidas da

superação do nível em que existe sistematicidade alfabética. Sem predomínio de valores sonoros convencionais (H 1);

- com predomínio de valores sonoros convencionais (H 2).

O nível alfabético se caracteriza pelos seguintes subníveis:

- escritas alfabéticas sem predomínio do valor sonoro convencional (I 1);
- escritas alfabéticas com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional (I 2);
- escritas alfabéticas com valores sonoros convencionais (I 3).

Esses níveis de escrita devem ser estudados pelo professor de educação infantil para que ele saiba conduzir seu trabalho de forma a valorizar todas as manifestações de escrita das crianças, sem a pretensão de obrigá-las a aprender e ultrapassar níveis mais elaborados, mas sim criando estratégias em que a leitura e escrita sejam percebidas como práticas sociais e momentos de prazer e diversão. Assim, as crianças aprendem naturalmente e têm a oportunidade de vivenciar sua infância de forma plena.

### **2.3 Estratégias utilizadas pelas crianças pequenas para interpretar a leitura**

As crianças pequenas, desde muito cedo, elaboram hipóteses e pensam criticamente sobre tudo que as rodeiam. Isso também acontece em relação ao universo da leitura e escrita, pois em tudo que as cercam, de alguma forma, a cultura escrita se faz presente. Para tentar entender esse mundo letrado, as crianças, de uma forma geral, criam estratégias e formas de compreensão próprias.

Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como “conhecimento”. “Saber” quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade. Que esse “saber” coincida com o “saber” socialmente válido é um outro problema (embora seja esse, precisamente, o problema do “saber” escolarmente reconhecido)” (FERREIRO, 2011, p. 20).

Desta forma, os professores precisam desenvolver um olhar atento sobre as interpretações e afirmações das crianças sobre suas construções acerca do sistema

de escrita, pois sem dúvida ela possui um nível de compreensão sobre esse assunto, mesmo que seja difícil para o adulto compreendê-la.

As crianças não são meros sujeitos aprendizes, mas também são sujeitos que sabem. Em outras palavras, as crianças adquirem novos comportamentos durante seu desenvolvimento, porém, mais importante, é que elas adquirem em novo conhecimento. Isso significa que o sistema de escrita se torna um objeto de saber e pode ser caracterizado como tal. (GOODMAN, 1995, p. 23).

Por isso, faz-se necessário “aprender a lê-las – isto é, a interpretá-las” (FERREIRO, 2011, p. 20). Neste trabalho, serão destacados os critérios de legibilidade descritos por Ferreiro e alguns de seus seguidores em várias de suas pesquisas com crianças.

(...) sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-alfabéticos se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos (FERREIRO, 2011, p. 10).

Cada um desses níveis são assimilados pelas crianças, sendo que ela absorve a informação que lhe é oferecida, deixando de lado aquilo que ainda não é capaz de compreender e construindo um elemento interpretativo próprio. “O resultado são construções originais, tão estranhas ao nosso modo “alfabetizado” de ver a escrita, que parecem caóticas à primeira vista” (FERREIRO, 2011, p. 10).

É necessário que o professor aprenda a interpretar esses níveis, ajudando seu aluno a avançar, sem querer “pular” etapas e nem dar respostas prontas, mas sim oferecer-lhes condições e encorajá-lo para que possa continuar construindo seu próprio conhecimento.

Alguns trabalhos de Ferreiro (2011, p. 11) explicam um dos muitos problemas cognitivos que foram identificados ao longo de suas pesquisas: “a *relação entre o todo e as partes que o constituem*”, ou seja, nesta etapa a criança constrói a hipótese de quantidade mínima, em que os elementos gráficos nada mais são que peças necessárias para a constituição de algo legível.

As propriedades atribuídas ao todo não diferem das propriedades atribuídas às partes; um nome atribuído à escrita toda também pode ser lido em cada um dos elementos gráficos constitutivos, apesar do fato de que qualquer desses elementos, tomado fora da totalidade, perde a propriedade de ser significante (porque “com uma só letra não se pode ler”) (FERREIRO, 2011, p. 11).

Desde essa etapa as crianças já demonstram que pensam sobre a escrita e que suas hipóteses tem sentido e, portanto, devem ser levadas em consideração. Mas, por outro lado, quando a criança ainda não faz distinção entre aquilo que pode ser lido ou não, ou quando não apresenta um critério objetivo para explicar o porquê algo pode ser lido ou não, o nível em que ela se encontra é o zero.

Ferreiro (1999) utilizou vários cartões escritos de diversas maneiras, tanto com palavras, pseudopalavras, números, símbolos, sequência de letras e/ou números e disponibilizou às crianças alvo de suas pesquisas para que pudessem analisar quais desses cartões podiam ser lido e justificarem o porquê de suas respostas.

As crianças que se encontravam no nível zero agiam da seguinte forma:

(...) ou todos os cartões são igualmente bons para ler, ou um serve para ler e o seguinte não serve, independentemente de suas características objetivas (isto é, o sujeito decide aleatoriamente quem um cartão serve para ler e, a partir daí, alterna suas respostas, de tal maneira que um cartão servirá para ler se estiver no mesmo monte dos que servem para ler. Bastará, porém, trocá-lo de monte para que deixe de servir para ler). (FERREIRO, 1999, p. 44).

O mais surpreendente em suas constatações é que poucas crianças agem dessa forma, ou seja, a maioria já possui um nível maior de compreensão da leitura e escrita.

Para os adultos, o mais simples seria separar os cartões que contém números e os que contém letras para, depois, proceder “uma diferenciação dentro dessas últimas, entre caracteres de imprensa ou cursivos, ou entre letras, sílabas e palavras. Porém, isto não é o que fazem as crianças” (FERREIRO, 1999, p. 44). Essa questão é muito importante de ser analisada pelos professores, uma vez que comprova que o pensamento infantil é muito diferente do pensamento adulto e nem por isso a criança sabe menos que o adulto, apenas pensa de forma diferente.

Uma das formas de pensar infantil refere-se aos critérios de legibilidade. O problema acontece quando a criança começa a pensar sobre quantas letras um

escrito deve possuir para que se torne legível. Aqui se inicia, como já mencionado acima, o princípio da quantidade mínima, que para a maioria das crianças pesquisadas por Ferreiro (1999) gira em torno de três caracteres

(...) para a maioria dessas crianças, um exemplo de escrita com três caracteres identificáveis já pode ser lido; no entanto, com menos, torna-se “ilegível” (nos termos da ordem dada de “não serve para ler”). Para outros, são necessários 4 caracteres, e alguns se contentam com dois. Porém, o fato de que a maioria das opções gira em torno de três caracteres é extremamente importante, já que, (...), isto determina que a categoria gramatical dos artigos (...) não sejam “legíveis” (FERREIRO, 1999, p 45).

Porém, seguindo o pensamento a partir deste critério, as crianças se defrontam com mais um problema: três letras são suficientes para ter algo legível, porém essas letras não podem se repetir, ou seja, as três letras precisam, necessariamente, ser diferentes. Neste momento a criança se depara com outro problema, já que “(...) se todos os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, tampouco esse cartão pode oportunizar um ato de leitura” (FERREIRO, 1999, p. 47). É o critério da variedade interna de caracteres, já que “não basta um certo número de grafias convencionais para que se possa ler, é necessário que essas grafias variem” (FERREIRO, 2011, p. 46)

Assim que conseguem chegar a esse nível de compreensão, as crianças já têm condições de decidir se algo escrito tem realmente sentido ou se é apenas uma cadeia de letras que não constitui uma representação escrita. Apesar disso, as crianças ainda não são capazes, nesse nível, de “analisar um conjunto de cadeias escritas para descobrir os critérios que permitem representar diferenças de significado” (GOODMAN, 1995, p. 27).

Posteriormente, a criança já possui uma hipótese mais elaborada, sendo apta a fazer diferenciações entre os escritos. A partir deste momento “(...) as crianças começam a procurar diferenças gráficas suscetíveis de fundamentar suas diversas intenções” (GOODMAN, 1995, p. 28). Também começa a perceber que as pessoas escrevem de diversas maneiras: às vezes com bastante letras e em outras situações com poucas letras.

Para a criança, essa diferença na quantidade de letras pode estar relacionada a variações nos aspectos quantificáveis dos objetos, ou seja, maior número de letras se o objeto for grande e menor número de letras se o objeto for pequeno, ou ainda, maior quantidade de letras para um grupo de objetos e menor quantidade se for um



objeto apenas. Outra hipótese seria escrever com mais letras se for uma pessoa mais velha e com menos letras se for uma criança.

Outra possibilidade levantada pelas crianças é estabelecer uma quantidade mínima e quantidade máxima de letras para todo um escrito, ou seja, elas raciocinam da seguinte forma: “(...) se uma representação escrita deve contar um mínimo de três letras, mas não mais do que seis ou sete, então é possível criar diferenciações quantitativas dentro de um determinado conjunto de produções escritas” (GOODMAN, 1995, p. 28).

Os princípios que já foram construídos permanecem sem alterações, ou seja, a quantidade mínima e as variações qualitativas seguem regulando as representações de escrita. Mas vale salientar que todos esses esforços feitos pelas crianças para a diferenciação gráfica antecedem os conhecimentos relativos ao padrão sonoro da palavra e sua representação escrita.

Alguns critérios de legibilidade aparecem com menos frequência, mas merecem ser destacados. Um deles é a utilização de letras índice, em que a criança crê que uma palavra pode ser lida se nela conter alguma letra conhecida, como, por exemplo, uma letra de seu nome. Ferreiro (1999) descreve essa situação vivenciada por algumas crianças: “(...) se encontram no cartão um índice que lhe permita interpretá-lo, o cartão serve para ler, e não serve no caso contrário (p. 49)”.

A distinção entre caracteres cursivos e de imprensa também é um critério que pode ser utilizado pelas crianças para definir a legibilidade de algo escrito, embora encontrado com menos frequência nas crianças em idade pré-escolar. O importante é que se possa conhecer como se conceitualiza essa diferença, pois em algumas situações a criança demonstra que sabe da existência de mais de um tipo de escrita, e em outras situações ela confunde a letra cursiva ou com números ou com desenhos (FERREIRO, 1999, p. 50).

Outra hipótese construída pela criança para considerar algo legível se refere à relação entre números e letras, sendo que Ferreiro (1999) cita três momentos importantes que caracterizam essa fase: inicialmente, as crianças confundem letras dos números não apenas pelas suas características gráficas, mas também por que sua preocupação inicial é diferenciar o desenho de qualquer outra marca gráfica – letras ou números. Já, num segundo momento, elas começam a perceber que as letras servem para escrever e os números para contar, e por isso não podem se misturar, já que cada qual serve para uma função. Posteriormente, inicia-se um novo

conflito: a criança começa a perceber que tanto números quanto letras podem ser lidos, e este é “(..) um problema que somente se resolve quando tomamos consciência de que os números estão escritos num sistema de escrita diferente do sistema alfabético utilizado para escrever as palavras (FERREIRO, 1999, p. 51)”.

Poucos são os professores que têm a consciência de que os sistemas de representação dos números e das letras são diferentes e julgam como erradas as hipóteses de seus alunos, sem se dar conta dessa complexidade. Todos docentes, em especial os professores de educação infantil, devem valorizar os conhecimentos de seus educandos e oportunizar situações para que, de forma lúdica e natural, possam construir suas aprendizagens, reavaliando e reconstruindo constantemente suas hipóteses sobre as mais diversas questões, inclusive sobre a leitura e a escrita.

## **2.4 A construção da leitura e escrita pela criança pequena e o papel do professor de educação infantil**

Há muito tempo se discute sobre metodologias e estratégias de ensino que possam ser mais “eficientes” na aprendizagem da leitura e escrita. Tradicionalmente, os métodos que mais se destacam ao longo da história e que ainda são fortemente encontrados em muitas escolas brasileiras são os métodos sintéticos e os analíticos.

Segundo Ferreiro (1999) os métodos sintéticos partem de elementos menores que a palavra e os analíticos partem da palavra ou de unidades maiores. Ainda segundo a mesma autora, o método sintético “insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia” (FERREIRO, 1999, p. 21). Assim, a partir desta corrente teórica, a aprendizagem da leitura e escrita se desenvolve de forma mecânica, “trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto” (FERREIRO, 1999, p. 22).

Já o método analítico defende que o processo de aprendizagem da leitura e escrita é um “ato global e ideovisual” (FERREIRO, 1999, p. 23). Isso quer dizer que este método entende que a criança em primeiro momento deve reconhecer globalmente as palavras ou orações para posterior análise dos componentes das mesmas. Também afirma que o ensino deve “começar com unidades significativas para a criança” (FERREIRO, 1999, p. 23).

Portanto, o processo de aprendizagem da leitura e escrita nada tem de mecânico, pois a criança “se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe na sociedade” (FERREIRO, 2011, p 11).

Essa afirmação ajuda a esclarecer que a criança pequena é um sujeito crítico, que tem capacidade de pensar e agir logicamente muito antes de entrar na escola. Faria e Mello (2003) apontam que “(...) para aprender, a criança precisa ser ativa no processo, precisa ser sujeito e não elemento passivo do processo de ensino” (p. 32).

Sendo assim, é preciso que os professores de educação infantil valorizem seus alunos, dando-lhes oportunidades para brincar, mas percebendo essa ação como uma forma de conduzir pedagogicamente seu trabalho, levando a brincadeira a sério, e não como mero passatempo. Assim, “a intenção de educar por meio da brincadeira leva a pedagogia a valorizar ambientes sem pressão e com o envolvimento da criança (KISHIMOTO, 2005, p. 53)”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) trazem a seguinte concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (p. 12).

Portanto, a criança é capaz de produzir cultura a partir das relações e interações que lhe são possibilitadas em seu contexto social, pois ela é, desde pequena, uma cidadã apta a intervir de forma ativa em seu meio através de seu modo peculiar de enxergar e entender o mundo: o brincar. Por isso, é necessário que pais e educadores valorizem os conhecimentos, falas, gestos, perguntas e respostas de suas crianças, criando situações e momentos em que essas práticas tornem-se cada vez mais frequentes e elaboradas.

Freire (2000, p.33) defende que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e os educadores precisam refletir a partir desta fala, pois quando “aprenderem a respeitar seus educandos, ajudarão a promover um grande número de pessoas que até agora são atiradas à marginalidade” (LEMLE, 1990, p. 6).

Ao pensar o processo de leitura e escrita, pode-se inferir, diante dessa fala, que é necessário iniciar este trabalho a partir do que o educando conhece e pensa sobre essa questão, e, a partir dessa análise, iniciar uma reflexão coletiva a respeito da história e evolução da escrita, sua importância social e cultural e sua contribuição na vida das pessoas em geral. Para Cagliari (2001, p.30) a procura “das relações entre significado e significante é em outras palavras saber como uma língua funciona e quais os usos que tem”.

Essas questões são importantíssimas de serem investigadas, pois os usos e funções da linguagem escrita dependem das concepções e vivências de mundo que cada ser possui e, portanto, esta aprendizagem terá representações e funções diferentes para cada aprendiz. Cagliari (2001, p.22) destaca que

(...) uma criança pode pensar, ao entrar para a escola, que a escrita serve para contar histórias como aquelas que já ouviu, mas outra pode pensar que a escrita servirá para ela ser Office-boy, para tomar notas de pedidos de compras no mercadinho, para assinar documentos e outras coisas semelhantes.

Sendo assim, a aprendizagem da leitura e escrita inicia muito antes da criança ingressar no sistema regular de ensino, pois tudo que a rodeia já lhe dá pistas e instrumentos para a formulação de hipóteses a respeito do mundo letrado e reconhecer essa gama de conhecimentos e levá-los em consideração no momento de planejar suas aulas é a tarefa mais importante que um professor, tanto de educação infantil, quanto de anos iniciais, possui.

Ferreiro (2011, p 63) afirma que “estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e escrita começa muito antes da escolarização”. E essa dificuldade é enorme para os professores que, na sua maioria, pensam que essa aprendizagem deve ser sistemática e ordenada de forma a não criar problemas ou situações de conflito para seus alunos.

A partir destas constatações, é necessário olhar para o papel do professor, em especial será destacado aqui o professor de educação infantil, em relação ao ensino e aprendizagem inicial da leitura e escrita, uma vez que as crianças que frequentam esse nível de ensino precisam vivenciar sua infância de maneira plena,

lúdica, divertida, sem a preocupação de ser preparada para o ensino fundamental ou qualquer outra coisa, mas sim vivendo e sendo criança no exato momento que se encontra.

Muitos professores e pais acreditam que a educação infantil, em especial a pré-escola, deve servir para auxiliar as crianças ao ingresso para o ensino fundamental, principalmente no que se refere ao ensino da leitura e escrita. Mas na verdade a educação infantil possui o objetivo de valorizar e reconhecer a criança como ser social e ativo, que pensa e é capaz desde já, sem a pretensão de promovê-la às demais etapas do ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) enfatizam a importância do trabalho com dois grandes eixos que devem ser norteadores de todas as práticas de ensino da infância: a interação e a brincadeira, garantindo, dentre outras práticas, “(...) a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plásticas, dramática e musical (DCNEIs, 2010, p. 25)”.

Outro ponto do documento citado acima que merece ser destacado neste trabalho também se refere às práticas educativas na educação infantil, pois as mesmas devem possibilitar as crianças “(...) experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (DCNEIs, 2010, p. 25)”.

Mello (2005, p.24) enfatiza as atividades que classifica como importantes, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e que, na maioria das vezes, ficam esquecidas:

Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

O que não se deve esquecer é de que o trabalho na educação infantil não pode ser encarado como uma simples brincadeira, em que tudo ou qualquer coisa que se faça é suficiente para se fazer um bom trabalho. É preciso ter consciência de

que a prática docente na educação infantil deve ser lúdica e valorizar todos os tipos de linguagem, tanto os conhecimentos referentes a lecto-escrita como a expressão corporal, musical, teatral, além de proporcionar o desenvolvimento de valores e da identidade e autonomia da criança.

Todos esses conhecimentos precisam ser trabalhados a partir de brincadeiras, jogos, momentos dirigidos, mas também livres, sendo que nestes o professor deve lançar um olhar especial e atento para que possa conhecer melhor seu aluno e assim realizar um trabalho melhor.

Segundo Kishimoto (2005, p.55) “o ponto de partida é o lúdico porque o interesse da criança mobiliza a mente infantil, a ação auto-iniciada facilita a exploração e propicia o aparecimento da inferência”.

Portanto, na educação infantil a criança precisa brincar e muito, mas essa brincadeira não deve ser encarada pelo adulto como um simples passatempo, e sim como uma forma de manifestação da linguagem infantil e, a partir dela, poder conhecer melhor seu aluno e, através dela, desenvolver um trabalho muito mais significativo e prazeroso.

(...) se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo – precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza (MELLO, 2005, p. 29).

Pode-se afirmar, assim, que o ponto fundamental em relação ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita não são os métodos e estratégias que o professor irá adotar em sua prática, e sim, em primeiro lugar, o reconhecimento de que o seu aluno possui muitos conhecimentos e hipóteses em relação à leitura e escrita e, a partir de uma verificação inicial de tudo o que ele já sabe, partir para uma construção coletiva e significativa de conhecimentos, sempre se levando em consideração sua realidade e necessidades.

Se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo um determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos

também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (FERREIRO, 2011, p. 32)

Desta forma, o professor deve considerar em sua prática, primeiramente, de que forma as crianças procuram resolver os problemas que lhe são apresentados e que tipos de dificuldades que elas apresentam, para depois disso, escolher estratégias que possam ajudar seus alunos a avançarem ainda mais em suas aprendizagens. E isso não quer dizer, de forma alguma, que o papel do professor seja de dar respostas prontas às perguntas de seus alunos, “mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesma” (FERREIRO, 2011, p.59). Assim, o professor estará reconhecendo que seu aluno é capaz de construir seu próprio conhecimento, reelaborando suas hipóteses e constatações de forma autônoma e crítica.

Por consequência, o professor “para ser eficaz, terá que adaptar seu ponto de vista ao da criança” (FERREIRO, 2011, p 60). Tarefa que com certeza não é nada fácil, como a autora mesma conclui, mas necessária para que o processo de construção da leitura e escrita se torne uma prazerosa, natural e significativa. Para que isso ocorra, Ferreiro (2011, p. 60 e 61) destaca alguns aspectos que devem ser levados em consideração pelo professor:

- se ele considerar que a escrita remete de maneira óbvia à linguagem, estará valorizando demais as capacidades da criança, que talvez esteja longe de descobrir a natureza fonética;
- por conseguinte, poderia estar menosprezando os conhecimentos de seus alunos se trabalhar exclusivamente com base na cópia e sonorização dos grafemas, pois “enquanto a criança “sabe” que a escrita é significativa, o adulto a esconde atrás do traçado de formas gráficas ou da repetição de fonemas isolados, ambos sem sentido” (FERREIRO, 2011, p. 60);
- se interpretar como ininteligível a produção escrita da criança, pois a mesma é diferente da escrita convencional, estará desvalorizando seus esforços em compreender as leis do sistema;

- compreender como certo ou errado os esforços iniciais para compreender o sistema de escrita, comparando ao que o adulto faz, dificulta que o professor veja os processos e intenções que podem lhe ajudar na avaliação dos resultados;
- o trabalho com ênfase da reprodução de traçados reduz a escrita a um objeto puramente gráfico, uma vez que “insistir na correspondência fonema-grafema é apresentar a escrita como “espelho” dos aspectos sonoros da linguagem” (FERREIRO, 2011, p. 61). Isso quer dizer que a escrita não “reflete” apenas os fonemas como também não é um objeto “opaco”; é sim o resultado de uma construção mental produzido pela humanidade, partindo da tomada de consciência das propriedades da linguagem;
- ter consciência de que os problemas que a criança enfrenta em sua evolução não podem ser considerados em termos qualitativos como “simples” ou “complexos”, pois “são os problemas que ela pode resolver em uma ordem não aleatória, mas internamente coerente” (FERREIRO, 2011, p 61).
- se o professor der ênfase apenas aos alunos que compartilham alguns conhecimentos dos adultos, estará deixando de lado boa parte dos que estão estacionados em níveis anteriores, condenando-os ao fracasso.

Por conseguinte, os professores devem “colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem veicula)” (FERREIRO, 1999, p. 30). Contudo, estes profissionais precisam entender e acreditar nestes pressupostos, procurando transformar suas aulas em ambientes de aprendizagem não apenas de reprodução. Com este intuito, Ferreiro (2004, p.19) destaca que

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para se copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado.

O sujeito aprendiz é visto, a partir da concepção de Ferreiro e seus colaboradores, como um ser capaz de elaborar hipóteses, criar e recriar situações, agir sobre os objetos e aprender significativamente e não apenas um copista que



deve seguir um modelo criado por outras pessoas e que não precisa 'esquecer' todos seus conhecimentos para aprender outros mais 'importantes'.

Azenha (2002, p.36) diz que as investigações de Ferreiro mostram que

(...) as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos. Sendo assim, produzem escritas diferentes e estranhas. Essas transformações descritas por Ferreiro são brilhantes exemplos dos esquemas de assimilação piagetianos.

Portanto, para que uma criança possa aprender a ler e a escrever, ela necessita utilizar seus conhecimentos prévios para fazer uma comparação e análise com as informações e objetos do mundo externo, para, através disto, conseguir assimilar, interiormente, este novo conhecimento e realmente apreendê-lo. A mesma autora exemplifica sua afirmação dizendo que "a escrita produzida é fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem (a escrita), formas utilizadas pelo sujeito para interpretar o objeto" (AZENHA, 2002, p. 37).

Os educadores envolvidos com ensino e aprendizagem da língua escrita, segundo estes pressupostos, não devem ficar presos a métodos de ensino, pois o mais importante de ser investigado é o que o aprendiz sabe a respeito da escrita e, através destas constatações, terem a sensibilidade de propor atividades que desenvolvam a autonomia e a criatividade e um ambiente rico que favoreça o desenvolvimento do educando.

Assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessitam redefinirem-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve se ensinar a ler e escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda (FERREIRO, 2004, p. 38).

Para que isso aconteça, os ambientes infantis devem ser lúdicos, criativos, proporcionando às crianças vivências em que elas possam estar em contato com muitos brinquedos, livros, objetos, com as demais crianças e adultos que fazem parte da escola, além de terem a oportunidade de conhecer outros ambientes e espaços que fazem parte da sociedade em que as circundam.

Sendo assim, segundo Ferreiro (2004, p.39)

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

Todos esses ambientes, pessoas, estratégias e recursos darão a oportunidade para que a criança possa elaborar hipóteses cada vez mais elaboradas sobre tudo que a rodeia, desenvolvendo de forma saudável e feliz sua identidade, autonomia e os demais conhecimentos importantes para sua vida.

### **3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo está organizado de forma a explicitar o desenho da investigação e a abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento do estudo. Nesta direção, apresentamos como o tema central da investigação:

#### **3.1 Tema**

### **A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

A temática será abordada tomando como questão central o seguinte problema de pesquisa:

#### **3.2 Problema da pesquisa**

Quais as hipóteses que as crianças de 5 e 6 anos apresentam a respeito de leitura e escrita?

A partir deste problema de pesquisa, desdobram-se os objetivos que seguem:

### **3.3 Objetivo Geral:**

Compreender os conhecimentos construídos pelas crianças de 5 e 6 anos a respeito da leitura e escrita.

### **3.4 Objetivos Específicos:**

- Identificar as notações que as crianças de 5 e 6 anos constroem em relação à leitura e escrita;
- Reconhecer as hipóteses a respeito da construção da leitura e escrita e os níveis apresentados pelas crianças;
- Identificar o papel do professor de educação infantil frente à construção de leitura e escrita da criança pequena.

### **3.5 Abordagem metodológica**

Esta pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de caso, no qual foram realizadas testagens sobre o conhecimento da leitura e escrita de quatro (4) crianças, com faixa etária de 5 e 6 anos, que frequentavam a pré-escola de uma Escola de Educação Infantil de São João do Polêsine – RS. O estudo de caso se caracteriza por “um estudo exaustivo de algum caso em particular, de pessoa ou instituição, para analisar as circunstâncias específicas que o envolvem” (FURASTÉ, 2007, p. 37).

Das quatro (4) crianças, (3) já haviam frequentado uma escola antes de estarem nesta turma e uma (1) nunca havia frequentado alguma escola. A coleta destes dados foi realizada em duas etapas, no primeiro semestre de 2012 e no segundo semestre do mesmo ano.

Na pesquisa de campo, a técnica para a coleta dos dados foram as testagens e a descrição das mesmas em protocolos, para posterior análise e fundamentações conclusivas a respeito das respostas das crianças. Andrade (2009, p 133) afirma

que “a pesquisa de campo utiliza técnicas específicas, que têm o objetivo de reconhecer e registrar, de maneira ordenada, os dados sobre o assunto em estudo”.

Na primeira etapa da pesquisa foram realizadas testagens objetivando compreender os critérios de legibilidade utilizados pelas crianças. As testagens foram desenvolvidas por duas alunas deste curso de pós-graduação, Alessiana Borin e Thaysa Diovanna Bortoncello, sendo que uma das pesquisadoras apresentava as fichas contendo palavras escritas em letra cursiva e de imprensa, pseudopalavras, numerais – individualmente ou sequência dos mesmos, sequência de letras iguais, sequência de letras e números, sinais de pontuação, caracteres, assinatura e escritas em outras línguas, e a outra pesquisadora atentamente observava e anotava todas as respostas e reações das crianças.

Cada criança, individualmente, escolheu as cartelas que julgou ter algo que podia ser lido, deixando em um segundo grupo as que não podiam ser lidas. Após esse agrupamento, cada criança explicou, ficha por ficha, qual era o critério de legibilidade por ela adotado. Todos esses dados foram registrados em protocolos para posterior análise e estudo.

As fichas de testagem foram organizadas na ordem estabelecida no protocolo em anexo e apresentadas às crianças uma a uma, sendo que a criança tinha a possibilidade de manuseá-las livremente.

Essa testagem pode ser caracterizada como uma entrevista padronizada ou estruturada, que consiste em

(...) fazer uma série de perguntas a um informante, segundo um roteiro preestabelecido. Esse roteiro pode ser um formulário que será aplicado da mesma forma a todos os informantes, para que se obtenham respostas às mesmas perguntas. (ANDRADE, 2009, p. 134).

O material utilizado na realização da pesquisa constitui-se de vinte fichas que contém os seguintes critérios:

- Uma palavra dissílaba cursiva: **bala**
- Uma pseudopalavra: BOETA
- Cinco caracteres: £ ¥ π Ω ≠
- O numeral 3
- Uma sequência numérica: 123
- Uma pseudo letra: €
- Uma palavra monossílaba em maiúsculo: MAR

- Uma sequência de 2 sílabas iguais, escrita em letra imprensa minúscula e sem acento: lulu
- Sequência de seis letras maiúsculas repetidas: BBCCDD
- Monossílabo cursivo com acento: **fé**
- Uma polissílabo em maiúsculo: ESPECIAL
- Uma sequência de letras e números: A1B2C3
- Uma palavra trissílabo em letra cursiva: **criança**
- Uma polissílabo em minúsculo: televisão
- Sinais de pontuação: ? ; ; . !
- Uma letra maiúscula: E
- Imitação de símbolos em chinês, japonês
- Três letras cursivas separadas: **a f g**
- Cinco letras repetidas bastão: PPPPP
- 1 pseudoescrita, imitação de uma assinatura

Além dessas vinte fichas, foram utilizadas também três folhas contendo, além de escritas, imagens:

- Uma bola de futebol e abaixo a escrita "BRINQUEDO";
- Uma mochila e abaixo a seguinte frase: "A MOCHILA SERVE PARA GUARDAR OS LIVROS."
- Um desenho colorido representando várias crianças interagindo entre si e com diferentes brinquedos, em um pátio com árvores e prédios ao fundo. A frase escrita logo abaixo é: "AS CRIANÇAS ESTÃO BRINCANDO NO PÁTIO".

A segunda etapa da pesquisa foi referente às testagens sobre as hipóteses infantis acerca da produção escrita. A atividade se constituiu em um ditado com uma palavra monossílabo, uma dissílabo, uma trissílabo e uma polissílabo, além de uma frase contendo algumas dessas palavras e no mesmo campo semântico.

Participaram desta etapa da pesquisa três (3) das quatro (4) crianças presentes na outra etapa, pois uma delas (a criança denominada como A) estava doente e não compareceu na escola nos últimos dias de aula do ano.

As palavras usadas no ditado foram: gato, borboleta, leite e boi (ditadas nesta ordem para todas as crianças) e a frase ditada foi: O gato bebe leite. Cada palavra foi ditada separadamente, sendo que a criança podia escrever da maneira que julgava mais apropriado.

Sendo assim, essa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois pretende entender e buscar significado aos dados encontrados ao longo do trabalho.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito de causa e efeito. (TERENCE, 2006, p.02).

As crianças que participaram da presente pesquisa frequentavam uma escola de educação infantil na turma do pré-escolar nível B, com idades entre cinco e seis anos. Para preservar a identidade das crianças foram utilizados os pseudônimos “A, B, C, D”.

### 3.5.1 Sujeitos da pesquisa

A criança A, que nunca havia frequentado uma escola de educação infantil, possuía, na época da testagem, cinco anos e sete meses e estava presente apenas na primeira etapa dessa pesquisa.

Já a criança B tinha cinco anos e seis meses, na primeira etapa da pesquisa, e, na segunda, estava completando seis anos. Estava matriculada na escola desde o berçário, mas sempre apresentou grande infrequência.

A criança C tinha cinco anos e oito meses na primeira etapa das testagens e, na segunda, seis anos e dois meses, sendo que frequentava a escola há dois anos.

Com relação à criança D, tinha seis anos e dois meses nas primeiras testagens e seis anos e oito meses na segunda etapa, sendo que este foi o seu terceiro ano no pré-escolar, pois devido a sua data de nascimento, não pôde ser matriculada no primeiro ano do ensino fundamental, em respeito à legislação educacional vigente.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

A criança A realizou as seguintes interpretações a respeito das fichas apresentadas: em várias das suas colocações ela afirmou que a posição das letras estavam “viradas” ou “certas”, e por esse motivo poderiam ou não ser lidas. Um

exemplo disto é quando indagada sobre a possível leitura de palavra “MAR”, sua resposta é a seguinte: “Sim, dá para ler porque todas estão viradas na posição certa”. Neste caso, ela manifesta o reconhecimento acerca da orientação espacial da escrita.

A criança A distinguiu letras de uma assinatura, que para ela seriam “rabiscos”. Na distinção de números, que nem sempre foi realizada de forma segura, pois ela apresentava muitas dúvidas entre o que é letra e número. Um exemplo bem interessante que contempla essa afirmação é o fato dessa criança ter negado a leitura da palavra ESPECIAL, pois segundo ela a letra L estaria virada para baixo e representaria o número 7, e sua conclusão é que não é possível fazer a leitura de números juntamente com letras.

Aqui se pode destacar que essa criança encontra-se no segundo nível de construção da relação entre números e letras, pois ela nega que números e letras possam estar numa mesma escrita e também faz confusão entre as marcas gráficas da letra “L” e o número “7”.

A quantidade e variedade de caracteres: esse critério pode ser percebido nos momentos em que as fichas contendo o número “3” e as letras “PPPPP” foram apresentadas e ela reagiu, dizendo: “Só tem um número. Só dá pra ler letra” e “Porque tá cheio de número igual”.

Em relação à letra cursiva, em todas as situações ela disse que não poderia ser lida, por representar desenhos, borboletas. Já a diferenciação entre texto e desenho foi bem percebido quando as fichas contendo as figuras e escritas foram apresentadas, pois em todas as situações ela afirmou que era possível a leitura e disse que o que estava escrito era o nome dos objetos que estavam desenhados nas fichas. Os símbolos utilizados em outras línguas foram interpretados por ela como desenhos, “milharais”, “bolinhas”.

A criança B utilizou os critérios de letras índices, relacionando-as com seu nome e com o nome de colegas. Um exemplo disso é quando afirma que a palavra “ESPECIAL” pode ser lida porque a letra “L” é a letra do seu nome.

Distinguiu letras de assinatura, nomeando a mesma como rabiscos e “se tá tudo riscado, não tem como ler”.

O critério de quantidade e variedade de caracteres pode ser percebido nas colocações que ela fez a partir das fichas contendo o número “3”, onde afirma que só tem um, e por isso não tem como ler. A ficha que contém as letras “BBCCDD” ela

faz relações de duas letras com o seu nome e com o nome de uma colega, mas mesmo assim diz que não dá para ler porque “tem tudo a mesma, de dois em dois”.

Distinguiu sinais de pontuação e não reconheceu a letra cursiva, pois segundo ela são apenas desenhos.

Em relação ao critério texto e desenho, quando foram apresentadas as fichas contendo as gravuras e escritas, ela afirmou em todas as situações que não era possível a leitura pela existência das gravuras que ali estavam.

Os símbolos utilizados em outras línguas ela nomeou como desenhos.

A distinção de números pode ser percebida no momento em que foi apresentada a ficha contendo os números “123”, pois sua resposta foi a seguinte: “não dá pra ler, é número, número de telefone”.

Com relação à criança C, foi possível perceber na realização das testagens e posterior análise do material coletado que a mesma usa o critério da quantidade mínima de caracteres ao afirmar que a palavra “ESPECIAL” pode ser lida “porque tem as letras certas”. Da mesma forma, afirmou ser possível a leitura das palavras “televisão” e “BOETA”, pois, segundo ela, as palavras, respectivamente, “tem as letras certa para escrever as coisas.” (Contou cinco letras na palavra boeta).

Já em relação à palavra “MAR” e as letras “a f g”, a criança C afirmou que não podemos ler justificando que a primeira “Não tem as letras certa. Com essas não dá para escrever nada. Tem que ter mais letras. Tem que ter cinco ou seis” e a segunda “só tem três letras.” O mesmo aconteceu para as fichas com a letra “E” e o caractere “€”.

A criança em questão utilizou, também, o critério da variedade de caracteres ao afirmar que “PPPPP” e “BBCCDD” não podem ser lidos. O primeiro “Porque é tudo P. Cinco P” e o segundo “Porque tem dois B, dois C, dois D” e, ainda, contou seis letras e finalizou afirmando: “Não dá porque cada lugar tem duas letras.”

A criança C não identifica caracteres cursivos, afirma que a palavra “**criança**” pode ser lida, mas não sabe justificar o porquê. O mesmo ocorre para a palavra “**bala**”, a qual afirmou poder ser lida “Porque tem as letras certa”, mas não identificou quais são as letras. Com relação à palavra “**fé**”, esta, segundo a criança, não pode ser lida porque “não tem letra”.

Algo semelhante ocorre ao afirmar que as fichas contendo símbolos chineses e japoneses, caracteres, e pseudopalavras não podiam ser lidas pelo fato de não apresentarem letras.



Utilizou-se, também, do critério da distinção de letras e números ao afirmar que a ficha contendo a escrita “A1B2C3” não dá para ser lida “Porque tem número junto” e a sequência numérica “123” também não “Porque só tem número”.

Para as fichas com figuras e escrita, a criança C afirmou ser possível a leitura de todas elas, pelo fato de possuírem letras. Evidenciou, desta forma, não ter feito relação texto desenho e sim a distinção de letras ao afirmar ser possível ler devido a existência de letras, em momento algum fazendo referência aos desenhos.

Para a ficha com uma assinatura, não identificou letras e, por este modo, julgou não ser possível a leitura da mesma.

Com relação à criança D, esta utiliza o critério da quantidade de caracteres ao afirmar que a ficha com a letra “E” não pode ser lida “Porque só tem uma letra. A partir de duas letras dá pra ler.”. O mesmo ocorre na palavra “fé” (grafada em minúscula cursiva) a qual a criança afirma não ser possível a leitura e justifica: “Nunca conheci essa letra. Só tem uma, não dá pra lê!” Da mesma forma, afirma não ser possível a leitura do símbolo “€” “É claro que não dá! Só tem o E, o C? Só tem C!”

Apresenta, também, o critério da variedade de caracteres ao afirmar não ser possível a leitura de “PPPPP” (“Só tem P. Só fala PPPPP”), de “BBCCDD” (“mas tem tudo repetido, porque tem 2B2C2D”) e de “lulu” (Só tem duas, como aquela que tinha o BB, o CC, o DD”).

As fichas que apresentavam figuras também foram consideradas impossíveis de serem lidas, sendo justificadas pelo fato de só possuírem figuras.

Para a ficha com a sequência numérica “123”, a criança D afirmou não ser possível ler argumentando que: “Pessoa não lê coisa de número, só conta.” Fez uso, também, do critério distinção de número.

Para as fichas com figuras e escrita afirmou ser possível à leitura das três fichas. Utilizou o critério da letra índice e da relação texto desenho para a ficha contendo a imagem de uma bola de futebol e abaixo a escrita “BRINQUEDO”, ao afirmar: “Tá escrito bola. (...) tem B, isso eu sei. Tem a bola.” Para as demais fichas, teve-se a análise das letras que formavam as palavras, muitas vezes soletrando-as.

Analisando os quatro protocolos, percebe-se que os critérios mais recorrentes são os de quantidade e variedade de caracteres e distinção de letras e números, sendo que os mesmos foram utilizados por todas as crianças. Ferreira (1999) constatou em suas pesquisas que as crianças em suas primeiras hipóteses sobre a

leitura e escrita afirmam que as palavras, para poderem ser lidas, devem apresentar no mínimo três letras, ou seja, “a legibilidade de um texto aparece associada à quantidade” (FERREIRO, 1999, p. 47).

Com relação ao critério variedade de caracteres, a mesma autora afirma que percebeu em seus estudos com crianças que muitas delas utilizam-se deste critério, “se todos os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, tampouco esse cartão pode oportunizar um ato de leitura” (FERREIRO, 1999, p. 47).

Na presente pesquisa constatou-se que as quatro crianças afirmaram não ser possível a leitura da ficha contendo “PPPPP”, pois apesar de conter um número suficiente de caracteres, não é possível a leitura pelo fato da letra “P” repetir-se várias vezes. Evidencia-se o critério de variedade de caracteres nestes caso, pois as crianças percebem que para escrever uma palavra é necessário que as letras da mesma não se repitam.

Sobre o critério de distinção de letras e números, percebeu-se que as crianças participantes deste estudo possuem a ideia de que números e letras não podem estar juntos compondo uma palavra e que letras são usadas para escrever e números para contar (“pessoa não lê coisa de número, só conta”, afirmação da criança D) ou representar códigos (como afirmou a criança B, ao referir-se a ficha com a sequência numérica “123” como sendo um número de telefone).

Quanto a este critério, Ferreiro (1999, p.51) esclarece que as crianças evidenciam “(...) a distinção entre as letras que servem para ler, e os números que servem para contar. Números e letras já não podem misturar-se, porque servem a funções distintas”.

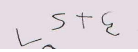
Quanto à testagem das quatro palavras e uma frase, cada criança apresentou um jeito peculiar de realizar e expressar suas reações e entendimentos. Pode-se perceber no momento dessas testagens as inseguranças e conhecimentos bem elaborados e seguros sobre as questões envolvendo a escrita e posterior leitura das palavras pedidas.

As análises das seguintes testagens seguiram o protocolo elaborado e organizado pelas professoras Dóris Vargas Bolzan e Yara Gonzáles Merg a partir do livro “Avaliação Cognitiva” do GEEMPA, em 1987.

A criança B apresentou as seguintes escritas:



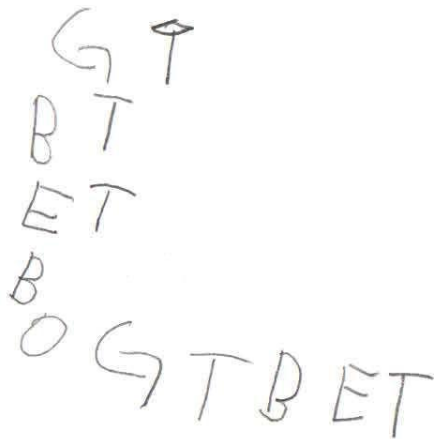
Ela pensou um pouco antes de escrever a primeira palavra ditada, e depois afirmou que não podia fazer isso, pois não sabia escrever. Novamente foi instigada a escrever da maneira que pensava que as palavras fossem escritas, não precisando seguir o modelo dos adultos, e sim do jeito dela, e foi então que ela fez desenhos para representar as palavras gato, borboleta e boi. Para escrever a palavra leite ela pensou um pouco e disse que começava com a letra do seu nome (o que estava correto). Então escreveu LSTE. Já para representar a frase, usou algumas letras.

Esta criança encontrava-se no nível pré-silábico e subnível A oscilando em algumas situações para o C, já que apresentou grafismo primitivo ao desenhar os objetos para representar a escrita dos mesmos e escrita diferenciada, com predomínio de grafias convencionais ao escrever a palavra leite:  e a frase

O gato bebe leite:  .

Quando instigada a fazer a leitura das palavras e frase, mostrando com o dedo o que estava lendo, ela leu de forma global, não apresentando pausas, ou seja, passava o dedo sobre seus escritos rapidamente e lia o que tinha escrito.


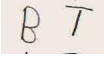
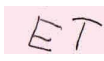

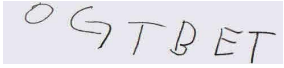
A criança C apresentou as seguintes escritas:



The image shows handwritten samples of a child's writing. The first line shows 'G T' with an arrow pointing from 'G' to 'T'. The second line shows 'B T'. The third line shows 'E T'. The fourth line shows 'B'. The fifth line shows 'O G T B E T'.

Esta criança demonstrou segurança ao escrever as palavras e frases; apenas ficava por alguns instantes pensativa e logo iniciava as escritas, sendo que escreveu a letra inicial da palavra monossílaba e atribuiu duas letras para as palavras dissílaba, trissílaba e polissílaba, sendo que essas duas letras fazem parte realmente das palavras.

A criança C encontrava-se no nível silábico e subnível F2, com predomínio de valor sonoro convencional, mesmo que não tenha escrito uma letra para cada sílaba.

A palavra Gato foi escrita como ; Borboleta: ; Leite: ; Boi: . A frase (O gato bebe leite) foi escrita da seguinte forma: .

Na leitura, ela passava o dedo sobre cada uma das sílabas, e lia pausadamente cada uma das partes que correspondiam exatamente às sílabas que ela afirmava.

A criança D apresentou as seguintes escritas:

GHAO  
BMPEAO  
LAOE  
BAMPO LAOT  
OEHAO  
PBOA

Ela utilizou a letra inicial de cada palavra, além de algumas vogais que fazem parte das mesmas e também outras letras, pois dizia que para que pudessem ser lidas cada uma das palavras necessitavam de mais letras. Por isso, muitas vezes ela terminava de escrever, lia o que tinha escrito e acrescentava mais letras para que as mesmas se tornassem legíveis. Quando instigada a escrever a frase, ela perguntou se poderia copiar as palavras que já estavam escritas no ditado e como a resposta foi positiva, foi o que ela fez.

Esta criança encontrava-se no nível pré-silábico oscilando para o silábico, sendo que o subnível também apresentou oscilação entre o D e o F, pois demonstrou escritas diferenciadas com valor sonoro inicial e escritas silábicas com nítida exigência de quantidade mínima de letras. A palavra Gato foi escrita dessa

forma:  ; Borboleta:  ; Leite:  ; Boi:

BAMPO

A frase (O gato bebe leite) foi escrita assim:

LAOT

OEHAD

PBOA

A leitura ela realizou ora de forma global, ora de forma mais pausada e passando o dedo sobre cada parte ou sílaba correspondente. Ficou um pouco insegura na realização dessa parte da testagem, pois viu que havia colocado letras a mais, para que as palavras pudessem ser lidas, mas no momento da leitura isso acabou criando muitas dúvidas sobre se o que ela havia escrito estava correto. Questionada se queria escrevê-las novamente, ela falou que não.

A partir dessas análises, elaboraram-se as constatações finais do presente estudo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados desta pesquisa, pode-se perceber que algumas respostas dadas pelas crianças foram bem particulares e ao mesmo tempo parecidas, principalmente ao se utilizarem dos critérios de distinção de letras / números e variedade / quantidade de caracteres.

Já algumas respostas foram bem diferenciadas e estão intimamente ligadas ao que essas crianças já conseguiram elaborar sobre a leitura e escrita, tanto nas suas relações com a escola, quanto nos demais lugares que convive. Tal constatação vem ao encontro com o que estudamos anteriormente em Ferreiro e Teberosky, na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, em que estas autoras afirmam que muito antes de saber ler um texto, as crianças já tem ideia de algumas características essenciais que um texto escrito necessita ter para que possa ser lido.

Neste momento, ocorre a elaboração dos critérios de legibilidade que são as estratégias que as crianças encontram para analisar e compreender suas hipóteses a respeito da leitura. Tais estratégias provam que as crianças possuem conhecimentos bem elaborados sobre essa questão, na maioria das vezes, antes de ingressarem na escola, e que as mesmas auxiliam a criança em seu processo de aprendizagem.

Essas constatações oportunizaram uma reflexão sobre a importância de um trabalho na educação infantil sobre alfabetização que envolva os conhecimentos que as crianças já possuem, pois as mesmas, desde que nascem, estão imersas em ambientes em que a escrita e a leitura estão presentes.

E isso não quer dizer que os professores de educação infantil devam trabalhar sistematicamente com a alfabetização, e sim realizar um trabalho lúdico que envolva as diversas linguagens, gêneros e suportes textuais, além de mostrar na prática a importância da leitura e escrita na sociedade. Isso pode ser feito através da contação de histórias, parlendas, músicas, na realização de receitas, leitura de imagens, revistas, jornais, na escrita de listas de compras, nomes dos colegas, etc.

Cada aluno, a seu nível, possui conhecimentos que são muito importantes de serem conhecidos e analisados pelos professores para que, a partir dessa análise, possam ter condições de planejar melhor suas aulas, utilizando-se das metodologias mais apropriadas para cada turma e oferecendo mais oportunidades de aprendizagens a seus alunos, promovendo práticas sociais de leitura e escrita.

O trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil passa por este entendimento, ou seja, as crianças elaboram hipóteses sobre a leitura e a escrita independente de um ensino sistemático de alfabetização. O que professor precisa é reconhecer esse potencial e valorizar as experiências e conhecimentos das crianças, aproveitando o que seus alunos sabem para preparar aulas mais prazerosas e significativas.

Dessa forma, o aluno pode ter a oportunidade de construir conhecimentos ainda mais elaborados, favorecendo seu processo de alfabetização e aprendendo de forma global, não simplesmente mecânica, pois estará aprendendo a pensar e encontrar respostas às suas dúvidas de forma autônoma.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 9 Ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget e Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2002.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas (org.) **Leitura e Escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria, RS: Ed UFSM, 2007.

BOLZAN, Dóris Vargas; MERG, Yara Gonzáles. **Avaliação Cognitiva**. GEEMPA, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10 Ed – São Paulo: Scipione, 2001.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. **Didática da alfabetização: decifrar o mundo – alfabetização e socioconstrutivismo**. São Paulo: FTD, 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Ed Autores Associados, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. KISHIMOTO.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 Ed. . São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2004.



FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**: elaboração e formatação Explicitação das normas da ABNT. 14 ed. – Porto Alegre, RS: s.n., 2007.

GOODMAN, Yetta M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 4 Ed. São Paulo: Ática, 1990.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler a e escrever**: uma proposta construtivista.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; FILHO, Edmundo Escrivão. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006. Disponível em:  
[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006\\_TR540368\\_8017.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf)  
Acesso em 20 de abril de 2013.