CRIANÇA
ALFABETIZADA

CADERNO
do Professor

Educação Infantil
Pré-Escola

CRIANÇA

LEITURA E ESCRITA COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS: CADERNO DE MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

CRIANÇA

Caderno do Professor
Educação Infantil – Pré-Escola

SEE

GOVERNADOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO
Paulo Henrique Saraiva Câmara

VICE-GOVERNADORA DO ESTADO DE PERNAMBUCO
Luciana Barbosa de Oliveira Santos

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES
Frederico da Costa Amancio

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE GESTÃO DA REDE
João Carlos Cintra Charamba

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Ana Coelho Vieira Selva

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROFISSIONAL
Maria de Araújo Medeiros Souza

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS
Ednaldo Alves de Moura Júnior

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO
Severino José de Andrade Júnior

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE ESPORTES
Diego Porto Pérez

SUPERINTENDENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Claudia Roberta de Araújo Gomes

GESTORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Adriana Oliveira de Toledo

GESTORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Ana Maria Morais Rosa

ELABORADO POR
Ana Carolina Perrusi Brandão
Ester Calland de Sousa Rosa
Eliana Borges Correia de Albuquerque
Fernanda Michelle Pereira Girão
Sandra Vasconcelos

ORGANIZADORAS
Ana Carolina Perrusi Brandão
Ester Calland de Sousa Rosa

REVISÃO TEXTUAL
Jamerson Marcelino da Silva
Salmo Sóstenes Pontes

REVISÃO FINAL
Claudia Roberta de Araújo Gomes
Claudinne Briano Canuto Alves

DESIGN

CAPA
Superintendência de Comunicação da Secretaria de Educação e Esportes

PROJETO GRÁFICO
DIAGRAMAÇÃO
Otavio Barros Falcão Junior

P452l Pernambuco. Secretaria de Educação e Esportes
Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: Caderno de mediações pedagógicas: Manual do professor / Secretaria de Educação e Esportes; elaborado por: Ana Carolina Perrusi Brandão ... [et al.]; organizadoras: Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa. – Recife : A Secretaria, 2020.
197p. : il.

ISBN 978-65-993793-0-7 Inclui Referências.

1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. 2. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS. 3. EDUCAÇÃO INFANTIL – PROFESSORES – FORMAÇÃO. 4. PRÁTICA PEDAGÓGICA. 5. EDUCAÇÃO INFANTIL – TÉCNICAS E MÉTODOS DE ENSINO. 6. CRIANÇAS – LIVROS E LEITURA. 7. CRIANÇAS – LINGUAGEM. 8. CRIANÇAS – ESCRITA. 9. LEITURA (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR). 10. INCENTIVO À LEITURA. 11. PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA – PERNAMBUCO. I. Brandão, Ana Carolina.
Perrusi. II. Rosa, Ester Calland de Sousa. III. Título.

CDU 373.2
CDD 372.2

PeR – BPE 20-141

CRIANÇA

Apresentação

A inclusão da Educação Infantil no Programa Criança Alfabetizada significa entender que o processo da alfabetização não se inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, embora alfabetizar as crianças não seja uma meta para a Educação Infantil, o Programa sinaliza a necessidade de começar a trilhar um caminho nessa direção já nesta etapa. Mas, que caminho seguir? O que oferecer às crianças? Como apoiar as secretarias de educação na formação continuada de professoras da Educação Infantil incluindo as temáticas relativas à alfabetização?

Assim, a proposta deste Caderno é de estabelecer um diálogo com quem vivencia a prática com as crianças e agregar elementos para que cada professora estruture mediações pedagógicas que contribuam para a construção do processo de alfabetização e o de letramento.

O Caderno foi estruturado em três partes: um texto introdutório, em que são apresentados princípios mais gerais sobre o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil e que fundamentam a proposta do Caderno; cinco textos, com temas mais específicos, voltados para o processo de alfabetização nesta etapa; e, finalmente, a terceira parte com um texto que ilustra as possibilidades de integrar o trabalho de alfabetização com o letramento sem desrespeitar as culturas infantis.

O texto introdutório provoca a reflexão a partir da questão: *A aprendizagem inicial da língua escrita: "ou isto ou aquilo"?* Para isso apresenta os conceitos de alfabetização e de letramento que fundamentam todos os demais textos do Caderno e segue discutindo um conjunto de questões polêmicas no campo da educação das crianças menores de seis anos, tais como: Por que falar em alfabetização na Educação Infantil? É possível haver boas práticas no eixo de alfabetização que respeitam as crianças, seus interesses e necessidades? É possível alfabetizar na perspectiva do letramento, desde a Educação Infantil? Trata-se, afinal, de "isto *ou* aquilo" ou de "isto *e* aquilo"?

A segunda parte do Caderno tematiza, em cinco textos, a aprendizagem inicial da língua escrita na Educação Infantil, com ênfase na *faceta linguística*. Nesse sentido, trazem para a discussão práticas voltadas para apropriação do nosso sistema de escrita, com destaque para a reflexão sobre os seus objetivos e as possibilidades

de mediação da professora. Nessa direção, o foco é no *como* diferentes práticas pedagógicas podem se desenvolver, a partir da análise de exemplos concretos sobre os tópicos debatidos. Esperamos que a leitura desses cinco textos contribua para uma ação pedagógica mais consciente e, consequentemente, com maiores chances de mobilizar interações com a escrita e suas convenções que sejam mais reflexivas, mais contextualizadas e, portanto, mais próximas do interesse das crianças e de como pensam e dão sentido aos escritos ao seu redor.

Com essa intenção, os textos foram organizados em três seções:

- *Por que esse tema é importante?* – em que as autoras apresentam reflexões mais teóricas que justificam a relevância da discussão do tema tratado no texto para a prática pedagógica de professoras de Educação Infantil;
- *Com a lupa nas práticas pedagógicas com as crianças* – nesta parte as autoras analisam formas de mediar certas atividades, relatam trabalhos realizados por professoras de crianças de Grupos 4 e 5 e, também, analisam suas reações e processos de aprendizagem. Esse mergulho na prática não deixa, porém, de dialogar com a teoria;
- *Para saber mais* – em que sugestões de leituras são indicadas com vistas a ampliar o conhecimento sobre o tema tratado em cada texto.

A terceira e última parte do Caderno afunila o olhar sobre práticas em turmas com crianças de 4 e 5 anos de idade que evidenciam que é possível organizar a intervenção pedagógica integrando os eixos da alfabetização e do letramento. No capítulo intitulado*, Quando "isto e aquilo" caminham juntos: acompanhando o percurso de aprendizagem inicial da língua escrita de crianças dos Grupos 4 e 5,* as autoras apresentam a trajetória de dois anos da professora Sandra e sua turma, evidenciando que a faceta da alfabetização pode estar presente na rotina do CMEI, com atividades permanentes de reflexão sobre a língua escrita e durante a condução de sequências e projetos didáticos.

Como todo material didático, esse Caderno é um ponto de partida e, dessa forma, só se realizará plenamente quando for lido, debatido e compartilhado durante encontros de formação continuada. Portanto, que a leitura dos textos apresentados aqui contribua para que as professoras possam organizar práticas que assegurem às crianças seu direito de aprender e de ampliarem, de forma prazerosa e significativa, sua inserção neste instigante mundo que é a leitura e a escrita.

SUMÁRIO

Apresentação 07

1ª parte: Para iniciar a conversa, alguns posicionamentos 11

A aprendizagem inicial da língua escrita: "ou isto ou aquilo"?
Ana Carolina Perrusi Brandão 13

2ª parte: Mediações docentes com o foco no eixo da alfabetização 29

Texto 1 - A leitura e a escrita *das* crianças e *com* as crianças
Fernanda Michelle Pereira Girão e Ana Carolina Perrusi Brandão 31

Texto 2 - "Olha o meu nome!": a chamadinha e outras possibilidades para ler e escrever os nomes das crianças
Ana Carolina Perrusi Brandão e Fernanda Michelle Pereira Girão 57

Texto 3 - A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as *inimiguinhas* em ação?
Ana Carolina Perrusi Brandão e Eliana Borges Correia de Albuquerque 85

Texto 4 - Jogos e brincadeiras com palavras: há lugar para atividades de análise fonológica na Educação Infantil?
Eliana Borges Correia de Albuquerque e Ana Carolina Perrusi Brandão 113

Texto 5 - Repensando as atividades com lápis e papel na Educação Infantil: que tal escutar as crianças?
Ana Carolina Perrusi Brandão e Fernanda Michelle Pereira Girão 139

3ª parte: Aproximando a lupa nas práticas com as crianças 159

Quando "isto e aquilo" caminham juntos: acompanhando o percurso de aprendizagem inicial da língua escrita de crianças dos Grupos 4 e 5
Ester C. S. Rosa e Sandra Vasconcelos 161

Referências 191

1ª parte:
Para iniciar a conversa, alguns posicionamentos

A aprendizagem inicial da língua escrita: "ou isto ou aquilo"?

Ana Carolina Perrusi Brandão

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

... uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo ...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(Ou isto ou aquilo - Cecília Meirelles, 1964)

A brincadeira proposta por Cecília Meireles em seu poema *Ou isto ou aquilo* muitas vezes está presente nas práticas docentes e também no debate acadêmico. Em particular, esse é um dilema que se coloca quando

refletimos sobre o ensino da língua escrita para crianças menores de seis anos[1]. Nesse campo, podemos formular como par de opostos: ou alfabetizo ou promovo práticas de letramento. Mas será mesmo que nesse caso se trata de *Ou isto ou aquilo*?

Neste texto introdutório e ao longo de todo o Caderno, pretendemos argumentar que, no trabalho de formação de leitores e autores de textos que começa a ser feito na primeira etapa da Educação Básica, é possível ter objetivos e propor atividades nos eixos do letramento e da alfabetização que respeitem os interesses das crianças e seus direitos de aprender, de brincar e de interagir, tal como posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009, 2010), reafirmado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), assim como no recente documento Currículo de Pernambuco – Caderno de Educação Infantil (PERNAMBUCO, 2019).

Ao olhar para as publicações que abordam o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita com crianças menores de seis anos, encontramos relatos de excelentes práticas voltadas para o letramento. Esse é o caso, por exemplo, da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil[2], que é composta por oito Cadernos e foi publicada pelo MEC em 2016.

Porém, no que se refere ao eixo da alfabetização, notamos duas possibilidades: ou há um *silenciamento* desse tópico, que é ignorado nas publicações da área; ou são apresentadas práticas classificadas como *escolarizantes,* num sentido pejorativo do termo, uma vez que, claramente, os exemplos citados não contemplam os interesses e peculiaridades das crianças, configurando-se como modos de alfabetizar pouco ou nada significativos para elas. Assim, quando o assunto é alfabetização no campo da Educação Infantil, são poucas as *boas referências* disponíveis para as professoras tanto nos documentos oficiais quanto nos textos acadêmicos (BRANDÃO; LEAL, 2013).

Sem entrar nesse debate, no cotidiano das instituições públicas e privadas de Educação Infantil, *pratica-se, porém, uma certa alfabetização* e cada vez mais cedo. Dessa forma, crianças muito pequenas vão sendo cobradas a escrever letras isoladas em cadernos durante a *semana do A*, *semana do E* e assim sucessivamente, primeiro as

[1]Embora a legislação educacional vigente indique que a etapa da Educação Infantil abrange a faixa etária de 0 a 5 anos, neste texto e nos demais deste Caderno falaremos em "crianças menores de 6 anos", uma vez que esse é o grupo que, efetivamente, é atendido antes do ingresso no Ciclo de Alfabetização.
[2]Os oito volumes da Coleção estão disponíveis em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/

vogais, depois as consoantes, uma de cada vez. Mais adiante, são cobradas a associar letras aos fonemas correspondentes ou a repetir, oralmente e por escrito, encontros vocálicos (ai, oi, ui...) e depois as famílias do LA, do MA, do PA ..., além de realizarem constantes atividades de cópia de palavras, de pequenos textos ou até de longos cabeçalhos! Ou seja, atividades que, com toda certeza, afastam as crianças da escrita e, por vezes, até da escola, pois mostram-se totalmente desprovidas de sentido e enfadonhas (aliás, para pessoas pequenas e grandes de todas as idades), já que não oferecem conexão alguma com os modos de escrever que usamos para atender nossas necessidades de comunicação e de expressão.

Nesse contexto, vale perguntar: no que se refere ao eixo pedagógico da apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (o sistema que usamos para escrever) não haveria nada mais interessante para ser feito na Educação Infantil, além das atividades mecânicas e descontextualizadas que criticamos acima? Seria, dessa forma, uma tarefa impossível apresentar propostas, no eixo da alfabetização, que sejam mais significativas e que, em particular, respeitem as especificidades das crianças menores de seis anos? Em suma, será possível uma *boa escolarização* no eixo da alfabetização na etapa da Educação Infantil e que supere a aparente dicotomia entre alfabetização e letramento?

Como temos argumentado (BRANDÃO, 2009; BRANDÃO; LEAL, 2010, 2013), a ausência da discussão sobre o tema da alfabetização na Educação Infantil acaba por alimentar práticas vazias de significado, como as que citamos acima. Assim, sem oportunidades de reflexão coletiva e sem orientações claras sobre que caminhos seguir, as professoras vão fazendo o que acreditam ser o mais correto, por vezes seguindo o que os livros didáticos ou materiais estruturados propõem, ou repetindo o modelo de alfabetização que foi vivido por elas próprias em seu processo de escolarização.

Diante desse cenário, temos buscado explicitar, problematizar e propor ações pedagógicas que contemplem, de forma integrada, os eixos do letramento e da alfabetização, entendidos como facetas de um mesmo processo de apropriação da linguagem escrita (ver BRANDÃO; ROSA, 2010).

Dessa forma, assim como outros autores (ARAUJO, 2016, 2017; SOARES, 2009; STEMMER, 2007) também temos defendido que, na Educação Infantil, muito pode ser feito na direção de inserir as crianças pequenas no mundo da escrita. Isso significa, por exemplo, incluir na rotina a realização de atividades que estimulem o conhecimento do nome das letras, assim como mediar a aprendizagem da escrita do próprio nome e de outras

palavras significativas, desafiar a criança a tentar ler palavras de uma quadrinha que ela sabe de cor ou participar de jogos em que precisará descobrir palavras que rimam. No nosso entendimento, ao engajar as crianças nessas práticas, elas estão aprendendo aspectos importantes para seu processo de alfabetização e isso não implica, necessariamente, desrespeitar a cultura da infância. As propostas citadas acima também não se opõem às atividades situadas no eixo do letramento, ou seja, aquelas que propiciam a participação em práticas sociais de uso da língua escrita, como ocorre quando se faz a produção coletiva de um convite para uma festa na escola ou durante a leitura compartilhada de histórias. Afinal, como afirma Araujo (p. 2330-31, 2016) "as crianças não só se interessam pelos usos sociais da escrita, suas funções sociais, mas querem saber também sobre o seu funcionamento".

Na verdade, entendemos que talvez o real e maior desafio seja em *como conduzir* essas atividades com as crianças, seja *do lado do letramento* com uma roda de história ou a escrita coletiva do convite; seja *do outro lado* por meio de uma escrita coletiva da agenda do dia ou a chamada com nomes das crianças escritos em fichas, por exemplo. Sob nosso ponto de vista, o mais difícil é assegurar, na condução dessas atividades, seja de que lado for, uma interação com a língua escrita de forma leve, prazerosa, reflexiva e, sobretudo, com significado para as crianças. Nessa direção, propomos superar o falso dilema – Ou isto ou aquilo – quando se trata do ensino da linguagem escrita para crianças menores de seis anos.

Consideramos que não é possível fechar os olhos e fazer de conta que a questão da alfabetização é um assunto que não diz respeito à etapa da Educação Infantil. Assim como nos ensinaram Ferreiro e Teberosky (1979, 1986), todas as crianças que vivem em uma sociedade letrada participam, com maior ou menor frequência, de situações envolvendo a leitura e a escrita dentro e fora da escola. Portanto, tais ferramentas da nossa cultura não se tornam foco de sua atenção apenas quando começam a ser formalmente alfabetizadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Além disso, tal como também salientou Ferreiro (1986), não temos o controle sobre o que a criança poderá pensar e aprender sobre a leitura e a escrita e, dessa forma, o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) não se inicia no momento em que ela entra no Ciclo de Alfabetização.

Por esse motivo, enfatizamos a necessidade de apresentar e discutir o que, atualmente, julgamos serem *boas referências* para o trabalho pedagógico que pode ser feito na Educação Infantil para que as crianças

comecem a se apropriar de certos aspectos conceituais e algumas convenções relativas ao nosso sistema de escrita, avançando em sua compreensão sobre como ele funciona. Partimos do princípio de que não adianta apenas criticar o que é feito sem apresentar às professoras outras concepções e alternativas que ocupem o lugar dos exercícios mecânicos e repetitivos que desconsideram a escrita como uma prática de interação entre pessoas que querem se comunicar e que, ao mesmo tempo, desmerecem a capacidade de pensar das crianças e o seu desejo de se apropriar desse objeto. Reafirmamos ainda que, ao fazer a defesa do eixo da alfabetização na Educação Infantil, não estamos, de modo algum, de acordo que nessa etapa da escolarização as crianças sejam submetidas a treinamentos psicomotores ou que realizem exercícios repetitivos e mecânicos de consciência fonêmica antes de começarem a ter contato com textos reais, que envolvem diferentes esferas de circulação social.

Com este Caderno de Mediações Pedagógicas, pretendemos, sim, dar oportunidade às professoras de questionar algumas práticas conhecidas e bastante recorrentes, bem como de conhecer e refletir sobre o que julgamos serem boas alternativas de trabalho no eixo da alfabetização com crianças entre 4 e 6 anos. Ao longo dos textos que se seguirão a este, buscaremos exatamente argumentar que isso pode ser feito em um contexto de significado para as crianças e em diálogo com práticas de uso social da leitura e da escrita. Dessa forma, assim como Brandão e Rosa (2010) e Araujo (2016, 2017), entendemos que é possível formular estratégias de ensino voltadas à alfabetização na perspectiva do letramento desde a Educação Infantil. Isso significa dizer que "A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita". (SOARES, 2009, s/p)

Por fim, vale frisar que a opção por priorizar, neste Caderno, a discussão sobre práticas no eixo da alfabetização não significa dizer que não há questões preocupantes e que mereçam, igualmente, atenção, reflexão e transformação no eixo de trabalho mais voltado para o letramento. Nessa esfera também se observam certos embates teóricos e práticas nem sempre significativas no dia a dia com os pequenos. Diversas pesquisas têm mostrado, por exemplo, lacunas importantes no processo de mediação de leitura de textos literários na Educação Infantil tanto em relação ao acesso das crianças aos livros quanto em relação aos critérios de seleção

dos livros que serão lidos para elas, bem como na condução da conversa pelas professoras a partir deles (ver ALBUQUERQUE, 2013; SILVA, 2014; ROSA e SANTOS, 2017; LINO, 2019).

Embora reconheçamos esses indicativos, consideramos, tal como afirmamos antes, que há, na literatura, boas e mais numerosas referências de trabalho quando se trata de discutir as práticas de leitura e produção de textos na Educação Infantil. O mesmo, porém, não pode ser dito quando o tema é o processo de alfabetização nessa etapa.

Para continuar a discussão que foi introduzida até aqui e que nos propomos a ampliar com os textos seguintes deste Caderno, é essencial deixar clara a concepção de alfabetização de que estamos falando e, mais especificamente, as aprendizagens que consideramos importantes favorecer/propiciar nesse campo, quando o foco é a educação de crianças menores de seis anos. É isso que faremos na próxima seção.

1. O que significa falar em *alfabetização* no contexto da Educação Infantil?

No início da década de 1980 do século XX, a teoria da psicogênese da escrita formulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) chegou ao Brasil e, a nosso ver, constituiu-se num divisor de águas no que se refere às concepções e práticas relativas ao ensino e aprendizagem da língua escrita no país.

Com base em dados de pesquisas minuciosas, Ferreiro e Teberosky (1979) chamaram a atenção para pelo menos *três aspectos* que nos parecem fundamentais para pensar o processo de alfabetização que se inicia na Educação Infantil.

O primeiro, refere-se a algo que, hoje em dia, parece ser totalmente óbvio, mas que até então era inteiramente novo: *as crianças pensam sobre a língua escrita e elaboram, ativamente, conhecimentos na sua relação com esse objeto da nossa cultura*. Isso significa que, na observação dos escritos que circulam em seu meio e quando participam de situações em que a escrita se faz presente, as crianças tentam compreender para que escrevemos e lemos e como fazemos para escrever e ler. Assim, formulam e testam hipóteses sobre o que está escrito ao seu redor e sobre como funciona o nosso sistema de escrita.

Vejamos alguns exemplos desse trabalho cognitivo feito pela criança:

- A professora Sandra Vasconcelos, com crianças do Grupo 4 do CMEI Professor Paulo Rosas, em Recife, estava desenvolvendo um projeto intitulado “O fundo do mar”. Nesse dia, a professora estava numa roda com as crianças em que ela mostrava cartões com nomes de animais marinhos. A professora ia desafiando as crianças a lerem qual era o nome de cada animal escrito nos cartões. Gabriele, uma criança de 4 anos que conhecia de cor a escrita do nome de sua irmã Cecília, enquanto olhava atentamente para o cartão em que estava escrita a palavra SEREIA, disse o seguinte: “por que o “cê” de SEREIA, não é o “cê” de CECÍLIA?” Ainda na mesma roda, João, de 5 anos, depois que reconheceu sem ajuda a palavra SIRI, anunciou, sorrindo, outra descoberta: “Olha, é o nome de IRIS!!”, sua colega de sala[3].
- Felipe, com 3 anos, olha o símbolo do McDonald's num *outdoor* e diz: “mamãe, ali tá isquito ba-ta-tinha!”.
- Camila, também com 3 anos, aponta para o texto escrito atrás de um pacote de salgadinho e *lê* para a mãe: “pode comer antes do almoço”.

Certamente, você também deve estar lembrando de vários outros exemplos, como os citados acima, em que as crianças, ainda muito pequenas, mostram que percebem a escrita e atribuem significados a ela. Porém, antes de Ferreiro e Teberosky, falas como essas não eram valorizadas como reflexos de uma criança que tenta entender as funções e funcionamento da linguagem escrita e se aproximar desse universo. No Brasil, até então, dominavam os métodos sintéticos de alfabetização, aqueles que partem do estudo de unidades menores (letras, sílabas ou fonemas) para formar unidades maiores: as palavras, as frases e, finalmente, os textos. Entre esses métodos, os mais comuns são *os silábicos* que partem da memorização das famílias silábicas (TA, TE, TI, TO, TU, TÃO) e *os fônicos*, que partem da menor unidade sonora da nossa língua, os fonemas associados aos grafemas (letras) correspondentes.

[3]Trecho extraído do Relatório Técnico das observações realizadas em Recife durante o ano de 2014 no âmbito do Projeto Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, financiado pelo MEC com coordenação geral de Mônica Correia Baptista, Vanessa Ferraz A. Neves, Patrícia Corsino e Fernanda Rezende Nunes. A pesquisa coletou dados em instituições de cinco capitais brasileiras e a autora deste texto foi a coordenadora local do projeto com a colaboração de Fátima Lúcia Soares Ribeiro e Letícia Carla dos Santos Melo Hampel. O Grupo 4 da professora Sandra Vasconcelos foi uma das turmas observadas na pesquisa e vários exemplos do seu trabalho com as crianças serão citados neste Caderno. Sandra, em parceria com Ester Calland de Sousa Rosa, também é coautora do texto que fecha esta coletânea.

Os dois métodos compartilham a ideia de que uma vez memorizadas as formas gráficas das letras ou das sílabas isoladas e seus correspondentes sonoros, seria muito simples para o aprendiz ler e formar quaisquer palavras. Por exemplo, se as famílias do MA e do LA estão bem memorizadas, não deveria haver qualquer dificuldade em ler ou escrever palavras como: MALA, MULA, MOLA, MELA, LAMA, LIMA, etc. Por isso, tais métodos investem tão fortemente na cópia, assim como na leitura e repetição oral das correspondências som-grafia, além da leitura de *textos cartilhados*. Ou seja, textos curtos com um vocabulário controlado, já que limitado ao universo de palavras que trazem fonemas ou sílabas que já foram trabalhados e que, portanto, dissociam a leitura e a escrita do processo de elaboração de sentido em contextos de comunicação socialmente referenciados.

No entanto, a realidade naquela época e que persiste até hoje mostra que, mesmo sabendo de memória um conjunto de associações grafo-fônicas, grande parte das crianças e jovens não conseguem juntar os *pedaços* memorizados e formar palavras para ler e escrever. Com isso, evidenciam que o processo de alfabetização é bem mais complexo e que as correspondências som-grafia não são simplesmente *absorvidas* como se o aprendiz estivesse sugando um canudinho. Ao contrário, essas informações transmitidas são processadas e a criança precisa *dar um sentido* a elas.

Assim, depois de Ferreiro e Teberosky, descobrimos, por exemplo, que a criança pode achar muito estranho ser possível ler algo com apenas duas letras, pois *para ler é preciso ter mais letras*. Dessa forma, como deve ser estranho e sem sentido para ela atender aos insistentes pedidos de leitura dos famosos encontros vocálicos (AI, OU, UI, OI...) ou das próprias famílias silábicas (MA, ME, MI, MO, MU...) que não raramente são trabalhados já a partir da Educação Infantil. Com as autoras, aprendemos, ainda, que a capacidade de segmentar a palavra em partes menores - sílabas ou fonemas - e de entender que essas partes são exatamente os segmentos sonoros das palavras que falamos exige processos de abstração que não decorrem da mera memorização de fonemas e sílabas e seus correspondentes gráficos apresentados de forma pronta para as crianças.

Conhecer, portanto, as hipóteses que elas elaboram sobre como funciona o nosso sistema de escrita trouxe um grande impacto na concepção e nas práticas de alfabetização que havia até então. Em síntese, a partir de Ferreiro e Teberosky, o processo de alfabetização passou a ser visto como uma construção conceitual feita pela criança, não incluindo apenas o desenvolvimento de habilidades perceptuais (para distinguir letras/ sílabas

diferentes e discriminar seus sons correspondentes); de memória (para reconhecer os nomes das letras e as associações som-grafia) e motoras (para segurar o lápis e desenhar as letras de forma correta e em bom ritmo).

Nessa perspectiva, a ideia de alfabetizar com base em um ensino puramente transmissivo de relações grafema-fonema, com cópias intermináveis de letras, sílabas e palavras, além das tradicionais atividades de coordenação motora e de discriminação visual e auditiva, foi questionada de modo contundente. Era preciso, ao contrário, promover oportunidades de ampliar o interesse e curiosidade das crianças sobre a escrita, fazendo com que participassem de situações significativas em que fossem lidos textos reais para elas (histórias, notícias, cartazes educativos, textos informativos, convites, etc.), assim como momentos em que participassem da escrita de textos de diferentes gêneros com finalidades claras e destinatários determinados, quando esse fosse o caso.

Também passou a ser fundamental, para as professoras alfabetizadoras e as de Educação Infantil, conhecer as primeiras ideias das crianças sobre a língua escrita (a psicogênese da escrita), promovendo situações em que elas pudessem refletir sobre a sua própria escrita e/ou a escrita da sua professora. Além disso, a professora precisaria aprender a formular perguntas que contribuíssem para ampliar os conhecimentos dos pequenos, levando-os a confrontar as hipóteses que formulam sobre o nosso sistema de escrita: o alfabético.

Assume-se, portanto, uma concepção Piagetiana de construção/apropriação de conhecimento em que, por meio dos conflitos cognitivos gerados quando a criança é confrontada com o fato da escrita de certas palavras não corresponder ao modo atual como ela concebe o sistema de escrita, novas equilibrações se realizam com a desestabilização de suas hipóteses sobre como funciona esse sistema.

Ainda a esse respeito, vale salientar que considerar que a criança busca, ativamente, entender os usos e finalidades da linguagem escrita e como o nosso sistema de escrita funciona não apaga, absolutamente, o importante papel da professora. Como vimos acima, no exemplo da professora Sandra, cabe a ela o trabalho fundamental de planejar e proporcionar o tipo de experiência com a leitura e a escrita que coloca a criança em situações que a desafiam a observar a escrita das palavras, a comparar essas escritas, a escrever e ler palavras e textos.

Um segundo aspecto derivado dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) e que nos ajuda a pensar o que significa o processo de alfabetização na Educação Infantil é *reconhecer que as crianças, inicialmente,*

desconhecem que as letras substituem os sons das palavras que pronunciamos. Baseadas no Construtivismo Piagetiano, as autoras nos apresentaram o percurso evolutivo traçado pelos aprendizes[4] que, inicialmente, sequer reconhecem a diferença entre escrever e desenhar. Vencida essa fase, as autoras observaram que as crianças começam a traçar garatujas, pseudoletras ou até mesmo números para escrever.

Mais adiante, entendem que a escrita das palavras precisa ser feita com letras que têm um traçado específico e que, portanto, não podem ser inventadas por elas. A partir desse ponto e vivenciando oportunidades de pensar sobre a escrita enquanto tentam escrever e ler palavras, Ferreiro e Teberosky observaram um momento crucial no processo de alfabetização: a *fonetização da escrita*. Isto é, a descoberta de que escrevemos os sons das palavras que pronunciamos. Portanto, para escrever, importam os sons que escutamos e não as características físicas (tamanho ou forma) ou funcionais daquilo que a palavra representa. Assim, a palavra "FORMIGUINHA" não precisa, por exemplo, ser escrita com letras bem miudinhas ou com poucas letras, enquanto "MAR" com letras bem grandes e em maior número, pois a ideia que tenho do tamanho de uma formiga ou do mar não importa para escrever essas palavras. Neste caso, o foco deve estar na *qualidade e na sequência dos sons que escuto ao dizê-las*. Quando as crianças compreendem esse princípio do nosso sistema de escrita começam, gradualmente, a entender que - ao tentar escrever uma palavra - não dá para grafar qualquer letra de forma aleatória, *pois certas letras substituem certos sons*. Ou seja, as associações grafo-fônicas são determinadas convencionalmente. Assim, superam a noção em que escreviam, por exemplo, a palavra TUBARÃO com qualquer letra (LRVATU ou FHI) e passam a pensar que devem começar a escrever com a letra U, com a letra T, e mais adiante, já com a sílaba TU.

Em síntese, a descoberta de que para escrever palavras é preciso prestar atenção aos sons que pronuncio é um passo crucial no processo de alfabetização. Vale salientar que essa descoberta não ocorre naturalmente, resultado de um certo *grau de maturidade* que a criança atinge independentemente das experiências de leitura e escrita das quais participa. Essa

Vale destacar que para as crianças surdas o percurso para compreender como funciona o SEA passa por outro caminho, conforme indicam especialistas na área. Para conhecer mais sobre o processo de alfabetização de crianças surdas, indicamos a leitura de Martins, Albres e Sousa (2015) e Sousa (2014), indicados nas referências ao final deste Caderno.

[4]Indicamos nas referências, ao final do Caderno, leituras complementares fundamentais para as professoras de Educação Infantil, em que esse percurso é tratado em detalhe, tais como Ferreiro (1986, 1993) e Morais (2012).

descoberta também não resulta da repetição de atividades de cópia de letras e de famílias silábicas. Nos próximos textos deste Caderno, estaremos, exatamente, apresentando e discutindo algumas alternativas de ação pedagógica que podem ajudar a fazer essa descoberta, já que - concordando com a professora Magda Soares - entender que *palavra é som*[5] é um conhecimento essencial que pode e deve ser estimulado pelas professoras de Educação Infantil. Porém, assim como Ferreiro (2007), destacamos que o *aspecto subjetivo* no contato com a escrita, ou seja, a possibilidade de *ouvir o que o outro tem a dizer por escrito ou aquilo que eu mesma possa expressar por escrito* jamais deve vir em segundo plano. Em outras palavras, a escrita não pode ser reduzida a "um sistema de traços ou sinais que deveriam ter uma relação de correspondência idealizada com os sons da fala". (FERREIRO, p. 56, 2007). Nesse sentido, a autora salienta ainda que "o objetivo básico da educação, das creches até os níveis superiores", deveria ser "iniciar-se na cultura escrita e conseguir transitar com familiaridade dentro dela" (FERREIRO, p. 57, 2007)[6].

Por fim, o terceiro aspecto decorrente da teoria da psicogênese formulada por Ferreiro e Teberosky (1979), que nos parece relevante para pensar sobre o tema da alfabetização na Educação Infantil, é a necessidade que elas apontam de que *as crianças tenham muitas chances de escrever como pensam*. Assim, é preciso "poder escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erros, em contextos nos quais as escritas são aceitas, analisadas e comparadas sem serem sancionadas" (FERREIRO, 1992, p. 73).

Para as autoras, serão essas situações de *produções espontâneas*[7], associadas a uma *exploração ativa* de materiais como jornais, revistas, agendas, bilhetes, livros de poesias, e-mails, livros de histórias, que irão introduzir as crianças na língua escrita. Nesse sentido, enfatizamos - mais uma vez - as essenciais *intervenções de uma professora que conhece as fases de desenvolvimento da escrita* no sentido de desafiar os pequenos a

[5]Retomaremos a reflexão sobre esse tópico nos textos 3 e 4 deste Caderno, quando tratarmos mais especificamente do papel da consciência fonológica no processo de alfabetização.

[6]Conforme defende Galvão (2016), a cultura escrita é "o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade" (p. 17). Sendo assim, ao participar de eventos e práticas de leitura e escrita, a criança não aprende somente uma técnica. Ela é introduzida numa cultura, ou seja, em uma produção humana que é permeada de valores, relações de poder e possibilidades de interação social que são mediadas pela linguagem escrita.

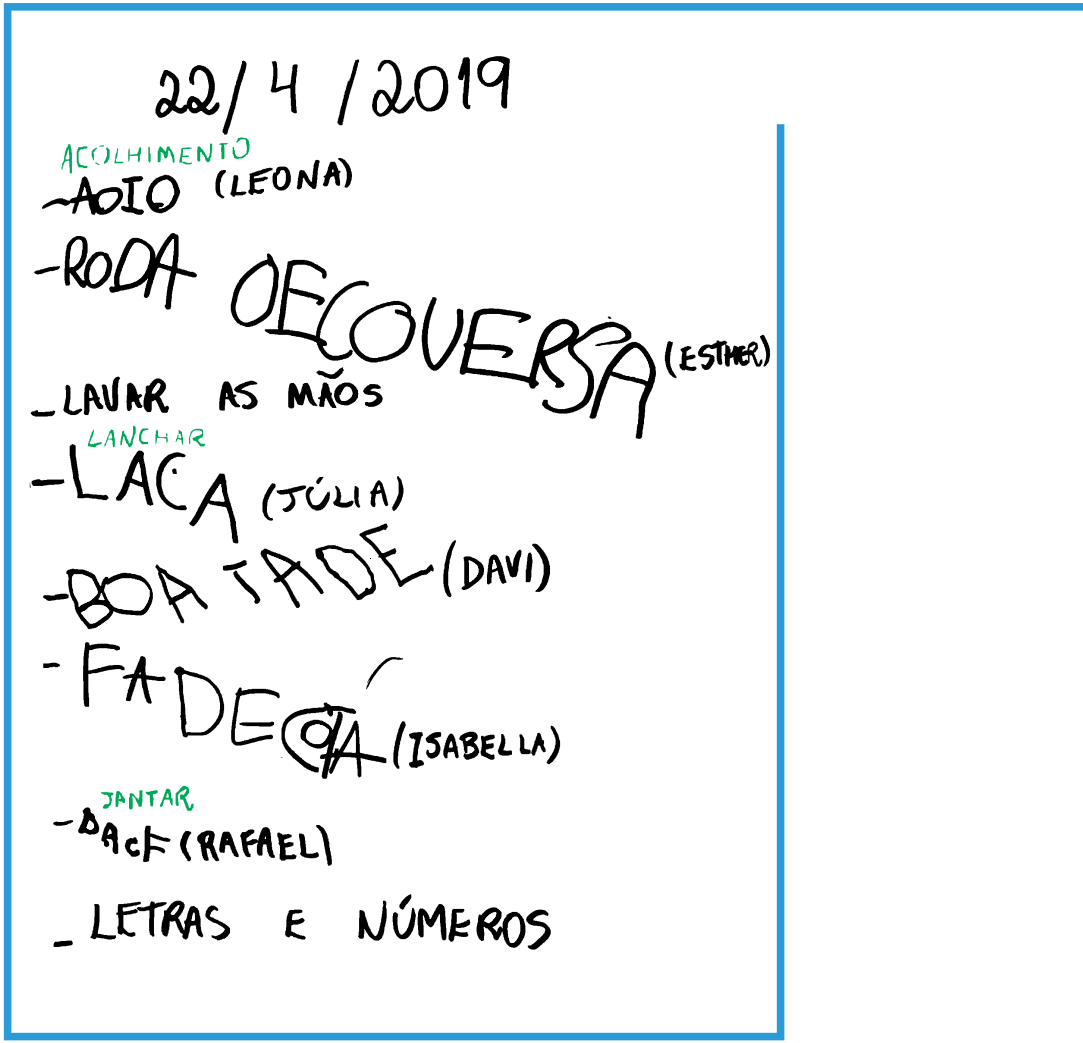
[7]Embora essa seja a designação utilizada pelas autoras, neste Caderno preferimos adotar a expressão *escrita inventada*, que julgamos mais adequada do que o termo *escrita espontânea*, já que esse segundo termo pode dar a entender que a criança só pode escrever por iniciativa dela e não, igualmente, em situações planejadas por sua professora.

(re)pensar suas hipóteses em direção à compreensão do *princípio alfabético* (isto é, a noção de que para cada som que eu escuto – os fonemas - há uma letra ou grupo de letras associados a esse som). Mais uma vez, insistimos que não será aprendendo a "tirar do quadro" palavras ou textos ou memorizando correspondências som-grafia que estaremos ajudando as crianças no seu processo de alfabetização.

Como já enfatizamos anteriormente, pensando no processo de alfabetização na etapa da Educação Infantil, o grande passo que pode ser dado é conduzir práticas pedagógicas que auxiliem as crianças *a prestar atenção aos sons* das palavras no momento em que escrevem. Assim, no que diz respeito a esse tópico, consideramos que o nosso objetivo foi atingindo quando elas já conseguem fazer *<u>algumas</u> associações corretas entre esses sons e seus correspondentes gráficos*.

Vejamos alguns exemplos de escrita durante a produção coletiva da agenda por crianças do Grupo 5 da professora Sandra Vasconcelos.

Foto 1: "Agenda do dia" com escrita da professora e das crianças do Grupo 5.



Olhando para a escrita dos itens da agenda, podemos notar a variedade de concepções que convivem no mesmo grupo. Assim, enquanto Leona escreve o primeiro item do dia: “acolhimento” da forma, aparentemente, silábica: AOIO, com omissão da sílaba “men”, mais complexa de achar um representante gráfico; Rafael escreve o penúltimo item da agenda, “jantar”, com letras colocadas de forma aleatória, possivelmente sem fazer ainda qualquer conexão entre o que escreve e a as partes orais da palavra. Por outro lado, Esther, Davi e Isabella demonstram, claramente, ter conquistado o princípio alfabético na escrita das palavras “roda de conversa”; “boa tarde” e “faz de conta”, ainda que nem todos os sons estejam representados (como em FADECOTA) e que certas regras do nosso sistema de escrita, como o espaço entre as palavras, não sejam ainda observadas. Quanto à escrita de Júlia (LACA) para o item “lanchar”, é difícil supor o que ela estava pensando sem ter observado como leu a palavra que escreveu. Assim, ela tanto pode ter colocado letras aleatoriamente, como foi o caso de Rafael, como pode ter pensado em representar a primeira sílaba da palavra “lanchar”. Outra possibilidade é que Júlia tenha decorado a palavra “lanchar” de forma mais global (a partir de sua observação durante a escrita de agendas anteriores) e tenha escrito as letras que conseguiu lembrar.

Vale frisar que, no que se refere à maneira como a criança representa a escrita no papel, de modo algum consideremos necessário chegar até a hipótese alfabética na última etapa da Educação Infantil. Isto é, registrando os sons das palavras em unidades mínimas, os fonemas, que “embora sejam entidades abstratas, não observáveis diretamente, não audíveis e não pronunciáveis isoladamente, tornam-se, no entanto, *visíveis* sob a forma de letras ou grafemas”. (SOARES, 2016, p. 46, grifo da autora).

Porém, entendemos que a Educação Infantil deve, sim, estimular as crianças a superarem a ideia de associar a escrita de uma palavra às características físicas ou funcionais dos seus referentes e, como defendemos acima, começar a estabelecer *algumas* relações entre as letras que escreve e a pauta sonora das palavras. Como afirma Araujo (p. 2332, 2016) “essa relação, quando estabelecida, inicialmente se apresenta como uma relação mais global, não termo a termo”. Assim, embora as crianças possam escrever alfabeticamente já na Educação Infantil, essa não é, sob nosso ponto de vista, uma meta para essa etapa.

Nessa perspectiva, vale explicitar que - quando assumimos, no início deste texto, que alguns princípios conceituais e *certas* convenções relativas ao sistema alfabético podem ser reconstruídos por crianças na Educação

Infantil - não queremos dizer que todos eles o sejam. Dessa forma, observando o conjunto desses princípios listados por Morais (2012), entendemos que os itens 1 a 4 e o item 6 cabem perfeitamente para a Educação Infantil. O item 7, por sua vez, pode ser um princípio compreendido por algumas crianças, ainda que chegar à hipótese alfabética não seja o mais comum nesta etapa, como já comentamos acima.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.

2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).

3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.

4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.

5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.

6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.

7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.

8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.

10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante- vogal), e todas as sílabas do português contém, ao menos, uma vogal.

Fonte: MORAIS, 2012, p.51.

Nesse sentido, discordamos inteiramente da ideia de pressionar professoras e crianças para que escrevam alfabeticamente na Educação Infantil, sobretudo porque, em geral, essa meta vem associada a um ensino transmissivo que se baseia na repetição e memorização de associações grafemas-fonemas pelas crianças. Ensino esse muito diferente do que acontece na sala do Grupo 5 mencionado acima e que vocês terão oportunidade de conhecer melhor no texto que fecha esse Caderno.

2. Por que não "isto *e* aquilo"? – Criança alfabetizada *e* criança participando de práticas de letramento

Brandão e Leal (2010) - ao também fazerem a defesa de um trabalho pedagógico na Educação Infantil que promova a apropriação do SEA pelas crianças e esteja aliado a práticas de letramento - recomendam cinco blocos de atividades:

a) Atividades que promovem práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes às vivenciadas no contexto extraescolar;

b) Atividades que promovem a escrita e a leitura pelas próprias crianças;

c) Atividades e jogos que estimulam a análise fonológica de palavras com e sem correspondências com a escrita;

d) Atividades e jogos que estimulam a identificação e escrita de letras e o reconhecimento global de certas palavras;

e) Atividades e jogos que estimulam a discriminação perceptual e coordenação viso-motora.

Nos textos seguintes, abordaremos temas que dialogam com esses blocos, discutindo conceitos, trazendo exemplos concretos de propostas e refletindo sobre a mediação das professoras na interação com crianças nos dois últimos anos da Educação Infantil. Com isso, esperamos contribuir para o ofício da professora dos Grupos 4 e 5 e, dessa forma, aumentar o número de crianças que entram no Ensino Fundamental felizes, confiantes, curiosas e interessadas em aprender sobre muitos assuntos, incluindo ler e escrever.

Por fim, voltando à Cecília Meireles, dessa vez partindo de suas reflexões sobre a literatura infantil,

lembramos que para ela toda prática de ensino precisa considerar a criança como um todo, com suas capacidades e necessidades expressivas e de comunicação. Assim, quando questionada sobre o que pode e deve ser lido na infância, a escritora responde: aquilo que interessa à criança. De forma similar, partindo das propostas que serão discutidas ao longo deste Caderno em que enfatizamos o eixo de trabalho com a alfabetização, é preciso perceber os sinais que as próprias crianças vão nos dando acerca do que realmente lhes interessa nesse universo da língua em sua forma escrita. Além disso, ao falar de apropriação dessa linguagem, não podemos esquecer do que a poeta também recomenda: o processo de alfabetização é apenas um meio. A finalidade é, de fato, que as crianças possam participar do *mundo dos livros, da leitura e da escrita*.

2ª parte:
Mediações docentes com o foco no eixo da alfabetização

Texto 1

A leitura e a escrita *das* crianças e *com* as crianças

Fernanda Michelle Pereira Girão
Ana Carolina Perrusi Brandão

1 Por que esse tema é importante? - Retomando o dilema do "ou isto ou aquilo"

Ao observar as crianças, vemos que, desde cedo, elas se interessam e manuseiam objetos portadores de escrita, prestam atenção nas palavras e nas letras, perguntam sobre textos, interpretam o comportamento de adultos e de outras crianças nos atos de ler e de escrever e os reproduzem de forma criativa em contextos de brincadeira, imprimindo suas marcas nessas situações. As crianças também estão atentas às diferentes formas de ler e de escrever, questionam sobre o escrito e, enfim, agem e reagem diante do universo da linguagem escrita no qual elas estão imersas desde o seu nascimento.

Apesar de todos esses sinais e da difusão da teoria da psicogênese da escrita no Brasil, além dos estudos no campo do letramento, falar de leitura e escrita *das* e *com* as crianças pequenas ainda causa estranhamento ou, não raro, polêmica.

Nesse contexto, tal como discutido no texto introdutório deste Caderno, as polarizações continuam. Quando se entende que o processo de alfabetização começa na Educação Infantil, a tendência mais comum é considerar que, com crianças pequenas, só é possível operar com a leitura e a escrita de letras[1] (geralmente começando pelas vogais e passando para as demais letras do alfabeto).

De fato, a *cultura do a, e, i, o u* faz parte da tradição da educação pré-escolar e, por isso mesmo, é referência para muitas professoras que acreditam que as atividades de escrita devem se concentrar no treino motor e na percepção visual a fim de auxiliar as crianças no traçado e na identificação das letras, considerados pré-requisitos para a alfabetização.

[1]No texto 3 esse tópico será abordado mais profundamente.

Historicamente, tal posição se ancora no movimento da *educação compensatória*, que ganhou impulso no Brasil, a partir dos anos 70, e tinha como objetivo minimizar as supostas deficiências culturais e psiconeurológicas de crianças das classes populares com vistas a assegurar o seu sucesso na alfabetização mais adiante. Dessa forma, a noção de que crianças pequenas somente conseguem operar sobre as letras, uma vez que ainda não são alfabetizadas, pressupõe uma representação negativa da criança por subestimar seu potencial, entendendo-a como sujeito passivo, com lacunas a serem preenchidas para que, então, possa vir a se tornar um ser pleno.

Em outras palavras, quando se restringem as oportunidades de leitura e escrita nas instituições de Educação Infantil ao trabalho com as letras, desconsidera-se toda a relação ativa e reativa que as crianças pequenas estabelecem com esse artefato da cultura que é a escrita. Além disso, a ênfase no treino motor por meio de atividades que solicitam da criança copiar letras, cobrir letras pontilhadas, colar bolinhas de papel contornando as letras, dentre outras, como pré-requisitos para a alfabetização[2], parte de uma compreensão, a nosso ver, inteiramente equivocada desse processo.

Como resistência ao trabalho mecânico e descontextualizado com os supostos pré--requisitos para a alfabetização, surge uma outra postura no tratamento com a leitura e a escrita no campo da Educação Infantil. Tal postura, entretanto, representa um outro extremo, já que apenas atividades ligadas ao eixo do letramento são aceitáveis, pois implicariam formas mais respeitosas de lidar com a infância. Nesse contexto, caberia à professora permitir uma *relação espontânea* das crianças com a escrita. Ou seja, que favorecesse uma abordagem *mais fluida*, *mais natural*, com o menor grau possível de intervenção da professora na experiência da criança. Assim, nessa segunda perspectiva, o alvo das críticas não se dá apenas em relação ao eixo da alfabetização, mas à intervenção do adulto.

Ainda segundo essa posição, prioriza-se a interação com a literatura, vista como capaz de criar uma atmosfera lúdica e prazerosa, fundamental para a inserção da linguagem escrita nas vidas das crianças. Por outro lado, nega-se qualquer trabalho de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética na Educação Infantil como se esse fosse, necessariamente, algo oposto ao universo da brincadeira.

[2]No texto da primeira parte deste Caderno, essa concepção empirista-mecanicista de alfabetização é criticada, sendo discutida, de modo mais detalhado, a concepção que defendemos desse processo.

Em síntese, podemos dizer que as duas posições extremas apresentadas representam a oposição analisada por Brandão e Leal em *A obrigação da alfabetização* e *o letramento sem letras* (2010). Além disso, é importante notar que, embora tenham raízes diferentes, as duas concepções acabam negando o acesso das crianças à diversidade de situações que envolvem a linguagem escrita, das quais ela já participa fora da escola.

Apesar de não acreditarmos na existência de práticas totalmente homogêneas que possam ser categoricamente classificadas em uma das duas abordagens extremas indicadas aqui, é inegável a influência que ambas têm exercido nas formas de planejar e conduzir as experiências com leitura e escrita vivenciadas com crianças na Educação Infantil. Assim, ainda que a primeira abordagem apareça mais posicionada no campo da *tradição escolar* e a outra esteja mais ancorada nas discussões teórico-acadêmicas atuais, esta última também tem exercido forte influência sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Mas, afinal, o que, então, estamos defendendo quando falamos de leitura e escrita *das* e *com* as crianças? Por que seria importante garantir esses momentos para meninas e meninos menores de 6 anos? Como fazer isso na instituições de Educação Infantil?

Inicialmente, é preciso frisar que acreditar na escrita *das* e *com* os pequenos implica partir de uma compreensão positiva da criança, entendendo-a como sujeito potente de fala, de ação, que interage com a cultura, interpretando-a e recriando-a através da sua maneira de ver o mundo, com elementos específicos de seu universo, o da infância, ou o das infâncias situadas em diferentes tempos e espaços. Reconhecemos, portanto, a importância do arcabouço teórico dos Estudos da Criança (SARMENTO, 2015), que têm contribuído para a construção dessa forma de olhar a criança, impulsionando grandes avanços na legislação que norteia as políticas educacionais voltadas para a primeira infância (BRASIL, 2010).

É exatamente com base nessa concepção de criança que argumentamos pela afirmação da linguagem escrita na Educação Infantil como um direito desse grupo social. Como já ressaltamos aqui, os registros escritos fazem parte da nossa cultura e permeiam a vida dos pequenos em diversos espaços. Enquanto sujeitos ativos, que interagem constantemente com a cultura desde muito cedo, elaboram hipóteses sobre os suportes e as práticas de escrita. Assim, incorporam situações de leitura e escrita em suas rotinas de brincadeiras e, quando envolvidos em jogos simbólicos, fazem de conta que estão lendo ou escrevendo, num movimento de apropriação criativa das

ações dos adultos.

Dessa forma, consideramos que a Educação Infantil pode e deve potencializar as interações das crianças com a linguagem escrita, assim como com as outras linguagens, constituindo-se como ambiente respeitoso com as culturas infantis e com as singularidades de cada criança e de cada contexto no qual a infância se revela. Isso significa construir tempos e espaços ricos de possibilidades em leitura e escrita, escutando as crianças, buscando compreender suas experiências dentro e fora da escola, dialogando com as suas curiosidades, mas também apresentando situações diversificadas, desafiadoras em contextos significativos e em situações de aprendizagem compartilhada entre o grupo de crianças e os educadores. Enfim, como defendem Brandão e Leal (2010), é possível *ler e escrever com significado* na Educação Infantil!

Quando falamos em uma diversidade de possibilidades, estamos entendendo que não faz sentido contemplar apenas a dimensão do letramento ou focar na reflexão sobre o sistema de escrita de forma descolada de seus usos e funções sociais. Em consonância com uma concepção de alfabetização como um processo e com a proposta do alfabetizar letrando, também consideramos fundamental que os dois eixos sejam mobilizados de forma articulada e simultânea em um *continuum* que não se encerra na Educação Infantil (SOARES, 2011). Entendemos ainda que, em se tratando especificamente dessa etapa, as crianças nos apresentam mais um desafio de pensar e repensar a organicidade dessa relação, levando em conta a tríade *ler, escrever e brincar.*

Do ponto de vista prático, defendemos a importância de experiências que contemplem a escrita e a leitura *das* crianças, que são aquelas em que elas leem e escrevem da forma como sabem, utilizando os conhecimentos de que já dispõem, assim como a escrita e a leitura *com* as crianças, compreendendo as situações em que educadoras e crianças compartilham dos atos de ler e escrever[3].

A seguir, apresentaremos algumas situações vivenciadas em salas de Educação Infantil com crianças entre 4 e 5 anos, destacando a mediação das professoras e alguns princípios que consideramos relevantes em suas propostas de trabalho envolvendo a linguagem escrita.

[3]Nota-se que o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019) menciona a *escrita espontânea* em três objetivos entre os 12 voltados para as crianças entre 4 e 5 anos. A *escrita espontânea* como expressão, isto é, para se comunicar com diferentes intenções e funções sociais (objetivos 1 e 6) e também para refletir sobre as hipóteses que elas formulam sobre a linguagem escrita (objetivo 9). O objetivo 10, por sua vez, aborda a participação das crianças em situações de produção coletiva de textos em que a professora é a escriba.

2 Com a lupa nas práticas pedagógicas com as crianças

A professora Rosângela Veloso[4] vivenciou uma sequência de atividades envolvendo conhecimentos sobre bichos e plantas com uma turma de Grupo 5 do Centro de Educação Infantil 14 BIS, que pertence à Rede Municipal da Prefeitura da Cidade do Recife. Rosângela já tinha percebido que a presença dos bichos na escola, principalmente no refeitório, durante o horário do lanche, despertava muita curiosidade das crianças. A escola localiza-se junto a um parque e possui uma ampla área externa com muitas árvores. O local onde os grupos fazem as refeições é constantemente visitado por animais como pássaros, saguis e lagartixas, e o pátio onde as crianças brincam é arborizado por grandes castanholas que abrigam soldadinhos, lagartas e formigas.

Em setembro, mês da primavera, a professora Rosângela propôs às crianças uma pesquisa pelas áreas externas da escola. Nesse momento, ela sugeriu que as crianças observassem e registrassem as suas descobertas com desenhos ou escrevendo num caderno, como preferissem. Antes disso, a educadora relembrou com o grupo o livro *A primavera da lagarta*, de Ruth Rocha, que já havia lido na roda e lembrou que talvez alguns insetos que faziam parte da história poderiam ser encontrados durante a pesquisa. A docente também sugeriu que os registros fossem feitos por meio de fotografias e vídeos do seu celular.

Ao relatar essa experiência, a professora Rosângela avaliou que os pequenos se engajaram na atividade e "externaram o cuidado com o ambiente e os animais. [...] foi um momento cheio de surpresas, de uma forma tão natural, tão simples e prazerosa", conforme vemos na foto 1 a seguir:

[4]A descrição que apresentamos aqui foi baseada no relato escrito e oral da professora Rosângela Veloso.

Foto 1: Criança observando um soldadinho e registrando no caderno.

Vemos que a experiência de registro da pesquisa de campo, vivenciada pelo Grupo 5 da professora Rosângela Veloso, proporcionou um contexto significativo para a escrita *das* crianças ou, como também chamamos, para a escrita de próprio punho. Nessa experiência, elas escolheram a forma de registro. Algumas produziram desenhos, outras escreveram, e outras utilizaram as duas linguagens para expressarem o que observaram durante o passeio pelas áreas da escola.

A *escrita inventada*[5] e a leitura livre (momento em que as crianças escolhem livros para explorá-los da forma como querem e como sabem) são especialmente importantes na Educação Infantil, pois nessas situações os pequenos experimentam os papéis de leitores e escritores, utilizando suas próprias estratégias e ferramentas de ação e compreensão. Isso proporciona uma base de autonomia e de autoconfiança muito importante nesses primeiros passos na sua relação com a linguagem escrita.

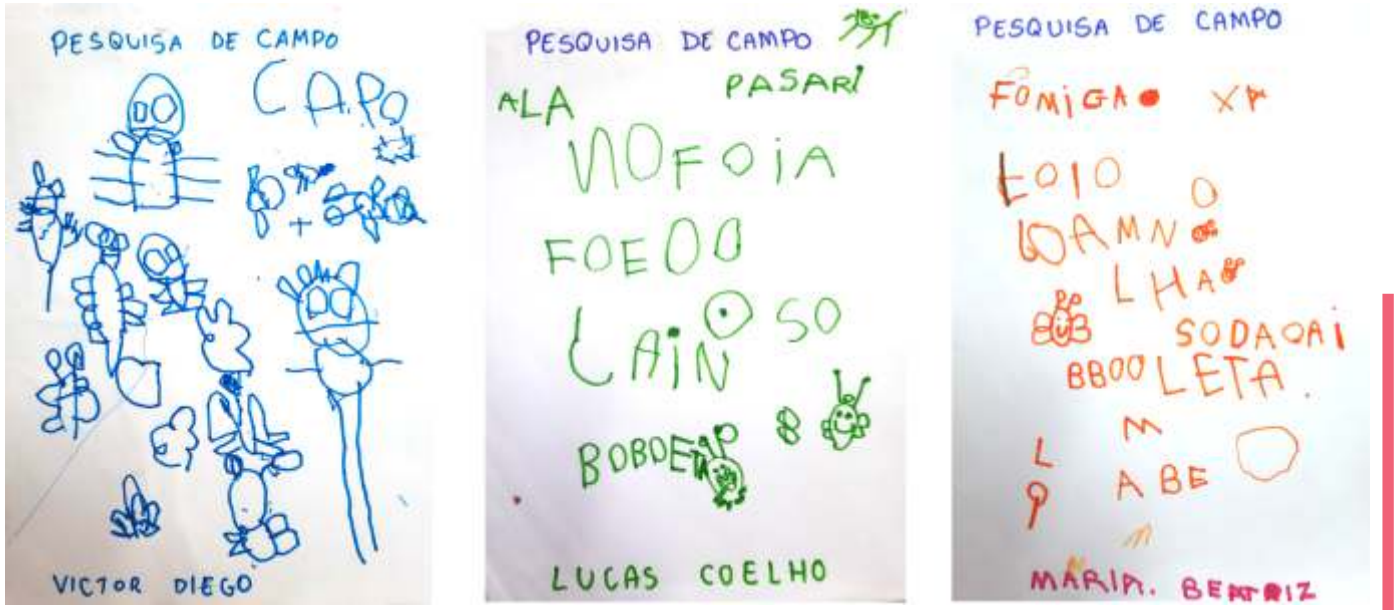
Foto 2: Crianças registrando suas descobertas na pesquisa de campo.

[5]Segundo Soares (2017), essa escrita é também conhecida por *escrita criativa* e *escrita espontânea*. Ao longo deste Caderno, preferimos adotar a expressão *escrita inventada*, ou seja, a escrita que a criança inventa quando ainda não sabe escrever convencionalmente e que pode ser produzida de modo espontâneo ou a partir da solicitação de alguém.

Para a professora, os registros das crianças também são instrumentos interessantes, uma vez que dão suporte ao acompanhamento que ela faz das hipóteses de escrita que cada uma vai construindo. A partir desses registros, é possível pensar em atividades ou intervenções ajustadas aos diferentes níveis observados no seu grupo, trazendo elementos que alimentam a curiosidade e o desafio, além de fomentar a troca e a ampliação de conhecimentos entre as crianças.

Foto 3: Crianças conversando sobre o que observaram e registraram no caderno.

Ainda de acordo com o relato da professora Rosângela, a pesquisa de campo aguçou o interesse das crianças pelos nomes dos bichos que elas encontraram. Assim, interagindo com os colegas e observando seus registros, elas podem ter percebido que o nome do mesmo animal foi grafado de formas diferentes. De fato, vemos que algumas crianças desenharam a formiga e outras escreveram a palavra FORMIGA, porém de formas diferenciadas, conforme suas hipóteses sobre a escrita, tal como registrado na Foto 4, a seguir.



Fotos 4a, 4b e 4c: Registros da observação realizados por 3 crianças.

A partir do interesse das crianças pelos registros do grupo e da curiosidade de descobrir mais coisas, não só sobre os bichos, mas também sobre a escrita de seus nomes, Rosângela propôs a construção de um quadro para a escrita conjunta das palavras que as crianças registraram. No quadro, havia uma coluna com imagens dos animais,

seguida de outras para o registro do nome, da letra inicial, da letra final, da quantidade de letras e da quantidade de pedacinhos de cada palavra.

A professora Rosângela Veloso escreveu *com* as crianças os nomes dos animais encontrados por elas no quadro. Ela encorajou o grupo a expressar suas hipóteses sobre a notação escrita e refletiu com os pequenos sobre quais as letras que seriam necessárias para escrever as palavras em questão. As crianças interagiam entre si, confrontando suas hipóteses, mas também com a professora, que levantou questões, estimulou a discussão e comparou as palavras, destacando semelhanças sonoras e também na notação escrita. Por exemplo, ao escrever a palavra BORBOLETA, a educadora ressaltou que o último pedacinho era igual ao de outra palavra que já havia sido escrita no quadro (referindo-se à LAGARTA) e mostrou que, para registrar o mesmo som, utilizavam-se as mesmas letras.

Por meio da escrita de palavras *com* as crianças no quadro, a professora Rosângela favoreceu a reflexão sobre as unidades menores da escrita, que são as letras, e o trabalho de reflexão fonológica. O quadro com o nome dos animais ficou afixado na sala durante um tempo. Ele reunia um conjunto de palavras significativas para as crianças, uma vez que partiram da pesquisa que elas próprias realizaram. Assim, esse trabalho ajudou a ampliar o repertório de palavras estáveis, que são lidas *com* os pequenos em outras situações e utilizadas como apoio na escrita de novas palavras.

A partir desses primeiros momentos de contato com os bichos e seus nomes, observou-se um encantamento das crianças pelo processo de metamorfose da lagarta. Rosângela, então, promoveu rodas de leitura que abordavam o universo das borboletas e lagartas. De Ruth Rocha, foram lidos *A primavera da lagarta* e *Romeu e Julieta*, além do livro *Uma lagarta muito comilona,* de Eric Carle, e o poema *As Borboletas*, de Vinícius de Moraes.

Fotos 5a, 5b e 5c: Livros lidos na roda com o Grupo 5.

Houve ainda um momento de leitura *com* as crianças de uma parlenda (ver Foto 6). As parlendas são textos que circulam na tradição oral e, por isso, são bem conhecidos das crianças. Por serem textos geralmente curtos, fáceis de decorar e rimados, favorecem a brincadeira com a língua e também facilitam a leitura *das* crianças. Além disso, as parlendas ajudam na identificação de semelhanças sonoras e escritas entre as palavras, como estimulou a professora Rosângela ao ler esse texto *com* o seu grupo.

Podemos observar na Foto 6 que o texto estava em uma folha de papel coberta com papel *contact* e, ao recorrer a este recurso, a professora tinha a intenção de brincar com as crianças de encontrar palavras. Assim, as crianças tentavam encontrar no texto as palavras que a professora dizia e, quando encontravam, circulavam com o lápis piloto. Desenvolver a consciência da palavra, ou seja, saber onde ela começa e termina é um desafio para os pequenos, e os textos que eles sabem de cor, como a parlenda, ajudam nesse desafio. O texto plastificado permite que eles tentem quantas vezes quiserem, podendo apagar e circular novamente.

Foto 6: Parlenda lida com o Grupo 5.

Por fim, uma vez que o grupo havia compartilhado um conjunto de textos literários sobre borboletas, lagartas, formigas e outros insetos, a professora Rosângela convidou as crianças a construírem uma história em que esses bichos seriam os personagens. O grupo elaborou coletivamente o texto, tendo a professora como escriba, e cada criança produziu desenhos para ilustrar a história. Todas as produções foram, então, reunidas num livro, que se tornou um registro dessa experiência.

Podemos observar que as situações de leitura e de escrita *das* crianças e *com* elas desenvolvidas pelo Grupo 5 da professora Rosângela articularam-se em torno das descobertas sobre os pequenos animais que habitavam as áreas externas da escola. Ressaltamos aqui os momentos que enfocaram a linguagem escrita, mas além de ler e escrever, as crianças conversaram, desenharam, dançaram com folhas secas do próprio pátio da escola (fazendo de conta que eram asas de borboleta), observaram os bichinhos, aprenderam sobre eles e acompanharam a formação de um casulo. Enfim, estiveram engajadas em seus primeiros voos na leitura e na escrita em uma proposta que integrou diferentes *campos das experiências*. Dessa forma, podemos dizer que a professora Rosângela segue o que preconiza a BNCC, assegurando às crianças "os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se", acolhendo "as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2018, p.40).

A seguir, apresentamos duas atividades encaminhadas pela professora Sandra Vasconcelos, inseridas na rotina do seu Grupo 4, em que também podemos observar a leitura e a escrita *com* as crianças e *das* crianças. A professora Sandra atua no Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, que também pertence à Rede Municipal do Recife, e é coautora do relato que integra a parte 3 deste Caderno.

As observações apresentadas a seguir foram coletadas em sua sala no âmbito da pesquisa *Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil,* financiada pelo MEC. Essa pesquisa, já mencionada no texto introdutório deste Caderno, incluiu instituições públicas do Recife e de mais quatro capitais brasileiras: Natal, Campo Grande, Belo Horizonte e Porto Alegre.

No momento das observações, a turma da professora Sandra era composta por 20 crianças entre 4 anos e 7 meses a 5 anos e 6 meses. Na rotina do CMEI, as crianças do Grupo 4 são acolhidas, diariamente, na sala ambiente[6] de Letras e Números. Nesse primeiro momento, a professora Sandra faz uma roda de conversa em que realiza diferentes atividades, como o sorteio de quem será o ajudante do dia, a escrita coletiva da agenda e a chamada com cartões com os nomes das crianças, não sendo esta última uma atividade que ocorra todos os dias. Em seguida, as crianças seguem para o café da manhã e o "bom dia coletivo" no *hall* da escola.

A sala ambiente Letras e Números estava organizada da seguinte forma: na parede, havia um grande mural sobre o tema *O fundo do mar*, que fazia parte de um projeto em andamento. Assim, no mural, estavam expostos pequenos textos informativos e fotos sobre o tema do projeto, além de cartões com nome dos animais marinhos que estavam sendo pesquisados. Na sala, também estavam expostas fotos das crianças com seus respectivos nomes escritos em letra bastão e com a primeira letra em destaque. Havia também cartazes com os títulos: "Agenda do dia", "Ajudante do dia" e um cartaz escrito "A palavra é..." . Abaixo das janelas estava o alfabeto escrito na parede em letra bastão. Na parede oposta, havia prateleiras de concreto com materiais diversos, incluindo muitos livros de literatura e um atlas. Vejamos algumas imagens da sala.

[6]No CMEI Professor Paulo Rosas, o espaço é organizado em quatro salas ambiente com diferentes propostas para as crianças. São elas: Faz de Conta, Letras e Números, Movimento e Artes.

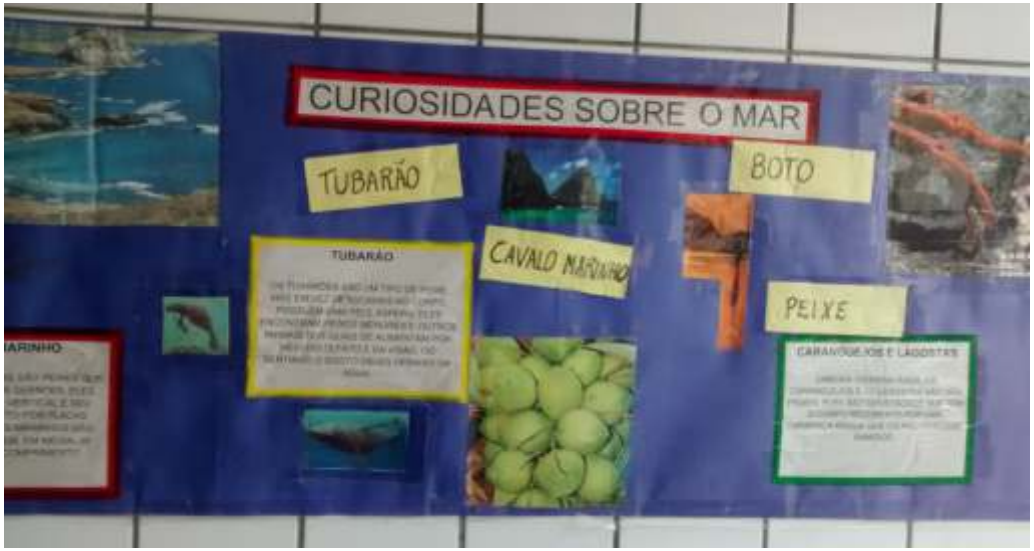


Foto 7:
Mural sobre o tema do Projeto O fundo mar.

Foto 8:
Alfabeto registrado na parede da sala de Letras e Números.

Foto 9: Prateleira com livros de literatura, atlas e materiais diversos.

Foto 10: Mural "A palavra é..."

A seguir, apresentamos uma das atividades conduzidas pela professora Sandra Vasconcelos, que ela chama de "A palavra é...". Trata-se da apresentação de uma palavra em que as crianças são desafiadas a ler. A palavra é colada em um cartaz, e a ideia é que a *leitura* dessa palavra seja retomada outras vezes, junto com outras palavras que vão sendo apresentadas ou reapresentadas com o objetivo de construir um repertório de palavras estáveis. Isto é, palavras que as crianças aprendem a ler de cor e que funcionam como apoio para pensar sobre a escrita de novas palavras.

No relato de observação transcrito a seguir, a palavra apresentada foi SÃO JOÃO e, como poderá ser visto, as crianças são chamadas a ler outras palavras dentro do mesmo campo semântico que já haviam sido apresentadas em outros momentos. Vejamos um trecho do relato:

Com as crianças juntinhas, sentadas no chão, a professora disse que tinha uma palavra nova para colocar no cartaz A PALAVRA É... Elas pareciam muito interessadas e curiosas. A professora, então, colou no cartaz uma faixa de cartolina em que estava escrita a palavra SÃO JOÃO e pediu às crianças que descobrissem que palavra estava escrita.

Antes de iniciar a atividade, a professora nos havia informado que ela já vinha conversando sobre o São João e que havia destacado que, na escrita dessas palavras, "tinha o mesmo João de João Santos e de João Niels", duas crianças da sala.

Porém, diante da palavra SÃO JOÃO, as crianças não acertaram de imediato, ficaram lembrando de palavras antigas já colocadas neste cartaz como: CARNAVAL e FAMÍLIA.

Porém, em dado momento, a professora aponta para a palavra JOÃO na tira de cartolina e pergunta: "Que palavra deve ser essa?" Nesse ponto, um dos Joões *adivinha* e diz confiante: "é São João!"

A partir daí, ocorreu o seguinte diálogo:

Professora: E como foi que você descobriu?

João: Tem um chifre!

Professora: Tem o quê?!!

João: Um chifre! (João levanta e mostra o sinal do til em cima das letras A).

A professora sorri e destaca para as outras crianças como João descobriu a palavra, mostrando que havia dois sinais iguais que, para João, pareciam chifres, mas que as pessoas conheciam por til.

A professora continuou mostrando um conjunto de tiras de cartolina com novas palavras escritas em letra bastão. Disse que todas as palavras eram comidas que iam ter na festa de São João da escola. As palavras eram: CANJICA, PIPOCA, MILHO, BOLO, COCADA, MUNGUZÁ e PAMONHA.

A atividade, então, prosseguiu da seguinte forma: ela mostrava a palavra e ia instigando as crianças a descobrirem o que estava escrito.

Algumas já reconheciam de imediato que tal ou qual letra era de alguém do grupo; algumas delas levantavam e iam até a parede onde estavam cartões da chamada com os nomes das crianças e apontavam a letra da palavra no nome dos colegas. Uma coisa que chama atenção é a interação da professora com as crianças, sempre tentando compreender como conseguiram ler a palavra e pedindo para que compartilhem isso com o grupo.

Gabriel, por exemplo, tentando ler a palavra MUNGUZÁ leu o pedacinho GU como se fosse JU. A professora pergunta, então, "que som daria G com U?" (lembrou que no nome dele havia G com A e o som era GA de **Ga**briel), "e G com U, como seria, então?" Mas, enquanto Gabriel pensava, Gabriele, sua colega, conseguiu perceber a lógica (que também envolve o nome dela) e disse GU! Nesse ponto, a professora repetiu a sílaba inicial MUN e adicionou a segunda sílaba, bem devagar: MUN-GU... e eles disseram aos gritos: "MUNGUZÁ!". Algumas vezes as crianças já adivinhavam logo a palavra inteira, considerando a dica de que eram todas comidas que iam ter na festa de São João.

Para gerar um clima de maior satisfação, de propósito a professora reapresentava algumas palavras e dava a dica: "essa já saiu". As crianças *liam* rapidamente e demonstravam muita satisfação em conseguir *ler.*

Concluída a leitura das palavras nas fichas de cartolina, elas foram usadas para um jogo de bingo de letras. Para isso, as crianças foram distribuídas em quatro mesinhas e orientadas a pintar as letras com lápis cera à medida que eram chamadas pela professora.

Obs. Trecho extraído do Relatório Técnico do Pesquisa *Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil* (BRANDÃO, RIBEIRO, MELO, 2014).

Foto 11: Fichas de palavras no campo semântico do ciclo Junino, usados no jogo de Bingo de letras.

Uma outra atividade que envolve a escrita e a leitura *das* crianças e *com* elas é a escrita da "Agenda do dia". No início do dia, a professora Sandra costuma fazer a escrita junto *com* as crianças, listando coletivamente qual será o plano para aquela manhã. Ao escrever a agenda, a professora faz perguntas e desafia as crianças a pensar sobre como se escrevem determinadas palavras, dosando muito bem a quantidade de perguntas que faz no momento da escrita para não esgotar as crianças. Desse modo, não é necessário estimular a reflexão sobre a escrita de todas as palavras da agenda. Nas fotos 12 a 15, vemos ainda que nem sempre é a professora que escreve a agenda, às vezes as crianças também são chamadas a escrever.

De forma atenta e sensível, Sandra vai chamando a atenção das crianças sobre conhecimentos que ela já sabe que elas dispõem, formulando, ao mesmo tempo, perguntas para que as crianças pensem nas letras que

devem ser colocadas para escrever uma determinada palavra. Não se trata, portanto, de uma prática mecânica de fazer uma lista de itens, mas de uma atividade de escrita que serve para planejar o dia.

O respeito pelas escolhas das crianças também é algo a se destacar. Assim, embora a maior parte do grupo se mostre muito interessada na escrita da agenda, as crianças que não são atraídas pela atividade, podem folhear livros ou fazer algo diferente desde que não atrapalhem quem está interessado. Vale notar, ainda, que a agenda é retomada ao longo do dia e as crianças pedem a explicação da professora quando, por algum motivo, algo planejado deixa de acontecer.

Foto 12: A professora atuando como escriba na produção coletiva da "Agenda do dia".

Foto 13: Criança do Grupo 4 registrando um item da "Agenda do dia".

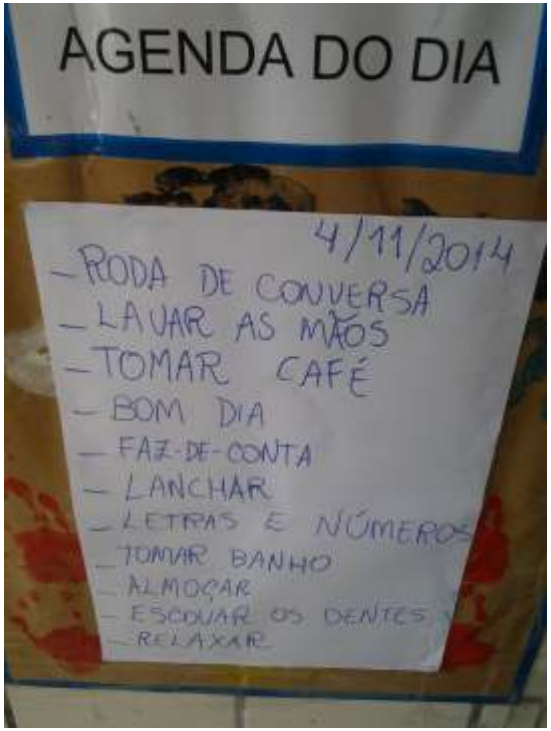


Foto 14: "Agenda do dia" produzida coletivamente e grafada pela professora.

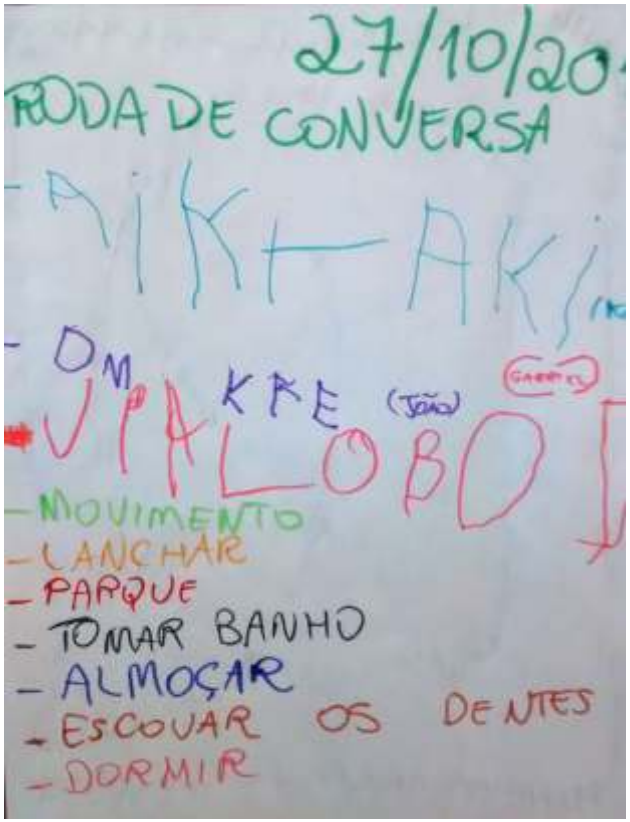


Foto 15: "Agenda do dia" produzida coletivamente e grafada pela professora e por algumas crianças[7] do Grupo 4.

Vejamos, a seguir, um fragmento da entrevista com a professora Sandra em que ela comenta sobre a forma como conduz a escrita da "Agenda do dia" *com* as crianças do seu Grupo 4. Como será possível notar, a fala da professora é um bom exemplo de intervenção pedagógica que toma como referência a psicogênese da escrita e seu pressuposto de que as crianças pensam sobre o que é escrever e como se escreve. Vejamos o que ela diz:

[7]Na segunda linha da agenda, Kaik escreve várias letras do seu nome para a frase LAVAR AS MÃOS, tentando não colocar duas letras idênticas uma ao lado da outra; na segunda linha, João escreve OM KFE, para TOMAR CAFÉ; na terceira linha, Gabriel escreve as três primeiras letras para BOM DIA, mas depois diz achar pouco e acrescenta outras letras.

[...] Quando eu chamo pra escrever a "Agenda do dia", eles precisam *pensar* sobre a escrita naquele momento. (...) Por exemplo: "hoje, a gente vai pra que sala?" (refere-se à sala ambiente a que as crianças iriam naquele dia), eles respondem: "Movimento", aí eu peço: "escreva aqui (na agenda): Movimento". Aí nesse momento, eu não dou nenhuma referência a eles, ele não vai copiar, ele vai escrever da forma como ele acredita que se escreve. E aí claro que cada um vai estar num estágio e vai me revelar o estágio em que está nesse momento. Na hora da escrita da agenda, eu não escrevo a palavra pra eles, mas a gente faz a intervenção tentando chegar perto do som e vamos dando dicas nesse sentido. Eles querem tentar escrever e me veem escrever todos os dias, aí começam a pensar que não é uma letra única, são várias letras diferentes, a marca não é a mesma, mesmo quem não consegue fazer a letra, faz marcas diferentes. Então, quando escrevo "MOVIMENTO", eu digo: "olha, quantas letras tem? Qual o tamanho dessa palavra? Será que é igual a CAFÉ, que tem pouquinhas letras?", aí eu acho que eles começam a perceber, pelo menos eu acho que eles começam a observar que é uma coisa que antes eles ainda não estavam fazendo. Eu deixo que eles pensem e só estimulo para ver o que é que eles pensam e para que eles tenham a liberdade de mostrar como eles pensam.

Obs. 1 Na rotina do CMEI são oferecidas as três refeições, além de dois lanches. Por esse motivo, a palavra *CAFÉ* aparece na frase *TOMAR CAFÉ* registrada na agenda (ver Foto 15).
Obs. 2 Trecho da entrevista extraído do Relatório Técnico da Pesquisa *Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil* (BRANDÃO, RIBEIRO, MELO, 2014).

É importante lembrar que, além das práticas de leitura e escrita envolvendo o *processo de alfabetização* realizadas diretamente pelas crianças ou compartilhadas entre elas e a professora, há, evidentemente, diversas outras possibilidades que não foram apresentadas. Assim, a produção coletiva de listas, de avisos para as famílias ou para outros destinatários, a escrita de receitas culinárias, de regras de jogos, cartões de aniversário, cartazes, convites, dentre outros gêneros que podem circular no cotidiano da escola; como também a leitura de palavras

em situações de jogos, a formação de palavras significativas utilizando o alfabeto móvel, a escrita dos nomes próprios em desenhos e outras produções das crianças e a escrita de placas para sinalização de espaços e eventos da escola são propostas inteiramente possíveis para os Grupos 4 e 5.

3 Escuta, fala*, escrita,* pensamento e imaginação...

Na seção anterior, por meio das vivências dos Grupos 4 e 5 das professoras Sandra Vasconcelos e Rosângela Veloso, respectivamente, observamos diversas situações de leitura e escrita *das* e *com* as crianças que seguem caminhos muito diferentes dos que apresentamos na introdução deste texto. Assim, vimos, por exemplo, a produção escrita pelas próprias crianças, a produção coletiva de uma história e da "Agenda do dia", a *leitura* com as crianças de palavras significativas e também de parlendas com reflexão sobre as rimas, entre outras possibilidades apresentadas.

Vimos ainda, nas experiências relatadas, que a leitura e a escrita são tomadas como práticas sociais e objetos do conhecimento, considerando sempre a construção de certos aspectos muito importante, quais sejam: *um contexto significativo para o grupo, conexões entre os eixos do letramento e da reflexão sobre o sistema de escrita, interações entre as crianças e entre elas e a professora, aproximações com o brincar e um espaço para a escuta atenta dos interesses das crianças*.

Também vale frisar que, sob nosso ponto de vista, as alternativas para *ler e escrever com significado* (BRANDÃO; LEAL, 2010), tanto no que se refere ao trabalho pedagógico para a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético como em relação às práticas de letramento, relacionam-se com o campo de experiências "*Escuta, fala, pensamento e imaginação"*, conforme proposto na BNCC (BRASIL, 2018). Nesse sentido, por que não incluir *a escrita* no título desse campo? Afinal, como evidenciamos aqui e continuaremos mostrando nos demais textos deste Caderno, boas práticas envolvendo a escrita são perfeitamente possíveis, sem desconsiderar a curiosidade, a vontade de saber, a ludicidade, assim como *a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação* das crianças.

Por fim, gostaríamos de destacar a importância da professora nas atividades de planejamento e na condução das experiências mencionadas neste texto. Como constatamos, as ações de ler e escrever não eram realizadas apenas pelas professoras, mas também não eram delegadas às crianças sem qualquer tipo de

intervenção. Assim, o trabalho das duas professoras revela como elas assumem o papel de parceiras das crianças, parceiras que, entretanto, já acumularam mais experiência com situações mediadas pela escrita. Nesse sentido, reafirmamos a responsabilidade da professora no planejamento cuidadoso das atividades, na reflexão constante sobre o seu trabalho, na busca por intervenções ajustadas ao seu grupo e às necessidades de cada criança. Enfatizamos ainda a disponibilidade para flexibilizar o encadeamento das atividades planejadas a partir dos saberes, fazeres, expectativas, curiosidades e descobertas das crianças. Em resumo, esperamos ter deixado claro que falar sobre a leitura e a escrita *das* crianças e *com* elas não nos leva em direção à centralidade do adulto, tampouco nos impele ao apagamento da sua participação. A busca por um equilíbrio entre intencionalidade e sensibilidade talvez seja, portanto, um dos maiores desafios para o trabalho pedagógico na Educação Infantil em qualquer dos campos de experiências.

Para saber mais...

- Para aprofundar alguns pontos que levantamos aqui, sugerimos a leitura de dois capítulos do livro *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*, organizado por Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa. Este livro foi selecionado pelo PNBE do professor em 2013, compondo o acervo distribuído para instituições de Educação Infantil de todo o país. Os capítulos que recomendamos para a leitura são os seguintes:

  - Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? de Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal

  - Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil de Fernanda Michelle Pereira Girão e Ana Carolina Perrusi Brandão

Texto 2

“Olha o meu nome!”: a chamadinha e outras possibilidades para ler e escrever os nomes das crianças

Ana Carolina Perrusi Brandão
Fernanda Michelle Pereira Girão

1 Por que esse tema é importante?

Como tem sido afirmado, ao longo deste Caderno, a Educação Infantil, ao possibilitar situações e experiências significativas com a leitura e a escrita, constitui-se em um dos espaços de ampliação das capacidades de expressão e de interação das crianças com o mundo letrado. Assim, a partir da aproximação com textos do mundo real (livros de literatura ou informativos, poemas, notícias, convites, cartões, cartazes educativos...) e da vivência de situações em que escrever textos se faz necessário (por exemplo, para produzir um convite dirigido às famílias para uma tarde de leitura de histórias e troca-troca de livros e gibis), as crianças constroem e ampliam suas ideias sobre esse produto cultural que é a escrita.

Além de práticas mais voltadas para o “letramento”, como as mencionadas acima, também valorizamos a necessidade de envolver as crianças em atividades que estimulem a reflexão sobre o nosso sistema de escrita. Porém, como também já foi dito antes, de modo algum isto quer dizer que esperamos que as crianças aprendam a ler e a escrever até o final da Educação Infantil. Significa, simplesmente, considerar que alguns princípios do sistema alfabético de escrita já podem ser aprendidos nessa etapa, dando início a um longo processo de apropriação da escrita que pode e deve sempre se dar em meio a práticas de letramento.

Considerando, então, o eixo do trabalho com a “alfabetização” na Educação Infantil, da forma como concebemos acima, entendemos que a descoberta da escrita do próprio nome se constitui em uma aprendizagem essencial nessa etapa. Vale notar que, no documento do Currículo do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), a aprendizagem da escrita do nome também está incluída entre os objetivos propostos para o campo das experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*[1] na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses. O mesmo destaque, porém, não é dado na BNCC (BRASIL, 2018), o que consideramos uma lacuna, já que a escrita do nome próprio

[1]Nas páginas 98 e 99 do documento, aparecem os seguintes objetivos entre os 12 indicados nesse campo: “escrever seu nome (escrita espontânea ou convencional) usando letras bastão” e “reconhecer semelhanças e diferenças entre o seu nome e o de seus colegas quanto à grafia e aos segmentos sonoros”.

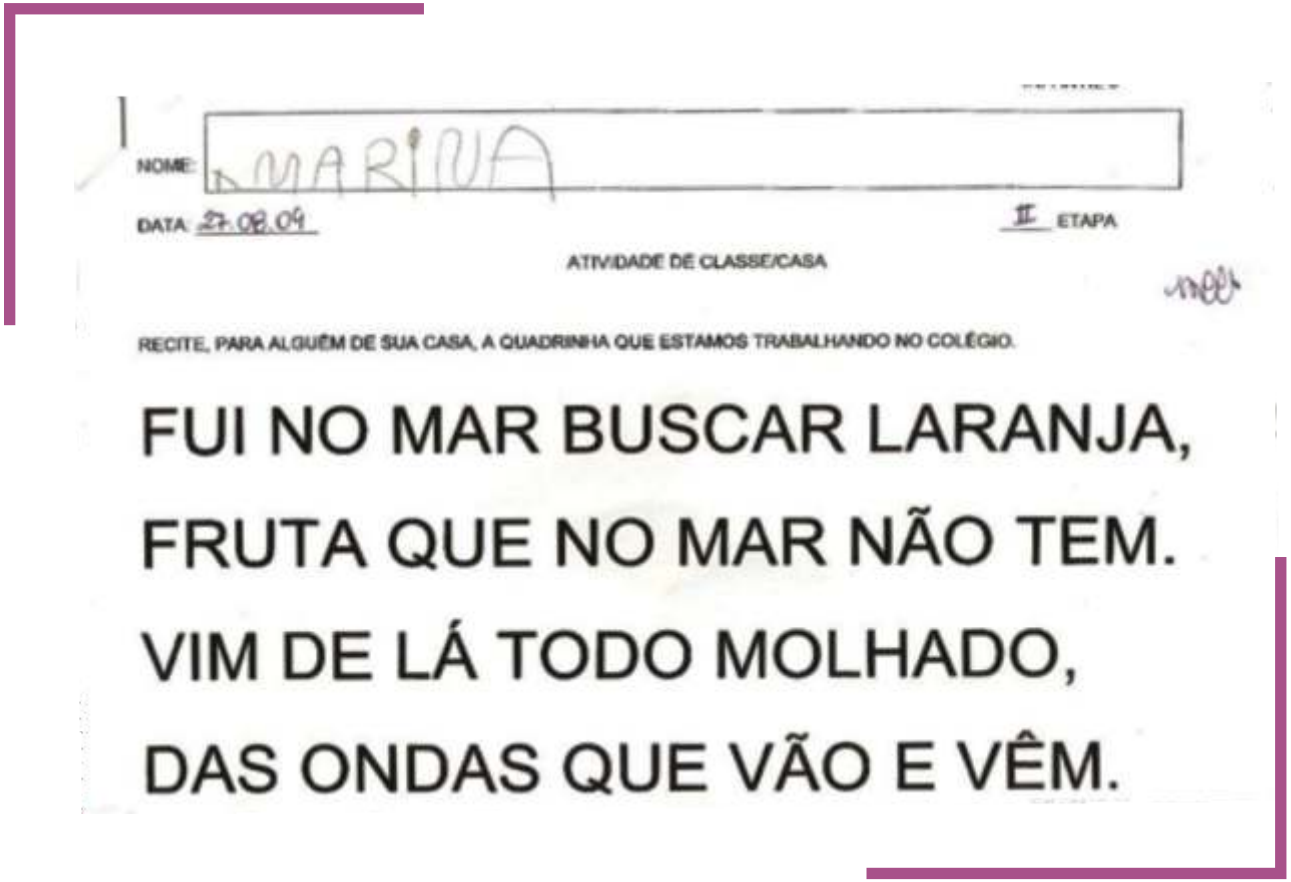
certamente interessa aos pequenos e pode se constituir numa boa estratégia de introdução ao universo da escrita e seus desafios.

Ao longo deste texto, esperamos que fique claro por que entendemos que aprender a reconhecer e escrever o próprio nome e o nome dos colegas é algo importante no processo de alfabetização e que isso não requer, necessariamente, atividades repetitivas e mecânicas.

Como sabemos, o nome constitui uma marca importante na construção da nossa identidade, diferenciando-nos de outras pessoas, indicando quem nós somos. Assim, ver o seu nome escrito, além de ser fonte de orgulho e de prazer, gera uma série de perguntas interessantes para as crianças: "Por que aquelas letras e naquela determinada ordem são usadas para o meu nome? Por que havendo tantas letras nesse mundo, devo compartilhar a minha inicial com a de outras pessoas conhecidas e desconhecidas? Por que os nomes têm tamanhos diferentes?" (FERREIRO, 2007, p. 64)

De fato, como também já vimos em outros textos apresentados aqui, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979, 1986) mostram que a criança desde cedo pensa sobre a língua escrita. Assim, ela observa os escritos ao seu redor, imita gestos de leitura e de escrita, faz perguntas, formula e testa hipóteses e tira conclusões na tentativa de dar sentido e de se apropriar desses escritos. Ao aprender, reconhecer e grafar essa cadeia fixa das letras do seu nome, as crianças vão se apropriando de uma série de conhecimentos que dizem respeito ao nosso sistema de escrita. Por exemplo: percebem que seu nome não se escreve com bolinhas, ondinhas ou traços de formatos variados, mas que há certas marcas gráficas específicas para escrevê-los (as letras); que as letras do seu nome podem aparecer em outros nomes; que o número de letras no nome não tem relação com as características físicas das pessoas (por exemplo, LIA é o nome da professora e só tem três letras, enquanto o nome de RODRIGO, o menorzinho da turma, tem muitas letras); percebem ainda que as letras que usam no seu nome e a ordem em que elas aparecem são sempre as mesmas e isso não pode ser modificado.

Aos poucos, a partir da vivência de situações em que as crianças veem seu nome escrito e que escrevem seu nome, esse vai se tornando uma "palavra estável". Isto é, uma palavra que elas sabem de cor e que, por isso, podem reconhecê-la no meio de outras palavras e podem também reproduzi-la por escrito. Um exemplo que mostra como a criança ainda bem pequena internaliza seu nome e a sequência de letras que o compõem, foi relatado por Albuquerque e Leite (2010). Marina, uma menina de 4 anos, aprendeu a reconhecer e escrever seu nome por meio de várias atividades vivenciadas na escola. Ao *ler* a quadrinha que sabia de cor, presente na ficha, apresentada a seguir, fez o seguinte comentário para sua mãe:



NOME: MARINA

DATA: 27.08.04 II ETAPA

ATIVIDADE DE CLASSE/CASA

RECITE, PARA ALGUÉM DE SUA CASA, A QUADRINHA QUE ESTAMOS TRABALHANDO NO COLÉGIO.

FUI NO MAR BUSCAR LARANJA,
FRUTA QUE NO MAR NÃO TEM.
VIM DE LÁ TODO MOLHADO,
DAS ONDAS QUE VÃO E VÊM.

Fala de Marina: “olha, se eu tirar o 'O' daqui (mostrando o O da palavra NÃO do segundo verso), e colocar o 'I' aqui no meio (mostrando o espaço entre as palavras MAR e NÃO), fica o meu nome!”

Além do próprio nome, os nomes dos colegas também podem se tornar palavras estáveis, assim como outros nomes que interessam às crianças, como o nome dos familiares, da professora ou palavras significativas que fazem parte de projetos desenvolvidos no grupo.

Na Educação Infantil, como mostram as imagens a seguir, há inúmeras formas da criança ver seu nome e o dos colegas por escrito.

Foto 1: Mudas plantadas pelas crianças em potes identificados com seus nomes.

Foto 2:
Kits de higiene das crianças.

Também há diversas oportunidades em que é preciso grafar o nome das crianças, e isso pode ser feito por ela própria ao concluir um desenho, ao marcar um placar de jogo de boliche, ao final de um texto produzido coletivamente ou para indicar quem será o "ajudante do dia", dentre tantas outras situações comuns no cotidiano, como as registradas nas imagens a seguir. Portanto, não há qualquer necessidade de pedir que a criança copie ou escreva seu nome em um caderno apenas para "treinar" a sua escrita, como ainda vemos acontecer, muito frequentemente, desde a Educação Infantil.

Foto 3: Escrita do nome próprio no quadro "Ajudante do dia" feita por uma criança do Grupo 4 que já sabia seu nome de cor.

Foto 4: Criança do Grupo 4 escrevendo seu nome para colocar no quadro de “Ajudante do dia” com apoio do cartão da “Chamadinha”.

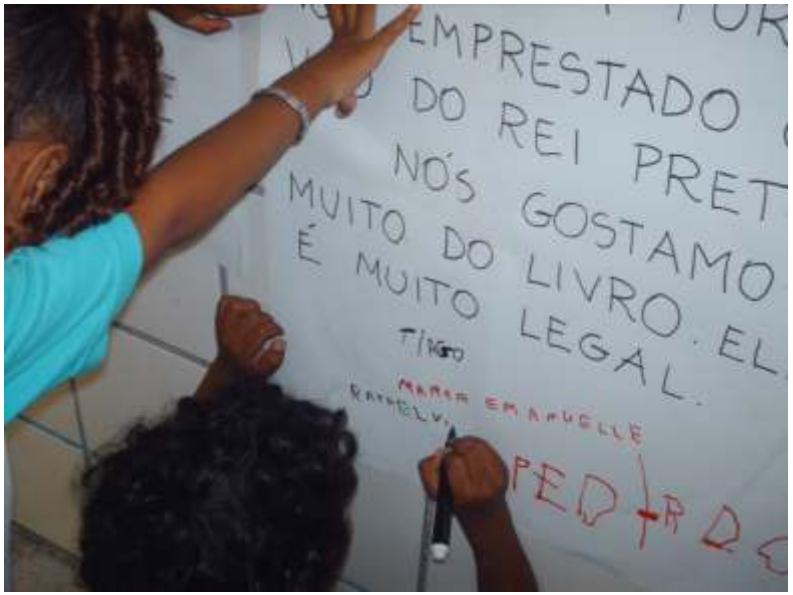


Foto 5: Crianças do Grupo 5 assinando uma c*arta de agradecimento* produzida coletivamente.

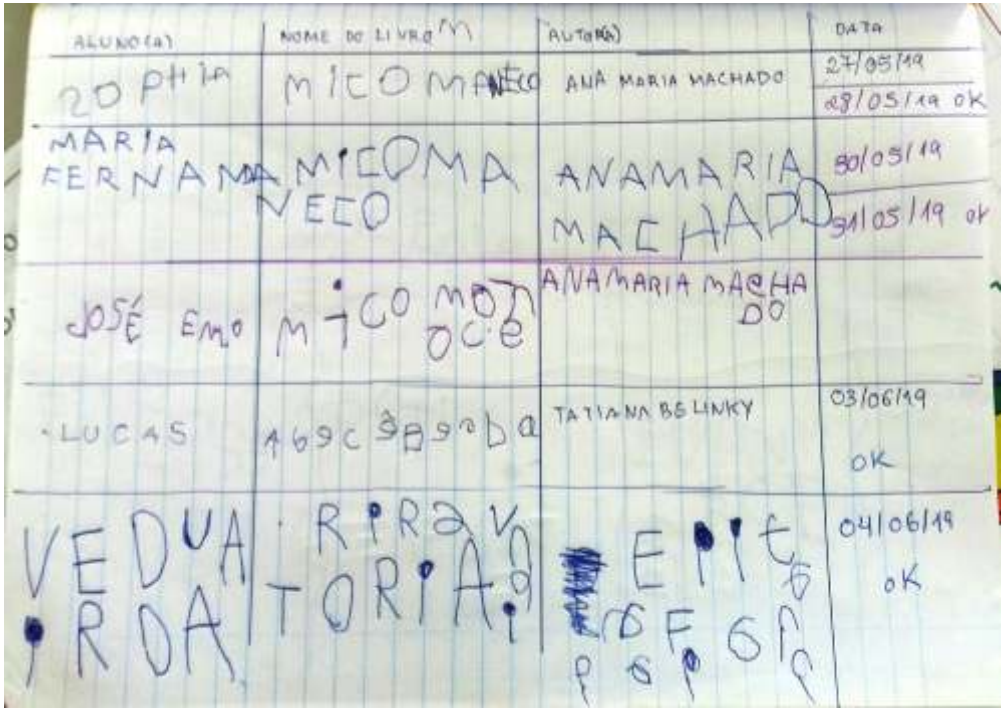


Foto 6: Caderno de empréstimo de livros do Grupo 5 da Escola Municipal 14 BIS.

Uma outra oportunidade para ler e grafar nomes também pode surgir durante a brincadeira de faz de conta quando as crianças brincam de consultório e é preciso, por exemplo, fazer uma agenda para marcar nomes e horários dos *pacientes* ou para assinar uma receita que foi prescrita pelo *médico*. Vale destacar que, de acordo com o conceito de *reprodução interpretativa*, as crianças não imitam simplesmente as ações dos adultos num processo de reprodução ou internalização direta daquilo que veem ou escutam. Quando brincam de faz de conta, elas se apropriam de forma criativa da cultura, reinterpretando-a para atender aos seus interesses na interação com os seus pares (CORSARO, 2011). Assim, como artefato da cultura, a linguagem escrita também é inserida pelas crianças em suas rotinas de brincadeiras e algumas delas envolvem *assinar o nome*, ação que faz parte de diversas práticas sociais mediadas pela escrita. Sendo assim, a observação das brincadeiras das crianças pode

oferecer elementos muito interessantes no sentido de aproveitar as situações que surgem para incluir a escrita com um significado muito claro para elas, como para assinar seu nome em cartões ou convites produzidos, ou, por exemplo, ao assinar uma carta ou bilhete, como vemos na imagem a seguir.

Foto 7: Criança do Grupo 3 brincando de escrever uma carta para uma amiga.

Há ainda a possibilidade de jogos com os nomes das crianças. Esse é o caso, por exemplo, de um bingo em que elas recebem seu nome escrito em cartelas com letra bastão ou o nome dos colegas e vão marcando à medida que as letras são chamadas pela professora. Outra possibilidade de bingo seria jogar em duplas ou trios que receberiam uma única cartela com quatro ou seis nomes. A professora chamaria um nome (e não uma letra) que deveria, então, ser reconhecido pelas crianças.

Em relação aos jogos, é importante notar que a proposta pode se tornar mais ou menos desafiante para as crianças em função da mediação da professora. Assim, no bingo de letras, ela pode mostrar o cartão com a letra chamada, permitindo às crianças observar o traçado e buscar parear com as letras de sua cartela ou optar por apenas dizer oralmente o nome da letra. A professora pode ainda dar dicas como: “a letra que eu tirei é a primeira letra do meu nome ou a última letra do nome de JÚLIA, ou essa letra está no início do nome de ISADORA”.

Também no bingo de nomes, a professora pode simplesmente mostrar o cartão com o nome chamado ou pode fazer com que as crianças pensem sobre a escrita dos nomes. Por exemplo, ao chamar o nome RUI (sem mostrar a ficha com o nome escrito), ela pode perguntar às crianças sobre qual será a letra final desse nome e, a partir da resposta, pedir que as crianças procurem, se há em sua cartela, algum nome que termine com a letra I. Se na sala houver outros nomes que também terminem com I, a professora pode formular outras perguntas ou dar dicas, por exemplo, o nome que eu chamei tem apenas três letras. Com esse procedimento, o jogo se torna, certamente, mais desafiante, pois irá mobilizar a troca de conhecimentos sobre a escrita entre as crianças de cada grupo. Porém, cabe à professora avaliar o grau de desafio que será mais adequado. Assim, não há problema em mostrar a ficha da letra ou do nome e deixar que as crianças realizem um trabalho de natureza mais perceptual, pois isso pode ser necessário, especialmente nas primeiras vezes. O importante é variar as formas de jogar para não cansar as crianças e estar atenta para suas necessidades e os conhecimentos que revelam.

Foto 8: Cartelas do Bingo de nomes.

Por fim, é importante frisar que aproveitar as situações do cotidiano em que se faz necessário escrever os nomes ou lê-los, como as que citamos anteriormente, não exclui propostas como o bingo exemplificado acima ou o trabalho com o alfabeto móvel em que as crianças podem ser solicitadas a formar seus nomes ou o dos colegas. Ou seja, não excluem formas mais sistemáticas de trabalho com os nomes que podem funcionar como *espaços de reflexão sobre a escrita* e que, certamente, irão contribuir para ler e escrever novas palavras e não apenas os nomes das crianças do grupo.

A "Chamadinha", foco da nossa atenção no presente texto é, portanto, uma entre outras alternativas em que os pequenos também podem aprender a escrita do nome e refletir sobre as convenções e o funcionamento do nosso sistema de escrita. Na próxima seção, vamos analisar mais detalhadamente aspectos relativos à mediação da professora durante essa atividade.

2. Com a lupa nas práticas pedagógicas com as crianças

Observações informais e alguns estudos (SOUZA, 2011; SILVA, 2018; SILVA, 2019) mostram que a atividade de chamada é comumente feita na Educação Infantil. De fato, essa é uma proposta que atrai as crianças que, claramente, gostam de ver seu nome escrito nos cartões, ver que ele é reconhecido pelos colegas, assim como também experimentam prazer em reconhecer o nome dos amigos e de fazer descobertas sobre a escrita dos seus nomes.

Antes de entrar na discussão sobre as possibilidades de mediação da professora durante o momento da chamada, comentaremos sobre alguns aspectos mais gerais que nos parecem igualmente importantes para dar qualidade a essa proposta. Vejamos cada um deles:

1) Para as atividades com nomes ou para a escrita de textos na Educação Infantil, consideramos essencial que os nomes das crianças sejam escritos nas fichas em letras grandes, facilmente visualizadas e do tipo bastão (imprensa maiúscula[2]), tal como também é recomendado no documento do Currículo de Pernambuco[3]

[2]No texto 3 deste Caderno, que trata sobre o trabalho com letras, explicaremos por que consideramos que essa é, de fato, a opção mais indicada para a etapa da Educação Infantil.

[3]Ver os objetivos 05, 10 e 11 propostos para crianças pequena (4 e 5 anos e 11 meses) no campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* (pp. 96, 98 e 99).

(2019). Quando há dois nomes iguais na sala, uma boa solução que as professoras adotam é escrever o último sobrenome das crianças, como vemos na imagem a seguir:

Foto 9: Cartões com nomes das crianças utilizados na "Chamadinha".

Vale salientar que não recomendamos escrever o nome completo das crianças nos cartões, pois, se a ideia é refletir sobre a escrita, entendemos que a presença de uma cadeia com muitos nomes irá dificultar as intervenções que a professora pode fazer durante a chamada. A escrita do nome completo também pode dificultar a atenção das crianças para o primeiro nome dos colegas que, na verdade, é o foco do interesse delas nesse momento inicial, além de ser o nome que esperamos que ela memorize.

A seguir, vemos os cartões produzidos pela professora Rosangela Lima, do Grupo 3 do CMEI Professor Paulo Rosas, em que o nome completo das crianças está escrito apenas na face de trás dos cartões para que elas visualizem. A professora também incluiu na chamada os cartões com seu nome e demais educadores presentes na sala. Conforme Rosangela relata, a partir da prática da "Chamadinha" foram as próprias crianças que ficaram curiosas em relação à escrita do seu nome completo, bem como perguntavam sobre os nomes dos educadores. Assim, a solução encontrada foi colocar o nome completo no verso dos cartões.

Foto 10: Cartões com os nomes das crianças e dos educadores do grupo.

Foto 11: Cartões com os nomes completos das crianças no verso.

2) Entendemos que é importante que as fichas dos nomes fiquem, preferencialmente, disponíveis em um mural afixado na sala. O mural, por sua vez, precisa estar na altura da visão das crianças, de modo que elas tenham total acesso aos cartões sempre que quiserem. No caso de não haver possibilidade de deixar o mural exposto, os cartões com os nomes podem ficar numa caixa ou cesto, também facilmente acessíveis.

3) O que dizer da frequência e do tempo de duração da "Chamadinha"? Ao ler o estudo realizado por Silva e Brandão (2018), em que foram analisados momentos de chamada conduzidos por duas professoras com seus respectivos grupos de crianças entre 4 e 5 anos, chegamos à conclusão de que muitas aprendizagens sobre o sistema de escrita podem ser mobilizadas em rodas de chamada que duram cerca de 10 minutos ou menos. Além disso, quando se fala em tempo de duração de qualquer atividade, é fundamental observar as crianças e suas reações, já que nunca vale a pena prolongar uma proposta que pode não estar funcionando ou que, por conta de um tempo prolongado, passou a ser desinteressante para as crianças. Com relação à frequência da atividade de chamada, cabe à professora decidir se o início do dia será com a "Roda de

Foto 12:
Mural de chamada.

conversa" e uma "Chamadinha" ou será melhor propor a "Escrita da agenda[4]" ou, simplesmente, conversar sobre algum projeto que está sendo desenvolvido ou sobre um tema importante para o grupo naquele momento. Assim, na nossa opinião, a chamada não precisa ser feita diariamente. O mais importante é que ela seja feita com envolvimento tanto da professora quanto das crianças. Ou seja, assim como qualquer outra atividade da rotina, a chamada não deve se tornar mais uma *obrigação a ser cumprida*. Porém, é necessário haver regularidade na proposta para que as crianças tenham a chance de refletir sobre a escrita dos nomes de modo coletivo e, aos poucos, irem se apropriando também da escrita dos nomes dos colegas.

4) Outro aspecto de natureza mais geral diz respeito ao *clima* durante o momento da chamada. Em geral, para criar uma atmosfera mais aconchegante, algo tão importante nessa fase, a chamada é feita com as crianças e professora sentadas no chão ou com a professora sentada em uma cadeirinha e as crianças no chão formando uma roda. Às vezes, também vemos a chamada com as crianças reunidas em um tapete no chão sem uma arrumação definida. Um aspecto básico de qualquer que seja a opção para a arrumação das crianças é que elas visualizam bem os cartões com os nomes.

   Um outro aspecto que também parece contribuir para a atmosfera em que acontece a chamada são as expectativas da professora[5] em relação ao comportamento das crianças durante esse momento. Consideramos que se ela esperar ver todas as crianças imóveis e silenciosas para poder começar a atividade, o clima ficará tenso e dificilmente será prazeroso para o grupo. Tal como em outras atividades coletivas, como a "Roda de história", não dá para esperar que todo grupo fique em absoluto silêncio e atento. Insistir para que as crianças permaneçam durante todo o tempo *com as pernas guardadas* ou *com perninhas de borboleta* também não contribui para a construção de um clima mais afetivo e prazeroso. Nessa fase, o corpo fala tanto quanto a boca e o fato de as crianças se movimentarem livremente e

[4]No texto 1 deste Caderno enfocamos em mais detalhes essa atividade.

[5]Em relação a essas expectativas, também é importante considerar o tempo de duração da atividade comentada no item anterior. Assim, na Educação Infantil, é essencial prestar atenção aos sinais verbais e corporais que as crianças dão quando a atividade deixou de ser prazerosa e interessante para elas. Voltaremos a falar sobre esse tema no texto 5 deste Caderno quando discutiremos as fichas de atividades com lápis e papel.

mudarem de posição não significa que elas não estão interessadas na atividade. Quando algumas crianças estão dispersas, uma estratégia utilizada pelas professoras é tentar engajá-las na atividade de forma indireta, fazendo perguntas dirigidas a elas, chamando sua atenção para o nome que está aparecendo no cartão, trazendo a criança para mais perto... Esgotadas essas *estratégias de convite*, é preciso dizer que outras crianças estão interessadas na atividade. Assim, vale oferecer alguma alternativa para quem não quer participar: ficar em outro cantinho da sala desenhando, brincando com um jogo ou vendo uma revista para não atrapalhar as demais.

5) Por fim, uma última observação. Nas "Chamadinhas" realizadas com turmas com menos de 4 anos, é comum colocar - no cartão do nome - uma foto da criança ou uma ilustração. Consideramos que esse recurso é interessante no trabalho com os menores, pois nessa fase o objetivo é a criança perceber que o nome que ela escuta e identifica como seu pode ser registrado por escrito. Ao escutar o seu nome (pronunciado pela professora) e pegar um papel que contém marcas, ela vai entendendo que o nome dela está ali e que o mesmo acontece com os nomes dos colegas. Aos poucos, esse entendimento vai se ampliando e a criança vai percebendo que todas as palavras podem ser registradas no plano escrito. Nesses primeiros contatos com a escrita do nome, a foto ou a imagem ajudam a identificar qual é o seu cartão. Recomendamos, porém, que esses recursos de apoio sejam retirados à medida que as crianças comecem a prestar mais atenção na forma escrita. A professora pode começar a cobrir a foto ou ilustração com a mão e ir observando se elas já reconhecem o nome a partir de alguma pista (a letra inicial, letras repetidas, um acento...) e, gradualmente, ir aumentando os desafios, focando cada vez mais na grafia, de modo que ao final do Grupo 4, em geral, todas as crianças já reconhecem o seu nome e o dos colegas.

Fotos 13: Cartões com as fotos das crianças confeccionados pela professora Anna Beatriz Moura e utilizados na Chamadinha do Grupo 3 na Escola Municipal 14 BIS.

Concluídas essas considerações mais gerais, vamos analisar, a partir de agora, diferentes formas de conduzir a chamada. No estudo de Silva e Brandão (2018), citado anteriormente, vimos, basicamente, duas categorias de chamada. Em uma delas, a condução da professora levava as crianças a conversarem e refletirem sobre os nomes escritos nos cartões. Em outra, os cartões eram tomados como se fossem peças de um jogo e não havia um incentivo para esse tipo de conversa mais reflexiva com as crianças.

Na segunda possibilidade indicada acima, uma das professoras participantes do estudo de Brandão e Silva (2018) explicou às crianças que faria o jogo de "caça ao cartão". Sentada numa cadeirinha e com as crianças no chão à sua frente, ela explicou como funcionaria o jogo: a sala seria dividida em dois grupos. Um deles sairia da sala, enquanto o outro esconderia os cartões das crianças que saíram. Quando o primeiro grupo retornasse, cada criança iria procurar por seu nome. Caso o cartão encontrado não fosse o seu, o cartão deveria ser deixado no mesmo local até que seu dono o encontrasse. Em seguida, haveria uma troca

entre os grupos: aquele que escondeu os cartões sairia da sala para que o outro grupo escondesse os cartões. Em um outro exemplo, extraído do mesmo estudo, a mesma professora - com todos os cartões na sua mão, sem que as crianças pudessem ver os nomes - lia apenas o sobrenome que estava escrito nos cartões[6] e pedia a cada criança que pegasse seu cartão quando seu sobrenome fosse chamado.

Como observado por Silva e Brandão (2018) nos dois exemplos acima, a professora se preocupou em agregar uma dimensão lúdica ao momento da chamada, o que, de fato, é fundamental para atrair as crianças. Porém, como sinalizamos acima, nas duas propostas indicadas acima, as crianças não foram provocadas a refletir sobre a escrita.

Os estudos de Souza (2011), Silva, (2018) e Silva (2019) que analisaram práticas de alfabetização e de letramento em grupos de crianças nos dois últimos anos da Educação Infantil parecem indicar que não é fácil conduzir a chamada numa perspectiva mais reflexiva.

A pesquisa de Silva (2019), por exemplo, menciona uma situação de chamada numa sala de crianças com 4 anos numa escola pública de Jaboatão dos Guararapes. A autora relata que a professora, sentada em uma cadeirinha ao lado de um quadro branco, com as crianças reunidas sentadas no chão, tinha um saco com os nomes das crianças escritos em fichas com letra bastão. A chamada ocorria da seguinte forma: a professora tirava um nome do saco e o dono do nome, ao reconhecê-lo, recebia um lápis piloto para escrevê-lo no quadro. Nos trechos de transcrição do diálogo entre a professora e as crianças durante a atividade, chama-nos atenção o pequeno repertório da professora para interagir com as crianças quando elas não reconheciam os nomes. Assim, às vezes a docente dava dicas extralinguísticas (por exemplo, diante de um cartão em que estava escrito o nome RICHARD, ela dizia: “ele é novato”) e, por vezes, ela brincava e convocava as crianças para *fazer energia* com mãos como se fosse um gesto de mágica para a ajudar a descobrir os nomes escritos nas fichas. No estudo, Silva (2019) informa que a chamada durou 27 minutos, ao que parece o tempo necessário para que as 15 crianças escrevessem seus

[6]Nesta sala de crianças de cinco anos, os cartões de chamada tinham o nome completo de cada uma, escritos em letra bastão. Segundo a professora, como as crianças já conheciam o seu nome e muitos também já conheciam o nome dos colegas, ela achou melhor colocar o nome e sobrenome. Porém, como já argumentamos antes, essa decisão pode trazer alguns problemas para o desenvolvimento da atividade. Talvez a melhor saída nesse caso fosse deixar o primeiro nome escrito numa face do cartão e o nome completo ficaria na face de trás.

nomes no quadro. Fica a questão se as crianças permaneceram ou não engajadas na atividade, ou se foi exigido delas um tempo de espera muito grande, já que, certamente, o tempo levado para a escrita do nome por cada uma deve ter variado bastante.

Na próxima seção, veremos alguns exemplos de como interagir com as crianças durante a chamada de uma forma mais reflexiva, desafiando-as a pensar e a ampliar seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

2.1 A conversa durante a Chamada...

Os trechos de diálogos durante a chamada discutidos a seguir[7] mostram como a professora Sandra Vasconcelos, do CMEI Professor Paulo Rosas, conduziu a chamada com seu Grupo 4. A sala da professora tinha 22 crianças matriculadas. No entanto, o número de crianças que participava da atividade era sempre menor, entre 10 e 14 crianças, já que muitas não chegavam às 7:30h, horário em que a professora sentava na roda e iniciava essa atividade.

Nos trechos que veremos a seguir, a professora Sandra segurava os cartões arrumados como se fossem cartas de um baralho com a face em que havia nomes escritos voltada para ela. Depois, foi puxando os cartões, mostrando às crianças cada nome e mediando a conversa e a reflexão em torno da escrita. Em outro momento da chamada, ela mostrava apenas a primeira letra do nome no cartão, encobrindo as demais letras com outro cartão. Assim, seguia mostrando as letras subsequentes, uma a uma, sempre do início para o final da palavra e fazia perguntas que estimulavam as crianças a descobrir o nome que estaria escrito a partir das letras que iam surgindo.

[7]Os exemplos comentados nessa seção foram extraídos das transcrições de sessões de chamada videogravadas e constam no texto de Silva e Brandão (2019) apresentado no IV CONBAlf (Congresso Brasileiro de Alfabetização), ocorrido em Belo Horizonte, em agosto de 2019.

Foto14:
“Chamadinha”
conduzida pela
professora Sandra
Vasconcelos com
o Grupo 4.

Vejamos alguns trechos de conversa durante a atividade da chamada, que ilustram como a professora conduzia a reflexão em torno dos nomes nos cartões.

(...) P — Qual será esse daqui? (apontando para a letra M no cartão de MIGUEL)
Júlia — M, M, Eu! (diz levantando a mão e olhando para o cartão)
P — Será que é o teu? Como é teu nome?
Júlia — Júlia Marques! (como na sala havia duas Júlias, no cartão dessa criança estava escrito seu sobrenome Marques)
P — **Jú**lia! (reforçando a sílaba Ju) Mas Júlia começa com J e eu quero que começa com M! Tu tem M também, mas tu tens M depois, no Marques.

Como vemos nesse trecho, a professora chama atenção para o som inicial do nome de Júlia e depois informa que seu nome começa com a letra J. A professora também mostra que reconhece o pensamento da criança ao dizer que o M está no Marques. Vejamos outros trechos de chamada.

(...) P — Ó, Matheus, é o teu nome aqui, Matheus? Tem um M (apontando apenas as letras M e I e encobrindo as demais letras do cartão de MIGUEL que estava mostrando às crianças)
Matheus — Não!
P — Não é o seu, não?! (com ar de espanto)
Matheus — Não, não, porque tem um I (apontando as letras M e I que estavam visíveis no cartão)
P — Ahhhhh, porque depois do M tem o I (apontando o M e o I) e se fosse o teu tinha que ter que letra, Matheus? Se fosse o teu nome, tinha que aparecer que letra aqui? (apontando para as letras M e I no cartão) ... (Matheus se dispersa e não olha mais para o cartão)
P - O que é que tu acha, Júlia? (mostrando agora as letras M, I e G do cartão) vai aparecer que nome aqui?
Júlia – Miguel!

(...) P — Por que você acha que é o (cartão) de Lara, Davi? (a profª está com cartão de LARA na mão)
Davi — Eu sei, porque o de Lara começa com A (levanta-se, vai junto da professora e aponta a letra A da sílaba LA)
P — Começa com A ou termina com A? (apontando para o A final do nome de LARA)
Davi — Termina com A (diz olhando para o cartão)

Como se vê, a professora informa o nome das letras, destaca o som inicial dos nomes, indica a posição das letras nos nomes, se no início ou final da palavra, bem como indica que a sequência em que as letras aparecem no nome é uma informação importante. Nota-se ainda que, mesmo quando a criança acerta o nome escrito no cartão, a professora pergunta como ela descobriu. Ou seja, estimula a criança a *explicitar seu pensamento* o que, certamente, é importante para aprofundar sua reflexão, além de poder ajudar na reflexão de outras crianças. Vale observar ainda como a professora Sandra conduz a conversa tentando fazer conexões entre os nomes das crianças. Vejamos mais um exemplo que evidencia esse tipo de mediação:

(...) P — Vou botar o nome aqui tá, começa com a letra L (mostrando apenas a letra L do cartão de LETÍCIA e cobrindo o resto das letras do nome com outro cartão). É o teu Eduardo que começa com a letra L? (apontando a letra L no cartão)
Eduardo — Esse não! (diz olhando para o cartão)
P — Você começa com L, Letícia?
Letícia — (afirma com a cabeça)
P — Alguém mais aqui começa com L? Eu sei que tem outra pessoa que começa com L

Eduardo — Eduardo!
P — Eduardo, não! Eu vou puxar a próxima letra... Vê, Ester, a letra que eu puxei foi... o crachá que eu puxei começa com a letra L. E agora? (mostra a letra E do cartão de LETÍCIA). Ó, Tâmara disse aqui baixinho que é a letra E (Tamara está ao seu lado). Já tem um L e já tem um E, será que é o nome de Letícia mesmo? (mostrando as letras L e E do cartão) ...tem outra criança que começa com LE... LE-O... (olhando para Davi)
Davi — NA! (completa o nome de LEONA)
P —Será que é Letícia ou Leona aqui? (mostra o cartão com apenas a sílaba LE descoberta)
Davi: Leona!
P — Se for Leona, tem que aparecer oh, a letra aqui na minha mão (fazendo o formato da letra O com sua mão) se for o de Letícia, vai aparecer que letra, Letícia?
Letícia — Um T!
P — Letícia, olha só, Letícia! Vou puxar aqui pra ver se é o teu nome mesmo, tá?! Vou puxar... (mostra agora a letra T) É o seu nome, Letícia?!
Letícia — (afirma positivamente com a cabeça, sorrindo).

Um aspecto que merece ser comentado é que, mesmo com um número relativamente pequeno de crianças na sala no momento da chamada, a professora Sandra não fazia perguntas mais reflexivas, do tipo que vimos acima, sobre *todos* os nomes chamados. Ou seja, provavelmente, ela percebe que isso alongaria demais a atividade e as crianças poderiam perder o interesse. Silva e Brandão (2018) relatam ainda que, no Grupo 4 da professora Sandra, a chamada acontece em apenas dois dias da semana e, segundo a docente, é importante variar as formas de conduzir a chamada para não cansar as crianças sempre com a mesma proposta. Consideramos muito positiva essa preocupação da professora, já que, como vimos aqui, o momento da chamada é apenas um entre diversos outros em que os pequenos podem reconhecer/ler e escrever seu nome.

Finalmente, lembramos que há outras formas que podem diversificar a atividade da chamada e que não se preocupam em refletir sobre a escrita dos nomes. Isso significa que consideramos igualmente válidas estratégias como cantar músicas que envolvem o nome próprio (Se eu fosse um peixinho..., A canoa virou...), brincar de caçar o nome com as fichas espalhadas no chão ou descobrir qual é o nome que está na ficha virada para baixo a partir de dicas extralinguísticas. Isto é, que apontam características da criança que não dizem respeito à escrita do seu nome. Por exemplo, quando a professora diz: "esse cartão tem o nome de uma menina que adora quando o lanche é banana" ou "esse nome é de um menino novato", tal como fazia uma das professoras participantes do estudo de Silva (2019).

2.2 Encerrando a chamada...

Neste texto, apresentamos e discutimos diversas possibilidades de trabalho com os nomes das crianças, dando um destaque especial ao momento da chamada, pois, conforme argumentamos aqui, essa atividade pode proporcionar um espaço coletivo de reflexão sobre certas regras de funcionamento do nosso sistema de escrita e suas convenções. *Nesse sentido, vale frisar que, mesmo quando todas as crianças já reconhecem e escrevem de cor o seu primeiro nome, a atividade da chamada com os cartões continua tendo o seu lugar!* Em outras palavras, entendemos que o momento da chamada quando bem conduzido é sempre uma fonte rica para explorar os conhecimentos sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabético.

Além disso, como já afirmamos aqui, a chamada quando feita regularmente permite a ampliação do repertório de palavras estáveis (seu nome, nome de colegas, nome da professora...) algo valioso para a escrita e leitura de novas palavras pelas crianças. Por exemplo, se MARIANA já sabe a sequência das letras do seu nome de cor, é possível que deduza que a escrita da palavra MACARRÃO também inicia com as letras do seu nome. O momento da chamada pode contribuir ainda para ampliar os conhecimentos sobre as letras, foco do texto 3 deste Caderno.

Vale salientar que, quando chamamos a atenção acima para a importância da "Chamadinha" ser realizada *regularmente*, não significa que essa prática deve ser encaminhada *diariamente*. À professora cabe avaliar como inserir essa proposta na rotina do seu grupo. Como já mencionamos anteriormente, algumas professoras, por

exemplo, acham mais pertinente iniciar o dia alternando a “Chamadinha” com a construção coletiva da “Agenda do dia” ou simplesmente conduzindo uma “Roda de conversa” mais demorada.

Concluindo, gostaríamos de enfatizar que para fazer a diferença na hora de mediar o trabalho de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético em práticas como a chamadinha, há, no nosso entender, pelo menos dois campos do conhecimento fundamentais. Um deles é a *teoria da psicogênese da escrita,* de Ferreiro e Teberosky (1979), e o outro relaciona-se ao conhecimento das *especificidades da ação pedagógica com crianças pequenas*. Entendemos que essa é uma combinação poderosa e que, certamente, irá ajudar a professora a formular questões interessantes para que as crianças avancem em suas concepções sobre a escrita, bem como pode colaborar na construção de estratégias pedagógicas que dialoguem com os diferentes interesses, necessidades, tempos e modos de interagir das crianças com o mundo.

Para saber mais...

- Para ler e aprender mais sobre a *psicogênese da escrita*, sugerimos as seguintes referências:

- O capitulo 3: “A construção da escrita na criança”, do livro de Emília Ferreiro, intitulado: Com todas as letras. São Paulo: Cortez: 1992.

- O capítulo 2: “A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo” do livro de Artur Gomes de Morais, intitulado: Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

- Para refletir sobre as especificidades da *ação pedagógica* com crianças pequenas, sugerimos a leitura e discussão dos volumes 1 e 2 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, intitulados: Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender e Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem, respectivamente. Em especial, recomendamos, no volume 1, a leitura do capitulo 2: Docência na Educação Infantil: contextos e práticas de Isabel de Oliveira e Silva. No volume 2, sugerimos a leitura do capítulo 3: “O desenvolvimento cultural da criança” de Maria Cristina Soares de Gouvêa. A Coleção de 8 volumes pode ser encontrada no site: http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/

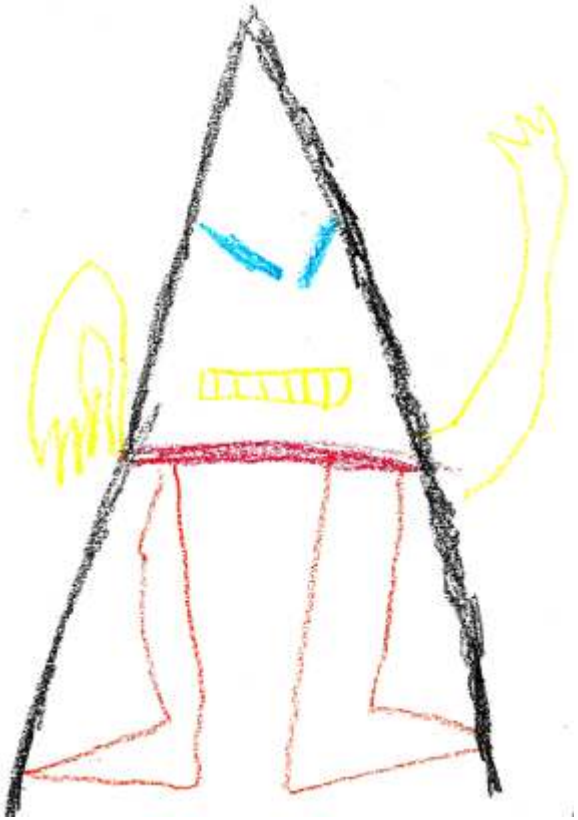
- Também sugerimos assistir ao vídeo que foi utilizado na formação do PNAIC – Educação Infantil (2017-18) no estado de Pernambuco e que foi muito apreciado pelas professoras participantes. O vídeo é intitulado: “A conquista do nome próprio” e foi produzido pela Nova Escola e Fundação Victor Civita. No vídeo, estão apresentadas algumas propostas indicadas neste texto e será possível observar a mediação da professora Alaide Nicoletti Deyrmendjian, dialogando com as crianças de forma reflexiva a partir da escrita dos seus nomes.

Texto 3

CRIANÇA

A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as *inimiguinhas* em ação?

Ana Carolina Perrusi Brandão
Eliana Borges Correia de Albuquerque



A letra A, por Felipe aos 6 anos.

1 Por que esse tema é importante?

Atividades envolvendo a aprendizagem das letras estão frequentemente presentes em instituições de Educação Infantil públicas e privadas das mais diversas cidades do Brasil. No entanto, consideramos que, para aprender as letras, as crianças podem percorrer caminhos muito distintos, associados a objetivos e concepções de ensino da leitura e da escrita completamente diferenciados. Reconhecer e refletir sobre essas diferenças é, portanto, uma das principais razões que justificam a discussão dessa temática neste Caderno.

Como sabemos, as crianças - desde muito cedo - convivem com a escrita: elas veem placas e *outdoor*s de propagandas nas ruas da cidade onde vivem; observam encartes de diferentes lojas, rótulos de embalagens e nomes de diferentes bairros da cidade em ônibus; manuseiam celulares de familiares; escutam a leitura de livros de literatura em casa ou na escola e se interessam por ler esses livros; mostram satisfação ao ver seus próprios

nomes escritos e têm curiosidade pela escrita de nomes de pessoas com as quais convivem. Essas e tantas outras experiências que envolvem a linguagem escrita despertam nas crianças um interesse para a aprendizagem das letras e possibilitam que construam conhecimentos sobre elas.

No texto 2 deste Caderno, destacamos, por exemplo, como as atividades envolvendo os nomes das crianças, como o momento da "Chamadinha" na Educação Infantil, podem ampliar a curiosidade sobre a escrita dessas palavras, com foco na presença das letras que as compõem. Não raro, ouvimos depoimentos de pais e professoras que escutam crianças com 3 ou 4 anos de idade dizendo: "essa é a *minha letra*", "essa é *a letra da minha* mãe". Também vemos crianças nessa faixa etária que, ao identificarem uma das letras do seu nome (em geral, a letra inicial) em uma palavra qualquer, dizem: "olha o meu nome!". Tais exemplos mostram que, até perceberem que no nosso sistema de escrita as letras representam a pauta sonora das palavras, as crianças elaboram certas hipóteses e conhecimentos sobre elas. Saber que conhecimentos são esses pode, sob nosso ponto de vista, ajudar as professoras de Educação Infantil a atuarem, de forma mais consciente, como mediadoras do processo de apropriação da escrita alfabética pelas crianças.

Além dos argumentos expostos até aqui, entendemos ainda que discutir o trabalho com letras na Educação Infantil é importante para que as professoras possam dialogar de forma mais crítica com os documentos oficiais elaborados para nortear as ações pedagógicas nessa etapa. A esse respeito, enquanto a Política Nacional de Alfabetização (PNA), documento publicado pelo MEC em agosto de 2019, destaca claramente que - na Educação Infantil - é preciso propiciar o "Conhecimento alfabético: conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto" e desenvolver as habilidades "de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras" e "de escrever, a pedido, letras isoladas" (p. 30, BRASIL, 2019), a também recente Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) sequer menciona a palavra *letra* entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento indicados no campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação". Nesse documento, fala-se apenas de promover situações de *escrita espontânea* (ver objetivos 01, 06 e 09) em que se espera que crianças entre 4 e 5 anos escrevam a partir de suas hipóteses. Porém, pela leitura da seção que introduz o campo de experiências referido anteriormente, podemos inferir a expectativa de que elas eventualmente usem letras para escrever, já que também se afirma no documento que:

> Nesse convívio com textos escritos, *as crianças vão construindo* hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, *à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais,* mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (grifos nossos, p. 44, BRASIL, 2018)

Ao que parece, enquanto a PNA coloca ênfase em um *certo trabalho* com letras, a BNCC não deixa suficientemente claro o que se espera em relação a esse trabalho. Cabe à professora conhecer e refletir sobre as diferentes alternativas de exploração desse tópico na Educação Infantil e tomar decisões.

Por fim, outra razão que justifica a necessidade de discutir sobre o trabalho com letras na Educação Infantil é a constatação de que o *ensino das letras* é uma proposta frequente no cotidiano das crianças, como mostram as pesquisas que observam as práticas de linguagem escrita nessa etapa (ver, por exemplo, SILVA, 2018 e SILVA 2019). Também é notória a presença, cada vez maior, de livros didáticos, apostilas e das tradicionais tarefinhas ou fichas com lápis e papel[1] em que o ensino das letras, comumente, constitui o carro chefe. Diante desses fatos, é essencial discutir com professoras *por que* aprender as letras nesta etapa, *o que ensinar* nesse campo e *como fazer isso*.

Ao longo deste texto, pretendemos argumentar sobre a possibilidade de um trabalho em que crianças de 4 e 5 anos aprendam de forma contextualizada, funcional e, dessa forma, significativa, os nomes de algumas letras, podendo reconhecê-las e grafá-las. Argumentaremos, ainda, que esses conhecimentos, aliados à construção da noção de que as letras substituem os sons das palavras, têm um papel fundamental para o processo de alfabetização que se inicia na Educação Infantil. Nessa direção, também iremos questionar o trabalho com letras que comumente é desenvolvido nessa etapa, problematizando as concepções de aprendizagem da leitura e escrita que o fundamentam. Por último, seguindo as concepções que defendemos sobre esses temas, tal como exposto no texto que abre este Caderno, indicaremos alternativas práticas para que as crianças aprendam sobre as letras de uma forma que elas não se tornem suas *inimiguinhas*.

[1]O texto 5 deste Caderno foi especialmente dedicado a discutir o tema das fichas com lápis e papel. Temos percebido que o crescente uso desse recurso tem tido um impacto muito negativo na rotina das crianças que passam a maior parte de seu dia envolvidas com esse único tipo de atividade.

1.1 A construção do conhecimento das crianças sobre as letras

Como tem sido afirmado em outros textos deste Caderno, consideramos que, no processo de aprender a ler e a escrever, é possível que - na Educação Infantil - as crianças se apropriem de alguns princípios do nosso sistema de escrita. Entre as regras que norteiam o sistema alfabético, estão a de que escrevemos usando um conjunto de letras que compõem o nosso alfabeto e a de que, nas palavras, as letras/grafemas representam/notam os sons mínimos da fala (os fonemas). Como tem sido destacado por diversos autores (FERREIRO, 1986; MORAIS, 2012; SOARES, 2017), perceber que as letras são substitutos dos sons das palavras é, portanto, uma aprendizagem fundamental no processo de alfabetização. Porém, para se apropriar desse conhecimento, as crianças precisam viver situações de contato com textos e palavras de modo a poder confrontar as hipóteses que formulam sobre as letras e o funcionamento do nosso sistema de escrita.

Segundo Bialystok (1992, apud SOARES, 2017), as crianças inicialmente tratam as letras como *figuras* ou *formas visuais.* Partindo dessa hipótese, ainda que estejam distantes da compreensão das letras como representações simbólicas, elas incluem em seu repertório o nome de algumas letras e podem até mesmo ser ensinadas a recitar de cor o alfabeto[2]. Neste momento, também é comum que elas experimentem escrever por meio de linhas retas ou curva horizontais, pontos, bolinhas ou outros sinais não convencionais. No entanto, ao tentar reproduzir os sinais que sua professora e outros adultos chamam de letras, elas já podem ser chamadas a revelar intenções comunicativas, como pode ser observado na escrita do próprio nome no crachá com foto ou na escrita da receita de biscoito feito pelas crianças do Grupo 3 em conjunto com sua professora Elaine Oliveira dos Santos, da Creche Mãezinha do Coque, em Recife[3].

[2]Mais adiante, na seção 2.1, iremos comentar sobre o ensino da ordem alfabética que, não raro, está presente na Educação Infantil.
[3]As fotos 1 e 2 foram extraídas do Relatório Técnico da pesquisa *Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil* (BRANDÃO, RIBEIRO e HAMPEL, 2014), já mencionada em outros textos deste Caderno.

Foto 1: Criança do Grupo 3 mostrando a escrita do seu nome. Na face de trás do cartão, o nome estava grafado convencionalmente.

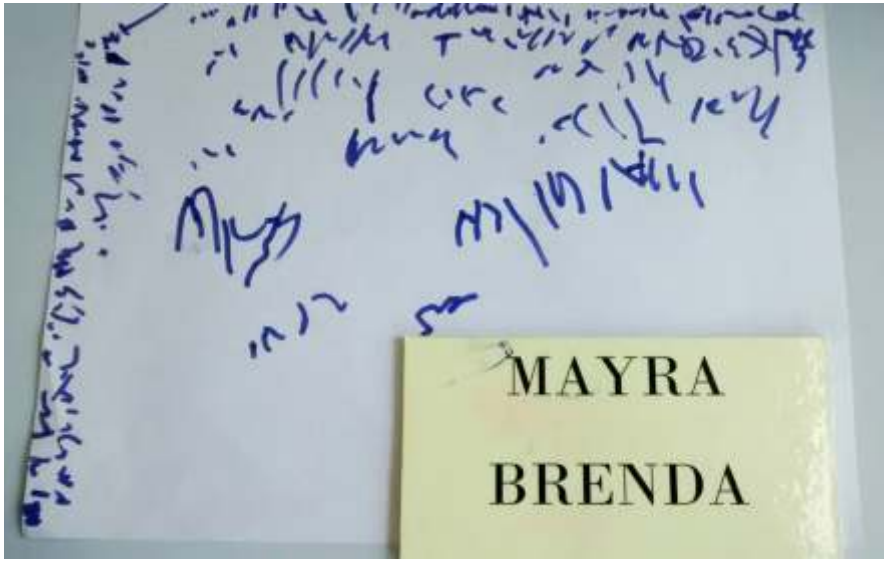


Foto 2: Escrita da receita de *Biscoito gostoso*, por Mayra Brenda do Grupo 3.

Mais adiante, a partir da ampliação do seu contato com a leitura de textos e de situações em que a professora dá destaque à escrita do seu nome, como na "Chamadinha" ou na escrita de outras palavras durante a produção da "Agenda do dia", por exemplo, elas passam a perceber as letras como unidades distintas, "*objetos*" com certas características visuais (compostos de linhas verticais, horizontais, semicírculos), mas ainda não como símbolos". (SOARES, 2017, p.210).

A seguir, vemos alguns exemplos de escrita do próprio nome por crianças do Grupo 3, da professora Rosangela Lima, do CMEI Professor Paulo Rosas. Como é possível notar, algumas letras podem ser identificadas, mas, por vezes, a escrita também inclui outros sinais e desenhos. Nota-se ainda a grande variedade de escritas dentro do mesmo grupo de crianças no que se refere à maior ou menor proximidade da forma convencional.

Fotos 3, 4, 5: Escrita do nome por crianças do Grupo 3.

Vale registrar que, ao tratarem as letras como *objetos*, as crianças ainda não entendem por que a mudança na posição e na orientação das letras no espaço acarreta alterações na sua identidade. Assim, diferentemente de uma cadeira que não deixa de ser cadeira se a colocamos no chão com os pés virados para cima, as letras perdem a identidade se fizermos certas rotações e mudanças de posição (por exemplo, o A deixa de ser A, se virado de cabeça para baixo; a letra N pode se transformar em Z se for girada para o lado direito). Como vemos na imagem a seguir, Isadora, também do Grupo 3 do CMEI Professor Paulo Rosas, ainda não se preocupa com essa questão.

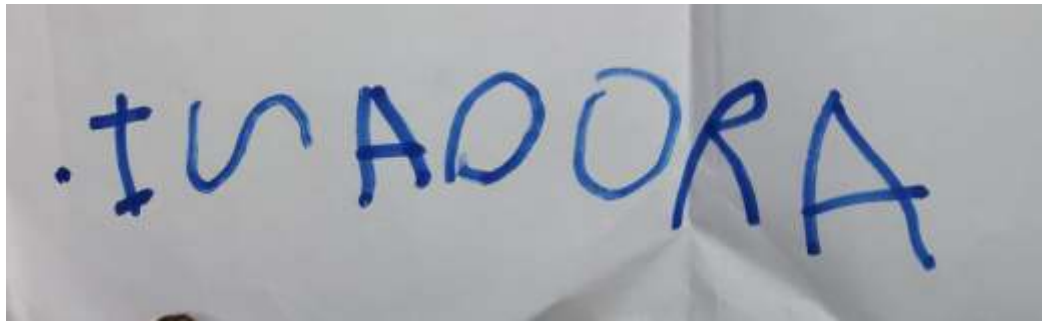


Foto 6: Escrita do nome por Isadora.

Também é difícil para as crianças entenderem que uma mesma letra pode assumir diferentes formas: imprensa maiúscula, imprensa minúscula, cursiva maiúscula e cursiva minúscula. Tais conhecimentos, entretanto, são frequentemente introduzidos na Educação Infantil e cada vez mais cedo. Consideramos essa prática um grande equívoco, pois qual a relevância de transmitir conhecimentos que vão muito além do que crianças ainda não alfabetizadas podem compreender? Por que confundir as crianças com tantas e desnecessárias informações? É preciso ter clareza sobre o que é, de fato, essencial no processo de alfabetização e sobre o que cabe à Educação Infantil, considerando as características e necessidades dos pequenos. Entendemos que saber diferenciar e escrever em diferentes tipos de letras e em maiúsculas e minúsculas são conhecimentos absolutamente irrelevantes no processo de alfabetização vivido por crianças desta etapa, podendo perfeitamente esperar para o Ensino Fundamental. Desconsiderando, porém, o que as crianças pensam e têm interesse em

aprender sobre as letras, diferentes livros didáticos, materiais apostilados e fichas produzidas por professoras insistem em transmitir tais conhecimentos.

Temos, portanto, uma posição contrária a esse tipo de trabalho e ao ensino da letra cursiva na Educação Infantil. Reconhecemos, entretanto, que por meio do contato com diferentes textos e suportes de escrita, muitas crianças observam a existência de *escritas diferentes* e de *distintos tipos de letra*. Por exemplo, Isadora (4 anos), a mesma criança que mencionamos anteriormente, decidiu fazer uma carta para Papai Noel e depois de fazer um desenho, virou a folha e disse: "agora vou escrever com letra cursiva!" e começou a *escrever* fazendo um movimento rápido com o lápis sobre o papel (ver Foto 7). Isadora já sabe que se escreve com letras e sabe grafar algumas delas em seu traçado convencional em imprensa maiúscula, como podemos ver quando ela escreve o seu próprio nome. A instituição de Educação Infantil que ela frequenta não propõe o ensino da letra cursiva mas, possivelmente, na interação com sua irmã mais velha e com os adultos dentro e fora da escola, ela percebeu que existe um tipo de letra diferente da que aprendeu a fazer: a chamada *letra cursiva*. Entendemos, portanto, que observar essas diferenças e perceber que o formato das letras varia em diferentes suportes e situações é um conhecimento suficiente para a etapa da Educação Infantil.

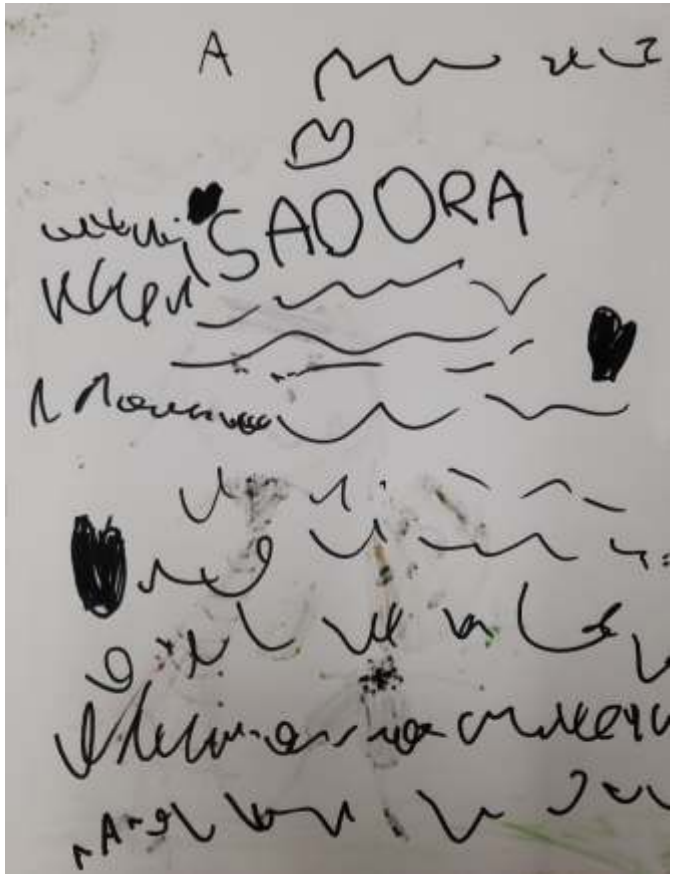


Foto 7: Carta para Papai Noel escrita por Isadora.

Em síntese, assumimos a posição de que as letras de imprensa maiúscula, também chamadas de letra bastão, com retas e curvas simples e limites bem demarcados, são as mais apropriadas para as crianças que estão iniciando seu processo de alfabetização. Vale notar que, no documento curricular de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), as letras bastão são igualmente indicadas tanto para a escrita das professoras, nos momentos em que assumem o papel de escriba, quanto para a escrita produzida pelas próprias crianças (ver os objetivos 05, 10 e 11 no campo de experiências "Escuta, fala, pensamento, imaginação", pp. 96, 98 e 99).

A esse respeito, Albuquerque e Leite (2010) também destacam que as letras bastão permitem uma melhor visualização, sendo mais facilmente reconhecidas pelas crianças. Além disso, o traçado das letras bastão é reproduzido com mais facilidade pelas crianças e, diferentemente do que ocorre no ensino da letra cursiva, não há um movimento correto e que deve ser aprendido para o traçado das letras. Finalmente, é importante notar que, na escrita com letra bastão, tanto é mais fácil para a professora entender o que as crianças estão grafando como é mais simples para elas explicarem como estão lendo o que escrevem. O mesmo não pode ser dito em relação à escrita das crianças em letra cursiva, já que não ficam claros os limites onde começa e termina cada letra. Nesses casos, vê-se, em geral, um aglomerado de letras, tornando-se complicado ou mesmo impossível apreender o que a criança está pensando enquanto escreve. Tudo isso limita a mediação docente no sentido de desafiar as crianças a avançarem em suas hipóteses.

Voltando ao processo de construção do conhecimento das letras pelas crianças que vem sendo descrito aqui, Soares (2017) indica que tanto Bialystok, autor mencionado anteriormente quanto Emilia Ferreiro convergem para o mesmo ponto de chegada: o momento em que as crianças *fonetizam a escrita,* ou seja, quando as letras são, finalmente, entendidas como símbolos que representam os sons das palavras.

De acordo com a teoria psicogenética, o final desse percurso seria quando a criança compreende plenamente o *princípio alfabético*. Isto é, entende a natureza do nosso sistema de escrita em que as letras correspondem a valores sonoros menores que a sílaba, os fonemas, "de tal maneira que se pode vê-las trabalhando com hipóteses deste tipo: para semelhança de sons, semelhança de letras; para diferenças sonoras, diferença de letras" (FERREIRO, 1993, p.85).

A esse respeito, é fundamental reforçar que não esperamos que o princípio alfabético seja conquistado até

o final da Educação Infantil, ainda que isso possa ocorrer. Como já afirmamos no texto introdutório, nessa etapa consideramos suficiente que as crianças estabeleçam *algumas conexões* entre a escrita e os segmentos sonoros da fala.

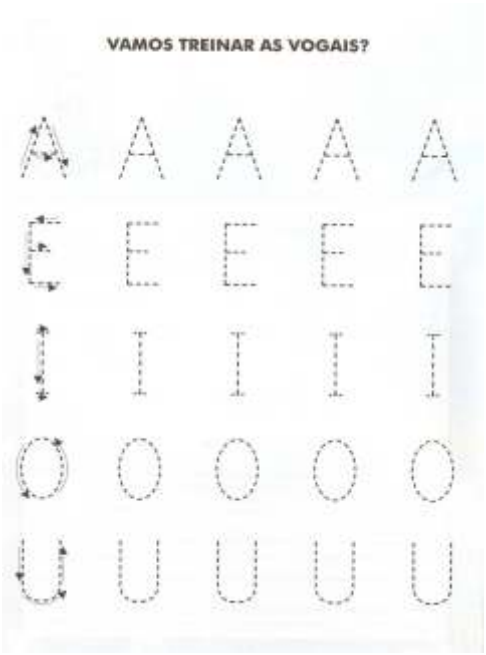
No entanto, entendemos que, até o final do primeiro ano do Ensino Fundamental, é preciso trabalhar para que todas as crianças dominem com segurança o princípio alfabético e escrevam buscando realizar as correspondências fonográficas, ainda que apresentem erros de ortografia. Vale destacar que, só a partir desse ponto, quando for superada a etapa mais complexa e essencial no processo de alfabetização, é que, sob nosso ponto de vista, seria indicado trabalhar a letra cursiva de forma sistemática com a intenção de dar mais agilidade à escrita.

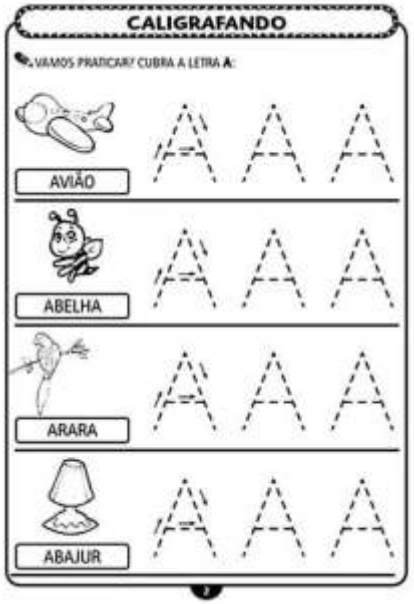
Na próxima seção, lançaremos um olhar mais aprofundado nas práticas observadas nos Grupos 4 e 5, com foco no ensino e aprendizagem das letras.

2 Com a lupa nas práticas pedagógicas com as crianças

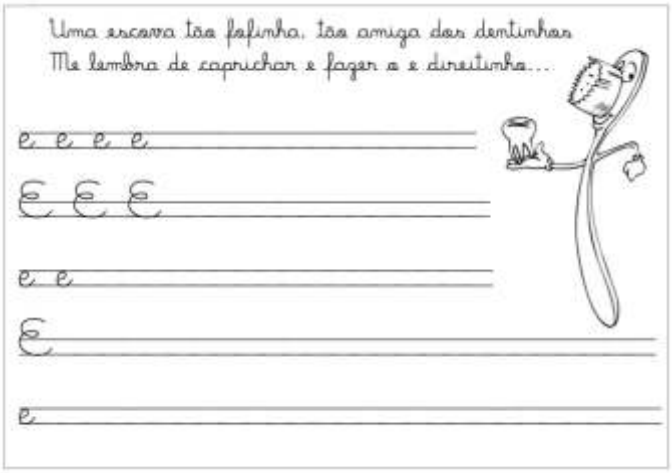
Como sabemos, tradicionalmente, o trabalho com as letras na Educação Infantil envolve o ensino explícito do alfabeto ao longo do ano, começando pelas vogais por serem consideradas como as *mais fáceis* e importantes. Com esse objetivo, as crianças são levadas a memorizarem, em um determinado período de tempo, cada letra do alfabeto. Depois das atividades envolvendo as vogais, surgem os encontros vocálicos e, por último, as atividades que focam no ensino das outras letras do alfabeto, como pode ser evidenciado nas fichas apresentadas a seguir, propostas às crianças dos Grupos 4 e 5 de diferentes instituições públicas e privadas do Recife.

Como é possível ver nos exemplos a seguir, as fichas estão concentradas no ensino explícito das vogais por meio da identificação, cópia e escrita dessas letras que, comumente, são apresentadas tendo como apoio uma palavra iniciada por uma delas.

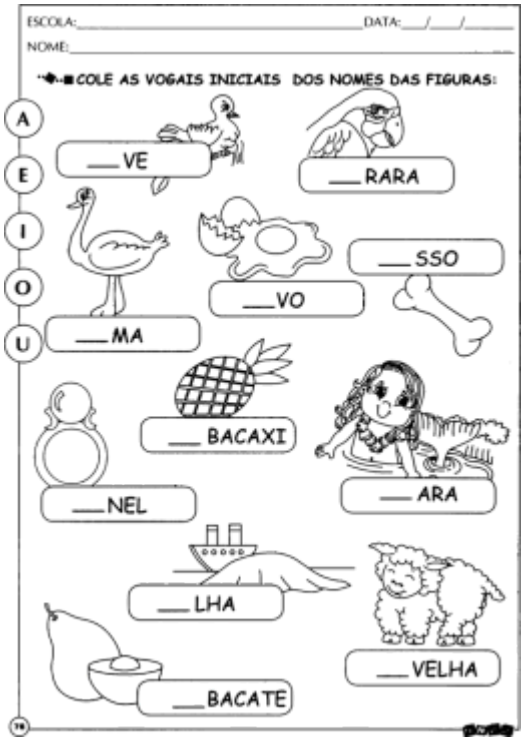

VAMOS TREINAR AS VOGAIS?


CALIGRAFANDO
VAMOS PRATICAR? CUBRA A LETRA A:
AVIÃO
ABELHA
ARARA
ABAJUR

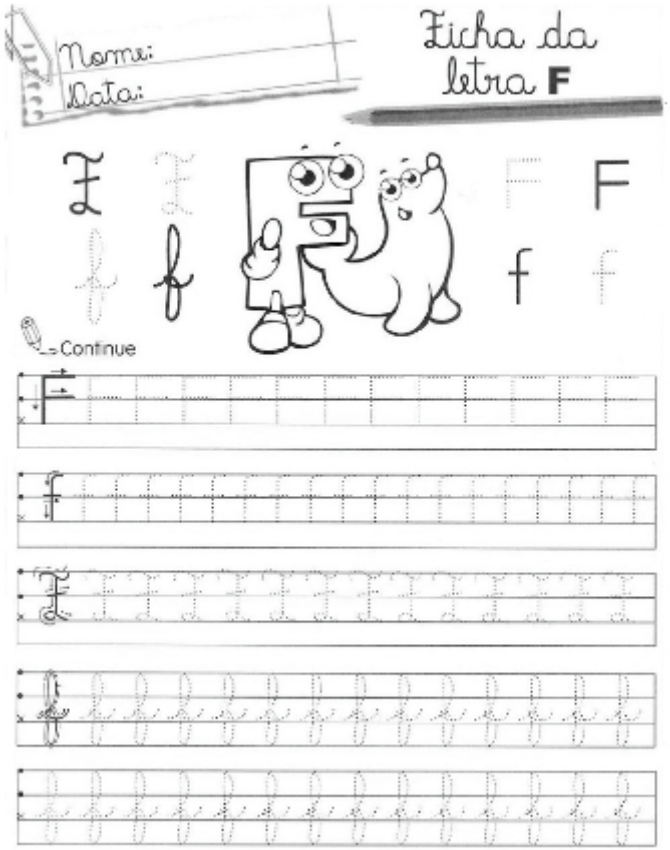
amarelinha
QUAIS FIGURAS TÊM NOMES QUE SE INICIAM COM A VOGAL A? FAÇA UM TRAÇO QUE AS LEVE ATÉ A VOGAL.
A
98


Uma escrava tão fofinha, tão amiga dos dentinhos
Me lembra de caprichar e fazer o e direitinho...

ESCOLA:
TURMA: PROFESSORA(I):
EU SOU:
VOGAIS JUNTINHAS FORMAM PALAVRINHAS!
1- JUNTE, COPIE E LEIA OS ENCONTROS VOCÁLICOS FORMADOS.


ESCOLA: DATA: / /
NOME:
COLE AS VOGAIS INICIAIS DOS NOMES DAS FIGURAS:
A
E
I
O
U
__VE
__RARA
__SSO
__VO
__MA
__BACAXI
__NEL
__ARA
__LHA
__VELHA
__BACATE

Uma vez *concluído o ensino das vogais e dos encontros vocálicos,* as demais letras do alfabeto são introduzidas seguindo um esquema semelhante, como ilustram as fichas a seguir.



O passo seguinte é a *apresentação das famílias silábicas ou de fonemas e seus correspondentes gráficos*, que segue o padrão ilustrado nas fichas apresentadas a seguir.

ESCOLA:
TURMA: _____ PROFESSOR(A): _____
EU SOU: _____

1-COMPLETE COM A SÍLABA INICIAL DE CADA PALAVRA.

CA CE CI CO CU

SA

NOURA

BRA

SNE

MA

CINEMA
NEMA

COLA
LA

BO

BOLA

ATIVIDADE DE CASA

DATA: __/__/__

VOCÊ É ESPECIAL PARA TODOS!

1) FORME A FAMÍLIA DO **S**.

SIMÃO

2) CIRCULE, NAS PALAVRAS, AS SÍLABAS **SE**, **SO**, **SI**, **SA**, **SU**.

SIMONE	SABÃO	SOLA	SELO
SUBIDA	SEMANA	SAÚDE	SÍTIO

3) PRATIQUE A ESCRITA CURSIVA.

S

109

A análise desses exemplos põe em destaque a urgência de discutir sobre concepção de alfabetização com professoras de Educação Infantil e reforça o nosso objetivo com a proposição deste Caderno. Tal como já foi demonstrado, atividades como essas partem da ideia de que a escrita é um código de transcrição da fala que precisa ser memorizado, daí porque se faz necessário propor fichas diárias com cópia e identificação de letras, fonemas e sílabas, como as que acabamos de apresentar. Infelizmente, na atuação como professoras de estágio em Educação Infantil e lendo pesquisas nesse segmento (SILVA, 2019; CABRAL, 2013), concluímos que essa é a rotina de inúmeras crianças de 4 e 5 anos de idade ou mesmo antes disso.

Na pesquisa de Lima e Albuquerque (2009), por exemplo, essa prática foi vivenciada por crianças de 4 anos que frequentavam uma escola privada de um bairro popular da cidade de Olinda, cujo público atendido não se diferenciava muito daquele que frequentava as escolas públicas do referido município. A seguir apresentamos um trecho do relato dessas autoras:

> Na escola, os alunos eram recebidos na sala pela professora que recolhia a tarefa do dia anterior e organizava a agenda do dia anotando no caderno a atividade que seria levada para casa pelas crianças. Enquanto ela realizava essa atividade, as crianças brincavam e conversavam entre elas. Após esse primeiro momento, a professora cantava e orava usando músicas infantis.
> Em seguida, a professora introduzia a consoante que seria estudada no dia, através de um cartaz com algumas gravuras cujos nomes começavam com a letra estudada. As crianças eram incentivadas a repetir o nome da gravura e sua letra inicial. após essa atividade, as crianças eram convidadas a identificar a letra no quadro, repetindo o seu nome e fazendo o traçado da letra. Depois dessas atividades, as crianças recebiam uma atividade em folha de papel ofício para elas circularem a letra, cobrir e depois escreverem sozinha. Percebe-se, na prática da professora, uma ênfase na repetição e memorização das letras.

Lima e Albuquerque (2009) destacam que, ao longo do ano, a sequência de atividades propostas às crianças obedecia ao mesmo padrão que aparece no relato. Ou seja: apresentação da letra e de palavras que começavam com ela, identificação da letra nas palavras apresentadas e realização do treino gráfico da letra a partir de atividades de cobrir pontinhos e de cópia/escrita da letra. Não foram registradas atividades de leitura ou escrita de palavras que fossem significativas, e as crianças apenas escreviam o seu nome no cabeçalho das fichas que, como já foi dito, geralmente envolvia apenas a escrita e cópia de letras isoladas. Assim, a reprodução dos sinais chamados de letras tinha uma finalidade puramente gráfica.

Ao final do ano, as pesquisadoras realizaram uma atividade em que solicitavam às crianças a escrita inventada de palavras a partir de algumas figuras. A análise desse material revelou um dado preocupante: a maioria das crianças grafava apenas uma única letra para escrever as palavras. Ao que parece, a exposição constante a um ensino transmissivo de letras em que as crianças não conseguem encontrar sentido para ler e escrever faz com que elas, simplesmente, reproduzam o que estão acostumadas a fazer, ou seja, a escrita de letras isoladas, sem qualquer tentativa de reflexão sobre o que se pretende escrever.

Este mesmo risco de esvaziar a escrita de sentido e, portanto, da magia e do desafio que impulsionam as crianças a querer descobrir *o que dizem essas marcas no papel* e de *como posso fazer para usar esses sinais para dizer o que quero* transparece nas propostas do recente documento referente à Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), citado na introdução deste texto. No trecho que aborda especificamente a Educação Infantil, intitulado: “Como ensinar as crianças a ler e escrever de modo eficaz” (pp. 30 e 31), chama atenção a ausência de qualquer menção à necessidade de que as crianças sejam estimuladas a *entender para que serve ler e escrever*.

Como temos enfatizado, esse tópico deve ser, na verdade, o ponto de partida do trabalho de alfabetização que se inicia na Educação Infantil. Assim, é preciso garantir práticas em que os pequenos observem e participem de situações em que a leitura e a escrita se apresentem carregadas de significado. Ou seja, situações em que, de fato, precisamos escrever e ler, pois são essas experiências que dão sentido e motivação para que eles queiram decifrar o que dizem os tais *risquinhos pretos no papel*. Entendemos, portanto, que esse aspecto de *significado das práticas de leitura e escrita* jamais pode deixar de ser considerado já que, na nossa opinião, nele está o alicerce do processo de alfabetização tanto com crianças como com adultos.

O documento da PNA, entretanto, parece ir em outra direção ao destacar o ensino de "habilidades metalinguísticas" (em especial de consciência fonológica e fonêmica), a "memória de trabalho", "habilidades de literacia emergente" e o "desenvolvimento de funções executivas" (BRASIL, 2019). Evidentemente, não se pode desconsiderar o papel das habilidades cognitivas na aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, da forma como está posto no documento, o trabalho de leitura e escrita na Educação Infantil parece ser reduzido ao exercício das habilidades cognitivas listadas acima por meio de atividades, tais como: "nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras; escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome, parear ou discriminar símbolos apresentados visualmente" (BRASIL, 2019, p. 30).

Outro problema grave que identificamos é a ênfase dada ao desenvolvimento do que é chamado no documento de *conhecimento alfabético*, isto é, o "conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto" (p. 30). Ao ler essa definição, constatamos que esse *conhecimento alfabético* trata-se, simplesmente, do que conhecemos por *consciência fonêmica.* Ou seja, a "habilidade linguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema" (BRASIL, 2019, p. 30).

A esse respeito, é interessante notar que, embora a PNA insista no argumento de que é preciso mostrar evidências científicas e ouvir os especialistas, ao enfatizar o trabalho de identificação do "nome da letras, seus valores sonoros e suas formas" (p. 30), desconsidera especialistas e pesquisas que mostram que manipular essas unidades mínimas da língua (os fonemas) é algo extremamente abstrato para crianças pequenas e até mesmo para adultos já alfabetizados (ver, por exemplo, MORAIS, 2019). Também desconsideram as evidências de que as crianças se alfabetizam, mesmo quando não têm sucesso em tarefas que exigem, por exemplo, segmentar palavras em fonemas, contar palavras em fonemas, tal como revelam os estudos desenvolvidos pelo referido autor.

Nesse sentido, discordamos inteiramente de que, na Educação Infantil, "devemos ensinar explicitamente as crianças a converter letras em sons" (BRASIL, 2019, p. 30) tal como posto por uma das especialistas consultadas na PNA e voltaremos a justificar nossa posição no texto 4 em que abordaremos as atividades que estimulam a análise fonológica no processo de alfabetização.

Ao que parece, a criança deve, segundo a PNA, começar a ser exposta a esse tipo de ensino já na Educação

Infantil, de modo a fazê-la aprender o princípio alfabético de que cada letra ou grupo de letras representam sons. Assim, partindo, supostamente e, a nosso ver, equivocadamente, do que seria mais fácil - as unidades menores da língua (letras isoladas e fonemas), bastaria ensinar os sons de cada letra/grafema para que ela, memorizando essas relações, decodifique (leia) e codifique (escreva) palavras, frases e textos. Ou seja, mesmo sem mencionar abertamente, a PNA abre caminho para o trabalho com o método fônico já a partir da Educação Infantil. Por fim, o documento assume a posição de que: "não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2019 p. 31).

Com essa afirmativa, a PNA, mais uma vez, vai na contramão do que temos afirmado até aqui, pois o processo de alfabetização não começa no 1º ano, ele já está em curso na Educação Infantil. Além disso, as *condições mínimas* indicadas pela PNA, com destaque apenas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas para que as crianças obtenham "êxito no 1º ano", não contemplam o amplo trabalho pedagógico que estamos propondo ao longo dos textos deste Caderno.

Diante de todas as críticas que fizemos até aqui sobre o trabalho com letras que, comumente, vemos acontecer na Educação Infantil e também sobre aquele que se anuncia no documento da PNA, qual a nossa proposta? É disso que trataremos na próxima seção.

2.1. Afinal, como aprender sobre as letras de modo significativo na Educação Infantil?

Nas seções anteriores deste texto, temos criticado o trabalho com letras que parte de uma concepção de alfabetização da qual discordamos e que se baseia na memorização via repetição de nomes e formas de letras isoladas e, mais adiante, de correspondências som-grafia. Com base nessa concepção, aposta-se em um ensino exclusivamente transmissivo dessas informações, como vimos no relato transcrito anteriormente da pesquisa de Lima e Albuquerque (2009) e na repetição do mesmo tipo de trabalho em inúmeras fichas com lápis e papel e atividades de livros didáticos que as crianças são chamadas a fazer na escola e em casa.

Ao contrário desse modelo que consideramos inadequado para aprendizes de qualquer idade, propomos

partir da ideia de que a aprendizagem das letras deve ser feita de *forma contextualizada*. Isto significa dizer que as crianças irão começar a diferenciar as letras, a aprender os seus nomes e a reproduzi-las no papel participando de *vivências significativas* em que elas podem observar e refletir sobre palavras e textos escritos. No texto anterior, por exemplo, discutimos um desses momentos: a "Chamadinha" com cartões com nomes escritos em letra bastão. Não raro, crianças com 4 ou 5 anos que participam com certa regularidade dessa atividade mediada por suas professoras, facilmente aprendem as letras do seu nome e de seus amigos. Observando seu nome nos cartões, elas também se interessam por escrevê-los. Desse modo, vão pouco a pouco percebendo as características particulares de cada letra, conseguindo reproduzi-las de forma cada vez mais aproximada da convencional.

Vejamos um trecho do relato da professora Tina e seu grupo de crianças de 4 anos, também apresentado em Albuquerque e Leite (2010, pp. 102, 103), que ilustra o tipo de proposta que estamos recomendando:

> As atividades envolvendo práticas de leitura e de escrita foram frequentes na nossa rotina. Assim, exploramos os nomes próprios, palavras e textos significativos, como: chamada com a lista dos nomes das crianças da sala, lista de nomes de livros de histórias explorados, quadrinhas, poesias, músicas. Tais textos contribuíram, de forma surpreendente, para a estabilização da escrita de algumas palavras. Observei o crescente interesse, em grande parte do grupo, em conhecer as letras, como escrever algumas palavras, tendo como referência maior a escrita dos nomes próprios das crianças da nossa sala, nomes de irmãos, pai e mãe, da professora e outros nomes também significativos. (...) Após a leitura do livro "Gato de Botas", propus às crianças que desenhassem sobre a história e quem desejasse poderia escrever o título da mesma. Uma criança pensando sobre a escrita proposta, falou: - Tina, Gato começa igual ao nome de Gabriel e outra criança, imediatamente, falou: - "É com a letra G".

Como se vê no relato, a professora oferece diversas oportunidades de ler e de escrever com as crianças, e elas se interessam por conhecer as letras e pela escrita de nomes significativos. Nesse contexto, vão percebendo que outros nomes também iniciam com *a sua letra*, também vão aprendendo o desenho de cada uma delas e como são chamadas. Porém, além das descobertas que as próprias crianças fazem, é importante ressaltar o papel da professora, que não apenas responde à curiosidade dos pequenos, mas também formula perguntas, chama a atenção para aspectos que ainda não foram observados e transmite informações quando necessário. Em síntese, não faz sentido pensar em um trabalho em que seja necessário *apresentar* cada letra partindo da *semana do A, do E, do I...* As letras já estão no mundo na escrita de várias palavras, e elas não aparecem em uma ordem prefixada para as crianças. O mais importante é que elas percebam, por exemplo, que o A ou o C do seu nome estão presentes em várias palavras, como nos nomes de alguns colegas da sua sala, ou em outras palavras significativas.

Também não consideramos adequado pedir às crianças que leiam e releiam repetidas vezes cartazes do tipo "N de NAVIO, T de TATU, Z de ZEBRA, A de AVIÃO, I de IGREJA..." ou que recitem o alfabeto de cor. Sabemos que, por vezes, as próprias crianças aprendem com vídeos na internet ou na escola *canções de ABC* que ensinam o alfabeto. Porém, recitar o alfabeto de cor em uma música ou parlenda não quer dizer que as crianças estão avançando em seus conhecimentos sobre as letras ou que, muito menos, entendem a função da ordem alfabética.

Nesse sentido, o foco do trabalho pedagógico na Educação Infantil não deve ser em memorizar as letras e a ordem alfabética. Entendemos que o mais importante é progredir na direção do que foi discutido na seção anterior. Ou seja, aprender as letras em situações significativas em que, por exemplo, experimentamos ler ou escrever o nosso nome ou outras palavras significativas com a mediação essencial da professora.

Vale frisar que, ao discordarmos de propostas de recitar em coro o alfabeto, isso não significa se opor à exposição do alfabeto na sala. Ao contrário, entendemos que ter um alfabeto na forma maiúscula de imprensa na parede de Grupos 4 e 5 e numa altura acessível à visão das crianças é um recurso muitíssimo importante para ajudá-las a aprender os nomes e o traçado convencional das letras. Além disso, ter as letras visíveis na sala, permanentemente, pode colaborar em muitas situações do dia a dia em que a escrita se faz presente, como durante a "Chamadinha" ou na escrita do próprio nome ou da "Agenda do dia" quando a professora ou as crianças podem fazer menção a alguma letra.

Vejamos outro exemplo de trabalho com letras na mesma linha do que faz a professora Tina. Trata-se de um trecho da observação do momento da "Chamadinha" conduzida pela professora Sandra Vasconcelos com seu Grupo 4. O trecho foi extraído do relatório técnico da pesquisa *Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil*, já mencionado anteriormente.

> A professora estava sentada no chão numa roda com as crianças. Ela segura um grande pote com cartões com nomes de cada uma, escritos em letra bastão. Em um clima de brincadeira, ela tirava um nome do pote e entregava às crianças. Muitas ainda não conheciam seus nomes. Quando cada criança já tinha o seu cartão na mão, ela foi pedindo que cada uma delas mostrasse o seu e foi escrevendo uma lista em uma folha grande que, ao final, seria colada em um suporte afixado na parede. Enquanto escrevia, perguntava o nome da primeira letra e destacava que essa letra também era a mesma letra de outros nomes da sala. Por exemplo, ao escrever Liliane e Letícia, ela destacou para o grupo que os dois nomes têm a mesma letra L. Nesse ponto, Miguel comenta que também tem "L" no seu nome e acrescenta: "ELEFANTE também tem L!".
>
> (BRANDÃO, RIBEIRO e HAMPEL, 2014)

Nesse trecho, vemos a preocupação da professora Sandra em chamar a atenção para cada nome, não se contentando apenas com a observação dos nomes escritos nos cartões, mas escrevendo cada um deles na frente das crianças. Certamente, tal encaminhamento buscou dar outras oportunidades de observação para as crianças do seu grupo que ainda não conheciam seu nome com segurança. Ainda nesse fragmento, também vale destacar a descoberta de Miguel sobre a presença da letra L na palavra ELEFANTE. Possivelmente, ele associou o nome da letra L *(éle)* com o som inicial da palavra. A esse respeito também é interessante registrar que o conhecimento do nome das letras do alfabeto pode ajudar as crianças nas suas tentativas iniciais de escrita à medida que se estabelecem certas conexões entre o nome da letra e o som que quer representar. Por exemplo, não raro vemos

crianças escrevendo palavras como GATO ou GALINHA iniciando com a letra H (*agá)*; ou escrevendo TAPETE das seguintes formas: API, APE ou TAPTI.

Além das práticas mencionadas acima, há diversos jogos em que as crianças também podem aprender sobre as letras com seus pares e com a professora. Um dos jogos mais simples é o de bingo, em que elas devem procurar se a letra chamada compõe o nome da sua cartela. Nas cartelas, podem estar escritos desde o nome das crianças até outras palavras significativas, como aquelas que têm relação com projetos ou temas que estão em curso. No texto 1, por exemplo, mencionamos um bingo de letras com palavras referentes a comidas típicas de São João (MILHO, CANJICA, PAMONHA...) que estavam sendo apresentadas ao Grupo 4.

Jogos de escrita de palavras com letras móveis em pequenos grupos ou duplas, como vemos nas imagens a seguir, também oferecem excelentes oportunidades para aprender os nomes das letras. Nesses casos, enquanto as crianças tentam formar as palavras, as letras, certamente, vão sendo nomeadas na interação entre elas.

Fotos 8 e 9: Crianças do Grupo 5 escrevendo palavras com letras móveis.

A escrita do próprio nome com letras móveis também interessa muito às crianças. Esse tipo de proposta não só oferece oportunidades para revelar, partilhar e construir conhecimentos sobre as letras, como também proporciona a construção de um repertório de palavras estáveis:

Fotos 10 e 11:
Criança do Grupo 4
escrevendo o seu nome com
letras móveis.

Ao tentar escrever o seu sobrenome, Isabella Girão procura a letra R, mas não a encontra de imediato. Diante da falta da letra de que precisava, Isabella utilizou as letras P e I para resolver o problema. Com isso, ela revela que já compreendeu alguns princípios do nosso sistema da escrita: que o seu nome possui uma cadeia fixa de letras e que, por isso, não poderia utilizar outra letra no lugar do R. Isabella também demonstra saber que as letras possuem formatos convencionados e tenta se aproximar da convenção já que não admite usar uma letra qualquer no lugar do R. Assim, enfatizamos que as diversas situações que envolvem a escrita dos nomes das crianças podem ajudar também nas questões mais perceptuais do traçado das letras de forma significativa, sem que haja a necessidade de se copiar repetidamente a mesma letra de forma isolada.

Ainda pensando na formação de um repertório de palavras estáveis e na aprendizagem das letras, não apenas as atividades de escrita, como as descritas acima, interessam às crianças. Elas também demonstram curiosidade e satisfação em *ler* palavras como nomes de lojas, rótulos de produtos, marcas, etc. Na escola, começam a *ler* o seu nome e o nome dos colegas. Para fazer essas *leituras*, elas se apoiam muito no contexto e reconhecem as palavras de uma forma mais global. Porém, aos poucos, vão prestando atenção às letras que constituem essas palavras e à sequência em que aparecem. Assim, ao contribuir para a formação desse *vocabulário visual* em que as crianças começam a *ler* palavras de cor, estamos propiciando situações em que elas não somente aprendem sobre as letras, mas também experimentam estabelecer relações entre os segmentos escritos e os segmentos orais das palavras.

Na ficha a seguir, vemos um exemplo do trabalho com palavras estáveis dentro do Projeto “Negras histórias que fazem parte da gente”, conduzido pela professora Sandra Vasconcelos com seu Grupo 4. As palavras destacadas na ficha vinham sendo apresentadas às crianças a partir de uma pesquisa sobre palavras de origem africana. A ficha pede que elas tentem *ler* algumas dessas palavras, depois que contem e registrem o número de letras de cada uma e, por fim, pede que as palavras sejam copiadas.

Como vemos nessa ficha e nas demais propostas apresentadas nesta seção, as crianças vão aprendendo a escrever letras e a dizer seus nomes ao lado de outras tantas aprendizagens. Assim, não há qualquer preocupação em tratar o ensino das letras de forma isolada, descolado das palavras e de outras aprendizagens. O mais importante é que as atividades propostas façam sentido para as crianças e, portanto, conectem-se com seus interesses e com as vivências que têm dentro e fora da escola. É nessa direção, portanto, que fazemos a defesa de que as letras sejam aprendidas de forma mais significativa e contextualizada. Certamente, andando nesse caminho, as letras não se tornarão as *inimiguinhas* das crianças!

MEU NOME É _____

ESTAMOS APRENDENDO ALGUMAS PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANA.
VAMOS LER CADA PALAVRA ABAIXO E DEPOIS CONTAR O NÚMERO DE LETRAS DE CADA UMA, ESCREVENDO O NÚMERO AO LADO.
DEPOIS, TENTE ESCREVER AS PALAVRAS NA LINHA.

CAFUNÉ _____

BATUQUE _____

MOLEQUE _____

Para saber mais...

- Sugerimos a leitura do capítulo *Explorando as letras na Educação Infantil* de Eliana Borges Correia de Albuquerque e Tânia Maria Rios Leite. O texto está no livro Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas, já

indicado em outros textos deste Caderno. No capítulo, são abordados alguns tópicos que também discutimos aqui, dando uma chance de maior aprofundamento.

- Sugerimos também a leitura do livro de Angela Lago e Zoé Rios, intitulado: *A E I O U* (Belo Horizonte: RHJ, 2008). O livro é muito divertido e desafia as crianças diante da brincadeira que propõe de trocar as vogais entre duas palavras. Não é um texto simples, mas com a mediação da professora sua leitura pode interessar às crianças do Grupo 5. O projeto gráfico do livro também é muito bem cuidado e as ilustrações colaboram para a construção de sentidos.

Texto 4

CRIANÇA

Jogos e brincadeiras com palavras: há lugar para atividades de análise fonológica na Educação Infantil?

Eliana Borges Correia de Albuquerque
Ana Carolina Perrusi Brandão

Palavras

Entre ecos e outros trecos
percebo o brilho
do ouro do tesouro
do olho do piolho
do risco do corisco.

Entre ecos e outros trecos
entendo que quando se diz
- CERTAMENTE -
na certa, também se mente,
não se cultiva a melhor semente.

Entre ecos e outros trecos
é fácil encontrar a antiga rima
ímã
a unir palavras:
flor, amor e dor
natureza e beleza
sol e girassol.

Entre ecos e outros trecos
descubro a palavra PALAVRA
e em sua lavra
(riqueza de som
e significado)
encontro sempre a atrevida
vida.

José de Nicola

1. Por que esse tema é importante?

Em *Entre ecos e outros trecos*, José de Nicola define, em seu poema, "a palavra PALAVRA como riqueza de som e significado". De fato, brincando com as palavras, assim como faz o poeta, as crianças descobrem seus sons e exploram o mundo. Nesse texto, abordaremos esse processo de descoberta da dimensão sonora das palavras a partir de atividades de análise fonológica que podem ser propostas na Educação Infantil. Nessa direção, refletiremos ainda sobre como tais atividades podem contribuir para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que se inicia nesta etapa e que tem sido nosso foco de atenção neste Caderno.

Como já foi abordado em outros textos, desde muito cedo, os pequenos convivem e participam de diferentes situações de uso da língua: ainda bebês escutam canções de ninar e cantigas infantis que, um pouco mais velhos, também passam a cantar; ampliam a linguagem oral e conversam com diferentes pessoas; ouvem a leitura de livros e manuseiam esses livros, *leem* e contam histórias; brincam de faz de conta que estão *lendo textos* em celulares, *tablets* e computadores a que têm acesso; observam propagandas diversas em *outdoors*, folhetos ou cartazes...

Se, em geral, para aprender a falar basta à criança conviver com outras pessoas e interagir com elas, o mesmo não acontece no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Conviver com diferentes materiais escritos não é suficiente para que uma pessoa aprenda a ler e escrever. Muitos adultos analfabetos fazem uso da leitura e da escrita por intermédio de pessoas alfabetizadas, ao mesmo tempo que criam estratégias para, por exemplo, pegar um ônibus, participar de um ritual religioso, ler jornais e folhetos de propagandas, etc. Pode-se dizer que esses adultos possuem experiências de letramento e vários conhecimentos sobre a escrita. Muitos deles conhecem as letras do alfabeto, reconhecem palavras familiares, sabem escrever seus próprios nomes. Mas tais conhecimentos não são suficientes para que possam ler e escrever com autonomia.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) relatam algumas situações vivenciadas por adultos analfabetos, alunos do Programa Brasil Alfabetizado, que demonstram exatamente que eles desconhecem que a escrita representa os sons das palavras ou, como bem colocou José de Nicola, que *a palavra é riqueza de som e significado*. Seu Aguinaldo, por exemplo, comentou que sabia todas as letras, mas não sabia juntá-las. Ou seja, ele não sabia o que as letras representavam e como um número limitado de letras – o nosso alfabeto – poderia ser

usado para escrever e ler palavras. Já o aluno Bosco, como apontado por Morais (2019, p. 116), ao tentar escrever a palavra BOI, percebeu, com a ajuda da professora, que ela começava com o BO de Bosco e que, em seguida, vinha um I. Depois de escrever a palavra, ele comentou surpreso: "Oxente, professora, um bicho daquele tamanho só tem três letras?!". Bosco, ao escrever a palavra BOI se apoiando em pistas dadas pela professora que o fizeram lembrar que seu próprio nome começava igual a essa palavra, compreendeu algo fundamental: que a escrita da palavra tem relação com sua pauta sonora, e não com o seu significado. E, como também temos afirmado em outros textos, tal descoberta é essencial para o aprendizado da leitura e da escrita.

Então, retomando a questão dessa seção – por que esse tema é importante? – podemos afirmar que, tal como outros autores (ver, por exemplo, MORAIS; SILVA, 2010) consideramos que a professora de Educação Infantil pode – e deve – sobretudo nos dois últimos anos desta etapa, ajudar as crianças a descobrirem que *palavra é riqueza de som e de significado.* Para isso, não é preciso envolvê-las em atividades enfadonhas de treinamento de correspondências entre letras e sons. Ao contrário, essa descoberta pode ser feita em situações em que elas brincam com a língua, inseridas em *jogos de linguagem*, tal como veremos mais adiante.

O tema desse texto também é importante por outra razão, já indicada no texto 3 deste Caderno. Por meio da discussão que faremos aqui, sugerimos que a professora amplie sua leitura de documentos oficiais mais recentes destinados à Educação Infantil, tais como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) e o caderno que traz a Política Nacional de Alfabetização-PNA (BRASIL, 2019), identificando as concepções de alfabetização e de Educação Infantil que estão subjacentes a essas proposições e se posicionando diante delas.

Com relação à BNCC, não há no trecho dedicado à Educação Infantil uma menção explícita em relação à importância de desenvolver a consciência fonológica nas crianças como algo relevante no processo de apropriação da escrita alfabética. Em apenas um único ponto do documento, são mencionadas atividades (brincadeiras cantadas) envolvendo textos que exploram os estratos sonoros da língua. Trata-se de um dos objetivos do campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* em que se propõe, para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, "inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos" (BRASIL, 2018, p. 49).

Como também apontamos no texto 3 deste Caderno, o documento do PNA, ao contrário, propõe, desde a

Educação Infantil, o trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito dos sons das letras. Assim, na parte destinada à Educação Infantil, o documento traz os conceitos de consciência metalinguística, consciência fonológica e consciência fonêmica. Vejamos as definições:

> A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas. À medida que a criança adquire o conhecimento alfabético, isto é, identifica o nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, emerge a **consciência fonêmica**, a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema (ADAMS et al., 2005; CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F., 2000; CARDOSO-MARTINS, 2006). (p. 30)

Como vemos nessa definição, sugere-se que, com base no conhecimento do nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, a criança desenvolverá a consciência fonêmica. Ainda no mesmo documento, nota-se que a consciência fonêmica está colocada em duas das seis variáveis que, segundo o relatório *Developing Early Literacy*, do *National Early Literacy Panel*, podem presumir fortemente o sucesso na alfabetização.

> **Conhecimento alfabético**: conhecimento do nome, das formas e dos *sons das letras do alfabeto*.
> **Consciência fonológica**: habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e *fonemas*. (BRASIL, 2019, p. 30, *grifos nossos*)

Tais objetivos, segundo o referido relatório, se desenvolvidos juntamente com outros também apresentados no documento, podem "proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental" (p. 31). Em síntese, segundo a PNA, a Educação Infantil deve preparar os alunos para o Ensino Fundamental, incluindo objetivos que envolvem o desenvolvimento da *consciência fonêmica* nesta etapa. É justamente nesse ponto que cabem, portanto, algumas perguntas que merecem atenção e que tentaremos responder nesse texto:

(1) a consciência fonêmica, definida na PNA como a "habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema" é realmente necessária para que a criança se alfabetize?

(2) essa habilidade precisa ser desenvolvida na Educação Infantil?

Diante de orientações e prescrições tão distintas de dois documentos norteadores de políticas educacionais recentemente publicados, consideramos que é preciso discutir sobre essas questões sem perder de vista a criança como "ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e das interações com o mundo físico e social" (BRASIL, 2018, p. 38).

Na seção seguinte, retomaremos o conceito de consciência fonológica, seu papel no processo de alfabetização de crianças (e também de adultos analfabetos), apresentando e refletindo sobre alternativas didáticas nesse campo que, sob nosso ponto de vista, podem e devem fazer parte do cotidiano de turmas de Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos de idade.

1.1 O desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com a alfabetização

Segundo Morais (2012), o que se chama hoje de *consciência fonológica* pode ser considerado como um "grande conjunto ou uma 'grande constelação' de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras" (p. 84). Tais habilidades, ainda segundo o referido autor, podem variar em função da *unidade sonora* e da *posição* que ela ocupa na palavra, assim como da *operação cognitiva* que fazemos quando refletimos sobre tais unidades.

As crianças gostam muito de pensar sobre as palavras e brincar com suas unidades sonoras. Tais brincadeiras podem envolver sílabas, como aquelas presentes em jogos cantados, como as parlendas que declamam para escolher quem vai começar a brincadeira (Lá em ci-ma do pi-a-no tem um co-po de ve-ne-no, quem be-beu mor-reu, o a-zar foi seu!), ou brincadeiras de procurar palavras que rimam com nomes de pessoas ("Luciana, rima com banana!", "Marina rima com piscina!").

Com base na classificação de Morais (2012), a primeira brincadeira – a da parlenda - envolve a *unidade sonora* correspondente à *sílaba* e a *operação cognitiva* de *escandir/segmentar as palavras em sílabas*. Já a segunda brincadeira envolve a *unidade sonora rima* e a *operação cognitiva de produzir palavras que rimam* a partir repertório lexical de que a criança dispõe. Durante a "Chamadinha", as crianças também gostam de brincar

de encontrar nomes dos colegas que rimam (MARIANA e JULIANA, MARCELA e RAFAELA, MARINA e CRISTINA) ou que começam com a mesma sílaba (MARIA e MATEUS). Tais brincadeiras envolvem *unidades sonoras* diferentes (*rimas e sílabas*), mas a *operação cognitiva* é a mesma: *identificação de palavras que compartilham um mesmo som*.

Outra brincadeira realizada por professoras que participaram do Ciclo de Alfabetização da Secretaria de Educação da cidade do Recife (1986-1989), e que ainda hoje está presente em turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é aquela que diz: "Lá vai um barquinho carregadinho de..." (MORAIS, 2019, p. 14). Nessa atividade, a professora, sentada com as crianças em uma roda, pega um barquinho de papel e diz: "Lá vai o barquinho carregadinho de arroz". A criança que recebe o barquinho, repete a frase trocando a palavra arroz por outra que inicia com a mesma sílaba, passando o barquinho para o colega ao lado, e assim a brincadeira prossegue até o barquinho chegar de novo à professora. O comando da brincadeira também pode ser trocado por palavras que rimam. É comum que, nessa brincadeira, algumas crianças no lugar de dizer palavras que começam ou terminam com o mesmo som, falem palavras do mesmo campo semântico. Assim, podem dizer, por exemplo: "Lá vai o barquinho carregadinho de feijão", por associarem arroz à feijão. Nesse caso, elas se prendem no significado das palavras e não em seu significante, ou seja, em suas partes sonoras. (MORAIS, 2019, p. 14).

Porém, ao brincar com os sons das palavras com essas e outras propostas, as crianças começam a se dar conta de que as palavras se relacionam não apenas pelos significados que elas têm, mas também pelos sons que possuem e compartilham. Conduzidas por intervenções da professora e de colegas, elas começam então a compreender que a palavra é *riqueza de som e significado* e podem superar um fenômeno denominado *realismo nominal*, presente em crianças que estão na fase inicial da apropriação da escrita alfabética denominada por Ferreiro e Teberosky (1979) como fase *pré-silábica*. Nessa fase, de início elas escrevem por meio de rabiscos e garatujas e, aos poucos, percebem que palavras são escritas com letras e começam a usá-las em suas notações, sem fazer qualquer correspondência entre as letras e os sons das palavras. Elas podem, no entanto, estabelecer relação entre a quantidade de letras e as características físicas ou funcionais dos objetos, fenômeno denominado por Piaget (1971) como *Realismo nominal*[1]. Se perguntarmos a uma criança que está na fase pré-silábica qual a palavra maior, BOI ou FORMIGUINHA, ela vai dizer que é a primeira, já que vai pensar no significado e não no

[1]O fenômeno do *realismo nominal* e suas relações com o processo de alfabetização foi inicialmente investigado no Brasil por Carraher e Rego (1981).

significante. Seguindo a mesma hipótese, se pedirmos a uma criança para dizer uma palavra parecida com a palavra MACACO, ela pode falar BANANA e não MALA, por exemplo. Como vimos anteriormente, o aluno Bosco, adulto não alfabetizado, a princípio achava que BOI deveria ser uma palavra grande porque o animal é grande e se surpreendeu ao perceber que tal palavra é escrita com apenas três letras. Naquele momento, ele vivenciou uma quebra de expectativa que iria ajudá-lo a ultrapassar o realismo nominal, passando a entender que os sons das palavras são importantes para escrever.

Retomando, no entanto, o que está escrito no PNA, observa-se que a ênfase no documento é no ensino do nome das letras e de seus sons, o que resultaria no desenvolvimento da *consciência fonêmica*. Os autores do referido documento defendem que para entender o *princípio alfabético* a criança precisa ser capaz de isolar os fonemas das palavras e associá-los às letras/grafemas correspondentes. Precisamos, então, discutir se, de fato, as atividades envolvendo a manipulação de fonemas ajudam no processo de apropriação da escrita alfabética.

Artur Morais (2019), em seu livro *Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização,* apresenta dados de pesquisas realizadas por ele e por outros pesquisadores, ou seja, evidências científicas de que a capacidade de manipular fonemas, diferentemente das sílabas e rimas, é desenvolvida de forma mais tardia. Assim, crianças com hipóteses pré-silábicas e silábicas de escrita têm dificuldades em realizar atividades envolvendo fonemas, tais como: identificar e produzir palavras que iniciavam com o mesmo fonema ou contar a quantidade de fonemas de uma palavra. As crianças com hipótese silábico-alfabética de escrita, e principalmente alfabética, tinham, por sua vez, um desempenho melhor, demonstrando certa sensibilidade ao fonema. No entanto, Morais (2019) observou, em suas pesquisas, que crianças alfabéticas - ao justificarem as respostas dadas nas atividades que envolviam fonemas – apoiavam-se muito mais nas letras que formavam as palavras do que em seus sons. Ele, assim como Soares (2017), argumenta que os fonemas são representações abstratas, segmentos sonoros não pronunciáveis e, portanto, de difícil manipulação. É por isso que, mesmo crianças e adultos alfabetizados, têm dificuldades em segmentar, por exemplo, palavras em seus fonemas. Em geral, quando solicitados a fazer atividades desse tipo, usam a memória gráfica das palavras e fazem contagem das letras e não propriamente de fonemas.

Nesse sentido, as duas questões apresentadas na primeira parte desse texto - (1) a consciência fonêmica, definida na PNA como a “habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a

menor unidade fonológica da fala, o fonema", é realmente necessária para que a criança se alfabetize? (2) Essa consciência precisa ser desenvolvida na Educação Infantil? – podem ser respondidas com a mesma palavra: NÃO. A consciência fonêmica, tratada como a manipulação intencional dos fonemas nas palavras, não é, portanto, necessária para que a criança se alfabetize e, com isso, o ensino explícito das relações entre letras e sons não precisa ser realizado em turmas de Educação Infantil e também do ciclo de alfabetização.

Diante dessa constatação, concordamos com Morais (2019) sobre a ideia de que o trabalho pedagógico voltado para o processo de alfabetização nos Grupos 4 e 5 deve envolver a reflexão sobre semelhanças sonoras no nível da sílaba e das rimas, que são segmentos sonoros mais facilmente identificáveis por crianças (e também por adultos) e que, de acordo com as pesquisas, mostram-se muito importantes e suficientes para ajuda-las a progredirem em sua compreensão sobre como funciona o SEA. Assim, em vez de propor exercícios focados na repetição de fonemas, o que defendemos é a criação de situações didáticas em que as crianças brinquem com as palavras de tal forma que percebam relações entre grafia e som.

Nessa direção, na escrita da "Agenda do dia" ou na atividade da "Chamadinha", por exemplo, por meio das intervenções da professora, as crianças podem começar a prestar atenção aos sons das palavras e tentar relacionar os sons que escutam com o que escrevem. Assim, elas também vão percebendo que palavras que compartilham sons, também compartilham, em geral, letras e sequência de letras. Ou seja, além de saber, por exemplo, que MARIA e MATEUS começam com o mesmo som (com a mesma sílaba), as crianças, ao verem essas palavras por escrito, podem observar que elas começam com as mesmas letras e que tais letras formam o som /MA/. Daí a importância de que atividades envolvendo reflexões fonológicas (feitas oralmente) também incluam, em alguns momentos, a escrita dessas palavras.

Participando, portanto, de atividades como as que citamos acima e contando com uma intervenção da professora que estimule a reflexão sobre as palavras, as crianças vão traçando seu percurso até entender não apenas que a escrita representa/nota os sons das palavras, mas também que *essa representação ocorre no nível da relação fonema-grafema*. Esse entendimento, porém, é algo bem mais complexo e por isso consideramos que a conquista do *princípio alfabético* pode perfeitamente ocorrer mais tarde quando as crianças ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, não é preciso pressa nem pressão para que elas entendam

esse princípio na Educação Infantil.

Como temos visto ao longo deste Caderno, muito pode ser feito na Educação Infantil para garantir um processo de alfabetização prazeroso e significativo para as crianças. A professora Tina, citada por Albuquerque e Leite (2010), ilustra essa afirmação em um dos relatórios entregues às famílias das crianças sobre sua prática no Grupo 4. Vejamos um trecho do que escreveu a referida professora:

> [...] Como não mencionar os trabalhos com as rimas e análise fonológica? Através deles, as crianças foram instigadas a pensarem sobre a relação entre a fala e a escrita das palavras, ampliando cada vez mais o desejo de escrever e a possibilidade de escrever as palavras de maneira convencional. A curiosidade sobre qual era a letra que inicia tal palavra era constante... Relacionando-as aos sons que conhecem e tendo como maiores referências os nomes estabilizados, as crianças buscaram essas referências para escreverem novas palavras. Algumas falas ilustram esses momentos:
> - "Maria, Marina, Maria Clara e Maria Cecília começam com o som MA";
> - "E Maria Luiza também!"
> Explorando o título do livro "A bruxa Onilda vai a Paris", imediatamente uma criança comentou: "Bruxa começa igual a Bruna".

Observa-se, por esse relato, que a professora Tina realizava um trabalho que envolvia a leitura dos nomes das crianças da sala e a comparação entre eles no que se refere à presença de sons iguais e de, consequentemente, sequência de letras iguais. Tais nomes se tornavam estáveis e as crianças gostavam de perceber que partes de nomes de colegas, e da própria professora, estavam presentes em outros nomes. Foi assim que Marina, uma das crianças dessa turma, ao ouvir a palavra GELATINA, falou que nela havia a palavra Tina, que era o nome de sua

professora.

Outro exemplo interessante que ilustra as relações entre as sonoridades da língua, o repertório de palavras estáveis de que a criança dispõe e os ajustes que ela faz entre a escrita e os sons, foi observado com André, uma criança de 4 anos, que adorava as histórias de Ana Maria Machado lidas por sua mãe, que também se chamava Ana. André já conhecia de cor a escrita do nome ANA e, ao ser solicitado a escrever o nome da amiga de sua mãe -ELIANA-, ele escreveu a letra E, depois escreveu o I para marcar a sílaba LI e finalmente escreveu ANA, o que resultou em: EIANA. Certamente, André usou o conhecimento que tinha da palavra ANA para escrever ELIANA. Dessa forma, podemos dizer que também as palavras podem se constituir em unidades sonoras que estão presentes em outras palavras[2].

Retomando o título desta seção, esperamos ter ficado claro por que atividades de análise fonológica, principalmente as que envolvem as unidades sonoras correspondentes a sílabas, rimas e palavras, contribuem para o processo de alfabetização na Educação Infantil. Na seção seguinte, buscaremos ampliar o repertório dessas atividades, apresentando mais algumas possibilidades que despertam a atenção das crianças para os segmentos sonoros das palavras e, em alguns casos, também para a sua forma escrita. Na nossa experiência, tais atividades, quando mediadas por professoras conscientes do que estão propondo, estimulam as crianças a pensar sobre a língua em contextos lúdicos, desafiantes e de muita interação entre elas e a professora.

2. Com a lupa nas práticas pedagógicas com as crianças

Como inserir as atividades de análise fonológica no trabalho pedagógico na Educação Infantil em grupos de crianças de 4 e 5 anos? Quais atividades propor para as crianças? Pensando nessas perguntas, organizamos esta seção em três blocos, de modo a contemplar a reflexão sobre atividades de análise fonológica envolvendo textos da tradição oral, jogos e livros de literatura.

[2]No texto 5 deste Caderno, apresentamos uma ficha com atividades que exploram a ideia de descobrir palavras dentro de outras palavras. Neste texto e no relato de experiência que compõe a terceira parte do Caderno, também mencionamos o jogo *Palavra oculta* que propõe esse mesmo tipo de reflexão.

2.1 Vamos brincar com textos da tradição oral e conhecer mais sobre palavras?

Crianças e adultos adoram cantar, brincar com palavras e brincar cantando. Quem nunca brincou de roda cantando *Atirei o pau no gato*, esperando o *Miau* para se jogar no chão? Nessa brincadeira, o foco da atenção não é no conteúdo da música (afinal, ninguém vai atirar o pau no gato ou vai estimular que atirem o pau no gato). O que atraem as crianças e possibilitam que essa brincadeira seja passada de geração a geração são aspectos como o movimento, a sonoridade, o ritmo, a repetição da última sílaba de cada verso ("Atirei o pau no gato-to) e o final em que todos se acocoram e caem uns por cima dos outros. Substituir o "Atirei o pau no gato" pela versão escolar de "Não atire o pau no gato-to, porque isso-so, não se faz-faz-faz, o gatinho-nho, é nosso amigo-go, não devemos maltratar os animais". ...", não surte o mesmo efeito. Preferimos a cantiga original que preserva a nossa tradição cultural[3]. Nesse sentido, não vemos problema em cantar "Eu vi uma barata na careca do vovô, assim que ela me viu bateu asas e voou". Para nós, isso não significa desrespeitar o idoso ou os homens carecas. Brincar com a parlenda "Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, o azar foi seu", por sua vez, também não induz as crianças a tomarem veneno ou desdenhar de quem morreu. Trata-se apenas de uma forma divertida de escolher uma pessoa que vai sair de uma brincadeira, ou que vai ser o líder. Em síntese, os exemplos que citamos aqui fazem parte da nossa cultura oral e nos interessam, particularmente neste texto, porque chamam a atenção das crianças pela rima, pela sonoridade, pelo ritmo, pelo humor, pelos movimentos do corpo, pela forma como são cantadas (escandindo e repetindo sílabas, por exemplo) e também por conterem certos absurdos (uma barata na careca do vovô ou atirar o pau no gato).

Como o nome já diz, textos da tradição oral fazem parte da nossa tradição cultural vinculada à cultura popular. São textos passados de geração a geração por meio, sobretudo, da oralidade, embora possamos encontrar registros escritos de tais textos em livros (incluindo os didáticos), capas de CD e DVD, *sites* e *blogs*, cartazes, etc. Como apontado por Araujo (2011), "dar visibilidade aos textos da tradição oral favorece a apreciação e valorização da cultura oral, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, de nossa herança e

[3]Vale frisar que não se está defendendo aqui que a língua é neutra e que não passa valores que precisam ser questionados, como afirmações racistas ou preconceituosas. A tradição, portanto, deve ser objeto de reflexão crítica em algumas situações e contextos. Nos exemplos que demos acima, entretanto, se a escola valoriza práticas de defesa da natureza e dos animais, julgamos que cantar Atirei o pau no gato não irá estimular as crianças a fazer o mesmo.

tradição cultural oral.” (p. 14). Levar, portanto, esses textos para as turmas de Educação Infantil possibilita explorar e ampliar o universo cultural das crianças e de seus familiares por meio de atividades e brincadeiras que fazem parte da nossa tradição cultural.

Sepúlveda e Teberosky (BRASIL, 2016) incluem tais textos entre os *jogos de linguagem* que "exploram o gosto infantil pela musicalidade, pelo paralelismo, pela repetição, pela contradição, pelo absurdo”. (p. 67) Assim, elas afirmam que esses *jogos*

> Podem ser entendidos como qualquer uso da linguagem que envolva criatividade e que tenha um propósito que vá além da comunicação básica. Parlendas, adivinhas, quadrinhas, cantigas de roda, versos para escolher parceiros, como uni-duni-tê, são exemplos de jogos de linguagem. (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 68)

Araujo (2011), porém, faz uma ressalva muito importante no que diz respeito ao uso desses jogos de linguagem na escola. Ela salienta que antes de focar no seu potencial para a apropriação da escrita, é preciso considerar que “o vigor, a potência e a riqueza de trabalhar com esses textos [parlendas, cantigas, trava-línguas...] com as crianças, especialmente as menores, está em explorar o seu caráter oral, sua dimensão lúdica, sua forma original, como seus objetivos primeiros, que são brincar, contar, cantar, desafiar, rir, interagir”. (p. 27)

Nesse contexto, é preciso refletir sobre a forma como tais textos vão ser *didatizados* na escola para não se correr o risco de serem usados apenas como *pretexto lúdico* para o trabalho com letras, sílabas e rimas. Assim, mantendo sua origem enquanto textos da tradição oral, eles precisam ser vivenciados na escola da forma como são vivenciados fora dela: por meio da brincadeira oral. Só num segundo momento, e percebendo os textos que fazem mais sucesso entre as crianças, é que faz sentido explorar a escrita, apresentando para as crianças o texto escrito em letra bastão. Quando o encaminhamento é feito dessa forma, as crianças gostam muito de ver esses textos por escrito e tentar lê-los, já que os conhecem de cor.

A esse respeito, Araújo (2016) também destaca que “uma vez memorizados para constituir um repertório de brincadeiras, os textos da tradição oral são privilegiados também para o reconhecimento de palavras, a reflexão sobre a notação escrita e a relação entre a escrita e a pauta sonora da língua”. (p. 2336). Ou seja, mesmo sem saber ler, a criança pode *ler* um texto que sabe de cor e, nessa leitura, começa a estabelecer relação entre o

que fala (o que está memorizado) e o que está escrito. Com isso, passa a identificar mais facilmente algumas palavras do texto com base nas repetições e rimas que eles contêm. Nas palavras de Araújo (2016)

> Acompanhar a leitura de um texto memorizado, estabelecendo relação entre a escrita e a língua falada, bem como identificar palavras ou parte de palavras, com apoio do ritmo dos versos, das repetições e das rimas, são situações produtivas de leitura quando ainda não se lê convencionalmente (ARAÚJO, 2016, p. 2336)

A professora Socorro Aquino (2008), em sua pesquisa de mestrado, observou o trabalho de duas professoras de Grupo 5. Uma delas incluía em sua prática textos que exploravam o estrato sonoro da linguagem, como parlendas e poemas. Aquino concluiu que a presença de textos da tradição oral e o trabalho desenvolvido pela professora de brincar, *ler* os textos, ajustando o oral ao escrito e de encontrar palavras rimadas, influenciou - de forma positiva - o processo de apropriação da escrita pelas crianças, uma vez que a maioria desse grupo concluiu o ano com hipótese silábica de escrita.

Conforme relatado por Aquino (2008), em um dos dias observados, a professora fez a brincadeira do "Corre Cutia...". A brincadeira consiste em formar uma roda com todas as crianças sentadas no chão e escolher quem será o primeiro *jogador* que irá correr por fora da roda com um lencinho na mão, enquanto as demais crianças cantam de olhos fechados: "Corre cutia, na casa da tia, corre cipó, na casa da vó, lencinho na mão, caiu no chão, moça bonita do meu coração". Quando a música acaba, o *jogador* deve deixar cair o lencinho atrás de um dos amigos e continuar correndo por fora da roda. A criança que achar o lenço atrás de si, corre para tentar pegar o *jogador* que está correndo e que vai sentar no lugar em que o amigo estava na roda. Então, a brincadeira recomeça com o novo jogador. Segundo o relato de Aquino (2008), só depois de brincar algumas vezes com as crianças e sabendo que elas já haviam memorizado a parlenda, a professora apresentou um cartaz com a parlenda por escrito. No coletivo, todos leram, sendo também exploradas as palavras do texto que rimavam: CUTIA e TIA; CIPÓ e AVÓ; MÃO, CHÃO e CORAÇÃO. Por fim, as crianças também receberam uma atividade com a letra da parlenda e foram estimuladas a, individualmente, lerem o texto e a encontrar as palavras que rimavam.

2.2 E nos jogos? Também tem análise fonológica!

Brincadeiras de faz de conta, da tradição popular (como pião e academia) e jogos de construção ou tradicionais (como dominó e trilha) devem estar muito presentes na rotina das crianças na Educação Infantil. Porém, os chamados *jogos didáticos* também têm o seu lugar. Afinal, tais jogos, que têm finalidade clara de ensinar algum tópico específico, podem ser interessantes e também são apreciados pelas crianças.

Pensando, então, nos jogos didáticos que contribuem para o processo de apropriação da escrita alfabética, Leal, Albuquerque e Leite (2005) classificam esses jogos em três grandes blocos: (1) os que contemplam a análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita; (2) os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando as crianças a pensar sobre as correspondências grafofônicas e (3) os que ajudam a sistematizar essas correspondências, indicados para crianças que já apresentam hipótese alfabética de escrita.

O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) criou uma caixa com dez jogos de alfabetização e um manual didático (BRASIL, 2009). Os jogos contemplam as três finalidades citadas por Leal et al. (2005). Essa caixa foi distribuída pelo MEC para todas as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de escolas das redes públicas de ensino do país. Há, no entanto, pelo menos três jogos dessa caixa que também podem ser usados com crianças de Grupos 4 e 5 da Educação Infantil. Tais jogos levam as crianças a pensarem nas unidades sonoras das palavras, contando os pedacinhos (sílabas) das palavras (*Batalha de palavras*) ou buscando semelhanças sonoras no início das palavras (*Bingo de sons)* ou no final (*Caça rimas).*

Apresentamos, a seguir, uma observação conduzida no Grupo 4 da professora Sandra Vasconcelos, do CMEI Professor Paulo Rosas, em que ela joga com as crianças o *Bingo dos sons.* A observação também foi extraída do relatório da pesquisa *Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil*. As cartelas do bingo apresentam seis figuras e os seus nomes correspondentes escritos em letra bastão, logo abaixo de cada imagem. A primeira sílaba das palavras é sempre destacada na cor preta.

Foto 1: Bingo de sons da caixa Jogos de alfabetização do CEEL.

Vejamos o relato de como ocorreu o jogo.

Observação – Grupo 4
Profa. Sandra Vasconcelos
Sala ambiente – Letras e Números
16 crianças presentes
Horário após o lanche
Data – 11/06/2014
Jogo de Bingo dos sons – 1 hora e 10 minutos (tempo total)

A professora senta no chão e explica as regras do jogo. As crianças nunca haviam jogado com esse jogo e cada uma pega uma cartela. A professora começa a chamar as palavras dizendo que elas

devem encontrar na cartela uma figura que comece com o mesmo som da palavra chamada por ela. As crianças gostam muito do jogo. Algumas levam um tempinho maior para entender a proposta. Por exemplo, quando Sandra chama a palavra CHULÉ, a criança quer colocar o pino na figura de um SAPATO. Muitas também precisam de um empurrãozinho, por exemplo, "olha aí tua cartela direitinho, olha aí... eu chamei CHULÉ, vê se não tem uma figura que começa com CHU" (havia o desenho de uma CHUPETA em uma das cartelas). Uma criança em especial pedia sempre a fichinha com a palavra que havia sido chamada pela professora e passava a palavra bem devagar ao lado das palavras de sua cartela, comparando com muita atenção as letras inicias da palavra chamada com as letras iniciais das palavras de sua cartela. À medida que o jogo vai avançando, duas crianças do grupo começam a dizer novas palavras que não estão nas cartelas, mas que começam com a mesma sílaba da palavra chamada. Por exemplo, a professora chamou a palavra MELECA, que deveria combinar com a figura de uma MEDALHA presente em uma das cartelas. Nesse ponto, uma criança diz MEGERA, a professora diz: "isso mesmo, **ME**GERA e **ME**LECA!" (enfatizando a semelhança do som inicial). Sandra se espanta dele conhecer essa palavra, e a criança diz sorrindo: "meu pai chama minha mãe de megera..." Nesse dia, o almoço atrasou no CMEI, e o Bingo de sons durou pouco mais de uma hora. As crianças que iam batendo, seguiam para o banho, mas quando voltavam, pegavam outra cartela e continuavam a jogar, mostrando muito interesse e satisfação com a proposta.

(BRANDÃO; RIBEIRO; HAMPEL, 2014)

Como vemos nesse exemplo, o jogo *Bingo de sons* claramente tem o objetivo de chamar a atenção das crianças para os sons iniciais das palavras. Nesse sentido, contribui para que elas entendam que a palavra é composta por segmentos sonoros e que algumas compartilham o mesmo som. É interessante destacar a importância da mediação da professora que intervém durante o jogo quando necessário (foi o que aconteceu quando uma das crianças queria combinar a palavra CHULÉ que a professora havia chamado com o desenho do

SAPATO presente em sua cartela). Sandra também aproveita quando algumas crianças começam a brincar de incluir outras palavras que não estavam em suas cartelas, mas que compartilhavam a mesma sílaba inicial das palavras que ela chamava.

Além da caixa de jogos do CEEL, algumas escolas públicas também receberam a caixa do Projeto Trilhas[4] que inclui, igualmente, livros com orientações para as professoras, livros de literatura e jogos voltados para a análise fonológica, tais como: *Mercado, Rimas, Descubra o invasor* e um idêntico ao produzido pelo CEEL *Batalha dos nomes*.

[4]As regras dos jogos do CEEL podem ser encontradas no Manual didático intitulado "Jogos de alfabetização" disponível para *download* no *site* https://www.portalceel.com.br/publicacoes/#ancora. Já as regras dos jogos da caixa do "Trilhas" podem ser encontradas no site: https://portaltrilhas.org.br/kit/trilhas/1/caderno/3/resumo.

MERCADO

DESCUBRA
O INVASOR
INVASOR
INVASOR
INVASOR

RIMAS

2.3 Os livros de literatura infantil também entram na roda de jogos com palavras

Muitos livros de literatura infantil, como alguns aprovados no Programa Nacional do Livro Didático-Obras complementares (PNLD-OC), brincam com as palavras por meio da presença de rimas, da repetição de palavras, quadrinhas e outros textos da tradição oral. Os livros *Você troca?*, *Não confunda* e *Assim, assado*, de Eva Furnari são bons exemplos. O primeiro desses três livros foi aprovado no referido programa e aparece descrito na página 75 do manual *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*, publicado pelo MEC (Secretaria de Educação Básica) em 2009, da seguinte forma:

Você troca?

TEXTO E IMAGEM: **Eva Furnari**

"Você troca um lobinho delicado por um chapeuzinho malvado?" "Você troca um gato contente por um pato com dente?" Essa e muitas outras perguntas estão colocadas na obra Você troca?. Levando o pequeno leitor a pensar em situações ora engraçadas, ora absurdas, as indagações e trocadilhos apresentados a cada página mexem com a imaginação, produzindo efeitos de sentido que fazem refletir sobre o mundo e sobre a linguagem.

Depoimentos de professores que leram esse livro para crianças da Educação Infantil e também do 1º ano do Ensino Fundamental indicam que elas adoram o livro e seus pequenos textos rimados, por vezes absurdos, e com ilustrações muito bem- -humoradas. Assim, as crianças memorizam facilmente o texto à medida que o

escutam, observam as ilustrações e, com isso, começam a *ler* o livro em voz alta para outras pessoas. Além de outros ganhos, a experiência de leitura desses livros de Eva Furnari pode levar as crianças a perceberem que as palavras que rimam também terminam, em geral, com as mesmas letras. Os pequenos podem também memorizar a escrita de algumas palavras, como as da frase que dá título ao livro e que se repete ao longo da obra.

Ainda a respeito da leitura de livros de literatura que propiciam *jogos de linguagem*, o relato da professora Sandra Vasconcelos confirma o interesse das crianças por esse universo de brincadeira com as palavras. Em seu relato, ela menciona a leitura para as crianças de pequenos poemas relacionados ao tema do projeto didático que estava iniciando com as crianças do Grupo 4. Vejamos o que disse a professora Sandra[5]:

> [...] Nesse momento, estamos vivenciando o projeto sobre o mar, e eles têm lido alguns livros com poemas sobre o mar. Tem um livro que se chama *Belezuras marinhas*, que são vários poeminhas relacionados a algum animal marinho. Então, a gente escolhe um ou dois e lê. Sempre tem aquele, pronto, o da "Tartaruga de pente" eles pedem pra repetir porque a tartaruga tem um salão de beleza e aí é uma poesia, um poeminha todo rimadinho, mas, assim, tem a ver com ... Ele diz assim: "cavalo marinho, usou um tempinho", "O leão, fez um topetão", então eles acham engraçadíssimos e pedem pra repetir aquela mesma história: "conta o da tartaruga de pente!" Tem um (poema) agora que é da Baleia Jubarte, sobre o aniversário da baleia em que tudo, assim como a baleia Jubarte, é enorme!! Tudo que tem no aniversário é grande: o brigadeiro é um brigadeiro que não cabe numa sala, o bolo é do tamanho de uma montanha, aí eles gostam muito desse também. O projeto não tem um título ainda [...] Ele tem um tema, mas não tem um título. Mas eu acho que vai ficar "Poesia do mar".
>
> (BRANDÃO, RIBEIRO, HAMPEL, 2014)

[5]Trecho extraído do Relatório Técnico (BRANDÃO; RIBEIRO; HAMPEL, 2014) da pesquisa *Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil,* já citada em outros textos deste Caderno.

Fechando esta seção de alternativas práticas, vale registrar que outras atividades do cotidiano como a "Chamadinha" ou a escrita da "Agenda do dia" também são espaços para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. Para isso, é preciso investir numa mediação docente que estimule um diálogo reflexivo com as crianças, tal como exemplificamos no texto 2 deste Caderno. Complementando, então, o que foi apresentado lá, destacamos as possibilidades que a atividade de chamada oferece para que as crianças reflitam sobre unidades sonoras dos nomes das crianças. Nessa direção, trazemos, mais uma vez, o depoimento da professora Sandra Vasconcelos, em que se evidencia essa possibilidade quando ela fala sobre os momentos da "Chamadinha" com o seu Grupo 4.

> [...] Há também a chamada cantada, em que eu trago uma música onde a gente vai colocando o nome das crianças e eu posso usar ou não os crachás. Vamos dizer que a música é "o sapo não lava o pé", aí eu pergunto: quem agora não lava o pé? E mostro aquele crachá, aí cantamos com o nome da criança. E tinha uma outra, em que se fazia um trabalho de consciência fonológica, em que cantava a primeira sílaba do nome, por exemplo: "Ca, ca ,ca , ca, ca...: Carol!", se fosse Camila "Cam, cam, cam, cam, cam...: Camila!" e eles amavam ouvir o nome deles com todo mundo cantando.
>
> (BRANDÃO; RIBEIRO; HAMPEL, 2014)

3 *Entre ecos e outros trecos*, vamos concluindo esse texto...

Buscamos apresentar aqui exemplos extraídos de pesquisas e também registros da prática pedagógica que evidenciam a possibilidade de realizar diferentes atividades em turmas de Educação Infantil em que a palavra é objeto de ação e reflexão. Evidentemente, não estamos com isso reduzindo a experiência da criança com a linguagem escrita à aprendizagem desse aspecto pois, assim como Araujo (2012), entendemos que

> Tomar a escrita como sistema de notação gráfica, de um lado, e como prática social e discursiva do outro, permite que se diferenciem duas capacidades distintas relacionadas à

> escrita, que é a capacidade de grafar convencionalmente a língua e a capacidade de produzir discurso escrito, produzir oralmente uma linguagem com características da escrita (p. 64)

Dessa forma, ao afirmar que no processo de alfabetização é importante criar situações para que as crianças descubram que é preciso prestar atenção aos sons a serem grafados de modo algum estamos ignorando que aprender a ler e escrever vai muito além dessa descoberta. Entendemos que planejar atividades nessa direção na Educação Infantil significa considerar que as crianças também têm muito interesse sobre *como se faz para escrever*. Aproveitar essa curiosidade das crianças em entender a escrita como um sistema notacional não significa desconsiderar a escrita como uma prática social e discursiva. É apenas uma questão de foco, como bem coloca Araujo (2012) na citação anterior.

Ao incluir em sua rotina intervenções didáticas que utilizem materiais em que a sonoridade das palavras está em destaque (por meio de livros de literatura infantil, textos da tradição oral ou jogos didáticos), é preciso que as professoras estejam atentas aos interesses infantis, que observem o que as crianças já sabem e o que ainda precisam saber para que se aproximem, de forma lúdica e curiosa, do mundo da leitura e da escrita, tendo a palavra também como objeto de conhecimento.

Nessa perspectiva, consideramos que é preciso criar muitas situações na Educação Infantil para pensar como, *entre ecos e outros trecos*, as crianças podem descobrir que a palavra *PALAVRA é, em sua lavra, riqueza de som e significado*.

Para saber mais...

- Para ampliar o conhecimento sobre os conceitos tratados aqui, sugerimos a leitura do capítulo 3, intitulado: *Como promover, na sala de aula, a consciência fonológica de crianças falantes do português?*, do livro Consciência Fonológica na Educação Infantil no Ciclo de Alfabetização, de autoria de Artur Gomes de Morais, publicado pela Editora Autêntica, em 2019.

- Um material muito interessante para o trabalho pedagógico com textos da tradição oral é de autoria da professora Liane Araujo. Chama-se*: Quem os desmafagafizar, bom desmafagafizador será: textos da tradição oral na alfabetização*. Embora o foco do livro seja o Ciclo de Alfabetização, Liane sempre inclui em sua discussão possibilidades de trabalho com esses textos na Educação Infantil. O livro está disponível em: https://legado.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/liane-araujo-textos-da-tradicao-oral-na-alfabetizacao-20150211152304.pdf

- Para refletir sobre o processo de alfabetização de crianças surdas, sugerimos a leitura do artigo *Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas*, escrito por Vanessa Regina de Oliveira Martins, Neiva de Aquino Albres e Wilma Pastor de Andrade Sousa (Pro-Posições, v. 26, n. 3 (78), p. 103-124, set./dez. 2015). No texto, as autoras indicam que para as crianças surdas não faz sentido fazer correspondências entre som e grafia ou realizar atividades voltadas a promover a consciência fonológica, apontando outros caminhos para o processo de alfabetização dessas crianças.

Texto 5

CRIANÇA

Repensando as atividades com lápis e papel na Educação Infantil: que tal escutar as crianças?

Ana Carolina Perrusi Brandão
Fernanda Michelle Pereira Girão

1 Por que esse tema é importante?

Sabemos que a proposta de "fichas" ou de "tarefinhas" faz parte da educação pensada para as crianças pequenas há muito tempo. Antes mimeografadas ou escritas de próprio punho, uma a uma, pelas professoras em cadernos, essas atividades continuam presentes na cultura das instituições, agora com o suporte da tecnologia. Assim, nos dias de hoje, as fichas são facilmente digitalizadas e reproduzidas. Além disso, o mercado editorial tem se voltado cada vez mais para a Educação Infantil, facilitando o acesso das instituições ao recurso das fichas.

De fato, observações informais e estudos que analisam práticas de leitura e escrita na Educação Infantil têm indicado a presença frequente, e cada vez mais cedo, de atividades com lápis e papel na rotina das crianças (ver, por exemplo, CABRAL, 2013 e SILVA, 2018). Tais atividades, comumente, fazem parte de livros didáticos ou sistemas apostilados ou são fichas avulsas extraídas da internet ou copiadas de livros. Também há casos de fichas propostas em coletâneas elaboradas pela equipe técnica de redes de ensino[1] ou pela coordenação pedagógica e/ou professoras das instituições. Mais recentemente, redes públicas e privadas também têm comprado pacotes educativos voltados para temas específicos[2], como educação financeira ou desenvolvimento do raciocínio lógico que, invariavelmente, incluem livros extras com mais atividades com lápis e papel para as crianças.

[1]Este é o caso, por exemplo, dos Cadernos do Pravaler – Práticas e Vivências de Alfabetização e Letramento, produzidos no âmbito do Projeto ProLer da Prefeitura do Recife para apoiar o trabalho das professoras dos Grupos 4 e 5 da Educação Infantil e do Ciclo de Alfabetização.

[2]Ver, por exemplo, o MIND LAB, material que faz parte do Programa MenteInovadora e inclui Livro do Professor com orientações, dois Livros do Aluno para crianças de 4 anos e dois Livros do Aluno para crianças de 5 anos, além de um *kit* de jogos. Segundo o texto introdutório do Livro do Aluno, o material pretende contribuir para o "desenvolvimento e formação de estratégias de pensamento e habilidades para a vida através de jogos de raciocínio" a partir de uma "metodologia única e inovadora" que poderá contribuir para uma melhoria significativa dos resultados em avaliações de matemática e linguagem. O programa também anuncia parceria com universidades estrangeiras e o Instituto INADE no Brasil. Para mais informações, consultar o *site*: https://www.mindlab.com.br/

Diante do avanço das atividades com lápis e papel no cotidiano das instituições de Educação Infantil, o título do nosso texto faz uma convocação para que se considere a perspectiva da criança. Afinal, é (ou pelo menos deveria ser) pensando nela e no que seria melhor para ela que fazemos determinadas escolhas e optamos por certos caminhos educativos.

Frente a esse contexto, consideramos fundamental refletir sobre o que significa atribuir tanto valor a esse tipo de proposta. Que outros fatores, além de evidentes interesses econômicos, poderiam explicar esse avanço das fichas na Educação Infantil?

Uma primeira possibilidade é que essas fichas, aparentemente, atenderiam a uma certa representação de escola compartilhada pelas famílias, gestores e pelas próprias professoras em que se espera ver nesse local crianças sentadas em suas bancas trabalhando, isto é, *fazendo tarefas*. Assim, as atividades com lápis e papel corresponderiam a esse modelo de escola, deixando familiares e professores com a sensação de que estão *cumprindo sua parte*.

Outra hipótese que poderia justificar a grande frequência desse tipo de proposta na Educação Infantil seria a adesão a uma determinada concepção de alfabetização em que a aprendizagem da leitura e escrita seria fruto da memorização e repetição do traçado e reconhecimento de letras isoladas, sons ou famílias silábicas associadas aos grafemas correspondentes. Nesse caso, tarefas diárias com lápis e papel assegurariam a necessária *fixação* dos conhecimentos transmitidos de forma oral.

Por fim, uma terceira possibilidade para explicar essa presença maciça de atividades com lápis e papel seria a falta de tempo e de oportunidade das professoras para planejar coletivamente, estudar, discutir alternativas e trocar experiências com seus pares. Nesse contexto, as fichas, as apostilas ou livros didáticos passam a ser o carro-chefe da ação pedagógica com as crianças. Uma alternativa, aparentemente, mais fácil para as professoras e para as redes de ensino: uma comida pré-pronta, que exige pouco tempo de preparo para servir...

Mas o que dizem e pensam as crianças sobre essas fichas? Será que é fácil encontrar motivação para fazer em casa *tarefinhas* que, muitas vezes, já foram feitas em sala? Como as crianças se sentem ao realizar atividades que, frequentemente, pedem sempre o mesmo, pois o único elemento novo é a letra, a sílaba ou som que aparece na ficha?

Esperamos, com este texto, contribuir para o planejamento e a reflexão das professoras sobre a *qualidade* das atividades com lápis e papel que são oferecidas às crianças. Também buscaremos refletir sobre *como essas fichas podem ser encaminhadas*, considerando sempre a perspectiva das crianças e tentando nos colocar no seu lugar.

Por motivos óbvios, vamos focar nas atividades com lápis e papel no campo da aprendizagem da linguagem escrita. Porém, como já destacamos aqui, com a adoção crescente de livros didáticos, sistemas apostilados e pacotes educativos específicos, as atividades com lápis e papel proliferaram em diferentes áreas, o que torna o tipo de reflexão a que nos propomos fazer algo ainda mais urgente.

Para começar a pensar sobre esse tema, vamos, então, explicitar algumas questões que nos parecem essenciais para discutir a questão das atividades com lápis papel na Educação Infantil. São elas:

(1) Ao colocar as crianças por um longo tempo sentadas respondendo ao que se pede nas tarefas, estamos conscientes das suas necessidades de movimento e de interação, preconizadas em diversas propostas curriculares e documentos oficiais?

(2) O que nos dizem as crianças quando participam dessas atividades? Mostram-se interessadas, curiosas e animadas ou, ao contrário, demonstram com o corpo e com palavras que estão cansadas e entediadas?

(3) Mesmo quando as fichas elaboradas são de boa qualidade, ou seja, fogem do padrão repetitivo e mecânico que tanto criticamos, que aspectos relacionados à mediação da professora precisam ser pensados e postos em ação durante o trabalho com as crianças?

Na próxima seção, abordaremos essas questões partindo de experiências observadas em escolas públicas com crianças dos Grupos 4 e 5. Além disso, considerando os objetivos deste Caderno, analisaremos algumas atividades com lápis e papel cujo foco maior é o processo de alfabetização, ou seja, a apropriação do sistema de escrita alfabético pelas crianças desses grupos.

2 Com a lupa nas práticas pedagógicas com as crianças

Acreditamos que boas atividades com lápis e papel podem ajudar no processo de descoberta das crianças

sobre o funcionamento do sistema de escrita. Porém, de modo semelhante, atividades que não têm significado algum para elas cansam e podem deixar nas crianças uma marca negativa, pois dificultam as possibilidades de construção de uma relação prazerosa com a linguagem escrita.

Como sinalizam as questões formuladas anteriormente, não é apenas a qualidade das atividades apresentadas às crianças que influencia essa relação. A frequência e os modos como essa prática é inserida na rotina também influenciam diretamente a motivação e o engajamento das crianças diante das propostas e, portanto, merecem ser objetos de reflexão.

Pensando, então, nessa dimensão, isto é, em como as atividades com lápis e papel são inseridas e encaminhadas no cotidiano de crianças entre 4 e 6 anos, apresentaremos dados extraídos de uma pesquisa em andamento conduzida pela segunda autora deste texto (GIRÃO, 2019), que tem como um dos objetivos mapear as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com crianças do Grupo 5 (5 a 6 anos) de uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Recife.

No referido estudo, a pesquisadora acompanhou a turma durante dois meses, totalizando 32 jornadas de observação. As atividades que envolviam a linguagem escrita foram videogravadas, sendo também registradas algumas anotações em um diário de campo. A pesquisa indicou que em 12 das 32 jornadas as crianças realizaram tarefas com lápis e papel envolvendo a linguagem escrita. Isso representa em torno de um terço do total de dias. Durante esse tempo de observação, foram ainda realizadas mais duas atividades de Cadernos do Pravaler e do Mindlab (projetos encaminhados pela rede municipal) e cinco atividades para casa que abordavam conhecimentos de outros campos, além da linguagem escrita. No mapeamento geral das atividades, evidenciamos que as tarefas com lápis e papel só foram menos frequentes do que as rodas de leitura, ocorrendo mais vezes que as outras práticas de leitura e escrita vivenciadas, como por exemplo os jogos de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, que estiveram presentes em apenas dois dos 32 dias observados (GIRÃO, 2019).

Além desses dados que indicam, no nosso entendimento, uma alta frequência das atividades com lápis e papel no contexto do grupo observado, constatamos um grande investimento de tempo nessas atividades, de forma que a média de duração das tarefas foi pouco mais de uma hora (precisamente 68,08 minutos). Isso quer dizer que, nos dias em que houve tarefa, das quatro horas que as crianças permaneceram na escola, cerca de uma

hora, em média, foi ocupada com esse tipo de proposta (GIRÃO, 2019). Analisando a qualidade das fichas voltadas para a linguagem escrita, consideramos que a maior parte delas trazia reflexões e desafios interessantes para as crianças. Porém, como já argumentamos, além da ficha em si, a forma como ela é inserida na rotina precisa ser repensada para que assuma o papel de ser *mais um recurso* e não *o principal recurso* do trabalho pedagógico na Educação Infantil. E isso vale tanto para experiências com a linguagem escrita quanto para as demais linguagens.

Nesse sentido, vale destacar os muitos sinais de cansaço e de desinteresse observados nas crianças durante o tempo de realização das tarefas na sala do Grupo 5. Entendemos que esse tipo de reação certamente está relacionado ao modo como as atividades eram encaminhadas, implicando um longo tempo de espera. Assim, incialmente, as crianças esperavam enquanto a professora organizava o material necessário para responder às fichas e fazia a sua distribuição. Depois, já com as fichas na mão, elas, então, começavam a fazer algo que consideramos totalmente dispensável: a escrita do cabeçalho que envolvia copiar o nome da escola, o nome completo da criança, turma, nome da professora e a data.

Vencida essa etapa, as crianças, finalmente, iniciavam a atividade propriamente dita. Porém, já na primeira fase, as diferenças no tempo de conclusão do cabeçalho eram evidentes. Assim, enquanto algumas escreviam rapidamente, outras já seguiam cansadas para o que seria a parte mais interessante da atividade. Por fim, como seria esperado, essas diferenças naturais de ritmo provocavam diferenças no tempo de conclusão da atividade e ampliavam o tempo de espera para as crianças que acabavam mais rápido. Nesse contexto, enquanto se esforçavam para copiar o cabeçalho do quadro, inserindo cada informação (nome, turma, escola, etc.) nos espaços determinados na ficha, algumas crianças reagiam com falas do tipo: *tá difícil essa tarefa!* ou *eu não consigo!* Outras simplesmente abandonavam a atividade, mesmo diante do visível esforço da professora que circulava entre as crianças e buscava atender às suas necessidades individuais.

Além de tudo que foi dito acima, observando o tempo total das atividades, evidenciamos que a preparação dos materiais para a tarefa e a escrita do cabeçalho muitas vezes ocuparam mais tempo do que o momento em que as crianças estavam, de fato, refletindo sobre o que a tarefa propunha e se beneficiando das interessantes intervenções da professora que, atentamente, circulava entre elas.

Não pretendemos, a partir desses dados, estabelecer um tempo de duração ideal para a realização das

tarefas. Na verdade, nem acreditamos nessa possibilidade, pois é a professora quem conhece o seu grupo de crianças, suas necessidades específicas, sua dinâmica e deve ser, com base nesses fatores, que ela avalia as experiências vivenciadas e a melhor forma de organização do tempo. O que nos chama atenção nos dados desse mapeamento é, realmente, a necessidade de que a professora esteja consciente das escolhas que faz e que tais escolhas têm uma consequência na construção do tempo no cotidiano das crianças. Consideramos, ainda, que fazer esse exercício de reflexão de forma conjunta (professoras e gestoras) pode ajudar a questionar e rever práticas já consolidadas na escola como, por exemplo, a escrita do cabeçalho nas tarefas. Nessa direção, muitas perguntas precisam de respostas: qual seria o significado de copiar um cabeçalho para as crianças? Por que escrever o nome completo na ficha? O primeiro nome não seria suficiente? Em que medida as atividades com lápis e papel propostas estão dialogando com as necessidades das crianças pequenas? Como podemos utilizar o recurso das fichas, que também têm a sua função no processo de apropriação do sistema de escrita e da cultura escrita, de maneira mais sensível e de modo a considerar as características e necessidades de diferentes grupos de crianças?

Diante das questões levantadas até aqui e em consonância com a concepção de criança defendida ao longo deste Caderno, assumimos a posição de que, quando o assunto é tarefa na Educação Infantil, vale a premissa de que *menos é mais*. Em outras palavras, argumentamos que a preocupação deve estar menos centrada na *quantidade* de tarefas e mais na *qualidade* e nos *modos como elas são vivenciadas pelo grupo*. Dessa forma, entendemos que nos aproximamos das crianças como sujeitos curiosos, sinestésicos, brincantes e ativos quando reduzimos o tempo de espera, oferecendo-lhes outras opções de atividades e/ou brincadeiras, quando elaboramos atividades contextualizadas e conectadas com seus interesses e quando garantimos uma interação com elas e entre elas durante as atividades, propondo-lhes desafios a partir de uma mediação mais ajustada ao que cada uma precisa. Para tanto, ouvi-las e prestar atenção ao que nos revelam também com o corpo é o maior parâmetro para a definição do tempo de duração das atividades.

Com base no que discutimos até aqui, indicamos algumas orientações para o uso de atividades com lápis e papel na Educação Infantil. São elas:

1) Avaliar sempre a real necessidade de utilização desse recurso, tendo em vista que alguns conhecimentos

sobre a escrita mobilizados nas tarefas podem também ser construídos em outras situações como jogos, brincadeiras com a língua e atividades feitas oralmente com ou sem apoio da escrita. Assim, as atividades com lápis e papel são apenas *mais um recurso* e não *o principal recurso* do trabalho pedagógico na Educação Infantil. E isso não só em relação às experiências com a linguagem escrita, mas também com as demais linguagens;

2) Priorizar a elaboração de atividades que se articulem a outras situações que estão sendo vivenciadas pelo grupo, de modo que aquele momento tenha *um sentido claro* para as crianças e dialogue com as suas curiosidades e interesses;
3) Realizar as atividades em pequenos grupos, de modo que a professora possa acompanhar mais de perto as crianças, tendo ainda um acesso mais detalhado aos conhecimentos já construídos por elas e, ao mesmo tempo, podendo intervir com perguntas que estimulem sua reflexão sobre as propostas de leitura e escrita apresentadas na atividade;
4) Minimizar o tempo em que as crianças ficam sentadas realizando as atividades. Isso inclui tanto o tempo de espera para iniciar, como o tempo de espera quando finalizam e precisam aguardar os colegas concluírem. Assim, a organização prévia do material a ser utilizado, a ausência de cobrança de um cabeçalho e a realização da atividade em pequenos grupos também ajudam a reduzir esse tempo, permitindo que crianças e professoras invistam mais tempo naquilo que é mais importante, isto é, no que a atividade propõe.

Reconhecemos que a organização em pequenos grupos esbarra, em muitos contextos, nas condições de trabalho das professoras. Turmas com muitas crianças ou a ausência de um educador auxiliar podem dificultar esse trabalho. Uma alternativa utilizada por algumas professoras é organizar a sala em cantinhos com materiais diferenciados de modo que, enquanto a professora acompanha um grupo durante uma atividade, as demais escolhem um cantinho e ficam envolvidas em outras propostas como desenhar, modelar, explorar livros, brincar de faz de conta, dentre outras. Nessa dinâmica, pode demorar alguns dias para que uma mesma atividade seja concluída pela turma inteira, mas como já ressaltamos antes, mais vale a qualidade desse momento do que a quantidade de atividades oferecidas para as crianças. Com esse tipo de encaminhamento, a professora também

tem a possibilidade de perceber quais crianças estão mais interessadas em realizar a atividade naquele dia. Isso repercute positivamente tanto nas crianças, que irão realizar a ficha com mais motivação, quanto na professora, que pode fazer uma mediação mais qualificada. As demais crianças, por sua vez, podem ter a chance de escolher qual atividade preferem fazer naquele dia entre as que lhes são oferecidas.

Foto 1: Crianças do Grupo 5 organizadas em cantinhos de brincadeiras enquanto um pequeno grupo realiza uma atividade com lápis e papel acompanhado pela professora.

Finalmente, sabemos que nem sempre é fácil pôr tais recomendações em prática. Isso implica, por exemplo, um esforço da instituição para construir um estreito e constante diálogo com as famílias que, muitas vezes, cobram uma grande quantidade de tarefas, desconhecendo a importância para as crianças do tempo para brincar livremente, do movimento, da arte e de todas as outras experiências às quais elas também têm direito e precisam vivenciar na escola. Assim, cabe aos educadores, enquanto grupo e, evidentemente, incluindo a equipe de gestão escolar, argumentar com as famílias a favor das escolhas pedagógicas que são feitas.

Como analisar a qualidade das fichas com lápis e papel?

Pensando sobre a qualidade das fichas que são propostas às crianças, é importante considerar que a atual facilidade de acesso a modelos via internet, apostilados e livros didáticos não corresponde, necessariamente, a um bom nível de propostas.

A esse respeito, Brandão e Carvalho (2010), ao discutirem sobre os aspectos que precisam ser considerados na elaboração ou avaliação da qualidade de atividades com lápis e papel, propõem algumas questões que merecem a atenção da professora. São elas:

- Que concepções sobre a aprendizagem da leitura e escrita estão subjacentes às tarefas?
- Os conceitos e os objetivos didáticos implicados nas fichas a serem utilizadas estão claros para a professora?
- As atividades estão proporcionando desafios para as crianças ou se constituem em propostas mecânicas e repetitivas e sobre as quais elas demonstram enfado ou resistência?
- Os comandos dados nas tarefas estão suficientemente claros para as crianças e atingem os objetivos pretendidos?
- As tarefas estão articuladas com experiências significativas/prazerosas vividas no grupo?

(Brandão e Carvalho, 2010, p. 157)

Partindo dessas questões, vamos analisar algumas atividades elaboradas por professoras para Grupos 4 e 5. Vejamos a atividade A, a seguir:

Atividade A

ESCOLA MUNICIPAL 14 BIS.

NOME: _____

TURMA: GRUPO V

- MUDE A PRIMEIRA LETRA DA PALAVRA GATO PARA FORMAR O NOME DAS FIGURAS.

G	A	T	O	
	A	T	O	
	A	T	O	
	A	T	O	

A atividade A foi elaborada pela professora Rosângela Veloso para o Grupo 5 da Escola Municipal 14 Bis, em Recife. Podemos observar que a tarefa apresenta um comando claro, curto e que não exige muito *esforço motor* por parte das crianças que precisam apenas escrever três letrinhas. Contudo, trata-se de uma tarefa bastante complexa em que elas precisam *usar a cabeça* e refletir sobre como funciona o SEA. Ao tentarem descobrir qual é a letra que se usa para que a palavra GATO se transforme em RATO, PATO ou MATO, as crianças vão percebendo que as letras possuem valores sonoros fixos, convencionados, de modo que, se trocamos uma única letra, altera-se também o som e, consequentemente, formamos outra palavra. Esse desafio pode ajudar crianças que estão no nível silábico de conceitualização da escrita a começarem a perceber que existem unidades menores do que as sílabas (as letras/ fonemas). Já as crianças que estão no nível silábico-alfabético também podem ser auxiliadas com essa proposta na consolidação das correspondências entre fonemas e grafemas. A atividade também sinaliza que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais e que, nesse caso, a semelhança sonora implica uma mesma forma escrita (ATO).

Vale ressaltar que a atividade A fazia parte de uma sequência de atividades que foi encaminhada após a leitura do livro *Era uma vez um gato xadrez*, de Bia Villela. Ao perceber que as crianças se divertiram com a história rimada do gato xadrez, a professora elaborou uma série de propostas de reflexão sobre a escrita envolvendo o livro. A palavra GATO terminou se tornando uma palavra estável para o grupo, servindo de referência para a escrita de outras e ampliando o repertório de nomes que as crianças sabiam de cor, algo que também fazia parte dos objetivos da professora ao propor essa atividade.

Atividade B

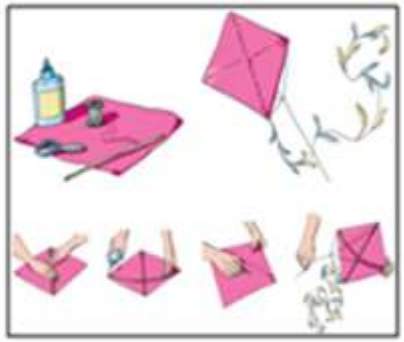
RECIFE

ESCOLA MUNICIPAL 14 BIS.

NOME: _____

TURMA: GRUPO V

• VOCÊ SABE FAZER UMA PIPA? OBSERVE O DESENHO ABAIXO E FAÇA UMA LISTA DE MATERIAIS NECESSÁRIOS.



PIPA

MATERIAIS:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Assim como a atividade A, a B estava articulada a outras experiências do Grupo 5 da professora Rosângela. As crianças estavam construindo vários brinquedos populares com material de sucata, dentre eles uma pipa. Antes de propor essa tarefa, a professora havia lido poemas, reportagens e histórias que tinham relação com pipas e o grupo também já tinha confeccionado o brinquedo em sala. A atividade B solicita, então, que as crianças lembrem do material que utilizaram e escrevam uma lista.

Nessa atividade, a mediação da professora e o seu conhecimento acerca das hipóteses das crianças sobre a escrita são aspectos muito importantes. Por exemplo: esperar que as crianças que se encontram no nível pré-silábico escrevam os nomes dos materiais de forma convencional provavelmente tornará a atividade cansativa e frustrante. Nesse sentido, o mais adequado é permitir que elas escrevam da forma como sabem, utilizando os recursos de que dispõem (fazendo rabiscos, tracinhos, bolinhas ou letras aleatórias). A professora pode observar, então, se a criança usa apenas as letras do seu nome ou se também utiliza outras letras, se ao usar letras faz alguma associação com os atributos do nome que representa ou se já tenta representar alguns sons referentes às partes orais da palavra. A professora também pode ajudar as crianças a perceberem o sentido e a direção da escrita (se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo) durante a produção da lista. Por outro lado, para as crianças que estão em uma hipótese mais avançada, a intervenção da professora pode estimular que elas pensem sobre quais letras devemos utilizar para registrar a sequência de sons que pronunciamos ao dizer os materiais para a confecção da pipa.

Pensar na questão da intervenção da professora é, de fato, muito importante, pois alguns estudos revelam que atividades em que se pede que as crianças escrevam do jeito que sabem, além de raras[3], acabam, por vezes, reduzidas a atividades de cópia. No estudo de Souza (2011), por exemplo, a autora relata como transcorreu uma atividade proposta na Coleção Buriti Mirim: Educação Infantil (2008), adotada em uma escola privada de classe média alta do Recife no último ano da Educação Infantil.

Vejamos a atividade extraída do livro:

[3]Estudos também revelam que atividades em que as crianças são solicitadas a produzir textos coletivamente ou do próprio punho são igualmente raras na Educação Infantil (ver, por exemplo, SOUZA, 2011; CABRAL, 2013; SILVA, 2018, SILVA, 2019).

ONDE ESTÃO?

O professor vai esconder na sala os objetos ilustrados acima para você procurá-los com os amigos.

• Escreva os lugares onde foram encontrados.

Concordando com Souza (2011), a atividade nos pareceu adequada na medida em que não solicitava a escrita de muitas palavras e convidava para uma brincadeira de esconder objetos o que, certamente, atrairia as crianças, fornecendo ainda *um certo contexto* para a proposta de escrita que vinha em seguida.

Souza (2011) relata que as crianças realmente se divertiram procurando os objetos, mas depois disso, a própria professora desenhou cada um deles no quadro e à medida que as crianças diziam o local onde haviam sido encontrados, ela mesma escrevia a palavra ao lado do desenho. No final, as crianças apenas copiaram, no livro, as palavras do quadro escritas por sua professora.

Silva (2018), em um estudo recente em que também observou as práticas de leitura e escrita de três professores no último ano da Educação Infantil, sendo uma da rede privada e duas da rede pública da região metropolitana do Recife, também constatou muitas propostas de cópia e poucas oportunidades em que as crianças pudessem escrever como base em seus conhecimentos. Uma das professoras, por exemplo, respondia às fichas com lápis e papel sempre de modo coletivo. Ou seja, ela lia os comandos em voz alta, algumas crianças respondiam oralmente, e ela escrevia as respostas no quadro. Segundo a observação de Silva (2018), esse encaminhamento fazia com que a maioria das crianças acabassem apenas copiando as respostas consideradas corretas na sua ficha, sem qualquer reflexão.

Vejamos mais um último exemplo de boa atividade que, neste caso, foi enviada para a casa:(atividade C ao lado)

Atividade C

CMEI PROFESSOR PAULO ROSAS
DATA_____/_____/_____ GRUPO _____

MEU NOME É

1°)VAMOS BRINCAR COM AS PALAVRAS? DESCUBRA A **PALAVRA ESCONDIDA** EM CADA PALAVRA DESTACADA**.** OBSERVE AS DICAS:

SOU UMA GRANDE ESTRELA QUE BRILHA E ILUMINA A TERRA. ESTOU DENTRO DA PALAVRA **GIRASSOL**. EU SOU O:

ILUMINO AS CASAS QUANDO FALTA A ENERGIA. ESTOU DENTRO DA PALAVRA **FIVELA**. EU SOU A:

SOU UM INSTRUMENTO MUSICAL DE CORDAS. ESTOU DENTRO DA PALAVRA **GRAVIOLA**. EU SOU A:

SOU UM ANIMAL QUE NASCE DO OVO. ESTOU DENTRO DA PALAVRA **SAPATO**. EU SOU O:

SOU UMA FRUTA SABOROSA. ESTOU DENTRO DA PALAVRA **JACARÉ**. EU SOU A:

2°)ESCREVA NO ESPAÇO ABAIXO, PALAVRAS QUE COMECEM COM O MESMO SOM DE GIRASSOL. SE PRECISAR PEÇA A AJUDA DE UM ADULTO.

3°)COM A AJUDA DE UM ADULTO, LEIA O TEXTO ABAIXO, CIRCULE O NOME DA FLOR E FAÇA UMA BELA ILUSTRAÇÃO DESSE TRECHO DA MÚSICA QUE ESTAMOS ESCUTANDO.

"NO CORAÇÃO DE QUE FAZ A GUERRA NASCERÁ UMA FLOR AMARELA COMO UM GIRASSOL..."

SIGNIFICADO DA FLOR DE GIRASSOL

GIRASSOL É O NOME DE UMA PLANTA. O NOME CIENTÍFICO DO GIRASSOL É *HELIANTHUS ANNUS*, CUJO SIGNIFICADO É "FLOR DO SOL". É UMA PLANTA ORIGINÁRIA DA AMÉRICA DO NORTE E POSSUI A PARTICULARIDADE DE SER **HELIOTRÓPICA**, OU SEJA, GIRA O CAULE SEMPRE **POSICIONANDO A FLOR NA DIREÇÃO DO SOL.**

A atividade C foi proposta pela professora Sandra Vasconcelos ao Grupo 5 do CMEI Professor Paulo Rosas e, assim como as duas fichas comentadas anteriormente, também estava inserida em um contexto significativo. O desafio de descobrir uma palavra dentro de outra palavra foi lançado a partir do jogo *Palavra oculta*[4]. A professora apresentou o jogo coletivamente, na roda, distribuindo as peças entre as crianças e tentando formar os pares. Vale notar que nas peças estavam a imagem e o nome escrito abaixo em letra bastão. Assim, mesmo sem ler, elas podiam participar do jogo por meio da identificação das imagens.

Segundo a professora, nas primeiras vezes em que o jogo foi proposto, poucas crianças compreenderam a proposta, mas mesmo assim se mostraram atentas e participativas. De fato, a atividade exige um nível de abstração razoável e um entendimento de base de que as palavras são compostas por unidades sonoras menores. Dessa forma, provavelmente, uma criança pré-silábica (que ainda não fonetizou a escrita) terá muita dificuldade em entender o que se pede. Para vencer o desafio, também é preciso segmentar a palavra escutada e compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outra. Isso significa perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais.

A professora voltou a brincar com esse jogo nos dias subsequentes. Desta feita, organizou as crianças em pequenos grupos e lançou desafios orais na roda de conversa com palavras que não faziam parte do jogo. Trata-se, portanto, de uma atividade bastante complexa, mesmo para crianças que estão no final do Grupo 5 e com uma escrita que oscila entre uma hipótese silábica e já alfabética. Porém, a compreensão das crianças sobre como funcionava a *brincadeira* foi progredindo e foi nesse contexto, então, que a ficha foi enviada para casa. A professora Sandra ainda acrescentou uma dica para ajudar na descoberta da palavra, de modo que os comandos na ficha ficaram semelhantes a uma adivinhação: “Sou um instrumento musical de cordas. Estou dentro da palavra GRAVIOLA. Eu sou a ...”

Essa primeira parte da ficha, assim como a segunda proposta de escrever uma palavra com o mesmo som inicial da palavra GIRASSOL, tinham o objetivo de chamar atenção para os segmentos sonoros das palavras, um conhecimento básico no processo de alfabetização, como tem sido amplamente discutido em vários textos deste

[4]O jogo faz parte do *kit* de livros, jogos e brinquedos distribuído pelo programa Brinqueducar lançado pela Prefeitura da Cidade do Recife em 2017. A experiência, a partir desse jogo, também é retomada no texto da parte final deste Caderno.

Caderno, sobretudo no texto 4. A ficha também solicita que a criança encontre a palavra GIRASSOL em um pequeno texto informativo a ser lido por um adulto. Com essas propostas, a professora, portanto, sinaliza a intenção de estabilizar a escrita da palavra girassol, tema da música que será cantada para as famílias na festa de fim de ano do CMEI. O texto informativo, por sua vez, cumpre a função de familiarizar as crianças com um gênero que, em geral, é pouco lido na Educação Infantil. Trata-se, em resumo, de uma ficha com objetivos relevantes para o processo de alfabetização nessa etapa e que claramente dialoga com as vivências das crianças no CMEI.

Ainda pensando sobre a tarefa que vai para casa, é comum que nesse contexto os familiares *ajudem demais* seus filhos, de modo que, por vezes, não dá para avaliar exatamente se o que está registrado nas fichas revela, de fato, o conhecimento das crianças. Apesar disso, entendemos que as tarefas de casa têm o seu valor na Educação Infantil, já que, quando o que se vive na escola é significativo, as crianças gostam de compartilhar com as famílias. No entanto, também nesse caso, vale novamente a premissa de que *menos é mais*. Ou seja, o mais importante é a qualidade da atividade elaborada e a motivação das crianças em relação ao que se pede na ficha. Assim, não se trata de atingir um número predeterminado de tarefas que devem ser feitas em sala ou em casa, mas que as atividades façam sentido e, portanto, sejam significativas para as crianças.

Temos o conhecimento de que em muitas instituições de Educação Infantil, privadas e também públicas, crianças de 4 anos ou até mesmo antes levam diariamente tarefas para casa. Em geral, são escolas que adotam livros didáticos, apostilas ou que, simplesmente, enviam fichas avulsas. Também não é incomum que sejam enviadas para casa fichas que já foram feitas em sala, tal como foi constatado no estudo de Silva (2018). Embora alguns argumentem que essa estratégia é válida, pois favoreceria a autonomia das crianças, já que elas teriam mais chance de poder fazer a tarefa sem precisar de ajuda, tal justificativa não nos convence. Assim, podemos imaginar como pensam as crianças (aliás, todos nós) nessas situações: para que fazer de novo uma ficha que já foi feita uma vez? Entendemos que um melhor encaminhamento para favorecer a autonomia dos pequenos é conversar com o grupo sobre a tarefa, como fazem algumas professoras: antes de enviar as atividades para casa, elas conversam na roda mostrando a atividade e fazendo a leitura dos comandos com explicações sobre o que está sendo pedido nos itens da ficha.

Ainda em relação às tarefas de casa, um outro aspecto a ser repensado é como as atividades são

retomadas em sala quando as fichas ou livros retornam. No Grupo 5, a professora Sandra senta na roda junto com as crianças e empilha as pastas que vão chegando ao seu lado. Na imagem a seguir, vemos a docente conversando com as crianças a partir de uma das fichas que retirou das pastas.

Foto 2: Roda de retomada das fichas para casa.

Segundo seu relato, ela vai abrindo pasta por pasta, olhando a tarefa e fazendo breves comentários. Nesses momentos, ela pode perguntar, por exemplo: quem ajudou a criança com a tarefa, se ela gostou de fazer e por quê. Pode comentar sobre alguma resposta registrada na ficha, fazer conexões entre as respostas dadas por diferentes crianças, etc. Entendemos que esse é um procedimento, sem dúvida, bem mais interessante do que chamar as crianças individualmente para dar um visto na ficha, na página do livro ou do apostilado, ou ainda usar o

recurso do carimbo com um desenho de carinha feliz ou ainda escrever mensagens do tipo: “Você é demais!”; “Excelente”; “Pode melhorar”; “Eu acredito em você” ou “Incompleto!”

Finalizando a nossa conversa, reforçamos que, neste texto, buscamos refletir sobre as atividades com lápis e papel, reconhecendo seu uso na Educação Infantil como *um dos recursos* que podem contribuir para a apropriação da escrita pelas crianças, mas questionando a grande frequência e a forma como essa prática tem sido encaminhada, ao que parece, na grande maioria dos casos. De fato, temos constatado que essas fichas, livros e apostilas, por vezes, têm provocado mais tensões para professoras, famílias e crianças do que, propriamente, colaborado para aproximar as crianças da leitura e da escrita em um contexto funcional e significativo em que elas possam, realmente, refletir sobre o nosso sistema de escrita ao invés de registrar mecanicamente letras, sílabas, palavras e correspondências som-grafia.

Esperamos, portanto, que os questionamentos, as reflexões e os exemplos de situações e de atividades analisadas aqui tenham contribuído para construir um olhar mais crítico e cuidadoso tanto na elaboração/seleção das atividades com lápis e papel quanto nos encaminhamentos dados em sala para que essa proposta não se torne um fardo para as crianças. Nesse sentido, entendemos que aspectos como a frequência e o contexto das atividades, sua duração, a organização do grupo e a qualidade da interação da professora com as crianças ajustando (ou não...) suas intervenções relativas às diferentes hipóteses de escrita podem ajudar (ou dificultar) a criação de uma situação prazerosa e desafiadora. Por isso, tão importante quanto elaborar/selecionar boas atividades é estar sempre disponível para ouvir as crianças. Assim, concordando com Brandão e Carvalho (2010), avaliamos que é fundamental que a professora

> [...] esteja atenta a como as crianças respondem /reagem às tarefas. Apenas dessa forma será possível responder a perguntas muito importantes, tais como: de que modo as crianças entendem o que foi proposto na tarefa? Que conhecimentos revelam? Que dúvidas são levantadas por elas? As tarefas despertam ou não o seu interesse? Caso contrário, as tarefas servirão apenas para abarrotar as pastas que, em geral, vão para casa no final do semestre, mostrando aos pais que “o trabalho” foi feito! (BRANDÃO; CARVALHO, 2010, p. 158).

Que tal, então, começar a observar e escutar mais as crianças?

Para saber mais...

- Sugerimos a leitura do texto de Ana Carolina Perrusi Brandão e Maria Jaqueline Paes Carvalho que discute, mais especificamente, critérios de qualidade para avaliar e produzir fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil. O texto está no livro *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*, já indicado neste Caderno.

- Um outro texto que sugerimos é intitulado: *O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil*, de Ana Carolina Perrusi Brandão e Alexsandro da Silva, publicado na Revista Educação da PUC do Rio Grande do Sul (**Educação**, v. 40, n. 3, p. 440-449, set. - dez. 2017). O ensaio discute o tema da adoção ou não de livros didáticos na Educação Infantil e questiona o investimento de recursos públicos na compra de livros didáticos ou sistemas apostilados, assim como reflete sobre as repercussões que essa opção pode trazer para o cotidiano das crianças. O artigo pode ser facilmente encontrado na internet no site: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23852

3ª parte:
Aproximando a lupa nas práticas com as crianças

Quando “isto e aquilo” caminham juntos: acompanhando o percurso de aprendizagem inicial da língua escrita de crianças dos Grupos 4 e 5

Ester C. S. Rosa
Sandra Vasconcelos

1 Pra começo de conversa: quem é a turma e sua professora?

O Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas funciona no campus da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) desde 2007 e é uma unidade municipal de atendimento a crianças de 0 a 6 anos vinculada à Secretaria de Educação do Recife, ao mesmo tempo em que participa de projetos e de intervenções no campo do ensino, pesquisa e extensão universitárias[1].

O relato que compartilhamos nesta terceira parte do Caderno é uma seleção de alguns episódios cotidianos (projetos e sequências didáticas, além de atividades permanentes) que foram vivenciados com uma turma do CMEI Professor Paulo Rosas, acompanhada em 2018 e 2019 pela professora Sandra Vasconcelos, coautora deste texto. Sandra, tem 20 anos de experiência na Educação Infantil e 10 anos nesta unidade educacional e sua turma atualmente é composta por 21 crianças, sendo que sete delas estão na unidade educacional desde o Berçário e cinco entraram este ano no CMEI. Ao todo, são nove meninos e 12 meninas, que vêm da comunidade circunvizinha ou são filhos e filhas de docentes, servidores administrativos e estudantes da UFPE. Até o ano de 2018, todas as turmas do CMEI tinham atendimento em horário integral, inclusive o Grupo 4. Já em 2019, o Grupo 5 tem quatro horas diárias na unidade, no turno da tarde. Devido ao atendimento em horário integral, o Grupo 4 contava com auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), o que não ocorre com o Grupo 5. Como uma das crianças faz parte de programa de educação inclusiva, tem acompanhamento especial de uma estagiária.

[1]Um registro detalhado de como é a prática pedagógica naquele CMEI está disponível no livro *Caminhando pelas salas ambiente na Educação Infantil: reflexões e práticas no CMEI Professor Paulo Rosas*, 2018.

A organização do trabalho pedagógico no CMEI Professor Paulo Rosas se realiza com uma rotina semanal em que as crianças têm atividades regulares em diversas *salas ambiente*: Faz de conta, Movimento, Arte, e também a de Letras e Números. Além disso, faz parte da rotina a utilização regular do pátio interno, do solário, do parque e do jardim na frente da escola, todos entendidos como espaços de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

O que relatamos a seguir é, portanto, resultado de um processo contínuo de intervenções pedagógicas e envolve um conjunto amplo de educadores daquela unidade educacional: gestora, coordenadora pedagógica, professoras, ADIs, estagiárias, pessoal de apoio. Esse processo também é influenciado pela intervenção de estudantes (de graduação e de pós-graduação) e de docentes de diversas unidades da UFPE que circularam pela turma, desenvolvendo projetos de estágio em docência, extensão e pesquisa.

Considerando o tema central deste Caderno, optamos por apresentar nesse relato um conjunto de situações que evidenciam o interesse e entusiasmo das crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos[2] ao participarem de diferentes eventos de leitura e escrita, com destaque para aqueles voltados à reflexão sobre alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Também selecionamos episódios que mostram como alfabetização e letramento se integram no cotidiano das crianças na instituição educativa, em decorrência de intervenções intencionalmente planejadas e conduzidas pela professora Sandra.

Retomamos aqui, com exemplos advindos da prática pedagógica, o debate iniciado no texto da primeira parte deste Caderno quando foi levantada a questão: ao pensarmos sobre alfabetização e letramento de crianças de 4 e 5 anos estamos diante de uma questão do tipo: *ou isto ou aquilo?* Nosso argumento central é que essas duas dimensões do ensino da língua materna podem, sim, estar integradas no cotidiano das crianças que frequentam instituições de Educação Infantil, conforme exemplificaremos por meio da socialização da experiência apresentada a seguir.

[2]Ao final de 2019, a maior parte da turma do Grupo 5 já havia completado 6 anos de idade.

2 A turma no Grupo 4: as palavras e sua escrita como tema de conversas e de ensaios rumo à autonomia

O ano letivo começou. Crianças e pais chegam ao CMEI com um misto de alegria, curiosidade, expectativas e ao mesmo tempo incertezas, dúvidas, inquietações... As educadoras também estão em estado de alerta para os sinais que vêm dos pequenos e de suas famílias, ao mesmo tempo em que estão engajadas na tarefa de transformar esses indícios em práticas pedagógicas.

Como é costume neste CMEI, a recepção das crianças e de suas famílias para um novo ano de trabalho é planejada com muito cuidado. O ambiente está preparado, as educadoras organizaram atividades para receber os grupos que chegam, tanto os novos quanto os que retornam para uma nova jornada. A sala de referência do Grupo 4 é a de Letras e Números e é nela que a maior parte das atividades serão realizadas.

Vejamos como a professora Sandra registrou a experiência do primeiro projeto do ano realizado com o seu Grupo 4:

Neste primeiro semestre do ano de 2018, resolvemos iniciar uma vivência sobre o circo. O interesse pelo tema foi surgindo já no período carnavalesco, na primeira semana de aula. Durante o nosso tradicional baile de carnaval, *Paulo Rosas na folia*, muitas crianças compareceram com fantasias de palhaço, trazendo alegria e diversão com suas cores vibrantes.

No retorno às aulas, após os dias de Momo, voltamos à rotina de sempre, com momentos de "Roda de conversa", "Leitura de histórias" e "Musicalização". Encontramos em nosso acervo de livros uma edição que já havíamos usado há bastante tempo e que as crianças gostavam muito: o livro intitulado ***As mágicas do meu pai*, de Elita Ferreira**. Fizemos a leitura e as crianças ficaram bastante envolvidas. Ao perguntarmos: "Alguém aqui já foi ao circo?" e "O que tinha lá no circo?", as respostas variaram. Algumas crianças já tinham ido ao circo, outras assistiram filmes e desenhos

animados que traziam imagens de ambientes circenses. Durante a conversa, surgiram opiniões, hipóteses e uma primeira inquietação. Uma criança afirmou: “Circo tem elefante, leão, tigre”. Diante dessa afirmação, um grupo contestou: “É proibido ter animais no circo, porque eles vivem presos em jaula e não pode”. Quando as hipóteses se opunham, minha intervenção era no sentido de questionar de onde vinham suas opiniões, instigando o debate e estimulando que elas apresentassem seus argumentos. Nossas conversas, portanto, permitiam que eu identificasse o que as crianças já sabiam e o que poderiam aprender sobre o tema, inclusive identificando o vocabulário já conhecido em torno do mundo do circo.

Nesse contexto, a ideia de elaborar um projeto sobre o circo foi tomando forma, incluindo as crianças desde as primeiras etapas de sua elaboração e em sua execução.

O circo é magia pura, é ludicidade, é musicalidade, é movimento. Trazer esse tema para o Grupo 4 representou, portanto, uma possibilidade de trabalhar os diversos campos de experiências ao tratarmos de questões relativas ao “Eu, outro, nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”.

Na execução desse projeto foram delineados os seguintes objetivos didáticos:

- Estimular as crianças a conversarem sobre a temática do circo, expressando suas opiniões, levantando questionamentos e elaborando hipóteses sobre o universo circense;
- Desenvolver a expressão corporal, experimentando movimentos variados que possibilitem uma maior tomada de consciência do próprio corpo, de seus limites e potencialidades;
- Observar a quantidade, a variedade e/ou a repetição de letras em palavras significativas a partir da construção de um repertório de palavras estáveis referentes à temática do circo;
- Levar as crianças a atentarem para a existência de pedacinhos maiores que as letras e que compõem cada palavra (ou seja, as sílabas), comparando palavras significativas entre si e relacionando-as com outras palavras já conhecidas, como o próprio nome ou dos colegas.

Com essa intenção e orientada por esses objetivos, juntamente com a auxiliar de desenvolvimento infantil Priscilla Ribeiro da Silva e estagiárias de educação inclusiva, foi planejada uma série de atividades, tal como apresentamos a seguir:

- Produção coletiva de um texto para conhecer e registrar conhecimentos prévios e curiosidades das crianças sobre o tema antes de desenvolver o projeto;
- Criação de um mural coletivo com imagens de circo trazidas pelas crianças;
- Releitura do livro *As mágicas do meu pai*, de Elita Ferreira;
- Desenho livre das crianças a partir do tema do livro;
- Leitura do livro *O palhaço Espalhafato*, de Ana Maria Machado;

- Brincadeiras com caracterização das crianças com roupas de palhaço e pintura facial;
- Montagem de palhaço com figuras geométricas em folha de papel ofício;
- Apresentação da música *O palhaço Picolé* para a turma do Grupo 3, com a escrita da letra da canção em um cartaz;
- Elaboração coletiva de uma lista de palavras dentro do universo semântico referente ao tema, tais como: MALABARISTA, MÁGICO, PALHAÇO, EQUILIBRISTA e BAILARINA;
- Atividades escritas envolvendo as palavras da lista acima, com vistas a estabilizar o reconhecimento dessas palavras e levar as crianças a refletirem sobre alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabética;
- Sessão de vídeo de animação da música *A bailarina*, de Toquinho, cantada por Lucinha Lins (https://www.youtube.com/watch?v=VwNNv6e_x3I);
- Caracterização e apresentação de *bailarinas* durante o "Bom Dia!";
- Caracterização e apresentação de *palhaços* a partir da escuta da música *O Circo da Alegria*, de Atchim e Espirro;
- Escolha e escrita dos nomes dos palhaços *nascidos* durante momento de caracterização;
- Sessão de vídeos com episódios do Cirque du Soleil, com malabaristas, equilibristas e contorcionistas;

- Brincadeiras com bambolês, bolas e corda;
- Mural com histórico do circo e com instruções para a realização de truques de mágica;
- Sessões de mágica;
- Visita à Escola Pernambucana de Circo.

Como é perceptível nessa lista de atividades, no que se refere à alfabetização e ao letramento, no planejamento da professora estão presentes intervenções nos campos da oralidade, da leitura, da produção escrita (coletiva, com a professora como escriba) e da reflexão sobre alguns princípios do SEA. Fica evidente também que alfabetização e letramento caminharam juntos no projeto, em sua formulação e em seu desenvolvimento.

As atividades foram realizadas nas diferentes salas ambiente e nos espaços abertos e de convivência do CMEI, de acordo com os campos de experiências, ao longo de aproximadamente oito semanas. Assim sendo, ocorreram vivências nas salas ambiente de Letras e Números, de Arte, de Faz de Conta e de Movimento. As crianças também participaram de brincadeiras, apresentações artísticas e interagiram com outros grupos do CMEI, durante o "Bom dia", sempre orientados pela ludicidade e curiosidade em aprender. Também se apresentaram como palhaços e bailarinas, cantando e dançando.

Durante a realização do projeto ocorreram momentos de escrita individual, com a utilização de fichas com lápis e papel, a exemplo de uma em que compararam palavras com o mesmo som inicial (MÁGICO e MARABALISTA). Essas fichas eram propostas pela professora com uma frequência semanal, normalmente com acompanhamento individual da produção de cada criança, para identificação de suas hipóteses de escrita e intervenções que contribuíssem para sua reflexão sobre a escrita.

Detalharemos, a seguir, alguns desses momentos em que a palavra – oral e escrita – ganhou destaque nas interações do grupo.

Durante o período em que se realizou o projeto, a turma preparou uma apresentação da canção *O palhaço Picolé* para o "Bom dia" e "Boa tarde" coletivos. Durante os ensaios que precederam à apresentação, a presença da letra da música, escrita em um cartaz provocou algumas discussões no grupo.

Palhaço Picolé (música)

O PALHAÇO PICOLÉ LÉ, LÉ
É FOLGADO DÔDÔ
ENGRAÇADO DÔ, DÔ
ELE PULA LÁ, LÁ
ELE BRINCA CÁ, CÁ
VIVA, VIVA
VIVA, VIVA
O PALHAÇO PICOLÉ
LÉ LÉ ...

Ao visualizar a frase: “O PALHAÇO PICOLÉ LÉ LÉ”, uma criança indagou: “O que é LÉ LÉ?”. Outra também manifestou curiosidade ao expressar: “Por que aqui tá igual?”, apontando para a sílaba LÉ, que se repetia. Na ocasião, a professora chamou a atenção das crianças para o fato de que, ao cantarem, elas também repetiam o LÉ, que era o som final da palavra PICOLÉ, e por isso estava escrito dessa forma no cartaz. A presença do texto reproduzido no cartaz propiciou, portanto, que as crianças visualizassem a forma escrita daquilo que elas falavam e que não havia chamado sua atenção até o momento em que *viram,* por escrito, o que estavam dizendo e cantando.

Outra oportunidade de pensar sobre as palavras em sua forma escrita acontecia, diariamente, durante a atividade inicial da “Roda de conversa”. Nessas ocasiões, a professora retomava aquilo que já havia sido conversado sobre o tema do circo e introduzia novas etapas a serem realizadas. Como nem sempre todo o grupo estava disposto a sentar na roda, a ADI Priscilla organizava um cantinho com papel e lápis coloridos como opção para quem preferisse já iniciar o dia desenhando. Uma das crianças, Mateus, raramente sentava na roda, embora diversas vezes interrompesse a produção de seu desenho para falar sobre os assuntos abordados na conversa, que ele parecia estar igualmente interessado. Certo dia, diante do cartaz que continha a lista de termos elaborada pela turma, Mateus aproximou-se e afirmou, olhando para as palavras MALABARISTA e MÁGICO: "Olha aqui o MA de MATEUS!”. Aliás, a comparação das palavras escritas na sala – tanto na produção da “Agenda do dia”, quanto dos cartazes com as listas de palavras sobre o circo – com os nomes próprios era uma ação frequente e, normalmente desencadeada pelas próprias crianças. Assim, desenhar, conversar, *ler* palavras conhecidas, conviviam naturalmente na turma, como parte das ações planejadas pela professora.

Na “Roda de conversa” foram gerados alguns registros, como os que aparecem na imagem a seguir.

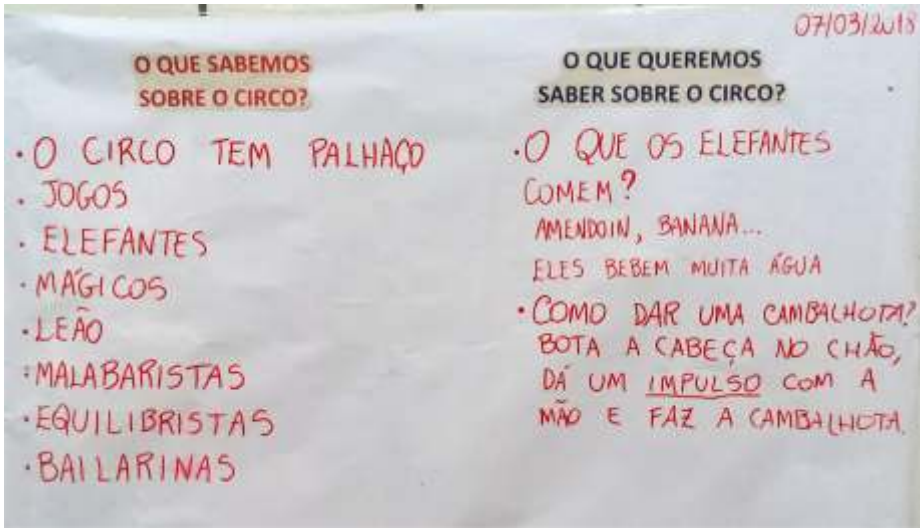


Foto 1: Produção de lista na "Roda de Conversa" no projeto Circo.

Era, portanto, durante a "Roda de conversa" que surgiam novas palavras a serem escritas nas listas sobre *o que sabemos* e *o que queremos saber sobre o circo*. Nessas ocasiões, a opção da professora era de escrever a palavra escolhida naquele dia, com letras bastão, no cartaz que estava afixado no mural da sala, numa altura que as crianças pudessem visualizar com facilidade. Conhecendo bem sua turma e que sua concentração durava pouco tempo, a professora evitava desencadear, antes da escrita, um debate sobre *como se escreve* a palavra, já se colocando como escriba do grupo quando a palavra era escolhida. Essa estratégia favorecia que as crianças mantivessem por mais tempo sua atenção e interesse na atividade. Assim, após a escrita das palavras pela professora, era comum que alguns comentários surgissem: "Ah, esse PI de PIPOCA é o mesmo de PIRULITO"; "Achei aqui também, em PIMENTINHA", referindo-se aos nomes escolhidos para os palhaços da turma.

Quando a professora propôs a escrita dos nomes escolhidos para os palhaços a serem representados pela turma, algumas negociações foram feitas. Na sequência de fotos, a seguir, vemos as tentativas de escrita do nome BOLINHA. Inicialmente, Ellen escreveu BOLIA, ao que algumas crianças contestaram, dizendo que estava errado. Uma nova tentativa de escrita aconteceu, com Julia Brito que disse: "Está faltando o H", e escreveu BOLILHA.

Novamente a escrita não satisfez ao grupo. Finalmente, Esther Marina escreveu BOLINHA. Depois da escrita, a professora destacou o NHA, ressaltando que nessa palavra o som final era semelhante às terminações dos nomes dos palhaços PITOMBINHA e PITANGUINHA, que também haviam sido escolhidos pelo Grupo 4.

Fotos 2, 3 e 4: Escrita dos nomes dos palhaços.

Dessa forma, a correspondência entre som e grafia e o reconhecimento da existência de segmentos sonoros menores que a palavra (sílabas) que podem se repetir em palavras distintas começava a chamar a atenção das crianças.

O interesse pela leitura de palavras dentro do repertório que estava sendo explorado no projeto não ficou restrito aos momentos na escola. A mãe de Júlia Marques, por exemplo, contou à professora que num passeio com a família, quando passaram em frente a um outdoor que convidava para o espetáculo de um grupo circense que estava em cartaz na cidade, ela falou: "Olha, mãe, ali está escrito MÁGICO". Neste exemplo, verificamos que as listas produzidas em sala ganharam, na expressão de Júlia, uma funcionalidade e contexto significativos. Ou seja, para ela, as palavras escritas servem, dentre outras funções, para anunciar ou para convidar e estão presentes em outros espaços de convivência, não apenas no CMEI, e em suportes diversos, como no caso do outdoor.

Em sala, nas tarefas com lápis e papel e também em outras atividades da rotina, era comum a proposição da escrita de palavras que já tivessem sido escritas pela professora na presença das crianças, como ocorria na produção da "Agenda do dia". Nestas ocasiões, também eram disponibilizadas cartelas com essas mesmas palavras (por exemplo, BOM DIA ou LANCHAR) para que as crianças pudessem manuseá-las. Assim, diante de propostas que envolviam a escrita da criança, a professora frequentemente perguntava: "Você quer a cartela com essa palavra ou não precisa?". Essa estratégia atendia à heterogeneidade da turma, quanto às suas possibilidades de escrita autônoma de palavras, garantindo a inclusão de todas.

Além da realização do projeto do circo, a rotina dessa sala também incluía outras atividades em que as crianças eram convidadas a ler e escrever palavras. Assim, o nome próprio teve sempre um destaque ao longo de todo o ano, com diferentes momentos em que as crianças *assinavam* ou reconheciam a escrita de seu nome em cartões. A "Chamadinha", tal como foi recomendado no texto 2 deste Caderno, ocorria seguindo diferentes propostas, a fim de garantir que esse momento não se tornasse enfadonho e repetitivo. Em alguns dias, a professora convidava a turma a brincar de descobrir qual o nome escrito nos cartões, apresentando primeiro somente a primeira letra, para em seguida apresentar a segunda, a terceira, até que se chegasse a adivinhar qual o nome que estava escrito. Outra brincadeira que as crianças sempre gostavam começava com a professora

descrevendo alguma característica de uma das crianças e quando esta se identificava, ia até um pequeno quadro branco escrever seu nome. Nessas ocasiões, sempre havia a opção de escrever com a ajuda do cartão em que os nomes estavam grafados. Outra forma de fazer a chamada era por ordem de chegada. Mesmo quando todos já tinham escrito o nome no cartaz da “Chamada” e já estavam no momento da “Roda de conversa”, quando um colega chegava, este era convidado a ir escrever seu nome no cartaz antes de entrar na roda.

Foto 5: Momento da “Chamadinha” com nomes das crianças escritos em cartões.

Outra atividade realizada com regularidade era a brincadeira com a recitação de parlendas e trava línguas que iam sendo memorizadas pelas crianças. Dentre os textos apresentados ao Grupo 4, um foi muito apreciado: *O gato xadrez*. Embora a professora tenha apresentado várias parlendas, que foram compondo painéis expostos nas paredes da sala, era para *O gato xadrez* que a turma voltava com frequência, pedindo para recitar de cor aquele texto. Numa ocasião, uma nova parlenda foi escrita em um cartaz e afixada na parede antes da chegada das crianças. Antes mesmo da professora realizar a leitura do texto, Julia Brito exclamou: "Viche, que tanto gato!", e apontou para o texto, identificando nele onde localizava a palavra GATO, que, de fato, era repetida várias vezes na quadrinha: MIAU, MIAU, FAZ O GATO NO TELHADO... O reconhecimento da palavra GATO ocorreu sem que o cartaz tivesse nenhum destaque gráfico para essa palavra e, antes mesmo da leitura pela professora. Dessa forma, Julia demonstrou que era capaz de *ler* aquela palavra com autonomia (ou seja, a palavra havia se tornado estável para ela).

Já no início do segundo semestre, a "Festa da Família", outra atividade que ocorre anualmente no CMEI, geralmente no mês de agosto, também gerou uma sequência de atividades envolvendo a reflexão sobre o SEA. Assim, no período de preparação da festa, a professora escreveu num cartaz o título: FESTA DA FAMÍLIA. Ao visualizar essa frase, uma criança disse que FABIANA, nome de sua mãe, também começava com FA. Outra criança acrescentou: "É FA de que mais?". Daí, o Grupo 4 se mobilizou e começou a fazer sua lista, agora com palavras iniciadas por FA. Diante da proposta das crianças, um novo desafio se colocou para a professora: "Como destacar o som do FA da palavra FAMÍLIA (nasalado pela proximidade da letra M da sílaba seguinte) e o FA de FADA, FAROFA...?" A solução encontrada por Sandra foi assegurar que na escrita da lista houvesse um alinhamento para que a sílaba inicial FA ficasse sempre visível e em destaque para a percepção das crianças. Dessa forma, ficava explicitado que apesar de uma certa variação sonora, a escrita se mantinha a mesma.

Partindo desses exemplos com a realização de listas, podemos destacar a escolha por modos diferentes de realizar essa atividade com o Grupo 4. A lista que foi produzida no primeiro semestre letivo a partir do universo semântico associado ao CIRCO não priorizava o som inicial das palavras. Como vimos, o critério para a escolha das palavras a serem registradas era o *significado*, ou seja, alguma associação com o que encontramos num circo. No caso da lista gerada a partir da palavra FAMÍLIA o mote foi outro. O destaque estava no *significante*, ou seja, nos

sons das palavras, em especial, na sílaba inicial e o grafema correspondente. Vale observar a diferença entre esse tipo de proposta e o trabalho de memorização de famílias silábicas que foi criticado ao longo desse Caderno. Também é importante registrar que na produção das listas não havia qualquer preocupação com a ordem alfabética das palavras, já que não haveria justificativa para ordenar as palavras nesse tipo de lista.

Encerrando essa passagem pelo Grupo 4, um último destaque que faremos se refere ao processo de elaboração coletiva do "Livro da turma". Esta é uma produção que já está no calendário do CMEI, com direito a tarde de lançamentos na sede da Editora da UFPE e celebração junto às famílias e demais grupos da unidade educacional. Nessa turma, a proposta foi que elas escolhessem uma das narrativas ouvidas na "Roda de histórias", para ser recontada no livro que seria produzido.

Assim, ao longo do segundo semestre do ano, junto com a preparação para a Festa da Família (em agosto) e com as brincadeiras com parlendas e trava línguas, a leitura de livros de literatura disponíveis no "Cantinho de Leitura" da sala de Letras e Números e também de outros emprestados da "Sala de Leitura" do CMEI, passou a ser realizada com muita frequência. Nessas ocasiões, havia um cuidado para que o texto lido em voz alta pela professora pudesse ser visualizado pelas crianças, juntamente com as ilustrações dos livros. As leituras eram por vezes acompanhadas por breves conversas e comentários sobre as histórias e manifestações das preferências das crianças. O contato livre com os livros também estava presente na rotina dessa turma, o que favoreceu que Ana Teresa, por exemplo, pudesse expressar gestos de leitura aprendidos com sua professora. Assim, era frequente que ela convidasse algum/a colega para lerem juntos e, nessas ocasiões, ela apresentava o livro como sua professora fazia, ao mesmo tempo em que passava o dedo sobre o texto e *lia* a história já conhecida de cor.

A turma do Grupo 4, portanto, teve ao longo do ano, muitas oportunidades de engajamento em situações de leitura e escrita de palavras e de textos. Durante a realização do projeto, bem como nas atividades permanentes e em atividades sequenciadas (como foi a preparação para a Festa da Família), diversas vezes elas se envolveram na reflexão coletiva e individual sobre a composição de palavras e ensaiaram *escritas inventadas* mais ou menos aproximadas das convenções da escrita alfabética. Também compuseram um repertório de palavras que eram capazes de ler com autonomia e demonstraram capacidade de observar e comparar partes parecidas em várias palavras. Por iniciativa própria, ou mobilizadas por questionamentos da professora, estiveram

envolvidas em debates em que se deveria decidir sobre o que seria escrito, para que e para quem seria escrito e, finalmente, sobre como seria escrito.

No final do ano de 2018, após a leitura de diversos livros de literatura e de conversas em que foi observada a baixa frequência de heróis negros nas histórias, as crianças compuseram um painel intitulado: *Representatividade – heróis negros e identidade*, com fotos e desenhos de heróis com os quais se identificavam, como visualizamos nas imagens a seguir.

Como é possível perceber, as crianças do Grupo 4 seguiram para o Grupo 5 já envolvidas em diferentes práticas de letramento e com muitos conhecimentos sobre o SEA e seu modo de funcionamento. Vimos ainda que as aprendizagens nesse campo dialogavam com a construção de outros conhecimentos. Assim, as crianças refletem sobre sua identidade étnica, aprendem a se expressar em desenhos, com o próprio corpo, aprendem a conversar e trocar diferentes pontos de vistas, enfim, crescem aprendendo com alegria e curiosas para saber mais sobre si, sobre o outro e sobre o mundo...

3 A turma do Grupo 5: ampliando as ocasiões para escrever e pensar sobre palavras e sua escrita

No início do ano, o carnaval voltou a ser tema central durante o primeiro mês de atividades com as crianças e CABOCLO foi a primeira palavra que chamou a atenção do agora Grupo 5. Diante desse interesse, e depois de uma sequência de intervenções em sala, a professora Sandra fez uma comunicação às famílias que transcrevemos a seguir:

Caras famílias,

Iniciamos o Ano Letivo de 2019 recebendo as crianças para uma nova fase em seu percurso escolar, dialogando com elas, percebendo como cresceram, como amadureceram. Observamos a coordenação motora, a percepção do mundo, as leituras que estão fazendo dos diferentes fatos e acontecimentos cotidianos. Os saberes construídos na relação com os pares e com as educadoras, os cuidados com o próprio corpo e com o ambiente.

Nesse novo momento, tantos outros desafios: ampliar conhecimentos, comprovar hipóteses, sedimentar aprendizagens instituídas anteriormente.

Para tanto, temos investido nas tradicionais, mas não menos importantes, "Rodas de Conversa", de onde emergem os mais diferentes temas geradores. Trouxemos o Carnaval para essas rodas, conversamos sobre as vivências em família e no próprio CMEI, assistimos vídeos, apreciamos músicas e elementos culturais desse contexto. E a partir desse tema uma palavra se destacou: CABOCLO. Tomando-a como base para as nossas reflexões sobre a escrita, elencamos uma lista de palavras iniciadas com o mesmo som (CA) e iremos explorar essas palavras por um certo período para que esse conhecimento se estabilize e provoque outras reflexões. Atividades de contagem e registro

numérico também têm sido realizadas, explorando jogos, o calendário, brincadeiras populares e outros recursos. Novas parlendas e quadrinhas já surgem, recordando *O gato xadrez*, entre outras vivências do ano passado. Todos os espaços do CMEI continuam sendo explorados, respeitando as necessidades de movimentação, de expansão e/ou de introspecção de cada criança. Retornaremos o sistema de empréstimos de livros como forma de incentivar a leitura deleite e o comportamento leitor dos pequenos.

O CA, de CABOCLO entusiasmou o Grupo 5, e, particularmente, a Marina Flor. Não estava no planejamento retomar diariamente essa lista, mas durante um período, todos os dias, durante a "Roda de Conversa" Marina dizia: "Trouxe outra palavra com CA!" E assim vieram: CARAMBOLA, CAPACETE, CAVALO... O interesse das crianças pela lista que começou com a palavra CABOCLO durou algumas semanas.

Alguns familiares começaram a questionar a professora: "E não vai sair da família do CA?"; "Outras escolas já estão mais adiantadas e já chegaram no MA ou até no SA"; "Para que tanto tempo no CA?". O questionamento levantado por esses familiares provocou a escrita da comunicação transcrita acima e, na sequência, o agendamento de uma reunião para que esse tema fosse abordado.

Afinal, o que estava ocorrendo na sala do Grupo 5? Na conversa com as famílias, foi esclarecido, mais uma vez, que a prática de alfabetização do CMEI não está baseada no *modelo cartilhado*, associado aos princípios defendidos em métodos sintéticos ou analíticos e que propõem um trabalho de *memorização de famílias silábicas ou fonemas* que são apresentados em uma certa ordem, supostamente, do mais simples para o mais complexo.

O que estava ocorrendo no Grupo 5 era bem distinto dessa proposta. A professora estava atenta e acompanhando de perto os interesses manifestos pelas crianças, que *descobriam* novas palavras para serem inseridas na lista, a partir do critério previamente pactuado: palavras que começam com o som de CA, de CABOCLO. Não havia recitação oral de famílias silábicas ou de fonemas com fichas para *fixar* associações grafo-fônicas. Por outro lado, ao escrever as palavras trazidas pelas crianças, a professora chamava atenção para novas

correspondências som-grafia que apareciam no interior das palavras. Assim, além do CA inicial, outras sílabas também ganhavam destaque, contribuindo para que as crianças ampliassem seus conhecimentos sobre a escrita. Esclarecida essa inquietação vinda das famílias, o Grupo 5 seguiu com suas brincadeiras e descobertas sobre as palavras e sua grafia.

No Grupo 5, a produção de listas ganhou novos contornos em relação ao que havia sido vivenciado no ano anterior. Intencionalmente, a professora passou a estimular as crianças a se engajarem mais no processo de *como* escrever as palavras que iriam integrar a lista que foi iniciada com a palavra CABOCLO. Assim, para escrever, por exemplo, a palavra CARECA, a primeira pergunta era: "Como vamos fazer para escrever essa palavra?". Alguns respondiam sugerindo a letra inicial de seu nome: "Coloca aí o D"; "Coloca o F". Diante dessas tentativas, a professora questionava, fazendo referência aos nomes próprios de colegas da turma: "Mas, o que a gente quer escrever é o DA de DAVI? É o FA de FABIANA? Em outras ocasiões, trazia cartelas com palavras iniciadas com CA que já faziam parte da lista, propondo a comparação com a nova palavra a ser registrada. Desse modo, coletivamente, ia-se negociando a escrita de palavras, agora com uma participação bem maior das crianças na escolha das letras que poderiam corresponder aos sons que se pretendia escrever.

Por iniciativa de algumas crianças, as listas da sala também foram *acionadas* quando as elas brincavam com jogos com palavras como, por exemplo, o jogo *Palavra oculta*[3]. Certo dia, depois de participar desse jogo, olhando para o cartaz com a lista de palavras iniciadas por CA, uma das crianças anunciou: "Têm outras palavras dentro de CARAMBOLA: CARA e BOLA". Percebendo esse interesse, a professora continuou a brincadeira de achar palavras dentro de outra palavras, assim como ocorre na proposta do jogo. Então ela perguntou: "Que animal tem dentro da palavra SAPATO?" Essa provocação gerou um debate interessante no Grupo 5 quando Raoni, Davi e Julia Brito entraram em desacordo sobre a resposta correta. Raoni disse que achou SAPO, e as outras contestaram. Davi então defendeu que tinha a palavra SAPA. Depois de algum tempo, Júlia Brito concluiu: "Tem PATO". Brincar de achar palavras dentro de outras passou a ser uma atividade regular na sala, como registrado na foto a seguir.

[3]Esse jogo faz parte do projeto Brinqueducar, promovido pela Secretaria de Educação para crianças do Ciclo de Alfabetização e que, por iniciativa da equipe do CMEI, também é utilizado com o Grupo 5.

Foto 11: Henrique mostra o par de cartelas do jogo *Palavra oculta* em que identificou uma palavra *dentro* de outra.

A brincadeira de descobrir *palavras ocultas* realmente interessou o Grupo 5 e a partir do jogo as crianças foram descobrindo GIRA e SOL, dentro de GIRASSOL, SALA dentro de SALADA e BARRA dentro de BARRACA...

A palavra GIRASSOL voltou a chamar a atenção da turma quando conheceram a canção da banda Cidade Negra, com o mesmo título, e quando apreciaram a obra de Van Gogh, objeto de uma releitura, como vemos no desenho de Sofia Alves, a seguir.

Girassol
Cidade Negra

A favor da comunidade
Que espera o bloco passar
Ninguém fica na solidão
Embarca com suas dores
Pra longe do seu lugar
A favor da comunidade
Que espera o bloco passar
Ninguém fica na solidão
O bloco vai te levar
Ninguém fica na solidão
A verdade prova que o tempo é o senhor
Dos dois destinos, dos dois destinos
E já que pra ser homem tem que ter
A grandeza de um menino, de um menino
No coração de quem faz a guerra
Nascerá uma flor amarela
Como um girassol
Como um girassol
Como um girassol amarelo, amarelo
Todo dia, toda hora, na batida da evolução
A harmonia do passista vai encantar a avenida
E todo o povo vai sorrir, sorrir, sorrir
E a fundição, e a fundição, oh
A verdade...

Foto 12: Desenho de Sofia Alves com releitura de O girassol, de Van Gogh.

Assim, vários momentos de contato com palavras – faladas, lidas, cantadas – promoveram ocasiões para interações entre as crianças, com intervenções sistemáticas da professora, e, desse modo, o Grupo 5 foi testando suas hipóteses sobre como escrever palavras e trocando conhecimentos sobre a língua escrita em contextos significativos.

Em meio a esses jogos e ensaios de escrita de palavras, a percepção de rimas em canções que fazem o repertório do Grupo 5 passou a conduzir a atenção das crianças para a parte final das palavras. Assim, descobriram que CARECA da lista de CABOCLO tem dois CA, no começo e no final da palavra.

Na produção de outras listas, novas palavras surgiram para a reflexão das crianças. O tema geral proposto pela rede municipal para o ano letivo (Brinquedos e brincadeiras populares), também gerou a elaboração de listas. Assim, durante quase dois meses, ainda no primeiro semestre letivo, também foram produzidas uma lista das *Brincadeiras preferidas das crianças* e outra com *Brinquedos do tempo de meus pais*, que incluiu a realização de entrevista e atividade com fichas, como a reproduzida a seguir.

CMEI PROFESSOR PAULO ROSAS

DATA 25/10/18 GRUPO _____

MEU NOME JÚLIA MARQUES

ATIVIDADE DE CASA

1)PESQUISE JUNTO COM SUA FAMÍLIA BRINCADEIRAS QUE FIZERAM PARTE DA INFÂNCIA DELA COM A AJUDA DE UM ADULTO. ESCREVA ALGUMAS NO ESPAÇO ABAIXO:

1. PIÃO
2. ELÁSTICO
3. BOLA DE GUDE
4. BICICLETA

2)CIRCULE AS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ GOSTA DE BRINCAR

Foto 13: Atividade para casa com produção de lista de brincadeiras.

Em comparação com o que ocorria no ano anterior, no Grupo 5, as crianças também passaram a participar mais da escrita da "Agenda do dia". Alternando os diversos escribas, as crianças opinavam sobre a escrita dos colegas, compararam os seus nomes nos cartões da "Chamadinha" e cartelas que trazem essas palavras com aquilo que escreveram, indicando onde precisaria ser corrigido.

Foto 14: Marina Flor participando da escrita da "Agenda do dia".

Ainda no primeiro semestre, algumas crianças se interessaram pelo registro do seu nome completo, como faz Isabella com o alfabeto móvel, conforme imagem a seguir.

Foto 15: Isabella escreve seu nome completo com o alfabeto móvel.

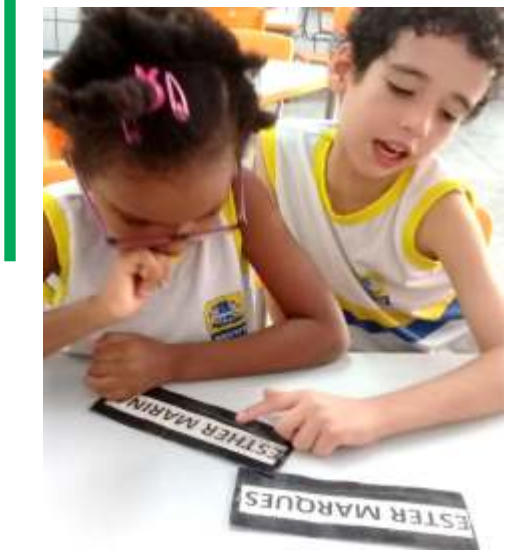
A escrita do nome completo gerou um novo impasse com alguns familiares das crianças. Novamente a comparação com a prática de outras unidades de ensino veio à tona: “por que em outras escolas as crianças já escrevem o nome completo, na mesma idade de meu filho e aqui isso não está acontecendo?” Diante desses questionamentos e do interesse de algumas crianças a exemplo de Isabella, novos desafios se apresentaram para a escrita dos nomes no Grupo 5, ainda que a memorização integral da grafia dos sobrenomes não estivesse entre os objetivos previstos para esse ano. Assim, na hora da “Chamadinha”, a professora aproveitou o fato de haver duas crianças com o mesmo sobrenome (Julia Marques e Ester Marques) para propor uma leitura de *trás pra frente*, ou seja, começando pelo sobrenome. Depois de identificado o sobrenome, a professora mostrou a última letra do primeiro nome: “De quem será? O sobrenome é Marques e o nome termina com R? Quem será?” “É Ester!”, responderam as crianças.

Desse modo, sem colocar como exigência que as crianças soubessem ler ou escrever integralmente os nomes completos, foram introduzidos novos desafios e novas palavras estáveis. Quanto à escrita do nome completo, após uma proposta em que Sandra percebeu que o tempo para a copiar todo o

nome e sobrenomes e o esforço físico empreendido tornavam a atividade de escrita muito enfadonha para as crianças, elas foram chamadas a escolher quantos nomes queriam escrever e a professora fez cartões com os sobrenomes escolhidos por cada criança.

Entendemos que a escrita do nome completo, exigida em muitas escolas, apenas mobiliza o treino motor. Entendemos que mais importante do que isso é levar as crianças a refletir sobre algumas convenções do SEA e seu funcionamento. Nessa perspectiva, na discussão com os pais, o foco foi nas seguintes questões: "Qual o valor dessa memorização da escrita do nome completo para o processo de alfabetização?" "Será este o momento mais adequado para pedir das crianças esse desempenho?"

Ao invés dessa proposição, os nomes próprios continuaram a ser objeto de muitas reflexões. Por exemplo, na sala existem duas meninas com o mesmo nome, só que grafados de formas diferentes: ESTER e ESTHER. Vejamos as expressões de interesse das crianças nas fotos em que as crianças tentam identificar os cartões de suas colegas: ESTER MARQUES e ESTHER MARINA.



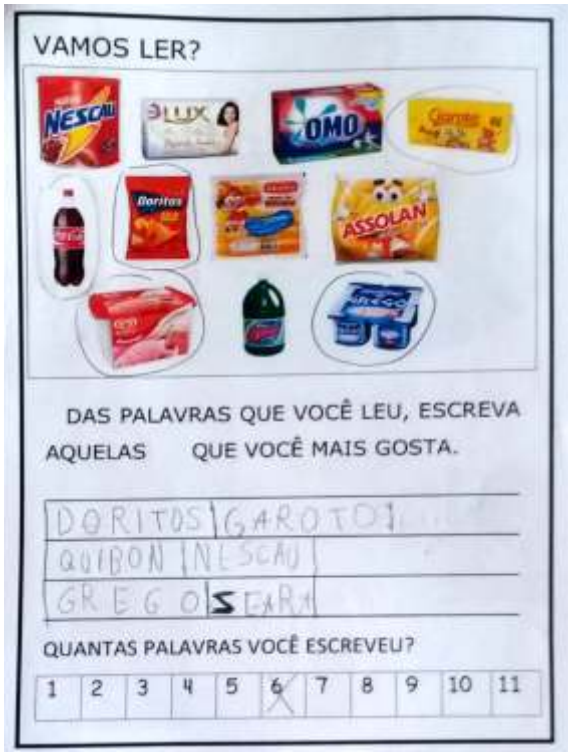
Fotos 16 e 17: Decifrando os cartões com os nomes próprios a partir da observação da grafia dos nomes.

Na tentativa de identificar de quem era o cartão, além do desafio de discriminar o nome próprio das meninas a partir da presença ou ausência de uma letra (H) que diferenciava as duas grafias, também era preciso distinguir duas outras palavras que compartilhavam as três primeiras letras: MARQUES e MARINA. O nome próprio continuou, portanto, a gerar excelentes oportunidades para pensar sobre o papel das letras na escrita das palavras.

No segundo semestre, um tema novo surgiu. Numa das paredes da sala de Letras e Números (que também é compartilhada com o Grupo 4), foi afixado um cartaz com diversos rótulos. O cartaz, produzido pelas crianças do Grupo 4, despertou a curiosidade do Grupo 5 e esse material passou a ser objeto de algumas conversas, gerando também a algumas atividades com lápis e papel. No campo da leitura, além de ler os nomes das marcas, algumas crianças ficaram curiosas com o fato de que nos rótulos existia um número próximo a um símbolo de telefone. A professora então explicou que se tratava do Serviço de Atendimento ao Consumidor, o que desencadeou uma conversa sobre em que situações esse serviço poderia ser acionado. Uma polêmica surgiu quando outra informação dos rótulos chamou a atenção do grupo: outro número, agora referente à data de validade. Assim, uma dúvida se instalou: "E se eu comer o produto fora da validade, posso fazer queixa no Serviço de Atendimento ao Consumidor?" Para professora, esses diálogos em torno da leitura dos rótulos evidenciaram o quanto essa turma já tinha aprendido sobre o que é ler, qual a sua finalidade e como as crianças já eram capazes de negociar e produzir sentidos a partir dos sinais que conseguiam captar.

Fotos 18: Atividade com ficha em sala de aula.

O interesse pelos rótulos passou a ser incorporado às fichas com lápis e papel propostas para de sala e para casa. Vejamos o exemplo de uma dessas fichas feitas em sala:



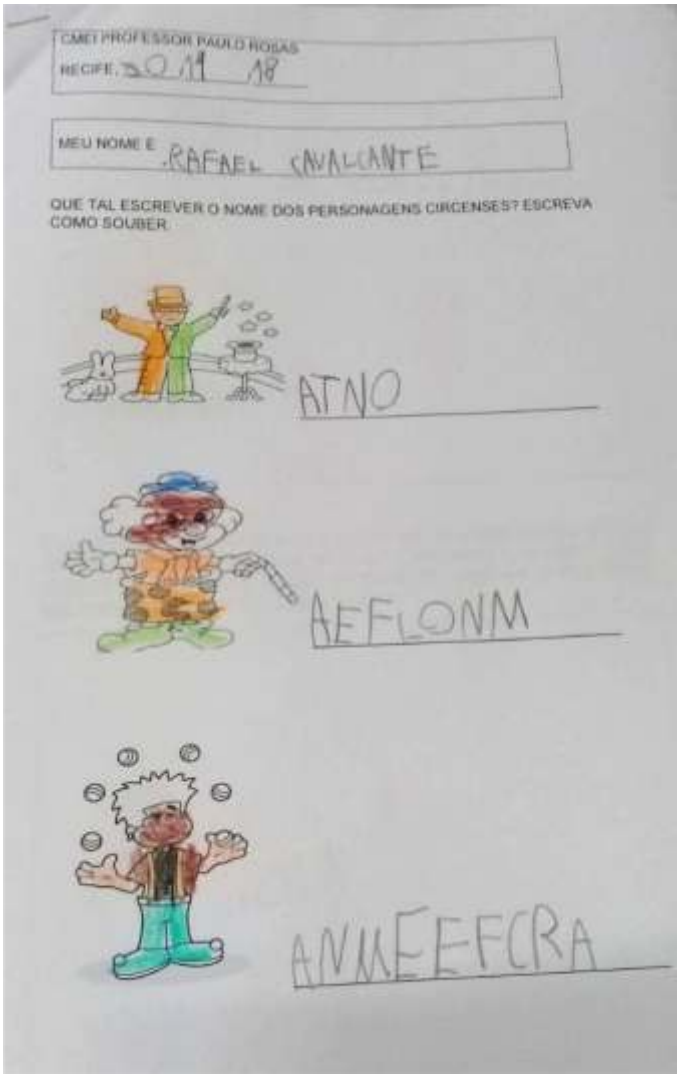
Fotos 19: Atividade com ficha em sala de aula.

Vale notar que essa ficha foi elaborada a partir do interesse manifesto pelas crianças acerca dos rótulos, sendo também um bom exemplo de como as crianças mesmo entrando em contato com os diferentes tipos de letras que aparecem nos rótulos, continuem a preferir o uso de letras bastão quando escrevem.

Ainda a respeito das fichas, só no quarto bimestre do ano é que elas passaram a ser propostas com maior frequência na sala e também para casa. Nesse período, também realizamos algumas atividades de *ditado mudo* com vistas a acompanhar mais de perto a evolução da escrita das crianças. Para tanto, elas eram chamadas a escrever palavras a partir de uma imagem, sem a apresentação de modelos o que permitia que a professora pudesse avaliar o que cada criança já sabia sobre o modo de escrever as palavras. A seguir vemos alguns exemplos de fichas com essa intenção em que o tema do projeto Circo, vivenciado em 2018, foi retomado.

Estes momentos de acompanhamento individual são importantes, pois dão a chance da professora conhecer como cada criança está solucionando o desafio da escrita. Nas tarefas para casa, embora a professora oriente que o adulto deixe que as crianças experimentem escrever *como sabem*, isso nem sempre é cumprido e a tendência é soletrar as letras para que as crianças escrevam as palavras.

Já próximo ao final do ano, o Grupo 5 está em vias de concluir a escrita de um livro, para o fechamento de seu ciclo no CMEI. A professora já deu título à obra: *Pequeno dicionário de palavras abstratas: filosofando na Educação Infantil*. Embora o livro esteja sendo elaborado esse ano, sua história remonta ao ano passado.



Fotos 20 e 21: Fichas para escrita de nomes de personagens, sem apresentação de modelo, com registro de diferentes hipóteses de escrita.

Quando ainda faziam parte do Grupo 4, numa ocasião em que a turma estava conversando sobre uma fotografia trazida pela professora para a "Roda de conversa", o grupo se engajou num debate sobre temas abstratos, tais como: tristeza, felicidade, justiça, injustiça. Enquanto conversavam, uma garota disse: "Injustiça é o apartamento que tem no caminho quando venho para cá", referindo-se ao prédio do Ministério da Justiça, situado próximo à UFPE. Outra criança argumentou: "Injustiça é quando vai para rua e grita: Injustiça!", recordando uma manifestação que participou junto com a mãe. Aproveitando o interesse sobre essa palavra e seu significado, depois de explicar seu sentido mais usual, Sandra provocou: "E no CMEI, tem injustiça?". Após algumas falas, o grupo concluiu que a interdição do parque era uma injustiça. Em seguida, Sandra propôs a escrita coletiva de um bilhete para a diretora do CMEI, colocando a reivindicação do Grupo 4 de reverter a injustiça de estarem sem parquinho. O bilhete, que chegou às mãos da gestora depois de ser *deixado* por baixo da porta de sua sala pelo animado Grupo 4, ocasionou uma visita à sala e esclarecimentos sobre o motivo da interdição (tratamento da areia contaminada por dejetos de gatos) e o compromisso de que o parque logo voltaria a funcionar.

Poucos meses depois, uma estudante de doutorado de Educação da UFPE começou a realizar sua coleta de dados nessa turma, com o tema: *Leitura e filosofia na Educação Infantil*. A pesquisadora disponibilizou um material cujo tema central era a *crueldade*[4] e suas diversas formas. Logo as "Rodas Filosóficas" que faziam parte da coleta de pesquisa da doutoranda se uniram ao projeto do Circo e o tema da crueldade contra os animais veio à tona. Em meio a diversos debates e polêmicas, a turma foi construindo uma prática de conversar sobre temas abstratos como o AMOR, a BELEZA, a CARIDADE... Um ano depois, agora já no Grupo 5, chegou a vez de escreverem um dicionário filosófico, a partir de entrevistas individuais registradas pela professora Sandra. Encerrada a entrevista, uma criança observou quando viu o texto escrito pela professora: "Nossa, eu falei isso tudo!?". Nesse percurso, PAI virou "o namorado da mãe"; CARIDADE foi definida como "alguma coisa que é cara", mas também como "o que a gente sente pelos outros"; DEUS "é quem mora lá em cima, no céu, Ele cuida de nós!";

[4]O material envolve a leitura de imagens selecionadas de *Mundo Cruel – Filosofia visual para crianças*, de Ellen Duthie e Daniela Martagón. São Paulo: Boitatá, 2017. Além das imagens (por exemplo um adulto dando banho numa criança que chora e claramente está sendo obrigada a fazer algo que não quer ou uma criança matando formigas que caminham em uma fila), o material oferece um roteiro de perguntas para orientar a conversa com as crianças. Por exemplo: "a menina está sendo cruel?; Se a formiga tivesse picado a menina antes, você teria a mesma opinião sobre essa situação?; As formigas sentem dor? As formigas sentem medo? Faz diferença?" entre outras questões.

FELICIDADE “é quando a pessoa é o amor de outra pessoa”; LIBERDADE é “quando você termina o seu trabalho”. E ainda, para definir VIDA, uma criança disse: “se não fosse pela vida a gente não teria vivido e você não teria feito essas perguntas”. Na elaboração do dicionário, as crianças produziram oralmente os verbetes e estão agora no processo de ilustração do livro, como pode ser visualizado nas imagens a seguir.

Fotos 22 a 25: Crianças ilustram verbetes para o dicionário filosófico.

O Grupo 5, portanto, ampliou as aprendizagens que se iniciaram no ano anterior e seguiu curioso e interessado nas palavras, seus sentidos, sua escrita. A produção final do ano se materializou na publicação do livro, com lançamento na “Aula da Saudade” da turma que se despede do CMEI.

Fotos 26 e 27:
Capa do livro produzido com o Grupo 5.

4 E o que virá? A turma segue para o Ciclo de Alfabetização

Rodas de conversas, agenda do dia, listas de palavras, chamadinha, escrita do nome próprio, fichas de sala e de casa, letras de canções e parlendas, jogos com palavras, leitura e produção de livros... São muitas as atividades que essa turma vivenciou ao longo de dois anos e muitas aprendizagens foram se consolidando em meio a bate papos, leituras, escritas. Desse modo, conhecimentos sobre o SEA foram sendo introduzidos e retomados ao longo do ano.

Os pequenos foram acompanhados e avaliados em sua participação nas atividades propostas por meio da observação de seu envolvimento e comentários durante as "Rodas de Conversas", nas suas produções artísticas, nos momentos de leitura e produções escritas, bem como em situações de socialização no "Bom Dia!" e "Boa Tarde!".

Agora, seguem para o Ciclo de Alfabetização, com a expectativa de que muitas novas palavras e textos irão fazer parte de suas vidas. É com o poema de Marina Seneda que nos despedimos da turma, que nos deixa um recado importante enquanto educadores que querem, sim, ver as crianças brincando e aprendendo sobre palavras, sem esquecer que esses momentos não podem perder sua dimensão brincante.

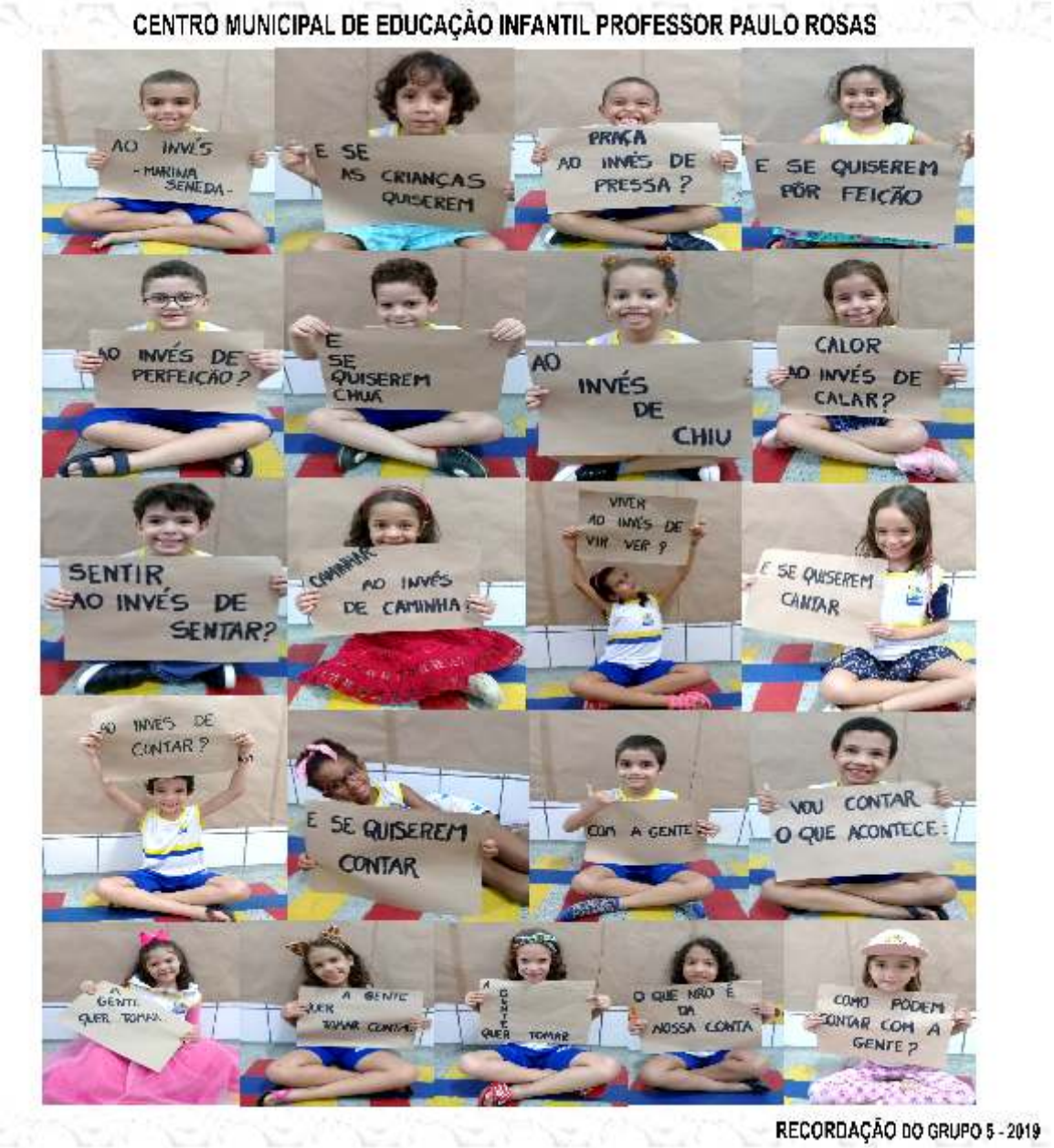


Foto 28:
Banner com fotos do Grupo 5 apresentando o poema *Ao invés*, de Marina Seneda.

Referências

ALBUQUERQUE. Cinthia S. **Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife**. 2013. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEITE, Tânia M. R. Explorando as letras na Educação Infantil In: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C de S. **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 93-115.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAUJO, Liane C. **Quem os desmafagafizar, bom desmafagafizador será**: textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: Edufba, 2011.

ARAUJO, Liane C. Tá iquito aqui! Eventos de letramento e as práticas de leitura e escrita antes da alfabetização. In: ARAPIRACA, Mary de A.; BELTRÃO, Lícia Maria F.; SILVA, Cleverson Suzart (Orgs.). **Estudos e passagens do Proinfantil na Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 49-64.

ARAUJO, Liane C. de. Brincar com a linguagem: educação infantil "rima" com alfabetização? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, 2016, p. 2325-2343.

ARAUJO, Liane C. de. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai./ago., 2017, p 344-361.

AQUINO, Socorro B. O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu, MG. **Anais da Anped.** Caxambu-MG: Centro de Convenções, 2008.

BRASIL. **Jogos de Alfabetização** – Manual didático. MEC, CEEL/UFPE. BRANDÃO. Ana Carolina P.; FERREIRA, Andréa Tereza B.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEAL, Telma F. (Orgs.). Recife: Editora Universitária, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de dez. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 10/10/2019.

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

SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Cert**a: formação de professores. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/Acesso em: 10/12/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, MEC, SEALF, 2019.

BRANDÃO, Ana Carolina P. A criança de 6 anos no Ensino Fundamental: de onde veio para onde vai? In: PINHEIRO, Antônio Carlos F.; ANANIAS, Mauricéia. (Orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão social:** histórias, memórias e políticas educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, vol. 2, 2009. p. 103-115.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; CARVALHO, Maria Jaqueline P. de. As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 139-163.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.33- 51.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; LEAL, Telma Ferraz. Propostas curriculares para a Educação Infantil: orientações para a alfabetização e o letramento das crianças. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). **Ler e escrever na infância:** imaginação, linguagem e práticas culturais. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013. p. 137-159.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; RIBEIRO, Fátima Lúcia S.; HAMPEL, Letícia Karla de M. Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil**. Relatório técnico**. Recife, 2014.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; SILVA, Alexsandro da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil.

Educação. 40, n. 3, p. 440-449, set.-dez, 2017.

CABRAL, Ana Catarina P. **Educação Infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. 2013. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia L. Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 3-10, 1981.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez,1993.

FERREIRO, Emília. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 55-66.

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

GALVÃO, Ana Maria. Culturas do escrito e a criança na sociedade contemporânea. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 17-27.

GIRÃO, Fernanda Michelle P. Reinventando as rodas de leitura. In: BANDEIRA, Carmen L. B.; BRANDÃO, Maria Solange (Orgs.). **Poesia, Música e Artes Plásticas como caminhos de aprendizagem.** Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008, v. 1, p. 19-29.

GIRÃO, Fernanda Michelle P. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil**: a mediação e os saberes docentes. 2011. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GIRÃO, Fernanda Michelle P. **Práticas de leitura e escrita na educação infantil:** sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada. 2019. Projeto de qualificação de Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111-132.

LIMA, Amara R. de. **Educação Infantil e alfabetização**: um olhar sobre diferentes práticas de ensino. 2010. Dissertação (Mestrado)-

Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LIMA, Amara R. de; ALBUQUERQUE, Eliana. Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre às práticas de leitura e escrita. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19, 2009, João Pessoa. **Anais do EPENN**. João Pessoa: UFPB, 2009.

LINO, Lis de Gusmão. **Biblioteca escolar**: espaços, acervos, atividades e interações na Educação Infantil. 2019. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MARTINS, Vanessa Regina de O.; ALBRES, Neiva de A.; SOUSA, Wilma Pastor de A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**. v. 26, n. 3 (78), p. 103-124. set./dez. 2015.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORAIS, Artur G.; SILVA, Alexsandro. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester Calland de Souza. (OrgS.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 73-91.

MORAIS, Artur G de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur G. de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. União dos Dirigentes Municipais de Educação. SELVA, Ana Coelho V.; TENÓRIO, Sônia Regina D. (Coords.). **Currículo de Pernambuco:** educação infantil. Recife: A Secretaria, 2019.

PIAGET, Jean. **The child's conception of the world**. London: Routledge & Kegan Paul, Ltda. 1971.

ROSA, Ester C. de S.; SANTOS, Helen Regina. Leitura em turmas do ciclo de alfabetização: como se lê literatura com leitores iniciantes? In: SANTOS, Adriana C. dos; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S; GOMES, Yana Liss S. (Orgs). **Língua Portuguesa em debate:** leitura, escrita e variação. Maceió, EDUFAL, 2017, p. 39-60.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras.** n. 54, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v15_n1.htm Acesso em: 29 de julho de 2018.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, vol. 5 - Crianças como leitoras e autoras. 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/ Acesso em: 10/10/2019.

SILVA, Priscilla Mayara R. da; BRANDÃO, Ana Carolina P. **A prática da "chamada" dos nomes das crianças nas salas de Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Priscilla Mayara R. da; BRANDÃO, Ana Carolina P. A chamada dos nomes das crianças na Educação Infantil: o que faz a professora? In: CONGRESSO BRASILEITO DE ALFABETIZAÇÃO, 4, 2019, Belo Horizonte. **Anais do CONBAlf**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2019.

SILVA, Jane Rafaela P. da. **A mediação docente nas rodas de história**: um olhar sobre o Projeto Trilhas para a Educação Infantil. 2014.Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Maria da Conceição Lira da. **Leitura e escrita na Educação Infantil**: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2019. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Thais Thalyta da. **O ensino da modalidade escrita da língua no final da Educação Infantil**: concepções e práticas docentes. 2018. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio - Educação Infantil**, n. 29, fev. 2004.
Disponível em: https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/18892732-artigo-alfabetizacao-e-letramento-magda-soares1.pdf Acesso em: 30/10/19.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio - Educação Infantil**. Ano VII, n. 20, julho/out., 2009.
Disponível em: http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html Acesso em: 10/10/19.

SOARES, Magda. Guia da Alfabetização. **Revista Educação.** n. 1, São Paulo: Segmento, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo, Contexto, 2017.

SOARES, M. B. Aprendizagem lúdica - Entrevista com Magda Soares. **Revista Educação.** Nov., 2011. Disponível em: http://www.revistaeducacao.com.br/aprendizagem-ludica/ Acesso em: 18 out. 2019.

SOUSA, Wilma Pastor de A. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de. **Letramentos e inclusão**. PNAIC Paraíba. João pessoal: Editora da UFPB. 2014, p. 37-48.

SOUZA, Bárbara Sabrina A. de **As práticas de leitura e escrita**: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. 2011. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

STEMMER, Márcia Regina G. S. Educação Infantil e alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Maria (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007. p. 125-145.

APOIO:

REALIZAÇÃO:

Secretaria de Educação e Esportes

GOVERNO DO ESTADO PERNAMBUCO
MAIS TRABALHO, MAIS FUTURO.