



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIZEUDA SOARES CORREIA DE LIMA

**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS E SUPORTES PARA
A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA SIMBÓLICA EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**PÓLO CARIRI
2012**

MARIZEUDA SOARES CORREIA DE LIMA

**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS E SUPORTES PARA
A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA SIMBÓLICA EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Ms. Elaine Cristina Forte-Ferreira.

**PÓLO CARIRI
2012**

MARIZEUDA SOARES CORREIA DE LIMA

**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS E SUPORTES PARA
A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA SIMBÓLICA EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Aprovada em: 14/12/2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ms. Elaine Cristina Forte-Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Ms. Camila Barreto Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Ms. Kátia Cistina Fernandes Farias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho ao meu esposo e filhos em quem encontrei forças para lutar cada vez mais para a realização dos meus sonhos, e principalmente por me apoiarem nas horas de incerteza, incentivando-me a continuar na busca incansável em prol do aprendizado e crescimento profissional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, fonte de inspiração e forças para vencer os desafios;

À minha filha, Monaliza Soares Correia Lima, que não mediu esforços para tornar realidade os meus sonhos, estando ao meu lado durante toda a construção deste trabalho;

À professora Elaine Cristina Forte Ferreira que, de maneira muito dinâmica e responsável, promoveu as orientações do trabalho e sempre esteve disponível para me ajudar nos momentos que precisei.

RESUMO

A Educação Infantil deve possibilitar à criança aprendizagens significativas que ajudarão em todo o processo do seu desenvolvimento. Existem crianças que chegam à Educação Infantil com muitas dificuldades de aprendizagem, e a partir daí, conseguem um desenvolvimento positivo, de acordo com o que a escola e o professor oferecem para ela. O presente trabalho tem como objetivo analisar a perspectiva das professoras no que tange ao ensino da escrita simbólica na Educação Infantil, tomando como base os gêneros textuais e os suportes; investigar quais os gêneros utilizados pelas professoras de Educação Infantil para o ensino da escrita simbólica e analisar quais os suportes utilizados pelas professoras para trabalhar a simbologia da escrita. A pesquisa é de natureza exploratória, de campo e de caráter qualitativo. A escola escolhida para a realização da pesquisa foi uma Escola de Educação Infantil da rede pública de Juazeiro do Norte – Ceará, a qual possui uma demanda aproximada de 119 crianças. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras que lecionam na turma do Infantil V, nos turnos manhã e tarde, sendo uma graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, e a outra é graduanda em Pedagogia. Para o desenvolvimento dessa pesquisa fez-se uso pesquisas relevantes de grandes autores, tais como: Ferreiro (1999) e Vigotski (2008) acerca da escrita simbólica, Marcuschi (2012) foi escolhido para fundamentar os gêneros e suportes, Massucato e Azevedo (2011) sobre a prática docente. O instrumento utilizado para coleta dos dados foi a observação das aulas durante quatro dias, além da aplicação de um questionário. Com base nos resultados encontrados na pesquisa, pode-se concluir que as professoras da Educação Infantil realizavam diversos tipos de atividades para a aprendizagem da escrita simbólica, como a reescrita das palavras, desenhos, a utilização do alfabeto móvel, a aprendizagem de novas palavras a partir do próprio nome das crianças, o uso dos números por meio do calendário, existindo a interdisciplinaridade do conhecimento matemático e da linguagem escrita. As mesmas utilizavam também parlendas, cantigas de rodas e contação de histórias; esses eram os gêneros mais utilizados, além de fazerem uso de suportes como calendário, cartazes, fichas, livros didáticos e de literatura infantil. Observou-se com o estudo o quanto é necessário que o professor organize e planeje o seu trabalho, utilizando gêneros e suportes, proporcionando assim às crianças ambientes adequados para o seu desenvolvimento como um todo, criando oportunidades para a aprendizagem da escrita, seja por meio de leitura, produção de textos ou atividades lúdicas, como os jogos e as brincadeiras.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escrita simbólica. Gêneros textuais. Suportes textuais.

ABSTRACT

Early childhood education should enable children in meaning ful learning that will help the wrole process of its development. There are children who come to kindergarten with many learning difficulties, and from there get a positive development, according to the school and the teacher to offer her. This work aims to analyze the perspective of the teachers regarding the teaching of writing in kindergarten symbolic, based on the textual genres and media. We investigated which genders used by kindergarten teachers for the teaching of writing symbolic and analyze what the media used by teachers to work writing the symbolism. The research is exploratory in nature, field and qualitative. The school chosen for the research was a preschool from public Juazeiro-Ceará,wchich has a demand of approximately 119 children. The study subjects were two teachers who teach in the class of child V, in morning and afternoon shifts, being a graduate student in education and graduate degree in psychology, and the other is in graduate education. For the development of this research we rely on theory: Blacksmith (1999) and Vygotsky (2008) writing about the symbolic and Marcuschi (2012) to support the text genres and media and Massucato and Azevedo (2011) on teaching practice. The instrument used for data collection was the observation of classes for four days beyond the application of a questionnaire consisting of 13 questionnare. Based on the research results, we can conclude that the kindergarten teachers held different kinds of activities for learning the symbolic writing as the rewriting of words, designs, alphabet, mobile learning new words from the name of children, use of numbers through the calendar, existing inter-disciplinary mathermathical knowledge and Portuguese. The teachers also used rimes, songs and story-wheels stories, which are the most used genres, in addition to making use of props such as calendar, bookmarks, cartazes, textbooks and children's literature. Was observed with the study as it is necessary for the teacher to organize and plan their work, using appropriate concepts not only about genres and media, but also on all content that happened to their students, to be give these children environments appropriate to their development as a whole, creating opportunities for learning writing, whether through reading texts or production of recreational activities such as play and games.

Key words: Childhood Education. Writing symbolic. Textual genres. Brackets textual.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	08
CAPÍTULO 2 O PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
CAPÍTULO 3 O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
3.1 A visão tradicional de ensino na educação infantil	17
3.2 Sobre a aprendizagem da escrita simbólica	20
CAPÍTULO 4 GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA	26
CAPÍTULO 5 OS SUPORTES TEXTUAIS DA ESCRITA	30
5.1 Livro	31
5.2 Jornal	32
5.3 Revistas semanais	33
5.4 Embalagem	33
CAPÍTULO 6 METODOLOGIA	36
6.1 Caracterização da pesquisa	36
6.2 População e amostra	36
6.3 Procedimentos para a coleta de dados	37
CAPÍTULO 7 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE: QUESTIONÁRIO	
ANEXO	

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho foi motivado pelo nosso desejo de identificar as contribuições que o professor da Educação Infantil pode oferecer no processo de aquisição da escrita em crianças na idade de cinco anos. O interesse em pesquisar sobre o tema surgiu a partir da necessidade de compreender como essas crianças se apropriam da escrita simbólica, partindo do questionamento sobre quais são as perspectivas adotadas pelas professoras em relação aos gêneros textuais e suportes, utilizados como objetos de ensino na Educação Infantil.

Por trabalhar na Educação Infantil, temos o interesse de repensar nossa prática e buscar, por meio desse estudo, diferentes possibilidades para a aprendizagem das crianças, buscando aprimorar nossa vivência em sala de atividades.

Acreditamos que a pesquisa seja relevante porque, possivelmente, irá enriquecer a prática pedagógica das professoras da Educação Infantil, podendo interferir de maneira positiva nas suas ações em sala de aula, proporcionando um melhor desenvolvimento das crianças nessa idade.

Muitas crianças, quando chegam no 1º ano do Ensino Fundamental, apresentam dificuldades de aprendizagem relacionadas à escrita. É possível que estas crianças não tenham tido oportunidades significativas de interação na Educação Infantil, fase na qual se desenvolve a função simbólica e conseqüentemente os sistemas de representação, fato que pode ter prejudicado o desenvolvimento da criança. Então, percebe-se a importância de realizar um bom trabalho na Educação Infantil, para que essas crianças tenham maiores possibilidades de se desenvolverem em sua totalidade.

Vivendo em um mundo onde a linguagem escrita simbólica está cada vez mais presente, as crianças começam a ter interesse muito antes que os professores introduzam essa linguagem formalmente em sala de atividades, através da contação de histórias ou por meio do contato com materiais que fazem parte do seu cotidiano como embalagens, rótulos e gravuras, pois a escrita simbólica já faz parte do ambiente que as mesmas estão inseridas. Os conhecimentos construídos pelas crianças a partir de vivências e contatos frente às realidades culturais podem possibilitar uma aprendizagem mais significativa, desde que esse trabalho não seja realizado de maneira mecânica.

Buscou-se reunir e revisar a bibliografia sobre estudos de alguns teóricos traçando um breve panorama sobre o assunto. As questões que nortearam esse estudo foram: Como as professoras desenvolvem a prática da linguagem escrita na Educação Infantil? Quais os gêneros utilizados pelas professoras da Educação Infantil para desenvolver a linguagem escrita? Quais são os suportes que as professoras da Educação Infantil utilizam em suas práticas para desenvolver a linguagem escrita?

O trabalho traz como hipótese uma aplicação de atividades com pontilhados, letras, palavras e frases descontextualizadas, além de atividades prontas e mimeografadas, sem a preocupação com gêneros textuais ou suportes; na hipótese dois fala sobre a utilização de contos, história infantil, parlendas, poesias, canções, peças teatrais, cordel, bem como aulas expositivas e conversação espontânea para o desenvolvimento da escrita simbólica; e a hipótese três trata da utilização de livros paradidáticos, livro de literatura infantil, cartazes com letras de músicas, poesias, dramatização para desenvolver a simbologia da escrita.

Foram objetivos desse trabalho: analisar como as professoras desenvolvem suas práticas no que tange ao ensino da escrita simbólica na Educação Infantil; Identificar quais os gêneros utilizados pelas professoras de Educação Infantil para o ensino da escrita simbólica; e analisar quais os suportes utilizados pelas professoras para trabalhar a simbologia da escrita.

O primeiro capítulo é a introdução do trabalho, mostrando as questões que nortearam a pesquisa, hipóteses e os objetivos. No segundo capítulo discutiu-se o papel do professor na Educação Infantil, ressaltando sua importância como mediador do conhecimento, a fim de que as crianças tenham uma aprendizagem significativa.

O terceiro capítulo fala sobre o ensino na Educação Infantil, enfatizando a visão tradicional e o construtivismo, mostrando ainda a importância da aprendizagem da escrita simbólica para as crianças, relatando as dificuldades existentes nesse processo.

No quarto capítulo foram apresentados os gêneros textuais na sala de atividades e sua importância para a aprendizagem da escrita simbólica. O quinto capítulo tratou dos suportes, especificando a importância de cada um para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil

No sexto capítulo foi descrito os procedimentos metodológicos, relatando passo a passo o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. O sétimo capítulo foi composto pela análise dos dados coletados e resultados encontrados acerca do ambiente alfabetizador.

CAPÍTULO 2 O PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil deve possibilitar a criança aprendizagens significativa que ajudarão em todo processo do seu desenvolvimento. Existem crianças que chegam à Educação Infantil com muitas dificuldades de aprendizagem e, a partir daí, conseguem um desenvolvimento positivo, de acordo com o que a escola e o professor oferecem para ela. É importante que um bom trabalho seja desenvolvido nessa fase para que esse público infantil tenha maior possibilidade de uma aprendizagem significativa.

De acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei 9.394/96). O desenvolvimento da criança de maneira integral deve ser compartilhado com a família e também com a escola, e estas são o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar.

A Lei n. 5.692/71 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971) aponta que o objetivo da Educação Infantil é contribuir para a formação global e harmônica da criança, através de vivências e experiências concretas, planejadas e selecionadas pelo adulto, por meio do conhecimento que terá das características e necessidades da criança.

Com isso, percebe-se que o papel do professor na Educação Infantil é de fundamental importância, pois ele deve possibilitar às crianças a vivência de experiências diversificadas e enriquecedoras, na qual seja possível trabalhar o desenvolvimento infantil e suas capacidades cognitivas. Esse desenvolvimento e aprendizagem é um processo longo, devendo ser feito de maneira contínua e dinâmica, por isso a importância de começar desde cedo.

Conforme Arce e Dandolini (2009 apud MASSUCATO e AZEVEDO, 2011), esse papel docente pode ser bastante significativo, contribuindo para um avanço qualitativo nas aprendizagens e no processo de desenvolvimento da criança. Porém, é necessário que o professor desenvolva a capacidade de abstração de teorias e busque alimentar sua prática pedagógica, sendo estes conhecimentos fundamentados na compreensão do processo e dos desdobramentos da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Os mesmos autores destacam que o trabalho realizado pelo professor com crianças é o início do desenvolvimento imaginário, processo de criação. Dessa forma, deve ser feito de maneira intencional, apresentando o mundo para a criança, por meio dos sentidos, utilizando objetos construídos pela humanidade, sendo planejado e estando dentro de uma proposta mediada pelo educador e pelas crianças.

De acordo com os autores Pereira e Cardoso (2009), tomando como base as pesquisas de Piaget, Vygotsky e Wallon, o educador que atua na Educação Infantil deve valorizar, primordialmente, o sujeito e o papel da socialização no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Dessa forma, o professor deverá propor vivências, brincadeiras e aprendizagem mediadas, através da interação social, para que haja uma contribuição no desenvolvimento das capacidades das crianças. E para que elas aprendam a se relacionar, deve interagir com outras crianças adquirindo respeito e confiança, o que possibilitará a aquisição por parte das mesmas, de conhecimento mais amplos da realidade social e cultural em que estão inseridos.

Através da educação será possível o desenvolvimento das capacidades das crianças, bem como o conhecimento das potencialidades corporais que elas já possuem, além das afetivas, emocionais, a fim de contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento desse público. Mas, para que isso aconteça, cabe ao profissional buscar realizar práticas que ajudem nesse desenvolvimento.

Conforme a teoria de Kamii (1985 apud VELOSO e SILVA, 1999), a educação deve acontecer em condições que dê a criança possibilidades para ela expressar-se com liberdade e de modo espontâneo, interagindo de maneira dialética com o ambiente em que está inserida, no intuito de proporcionar condições para o crescimento e desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Essa teoria traz uma perspectiva educacional de ajudar o ser humano num processo contínuo de conhecimento, a fim de que haja um crescimento, escolhendo seus caminhos e buscando o melhor para a coletividade, num ambiente de cooperação e respeito mútuo (VELOSO e SILVA, 1999). E o professor é a pessoa que irá contribuir como facilitador para se ter esse ambiente

O papel do educador é indispensável na Educação Infantil, pois é na Educação Infantil que as determinações biológicas necessitam de uma mediação a fim de alcançar novos patamares de desenvolvimento, objetivando a mediação da

cultura e socialização das crianças no seu meio, processo pelo qual a assimilação dos conhecimentos se faz imprescindível (MASSUCATO e AZEVEDO, 2011).

Por isso, o professor ocupa um lugar de destaque nesse processo, ele precisa criar situações educacionais para que as crianças alcancem níveis mais elevados de desenvolvimento através de aprendizagens significativas. Isso porque “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2008, p. 100).

Vigotski (2008) enfatiza a importância do papel do educador, afirmando que sua mediação na atividade de ensino irá possibilitar a criança uma mudança da experiência social e cultural para uma experiência sintética, interna, reconstruída e ressignificada por ela. Nesse sentido, percebe-se a necessidade do professor da Educação Infantil possuir uma formação sólida e fundamentada, para que ele possa oferecer as crianças uma aprendizagem significativa que garanta um avanço no desenvolvimento das mesmas.

É necessário pensar também qual o tipo de criança está se falando, conhecendo suas necessidades e desejos, lembrando que nem sempre esses anseios serão satisfeitos de maneira plena e imediata, da mesma forma que o conhecimento. Por isso, a importância de um profissional de Educação Infantil ser o mediador, estando atento que é preciso organizar e planejar com cuidado o espaço e o tempo necessário para que aconteça esse encontro das crianças com as aprendizagens, com a cultura e com o mundo concreto e real do qual fazem parte (MASSUCATO e AZEVEDO, 2011).

É válido ressaltar que a criança aprende por meio da brincadeira, portanto, a Educação Infantil deve privilegiar o tempo e o espaço para que essa aprendizagem aconteça de modo atraente e prazeroso. Por meio de atividades que proporcionem a socialização, reorganizando as relações emocionais, favorecendo a integração com outras crianças, a fim de que suas inseguranças e medos sejam superados, e o professor tem a função de proporcionar esse ambiente alfabetizador (PEREIRA e CARDOSO, 2009).

Pereira e Cardoso (2009) ainda ressaltam que a professora de Educação Infantil tem o papel de organizar as propostas de ensino-aprendizagem com o objetivo de ser um mediador entre a criança e o conhecimento. Essa mediação deve acontecer de maneira planejada, considerando o conhecimento prévio que a criança

já possui, por isso é importante que o docente tenha uma visão ampla de mundo e um conhecimento aprofundado da realidade em que vive o Brasil em relação aos problemas educacionais, bem como seus condicionantes e os diferentes aspectos que fundamentam a educação de uma maneira global, especificamente do processo ensino-aprendizagem.

Massucato e Azevedo (2011) acreditam que é através de uma educação com objetivos, intencionalidades e planejamentos que as pessoas tomam posse dos conhecimentos produzidos no decorrer da história pela sociedade em que vivem. Cabe ao professor ser o mediador dos conhecimentos, possibilitando a aquisição das crianças, não importando a fase que elas se encontram. Isso porque a aprendizagem, para que seja algo assimilável na escola, precisa de um planejamento que atenda as especificidades e momentos de desenvolvimento de cada criança para suprir suas necessidades educativas em cada etapa vivida por ela.

É relevante o papel do professor para mediar, instigar nas crianças avanços e aprendizagens que não ocorreriam de modo espontâneo, não com a qualidade que pode ocorrer com o auxílio do educador, ou dos colegas, pois as crianças não têm instrumentos necessários, como o conhecimento científico, para caminhar sozinha em busca do pleno desenvolvimento, e o professor é uma peça fundamental.

Segundo Scalcon (2002 apud MASSUCATO e AZEVEDO, 2011), a educação, inserida no processo de desenvolvimento infantil, tem um papel importante devido sua interferência na zona de desenvolvimento proximal, que tem como o objetivo trazer para a vida concreta as funções superiores como a linguagem, memória ainda não amadurecidas, a fim de provocar avanços que de outra forma não aconteceriam de modo espontâneo. A instituição de Educação Infantil é o lugar onde o saber construído socialmente pode também ser distribuído de maneira social.

Para que os professores consigam de maneira eficiente a mediação do conhecimento para o público infantil, é necessário que eles tenham uma formação continuada e específica, sabendo seu verdadeiro papel para que haja um maior comprometimento desses educadores. A formação também contribui de maneira efetiva para a busca por uma educação de qualidade desde a infância, dando ênfase na necessidade de uma formação inicial consistente, em termos teórico-práticos.

Conforme Azevedo (2007 apud MASSUCATO e AZEVEDO, 2011) a formação do profissional deve ser voltada para a práxis, com sua abrangência na atuação

como educador, na formação política e ética. Dessa forma, ele terá possibilidade para a reconstrução de representações acerca de quem são as crianças, criando condições objetivas para a humanização e emancipação, que é direito de todos.

Conforme Siqueira e Haddad (2011) é preciso observar que o trabalho desenvolvido pelo profissional da Educação Infantil exige uma competência polivalente e conhecimentos específicos, que necessitam de cuidados, pois é a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança que está em jogo, significando dizer:

[...] ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (RCNEI, p. 41, 1998 apud SIQUEIRA e HADDAD, p.2-3, 2011).

Trabalhar com crianças exige alguns saberes por parte do profissional, consistindo na compreensão do que é a infância, quem é a criança, bem como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem dessa criança. O professor deve associar o cuidar com o educar, sendo um articulador da modalidade oral ou escrita da língua, assim como nas linguagens matemática, artística, corporal, musical, temporal e espacial, para assim atender suas necessidades, sejam elas físicas, emocionais, intelectuais ou sociais (SIQUEIRA e HADDAD, 2011).

Para as mesmas autoras um dos saberes que o educador deve possuir é o de que a infância é uma fase em que a criança desenvolve habilidades e competências físicas, emocionais e intelectuais, que são de grande importância para um bom desempenho da vida adulta e se esse desenvolvimento não acontecer de modo significativo, pode haver um comprometimento ou limitações dessas habilidades e competências. É preciso a compreensão de que cada criança possui uma infância única, vivenciada de acordo com a realidade social e cultural em que estão inseridas.

Segundo a teoria de Kamii (1985 apud VELOSO e SILVA, 1999), quem trabalha como professor da Educação Infantil precisa possuir um conhecimento aprofundado da criança, observando como acontece o processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. Dessa forma, auxiliará seu trabalho, encorajando as

crianças a pensar de maneira ativa e autônoma em diferentes tipos de situações que forem vivenciadas pelas crianças.

Conforme essa mesma teoria, o educador precisa ser uma espécie de “vigia,” estando sempre alerta para explorar e tirar o máximo de proveito de todas as práticas vivenciadas em sala de atividades, incentivando as crianças a pensar, relacionar ideias às coisas que já aprenderam. O professor deve dar suportes para facilitar o acesso aos conhecimentos, propondo problematização, desafios e questionamentos para elas sejam capazes de construir seus próprios conhecimentos.

Para Siqueira e Haddad (2011), a qualidade do ensino está diretamente ligada à formação do profissional, pois somente através de uma boa formação é que esses professores poderão oferecer às crianças um ensino adequado, reconhecendo as responsabilidades, limites e possibilidades que sua prática pedagógica exige.

Então, percebe-se que o papel docente é de grande importância na construção do saber da criança, sendo necessária uma busca constante de formação e aperfeiçoamento para que sua prática seja eficiente e ajude essa criança nesse processo de construção e apreensão de conhecimentos.

CAPÍTULO 3 O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Avisão tradicional de ensino na Educação Infantil

Até os anos 60 meados do século XX, o que era predominante no Brasil, quanto a Educação Infantil, era o discurso da “maturidade para a alfabetização”, em que a aprendizagem da leitura e escrita era resultado de um “amadurecimento” de algumas habilidades, de modo que “o ensino” estaria condicionado a esse “desabrochar natural” que, acreditava-se que deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos. Pensava-se que a criança não teria nenhum interesse em ler e escrever antes dessa idade e que se instigassem a alfabetização antes da idade certa, poderia prejudicar seu processo de desenvolvimento, já que elas não estavam preparadas para essa aprendizagem (BRANDÃO e LEAL, 2010).

Então, para a criança ser considerada pronta para a alfabetização, ela precisaria ter “um nível suficiente, sob determinados aspectos, para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e sua transposição gráfica, que é a escrita” (POPPOVIC e MORAES, 1966, p. 5 apud BRANDÃO e LEAL, 2010, p.14).

Percebe-se que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil na escola tradicional, era algo que evitava qualquer contato direto das crianças com a leitura e a escrita, concentrando somente no estímulo aos chamados “pré-requisitos” para aprender a ler e escrever, tais como, o desenvolvimento de habilidades de coordenação viso-motora, memória visual e auditiva, orientação espacial, articulação adequada de palavras, atenção, concentração, entre outros (BRANDÃO e LEAL, 2010).

Existia certa crítica a esse modelo adotado pelas escolas da época, incluindo a proposta de Montessori¹, pois desconsideravam a escrita, afirmando que ela não tinha significado para as crianças. Vygotsky (1984) afirma que antes dos seis anos de idade a criança já é capaz de descobrir a função simbólica da escrita e pode até começar a ler aos quatro anos e meio. O problema maior, para ele, não está na

¹ Essa proposta diz que a educação tem por objetivo o desenvolvimento das energias da criança, forças estas inatas e interiores no ser, que se desenvolveriam mesmo sem o auxílio alheio. Sua proposta pedagógica baseia-se na educação sensorial e muscular, orientadas por duas finalidades fundamentais a serem buscadas - a educação dos movimentos e da personalidade infantil (MONTESSORI 1965 apud VELOSO e SILVA, 1999, p 23 - 24).

idade, e sim no fato de a escrita ser “ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa” (VYGOTSKY, 1984, p.133). Ele acredita que a escrita deveria ser ensinada como algo de relevância para a vida, que deveria ser desenvolvida de maneira natural e não como algo complexo.

A primeira escola chegou ao Brasil, no ano de 1549, após a chegada dos portugueses em 1500, sendo fundada pelos padres Jesuítas da Companhia de Jesus. O ensino tradicionalista era privilégio da camada mais abastada, tendo suas regras voltadas para o autoritarismo e regras disciplinares rígidas. O professor era considerado o centro das atenções, que por sua vez transmitia os conhecimentos por meio de atividades de fixação e era mantida, na sala de atividades, uma relação autoritária, em que o aluno era disciplinado, atento e cumpridor de seus deveres. A escola tinha o papel de transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, com o objetivo de inseri-lo na sociedade (KREFTA, 2011).

Krefta (2011) relata ainda que os conteúdos, na visão tradicional, eram pré-determinados, fixos e independentes do contexto escolar. Os conteúdos eram repassados aos alunos e eles tinham que armazenar conhecimentos. A metodologia utilizada para o ensino da leitura e escrita era a de Herbart, que era realizada por meio da exposição verbal da matéria, enfatizando o conteúdo nas atividades, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização, visando disciplinar a mente e formar hábitos.

Então, percebe-se que, na Escola Tradicional, o professor era tido como o dono do saber, a única fonte de conhecimento, era visto como autoridade máxima na escola e aos olhos dos pais. Ele que decidia o método utilizado, como aulas expositivas, conteúdo pronto e os assuntos de aulas também eram determinados por ele, cabendo a ele decidir o tipo de avaliação que deveria ser aplicado (KREFTA, 2011).

De acordo com Aroeira, Soares e Mendes (1996 apud KREFTA, 2011), ao se tratar do ensino voltado para a Educação Infantil, até o ano de 1889, não existe muitos registros tratando-se de atendimento à criança pré-escolar. Porém, percebe-se que a Educação Infantil não se diferenciou muito da escola tradicional ao constituírem práticas de homogeneização. Mesmo tendo suscitado a busca de uma pedagogia diferenciada para a criança pré-escolar, continuaram com as mesmas intenções da visão tradicional de disciplinar, visando o enquadramento social por

meio de práticas e de atividades que se propunham mais adequadas a pouca idade das crianças.

Algumas mudanças ocorreram na Educação Infantil ao longo dos anos, passando de uma perspectiva assistencialista e transformando-se em uma proposta pedagógica, não só relacionada ao cuidar, mas buscando atender a criança de forma integral, para que suas especificidades (psicológica, emocional, cognitiva, física) sejam respeitadas. Durante muitos anos, pela visão tradicional, a criança era vista como um ser sem importância, visto que, ela não tinha oportunidades de expressar suas ideias e vontades. Hoje, ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica (KREFTA, 2011).

Na visão tradicional, a escrita infantil se prende apenas aos aspectos gráficos, não dando importância ao processo de construção. Esses aspectos consistem na qualidade do traço, distribuição espacial das formas, orientação da esquerda para a direita, cima para baixo etc. Já no processo de construção da escrita, considera o que a criança quis representar e o que foi utilizado por elas para diferenciar as representações (FERREIRO, 2010).

Ainda, conforme a mesma autora, a prática de alfabetização, tradicionalmente, tem se voltado para a polêmica sobre os métodos que são utilizados. No entanto, é necessário observar as concepções das crianças sobre o sistema da escrita, porque se vemos que a criança é apenas uma tábua rasa onde se inscrevem letras e palavras de acordo com um método ou outro, devemos perceber também que esses métodos oferecem apenas sugestões e modos de como se ensinar. Dessa forma, percebe-se que o método não pode criar o conhecimento.

As crianças, no ensino tradicional, eram estimuladas a reproduzir os sons da fala, por pensarem que, se estes não são diferenciáveis de maneira adequada, não podem estar inseridos no sistema alfabético. Esta ideia está baseada em dois fatos, que não são verdadeiros: primeiro por afirmarem que uma criança de seis anos não consegue diferenciar os fonemas de seu idioma; e isto é falso, visto que a criança na aprendizagem da leitura é sim capaz de diferenciar os fonemas entre si, se não, não conseguiria diferenciar de maneira oral os pares de palavras; e segundo, que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma, também considerado falso, pois nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da fala (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

As mesmas autoras revelam que, de acordo com a perspectiva pedagógica, tradicionalmente acredita-se que a problemática da leitura e escrita está nos métodos. Os profissionais da educação buscam o método melhor e mais eficaz, existindo dessa forma uma polêmica entre dois: sintéticos e analíticos. O primeiro fundamenta-se na correspondência entre oral e escrita, som e grafia, partindo dos elementos menores, consistindo num processo que tem como objetivo ir das partes até chegar ao todo. O método analítico caracteriza-se por possuir um conhecimento global das palavras ou orações, havendo a necessidade de começar com unidades significativas para a criança. Então, percebe-se que existem várias diferenças entre os métodos, não sendo apenas em relação ao tipo de estratégia perceptiva: auditiva, para uns e visual para outros.

Dessa forma, na visão de Ferreiro e Teberosky (1999), não existe linguagem em nenhum conjunto de palavras, pois enquanto não existir regras determinantes para a produção de orações aceitáveis, não se terá uma linguagem. Existe um modo simplista de sua aquisição no modelo tradicional associacionista, no qual a criança tem a tendência da imitação no meio social em que está inserida, tendendo a reforçar de maneira seletiva as emissões vocálicas que ela observa nesse meio.

Percebe-se que, na visão tradicional, a criança parecia não ter tantas oportunidades como deveria para construir seu próprio conhecimento, pois ela já recebia tudo pronto, ou seja, o professor detinha o poder de explicar o conteúdo e passar atividades enquanto que a criança só podia obedecê-lo sem fazer nenhum questionamento. Visto que, a aprendizagem precisa ser um processo de construção, a criança precisa buscar esse conhecimento e o professor deve oportunizá-las nessa busca. No caso da aprendizagem da escrita simbólica, essa construção também deve acontecer dessa forma com o envolvimento e compreensão entre ambas as partes.

3.2 Sobre a aprendizagem da escrita simbólica

Existem duas maneiras de conceber a escrita: a primeira é como representação da linguagem e a segunda como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Essas formas possuem diferenciações, sendo que no código de transcrição gráfica as relações e os elementos já estão predeterminados e na representação da linguagem não (FERREIRO, 2010).

A mesma autora afirma que o surgimento da escrita foi historicamente construído por meio de um sistema de representação e não de código. No início da fase escolar, os dois sistemas estão presentes, as dificuldades enfrentadas pelas crianças são conceituais, assim como as da construção do sistema, visto que elas estão sempre reinventando esses sistemas.

Julgava-se de maneira implícita que a aprendizagem da escrita, deveria passar por um processo semelhante ao da fala, onde inicialmente aprendia as vogais, em seguida combinavam-se as consoantes labiais com vogais, partindo para a formação das primeiras palavras por duplicação das sílabas. E tratando-se de orações, iniciava com as declarativas simples (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Para Ferreiro (2010), a escrita não é um produto escolar e sim um objeto cultural, alcançado de maneira coletiva pela humanidade. A escrita aparece na infância como objeto com propriedades específicas, sendo uma função de a escrita realizar intercâmbios entre as pessoas. Os adultos produzem e interpretam a escrita de diversas formas: lendo cartas, procurando um número de telefone etc. É verdade que não há uma transmissão de conhecimento nessa produção e interpretação da escrita, porém essas ações sociais influenciam, pois criam condições para que surja esse conhecimento, visto que a criança está dentro desse mundo com a presença de sistemas simbólicos e, com isso, ela busca a compreensão destas marcas especiais.

A mesma autora ainda diz que o sistema alfabético, bem como outros sistemas, é a produção de um esforço em conjunto de representação da linguagem, baseado em uma construção mental que cria suas próprias regras. Desenhar não é reproduzir o que se vê, mas o que se sabe, sendo assim, escrever também não é simplesmente transformar o que se escuta em representações gráficas, da mesma forma que ler não é somente falar o que se vê.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003), a perspectiva construtivista traz algumas contribuições importantes. Esta perspectiva revela que a escrita, a leitura e a linguagem oral se desenvolvem em conjunto e não de forma separada, porém atuam de modo interdependente. Essa teoria diz ainda que a alfabetização inicial não é um processo abstrato, visto que acontece em contextos culturais e sociais determinados. As aprendizagens das crianças sofrem influências do meio em que vivem. Um exemplo disso é que em determinadas famílias, elas começam a interagir

com tarefas de leituras e escrita desde muito cedo e isso vai ajudá-las no processo de aprendizagem posteriormente.

Referindo-se a linguagem escrita, a base social tem uma função ainda mais especial, que identificando o escrito como um objeto simbólico, a fim de reconhecer nas marcas gráficas esse objeto, os agentes sociais têm a função de intérpretes, tendo a missão de transformar essas marcas gráficas em objetos linguísticos (FERREIRO apud TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

As condições do ambiente em que a criança vive influenciam bastante no processo da aquisição do conhecimento, tanto o conhecimento elaborado por ela, quanto o conhecimento transmitido pelo adulto e assimilado pela criança. Quanto mais rico de materiais e interações de práticas de leitura o ambiente for, melhor será o processo de aprendizagem.

Conforme Ferreiro (2010), os professores têm uma inquietação referente à leitura e escrita, questionando se as crianças devem saber ler antes de escrever. Se pensarmos que o ensino da escrita objetiva a aprendizagem de um código de transcrição, podemos separar a leitura e a escrita enquanto aprendizagem de duas técnicas diferenciadas, mas que completa uma a outra. Esta diferenciação tem sentido, visto que para a criança compreender a escrita, ela precisa também realizar atividades de interpretação e produção.

As mudanças que precisam ser realizadas no processo de alfabetização não serão resolvidas apenas com a utilização de um novo método de ensino, de novos testes, nem de novos materiais didáticos. É necessário realizar mudanças na escrita, buscando introduzi-la como sistema de representação da linguagem.

No aspecto de construção, a escrita infantil evoluiu de maneira regular através de vários meios culturais, situações educativas e várias línguas. As primeiras características a serem manifestadas na escrita pré-escolar referem-se à arbitrariedade das formas utilizadas e sua ordenação linear. Essa arbitrariedade não é necessariamente convencional, porém as formas convencionais também estão aparecendo de maneira precoce. As crianças não estão trabalhando seu intelecto para inventar letras novas, estão apenas reproduzindo o que a sociedade revela para elas (FERREIRO, 2010).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança deve seguir um caminho para compreender as características, valor e função da escrita, sendo esta o objeto de sua atenção. Em relação à situação educacional da América Latina,

observa-se que a alfabetização é vista de duas maneiras, relativa aos adultos e às crianças. Em relação aos adultos, procura-se acabar a carência da alfabetização, já com as crianças é um meio de prevenção, buscando realizar o que for necessário para que elas não se tornem pessoas analfabetas. As duas tarefas acima citadas são de responsabilidade dos Estados, visto que devem seguir o que diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26, o qual designa a educação como um direito de todos.

A existência de uma educação justa, igualitária e eficaz é de grande importância para a comunidade internacional e para seus estados, porém, esse direito, assim como tantos outros, não é respeitado. E esse problema vem gerar a repetência e a deserção escolar. Isso juntamente com a ausência dos alunos nas salas de aulas são fatores que contribuem para a falta de instrução e analfabetismo em grande parte da população da América Latina (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Por meio dos ensinamentos de Piaget, dentro da perspectiva construtivista, acredita-se que é preciso, para se compreender o conhecimento, a reconstrução de sua gênese, visto que o processo requer uma evolução, pois as experiências e os conhecimentos adquiridos fazem parte do processo de aprendizagem (FERREIRO e TEBEROSKY apud TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

Para Teberosky e Colomer (2003), na teoria do construtivismo, não há uma clareza entre pré-leitor e leitor, pré-escriptor e escritor. Também não existe o antes e o depois da verdadeira aprendizagem. Só aceita essa distinção de momentos, aqueles que possuem um olhar normativo e que esperam que todo processo de aprendizagem seja convencional. A aprendizagem do período de três a cinco anos de idade, não é prévia, no entanto fazem parte do processo de alfabetização.

Em relação ao processo de alfabetização, Ferreiro (2010), em algumas experiências que vivenciou com os profissionais da educação, percebeu a existência de três dificuldades primordiais. A primeira está relacionada à visão que o adulto que tem alfabetização possui em relação ao sistema de escrita; segundo, a confusão que se faz entre escrever e desenhar letras; e a terceira está relacionada ao pouco conhecimento do leitor relacionada com o conhecimento das letras e seu valor convencionalmente.

Para a autora, torna-se difícil o esclarecimento da confusão entre escrever e desenhar letras, pois o que se observa no processo de aprendizagem é que a cópia

e a repetição são os principais métodos utilizados para a obtenção de bons resultados. O melhor recurso para discutir sobre essa confusão entre escrever e desenhar é analisar de maneira detalhada as crianças que fazem apenas cópias, não compreendendo a construção do que se está copiando.

Existem algumas maneiras de trabalhar a leitura e a escrita, uma delas é por meio dos ambientes informatizados. A participação nas práticas perante o computador cria um novo tipo de leitura e uma nova escrita, que são um pouco distante das práticas realizadas tendo o papel como suporte. A leitura compartilhada oferece um bom contexto para aprender a linguagem, podendo desenvolver as habilidades linguísticas e cognitivas. A leitura facilita a aprendizagem de vocabulário, mantendo uma importante relação com o aprendizado da linguagem escrita. É uma relação de reciprocidade, visto que a exposição do impresso, por meio da leitura, é uma maneira de aumentar o vocabulário, da mesma maneira, o conhecimento do vocabulário vai garantir que a criança compreenda a leitura e a produção da escrita (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

Para as autoras, os pais e professores possuem uma função muito importante para instigar as capacidades de leitura e escrita das crianças, pois quando conseguem incluir as crianças de maneira ativa em atividades de escrita, estão colaborando para o aumento do vocabulário das mesmas e a compreensão das funções do texto escrito. Esses aspectos são de grande importância para desenvolver tais capacidades. As crianças precisam estar inseridas em práticas sociais de leitura, isso pode ajudá-las na garantia da aprendizagem de leitura e escrita.

A respeito da aprendizagem da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) dizem que é possível encontrar dois tipos de trabalhos: um que revela que a metodologia é a solução de todos os problemas, e o outro que acredita que existem capacidades e aptidões que são necessárias para essa aprendizagem.

O trabalho desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1999) não está relacionado a nenhum desses dois tipos citados acima, visto que ao considerar a literatura psicológica dedicada a estabelecer quais são as aptidões e capacidades que a criança precisa adquirir para a aprendizagem da leitura e da escrita, vêem-se as mesmas variáveis, que são lateralização espacial, discriminação visual, boa articulação, etc.

Na literatura, onde se observa um resumo dessas investigações, percebe-se algo curioso, visto que esses fatores estão correlacionados de maneira positiva no processo de aprendizagem, na qual diz que se a criança está bem em todas as variáveis, provavelmente ela aprenderá a ler e escrever sem dificuldades. A aprendizagem da língua escrita é um problema complexo. Porém, é possível vencer essa complexidade recorrendo a diversas aptidões (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Conforme Ferreiro (2010), a criança que cresce em um meio com amplos conhecimentos está exposta à influência de diversas interações, onde através destas criam-se condições para uma maior compreensão dos símbolos. Aqueles que possuem o conhecimento da função social da escrita dão-lhe forma clara e existência objetiva por meio de ações sociais. Elas estão envolvidas no mundo cheio de amplos conhecimentos, e os adultos as oportunizam a agirem como se fossem leitores ou escritores, lhes dando diversas oportunidades de assim fazer, isso possibilita uma aprendizagem precoce das práticas sociais ligadas à escrita.

A escola possui um papel importante no processo de aprendizagem da escrita, porém, ela não deve dar para a criança, que estão aprendendo, todas as chaves secretas do sistema alfabético. Ela precisa criar condições para que as crianças construam e descubram os conhecimentos junto às mediações realizadas pelo professor.

Dessa forma, a escola estará pautada na teoria de Piaget, a qual enfatiza que é possível conhecer um sujeito que busca de maneira ativa compreender o mundo do qual faz parte, tentando solucionar os problemas provocados por este mundo, não sendo uma pessoa que espera alguém transmitir um conhecimento. Ele aprende por meio de suas próprias ações, construindo e organizando seu próprio conhecimento.

Para a aprendizagem da escrita simbólica se faz necessário conhecer algumas ferramentas importantes para o trabalho em sala de atividades, dentre elas os gêneros e suportes textuais, pois acreditamos que elas poderão propiciar um ensino prático e eficaz da escrita simbólica, o objeto de nossa pesquisa. Sobre essas ferramentas, que propiciarão a investigação de nosso estudo, iremos nos debruçar nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 4 GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA

O estudo dos gêneros textuais é muito antigo, já existe no Ocidente há pelo menos vinte e cinco séculos, porém hoje se tem uma nova visão relacionada a esse tema. Atualmente, a noção de gênero não está somente ligada à literatura, mas como afirma Swales (1990 apud MARCUSHI, 2008), o gênero é utilizado de maneira acessível ao fazer referência a uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito.

Segundo Marcushi (2008, p. 155), “gêneros textuais são os textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes”. São textos encontrados no cotidiano com padrões sócio-comunicativos característicos, definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos realizados de maneira concreta por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas.

Conforme Bronckart (1999 apud MARCUSHI, 2008), a apropriação dos gêneros é um recurso de grande importância para a socialização e para as práticas de atividades de comunicação do ser humano, nas quais são utilizados, muitas vezes, como meios de legitimação discursiva, já que possuem uma relação sócio-histórica com fontes de produção que lhe dão sustentação além da justificativa individual.

De acordo com Costa (2006), algumas contribuições de Bakhtin e Vygotsky mostram como principal característica dos gêneros seu caráter de instrumentos semióticos, buscando uma reflexão dos gêneros textuais como objetos de ensino, dando ênfase a sua estabilidade, seu caráter modelar, a recorrência de um conjunto de características estruturais. Segundo esses autores, é essa estabilidade que faz com que ocorra a elaboração de sequências didáticas, tendo como centro a exploração de conjuntos de gêneros.

Os gêneros também podem ser considerados como atividades discursivas estabilizadas no ambiente social, se prestando aos mais diversos tipos de controle social e até ao exercício de poder, sendo uma maneira de inserção, ação e controle social no cotidiano das pessoas (MARCUSHI, 2008).

Ao se tratar dos gêneros na sala de atividades é preciso ficar atento como trabalhá-los com as crianças e perceber, ainda, a importância de inserir os gêneros na sala de aula desde cedo.

Para facilitar esse trabalho é importante que os professores despertem desde cedo nas crianças o prazer pela leitura e trabalhem isso com elas na sala de atividades. Mas é preciso ter cuidado, para que esse trabalho de leitura não seja realizado de maneira equivocada. De acordo com Rojo e Cordeiro (2004 apud CALDAS e ARNONI, 2012), o acúmulo de equivocadas maneiras de utilizar o texto como objeto de estudo trouxe modificações em relação ao enfoque dado aos textos e aos seus usos em sala de atividade. Dessa forma, começou a existir uma necessidade de abordar, em sala, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, enfatizando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte aos funcionamentos cognitivos.

Percebe-se que junto com a proposta de se trabalhar na sala de atividades a leitura e a produção textual surgem à necessidade de inserir também os gêneros textuais.

Para Caldas e Arnoni (2012), o professor tem a missão de apresentar e trabalhar com seus alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do dia a dia. É importante que os educandos tenham a compreensão que texto não é somente composição escrita tradicional com a qual se trabalha na escola (descrição, narração e dissertação).

Percebe-se que em algumas instituições de ensino, não está claramente explicada a diferença entre tipos e gêneros textuais, nem para os estudantes, nem para alguns educadores. Marcuschi (2002) mostra essa diferença apresentando brevemente a definição de cada uma dessas terminologias.

Para Marcuschi (2002, p.25), “os tipos textuais são definidos por propriedades linguísticas intrínsecas, constituindo sequências linguísticas ou de enunciados no interior dos gêneros”. Sua nomeação abrange diversas categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, tendo como exemplo as narrações, argumentações, descrições e outros. Já os gêneros textuais são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas, sendo constituídos por textos empíricos com a função de comunicação. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e quase ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. Citando como exemplos o telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, aula expositiva, romance e outros.

Trabalhar os gêneros textuais em sala de atividades é possibilitar às crianças a vivência do uso da linguagem nos seus mais variados estilos no dia a dia. Se a comunicação acontece por meio dos textos, é preciso oportunizá-las a produção e a compreensão destes de maneira correta a cada situação de interação comunicativa (CALDAS e ARNONI, 2012).

Para os autores citados acima, a melhor opção para desenvolver a aprendizagem de gêneros textuais é envolver as crianças em vivências concretas de uso da língua, a fim de conseguir, através da criatividade, a escolha de instrumentos adequados para alcançar os objetivos desejados. É preciso conscientizar-se que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações proporcionadas por ela “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 78 apud CALDAS e ARNONI, 2012, p.4).

Existem diversos gêneros que podem ser desenvolvidos na sala de atividades, por sua vez, estes se apresentam em livros, jornais e em outros suportes. Para Marcushi (2003), neste primeiro, podem existir vários tipos de gêneros, porém existem livros que só possuem um gênero, como, romance ou tese de doutorado.

O jornal, que é outro material que pode ser trabalhado na sala de atividades, também apresenta diversos gêneros, como editoriais, crônicas, cartas de leitor, notícias, reportagens, resenhas, horóscopos, textos de opinião, críticas de arte, charges, tirinhas, notas sociais, anúncios classificados, textos publicitários etc. Esta infinidade de gêneros facilita para o leitor, o reconhecimento desses gêneros textuais, diferenciando dos suportes (COSTA, 2006).

Então, acredita-se que para as crianças obterem domínio sobre diferentes gêneros, se faz necessário que o professor desenvolva projetos, e através dos mesmos sejam criadas possibilidades de aprendizagens, objetivando o desenvolvimento das capacidades necessárias para a aprendizagem, fazendo uso dos gêneros trabalhados.

No caso da Educação Infantil, o desenvolvimento dos gêneros é de grande importância, e o professor precisa trabalhá-los em sala de atividades para que as crianças desenvolvam essa aptidão desde cedo. Para Teberosky e Colomer (2003), de acordo com o modelo construtivista de ensino-aprendizagem, é importante e necessário construir momentos de aprendizagem com as crianças e um desses momentos seria oportunizar a interação das mesmas com os diversos gêneros, a fim

de que elas aprendam e produza diversos atos de linguagem, o que é muito importante, proporcionando também a produção de gêneros em sala de aula.

As mesmas autoras relatam que as crianças do Ensino Infantil precisam estar inseridas no mundo da leitura e escrita, precisam ter contato com o material gráfico impresso, servindo para explorar a descoberta dos princípios básicos de organização da escrita. E essa dimensão será concretizada por meio de uma variedade de materiais e atividades capazes de sensibilizar as crianças para com o meio escrito.

A escrita costuma aparecer por meio de vários portadores e suportes de texto, que, por sua vez, apresentam diversos gêneros textuais, como contos, notícias, e outros. Dessa forma, o material da instituição infantil não deve limitar-se aos escritos escolares, mas é necessária a exploração de espaços escritos nas ruas, bairros, permitindo, assim, uma primeira iniciação às diversas funções da escrita (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

Ainda as mesmas autoras relatam que a escolha do material escrito deve ter fundamento na necessidade que as crianças possuem em relacionar-se com a escrita por meio da interação com diferentes suportes e gêneros textuais. E esses materiais são o que existem na vida cotidiana, os quais serão manipulados, recortados e classificados para elaboração de um novo material, por exemplo, construir um álbum ou coleções.

A escolha de diferentes tipos de gêneros tem como objetivo o favorecimento entre o ambiente social e a escola. A aprendizagem dos gêneros na sala de atividades irá facilitar não somente a contextualização da aprendizagem, mas também a participação infantil fora da escola, no mundo da escrita. Assim como os gêneros, os suportes também são de grande importância na Educação Infantil. No capítulo a seguir serão abordados os suportes mais utilizados no ensino da escrita na Educação Infantil.

CAPÍTULO 5 OS SUPORTES TEXTUAIS DA ESCRITA

De acordo com Marcushi (2008, p.174), suporte de um gênero “é um lócus físico ou virtual com formato específico, o qual servirá de base para o gênero materializado como texto”. Num conceito sumário, pode-se afirmar que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

O mesmo autor relata que os suportes não são informes nem uniformes, mas se apresentam sempre em algum formato específico, como um livro, revista, jornal, outdoor etc. Além disso, essa especificidade significa que foi produzido de maneira comunicativa para portar textos, já que se admite que sua função principal seja fixar o texto, tornando-o acessível para fins comunicativos.

Marcushi (2003) aponta que desde a antiguidade os suportes textuais passaram por variações, “indo das paredes interiores de cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor, para finalmente entrar no ambiente virtual da Internet” (p.1). E ainda afirma que o suporte é necessário para a circulação do gênero no ambiente social, devendo possuir alguma influência na natureza do gênero suportado.

O suporte textual contribui para a apresentação do texto, a fim de que as pessoas tenham acesso a ele, não devendo ser confundido com o contexto nem com a situação, com o canal em si, a natureza do serviço prestado. Porém, o suporte não deixa de operar como certo tipo de contexto por possuir o papel de seletividade (MARCUSHI, 2008).

Segundo Marcushi (2003), não se pode negar que o suporte afeta a leitura, o autor exemplifica que o mesmo texto publicitário, por exemplo, fixado num outdoor ou inserido em uma revista semanal será lido de diversas formas de acordo com o seu suporte: a leitura do outdoor é feita à distância e, muitas vezes, rapidamente, de dentro de um veículo em movimento, já na revista o leitor pode manusear o texto, observar detalhes, fazer uma leitura em ritmos diferentes e em lugares que permitam maior concentração. Sendo assim, percebe-se que haverá diferenças significativas na leitura de um jornal impresso ou em suporte digital.

É importante considerar com cuidado o que diz respeito à natureza do suporte do ponto de vista de sua constituição comunicativa. Existem dois tipos de suportes: os convencionais, elaborados com a função de portarem ou fixarem textos; e os incidentais, que operam como suportes ocasionais ou eventuais, com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos (MARCUSHI, 2008).

De acordo com Marcushi (2008), os suportes convencionais são típicos ou característicos; os incidentais podem trazer textos, porém não são destinados a essa finalidade de modo sistemático nem na atividade comunicativa regular. A seguir, serão mostrados alguns exemplos desses tipos de suportes.

5.1. Livro

O livro não é um gênero textual, e sim um suporte maleável, mas que possui formatos definidos devido à própria condição em que se apresenta (capa, páginas, encadernação etc.). No livro existem diferentes gêneros, porém podemos ter um livro que possua somente um gênero, como, o romance. Neste caso, percebe-se que o livro é sempre um suporte, sendo que em alguns casos pode trazer um só gênero, e em outros casos, diversos gêneros (MARCUSHI, 2008).

Em relação ao trabalho realizado nas salas de atividades com a escrita, o livro é um suporte importante para a aprendizagem da criança. Por meio da interação entre adulto e a criança essa aprendizagem pode acontecer, utilizando o livro como suporte. Se na família existir as práticas de leitura, os adultos estarão contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento acerca da escrita da criança. De acordo com Teberosky e Colomer (2003), essa contribuição pode ser mais significativa, através de leituras de histórias.

O professor também deve contribuir com essa aprendizagem, deixando as crianças terem contato com os livros, deixando-as manuseá-los. O professor deve também fazer leituras em voz alta, pois este é um meio para que as crianças entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, podendo ser uma ponte entre a linguagem oral e escrita (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

Para Purcell-Gates (1996 apud TEBEROSKY e COLOMER, 2003), as leituras em voz alta também contribuem de maneira positiva para o desenvolvimento de aspectos não linguísticos, facilitando o conhecimento das funções da escrita, e ao

mesmo tempo, favorecendo a aprendizagem dos conceitos relativos ao material impresso, motivando as crianças para aprender a ler e escrever.

As mesmas autoras relatam que para entrar no mundo da escrita, é importante que as crianças interajam com diversos tipos de texto. Essa interação será possível por meio da atuação do professor na sala de aula. De acordo com as orientações curriculares para a educação infantil (CEARÁ, 2011), a roda de histórias, por exemplo, é uma atividade que contribui para uma aprendizagem das crianças em relação à linguagem escrita e oral, isso pode acontecer através da leitura diária de histórias contadas pelo educador. Percebe-se, dessa forma, a grande importância da leitura de contos e de poesias, que podem ser realizadas em voz alta pelo professor.

Numa pesquisa feita por Wells (1988 apud TEBEROSKY e COLOMER, 2003), que acompanhou o desenvolvimento das crianças durante vários anos, ele chegou à conclusão que a preparação que poderia trazer maiores benefícios para a aquisição da linguagem escrita seria instigar os alunos a escutarem narrações ou leituras de histórias.

Dessa forma, como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o professor deve possibilitar as crianças experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convivendo com vários suportes e gêneros textuais orais e escritos.

5.2 Jornal

O jornal, diário ou semanal, é um suporte que contém vários gêneros, podendo, apresentar, em função do suporte, algumas características como a descrição de uma notícia. Nele estão situadas ainda as cartas do leitor e as notas sociais. No jornal, existem alguns gêneros que não aparecem em revistas semanais, como os anúncios fúnebres, convites para missas de sétimo dia, previsões meteorológicas, resumos de novelas, etc. Porém, existem outros que também aparecem em revistas, é o caso das notícias, reportagens, editoriais, receitas culinárias, história em quadrinhos, charge e entrevistas (MARCUSHI, 2008).

O jornal é um suporte que pode ser utilizado na sala de atividades como ferramenta para aprendizagem da escrita de crianças na Educação Infantil. De acordo com Teberosky e Colomer (2003), quando o adulto, nesse caso o professor, faz a criança participar da leitura de jornais, eles estão dando a oportunidade de adquirir

informação, fazer escolhas e consultas de preferência da criança. Quando elas presenciarem a leitura e comentários de uma pessoa adulta na leitura do jornal, estão aprendendo sobre o conteúdo que foi informado. O jornal é um material impresso que aborda a realidade, o que difere das histórias que mostram narrações de algo fictício.

5.3 Revistas semanais

A revista possui menos gêneros textuais que o jornal, sendo peculiar ao tratar do processo de textualização. Os jornais diários e revistas são diferentes em alguns aspectos, primeiro muitos gêneros são mais específicos nos jornais diários que em revistas semanais. Segundo, devido às revistas serem semanais, a notícia terá um tratamento diversificado. Dessa forma, certos gêneros que circulam com notícias apenas do dia, como anúncios fúnebres e classificados, pouco estão presentes nas revistas (MARCUSHI, 2008).

Ao tratar-se desse suporte no ensino da escrita, este possui praticamente a mesma função do jornal, com a diferença de que as revistas possuem diversas fotos que podem ser olhadas, recortadas, rabiscadas ou serem utilizadas para colecionar.

Para Teberosky e Colomer (2003), é importante que as crianças possuam uma interação em sala de atividades com esses suportes para facilitar a aprendizagem, e o professor deve oportunizar esses momentos com objetos escritos, para que as mesmas explorem de diferentes maneiras favorecendo assim as atividades de ler e escrever.

5.4 Embalagem

A embalagem é um tipo de suporte considerado incidental, pois são meios casuais que emergem em situações especiais ou até mesmo corriqueiras, não sendo, portanto, convencionais. Esse exemplo é interessante, porque, no geral a embalagem não seria tida como um suporte. Porém, ela é considerada como suporte na medida em que nelas podem existir diversos gêneros. Embalagens de produtos comestíveis, por exemplo, podem trazer não apenas o rótulo, mas também uma receita (MARCUSHI, 2008).

Esse tipo de material também pode contribuir na aprendizagem das crianças, fazendo com que elas interajam com vários tipos de materiais impressos e possam

diferenciar o que cada material pode trazer de importante e de instrução para elas. Segundo Teberosky e Colomer (2003), as crianças precisam ter experiências com o impresso e também possuir o conhecimento sobre que tipo de impresso está sendo mostrado para elas. Sem essa experiência, não será possível o conhecimento, visto que este é construído por assimilação desta.

As autoras dizem ainda que é preciso existir uma relação entre a linguagem escrita e os tipos de suportes, os tipos de textos contidos em cada suporte. Para isso, é necessário levar em consideração que a escrita não existe fora de um suporte material. As primeiras experiências vão oportunizar as crianças a ter acesso aos suportes, e, por meio da participação de um leitor, no caso, o professor, elas terão contato com os textos escritos.

Então, ao trabalhar os suportes para aprendizagem da escrita, é importante perceber que esta só será significativa e eficiente se houver a criação de um ambiente propício para isso, em que o educador criará situações para ajudar nesse processo. A preparação de espaços com materiais que apresentem uma escrita significativa possibilita uma maior interação entre a aprendizagem e as vivências sociais.

Conforme Teberosky e Colomer (2003) é preciso desenvolver um ambiente adequado e rico dentro da sala de atividades para facilitar a aprendizagem das crianças. É importante também apresentar as crianças esses suportes da linguagem escrita, pois isso permitirá que elas trabalhem com diversos tipos de textos. A presença do material real em sala possibilita que as crianças interajam e aprendam com ele.

Organizar ambientes de vivência e aprendizagem, na Educação Infantil, envolve a organização de atividades que estimulem as crianças a construir e partilhar novas maneiras de ação e novos significados, por meio da mediação do educador. Na Educação Infantil, a qualidade pedagógica de um ambiente é resultado de alguns fatores, dentre eles, as possibilidades criadas para as crianças de manipularem, produzirem, exporem seus trabalhos desenvolvidos, organizando situações através de práticas interessantes (CEARÁ, 2011).

Sendo assim, percebe-se que o professor deve preparar ambientes propícios para a aprendizagem oral e escrita por meio de diversos gêneros e suportes, o que facilitará a apreensão dos conhecimentos, e, proporcionará o desenvolvimento das crianças. E com isso, espera-se que essas crianças adquiram uma experiência

significativa e aprendam com facilidade a linguagem escrita no ambiente escolar, levando essa aprendizagem para o seu cotidiano.

CAPÍTULO 6 METODOLOGIA

6.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo é de natureza exploratória, de campo e de caráter qualitativo. De acordo com Silva (2004), a pesquisa descritiva tem por objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno.

Dessa forma, a coleta de dados aconteceu diretamente no local onde acontecem os fenômenos, o que é característico da pesquisa de campo (BARROS e LEHFELD, 2000 apud SOUSA, 2007). Para isso foram feitos registros por meio da aplicação de questionário e observação das atividades ministradas pelas professoras na instituição, objetivando analisar se as professoras utilizavam gêneros e suportes textuais em suas práticas pedagógicas.

Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa, geralmente possui um direcionamento, no decorrer do seu desenvolvimento. Outra característica desse método é que não busca enumerar ou medir eventos, não fazendo uso de estatísticas para coleta de dados. Ela faz parte à obtenção de dados descritivos por meio do contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.

A opção por este trabalho se deu pelo fato de observar a importância de verificar como está acontecendo o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita com crianças de cinco anos.

6.2 População e amostra

A escola escolhida para a realização da pesquisa foi uma Escola de Educação Infantil da rede pública de Juazeiro do Norte – Ceará, localizada em uma área que anteriormente era rural, mas, devido ao crescimento e ao desenvolvimento da cidade, essa área passou a ser urbana, a qual possui uma demanda aproximada de 119 crianças.

As crianças que estudam na referida escola são na maioria filhos de pessoas que trabalham na agricultura, funcionários de pequenas empresas, autônomos e diaristas, pertencentes à classe baixa.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras que lecionam na turma do Infantil V, uma no turno da manhã e outra à tarde, sendo a professora A graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia e a professora B graduanda em Pedagogia.

6.3 Procedimentos para coleta de dados

Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram observação, no período de quatro dias, das atividades ministradas pelas professoras, e a aplicação de um questionário com as professoras que lecionam no Infantil V. Segundo Marconi e Lakatos (2005, p.100), questionário “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito”.

O questionário foi composto por 13 questões subjetivas com a finalidade de analisar como as professoras desenvolvem suas práticas no que toca ao ensino da escrita simbólica na Educação Infantil com gêneros textuais e suportes.

A coleta de dados aconteceu em dois momentos:

No primeiro momento, a pesquisadora visitou a Instituição de Ensino, explicou os propósitos da pesquisa para a diretora, os objetivos e a relevância do estudo que estava desenvolvendo. Em seguida, falou com duas professoras que trabalham com crianças de cinco anos (Infantil V), solicitou a autorização da direção e das professoras para observar as aulas por quatro dias e aplicar o questionário sobre os dados necessários para a pesquisa.

No segundo momento, retornou à Escola para observação das aulas e aplicação do questionário, que compõe nosso *corpus*.

CAPÍTULO 7 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

A análise dos dados foi feita através da observação das aulas e aplicação do questionário, tornando possível o agrupamento dos mesmos na tentativa de alcançar os objetivos da nossa pesquisa.

O questionário foi composto por treze perguntas. A primeira pergunta foi: “*Na sua concepção, como as crianças desenvolvem a escrita simbólica?*” A professora A fez o seguinte comentário em relação a essa pergunta: “O desenvolvimento da linguagem escrita das crianças pode ser estimulada de forma significativa, quando o professor media o conhecimento produzido culturalmente, com situações vivenciadas e experienciadas de maneira interativa e reflexiva, fazendo com que a criança levante suas hipóteses e aplique esses conhecimentos na sua vida prática, ou seja, aprender a partir do que a criança já conhece ou que deseja conhecer.”

Em relação a essa mesma pergunta, a professora B foi objetiva e respondeu “que acredita ser por meio de desenhos, reconto e histórias, que as crianças desenvolvem a escrita simbólica”.

No que se refere a esta última atividade dita pela professora B, a pesquisadora recorre às palavras de Rizzoli (2005) quando ela afirma que a escuta de histórias é de grande importância para a criança, pois faz elas se sentirem importantes, percebendo que algo está sendo feito de modo especial para ela. As histórias ainda possuem um valor terapêutico, sendo utilizadas como uma forma de terapia para as crianças. E devem ser contadas para que elas perguntem por que, já que são curiosas.

Ao observar as aulas da professora A, pode-se perceber que ela oferece às crianças possibilidades com diferentes maneiras para participarem e interagirem na busca do desenvolvimento da escrita simbólica. Exemplos desse desenvolvimento são as atividades que ela realizava com letras do alfabeto, que eram identificadas alternadamente, visto que as crianças falavam palavras do seu cotidiano, como forma de representarem e aprenderem simbolicamente as palavras. Foi possível perceber também que a construção das palavras era uma atividade dinâmica, pois todas as crianças participavam de maneira atenta.

Outra prática de escrita observada nas aulas da professora A foi a utilização de massa de modelar, com a qual, acredita-se que, as crianças apropriavam-se dos

conhecimentos da escrita, criando diferentes letras. A aprendizagem das cores e dos conhecimentos matemáticos também foi algo observado durante as aulas, quando as crianças eram estimuladas a falarem cores, tamanhos, números e quantidades, sempre fazendo relação com as idades e as parlendas estudadas na sala de atividades.

Em relação às aulas da professora B, percebe-se, no que se refere à primeira questão, que a construção da escrita simbólica era marcada por momentos de expectativa e participação das crianças. Porém, a professora, ao contar uma história especificamente no dia do índio, fez desenhos no quadro, escreveu palavras, fazendo a contação, deixando que as crianças interagissem e falassem sobre o conhecimento prévio que tinham a respeito dos índios e de seus costumes. Ao concluir a história, elas tiveram oportunidades de fazer recortes de gravuras de índios e construíram um livro com esses recortes.

A observação das gravuras e as sequências dos fatos acontecidos na história foram momentos em que as crianças fizeram descobertas significativas para a montagem do livro. O título do livro foi escrito no quadro: “O ÍNDIO MACUXI”. Enquanto a professora escrevia o título para as crianças reescreverem, ela não fazia ligações e comparações de reescrita das letras e palavras com outras palavras que fizessem parte do cotidiano e das vivências das crianças, como fez a professora A.

Com base nessas observações e comentários, percebe-se que as professoras possuem estratégias diferenciadas para desenvolver a escrita simbólica. Observou-se que a professora A ofereceu pertinentes possibilidades para as crianças construírem seu próprio conhecimento, associando as práticas da sala de atividades ao que era vivido pelas crianças no seu cotidiano. A professora B, infelizmente, não associava as vivências da sala de atividades com as vivências do cotidiano das crianças, o que talvez dificulte um pouco a aprendizagem da escrita simbólica, pois, de acordo com Teberosky e Colomer (2003), o conhecimento da escrita é iniciado em situações da vida real, em atividades e ambientes que também são reais.

Na segunda questão, foi perguntado: *“Que condições você oferece para que as crianças construam e descubram por si mesmas a importância da linguagem escrita?”* A professora A relatou “que é muito importante que as crianças possuam contato com o símbolo da escrita, priorizando os portadores de textos, livros e revistas. Enfatizou ainda o trabalho em sala de atividades na Educação Infantil com

diversos gêneros textuais, dentre eles, a cantiga de roda, parlendas, poesias, jogos e brincadeiras”.

Observa-se, com a resposta da professora, que há um equívoco quando ela coloca jogos e brincadeiras como sendo gêneros, o que na verdade, sabemos que não são. Jogos e brincadeiras são meios que podem ser utilizados para a aprendizagem, mas não podem ser classificados como gêneros. Na definição de Meurer (2002 apud QUEIROZ e CARVALHO, 2012), gênero é um tipo de texto oral ou escrito, podendo ser literário ou não, formal ou informal, tendo reconhecimento conforme sua funcionalidade.

Quando a professora afirma que a brincadeira afeta de maneira positiva o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, está de acordo com o que consta na literatura, mas precisamente no que fala Vygotsky (1999), ao afirmar que nas escolas de Educação Infantil, o lúdico está presente permeando as atividades propostas, pois ajuda na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Na brincadeira, a criança possui um comportamento além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento cotidiano; no brincar, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.

Ressaltando ainda a importância do brincar para aprendizagem, Lima (2002 apud VALADARES, 2012) diz que a brincadeira é fundamental para a criança, sendo uma das formas principais que ela possui nessa fase para a aprendizagem. Aprender sobre objetos que estão à sua volta, sobre as pessoas e sobre si mesmas. Por meio do jogo, da brincadeira, ela vai aprender o que pode e o que não pode fazer, de acordo com sua cultura.

A professora B relatou “que oferece para as crianças um ambiente no qual a leitura é possível e prazerosa com cantinho de leitura que fica ao alcance das crianças.”

Então, percebe-se, nessas respostas, que a professora A oferece condições para as crianças descobrirem a importância da linguagem escrita e para que a aprendizagem seja mais prazerosa. A professora B oferece apenas o cantinho de leitura, não dinamizando sua prática, porém consideramos que essa prática é desenvolvida de maneira prazerosa.

A confirmação da resposta da professora A veio por meio das observações realizadas, pois, em um determinado dia de observação, a pesquisadora presenciou

uma aula com apresentação de uma parlenda “Batatinha frita”. As crianças tiveram diferentes possibilidades de aprendizagem.

A professora fez atividade de reescrita, realizou brincadeira de roda com a parlenda apresentada em sala e utilizou fichas e números para efetuar a atividade. Em seguida, elaborou cartazes com a parlenda, deixando sempre ao alcance das crianças, para que elas pudessem fixar as fichas com as palavras da mesma.

Foi observado que a música esteve presente nessa aula, e de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), a linguagem musical é um meio importante para desenvolver a expressão, equilíbrio, auto-estima e autoconhecimento, sendo também um excelente meio de socialização. Essas propostas de trabalho desenvolvidas pela professora A também estiveram presentes em escolas públicas de Educação Infantil no município de Várzea Grande, Mato Grosso, num estudo desenvolvido por Valadares (2012).

Na observação realizada durante a aplicação das atividades, a professora B, percebeu em uma determinada aula que as crianças falavam o nome e apelidos de suas mães, e a partir desses nomes, eram realizados comentários sobre as letras que ali continham. Elas também falavam o que mais gostavam de fazer, esse momento foi prazeroso, pois elas estavam participando da aula com muito entusiasmo. A professora escreveu a palavra MÃE no quadro, as crianças pegaram fichas e reescreveram as letras para formar a mesma palavra.

A professora B também utilizava o calendário como suporte para encontrar as letras e descobrirem novas palavras e desenhos. As crianças ao escreverem seus nomes e os nomes de autores de livros, identificavam ou não as letras da palavra estudada. Elas sempre faziam uma relação entre essas palavras, demonstrando o que foi aprendido. Ao término dessa atividade, foi entregue um coração pronto para as crianças escolherem uma gravura do tamanho do coração, que era pequeno. Eles deveriam recortar uma mulher que fosse parecida com sua mãe e que tivesse um tamanho ideal para colocar no lugar solicitado pela professora.

Observou-se, com essa prática, que, além de desenvolver a escrita, foi trabalhada também a habilidade de noção espacial, na qual as crianças tinham que ter uma noção de espaço, para recortar a gravura ideal para colar no local desejado.

Observamos que ao escrever uma frase pronta para todas as mães no cartão, a educadora não questionou ou descobriu o que realmente as crianças queriam falar para suas mães, ela não proporcionou às crianças, oportunidade de expressarem o

que desejavam naquele momento, não permitiu que elas fizessem uma mensagem significativa, da maneira delas. No momento, foi priorizada a frase pronta proposta pela professora, na qual a leitura era da escrita da sua frase, lembrando um pouco a escola tradicional, em que os professores entregavam tudo pronto para os alunos, não permitindo que eles construíssem seu próprio conhecimento ou expressassem suas vontades.

Dessa forma pôde-se constatar que as professoras A e B utilizaram gêneros e suportes diferenciados, mas a professora B não oportunizou a liberdade de construção nas crianças, diante da utilização da frase pronta.

A terceira questão foi: “*Como são desenvolvidas as atividades de linguagem escrita na suas aulas?*”

As duas professoras tiveram praticamente a mesma resposta, afirmando que “desenvolvem as atividades da linguagem escrita por meio de leitura e escrita de textos, palavras, poesias, parlendas, desenhos, cantigas de roda, e por meio do gênero contação de histórias.”

Nas observações, foi possível perceber que a professora A, na realização das atividades em sala, apresentava textos que despertavam o interesse das crianças, como: parlendas, cantigas de rodas e contação de histórias que possibilitavam diferentes oportunidades para que as mesmas aprendessem e interagissem, atentando para a importância da escrita simbólica, de forma que a aprendizagem tivesse sentido e fosse compreendida por elas. Outro aspecto observado foi em relação à fala das crianças, a professora sempre estava atenta aos comentários realizados por elas.

Ao observar as aulas da professora B, notou-se que as atividades de linguagem escrita realizadas priorizavam a contação de histórias. As músicas também faziam parte da rotina e as parlendas eram trabalhadas em poucos momentos. Então, percebe-se que foi possível ter uma maior diversidade nas aulas, não se detendo apenas a uma ou duas ferramentas para aprendizagem da linguagem escrita.

De acordo com Passos (1995 apud PIFFER, 2006), não é apenas o contato com as letras que propicia a alfabetização, mas a compreensão em relação às diversas modalidades da escrita, de seus diferentes suportes materiais, das funções e características é que possibilita a criança adentrar no “mundo do letramento”, antes da obtenção do conhecimento das letras ou a funcionalidade da escrita.

E o professor é que precisa oportunizar a criança a vivenciar diferentes atividades, pois, conforme Passos (1995 apud PIFFER, 2006), ele tem como principal função criar oportunidades para a familiarização com a escrita e o reconhecimento de suas funções no cotidiano da sala de aula. A autora continua relatando que as práticas de alfabetização vivenciadas atualmente no ensino infantil, estão longe do “ideal”, que é a promoção e compreensão sobre a aquisição da leitura e escrita como algo a ser construído e recriado de modo significativo e funcional que irá melhorar essa prática.

Com o propósito de responder ao primeiro objetivo específico do trabalho: analisar “quais são os gêneros textuais utilizados na construção da escrita simbólica”, a quarta pergunta foi: “*O que você entende por gêneros textuais?*”

As professoras A respondeu que “gêneros textuais são diferentes tipos de textos que possuem características específicas, diferenciando-os dos demais, como exemplo poesia, fábulas, textos informativos e crônicas.” A professora B respondeu de modo diferente ao afirmar que “gêneros textuais são tipos específicos de métodos, nos quais se pode desenvolver a linguagem oral e escrita de maneira lúdica”.

Observa-se, de acordo com os comentários das duas professoras, que a resposta mais próxima do que diz a literatura foi a da professora A, condizendo com o que afirma Marcushi (2008, p. 155), ao falar que “os gêneros textuais são textos que podem ser encontrados na vida diária, apresentando padrões sócio-comunicativos”. Apesar da resposta da referida professora se aproximar da correta definição de gêneros textuais a mesma ainda confunde textos informativos com gêneros. Acreditamos que a utilização dos gêneros pode tornar a aprendizagem mais significativa.

A professora B parece não possuir uma noção clara do que são gêneros textuais. Isso pode ser um problema, pois consideramos importante esse conhecimento por parte do professor, uma vez que nos comunicamos por meio de gêneros, como assegura Bakhtin (1997).

Por isso, percebe-se o quanto a formação para o professor da Educação Infantil se faz necessária e importante nesse processo. É como destacam Veloso e Silva (1999) ao afirmarem que é necessário desenvolver um processo de reflexão e definição em relação ao que sejam o universo da Educação Infantil, para se ter subsídios positivos na formação destes profissionais, no intuito de conseguir uma

prática futura caracterizada e fundamentada pedagogicamente no direcionamento de finalidades significativas para o desenvolvimento integral da criança.

O professor, ao desenvolver atividades para as crianças, deve procurar trabalhar como um todo, não apenas seu lado cognitivo, mas também os aspectos social, afetivo e motor. Dessa forma, ele estará criando situações que desenvolva as crianças de modo integral, o que é de suma importância para a formação das mesmas.

A quinta pergunta foi: *“Qual sua opinião sobre um ensino com base em gêneros textuais?”*

A professora A relatou que “os gêneros textuais são os mais adequados, justificando que o sentido da escrita é a comunicação, ressaltando ainda que as crianças devam conhecer a escrita para efetuar a comunicação”. A professora B falou que “se esse ensino for bem desenvolvido e com profissionais capacitados, é mais fácil de acontecer corretamente do que com pessoas que não entendem sobre o assunto.”

Ao observar as aulas da professora B, pode-se constatar que, apesar da resposta não condizer com a literatura, ela cria situações para as crianças aprenderem brincando, através de gravuras, fichas, com dramatização, por meio delas as crianças tiveram momentos de interações e aprendizagem através também da reescrita das palavras estudadas.

As respostas das duas foram vagas, mas corroboramos com a professora B ao dizer que o ensino só será realizado de maneira eficiente se tiver bons profissionais para isso. E mais uma vez observa-se a importância da capacitação e formação profissional.

Segundo Veloso e Silva (1999), o professor de Educação Infantil precisa receber uma boa formação para se profissionalizar. Isso não significa apenas qualificar o professor, mas também dar possibilidades para que este seja inserido numa condição de desenvolvimento, em que essa formação continuada se reverta, em longo prazo, numa carreira profissional significativa, juntamente com melhores condições de trabalho.

Ao falar sobre gêneros textuais como ferramenta somente para as crianças se comunicarem, a professora não priorizou as diferentes oportunidades de aprendizagem que os gêneros oferecem, como a possibilidade de estímulos, atividade que desenvolvem a oralidade, por exemplo, que é uma das modalidades

da língua. A utilização dos gêneros estimula nas crianças a observação e a participação de maneira lúdica, criativa e divertida, tanto para a aprendizagem, quanto para seu desenvolvimento.

É como afirma Caldas e Arnoni (2012) ao relatar que trabalhar os gêneros textuais na sala de atividades é uma excelente oportunidade para desenvolver a linguagem nos seus mais diferentes usos do cotidiano. Se a comunicação acontece através dos textos, devem-se oportunizar aos alunos a produção e compreensão de textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa.

Marcushi (2002) afirma que para desenvolver um bom trabalho na sala de atividades, mediando através dos gêneros, é necessário que o professor busque esses gêneros no dia a dia das crianças, não tendo somente a preocupação de ensinar os de maior dificuldade, mas sim facilitar o aprendizado, associando o conteúdo com as vivências das crianças.

Na sexta questão foi perguntado: *“Quais são os gêneros textuais utilizados nas suas aulas para tornar possível a aprendizagem da escrita simbólica?”*

A professora A respondeu que “utiliza vários gêneros, como parlendas, poesias, contos de fadas, além de textos que chamam a atenção das crianças”. A professora B “utiliza histórias, parlendas, poesias e cantigas de roda.” As duas possuem uma semelhança em relação à utilização dos gêneros.

Observando as aulas da professora A, viu-se que as parlendas e as músicas são mais constantes em suas aulas. As crianças pedem algumas músicas que mais gostam de cantar, e a professora atende aos seus pedidos. Foi possível presenciar uma aula em que a professora levou uma cantiga de roda “Lagarta pintada”. O suporte utilizado foi o cartaz com o desenho e a letra da música escrita.

As crianças começaram a falar o nome da música, estimuladas pela professora que fazia perguntas, e as crianças respondiam e questionavam a respeito da gravura da lagarta no cartaz. Uma das crianças que estavam presentes na sala de aula fez um relato interessante, dizendo que a lagarta virava borboleta. A professora, em seus registros, escreveu a observação em seu caderno, enfatizando a palavra colocada pelo aluno.

A aula continuou com leitura, fichas da parlenda, e as crianças tiveram diferentes oportunidades de descobrirem a escrita das palavras da cantiga de roda. A professora contou a história da “Lagarta faceira”, que tem como autor Antônio Filho, despertando o interesse das crianças, como também interação, aprendizado e

a percepção das crianças no tocante às transformações ocorridas com as lagartas em borboletas.

As crianças participaram da brincadeira de roda proposta pela professora, em seguida fizeram desenhos que representavam a brincadeira que anteriormente tinham estudado e brincado. Foi uma atividade muito rica, pois os desenhos demonstravam uma riqueza de detalhes, provando assim que é possível que as crianças ensinem e aprendam de maneira lúdica, estimulando a participação dos aprendizes e oportunizando-os a construir seu próprio saber junto às situações propostas pela educadora.

Então, foi possível perceber nessa atividade que os gêneros foram trabalhados de várias maneiras. De acordo com Ramos (2004 apud QUEIROZ e CARVALHO, 2012), os gêneros textuais são um recurso pedagógico muito importante para ser trabalhado na sala de atividades, podendo auxiliar o professor como facilitação na compreensão da fala e escrita das crianças.

Ao observar as aulas da professora B, percebeu-se que ela sempre desenvolvia atividades com os gêneros textuais que continham na sua resposta. Vale ressaltar que o trabalho com parlendas era frequente, e as crianças aprendiam muito a partir de leituras, cantigas, atividades com fichas e desenhos de personagens das parlendas estudadas. As crianças demonstravam interesse e participavam com entusiasmo das atividades propostas, visto que elas aprendiam brincando e interagindo com seus pares.

A sétima questão foi: *“O que você compreende por suportes?”*

A professora A relatou que suportes “são revistas, cartazes, encartes, etc.”. A professora B disse que “são materiais que serão utilizados para realização da aula, na busca de alcançar os objetivos desejados.”

As duas respostas não deixam de estar corretas, mas a professora A não definiu suportes, apenas exemplificou, já a professora B deu uma definição. Foi observado na sala de atividades da professora A que esses suportes citados por ela estavam em toda parte, e as crianças tinham diferentes possibilidades de manuseá-los. Os jogos, como dominó de letras, bingo de palavras, pescaria com numerais e outros também eram frequentes nas aulas e as crianças gostavam muito.

Ao observar as aulas da professora B, percebeu-se que ela utilizava diferentes suportes, como cartazes, livros, revistas e fichas, tornando as

atividades mais dinâmica e atrativa. As brincadeiras realizadas possibilitavam às crianças diferentes formas de comunicação e aprendizagem.

Na oitava questão foi perguntado: *“Cite alguns suportes textuais mais utilizados nas atividades da linguagem escrita.”*

As professoras A e B afirmaram que: “os suportes que elas mais utilizam em suas aulas são livros, cartazes, fichas, alfabeto móvel, CDs, gravuras e colagens.” É válido ressaltar que gravuras e colagens não são suportes, e sim outros instrumentos que também foram utilizados nas aulas. Ao observar as aulas foi constatado que todos esses suportes falados pelas professoras A e B eram utilizados em suas aulas. As professoras, ao utilizar esses suportes e os outros instrumentos, tornavam as atividades mais fáceis e interessantes para as crianças, visto que, elas tinham diferentes oportunidades de aprenderem e manifestarem suas diferentes expressões, como falar, desenhar, construir, brincar e cantar, através de situações estimuladas pela professora.

A nona questão foi: *“Qual a importância dos diferentes tipos de suportes textuais na aprendizagem da escrita simbólica?”*

A resposta das duas professoras foram bem similares, relataram que “ao utilizar diversos suportes a aula torna-se mais dinâmica, pois a cada aula sempre é trabalhado um suporte diferente, no intuito de não deixar a aula monótona, dessa forma, é possível que as crianças fiquem com mais vontade de aprender.” Com isso, percebe-se que as professoras sempre buscam inovar suas aulas, tentando trazer algum atrativo para as crianças, como por exemplos: histórias infantis, músicas, parlendas, jogos e brincadeiras que despertavam o interesse e faziam com que as crianças brincassem e aprendessem também através das interações.

A questão seguinte foi fundamentada com o propósito de reafirmar que o gênero contação de histórias é de grande interesse do universo infantil. Desta forma, a décima questão foi: *“Qual a sua opinião sobre o trabalho com o gênero contação de histórias na Educação Infantil?”*

A professora A respondeu que “a contação de histórias abre diversas possibilidades de aprendizagem no que se refere à leitura e escrita, ampliando o vocabulário, compreensão e expressão oral.” A professora B afirmou que “o trabalho com contação de história é muito importante, pois aguça o lúdico, a imaginação, tornando a criança apta ao desenvolvimento amplo.”

É possível perceber a importância da contação de histórias também no trabalho desenvolvido por Queiroz e Carvalho (2012), quando elas afirmam que é um instrumento de ensino importante, pois é na infância que a imaginação aflora, deixando um pouco de lado o mundo real e abrindo-se para o mundo da alegria e fantasia. Elas também relatam que a realização das atividades em sala, por meio do gênero contação de histórias infantis pode ser diversificada, no qual o professor pode abranger tanto a linguagem oral, quanto à escrita. Além disso, podem explorar a forma e o conteúdo de histórias, apresentando as características físicas dos personagens e do cenário, as lendas que estão por trás dos textos e, ainda, trabalhar a questão social.

Observando as aulas da professora A, quando ela desenvolvia atividades de contação de histórias, notou-se que ela não utilizava o livro, mas somente a fala, deixando as crianças dispersas e inquietas, sem demonstrar muito interesse. Percebendo a inquietação das crianças, a professora dirigiu-se para o quadro, fez desenhos dos principais personagens da história “Cinderela” e, a partir daí, as crianças começaram a interagir e participar, solicitando da professora a contação da história e a sequência dos fatos através das ilustrações.

Foram momentos mais interativos, pois as crianças colocam suas opiniões sobre os fatos acontecidos, propiciando um momento de trabalho com a oralidade. No final da história, a professora realizou um baile, na qual as crianças dançavam umas com as outras, enquanto outro grupo brincava com diversos brinquedos. A professora deixou as crianças à vontade, sem que as mesmas fossem obrigadas a realizar ao mesmo tempo as atividades propostas por ela, visto que, o respeito às necessidades e vontades das crianças foram respeitadas e aceitas pela profissional.

Em relação à interação que ocorria em sala de aula, Valadares (2012) diz que a aprendizagem, bem como o desenvolvimento, é também um processo social, que tem como mediação a utilização de instrumentos e signos culturalmente construídos nas dinâmicas interativas, nas quais a linguagem tem papel fundamental. Desde o início da vida, as ações entre as pessoas são construídas por meio de interações sociais com outras pessoas e com o meio no qual elas encontram-se inseridas.

Ao observar as aulas da professora B, percebeu-se que algumas histórias eram contadas sem a utilização do livro, assim como a professora A. O que acontecia, é que, a professora ao contar a história para as crianças, não seguia a sequência fiel dos fatos. Mas, às vezes, ela também contava as histórias utilizando o

livro. O relato das histórias através de desenhos realizados pelas crianças, era uma atividade frequente, sendo marcado por muitos questionamentos e descobertas entre as crianças e professora, visto que, ela mediava os conhecimentos trazidos pelas vivências e experiências das crianças com os conhecimentos que ela pretendia ajudá-las a construir. A professora buscava, por meio da contação de histórias, instigar a criatividade das crianças, bem como deixá-las a vontade para expressar seus sentimentos e emoções.

Sobre essa observação, Valadares (2012) diz que o desenvolvimento da linguagem escrita não é a única razão de ser da Educação Infantil. Devendo também ter a preocupação em desenvolver ações envolvendo o conhecimento, socialização, construção da autonomia, criatividade, solidariedade, cooperação e a autoconfiança. A escola deve, além de proporcionar um ambiente de alfabetização, rico em desafios, respeitar a espontaneidade e a criatividade da criança, favorecendo informações sobre o mundo que está a sua volta, satisfazendo as necessidades emocionais, sociais e físicas das crianças.

A décima primeira questão foi: *“Que possibilidades de aprendizagem da escrita simbólica são proporcionadas às crianças quando é realizada a prática de leitura e contação de histórias?”*

A professora A respondeu que “os símbolos são importantes na escrita, pois os mesmos são utilizados na vida prática, possibilitando melhor expressão e comunicação.” No entanto, o que se pôde observar durante as atividades foi que em um dos momentos das leituras e contação de histórias eram proporcionadas diferentes aprendizagens, a partir de um calendário exposto em sala, pois as crianças aprendiam e descobriam juntas, os dias, os meses e o ano, como também faziam a reescrita dos números e das palavras. Elas faziam diferenciação de gêneros entre meninos e meninas, ensinavam também noções de quantidade, que são úteis para as suas vivências.

Outro fato constatado por meio da observação das atividades da professora A foi em relação às interações e às expressões das crianças que ocorriam nas aulas, visto que, elas tinham a liberdade e oportunidade de expressarem seus pensamentos e questionamentos sobre os assuntos compartilhados. A professora proporcionava momentos de aprendizagens significativas através de brincadeiras livres e dirigidas, como também a inserção de jogos como: boliche, pescarias, bingos com letras e numerais nas atividades com as crianças.

Observa-se que a brincadeira estava sempre presente nas aulas, mostrando mais uma vez sua importância no processo de ensino-aprendizagem, confirmando o pensamento de Valadares (2012), quando ela afirma que, através do brincar, a criança aprende a agir em função de uma situação ou de um objeto que não está presente ou visível para ela no momento. Na brincadeira, a criança demonstra sentimentos, emoções, conhecimentos e significados já vivenciados que são elaborados por ela de forma própria, proporcionando também momentos de interação, aprendizagens sobre os objetos que a cercam e das regras que organizam as relações humanas. O brincar a auxilia a lidar nas tomadas de decisões e a interagir através da participação coletiva.

A professora B respondeu de forma semelhante à professora A, sendo observado que, nas suas atividades, a dramatização e a canção também faziam parte da rotina da sala, pois as crianças eram estimuladas a participarem e a aprenderem brincando.

A décima segunda questão foi: *“Diante da sua prática, como são construídos os trabalhos da linguagem escrita simbólica a partir dos diferentes gêneros textuais?”*

A professora A relatou que “as atividades da linguagem escrita simbólica são construídas com sua ajuda, a qual procura proporcionar um ambiente que estimule, visto que, ter acesso a leitura é essencial para as crianças, pois manipular e explorar os gêneros e seus portadores, fazendo a ponte com o cotidiano da criança, facilita o processo.”

Pelo que foi possível observar nas aulas da professora A essa mediação que ela citou em sua resposta acontecia de forma contínua. O trabalho com parlendas e cantigas de roda proporcionava interações, comunicações e aprendizagens significativas, pois as crianças aprendiam cantando, brincando de roda e apreciando a escrita em cartazes, manipulando fichas com palavras. A professora estimulava constantemente a construção da escrita das palavras que formavam parlendas e canções.

As crianças participavam de brincadeiras com as letras do alfabeto, elas eram estimuladas a descobrirem e falarem as letras alternadamente e palavras que estimulavam a expressão, oralidade, comunicação, pois construíam, a partir dessa prática, a função simbólica das palavras, por meio de brincadeiras com massa de modelar, reescrita e descoberta das letras e das palavras. Através das brincadeiras

as crianças também faziam reescritas das letras que formavam os seus nomes e os nomes dos colegas, para tanto elas utilizavam alfabeto móveis e fichas

A professora B respondeu “que essa construção é realizada com desenhos, pois através deles as crianças têm diferentes oportunidades de expressarem e manifestarem seus avanços e desenvolvimento.” As pinturas com tintas ou colas coloridas, na construção das histórias sequenciadas, proporcionavam às crianças experiências onde elas tinham oportunidades de observarem, recontarem e montarem a sequência dos fatos das histórias ou parlendas.

Observando as aulas da professora B, as atividades citadas por ela eram frequentes. As crianças reescreviam diferentes palavras contidas nas parlendas, através de fichas, escolha de palavras, recortes, desenhos, construção de cartazes e livrinhos que faziam o reconto das parlendas. As crianças desenvolviam a leitura e a escrita simbólica, construíam desenhos e máscaras com os personagens da parlenda “O macaco e dona Sofia”.

Esses dados encontrados na presente pesquisa corroboram com o estudo realizado por Valadares (2012), em que, na sua observação, ela também constata que as atividades realizadas em relação às práticas de leitura e de escrita consolidadas na sala de atividades eram desenhos e escrita de palavras realizadas pelas crianças.

A última pergunta do questionário foi: *“Cite as diferentes maneiras das crianças apresentarem os materiais ou as produções que elas realizam.”*

A professora A disse que as crianças fazem as apresentações de suas construções por meio da reescrita, de desenhos, da fala, de brincadeiras, de diferentes suportes, de fotos e da utilização de diferentes materiais como livros; fichas e pinturas. Observou-se que a professora A sempre buscava criar um ambiente favorável para a aprendizagem. Em todos os momentos, as crianças eram estimuladas a expressarem-se através das diferentes linguagens, construírem desenhos, participarem de brincadeiras, sempre relacionadas ao tema estudado durante as atividades. Oferecer ambientes favoráveis para a aprendizagem é de grande importância, pois, como afirma Valadares (2012), quanto mais se oferecer à criança o contato com diferentes linguagens, maior será seu universo cultural.

A resposta da professora B para essa pergunta foi semelhante à anterior, apenas reafirmando o que já foi falado.

Observando as respostas das professoras, percebeu-se que elas buscam trabalhar a construção da escrita simbólica de diferentes maneiras, vale ressaltar que as crianças são ouvidas e atendidas diante das suas necessidades. As crianças usam os recursos citados anteriormente, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem significativa. Vimos também que muito ainda precisa ser feito para que essa aprendizagem melhore, mas o caminho está sendo construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados encontrados na pesquisa, concluem-se que as professoras da Educação Infantil realizavam diversos tipos de atividades, para a aprendizagem da escrita simbólica, utilizando os gêneros parlendas, cantigas de roda, contação de histórias e poesias, tendo como suportes para os mesmos cartazes, fichas, calendários, livros de literatura infantil. Percebeu-se que a hipótese geral, que era a aplicação de pontilhados, letras, palavras e frases descontextualizadas, além de atividades prontas e mimeografadas sem a preocupação com gêneros textuais ou suportes, não foi confirmada, pois durante as observações não foi visto as professoras realizando nenhuma dessas atividades.

Observou-se também que as professoras sempre oportunizaram as crianças a se expressarem, existindo uma interação entre as professoras e crianças, visto que, elas aprendiam e compartilhavam seus conhecimentos diante das oportunidades que ambas as professoras proporcionavam através das conversas que sempre faziam parte de suas atividades.

A hipótese dois, de utilização de contos, histórias infantis, parlendas, músicas teatro, cordel, bem como aulas expositivas, através de cartazes e conversação espontânea para o desenvolvimento da escrita simbólica, foi confirmada, pois foi possível observar que as professoras utilizavam vários gêneros textuais para desenvolver a linguagem escrita. É importante ressaltar que, mesmo percebendo que uma das professoras não soube explicar de maneira clara o que são gêneros, ela utilizava gêneros em suas aulas.

Então, a partir do que foi visto, percebe-se que os gêneros, conforme as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011) são a base para possibilitar às crianças vivências de narrativas, interagindo com a linguagem oral e escrita. Com isso, acreditamos que seja de suma importância esse conhecimento para os professores de Educação Infantil para a construção da escrita simbólica. Isso não quer dizer que vão ensinar o conceito de gêneros a suas crianças, mas que essa construção simbólica, que é a base para o ensino da escrita, pode ser efetuada de maneira eficaz e concretase o professor tiver o pleno domínio acerca dos gêneros e suportes que serão trabalhados nas salas de atividades. Não é possível trabalhar com a linguagem sem os gêneros, uma vez que ela acontece por meio deles.

Para que as crianças construam os conhecimentos acerca da escrita simbólica é importante que o educador seja um mediador da aprendizagem dos diversos gêneros e suportes fazendo com que as mesmas compreendam e tenham contato com uma diversidade maior de gêneros e suportes, possibilitando a elas saber utilizá-los em diversas situações em prol do seu desenvolvimento.

Diante dessas considerações, observa-se o quanto a utilização dos gêneros textuais se faz necessária no processo de ensino-aprendizagem da língua, visto que o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para as crianças ter acesso à língua em funcionamento, permitindo maiores condições para receber e produzir diversos textos.

Outro fato importante no estudo foi à confirmação da hipótese três, que consiste na utilização de livros paradidáticos, de literatura infantil, cartazes com letras de música, poesia, literatura de cordel, folha de papel e dramatização para desenvolver a simbologia da escrita. Os jogos e brincadeiras também foram bastante explorados nas aulas das professoras, tornando a aula atrativa, facilitando a aprendizagem das crianças.

Então, pelo que foi observado, o trabalho realizado pelas professoras é um trabalho produtivo e de grande relevância, porém muito ainda precisa ser feito para que essas práticas sejam melhoradas, a fim de obter um maior êxito. Em relação ao trabalho desenvolvido pelas duas professoras, observou-se que a professora A desenvolve um bom trabalho, utilizando mais gêneros e suportes que a B, isso talvez seja devido à formação, já que a professora A tem especialização. Daí percebe-se o quanto é importante a formação do profissional, a busca constante pelo conhecimento a fim de melhorar sua prática.

Observou-se também com o estudo o quanto é necessário que o docente organize e planeje o seu trabalho, utilizando gêneros e suportes proporcionando assim às crianças ambientes propícios para o seu desenvolvimento em seus aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais, criando oportunidades para a aprendizagem da escrita, seja por meio de leitura, produção de textos, atividades lúdicas, como os jogos e brincadeiras, ou através das vivências, desafios e interações no ambiente escolar corroborando assim com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

É nessa perspectiva que os profissionais em Educação Infantil podem permitir que as crianças sejam pensadores, aprendendo a refletir, trabalhar em equipe,

construir visões compartilhadas com os outros. O professor é a peça fundamental como mediador no espaço escolar, podendo instituir outras formas de interação, possibilitando o diálogo, instigando a participação das crianças, reconhecendo as suas potencialidades e seus modos de apropriação dos saberes.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; DANDOLINI, M. R. **A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos.** In: A. ARCE; L.M. MARTINS (orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos.* Campinas, Editora Alínea, 2009.

AZEVEDO, H. H. O. de. **Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na Educação Infantil.** Revista Olhar de Professor. 2007.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica.** 2. Ed. ampliada. São Paulo: MAKRON, 2000.

BRANDÃO, H. N. **Texto, gênero do discurso e ensino.** In: CHIAPPINI, L. *Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica.* In: 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. MEC. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96.** Brasília, MEC/SEMTEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em 15 de maio 2012.

CALDAS, Lilian Kelly; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética.** IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf>. Acesso em 27 de maio 2012.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KREFTA, Silvana. **Metodologia de Ensino e Educação Infantil: Algumas Considerações Sobre a Trajetória da Escola Infantil no Brasil.** 2011. Disponível

em:<http://www.inesul.edu.br/brinquedoteca/documentos/metodologia_educacao.pdf>. Acesso em 21 de maio 2012.

LIMA, Elvira Souza. **Conhecendo a Criança Pequena**. SP: Sobradinho, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. UFPE/CNPq: 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli>>. Acesso em 15 de Maio 2012.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Recife: PE, 2000.

_____. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Recife: PE, 2000.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **O papel do professor da Educação Infantil e as contribuições da psicologia histórico-cultural**. Educação Unisinos. Maio/Agosto 2011. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/.../edu.../391>>. Acesso em 15 de maio 2012.

MEURER, J.L. **Reflexões sobre o ensino: três perguntas não mistificadas que você pode aplicar aos textos que traz para a sala de aula**. In: COSTA, M.J.D et al, (Orgs.) **Línguas: ensino e ações**. Florianópolis: UFSC/ NUSPPLE, 2002.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo, Vol1, nº 3, 1996. Disponível em: < <http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em 14 de maio 2012.

PASSOS, Selma das Graças Diniz. **A prática da alfabetização na pré-escola particular e na pré-escola pública**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

PEREIRA, Jacqueline Eulalia Nascimento; CARDOSO, Marcos Antônio. **O Papel do Professor na Educação Infantil**. Itajaí, 2009. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/o-papel-do-professor-na-educacao-infantil-8346/artigo/>>. Acesso em 15 de maio 2012.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Vitória, 2006. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2006/MARISTELA%20GATTI%20PIFFER.pdf>> Acesso em 12 de Junho 2012.

QUEIROZ, Isabela Tornopolski; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. **Gêneros textuais e ensino de língua inglesa para crianças**. Programa Tutorial PET-Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Disponível em: <http://web03.unicentro.br/pet/pdf/09_isabela.pdf>. Acesso em 12 de Junho 2012.

RAMOS, R. C. G. **Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos**. The ESPecialist, vol. 25, nº2, 2004.

RIZZOLLI, Maria Cristina IN FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens Infantis da escrita: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados (Coleção Educação contemporânea), 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. ROJO, Roxane. CORDEIRO, Gláís Sales (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SIQUEIRA, Patrícia Gomes de.; HADDAD, Lenira. **O trabalho do professor de educação infantil e as suas Especificidades: dilemas e desafios da pré-escola**. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGE), do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), 2011. Disponível em: <http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/O_TRABALHO_DO_PROFESSOR_DE_EDUCACAO_INFANTIL_E_AS_SUAS_ESPECIFICIDADES.PDF>. Acesso em 09 de Abril 2012.

SILVA, S. R. da. **Teoria aplicada sobre gêneros do discurso/textuais**. 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br>>. Acesso em 13 maio 2012.

SOARES, Maria Inês B; MENDES, Rosa Emília A. **Didática de Pré-Escola: vida criança: Brincar e aprender.** São Paulo: FTD, 1996.

SOUZA, F.C. de. **Escrevendo e normalizando trabalhos acadêmicos: um guia metodológico.** Florianópolis : Ed. da UFSC, 2007.

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

VALADARES, Claudia Aparecida dos Santos. **Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil em três Escolas públicas municipais de Várzea Grande-MT.** Universidade Federal de Mato Grosso-PPGE/UFMT/IE. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/ComunicacaoOral/CLAUDIA%20APARECIDA%20DOS%20SANTOS%20VALADARES.pdf>>. Acesso em 12 de Junho 2012.

VELOSO, Carina Sabadim; SILVA, Lucy Maria. **Formação e atuação do professor de Educação Infantil.** Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Credenciada pela Portaria nº 1.299 de 26/08/1999. Disponível em: <<http://www.univen.edu.br/revista/n008/FORMA%C7%C3O%20E%20ATUA%C7%C3O%20DO%20PROFESSOR%20DE%20EDUCA%C7%C3O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em 15 de maio 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2008.

_____. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÉNDICE

APÊNDICE A–QUESTIONÁRIO

1. Na sua concepção como as crianças desenvolvem a escrita simbólica?
2. Que condições você oferece para que as crianças construam e descubram por si mesmas a importância da linguagem escrita?
3. Como são desenvolvidas as atividades de linguagem escrita nas suas aulas?
4. O que você entende por gêneros textuais?
5. Qual sua opinião sobre um ensino com base em gêneros textuais?
6. Quais são os gêneros textuais utilizados nas suas aulas para tornar possível a aprendizagem da escrita simbólica?
7. O que você compreende por suportes?
8. Cite alguns suportes textuais mais utilizados nas atividades da linguagem escrita.
9. Qual a importância dos diferentes tipos de suportes textuais na aprendizagem da escrita simbólica?
10. Qual a sua opinião sobre o trabalho com o gênero contação de histórias na Educação Infantil?
11. Que possibilidades de aprendizagem da escrita simbólica são proporcionadas às crianças quando é realizada a prática de leitura e contação de histórias?
12. Diante da sua prática, como são construídos os trabalhos da linguagem escrita simbólica a partir dos diferentes gêneros textuais?
13. Cite as diferentes maneiras das crianças apresentarem os materiais ou as produções que elas realizam.

ANEXO

DECLARAÇÃO

Eu, **Paloma Loiola Melo de Castro**, RG: 2005010218167, graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, declaro, para os devidos fins, ter realizado a correção ortográfica e gramatical bem como a formatação, de acordo com o Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará (UFC), da monografia intitulada: “**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS E SUPORTES PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA SIMBÓLICA EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**”, de autoria de **MARIZEUDA SOARES CORREIA DE LIMA**, aluna regularmente matriculada no Curso de Especialização em Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação/UFC.

Paloma Loiola Melo de Castro

Paloma Loiola Melo de Castro
Telefone: (85) 8500.1234
Fortaleza (CE), 18 de Fevereiro de 2013