



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN**

VALÉRIA VERISSIMO GOMES

***BRINCANDO E POETANDO – O POEMA COMO
INSTRUMENTO DE ENCANTAMENTO DO LEITOR E
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS***

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LONDRINA
2020

VALÉRIA VERISSIMO GOMES

***BRINCANDO E POETANDO – O POEMA COMO
INSTRUMENTO DE ENCANTAMENTO DO LEITOR E
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS***

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Dra. Marilu Martens Oliveira

LONDRINA
2020

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação está licenciada sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

G633b Gomes, Valéria Verissimo

Brincando e poetando: o poema como instrumento de encantamento do leitor e desenvolvimento de habilidades linguísticas / Valéria Verissimo Gomes. - Londrina : [s.n.], 2020.

132 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Marilu Martens Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2020.

Bibliografia: f. 100-103.

1. Educação infantil. 2. Alfabetização. 3. Língua portuguesa - Fonologia. 4. Poesia. 5. Sites da Web. I. Oliveira, Marilu Martens, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507

TERMO DE APROVAÇÃO

BRINCANDO E POETANDO: O POEMA COMO INSTRUMENTO DE ENCANTAMENTO DO LEITOR E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS

por

VALÉRIA VERISSIMO GOMES

Dissertação de Mestrado e o seu produto educacional "SITE: BRINCANDO E POETANDO: PLANOS ONLINE COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM", apresentados no dia 27 de julho de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Câmpus Londrina, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O(A) mestrando(a) foi arguido(a) pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados.

Prof(a). Dr(a). Marilu Martens Oliveira (UTFPR - Cornélio Procópio)

Orientador(a)

Prof(a). Dr(a). Givan José Ferreira do Santos (UTFPR - Londrina)

Membro Titular

Prof(a). Dr(a). Inês Cardin Bressan (UENP - Cornélio Procópio)

Membro Titular

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Camargo Filho

Coord. do Prog. de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza
Mestrado Profissional

UTFPR Câmpus Londrina

Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**. (Aprovado ou Reprovado).

A folha de aprovação assinada encontra-se arquivada na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.

Dedico este trabalho à minha mãe, meu maior amor, que sempre me apoiou e me incentivou a não desistir, dando-me palavras de fé e esperança e muito amor em todos os momentos.

Também ao meu esposo, que acreditou no meu potencial, com palavras de encorajamento, sendo meu interlocutor nos momentos de dificuldade.

AGRADEÇO

A Deus, por me permitir percorrer esse caminho, quando eu mesma não acreditava que conseguiria. Por me guiar em busca de aprendizagem e conhecimento, para meu crescimento pessoal e profissional.

À minha família, que sempre acreditou em mim e me apoiou incondicionalmente, especialmente minha mãe, que nunca mediu esforços para que meus sonhos fossem realizados.

Ao meu esposo que sentiu minha ausência, devido às tantas horas dedicadas aos estudos e pesquisas.

Agradeço especialmente à Profa. Dra. Marilu Martens Oliveira, que compartilhou seus conhecimentos ao longo desta pesquisa, durante as aulas, nos momentos de orientação, e com dedicação e competência me orientou neste trabalho.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), bem como aos colegas de trabalho do Centro Municipal de Educação Infantil Joana Benaducci Martin, à professora Jéssica Pires, que, pronta e gentilmente, abriu as portas de sua sala de aula para que a pesquisa se efetivasse, compartilhando seus conhecimentos e experiências pedagógicas, dando-me palavras de coragem e de fé, para que proporcionasse uma educação de qualidade para os nossos alunos. Às companheiras de trabalho Angela e Rosangela, que com muito carinho me incentivaram e plantaram palavras de perseverança para não desistir.

À Secretaria Municipal de Educação de Cambé, que permitiu que a pesquisa se efetivasse no Centro Municipal de Educação Infantil Joana Benaducci Martin, mostrando que é possível exercer uma educação de qualidade desde a mais tenra idade.

Agradeço aos professores da banca examinadora, Profa. Dra. Inês Cardin Bressan e Prof. Dr. Givan José Ferreira Santos, que contribuíram significativamente com suas experiências e conhecimentos sobre o trabalho pedagógico, de pesquisa em educação, mostrando-me caminhos para finalizar esta pesquisa com êxito.

A todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a consecução deste trabalho.

São as crianças que, sem falar, nos ensinam as razões para viver. Elas não têm saberes a transmitir. No entanto, elas sabem o essencial da vida.

Rubens Alves

GOMES, Valéria Verissimo. **Brincando e poetando – o poema como instrumento de encantamento do leitor e desenvolvimento de habilidades linguísticas**. 2020. 134 fls. Dissertação – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2020.

RESUMO

Seria possível desenvolver, dentre as capacidades necessárias para o processo de alfabetização, a compreensão da relação grafema/fonema em alunos do último ano da Educação Infantil (EI) ludicamente? A presente pesquisa propôs-se a investigar tal questão, bastante relevante, em uma turma do último ano de um Centro Municipal de Educação Infantil, de Cambé/PR. Portanto, teve como objetivo colocar o professor como mediador do conhecimento do aluno, de forma atraente e prazerosa, no que tange à aquisição da *Consciência Fonológica* (CF), conforme Vigotski, ocorrendo via brincadeiras, desenhos, parlendas, canções, poemas e quadrinhas. Ainda visou-se disponibilizar um *site*, como produto educacional, no qual é possível acessar planos de aula elaborados com ênfase nos gêneros trabalhados para a aquisição de Consciência Fonológica e o desenvolvimento das habilidades auditivas, de leitura e escrita para essa etapa. Na investigação, procurou-se discutir o papel da criança ao longo da história da humanidade, como acontece seu desenvolvimento e a importância da mediação do adulto no seu processo de aprendizagem, tendo como suporte teórico autores como Ariès (1981), Gal (1954), Kuhlmann Junior (2001), Rizzo (2003), Oliveira (1993), Vigotski (2007). A respeito da aquisição da CF, habilidades auditivas e trabalho com escrita - utilizando diferentes gêneros textuais -, foram apropriados textos de Dehaene (2012), Morais (2013), Piccoli e Camini (2012), Stampa (2015) e Jardim (2001). Metodologicamente, esta investigação, de caráter bibliográfico e qualitativo, também se enquadra como pesquisa de campo. Durante sua execução, foram realizadas avaliações diagnósticas, assim como outras avaliações aos finais do primeiro e segundo semestres, que resultaram em gráficos demonstrativos que ilustram os avanços da turma em relação aos conteúdos trabalhados e tais resultados contribuem para prática docente, no que diz respeito ao trabalho com alunos da EI.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Infantil. Consciência Fonológica. *Site* Educacional.

GOMES, Valéria Verissimo. **Playing and poeting - the poem as an instrument to enchant the reader and develop language skills**. 2020. 134 pages
Dissertation - Professional Master's Program in Teaching Humanities, Social and Nature Sciences. Federal Technological University of Paraná, Londrina, 2020.

ABSTRACT

Would it be possible to develop, among the necessary skills for the literacy process, the understanding of the grapheme / phoneme relationship in students of the last year of Early Childhood Education playfully? The present research proposed to investigate this question, very relevant, in a class of the last year of a Municipal Center for Early Childhood Education, in Cambé / PR. Therefore, the objective was to place the teacher as a mediator of the student's knowledge, in an attractive and pleasurable way, with regard to the acquisition of Phonological Awareness, according to Vigotski, occurring via games, drawings, parables, songs, poems and boxes. It also aimed to provide a website, as an educational product, in which it is possible to access lesson plans prepared with an emphasis on the genres worked for the acquisition of Phonological Awareness and the development of auditory, reading and writing skills for this stage. In the investigation, we sought to discuss the role of the child throughout human history, how it develops and the importance of adult mediation in its learning process, having as theoretical support authors such as Ariès (1981), Gal, (1954), Kuhlmann Junior (2001), Rizzo (2003), Oliveira (1993), Vigotski (2007). Regarding the acquisition of FC, auditory skills and work with writing - using different textual genres -, were appropriate texts mainly by Dehaene (2012), Morais (2013), Piccoli and Camini (2012), Stampa (2015) and Jardim (2001). Methodologically, this investigation, of bibliographic and qualitative character, also fits as field research. During its execution, diagnostic evaluations were carried out, as well as other evaluations at the end of the first and second semesters, which resulted in demonstrative graphics that illustrate the progress of the class in relation to the contents worked on, and such results contribute to teaching practice with regard to work with EI students.

Keywords: Literacy. Child education. Phonological awareness. Site Educational.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Acesso ao <i>site</i>	55
Figura 2 – Acesso ao <i>site</i> : Sobre nós.....	55
Figura 3 – Acesso ao <i>site</i> : O método	56
Figura 4 – Acesso ao <i>site</i> : Planos de aula	57
Figura 5 – Formação de encontros vocálicos por meio de brincadeiras	66
Figura 6 – Momento lúdico após apresentação do poema “A boneca”	69
Figura 7 – Momento lúdico após apresentação do poema “A boneca”	69
Figura 8 – Ilustração da interpretação do poema “A boneca”	70
Figura 9 – Poema visual “Tontura”	71
Figura 10 – Ilustração sobre o poema “Tontura”	72
Figura 11 – Poema visual “Pêndulo”	73
Figura 12 – Momento lúdico do poema “Pêndulo”	74
Figura 13 – Produção individual de poema visual	75
Figura 14 – Produção individual de poema visual	75
Figura 15 – História em sequência apresentada na Avaliação Diagnóstica	80
Figura 16 – Desenho dirigido na AD	84
Figura 17 – Desenho dirigido na AV2	84
Figura 18 – Conhecimento sobre as letras do alfabeto na AV2	88
Figura 19 – Apresentação das rimas do texto	90
Figura 20 – Ilustração e tentativa de escrita sobre rimas de palavras	90
Figura 21 – Atividade utilizada nas AD, AV1 e AV2	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sugestões de atividade para trabalho com alunos do Infantil 5	64
Quadro 2 – Quadro geral dos resultados das avaliações realizadas	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Utilização da linguagem oral para comunicar-se.	78
Gráfico 2 – Demonstração da ampliação vocabular.	79
Gráfico 3 – Utilização de marcadores temporais na oralidade (ontem, agora, depois, amanhã) para relatar experiências vividas.	81
Gráfico 4 – Utilização de palavras que indicam localização de espaços na oralidade (aqui, lá, dentro, fora e nomes de ambientes para relatar experiências vividas).	82
Gráfico 5 – Narração de fatos em sequência lógica de começo, meio e fim.	82
Gráfico 6 – Compreensão de informações escutadas no cotidiano escolar como os comandos da rotina e para a realização de atividades.	83
Gráfico 7 – Identificação de diferentes suportes de gêneros textuais como livros, jornais, revistas, cartazes, agenda etc.	85
Gráfico 8 – Formulação de previsões sobre informações contidas em um texto, imagético e/ou verbal, a partir dos conhecimentos prévios.	86
Gráfico 9 – Nomeação das letras do alfabeto.	87
Gráfico 10 – Escrita das letras do alfabeto.	88
Gráfico 11 – Identificação de aliterações e rimas.	89
Gráfico 12 – Relação grafema/fonema.	91
Gráfico 13 – Escrita do próprio nome sem recursos.	92
Gráfico 14 – Utilização dos aspectos pertinentes à direção da escrita (orientação e alinhamento).	93
Gráfico 15 – Diferenciação da escrita de outros sinais gráficos como desenhos, placas, símbolos e números.	94

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CF	Consciência Fonológica
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A CRIANÇA AO LONGO DOS TEMPOS: VALORIZAÇÃO E RESPEITO À INFÂNCIA	18
2.1 A CRIANÇA E A SOCIEDADE AO LONGO DA HISTÓRIA	18
2.2 NOVOS TEMPOS, NOVOS OLHARES AO INFANTE	21
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	23
2.4 A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	26
3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A APRENDIZAGEM	28
3.1 A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO	32
3.2 O EMPOBRECIMENTO DA LINGUAGEM: MUDANÇAS URGENTES.....	35
3.3 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO	38
3.4 CONSCIÊNCIAS DESENVOLVIDAS A PARTIR DO POEMA	43
3.5 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO ALIADA NO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA	47
4 PRODUTO EDUCACIONAL: <i>SITE BRINCANDO E POETANDO</i>: PLANOS ONLINE COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM E METODOLOGIA APLICADA	53
4.1 <i>LAYOUT DO SITE BRINCANDO E POETANDO</i>	54
4.2 METODOLOGIA.....	57
5 RELATO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 59	
5.1 PLANOS DE AULA TRABALHADOS COM A TURMA.....	59
5.2 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	64
5.3 PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL.....	74
5.4 LEVANTAMENTO DE DADOS	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
6.1 Quadro geral dos resultados das avaliações realizadas	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	104

1 INTRODUÇÃO

Capacidade de leitura e compreensão de informações básicas de texto é o que se espera de um aluno quando este termina o Ensino Fundamental (EF). Todavia, de acordo com os resultados das avaliações de larga escala, como Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: *Programme for International Student Assessment - PISA*), muitas vezes essa meta não tem sido alcançada com o êxito almejado.

Ao ingressar numa instituição de Educação Infantil, a partir dos quatro anos, conforme exige a Lei nº 12.796/2013, a criança adentra num ambiente no qual passa a adquirir conhecimentos pertinentes à idade, além de ampliar muitas habilidades que traz consigo até então. Pensando no espaço escolar, não podemos considerar essas instituições de ensino apenas como locais onde ela passa o tempo e brinca com colegas.

A instituição escolar torna-se, então, um ambiente de letramento e de alfabetização, devido às rotinas estabelecidas em seu cotidiano, como: audições de história, momentos de socialização por meio de cantigas, rodas de conversa, encantamento com a leitura, desenvolvimento da acuidade auditiva, ampliação de vocabulário, entre outras atividades. De acordo com Soares (2006, p. 18), em relação ao letramento, a escola deve ser um local onde se encontra o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” e, por consequência, um ambiente no qual se desenvolve “a ação de alfabetizar”. Em decorrência disso, aos poucos o aluno se apropria da alfabetização e do letramento, apresentando resultados positivos já no início do Ensino Fundamental.

Posteriormente, espera-se, desse aluno, mais do que apenas a decodificação do código escrito que ele apresenta no momento da leitura: almeja-se que ele, então, identifique aspectos cognitivos na construção de sentidos em relação ao texto. Para isso, é necessário que tenha também um bom repertório vocabular, adquirido por meio de diferentes gêneros textuais.

No entanto, para que essas habilidades sejam de fato desenvolvidas, é primordial realizar um trabalho que integre práticas de oralidade, leitura e escrita, apresentando aos estudantes textos que tenham significados e sentidos,

proporcionando-lhes interação com os mesmos. Por conseguinte, para que o leitor iniciante compreenda a mensagem empregada no texto, é indispensável exercitar uma capacidade que vai além da decifração do código: que ele compreenda primeiramente as relações entre os grafemas e os fonemas, para que esse código escrito faça sentido, desenvolvendo, dessa forma, sua capacidade de interpretação e compreensão textual.

Assim, após anos de trabalho atuando em uma escola de Ensino Fundamental (EF) e seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Cambé (SEMED), a autora desta pesquisa teve a oportunidade de percorrer os caminhos da sala de aula, ao atuar diretamente com os alunos e trabalhar na direção escolar, auxiliando a coordenação pedagógica na orientação quanto a planejamentos, execução de planos de ação a fim de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem dos educandos e efetivando ações para a melhoria da prática docente. Foi assim que, a partir do ano de 2018, a pesquisadora passou a atuar na direção de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), atendendo crianças de três a cinco anos.

Tendo o conhecimento e a experiência do EF, e sabendo quais as capacidades linguísticas necessárias para auxiliar a criança no processo de alfabetização, surgiu o interesse em investigar a seguinte questão: como é possível desenvolver, dentre todas as capacidades, a compreensão da relação grafema/fonema em alunos do último ano da Educação Infantil (EI), de modo lúdico?

Objetivou-se, então, de forma geral, refletir sobre o papel do professor mediador do interesse/conhecimento do aluno, de forma lúdica, no que tange à aquisição da *Consciência Fonológica (CF)*. E, especificamente, relatar e discutir os resultados da aplicação do produto educacional, por intermédio de gêneros textuais com base teórica e metodológica na CF, com alunos de uma turma de EI, e que o educando venha a ter contato com o próximo estágio de desenvolvimento (Zona de Desenvolvimento Iminente), saindo da Zona de Desenvolvimento Real (VIGOTSKI, 2007), construindo novos conhecimentos. Ademais, com o trabalho realizado, buscou-se ainda que tal evolução ocorresse de forma prazerosa, com a utilização de brincadeiras, desenhos, canções, parlendas e, em especial, de poemas com estruturas diversas (aqui também considerando as letras de

canções), focando com destaque quadrinhas, que são atrativas em função do ritmo e das rimas.

A pesquisa aconteceu em uma instituição do município de Cambé/Paraná, por meio do trabalho com a Consciência Fonológica (CF) e o encantamento do leitor, a partir de diferentes gêneros textuais (principalmente poemas, quadrinhas e canções infantis). Para isso, houve a colaboração dos professores regentes, que, após serem orientados, elaboraram os planejamentos de aulas e contribuíram para que a investigação fosse efetivada.

Esta pesquisa justifica-se, devido ao trabalho realizado pela pesquisadora na rede municipal de ensino, na qual atua, quando observou a importância da CF e a necessidade de ludicidade em relação aos conteúdos curriculares e à diversidade de gêneros textuais organizados de acordo com a etapa de ensino, levando a criança a se apropriar de tais conceitos, desde a EI.

Deste modo, compreende-se por Consciência Fonológica a capacidade de reflexão sobre a estrutura sonora das palavras. Essa habilidade é fundamental para os educandos, mesmo antes que conheçam o sistema de escrita, sendo possível ser desenvolvida a partir de brincadeiras com jogos sonoros de palavras, rimas e sons. Os poemas, quadrinhas e canções infantis são, deste modo, excelentes gêneros textuais para o desenvolvimento dessa habilidade, além de permitirem que a criança se encante pelo universo da leitura. Portanto, optou-se por atividades com esses gêneros, para cativar o aluno e levá-lo a aprender de forma divertida.

Metodologicamente, a presente pesquisa, de caráter bibliográfico, é qualitativa, pois buscou analisar, de forma subjetiva, a evolução dos alunos, quando da sua aplicação. Trata-se, então, de investigação focada em características mais complexas e não quantificáveis, como o comportamento, as expressões, os sentimentos e as respostas do público-alvo. Ela também se enquadra como pesquisa de campo, que, para Tozoni-Reis (2009, p. 28), tem “na fonte de dados o próprio campo em que ocorrem os fenômenos”, e a pesquisa *in loco* que permite que se tenha a real compreensão dos fenômenos ocorridos. Logo, objetiva o aprofundamento do conhecimento do pesquisador sobre o assunto estudado, além de uma observação minuciosa do objeto de estudo e como ele se comporta no seu ambiente real. No presente caso, houve a aplicação de atividades, descritas no produto educacional, visto que se trata de um Mestrado

Profissional: o *site Brincando e poetando – planos on-line como ferramenta de ensino e aprendizagem*.

Isto posto, a dissertação compreende as etapas a seguir: no capítulo 1, é enfocada a criança e seu papel na sociedade, descrevendo-se como era vista e o que se considerava relevante nesse período da sua vida. Portanto, foi traçado um painel histórico da Educação Infantil no Brasil, a fim de se compreender o avanço em termos pedagógicos direcionados a essa etapa de ensino, verificando-se como ocorreu o surgimento das instituições escolares e se houve um olhar além do assistencialismo. Ou seja, se já havia preocupações relacionadas à aprendizagem do infante. Essa análise aconteceu devido à necessidade de se avaliar como o Brasil tem valorizado tal desenvolvimento, ressaltando-se a etapa de transição entre a EI e EF para a continuação dos estudos do aluno.

No capítulo 2, são apresentados os caminhos da aprendizagem da criança a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotski (2007). Ele defende que a mediação da aprendizagem, por meio dos signos e de um adulto mais experiente, levará o infante a se desenvolver, tornando-o leitor fluente, com capacidades cognitivas desenvolvidas para compreender textos variados. Assim, ao finalizar suas etapas escolares, irá adentrar no mundo adulto com as capacidades e habilidades plenamente desenvolvidas, via métodos adequados de alfabetização.

O capítulo 3 trata do produto educacional, um *site* criado para que sejam compartilhados planejamentos de aulas que ampliem as habilidades linguísticas pertinentes à Educação Infantil. Neste capítulo, também é apresentada a metodologia de trabalho realizada, que se deu por meio de planos de aula sistematicamente elaborados, cujos conteúdos contemplaram brincadeiras com jogos de papéis, atividades lúdicas, atividades de identificação de fonemas/grafemas, rimas, aliterações, sílabas, palavras, entre outros, bem como sugestões de atividades e resultados alcançados por meio da avaliação do trabalho executado durante o ano letivo.

Acrescente-se que o embasamento teórico principal, além de calcado em Vigotski (2001, 2007), também fundamentou-se nas ideias de Ariès (1981), Oliveira (1993), Santaella (1983), Piccoli e Camini (2012), Morais (2013), Paes (1999), Bandeira (2003) e Dehaene (2012).

Logo, a presente pesquisa oportuniza ações e reflexões a respeito do conhecimento científico trabalhado de maneira sistematizada no contexto escolar, por meio de atividades que contemplam o desenvolvimento da consciência fonológica, com resultados satisfatórios.

A partir das investigações realizadas com o gênero textual poema, foi possível constatar o avanço dos alunos na aquisição da CF, bem como nos conteúdos relacionados à escrita, à interpretação de texto e à ampliação vocabular, por meio de gráficos demonstrativos das avaliações realizadas durante a execução dos planejamentos: avaliações diagnósticas e avaliações nos finais dos semestres.

2 A CRIANÇA AO LONGO DOS TEMPOS: VALORIZAÇÃO E RESPEITO À INFÂNCIA

Na sociedade contemporânea, a criança tem recebido espaço e atenção, sendo, em muitos casos, a prioridade das famílias e até pauta de decisões de governos que passaram a enxergá-la como agente transformador do futuro, devendo ser respeitada como indivíduo. Para isso, ações e decisões sobre a educação devem ser pensadas com muita responsabilidade. No entanto, nem sempre foi assim. A fim de compreender como a criança foi tratada ao longo dos tempos, realizou-se um resgate histórico.

2.1 A CRIANÇA E A SOCIEDADE AO LONGO DA HISTÓRIA

Hodiernamente, na criança é despertado o sentimento de afeto que é refletido em suas atitudes inocentes e amáveis. E ao estudar sua trajetória, constata-se que, com a evolução da sociedade, o olhar e a atenção dispensados a ela mudaram. Assim:

Não se via a infância como um período de formação do indivíduo; a criança era vista como um adulto em miniatura, uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que o indivíduo se tornasse um ser produtivo e contribuísse efetivamente na e para a comunidade (GREGORIN FILHO, 2009, p. 38).

Nas sociedades primitivas, desde cedo o infante imitava seus pais nas ocupações domésticas ou agrícolas e, logo que “pudesse prestar serviços, aprendia, sem o saber, a viver a vida. E a vida, a ação, eram sua verdadeira escola” (GAL, 1954, p. 12). Por conseguinte, sem nenhuma formalidade, imperava a educação totalmente espontânea, prática, corporativa e profissional, num jogo de imitações no qual a criança copiava o adulto e reproduzia suas ações, e contribuía com os trabalhos dos mais velhos. Com isso, transmitiam-se, também, valores, crenças, costumes e comportamentos singulares do meio em que estavam inseridos. Logo, a infância propriamente dita tinha um período muito curto, pois o infante adentrava no mundo adulto precocemente.

Igualmente, ele aprendia ainda pequeno o ofício dos pais e continuava na mesma linha de trabalho. Não era estranho ver, numa árvore genealógica, até vinte e cinco gerações de artesãos, entre outras profissões (GAL, 1954).

A criança recebia tratamento semelhante nos diferentes grupos sociais, contudo a preocupação em ofertar uma educação mais humanista vem da sociedade ateniense, entre os séculos IX a.C. e VI a.C. Naquela época, buscava-se ofertar uma formação para o bem do indivíduo. Até os seis anos, a educação era estritamente de responsabilidade dos pais. Só depois, então, o infante podia frequentar a escola, sendo conduzido por um escravo, denominado pedagogo, para aprender a leitura, a escrita, a mitologia e os elementos de cálculo. Usavam-se *textos poéticos*, para ensiná-lo e ele aprendia a recitar os *melhores textos* desde muito pequeno (GAL, 1954).

Ressalta-se que as meninas de classe sociais menos favorecidas não gozavam do privilégio de frequentar escolas, portanto, ficavam em casa e aprendiam os afazeres domésticos. Apenas as que tinham condição abastada podiam aprender a ler e a escrever, e em cada ano escolar eram trabalhadas algumas áreas do conhecimento, sendo que, quando alcançavam os quatorze anos, já conheciam os saberes relacionados à geometria, artes, ginástica e música. Esses saberes eram avaliados e, de acordo com o rendimento, distribuíam-se recompensas (GAL, 1954).

Por conseguinte, os pequenos compartilhavam com os adultos os eventos, a maneira de se vestir, os trabalhos desempenhados, e não havia a compreensão de que era necessário ter um olhar diferenciado para essa etapa da vida.

De acordo com Ariès (1981), até o século XII, a infância era ignorada por boa parte da sociedade. Somente a partir do século XIII, começou-se a ter registro da criança no cotidiano das pessoas. Comprova-se essa ideia em uma pintura sobre o Evangelho, na qual o caricaturista retrata oito crianças, contudo sem nenhuma característica infantil. Apenas as reproduziu numa escala menor, sendo que a única distinção entre elas e os adultos era o tamanho.

Gradualmente, nos séculos XIV e XV, a presença de crianças nas obras de arte, na tapeçaria e na escultura, passa a ser mais constante e os traços infantis começam a ser retratados, sempre nas representações religiosas. A respeito, o autor destaca que

Dessa iconografia religiosa da infância, iria finalmente destacar-se uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI. Não era ainda a representação da criança sozinha. A cena de gênero se desenvolveu nessa época através da transformação de uma iconografia alegórica convencional, inspirada na concepção antigo-medieval da natureza: idades da vida, estações, sentidos, elementos. As cenas de gênero e as pinturas anedóticas começaram a substituir as representações estáticas de personagens simbólicas (ARIÈS, 1981, p. 55).

Ainda de acordo com o pesquisador, em muitos registros constata-se que, em algumas telas, a criança aparecia como protagonista, o que nos leva à compreensão de que ela estava presente na vida diária, em todas as situações: no trabalho, em jogos, reuniões e demais situações.

Ariès (1981) relata também que o infante não era considerado nem nas efígies funerárias:

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte. Ainda no século XVII, em *Le Caquet de L'accouchée*, vemos uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco “pestes”, e que acabara de dar à luz: [...]. Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos. Estranho consolo! As pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual (ARIÈS, 1981, p. 56).

Havia, portanto, o falecimento constante dos infantes, que não conseguiam sobreviver devido às condições de vida precárias, da época. Grassavam epidemias, a falta de higiene estava presente em praticamente todas as casas, independente da classe social do cidadão.

Até então, “a criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos”. (ARIÈS, 1981, p. 57). Esse pensamento estendeu-se até meados do século XIX, porém à medida que o cristianismo passou a batizá-la, esse entendimento mudou.

2.2 NOVOS TEMPOS, NOVOS OLHARES AO INFANTE

Com o passar do tempo e o surgimento de outras estruturas sociais, a criança passou a ser considerada de maneira diferente. As novas configurações familiares fizeram com que a estrutura doméstica fosse modificada, alterando costumes, hábitos e afazeres cotidianos, como assegura Regina Zilberman:

Com a decadência do feudalismo, desagregam-se os laços de parentesco que eram um dos respaldos deste sistema, baseado na centralização de um grupo de indivíduos ligados por elos de sangue, favores, dívidas ou compadrio, sob a égide de um senhor de terras de origem aristocrática. Da dissolução desta hierarquia, nasceu e difundiu-se um conceito de estrutura unifamiliar privada, desvinculada de compromissos mais estreitos com o grupo social e dedicada à preservação dos filhos e do afeto interno, bem como de sua intimidade (ZILBERMAN, 1982, p. 16).

Assim, surgiu uma outra noção de família, que não aceitava mais intervenções de parentes distantes ou patrões em seus negócios internos, e o afeto entre os membros da casa passou a ter real importância, priorizando-se, então, a intimidade do lar. A criança é vista como alguém que necessita de cuidados específicos, há uma nova organização familiar na qual a mãe torna-se a maior responsável por zelar pelo bem-estar dos filhos, e procura garantir que atinjam a idade adulta de maneira saudável, além de cuidar de sua formação intelectual e da harmonia do lar.

Zilberman (1982) destaca dois pontos fundamentais para se compreender a infância na Idade Média:

A infância corporifica, a partir de então, dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil. A consequência é sua marginalização em relação ao setor da produção, porque exerce uma atividade inútil dentro do ponto de vista econômico (não traz dinheiro para dentro de casa) e, até mesmo, contraproducente (apenas consome). Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jogo inquestionável, que cresce à medida em que esses são isolados do processo de produção. Enfim, este afastamento se legitima pela alegação a noções previamente estabelecidas, relativas à índole frágil e dependente da criança, desmentindo-se o fato de que esta foi tornada incapacitada para a ação devido às circunstâncias ideológicas com que a infância é manipulada (ZILBERMAN, 1982, p. 18).

Com esse novo direcionamento, houve uma mudança no olhar da sociedade sobre a criança, começando a pensá-la em sua totalidade, compreendendo-a como um ser biológico e frágil. Portanto, não possuindo “conhecimento pragmático que a ajude a transmutar em trabalho suas habilidades” (ZILBERMAN, 1982, p. 18).

Considere-se que houve um marco evolutivo, na história, que resultou em grandes mudanças sociais: a Revolução Industrial, em 1760. Com tal fato, aconteceu uma ampliação da classe trabalhadora no mercado de trabalho, que passou a contar não apenas com os homens chefes de família, mas também com suas esposas.

Essa inserção da mulher ocasionou transformações na estrutura social vigente e houve a necessidade de uma reestruturação familiar, acarretando alterações na forma de cuidar da família e dos filhos, com famílias mais nucleares. Deste modo, as comunidades passaram a se organizar e as mulheres que não exerciam atividades em fábricas ficaram encarregadas dos filhos das mães operárias. Elas estabeleciam a rotina diária das crianças, dividindo o dia em atividades de canto e memorização de rezas, além de instruí-las quanto a bons hábitos de comportamento e regras morais. Mesmo sem ter conhecimentos pedagógicos, ou seja, uma proposta instrucional formal, elas demonstraram ter preocupações educativas, além de apenas cuidar das crianças (RIZZO, 2003). A preocupação era proteger os pequenos enquanto os pais trabalhavam.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado à pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

De acordo com Rizzo (2003), portanto, devido à necessidade de deixar os filhos para trabalhar, as famílias passaram a aceitar as condições a que as crianças estavam expostas, mesmo que inadequadas. Paralelamente a essas situações, acontecia também o acolhimento de crianças abandonadas nas ruas, e as situações de conflitos se agravavam ainda mais. Contudo, segundo a autora, os maus tratos começaram a ser aceitos pela sociedade em geral.

Na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA), as primeiras instituições tinham como finalidade o caráter assistencialista, cujo objetivo principal era resguardar a integridade física, zelar pela higiene e alimentação das crianças. Kuhlmann (2001) aponta que, na França, por volta de 1769, o pastor Obelin criou a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, que atendia crianças de dois a seis anos de idade, e Robert Owen, em 1816, fundou uma escola em New Lanark, na Escócia. Ambas desenvolviam atividades para que os infantes se apropriassem das noções de moral, de religião, de bons hábitos, de obediência, além de reconhecimento das letras do alfabeto e de início da leitura da Bíblia. Essas instituições mostram a preocupação de tratar as crianças de maneira mais completa, unindo os cuidados físicos aos de desenvolvimento pedagógico. Nas instituições trabalhava-se com o desenvolvimento do raciocínio, de pensamentos e julgamentos corretos, nas diversas situações apresentadas pelo professor.

Também Kuhlmann Júnior (2001, p. 8) destaca que “[...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão”. Dessa forma, por volta de 1840, em Blankenburgo, na Alemanha, foi criado o primeiro Jardim de Infância.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 26).

Portanto, a partir das mudanças históricas ocorridas na sociedade, a maneira de olhar a criança e como tratá-la, nas diferentes áreas de seu desenvolvimento, foram sendo modificadas ao redor do mundo.

2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, quando as primeiras creches e jardins de infância surgiram, tinham exclusivamente caráter assistencialista. Prestavam auxílio às mães, que trabalhavam fora, e às viúvas desamparadas, sendo um dos motivos da criação

dessas instituições a necessidade do amparo às crianças órfãs, abandonadas por mães solteiras que precisavam esconder o filho do qual se envergonhavam. A criança era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

Além das instituições criadas para atender aos filhos da classe operária, criaram-se também as chamadas *roda dos expostos* ou *roda dos excluídos*, locais onde as mães deixavam seus bebês abandonados. Havia muitos movimentos contrários a isso, e somente em meados de 1950 houve a extinção de tais instituições (MARCÍLIO, 1997).

Devido à ausência da mulher no cotidiano da família, a sociedade passou a ver a criança “com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial” (DIDONET, 2001, p. 13). Assim, o alto índice de mortalidade infantil, de desnutrição e o grande número de acidentes domésticos levaram empresários, educadores e religiosos a pensarem na necessidade de se ter um local para atender às crianças e protegê-las dessas situações. Portanto,

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Por conseguinte, durante vários anos a creche preocupou-se em atender às crianças de classes menos favorecidas. No Brasil, diferentemente de outros países, desde o início ela teve um caráter assistencialista e nessas instituições, não havia professores qualificados: as pessoas que cuidavam dessas crianças eram voluntárias que nem sempre continuavam com o trabalho.

Paralelamente ao surgimento das creches que atendiam os filhos das famílias da classe operária, surgiram também os Jardins de Infância voltados para o atendimento das famílias de classe social abastada. As instituições que atendiam crianças menos favorecidas tinham como preocupação apenas o cuidar, tentando suprir suas carências, enquanto Jardins de Infância privilegiavam aspectos pedagógicos de desenvolvimento criativo e sociabilidade. Alguns setores

da sociedade defendiam a criação dessas instituições, pois acreditavam nas vantagens que traziam para os pequenos, no seu desenvolvimento.

Menezes Vieira criou no Rio de Janeiro, em 1875, o primeiro Jardim de Infância particular do país, para os mais abastados, mas que também proporcionava atendimento às crianças negras, que haviam conseguido a liberdade através da Lei do Ventre Livre, e com poucas condições econômicas (BRANDOLI, 2012). Nessa época, Rui Barbosa já possuía uma visão global do desenvolvimento da criança, pois defendia a ideia de que esses espaços deveriam desenvolvê-la de forma harmônica. Segundo registros, em 1886, surgiu o primeiro Jardim de Infância público do Brasil, em São Paulo, e em 1899 fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, o IPAI-RJ, sendo que, mais tarde, essas instituições abriram filiais por todo território nacional (BRANDOLI, 2012).

Reforçando, tendo em vista atender não somente mães grávidas pobres, mas dar assistência aos recém-nascidos, com vacinação, distribuição de leite, consultas e atendimento à higiene dos bebês, o médico Arthur Moncorvo Filho criou o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, e seus serviços foram expandidos por todo território brasileiro (KUHLMANN JUNIOR, 2001). Isso porque até o final do século XIX e início do século XX, o índice de mortalidade infantil era muito alto e houve a necessidade de se implantar espaços para abrigar as crianças desafortunadas. De acordo com Kuhlmann Junior (2001, p. 88), cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas”.

Até a década de 1980, as instituições de ensino que atendiam crianças na chamada *pré-escola* entendiam essa etapa como período independente do processo de escolarização e tinham um olhar prioritariamente assistencialista. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, o Estado incluiu como dever e direito a tal atendimento crianças de zero a seis anos. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996, a Educação Infantil tornou-se parte integrante da Educação Básica, e então, novos olhares foram direcionados a essa etapa (BRANDOLI, 2012).

2.4 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A partir da LDB supracitada, o trabalho desenvolvido nas escolas sofreu mudanças e as instituições passaram, dessa forma, a desenvolver novas políticas públicas, visando a avaliar os índices de reprovação na primeira série do Ensino Fundamental. Começou-se a pensar nas condições de aprendizagem para essas crianças e como melhorar o processo de alfabetização, a fim de diminuir os altos índices de reprovação apresentados.

De acordo com um levantamento do Ministério da Educação (MEC), a respeito de Alfabetização, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verificou-se que em 1996, mais de 40% dos alunos matriculados na primeira série, não alcançavam o mínimo necessário para o ano escolar subsequente (WEIS, 2002).

Com o objetivo de assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental, o governo federal criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que, por meio da formação de professores alfabetizadores, com ações integradas e materiais e referências curriculares disponibilizados pelo MEC, propiciou encaminhamentos metodológicos contribuindo para esse processo. A criação do programa de capacitação atendeu à Meta 5, estipulada no Plano Nacional de Educação (PNE), pela qual as crianças devem ser alfabetizadas, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (PNAIC, 2015).

Foi criada também a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), visando a avaliar as condições de alfabetização desses alunos que terminavam o terceiro ano do Ensino Fundamental, séries iniciais. Os resultados da prova “ANA”, realizada no ensino fundamental em 2016, mostraram que aproximadamente 34% deles apresentaram resultados insuficientes em escrita. Face a isso, o Ministério da Educação promoveu mudanças no PNAIC, nesse mesmo ano. Assim, em 2017, o Pacto pela Alfabetização na idade certa foi ampliado, dele participando professores de Educação Infantil, regentes da última turma, com faixa etária entre cinco a seis anos (LIMA; CIASCA, 2018).

Os docentes envolvidos passaram, então, a ter formação continuada, a fim de se capacitarem para desenvolver nos alunos, conceitos e conteúdos que os

auxiliassem no processo de alfabetização, diminuindo as reprovações nas séries subsequentes.

Ainda como uma das ações do Ministério da Educação, houve a ampliação do PNAIC para os professores atuantes na EI, com o intuito de capacitá-los para que desenvolvessem um trabalho com a linguagem oral e escrita com alunos do último ano dessa etapa. Vale destacar que, até então, a referida capacitação era direcionada apenas para professores do EF.

Contudo, no decorrer da história da EI no Brasil, pode-se perceber que o olhar à criança foi sendo modificado, de maneira que, aos poucos, os estudos levaram as entidades competentes a pensar numa nova forma de proceder o trabalho com a criança da primeira infância. Percebeu-se que, para que este pequeno indivíduo cresça em sua completude, é essencial que se compreenda o que é necessário para o seu desenvolvimento pedagógico além dos cuidados à sua saúde e segurança.

No entanto, na presente pesquisa, considera-se fundamental compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem da criança e como acontece seu desenvolvimento, para que o trabalho seja desenvolvido de maneira a alcançar os objetivos de aprendizagem.

3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A APRENDIZAGEM

O processo de ensino e aprendizagem é complexo e tem sido estudado ao longo dos anos. Compreender como acontece esse processo, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, é o objetivo do presente capítulo.

Como a criança aprende e se desenvolve tem sido objeto de estudos há muitos anos, e entre os diversos autores que tratam do desenvolvimento infantil, neste estudo, optou-se pela Psicologia Histórico-Cultural, do russo Lev Semenovich Vigotski¹, que realizou pesquisas na área, desenvolvendo o conceito de mediação. Para tanto, estudou os mecanismos psicológicos mais complexos, a importância dos processos mentais superiores, a ação intencional e a aprendizagem mediada como meio de desenvolvimento para planejar ações, imaginar objetos e pensar eventos nunca vivenciados, sendo esse tipo de atividade superior, no que se refere às ações reflexas.

O autor baseia-se na *teoria sociocultural*, pela qual o diálogo colaborativo, entre os membros mais sábios, leva a criança a adquirir seus valores culturais, crenças e estratégias de solução de problemas, sendo totalmente afetada por essas relações. Vigotski (2007, p. 25). Também calcou seus estudos no pensamento marxista, tomando como fonte, a aplicação do materialismo histórico e dialético, visto que esta linha de pensamento considera que as “mudanças históricas da sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento)”.

Ele defende, por conseguinte, que a aprendizagem promove o desenvolvimento a partir das interações sociais e da cultura estabelecidas entre as pessoas, sendo essas interações responsáveis pela construção de sua própria cultura, ocorrendo, em consequência, a transformação e a modificação de si e do seu meio. No entanto, o desenvolvimento precede a aprendizagem, que agencia o desenvolvimento. Segundo o autor, para que a criança se desenvolva, faz-se

¹ O nome de Lev Semenovich Vigotski aparece grafado de diferentes maneiras nas obras traduzidas para a língua portuguesa, sendo seu sobrenome encontrado escrito das seguintes formas: Vygotsky, Vigotsky, Vygotski e Vigotski. Em algumas citações na presente dissertação, consta a grafia Vygotsky, respeitando como escrito na obra. No presente trabalho, optou-se pela escrita Vigotski, visto que essa é a grafia encontrada na obra **A formação social da mente (2007)**, na qual parte dos estudos foram baseados.

necessária a assimilação dos conhecimentos mais ricos, elaborados e desenvolvidos.

Portanto, na perspectiva Histórico-Cultural, o homem se desenvolve a partir de um processo sócio-histórico, visto que constrói sua história, acumula, transforma e é transformado por ela, pelas suas próprias experiências, pelas de seus pares e de seus antepassados. Assim, o indivíduo se desenvolve pela interação social e o conhecimento é edificado através da interação sujeito-objeto, com suas bases no trabalho, no uso de instrumentos, na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza.

Para Vigotski (2007), há duas categorias de elementos mediadores: os instrumentos e o signo, que é exclusivamente humano. Os instrumentos são fornecidos ao longo dos tempos por meio da cultura desenvolvida pelo homem, a partir das transformações ocorridas e pelas funções psicológicas superiores. Os signos são elementos importantes na cultura humana, estando diretamente relacionados à mediação, que não é aprendida sozinha. Para aquisição da relação entre signos e significados, é indispensável o papel do outro mais experiente (VIGOTSKI, 2007).

Vale ressaltar que, em suas pesquisas, o autor russo concluiu que os animais também utilizam instrumentos. Chimpanzés, por exemplo, usam varas para alcançar alimentos ou para se apoiar, servindo como elementos mediadores. Contudo, os animais não os produzem, nem os guardam, conservando-os para necessidades futuras, diferentemente do homem que os conserva e modifica seu meio através dele, conforme postula Oliveira (1993).

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite armazenamento de água. O instrumento é feito ou buscado para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA 1993, p. 29).

Em relação ao uso dos signos, o ser humano utiliza-os como atividade psicológica superior, como instrumentos que os orientam e auxiliam nas tarefas, nas lembranças, na comparação, nas escolhas. Para o citado estudioso, o uso de objetos que auxiliam na contagem do rebanho, por um fazendeiro, ou na

separação da quantidade de sacos de cereais, foram maneiras de utilizar signos como instrumentos que auxiliaram o ser humano em sua ação. Assim, “a memória mediada por signos é, pois, mais poderosa que a memória não mediada” (OLIVEIRA 1993, p. 30).

Dessa maneira, os instrumentos e signos são elementos mediadores da aprendizagem, que agem diretamente na atividade psicológica superior, e causa mudanças qualitativas essenciais, através das marcas externas que se transformam em marcas internas, sendo tal processo chamado por Vigotski de processo de internalização.

Ainda de acordo com Oliveira (1993), o desenvolvimento de sistemas simbólicos organiza as estruturas complexas e articuladas, levando o homem a não mais utilizar signos externos, mas a usar signos internos nas representações mentais que substituem os objetos. A partir disso, destaca que

A própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo – isto é, fazer relações, planejar, comparar, lembrar, etc. – supõe um processo de representação mental. Temos conteúdos mentais que tomam o lugar dos objetos, das situações e dos eventos do mundo real. [...] Quando trabalhamos com os processos superiores que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo (OLIVEIRA, 1993, p. 35).

Quando o homem desenvolveu a capacidade de transformar os signos externos em signos internos, ele fez, por conseguinte, desses signos a mediação de sua relação com o mundo. No caso da criança, para que ela consiga transformar os signos externos em signos internos e desenvolver a linguagem, Oliveira (1983) defende que haja a mediação de um adulto mais sábio. No caso, da presente dissertação, o adulto sábio é o professor, que exerce a mediação na construção da linguagem de seus alunos, pois é ele quem apresentará o uso social da mesma, contribuindo para a conquista da representação simbólica, sendo necessário que compreenda seu papel de mediador no processo. Assim, a “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser indireta e passa a ser **mediada** por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26, *grifo do autor*).

Pensando sobre o desenvolvimento do ser humano por meio das interações sociais e mediações dos signos e instrumentos, o pesquisador russo também realizou suas investigações a respeito da aprendizagem. Ele afirma que o

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental, e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Com o adulto mais experiente realizando a mediação da aprendizagem, é possível levar o educando a adquirir experiência a partir de modelos que lhe são apresentados, permitindo que seus conhecimentos alcancem os mais elevados níveis e, conseqüentemente, a ampliar as possibilidades de pensamento. A respeito disso, o pesquisador russo destaca que:

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro (VIGOTSKI, 2007, p. 8).

Segundo o autor, a aprendizagem acontece por meio da interação social, estando o objeto de conhecimento então presente nas relações sociais, sendo ele cultural e transferido de geração a geração. Nessa perspectiva, o conceito de mediação significa a ação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Portanto, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, devido às relações sociais a que está submetido, e o conhecimento e o desenvolvimento acontecem através de ações recíprocas entre o “eu” e o “outro”.

Para isso, é imprescindível não dissociar a compreensão de signo, de instrumento e a função de professor mediador nesse processo de desenvolvimento. Tal mediação age sobre a criança, interferindo no desenvolvimento cognitivo e nas Funções Psicológicas Superiores (FPS) que se formarão a partir disso, e tem papel fundamental na atenção voluntária e na

memória, de acordo com pesquisas conduzidas por A. N. Leontiev, psicólogo russo que trabalhou com Vigotski (VIGOTSKI, 2007).

A partir da compreensão de que essa convivência social no ambiente escolar ocorre com a interação do professor mediador da aprendizagem, é de responsabilidade dele proporcionar o desenvolvimento dessa capacidade, de forma sistemática.

Para que esse desenvolvimento seja compreendido, Vigotski (2007) aborda o conceito de Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA), que consiste no que a criança já tem amadurecido e não necessita nesse momento, do par mais experiente. E a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que, “no curso do desenvolvimento das mesmas funções”, está em processo de amadurecimento, tornando-se, num futuro próximo, a ZDA novamente (PRESTES², 2010).

3.1 A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO

O ser humano comunica-se através da linguagem de diferentes formas, passando inicialmente da linguagem não verbal à linguagem verbal, ou seja, desde o choro ao nascer, a movimentos gestuais e expressões corporais conforme cresce e se desenvolve. E é a partir da linguagem que o indivíduo se reconhece humano, nas relações sociais coletivas desenvolvidas ao longo da história, a partir da necessidade de interações cotidianas e troca de experiências (CAMBÉ, 2016).

Duarte também destaca que:

[...] assim como a linguagem e os instrumentos, a objetivação das relações entre os seres humanos significa o acúmulo de experiência, síntese de atividade humana; de tal forma que cada indivíduo, apropriando-se dessas objetivações passa agir no âmbito das condições sociais, isto é no âmbito das condições que não resultam da natureza, mas, sim, da história da atividade de outros seres humanos (DUARTE *apud* CAMBÉ, 2016, p. 489).

² Nesta pesquisa, são utilizadas tais definições de acordo com estudos recentes de Zoia Ribeiro Prestes (2010), que defendeu sua tese de doutorado a respeito das traduções equivocadas dos termos utilizados por Vigotski. Portanto, no texto constam as definições da autora, de nacionalidade russa, que traduziu e fez as correções dos termos citados pelo autor.

Logo, inicialmente, o homem buscou maneiras de se expressar e se fazer entender, utilizando uma linguagem muito rudimentar. Comunicava-se através de sons, grunhidos, expressões e gestos. Após um longo período de evolução, passou a fazer registros em cavernas por meio de signos que representavam suas ideias e o mundo à sua volta, sendo, portanto, esses signos dotados de significado, tendo como objetivo principal a comunicação social. Essa afirmação encontra-se em Santaella:

No entanto, em todos os tempos, grupos humanos constituídos sempre recorreram a modos de expressão, de manifestação de sentido e de comunicação sociais outros e diversos da linguagem verbal, desde os desenhos nas grutas de Lascaux, os rituais de tribos “primitivas”, danças, músicas, cerimoniais e jogos, até as produções de arquitetura e de objetos, além das formas de criação de linguagem que viemos a chamar de arte: desenhos, pinturas, esculturas, poética, cenografia etc. E, quando consideramos a linguagem verbal escrita, esta também não conheceu apenas o modo de codificação alfabética criado e estabelecido no Ocidente a partir dos gregos. Há outras formas de codificação escrita, diferentes da linguagem alfabeticamente articulada, tais como hieróglifos, pictogramas, ideogramas, formas estas que se limitam com o desenho (SANTAELLA, 1983, p. 2).

Ao nascer, o ser humano tem como primeiro ato de vida a linguagem. Logo, os adultos, à sua volta, compreendem suas vontades e necessidades a partir de sua primeira forma de expressão. Esse ato inicial vem munido de significado e, conforme os dias passam, o bebê aprende a se comunicar via expressões e movimentos. Contudo, no estágio inicial de desenvolvimento da criança, ainda não existe vínculo entre palavra e pensamento, como afirma Vigotski

Também, no estágio inicial do desenvolvimento da criança, poderíamos, sem dúvida, constatar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de desenvolvimento do pensamento. O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 396).

Ao longo do tempo, a criança se apropria da palavra, vinculando-a ao seu significado por vias associativas, segundo defende o consagrado autor:

A compreensão da linguagem consiste numa cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência de imagens semióticas das palavras. A expressão do pensamento na palavra é um movimento inverso, pelas

mesmas vias associativas, dos objetos representados no pensamento às designações verbais desses mesmos objetos (VIGOTSKI, 2001, p. 401).

Para ele, a criança começa a desenvolver a linguagem, a partir do momento do seu nascimento, contudo isso ainda não afeta o desenvolvimento do pensamento. Reações sobre a definição da voz humana se iniciam no terceiro mês de vida e o desenvolvimento das funções da linguagem começam a ter novos sentidos a partir dos dois anos. Por volta dessa idade, a criança “faz a maior descoberta da sua vida”: a de que “todas as coisas têm um nome” (VIGOTSKI, 2001, p. 108). E nesse momento, a linguagem passa a fazer parte de seu intelecto, ela começa a ter dúvidas, a perguntar sobre as coisas que a cercam, desenvolvendo e enriquecendo seu vocabulário rapidamente.

Em relação à linguagem, Martins (2016) destaca que ela é desenvolvida pela captação sensorial e conquista representação por meio da palavra, a partir das operações práticas, convertendo-se em operações teóricas. Com isso, o pensamento, visando à descoberta das conexões existentes entre os objetos e fenômenos da realidade, se institui como ideia.

[...] a construção da imagem subjetiva da realidade e, conseqüentemente, a construção do conhecimento, tem sua origem nas sensações e percepções – todavia, não se limita a elas. Na superação da mera captação sensível, duas funções se destacam, carreando todas as demais, sendo elas: linguagem e pensamento (MARTINS, 2016, p. 1574).

Também o raciocínio é desenvolvido, levando a criança a se apropriar dos conceitos (MARTINS, 2016). Portanto, é função do adulto mediador oportunizar a ela momentos de estimulação: conversar e narrar para o bebê o que está sendo feito *com* e *para* ele, relatar o que está acontecendo ao seu redor, brincar de faz-de-conta, estabelecer diálogos em que a criança possa se expressar de maneiras variadas, brincar com jogos de palavras, construir combinados, recontar histórias, dentre outras atividades que desenvolvam a oralidade e a linguagem verbal e não verbal.

3.2 O EMPOBRECIMENTO DA LINGUAGEM: MUDANÇAS URGENTES

Atualmente, é possível encontrar nas escolas de Ensino Fundamental, Médio e na Educação de Jovens e Adultos, bem como na sociedade em geral, pessoas com dificuldades para interpretar textos considerados básicos, compreender metáforas, ironias, enunciados, entre outros. No entanto, o empobrecimento do repertório da linguagem a que essas pessoas estão expostas, tem sido encontrado em grande parcela da sociedade, resultando no conceito denominado de *analfabetismo funcional*. Para compreender esse termo, faz-se necessário, primeiramente, compreender ao que se refere o termo *alfabetismo*. Magda Soares 2006, (p. 19) destaca que a palavra alfabetismo é o “estado ou qualidade de alfabetizado”, enquanto seu contrário, analfabetismo é o “estado ou qualidade de analfabeto”. Já o termo analfabetismo funcional, foi cunhado nos Estados Unidos da América do Norte (EUA), na década de 1930, pelo exército, durante a Segunda Guerra Mundial, ao se referir à capacidade dos soldados em entender instruções escritas, necessárias para a realização das tarefas militares (CASTELL, LUKE; MACLENNAN 1986 *apud* RIBEIRO, 1997). Assim,

A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais. Há ainda um conjunto de fenômenos relacionados que podem ser associados ao termo analfabetismo funcional, por exemplo, o analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades, retornam à condição de analfabetos (RIBEIRO, 1997, p. 145).

Ao observar a sociedade como um todo, é possível encontrar pessoas que apresentam habilidades de leitura e escrita restritas, como citado pela autora, e que pelo pouco uso dessas habilidades, considera-se que retornaram à condição de analfabetas. Em relação a isso, Morais (2013) assevera que

A aprendizagem da leitura não se faz espontaneamente. Ainda hoje, há adultos iletrados na sociedade brasileira que sempre passaram a vida em

um ambiente letrado, expostos a palavras escritas nos mais variados lugares ou suportes, entre outros, nas telas de televisão. Não terem sido ensinados é a primeira razão pela qual nunca aprenderam. Portanto, alguém tem de ensinar a criança a ler para que ela aprenda (MORAIS, 2013, p. 9).

No entanto, apesar de estarem expostas a uma gama de letramento ao longo dos anos, essas pessoas não tiveram a mediação necessária para se apropriarem da linguagem e da leitura, fazendo-se necessário modificar essa realidade com as crianças.

Deste modo, a linguagem antecipa sentidos, contudo, quando o indivíduo não tem contato com uma linguagem enriquecida, a mesma fica limitada aos pensamentos rasos, cujas experiências não vão além do que é necessário e possível.

Silva (2009) *apud* Benjamin (2014, p. 28) discorre acerca desse problema e suas consequências no desenvolvimento da linguagem, e afirma que a “cotação da experiência baixou”, sendo possível perceber essa influência na deficiência cognitiva das crianças. Dessa forma, ao observar adultos que tiveram, desde a infância, a oportunidade de ter contato com obras literárias de qualidade, eles relatam que aprenderam a ler por meio de livros e textos, que nos dias atuais são considerados complexos e até mesmo muito difíceis. Percebe-se também que, para esses adultos, o contato com obras de literatura infantil de boa qualidade, quando crianças, permitiu que desenvolvessem a criatividade, a imaginação, além de atitudes reflexivas e compreensão de conceitos.

Portanto, “o pensamento reflexivo e criativo é elemento inerente e propulsor da atividade pedagógica” (SILVA, 2009, p. 928), contudo essa capacidade vem se perdendo com o avanço tecnológico que leva o homem a se degenerar nos aspectos filosóficos, reflexivos e criativos, a fim de atender às demandas de qualificação social e do alto consumo material, não tendo mais a capacidade de elaborar e, inclusive, de narrar eventos a partir das próprias experiências. Tal fato justifica a infantilização da atividade docente e explica a falta de aprofundamento dos conhecimentos mais elaborados nas instituições escolares, ou seja, uma facilitação exagerada e simplificada dos conteúdos, com a transmissão de informação, não chegando ao nível de construção de conhecimento.

Seguindo a análise de Silva (2009), pode-se dizer que a educação brasileira foi naturalizada pela educação moderna: o professor não avança em termos pedagógicos, proporcionando contato com conhecimento científico pertinente, mas se limita ao papel de “explicador” de saberes.

Destaca-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) defende que a educação deve promover em seus alunos o pensamento reflexivo e transformador. Contudo, colocando essas experiências na prática, o professor subjuga as crianças, apenas trabalhando com o conhecimento que elas trazem para a escola, não proporcionando avanço e aprofundamento nos conteúdos curriculares. Nesse sentido, é imprescindível ressaltar que a BNCC (2018) orienta que o docente pode partir dos conhecimentos prévios, mas não se ater a eles. Logo, compreende-se que ao levar uma música à sala de aula, uma parlenda, uma quadrinha, um poema ou uma história, ele partirá do saber discente para atingir conhecimentos mais elaborados.

Tal reflexão sobre a infantilização da infância permite então que se repense a respeito dos textos apresentados às crianças nas escolas de Educação Infantil, para o desenvolvimento da linguagem. Propõe-se assim, nesta pesquisa, o trabalho com materiais que permitam que o professor desenvolva a linguagem de maneira mais elaborada, proporcionando à criança experiências significativas, desenvolvendo sua imaginação, sua sensibilidade, sua compreensão de conceitos e apropriação da linguagem. Para isso, faz-se necessário que a atividade docente seja planejada com obras de boa qualidade literária, de modo a desenvolver o encantamento e o prazer de ler. Silva (2014) defende essa ideia, a partir da seguinte afirmativa:

A atividade docente por intermédio de situações e narrativas precisa ter a função de afetar, de sensibilizar os envolvidos nesta experiência que estejam dispostos a dar-lhe significado. O significado se efetiva, à medida que as pessoas aprendem, e apreendem envolvidas numa experiência em que são afetadas por ela, seja pela palavra, seja pela imagem apresentada, ou por um gesto, mas que principalmente estejam dispostas a ir, em busca da compreensão acerca de si ou da sua relação com o mundo (SILVA, 2014, p. 936).

Compreende-se então, a importância da *práxis* pedagógica bem planejada, com objetivos claros e definidos que proporcionem aprendizagem efetiva da linguagem para o discente. E Martins (2016) corrobora tal assertiva ao

afirmar que a linguagem é a capacidade que leva o indivíduo ao pensamento abstrato, pois a imagem sensorial conquista representação via palavra e ela, ao sintetizar a representação (e a generalização) do objeto em suas expressões materiais, descortina as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento.

O desenvolvimento da linguagem condiciona, duplamente, o desenvolvimento do pensamento figurativo. Por um lado, o domínio da fala e do significado das palavras coloca em questão a função social dos objetos, determinando novas formas de trato com eles e, por conseguinte, novas formas de generalização. Ainda que essa generalização se encontre limitada à experiência prática, ela impulsiona a formação de juízos primários apoiados basicamente nas qualidades perceptíveis e sensoriais dos objetos. Por outro lado, a designação do objeto sob a forma de palavra e a ampliação dos domínios da linguagem se refletem diretamente na qualidade da percepção, transformando-a e conferindo-lhe papel de destaque na orientação da ação (MARTINS, 2016).

Logo, é fundamental que o professor oportunize momentos de enriquecimento da linguagem, com o intuito de ampliar seus conhecimentos, desenvolvendo habilidades de compreensão, interpretação e leitura.

3.3 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO

O homem é um ser social, capaz de interagir com seus pares e transformar o ambiente em que está inserido. Desde a formação das instituições escolares, no século XVIII, a sociedade passou por transformações que foram refletidas e influenciadas pela escola. Logo, em se tratando da alfabetização de crianças, há inúmeros estudos sobre qual linha pedagógica é a mais adequada para o trabalho docente, com o objetivo de ter ações práticas que colaborem da melhor forma para o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, desde que o Ministério da Educação (MEC) iniciou a realização de avaliações para medir como anda o ensino na escola pública, os resultados destacam a grande dificuldade que os alunos apresentam, quando se trata de alfabetização. Discussões sobre qual seria o melhor método são constantes, levando a repensar vários aspectos educacionais, passando inclusive para a perspectiva de *como o aluno aprende e não como o professor ensina*.

Mortatti (2006) destaca tal ponto, ao relatar que no Brasil a dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever remonta ao final do século XIX, e existem disputas entre antigas e novas metodologias. Com isso, os métodos de alfabetização,

[...] vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (MORTATTI, 2006, p. 1).

Ainda segundo a autora, a associação entre a escola e a alfabetização vem sendo questionada, e coloca a responsabilidade pela não aprendizagem ora no método de ensino, ora no aluno, ora no professor, ora no sistema, ora nas condições sociais, ora nas políticas públicas, sendo esse um problema antigo (MORTATTI, 2006).

Sabe-se que aprender a ler e a escrever não é algo que acontece naturalmente. Para isso, são necessárias intervenções e mediações que levem a criança a tornar-se alfabetizada - processo que envolve diferentes competências cognitivas -, sendo necessário que ela formule hipóteses, reflita sobre a relação entre a fala e a escrita, estabeleça relações entre os sons da fala e sua representação gráfica.

Dehaene (2012) destaca que a psicologia cognitiva refuta o ensino por meio do método global ou audiovisual, pois ele propõe que a criança associe palavras e até frases inteiras ao seu significado, não permitindo que compreenda as correspondências entre grafemas e fonemas. O autor explica ainda que o método global não aceita o “adestramento” do aluno, ou seja, busca evitar que haja a “reza” automática da leitura de silabários. Ao invés desse tipo de prática, busca-se apresentar a ele textos que são considerados do seu interesse, levando-o, portanto, a decifrar a escrita e aos poucos descobrir por si só as regras da leitura. Contudo, nem todas as crianças têm a capacidade de descobrir tais regras sem a mediação de um adulto.

Assim, compreender os principais métodos pedagógicos, suas vantagens e desvantagens, é essencial para esta investigação, uma vez que apresentá-los de forma panorâmica tem o intuito de justificar a relevância de um determinado método e contribuir para a prática docente como um todo. Os métodos abordados

neste capítulo são: sintético, analítico, alfabético e fônico. Dessa forma, cabe a seguinte questão: Por que falar de alfabetização, se o público-alvo é constituído por alunos da Educação Infantil?

Propõe-se, então, uma reflexão a respeito dos conceitos que precisam ser desenvolvidos com a criança antes do seu ingresso no Ensino Fundamental, e mediante os resultados alcançados nas avaliações, como Prova Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Logo, é primordial desenvolver habilidades linguísticas essenciais à Educação Infantil para que, na próxima etapa escolar, os problemas sejam atenuados.

3.3.1 Método sintético

Segundo Mortatti (2006), até o final do Império brasileiro, o ensino e o material disponibilizado para leitura e escrita era muito precário. Nas palavras da autora,

[...] utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

Com este método, o ensino da leitura acontecia de forma mecânica, via decifração das palavras, repetição sem contextualização com a realidade do aluno, não considerando a necessidade de se trabalhar textos para desenvolver aspectos de compreensão e interpretação textuais. De acordo com Frade (2007), este método, em geral, procurava “privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos”, buscando a transformação da fala em sinais gráficos.

2.3.2 Método analítico

Ainda conforme relata Mortatti (2005), a partir do início de 1880, o poeta português João de Deus escreveu a **Cartilha Maternal ou Arte da Leitura**, tendo como linha de trabalho o “método da palavração” e “baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2005, p. 5). Esse método procura romper radicalmente com o princípio da decifração. A autora relata que

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. O processo baseado na “historieta” foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições*. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]). Nesse documento, priorizava-se a “historieta” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura (MORTATTI, 2005, p. 7).

O método defende que a leitura é um ato global e audiovisual, partindo da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas. As historietas apresentam começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança. O professor utiliza cartões para fixação, com palavras de um lado e gravuras de um outro, exercícios sinestésicos para o ensino do movimento de escrita de cada palavra, entre outros. (FRADE, 2007).

3.3.3 Método alfabético

Esse método tem como princípio a soletração, sendo necessário que a criança decore as letras do alfabeto, para depois decorar todas as suas combinações silábicas e, a partir de então, comece a ler as palavras. Após ter decorado as letras e as sílabas, ela começará a ler sentenças curtas, evoluindo até conseguir ler histórias maiores.

Essa linha de trabalho estendeu-se até meados de 1970, conforme Mortatti (2006). A partir da década de 1980,

[...] funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a *quem se ensina*; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica (MORTATTI, 2006, p. 10).

Durante as aulas, muitos professores realizam a repetição de exercícios, de maneira mecânica, sem proporcionar contextualização com o universo infantil, além de não considerarem os conhecimentos adquiridos pelos alunos antes de ingressarem na instituição escolar.

3.3.4 Método fônico

Esse método consiste no aprendizado por meio da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Através de textos, ele permite que o aprendiz descubra o princípio alfabético, para que, de forma progressiva, domine o sistema ortográfico, de maneira dinâmica, ou seja, por meio de atividades sistematicamente planejadas, unindo a ludicidade à aprendizagem. Inicia-se o ensino a partir das vogais, depois as consoantes, por meio de textos que tenham significado para o aluno, realizando associações de palavras com figuras as quais o levem a perceber os sons da letra em questão, vinculando esse som à grafia de outras palavras com sonoridade semelhante (FRADE, 2007).

Assim, conforme a criança aprende, são mostradas as diferentes formas de combinar sons na construção da palavra. Objetiva-se, com esse método, mostrar ao aprendiz que cada letra tem um nome, um som e uma grafia, e que a combinação delas representa os fonemas, sendo necessário identificar os diferentes sons, juntá-los a outras letras, para que assim consiga ler.

Para trabalhar esse método, o professor deve proporcionar atividades com diferentes recursos pedagógicos, como alfabetos móveis, textos variados, sempre com mediação. Assim, por meio desse método de ensino, o aluno passa a se apropriar da consciência fonológica, o que fará fundamental diferença no seu processo de aquisição da linguagem escrita.

3.4 CONSCIÊNCIAS DESENVOLVIDAS A PARTIR DO POEMA

Dentre a grande variedade de atividades possíveis de serem trabalhadas com poemas e textos voltados ao público infantil, é possível desenvolver a consciência silábica, que consiste em reconhecer e manipular as palavras por sílabas, ou seja, por grupo de fonemas, e compreendendo que a “sílabas é o fonema ou conjunto de fonemas pronunciado numa só expiração” (FARACO; MOURA; MARUXO, 2012, p. 51). Portanto, várias consciências são desenvolvidas a partir do poema e do trabalho organizado sistematicamente, sendo elas: a consciência fonológica, a sintática, a semântica, a morfológica e a pragmática.

3.4.1 Consciência sintática

Na consciência sintática, há a compreensão de que as palavras podem ser trocadas de lugar e, dessa forma, modificam-se os sentidos das sentenças. Ela está diretamente ligada à habilidade de refletir sobre a estrutura gramatical das frases. Logo,

A consciência sintática se refere à habilidade cognitiva de manipulação da estrutura interna das frases. Inclui reconhecer que as palavras podem ser alteradas, trocadas de lugar e, dessa forma, alterar o significado das sentenças. Tal habilidade é responsável, por exemplo, pela escrita não aglutinada de palavras na frase, comum na escrita inicial de crianças, e pela organização coerente das palavras em frases (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 117).

O desenvolvimento dessa consciência está relacionada à compreensão de palavras e, para o processo de aprendizagem de leitura, é fundamental para que a criança compreenda que ela ouve as palavras sem pausas e espaços; contudo, para a escrita, é necessário que respeite os espaços para que se tenha uma escrita possível de ler.

3.4.2 Consciência semântica

A consciência semântica permite que o sujeito reflita sobre os significados das palavras, frases, orações, símbolos e imagens. É fundamental que se trabalhe

com as crianças o desenvolvimento dessa consciência, explorando-se o vocabulário adequado para cada situação de comunicação, assim desenvolvendo as competências comunicativas. Para isso é necessário

[...] selecionar vocabulário apropriado a cada situação de comunicação e a cada gênero textual e também o estabelecimento de relações entre palavras a partir de radicais comuns, como pedra, pedrada, pedreiro, pedregulho, entre outras (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 115).

Quando a criança se apropria dessa habilidade, ela passa a inferir significado de palavras desconhecidas, através de elementos que lhe são familiares.

3.4.3 Consciência morfológica

A consciência morfológica está ligada à reflexão sobre os morfemas, ou seja, refletir sobre as menores unidades formadoras das palavras, as raízes e os afixos. Larocca (2005), *apud* Hagen (2010) *et al.*, destaca que

Morfemas são as menores unidades formadoras das palavras que possuem significado próprio. Existem duas grandes classes de morfemas: as raízes e os afixos. A raiz pode ser definida como núcleo mínimo de uma construção morfológica. Os afixos podem ser de dois tipos: prefixos, afixos adicionados antes da raiz, ou sufixos, afixos adicionados depois da raiz. Assim, a palavra “enraizamento” tem três morfemas “en”, “raiz” e “mento”. Os morfemas também podem ser classificados como flexões ou derivações. As flexões são sufixos que determinam o gênero e o número nos substantivos e adjetivos, e nos verbos constituem os sufixos temáticos, modo-temporais e número-pessoais. Assim, as palavras podem ser morfológicamente simples, quando são compostas de um morfema, ou morfológicamente complexas, quando são formadas por dois ou mais morfemas (LAROCCA, 2005, *apud* HAGEN *et al.* 2010, p. 137-138).

Ao trabalhar a consciência fonológica com alunos em processo de alfabetização, o docente deve levar o aluno a compreender que a consciência morfológica é fundamental para sua aprendizagem efetiva.

3.4.4 Consciência pragmática

Quanto ao conhecimento da consciência pragmática Piccoli e Camini (2012) destacam que

A consciência pragmática se relaciona à leitura contextual que o sujeito precisa fazer para usar de modo coerente a língua, levando em consideração, por exemplo, o suporte e o gênero textual em que a mensagem será escrita, a quem será enviada a mensagem, etc (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 118).

Portanto, ela está relacionada à capacidade de reflexão sobre o uso da linguagem e quais os efeitos que ela apresenta na situação de comunicação com o outro.

Ainda de acordo com Piccoli e Camini (2012), é muito importante que o docente não restrinja a apresentação de palavras apenas a sílabas canônicas, para que as crianças percebam que existem outras composições nas palavras.

A consciência a respeito de rimas e aliterações significa reconhecer as semelhanças sonoras de palavras com o mesmo som consonantal (aliteração), com os mesmos sons vocálicos (assonância) e aquelas que terminam com o mesmo som (rimas). O trabalho com a aliteração e a rima é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, e também para a memorização e a compreensão dos fonemas. Logo,

Alguns pesquisadores relacionam a sensibilidade a rimas e aliterações ao desenvolvimento de uma capacidade intrassilábica, já que proporciona às crianças isolar elementos no interior da sílaba. Também há pesquisadores que salientam correlações entre a consciência de aliterações e os indícios de desenvolvimento da consciência fonêmica (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 109).

Quanto à consciência fonêmica, considera-se essa a de maior complexidade, sendo, portanto, a última a ser desenvolvida pela criança, visto que ela precisa compreender que um fonema pode alterar totalmente o sentido da palavra (PICCOLI; CAMINI, 2012). Morais (2013, p. 36) ainda destaca que o “treino das competências fonêmicas tem efeitos positivos diretos no desempenho da leitura, tanto na leitura de palavras escritas isoladas como na leitura de texto”.

A partir, por conseguinte, dessa compreensão, ou seja, que um fonema diferente altera o sentido da palavra, as autoras afirmam que se oportuniza que o aluno passe a desenvolver, por consequência, a consciência semântica da língua, através da ampliação vocabular proporcionada por textos previamente selecionados, que apresentem vocabulário apropriado a cada situação de comunicação e a cada gênero textual, além de estabelecer relações entre as

palavras de radicais comuns. Elas exemplificam tal situação, ao apresentar palavras, como: pedra, pedrada, pedreiro, pedregulho, entre outras. (PICCOLI; CAMINI, 2012).

Sobre gênero textual, Marcuschi (2008), afirma que tais textos são materializados em situações comunicativas recorrentes. Ainda:

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Desse modo, na Educação Infantil devem ser desenvolvidas as capacidades relacionadas às consciências fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática, de modo a levar a criança a se apropriar de todas as habilidades linguísticas necessárias para seu desenvolvimento, por meio de gêneros textuais possíveis de serem trabalhados nessa etapa.

A Política Nacional de Alfabetização, do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, destaca, em seu Artigo 3º, os componentes fundamentais à alfabetização:

[...]
IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:
a) consciência fonêmica;
b) instrução fônica sistemática;
c) fluência em leitura oral;
d) desenvolvimento de vocabulário;
e) compreensão de textos; e
f) produção de escrita. (BRASIL, 2019, p. 2).

De acordo com a Política Nacional de Alfabetização (2019), é fundamental desenvolver nas crianças, elementos essenciais para a alfabetização, e tais elementos devem ser iniciados já na EI, ou seja, antes mesmo de seu ingresso no EF.

3.5 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO ALIADA NO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

A consciência fonológica tem sido uma grande aliada no trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil. Nessa etapa de ensino, é possível desenvolver competências e habilidades que a auxiliarão na aquisição dos conhecimentos necessários para tornar-se leitora, além de outras habilidades que contribuirão para sua vida escolar. Sobre isso, Morais assevera que

A identificação das letras que supõe a atenção aos traços visuais que as distinguem umas das outras e o conhecimento da maneira de pronunciá-las, e a consciência dos fonemas, que se concretiza em habilidades de manipulação dessas unidades, são competências que, pela sua importância para a aprendizagem da leitura, têm de ser adquiridas – e ensinadas – no começo desse processo (MORAIS, 2013, p. 41).

Adams *et al.* (2006) têm pensamentos consonantes com o autor supracitado ao destacarem que é necessário proporcionar situações de aprendizagem que possibilitem a aquisição da consciência fonológica, visto que ela auxilia de maneira essencial o desenvolvimento do futuro leitor, como é possível verificar no excerto abaixo

Consciência fonológica é, atualmente, um assunto de grande importância. Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativa. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler (ADAMS, 2006, p. 17).

A partir da afirmação do autor, compreende-se então que o começo desse processo de desenvolvimento encontra-se na Educação Infantil. Dehaene (2012) também disserta que:

Desde bem pequena, jogos simples preparam a criança para a leitura, tanto no plano fonológico, fazendo-a manipular os sons da fala (rimas sílabas, a realização dos fonemas), quanto no plano visual, fazendo-a reconhecer, memorizar e traçar a forma das letras. Desde esse estágio, que pode ter lugar na escola maternal, ter-se-á oportunidade de orientar bastante curiosamente sobre as letras, a fim de que se torne claro à criança que cada letra se lê numa direção fixa e que um b, um p, um d, ou um q são, pois, formas diferentes. Escrevê-las ou traçá-las com o dedo contribui, certamente, a transpor, com sucesso, esta etapa importante (DEHAENE, 2012, p. 245).

Contudo, ao apresentar para a criança as grafias dessas letras, como profere o autor, é necessário ensiná-la a desenhar e a “escrevê-las com o dedo”. Tal atividade contribui para o sucesso da sua aprendizagem, não podendo ser essa tarefa executada de maneira mecânica e descontextualizada. Deve-se, portanto, apresentar as diferenças gráficas a partir de um texto que tenha significado e sentido para a criança. Reforçando: no momento da elaboração e execução dos planejamentos, é primordial que o professor pense em atividades de sistematização que aconteçam de forma que o fonema e o grafema sejam apresentados de maneira significativa.

Assim sendo, a respeito dessas habilidades, Piccoli e Camini (2012, p.103) afirmam que elas podem “ser agrupadas em três níveis: consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica”. Para as autoras:

[...] falar em competência metalinguística significa falar de um conjunto de habilidades que permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua, ou seja, sobre a forma como emprega ou vê serem empregados os recursos linguísticos (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 102).

Em relação à consciência fonológica, Stampa (2015) destaca a importância de se estimular a criança desde o nascimento para desenvolver a sua compreensão da captação dos sons e para que, com o decorrer do tempo, ela passe a reconhecer, localizar, discriminar e a desenvolver a acuidade auditiva tornando-se, então, essa habilidade parte do comportamento global do organismo. A autora ressalta ainda que, quando o educando não recebe estímulos adequados no início da infância, poderá apresentar problemas na discriminação auditiva ao ingressar na escola, refletindo-se isso principalmente na alfabetização.

Adams *et al.* (2016) exemplificam que é possível estimular a criança a desenvolver essa acuidade auditiva por meio da exposição de sons da natureza, despertadores, animais e outros sons, pelo qual ela será desafiada a descobrir a que som se refere, estimulando assim, sua atenção.

Logo, na Educação Infantil, é muito importante que o professor oportunize momentos com atividades que envolvam musicalização, audição de histórias, rodas de conversa a fim de estimular a habilidade auditiva, além da habilidade

linguística, pois, de acordo com Stampa (2015, p. 30), conforme “a criança cresce, o percentual de aprendizagem por meio da audição também aumenta”.

Na obra **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler, Stanislas Dehaene (2012, p. 215) defende que “desde os primeiros anos de vida, a criança demonstra uma competência excepcional para a discriminação dos sons da fala”, o que confirma a teoria de Stampa, no que diz respeito aos estímulos auditivos necessários a serem desenvolvidos com a criança na fase da Educação Infantil, quando deverão ser relacionados aos momentos de escuta oportunizados na escola.

Capovilla, Dias e Montiel (2007) confirmaram esse fato, ao verificar em um de seus estudos com alunos da primeira série de uma escola pública, que, após treinarem a consciência fonológica e as correspondências grafofonêmicas, tiveram melhor desempenho em atividades de segmentação da escrita, manipulação e transposição fonêmica e transposição silábica, em atividades de leitura (em voz alta) e escrita de palavras, visto que passaram a compreender a estrutura da língua.

Cunha e Capellini (2011) ainda destacam que:

Os autores destes estudos explicam que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. Desta forma, enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros (suprafonêmicos) parecem se desenvolver naturalmente, a consciência fonêmica parece exigir experiência específica em atividades que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 88)

Assim, constata-se a teoria de Vigotski, quando defende a mediação do adulto experiente no desenvolvimento de capacidades específicas, visto que para se ter o conhecimento estrutural da língua e identificar seus elementos constituintes, faz-se necessária a presença de alguém mais experiente.

Nesse sentido, é fundamental oportunizar momentos que preparem a criança para adentrar no processo de decodificação da língua escrita e falada, por meio de atividades sistematicamente planejadas que permitam o conhecimento da estrutura da língua em fonemas, grafemas, palavras, frases e textos, de maneira reflexiva desde a Educação Infantil.

A despeito da aprendizagem das letras, Morais (2013) defende que os nomes traçados e os valores fonológicos das letras são palavras novas para o infante devido aos diferentes traçados existentes de uma mesma letra, semelhanças entre os sons. Assim, para que ele aprenda, é necessário ter uma boa atenção auditiva. Portanto, para que esses conhecimentos sejam adquiridos pelo educando, é primordial que o professor desenvolva atividades relacionadas à oralidade e à ludicidade, a fim de atrair a sua atenção, com intenção pedagógica planejada, para que assim comece a desenvolver as capacidades metalinguísticas necessárias.

A psicóloga alemã Uta Frith, que trabalha no Instituto de Neurociência Cognitiva da University College London, defende que a criança passa por três grandes etapas para aprender a ler (DEHAENE, 2012). A primeira surge entre 5 e 6 anos, quando ela ainda não compreende a lógica da escrita, mas reconhece os traços visuais, forma, cor, orientação das letras, bem como é capaz de reconhecer marcas publicitárias. Tal fase é chamada de logográfica ou pictórica. A segunda está associada à cadeia de letras e sua pronúncia, ou seja, é a etapa fonológica, que aparece entre seis e sete anos, quando a criança compreende as correspondências letra/som, começando a aplicar esses conhecimentos e passa a reuni-los, formando palavras. A terceira etapa consiste no domínio ortográfico da leitura, no qual o “leitor conhece uma quantidade grande de prefixos, de radicais ou de sufixos sem esforço a sua respectiva pronúncia e a seu sentido” (DEHAENE, 2012, p. 221).

No entanto, desde seu ingresso na escola, é possível desenvolver a consciência fonêmica, a partir de atividades do cotidiano escolar, pelas quais a criança é exposta a jogos sonoros, brincadeiras, de maneira lúdica, porém planejada, com articulação entre o ensino e a ludicidade, de forma que ao avançar para o último ano da EI ela tenha desenvolvido habilidades auditivas suficientes para compreender o sistema de escrita.

Dehane (2012) questiona se o conhecimento das formas e dos nomes das letras retarda a aquisição da leitura, visto que, para realizá-la, não usamos os nomes das letras, mas os fonemas que representam. Sobre isso, ele afirma:

Pode ser que a criança, desde a etapa anterior, tenha aprendido a reconhecer a forma e o nome das letras. Contudo, pode-se questionar se esta aprendizagem, longe de ajudar a criança, não retarda a da leitura.

Com efeito, saber que “C” se pronuncia se, “A”, a e “O”, ó não ajuda em nada a ler a palavra “CÃO”.

O que reunimos no curso da leitura não são os nomes das letras, mas os fonemas que elas representam – as unidades da fala abstratas e escondidas que a criança deve descobrir. Uma verdadeira revolução mental deve ter lugar no cérebro da criança antes que ela descubra que a fala pode ser decomposta em fonemas e que podemos recompor a sequência /ba/, combinando os fonemas /b/ e /a/. Os primeiros anos de leitura veem a emergência de uma representação explícita das classes de sons da língua. A criança descobre que a fala é composta por átomos, os fonemas, que podem ser recombinados, para formar novas palavras, verdadeiras moléculas verbais (DEHAENE, 2012, p. 218).

Diante da proposição exposta pelo autor, infere-se que a partir do momento que a criança adentra numa sala de aula de EI, há o início do contato com a leitura por meio de diferentes atividades: ouvir histórias, visualizar ilustrações de livros de literatura infantil; ouvir e participar de cantigas e brincadeiras com jogos sonoros.

Nestes momentos, pela observação dos livros, quando acompanha a leitura feita pelo professor, escutando sua fala, há uma apresentação explícita dos sons da fala e demais elementos da linguagem.

Ainda de acordo com Dehaene (2012), é necessário ensinar ao pequeno educando o prazer pela leitura e, no caso daquele que se encontra na Educação Infantil, proporcionar-lhe o prazer de ouvir histórias, incentivando-o a futuramente ser um leitor. Logo, é função precípua do seu professor, no cotidiano escolar, propor atividades que o levem a perceber os sons da fala, sendo o mestre o mediador no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental, então, proporcionar à criança as chaves para seu início na leitura, como defende o autor

Não se poderia prestar um serviço à criança se a fizessemos admirar-se com os prazeres da leitura sem antes lhe dar as chaves. A decodificação fonológica das palavras é a etapa chave da leitura. [...] a conversão grafema-fonema é uma invenção única na história da escrita, que transforma radicalmente o cérebro da criança e sua forma de escutar os sons da fala. Ela não se desenvolve espontaneamente, é necessário, pois, ensiná-la. A leitura pela via direta, ou ortográfica, que coloca em paralelo as letras com o significado, não se torna eficaz senão depois de muitos anos de leitura pela via fonológica (DEHAENE, 2012, p. 236).

Constata-se, pois, que a chave para a formação de leitores encontra-se no desenvolvimento das habilidades fonológicas calcadas em atividades significativas para as crianças, o que poderá levá-las a se tornarem leitoras fluentes. Para isso,

faz-se necessário oportunizar essa aprendizagem, como Dehaene propõe no trecho a seguir:

Em definitivo, o melhor modelo de aprendizagem fonológica é, sem dúvida, o de uma interação recíproca entre o desenvolvimento dos grafemas e dos fonemas. A aprendizagem das grafemas chama a atenção sobre a classe dos sons; a análise das classes de sons afina, por seu turno, a compreensão dos grafemas e assim, em sequência, uma espiral causal faz emergir simultaneamente o código grafêmico e o código fonêmico. (DEHAENE, 2012, p. 221).

Dessa forma, apresentar para o aluno da EI textos poéticos, como chave para aquisição do conhecimento fonológico, demonstrou ser um excelente recurso para abrir as portas do prazer pela leitura, via reconhecimento da relação grafema e fonema. Esse reconhecimento pode ser trabalhado por meio de planejamentos de aulas com o gênero textual poema, como investigado nesta pesquisa. Tais planejamentos podem ser encontrados no *site* disponibilizado como produto educacional, apresentado no próximo capítulo.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: *SITE BRINCANDO E POETANDO*: PLANOS ONLINE COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM E METODOLOGIA APLICADA

Este capítulo trata de apresentar o produto educacional elaborado como parte integrante do projeto de pesquisa, exigência por se tratar de um mestrado profissional. Assim, o produto disponibilizado refere-se a um *site*, no qual estão hospedados planos de aula contendo objetivos, conteúdos, metodologia e exemplos de atividades que levarão o professor a desenvolver, de maneira lúdica, a CF dos alunos da EI.

A escolha do produto educacional causou dúvidas devido à preocupação de se criar algo que fosse ao encontro das necessidades do professor, bem como uma ferramenta que fosse prática.

Inicialmente, pensou-se em elaborar um caderno impresso que contivesse planejamentos de aulas e sugestões de atividades voltadas ao desenvolvimento da CF e ao encantamento da criança em tornar-se leitora. Contudo, após pesquisas na *Internet*, optou-se por criar um *site* na plataforma *Wix*, possibilitando que a pessoa acesse e baixe os planejamentos, ou que os tenha como modelos. Ele é acessível por meio do endereço eletrônico <https://brincandoepoetando.wixsite.com/planos>.

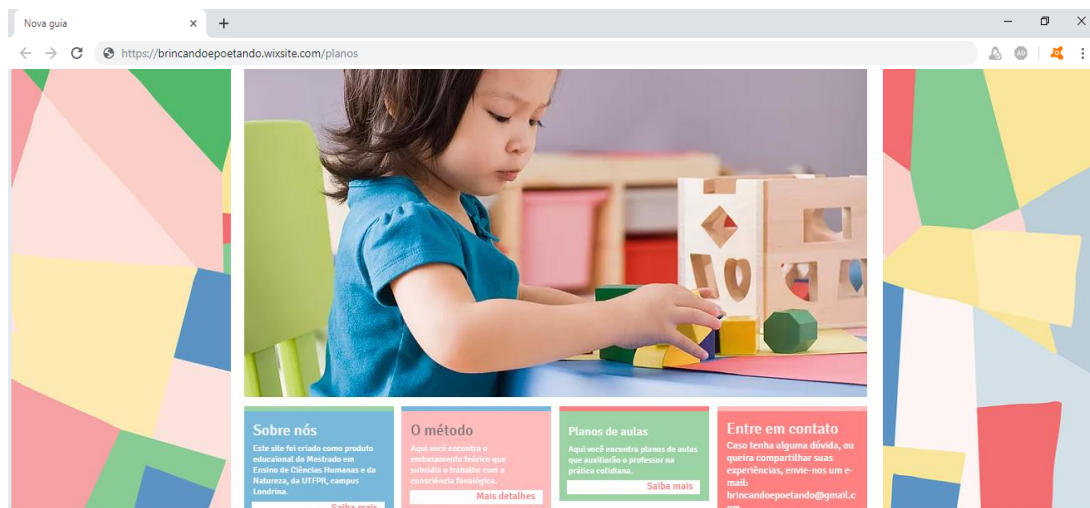
Ressalta-se que o *site* disponibilizado poderá ser utilizado em diferentes dispositivos tecnológicos, visto o mesmo se adapta a *smartphones*, computadores e *tablets*, sendo possível fazer o *download* dos planos de aula em qualquer equipamento, portanto, o professor poderá ter acesso por meio do aparelho de sua preferência. Deste modo, o produto educacional cumpre com sua função social, que é proporcionar acesso a uma gama de docentes que buscam por modelos e ideias de aulas para os conteúdos concernentes à temática das aulas disponíveis.

A preferência pelo *site* se deu, então, por ser uma ferramenta de fácil acesso e que correspondia aos objetivos da pesquisa.

4.1 LAYOUT DO SITE BRINCANDO E POETANDO

A seguir o *layout* do site *Brincando e poetando*, que consta no endereço eletrônico: <https://brincandoepletando.wixsite.com/planos>. Ressalte-se que todas as figuras, numeradas, têm como autora esta pesquisadora.

Figura 1: Acesso ao site.



Fonte: Site do produto educacional: <https://brincandoepletando.wixsite.com/planos>

Da aba intitulada “Sobre nós”, consta uma breve explicação a respeito do surgimento do *site*.

Figura 2: Acesso ao site: Sobre nós.

Sobre nós



Como tudo começou...

Em 2018, iniciei meus estudos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina, como aluna do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, tendo como orientadora a Profª Dra. Marilu Martens Oliveira.

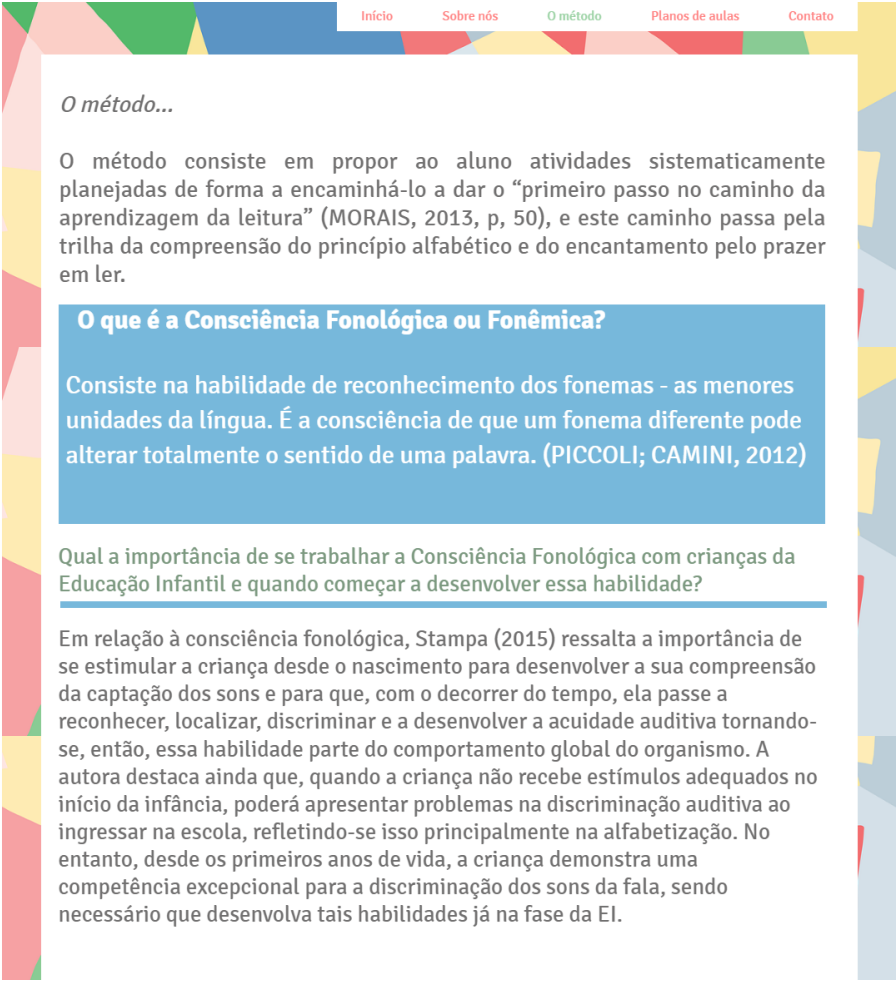
Desde então, em meio a aulas, estudos e orientações, iniciamos a pesquisa que consistia em analisar como acontece o processo de ensino de capacidades metalinguísticas com crianças que se encontram no último ano da Educação Infantil, em uma turma de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Cambé.

A pesquisa contou com a valiosa colaboração da professora regente da turma, a professora J. P., que prontamente abriu as portas de sua sala de aula como objeto de estudo. As execuções dos planejamentos, bem como a disposição em aprender e compartilhar sua prática pedagógica foram fundamentais para a realização da pesquisa. Além da contribuição da professora Jéssica, não posso deixar de agradecer à Secretaria Municipal de Educação de Cambé e ao Centro Municipal de Educação Infantil Joana Benaducci Martin, que abriram as portas para a realização da pesquisa.

Hoje, após dois anos de estudos, é possível vivenciar a realização de um sonho, que é me tornar Mestre em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, instituição que me deu a oportunidade de realizar os estudos e contribuir para a prática docente, a partir dos frutos da pesquisa realizada durante o tempo em que fui aluna.

Fonte: Site do produto educacional: <https://brincandoepoetando.wixsite.com/planos>

Há também uma aba da qual constam informações sobre o método de trabalho com a CF.

Figura 3: Acesso ao site: O método.

Início Sobre nós **O método** Planos de aulas Contato

O método...

O método consiste em propor ao aluno atividades sistematicamente planejadas de forma a encaminhá-lo a dar o “primeiro passo no caminho da aprendizagem da leitura” (MORAIS, 2013, p, 50), e este caminho passa pela trilha da compreensão do princípio alfabético e do encantamento pelo prazer em ler.

O que é a Consciência Fonológica ou Fonêmica?

Consiste na habilidade de reconhecimento dos fonemas - as menores unidades da língua. É a consciência de que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra. (PICCOLI; CAMINI, 2012)

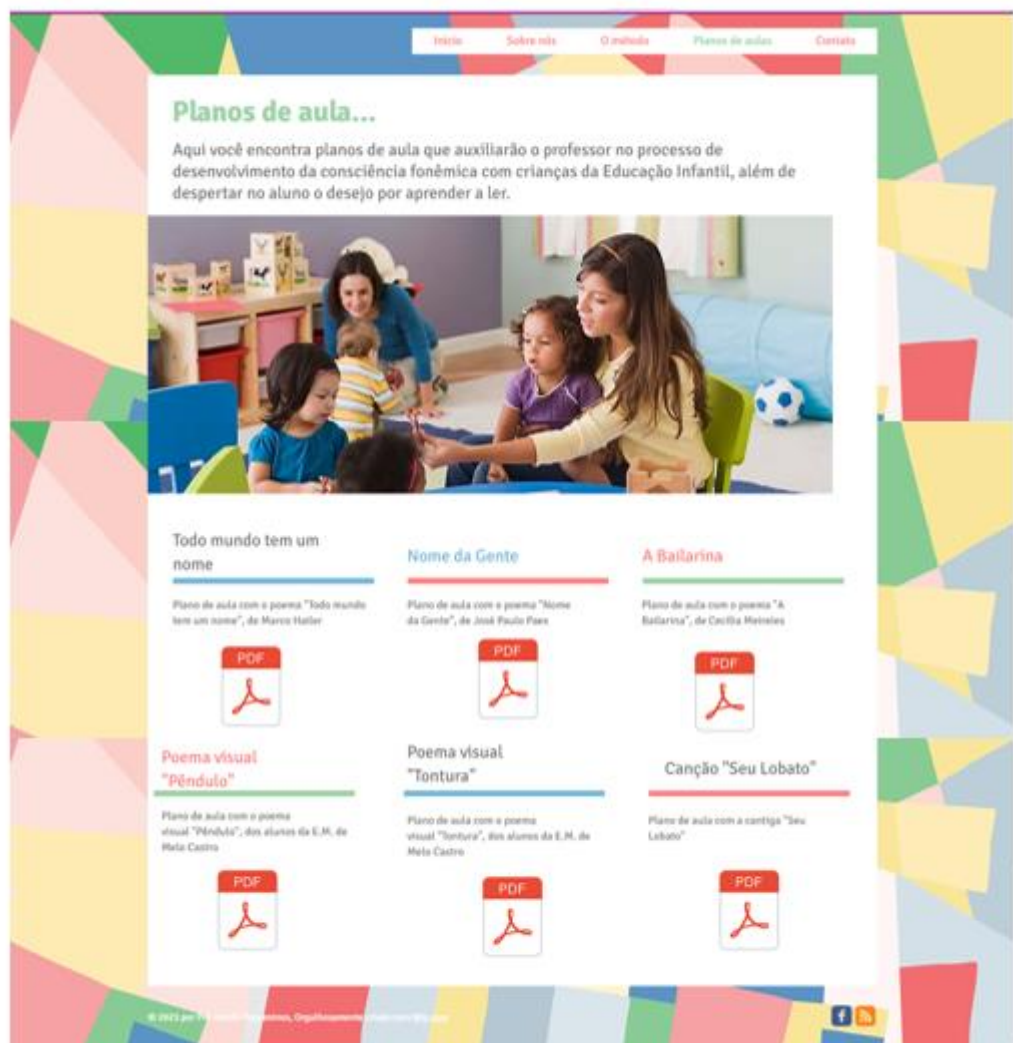
Qual a importância de se trabalhar a Consciência Fonológica com crianças da Educação Infantil e quando começar a desenvolver essa habilidade?

Em relação à consciência fonológica, Stampa (2015) ressalta a importância de se estimular a criança desde o nascimento para desenvolver a sua compreensão da captação dos sons e para que, com o decorrer do tempo, ela passe a reconhecer, localizar, discriminar e a desenvolver a acuidade auditiva tornando-se, então, essa habilidade parte do comportamento global do organismo. A autora destaca ainda que, quando a criança não recebe estímulos adequados no início da infância, poderá apresentar problemas na discriminação auditiva ao ingressar na escola, refletindo-se isso principalmente na alfabetização. No entanto, desde os primeiros anos de vida, a criança demonstra uma competência excepcional para a discriminação dos sons da fala, sendo necessário que desenvolva tais habilidades já na fase da EI.

Fonte: Site do produto educacional: <https://brincandoepoetando.wixsite.com/planos>

Na sequência são apresentados os planos de aula. Para acessá-los, ir para a seção “Planos de aula”.

Figura 4: Acesso ao site: Planos de aula.



Fonte: Site do produto educacional: <https://brincandoepletando.wixsite.com/planos>

4.2 METODOLOGIA

O caminho das concepções teóricas e a prática exercida na realidade são indissociáveis. Busca-se, nesta trilha, articular um conjunto de técnicas que ajude a solucionar “os impasses teóricos para o desafio da prática.” (MINAYO, 1998 *apud* TOZONI-REIS, 2006, p. 19).

Portanto, embora, nada pode ser uma prática teórica. A pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de

determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO *apud* TOZONI-REIS, 2006, p. 19).

No decorrer da execução da pesquisa, que aconteceu durante o ano de 2018, num Centro Municipal de Educação Infantil, em Cambé-Pr, problematizou-se a possibilidade de se desenvolver a consciência fonológica (CF) em crianças da Educação Infantil e encantá-las, pelo prazer da leitura, a partir de textos poéticos. Também foi fonte de dados o ambiente da sala de aula, constituindo a classe investigada como principal instrumento de análise. Foram recolhidos dados em forma de tabulação da coleta de questionamentos, imagens, fotografias, tendo como objetivo compreender os caminhos percorridos e os resultados alcançados.

Todas as atividades elaboradas tiveram também como objetivo motivar a criança a dar o “primeiro passo no caminho da aprendizagem da leitura”, e este caminho passa pela trilha da compreensão do princípio alfabético (MORAIS, 2013, p, 50).

Para dar esse primeiro passo no caminho da aprendizagem da leitura, foi oportunizado, aos alunos da EI, a participação nas aulas cujos objetivos foram antecipadamente definidos para que fossem alcançados com êxito.

5 RELATO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A aplicação do produto educacional é o momento de concretização da pesquisa e, a partir dessa etapa, começa-se a colher os dados para a análise dos resultados. Esta pesquisa, percorreu o caminho de embasamento teórico, de caráter bibliográfico, elaboração do produto educacional e análise dos resultados obtidos, como pode-se verificar através dos relatos a seguir.

5.1 PLANOS DE AULA TRABALHADOS COM A TURMA

O trabalho pedagógico do professor deve ser pensado de acordo com a etapa de ensino a que se destina. É primordial estabelecer o caminho a percorrer, devendo constar nesse plano: objetivo (onde se pretende chegar), conteúdos (o que será ensinado), procedimento de ensino (como ensinar) e avaliação (como será acompanhado o processo do ensino e da aprendizagem).

Destaque-se, que, nesta investigação, os destinatários são alunos de uma turma da Educação Infantil, do nível 5, sendo este o ano que antecede o ingresso dessas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de estarem matriculadas no Infantil 5 (município de Cambé-PR), elas completariam 5 anos até 31 de março, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

O referido Centro Municipal de Educação Infantil, onde a pesquisa foi realizada, atende atualmente 14 turmas, com crianças de 3 a 6 anos de idade, compreendendo turmas denominadas pela Secretaria Municipal de Educação de: Infantil 3 (3 a 4 anos), Infantil 4 (4 a 5 anos) e Infantil 5 (5 a 6 anos), totalizando 265 alunos. Os conteúdos trabalhados com os alunos dividem-se em eixos, sendo: Artes, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática e Movimento.

Objetiva-se, na execução dos planejamentos, que o aluno amplie seus conhecimentos por meio da mediação do professor, sendo este o responsável por causar transformações em sua aprendizagem, sempre o elevando ao próximo estágio de desenvolvimento, ou seja, conforme os conceitos de Vigotski (2007),

levar o aluno a sair da Zona de Desenvolvimento Atual, que é o conhecimento que o indivíduo já tem consolidado, sendo capaz de resolver sozinho, e elevá-lo à Zona de Desenvolvimento Iminente, na qual o educando aproveita as habilidades já desenvolvidas e, a partir delas, construa novos conhecimentos.

Para proporcionar esse salto de aprendizagem, trabalhou-se com textos poéticos, voltado ao público infantil, visto que esse gênero textual está calcado na ludicidade do universo da criança, como se pode verificar no texto de José Paulo Paes (1999).

Poesia é... brincar com as palavras
como se brinca com bola,
papagaio, pião.
Só que bola, papagaio, pião
de tanto brincar se gastam.
As palavras não:
Quanto mais se brinca com elas,
mais novas ficam (PAES, 1999, p. 4).

Como no texto de Paes (1999), “poesia é brincar com as palavras”, e brincar é algo que a criança faz a todo momento. Então, nada mais indicado para estimular sua aprendizagem do que utilizar a poesia como instrumento para o desenvolvimento da linguagem. É o que deve ocorrer com a criança que se encontra na Educação Infantil, e que já possui um repertório vocabular. Contudo, é necessário ampliar suas possibilidades de desenvolvimento linguístico, divertindo-a e encantando-a, via leitura.

As brincadeiras devem desenvolver as habilidades linguísticas pertinentes à faixa etária. Porém o trabalho deve ser pautado em dois critérios: a qualidade literária do texto e a intenção no trabalho, e assim a criança tem acesso a uma boa experiência linguística e se apropria desses conhecimentos. Tais experiências são possíveis por meio das parlendas, cantigas de rosa, jogos sonoros (JARDIM, 2001).

Cecília Meireles também apresentou considerações a respeito da literatura destinada às crianças:

Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida, que talvez nunca mais possam ter a

liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância de aproveitar essa oportunidade (MEIRELES, 1984, p. 123).

O *prazer em ler com liberdade* deve ser, então, desenvolvido desde a infância, mesmo com crianças que ainda não decifram o código escrito. Dessa forma, devem ser contemplados jogos de palavras e rimas que encantem os pequenos, despertando-lhes o interesse pela leitura, fazendo com que sejam ampliadas suas capacidades cognitivas, perceptivas e as unidades de escrita, levando-as a compreender e a se apropriarem da consciência fonológica. Esse trabalho deve proporcionar situações de reflexão sobre a escrita e os componentes sonoros da língua, como Averbuck defende

O estrato fônico é o que primeiro atrai a atenção das crianças, proporcionando-lhes a fruição estética. Sensível a jogos de palavras, próprios da produção poética folclórica (quadras, brincos, parlendas, trava-línguas, adivinhas), a criança sente prazer no jogo de semelhanças e contrastes sonoros entre as palavras independente da significação. Por sua vez, os recursos imagéticos que promovem a associação original de palavra, exigem do leitor o exercício da imaginação, “domínio em que a criança se movimenta bem” (AVERBUCK, 2001, *apud* JARDIM, p. 83).

A partir dos textos poéticos, é possível desenvolver a sensibilidade e a criatividade, em função do ritmo e dos jogos de palavras existentes em seus versos. Tal afirmação, encontra-se em Jardim (2001), como se pode verificar no excerto a seguir:

Na poesia, a musicalidade dos versos proporcionada pelo ritmo e o jogo de palavras projetam imagens incomuns, exigem do leitor a participação no fazer poético. Esse exercício lúdico pode causar estranheza ao leitor, mas possibilita-lhe o contato com a face singular da linguagem, que atrai por ser desafiadora. Desse modo, os recursos sonoros imagéticos do poema proporcionam ao leitor o prazer da reprodução do texto (JARDIM, 2001, p. 81).

O prazer ao ouvir poemas conduz a criança a acontecimentos imaginários, conforme afirma Bettelheim (1984). E para o fazer pedagógico do professor, a linguagem poética abre possibilidades para que ele inicie seu trabalho pelos fonemas, para, posteriormente, apresentar os grafemas. Para isso, Bettelheim defende que é necessário proporcionar uma experiência em leitura, como é possível verificar a seguir:

Quando a aprendizagem da leitura é experienciada não apenas como o melhor caminho, mas como o único para sermos transportados para dentro de um mundo previamente desconhecido, então a fascinação inconsciente da criança em relação aos acontecimentos imaginários e seu poder mágico apoiará os seus esforços conscientes na decodificação, dando-lhe forças para vencer a difícil tarefa de aprender a ler [...] (BETTELHEIM, 1984, p. 49).

Logo, ao utilizar poemas com as crianças, pode-se verificar a facilidade e a naturalidade com que percebem as palavras que terminam ou se iniciam com o mesmo som, ou seja, apreendem as rimas, as aliterações e as assonâncias presentes no texto, sendo capazes até de formar outras rimas a partir delas. Assim, é necessário delinear o trabalho, delimitando-o ao seu destinatário, tendo um ponto de partida estabelecido, a fim de que o planejamento seja executado e os objetivos alcançados.

Além do trabalho desenvolvido com o poema, também desenvolveu-se uma pesquisa com o poema visual, para que assim fossem trabalhadas outras habilidades, além da consciência fonológica, como o conceito de signo, capacidade interpretativa, capacidade de abstração e ampliação do léxico nessa etapa de ensino.

A partir desse gênero textual, pode-se estabelecer um paralelo com o conceito de signo, abordado por Vigotski, ao afirmar que o signo representa seu objeto. Ainda, Santaella esclarece, à luz de Pierce, que “signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto” (SANTAELLA, 1983, p. 12), ou seja, é carregado de significado e tem o poder de representação. Nesse gênero de texto, há a integração entre imagem e palavra, dando a ela significado, levando seu interpretante, no caso a criança, a desenvolver a capacidade interpretativa além da decodificação do código escrito, através da representação do signo. De acordo com a autora, para Pierce a noção de signo da semiótica compreende:

[...] qualquer pintura, diagrama, grito natural, dedo apontando, piscadela, mancha em nosso lenço, memória, sonho, imaginação, conceito, indicação, ocorrência, sintoma, letra, numeral, palavra, sentença, capítulo, livro, biblioteca, etc. Numa definição mais formal, o signo é qualquer coisa de qualquer espécie, podendo estar no universo físico ou no mundo do pensamento, que – corporificando uma ideia de qualquer espécie (o que nos permite usar esse termo para incluir propósitos e sentimentos) ou estando conectada com algum objeto existente ou ainda se referindo a eventos futuros através de uma regra geral – leva alguma outra coisa, chamada signo interpretante, a ser determinada por uma relação correspondente com a mesma ideia, coisa existente ou lei (SANTAELLA, 2009, p. 39).

Além de desenvolver a compreensão do signo, o trabalho com o poema visual leva o aluno a ter conhecimentos além da semântica: auxilia na compreensão dos significados do texto, relacionando-os com a pragmática apresentada. Na pragmática, a comunicação é essencial para a compreensão da intencionalidade de produção do texto elaborado. Já a semântica estuda o significado e a interpretação do significado de uma palavra, de um signo, de uma frase ou de uma expressão em um determinado contexto. Pode-se verificar a união desses conceitos nos poemas visuais trabalhados com a turma.

Segundo Pierce *apud* Santaella (1983), a língua materna ou pátria não é a única linguagem: ela é apenas uma das diferentes linguagens que permitirá a comunicação. Não se pode esquecer da linguagem não verbal, que faz com que também se possa “produzir, criar, reproduzir, transformar e consumir, ou seja, ver-ouvir-ler para que possamos nos comunicar uns com os outros” (SANTAELLA, 1983, p. 1).

Vigotski, *apud* Oliveira (2007, p. 30), disserta que os signos são “instrumentos psicológicos, são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos”.

Dessa forma, toma-se como signo o poema visual, utilizando-o como instrumento que leva as crianças a desenvolverem outras formas de comportamento. Ainda de acordo com o autor, o uso de signos ajuda na condução e na formação de uma nova estrutura específica de comportamento, destacando-se o desenvolvimento biológico, além de criar diferentes formas de processos psicológicos (VIGOTSKI, 2007).

Deve-se considerar que essas crianças não são leitoras fluentes do código escrito, ainda que já tenham tido contato com diferentes linguagens, recursos tecnológicos e multimodais e, com isso, possuem vivência e letramento diferentes dos de outras crianças nascidas há alguns anos. Os recursos audiovisuais a que estão expostos, devido ao contato com a *Internet*, *smartphones*, *tablets* e vídeos, as tornaram letradas, porém ainda não alfabetizadas. O professor, por meio da mediação em sala de aula, é grande responsável por tal desenvolvimento.

5.2 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Objetiva-se, portanto, contribuir com a prática pedagógica dos professores que atuam com crianças da Educação Infantil, a fim de desenvolver habilidades linguísticas que serão apropriadas pelos alunos e contribuirão para o processo de alfabetização, além de motivá-los, seduzindo-os, encantando-os para que sintam prazer em ler.

Para isso, propõe-se um quadro de sugestões de atividades, bem como planos de aula que foram executados e relatados durante o corpo do trabalho, e outras sugestões de plano, que constam nos apêndices deste trabalho, que auxiliarão o professor na prática docente cotidiana.

5.4.1 Sugestões de atividades para trabalho com alunos do Infantil 5

Quadro 1

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	
Objetivos	Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer os fonemas das vogais, relacionando-as com os grafemas. ● Identificar as vogais existentes no seu próprio nome. ● Reconhecer a escrita do seu próprio nome. ● Identificar a letra inicial e a letra final do seu nome. ● Conhecer o fonema inicial e também o fonema final do seu nome. ● Ampliar o vocabulário. ● Relacionar grafemas aos fonemas. ● Adquirir noção de palavras e sílabas. ● Compreender os aspectos verbais e não verbais dos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Por meio de histórias infantis, apresentar aos alunos o som das vogais. ● Bingo sonoro: a professora sorteia uma vogal, fazendo o som da mesma, sem apresentar a grafia. O aluno que tiver a vogal correspondente coloca um botão em cima da mesma, na cartela. ● Explorar o nome de cada aluno através de brincadeiras, poemas e músicas. ● Exploração de textos, com: trava-línguas, poemas, letras de música e histórias. O aluno registra, por meio de desenhos, o que sentiu, interpretou ou o que compreendeu ao ter contato com o texto. ● Circular a letra trabalhada no referido texto. ● Circular palavras iniciadas com a vogal ou a consoante trabalhada pelo professor. ● Ampliação de vocabulário através de

	<p>textos do universo infantil, proporcionando o multiletramento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Brincadeiras para desenvolvimento da consciência de palavras. A cada palavra lida pelo professor, os alunos batem palmas, pegam um botão, saltam. ● Texto escrito em cartaz: neles os alunos circulam todas as palavras ou pintam os espaços entre as mesmas. ● Brincadeiras para desenvolvimento da noção de sílabas: a cada sílaba lida pela professora, os alunos batem palmas, saltam, pegam objetos. ● Signos: apresentar a grafia da palavra fazendo a leitura da mesma; em seguida, expor objetos correspondentes. Ex.: Se a palavra trabalhada for relógio, oportunizar o conhecimento de vários modelos de relógio. ● Semântica: trabalhar os sentidos das palavras por meio do multiletramento. Exemplo: explorar a palavra <i>galo</i> em seus dois sentidos, através de músicas como: <i>Seu galo quebrou o bico</i> (animal), <i>A menina fez um galo</i> (hematoma). ● Aspectos verbais e não verbais: trabalhar com poemas visuais. ● Rimas: o professor faz a leitura de diferentes textos, a fim de explorar palavras que terminam com o mesmo som. Em brincadeiras de ligar, levar um objeto até o outro que termina com o mesmo som. Depois no papel, a criança deverá ligar figuras que terminam com o mesmo som.
--	---

Fonte: A autora da pesquisa.

5.2.1 O planejamento

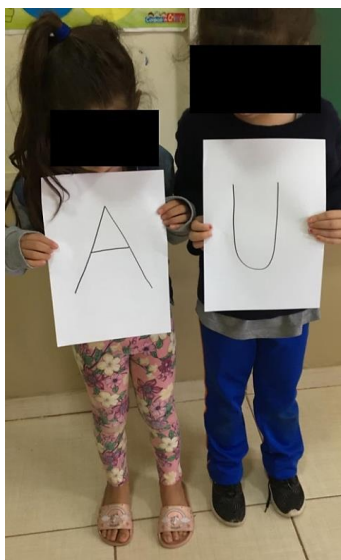
Para que os objetivos fossem alcançados, foram usados textos de fácil integração com o universo infantil, que causassem encantamento, para que o aprendizado fosse significativo.

Antes de iniciar os trabalhos com o gênero textual *poema*, houve inicialmente uma Avaliação Diagnóstica (AD) das turmas, avaliando-se as capacidades dos alunos nas seguintes habilidades: ampliação vocabular, identificação das letras do alfabeto, identificação do som inicial e final de palavras, identificação de diferentes suportes de gêneros textuais (como livros, jornais, revistas, cartazes, agenda), relação grafema/fonema, escrita do próprio nome. Contudo, os primeiros planejamentos trabalhados com os alunos foram desenvolvidos de maneira a obedecerem a algumas etapas de aprendizagem da criança para que, posteriormente, as atividades ficassem mais complexas ao longo de sua execução.

Nas primeiras aulas com o gênero textual poema, foi dado enfoque à entonação da leitura e à interpretação oral do texto. Após a realização dessa primeira etapa, com o texto impresso e apresentado em um cartaz, a docente circulou os encontros vocálicos existentes. Em seguida, depois de exemplificar e explicar o conteúdo sobre os encontros vocálicos, solicitou aos alunos que identificassem os encontros vocálicos nos próprios nomes.

Durante a execução do planejamento, percebeu-se o quanto é fundamental iniciar o trabalho a partir da identificação dos encontros vocálicos, pois, apresentar os sons das letras, torna mais compreensível para a criança identificar os sons das vogais para que, posteriormente, ela passe a identificar os sons das consoantes.

Figura 5: Formação de encontros vocálicos por meio de brincadeiras



Fonte: Arquivo da autora da pesquisa.

Assim, de forma gradativa, foi apresentada aos alunos a complexidade que existe foneticamente, levando-os a compreender que um fonema pode alterar semanticamente a palavra.

5.2.2 Poema “Nome da Gente” (Apêndice A)

Após a verificação de suas habilidades, houve a apresentação do gênero textual *poema*, a partir do poema "Nome da Gente", de Pedro Bandeira, quando os alunos foram questionados sobre seus conhecimentos específicos a respeito. As respostas dadas mostraram que não tinham qualquer conhecimento sobre o gênero textual apresentado:

Por que é que eu me chamo isso
e não me chamo aquilo?
Por que é que o jacaré
não se chama crocodilo?
Eu não gosto
do meu nome,
não fui eu
quem escolheu.
Eu não sei
Por que se metem
com o nome
que é só meu!
O nenê
que vai nascer
vai chamar
como o padrinho,
vai chamar
como o vovô,
mas ninguém
vai perguntar
o que pensa
o coitadinho.
Foi meu pai que decidiu
que o meu nome fosse aquele
isso só seria justo
se eu escolhesse
o nome dele.
Quando eu tiver um filho,
não vou pôr nome nenhum.
Quando ele for bem grande,
ele que procure um! (BANDEIRA, 2003, p. 12).

Foram questionados também sobre as palavras que terminavam com o mesmo som, destacando-as no cartaz. Com essa intervenção, foi possível levá-los a perceberem as semelhanças entre os sons das palavras, iniciando-os no mundo das rimas. Ao finalizar a semana de trabalho com o texto, observando o

envolvimento das crianças com as atividades propostas, constatou-se que passaram a relacionar os fonemas com seus respectivos grafemas e que reconheciam todas as letras de seus nomes.

A respeito do início da compreensão sobre rimas, Piccoli e Camini (2012), destacam que a sensibilidade a rimas e aliterações levam a criança a desenvolver a capacidade intrassilábica, pois a criança precisa isolar a parte final da palavra em sílabas. Constatou-se, então, durante a execução do planejamento que essa compreensão também auxiliou os alunos a relacionar os grafemas a seus respectivos fonemas, iniciando inclusive a noção de sílaba dos seus próprios nomes.

5.2.3 Poema “A boneca” (Apêndice F)

Em todos os textos trabalhados, foram apresentados *rimas, aliterações, fonemas e grafemas* de todas as letras do alfabeto, procurando-se *desenvolver* também a *sensibilidade* para a audição e a interpretação de textos poéticos. Ao declamar o poema “A boneca”, de Olavo Bilac, a professora deu a ele a entonação adequada, com o objetivo de atrair a atenção dos alunos.

“A boneca”
 Deixando a bola e a peteca,
 Com que inda há pouco brincavam,
 Por causa de uma boneca,
 Duas meninas brigavam.
 Dizia a primeira: “É minha!”
 — “É minha!” a outra gritava;
 E nenhuma se continha,
 Nem a boneca largava.
 Quem mais sofria (coitada!)
 Era a boneca. Já tinha
 Toda a roupa estraçalhada,
 E amarrotada a carinha.
 Tanto puxaram por ela,
 Que a pobre rasgou-se ao meio,
 Perdendo a estopa amarela
 Que lhe formava o recheio.
 E, ao fim de tanta fadiga,
 Voltando à bola e à peteca,
 Ambas, por causa da briga,
 Ficaram sem a boneca...”
 (BILAC *apud* ROCHA, 2013, p. 37).

Após a audição do poema, foram oportunizados momentos de brincadeira com bonecas: os alunos cuidando delas e simulando cuidados com o brinquedo estراçalhado, além de representarem o poema.

Figura 6: Momento lúdico, após a apresentação do poema “A boneca”.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 7: Momento lúdico na apresentação do poema “A boneca”.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Foi solicitado que dramatizassem o texto poético, enquanto a docente o lia novamente, permitindo assim que o vivenciassem, sentissem e expressassem suas emoções, através dos jogos de papéis.

Os *jogos de papéis* são fundamentais para o desenvolvimento infantil, visto que, durante as brincadeiras, as crianças reproduzem a realidade e se apropriam das relações e comportamentos humanos. Pasqualini e Eidt (2016, p. 3) referem-se a essa atividade como “responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento”.

Na brincadeira proposta, os alunos colocaram-se no lugar da boneca e sentiram-se como as meninas que a disputavam, desenvolvendo nesse momento a sensibilidade referente à escuta do poema.

Foi surpreendente a emoção com que as crianças receberam o texto, sendo que, no momento do registro por meio de ilustração, muitos se emocionaram ao se colocarem no lugar da boneca, com os olhos lacrimejando.

Dentre os desenhos feitos, alguns surpreenderam pela qualidade artística apresentada e pelos detalhes retratando as emoções. Cada aluno tinha liberdade para escolher o que queria retratar: cena ou sentimentos. Chamou a atenção uma ilustração, na qual o aluno expressou o sentimento de raiva, ao colocar-se no lugar da boneca que foi rasgada pela disputa das meninas.

Figura 8 - Ilustração da interpretação do poema “A boneca”.



Fonte: Acervo da autora da pesquisa.

Após a sistematização das atividades realizadas, alcançou-se o objetivo inicial: a aquisição da consciência fonológica.

Deste modo, os alunos passaram também a compreender e a ter consciência do princípio alfabético, que, como citado por Moraes (2013), é o momento pelo qual a criança passa a compreender que a escrita representa

fonemas. Na atividade realizada, o educando fez a relação com seu próprio nome e com as palavras apresentadas no texto. De acordo com o autor:

A noção de consciência fonológica abrange a consciência de toda e qualquer unidade ou propriedade fonológica – por exemplo, a consciência das sílabas ou da rima entre duas palavras, e não só a consciência dos fonemas. (MORAIS, 2013, p. 38).

Portanto, para que a criança tenha essa compreensão, não é possível apenas expô-la a materiais escritos, sem que se faça a leitura, mostrando-lhes as semelhanças sonoras entre as palavras. A mediação do professor é fundamental para que se efetive a aprendizagem.

Há de se ressaltar que o processo que antecede o produto final deve ser bem executado. A criança necessita compreender que, ao falar, pode haver segmentação e essa compreensão o professor deve desenvolver gradualmente durante a execução do planejamento. Por meio dessa sequência de trabalho, o aprendiz será capaz de sistematizar o que internalizou em relação aos conteúdos propostos anteriormente. Nessa etapa, ele já adquiriu a consciência de que as letras possuem grafemas e fonemas e que formam palavras.

Também foram implementadas atividades com o *poema visual*, como instrumento de ensino e aprendizagem.

5.2.4 Poema visual “Tontura” (Apêndice G)

Figura 9: Poema visual “Tontura”



Fonte: E.M. de Melo Castro, Tontura, 1962. Disponível em: http://ml.virose.pt/blogs/texts_14/?p=209. Acesso em: 6 out. 2018.

Foi apresentado aos alunos o poema visual “Tontura”. Quando a professora perguntou o que eles sentiram ao visualizá-lo, alguns relataram que pareciam estar caindo em um buraco, outros mencionaram a aparência de um furacão e a sensação de tontura. Após as respostas, receberam uma folha, dividida em duas partes e, de um lado, fizeram uma ilustração sobre o que sentiram ao olhar para a imagem e, do outro lado da folha, ilustraram o que sentiram ao girar o corpo num movimento de rotação. As crianças, então, disseram que estavam se sentindo “tontas”, desenvolvendo nesse momento, uma das possibilidades dos jogos de papéis como referido por Pasqualini e Eidt (2006).

Figura 10: Ilustração sobre o poema visual “Tontura”

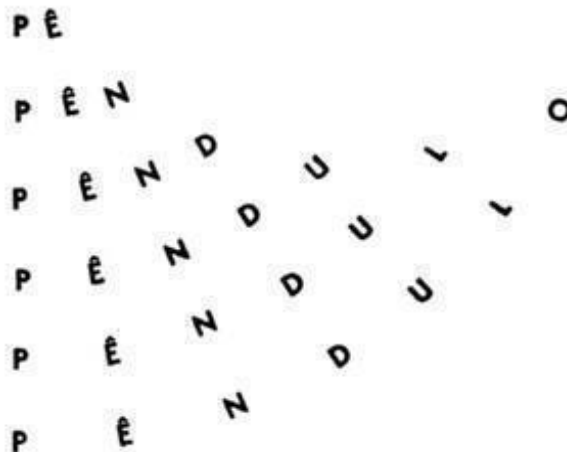


Fonte: Acervo da autora da pesquisa.

A respeito de tais conhecimentos, Dehaene (2012, p. 214) defende que “O desenvolvimento linguístico e visual da criança, antes mesmo que ela aprenda a ler, joga, pois, um papel essencial na boa preparação do cérebro para a leitura”. Contudo, a partir desse entendimento, o trabalho com atividades que desenvolvam a percepção visual e interpretativa, auxilia o aluno a desenvolver os processos mentais necessários para o processo de leitura.

5.2.5 Poema visual “Pêndulo” (Apêndice H)

Figura 11: Poema visual “Pêndulo”



Fonte: Disponível em: <http://www.educacaodofuturo.org/rabiscos/index.php/quem-somos-mainmenu-52/17-poesia-visual>. Acesso em: 6 out 2018.

A aula foi iniciada com a brincadeira do “O que é, o que é?” sobre o poema visual “Pêndulo”. Foi feita a leitura da seguinte charada: Geralmente esse objeto vive nas alturas, balança de lá para cá. Tem gente que gosta de ouvir seu barulho quando está se movimentando. Um dos lugares que pode morar é dentro de um objeto que fica pendurado na torre da igreja ou no pescoço da vaca.

Após a turma falar o nome dos objetos que eles pensavam que correspondia aos critérios mencionados pela professora, foram expostas várias imagens de pêndulos e de sino. Nesse momento, foi explicado que existem diferentes maneiras de se representar a escrita, e propôs-se que a turma falasse o que compreendeu do poema. Os alunos disseram que o poema exposto tinha palavras iguais em cada linha, e que as palavras tinham a forma de um sino. Neste momento, a professora pediu para que as crianças observassem novamente, e revelou que as letras formavam a palavra pêndulo. Após a explicação da professora, um aluno ponderou que as palavras pareciam o movimento da bolinha do sino balançando. Ao final da conversa, foi distribuído um pedaço de barbante para que os educandos confeccionassem um pêndulo, após a visualização de imagens de diferentes tipos de pêndulo. Em seguida, foi solicitado que a turma fizesse o movimento pendular, e assim fosse observado o movimento da palavra exposta no poema visual.

Figura 12: Momento lúdico



Fonte: Acervo da autora da pesquisa.

5.3 PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL

A partir dos conhecimentos adquiridos durante a execução do planejamento, deu-se continuidade ao trabalho com o poema visual, de maneira que fosse acrescentado mais conhecimento científico.

Para avaliar a aquisição dos conteúdos, a professora propôs que as crianças escolhessem uma palavra representativa de um poema visual produzido por elas, com total autonomia em suas escolhas. A seguir, entregou uma folha para que fizessem seus registros e os alunos se empenharam e apresentaram atividades com uma qualidade superior ao esperado. As crianças demonstram ter muito cuidado em retratar com detalhes as características da boneca trabalhada no poema anteriormente, quando se esperava que, com suas sugestões, fossem apenas ilustradas como uma boneca comum. Como já conheciam poemas de autores variados, retomaram-nos, havendo o resgate da memória, tão importante

para as crianças, conforme defendido por Vigotski. Os alunos lembraram, então, do poema “A boneca”, de Olavo Bilac.

Na figura 12, a criança representou o poema enfocado, colocando, no desenho, características de bonecas feitas de retalhos.

Figura 13: Produção individual de um poema visual.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Destaque para os detalhes apresentados na ilustração, observando os olhos, a boca e o vestido da boneca, este demonstrando, visivelmente, ser de retalhos.

Figura 14: Produção individual de um poema visual.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na figura 14, o aluno buscou representar o sol, tentando utilizar a palavra relacionada à figura, como raios solares, conforme poema visual trabalhado.

Após a execução da atividade de produção, foi realizada uma exposição com os trabalhos e os alunos puderam observar as produções de todos, experimentando ainda a sensação de serem autores dos seus próprios poemas.

5.4 LEVANTAMENTO DE DADOS

Com intuito de investigar os conhecimentos e habilidades relacionados à linguagem, e em que nível de aprendizagem a turma iniciou o ano letivo, foi realizada uma Avaliação Diagnóstica (AD). Então, a partir dos dados levantados, foram elaborados planejamentos de aula que desenvolvessem a CF da turma, a ampliação da capacidade de interpretação de textos e o encantamento pela leitura, de maneira que os objetivos da pesquisa fossem alcançados.

A AD permite que se identifiquem fragilidades e dificuldades que os alunos apresentam em determinado conteúdo ou critério avaliativo, bem como demonstra quais destes já foram consolidados ou encontram-se em transição de aprendizagem, permitindo que o professor planeje ações de intervenção a respeito do que é necessário desenvolver em relação ao aluno e à turma. A partir disso, o professor analisa se o aluno possui habilidades e conhecimentos suficientes para dar prosseguimento com novos conteúdos.

Hoffman (1991) defende que as avaliações aconteçam de maneira formal e/ou informal, durante as brincadeiras, nos momentos de conversa ou na realização de tarefas, quando o aluno está sendo observado e avaliado por seu professor.

Dessa forma, a avaliação foi realizada de acordo com a ficha de avaliação enviada pela Secretaria Municipal de Educação de Cambé (Anexo 1), que avalia as *habilidades relacionadas à linguagem*, com diferentes conceitos, sendo tabuladas em: sem domínio, domínio parcial, transição de nível e consolidado. A referida avaliação conta com oitenta e três itens, contudo, na presente pesquisa, foram analisados apenas os primeiros 15 critérios, visto que esses são relacionados ao campo da linguagem. Avalia-se se o aluno possui domínio nos seguintes conteúdos:

- 1) Utiliza a linguagem oral para comunicar-se em diferentes situações, tais como: transmissão de recados, verbalização de ideias e contato com os colegas;
- 2) demonstra ampliação vocabular;
- 3) utiliza marcadores temporais (ontem, agora, depois, amanhã), na oralidade, para relatar experiências vividas;
- 4) emprega palavras que indicam localização de espaços (aqui, lá, dentro, fora e nomes de ambientes), na oralidade, para relatar experiências vividas;
- 5) narra fatos em sequência lógica de começo, meio e fim
- 6) compreende as informações escutadas no cotidiano escolar como os comandos da rotina e para a realização de atividades;
- 7) identifica diferentes suportes de gêneros textuais tais como livros, jornais, revistas, cartazes, agenda etc.;
- 8) formula previsões sobre informações contidas em um texto, imagético e/ou verbal, a partir de conhecimentos prévios;
- 9) nomeia as letras do alfabeto;
- 10) escreve as letras do alfabeto (grafia):
- 11) identifica sons iniciais e finais iguais (aliterações e rimas);
- 12) relaciona grafema/fonema;
- 13) escreve seu nome sem recursos?
- 14) utiliza os aspectos pertinentes à direção da escrita (orientação, alinhamento);
- 15) diferencia a escrita de outros sinais gráficos como desenhos, placas, símbolo e números. (Adaptação de CAMBÉ, 2018, --)

Na ficha de avaliação, consta o total de alunos que se encontram nos níveis descritos, e para cada item é desenvolvida uma atividade oral, por meio de registros e/ou jogos, e depois de feita a análise, o professor lança os resultados na referida tabela.

Nesta investigação, optou-se por fazer um diagnóstico global da turma, e não por aluno, individualmente, posto que o objetivo era analisar a turma como um todo, para que fosse possível ter resultados que demonstrassem como o ensino, por meio dos planejamentos que contemplem o desenvolvimento da CF, da interpretação textual e do incentivo à leitura, dão bons frutos.

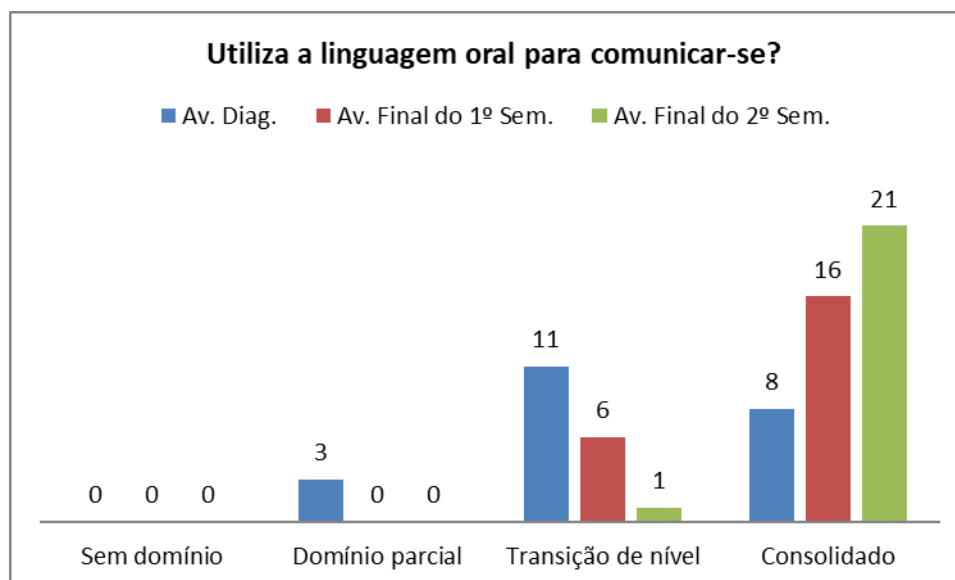
5.4.1 Resultados das avaliações

Durante o ano letivo, foram realizadas as Avaliações Diagnósticas (AD), Avaliações do Final do 1º Semestre (AV1) e a Avaliações do Final do 2º Semestre (AV2). No início do período escolar, foi então realizada a AD da turma e, em seguida, iniciou-se o trabalho com os planejamentos voltados à pesquisa e levantamentos qualitativos acerca dos conteúdos apresentados pelos alunos.

Para ilustrar os objetivos alcançados em relação à ampliação vocabular, aquisição da consciência fonológica e capacidade interpretativa, foram elaborados

gráficos demonstrativos de alguns itens avaliados. Logo, foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 1: Utilização da linguagem oral para comunicar-se.



Fonte: A autora da pesquisa.

Como demonstrado acima, todos utilizam a linguagem oral para comunicar-se, porém do total de 22 alunos, 3 ainda se encontravam em domínio parcial e 11 em transição de nível, no final do primeiro semestre. Contudo, com o trabalho desenvolvido durante o ano, praticamente todos os alunos terminarão o ano letivo com essa habilidade consolidada.

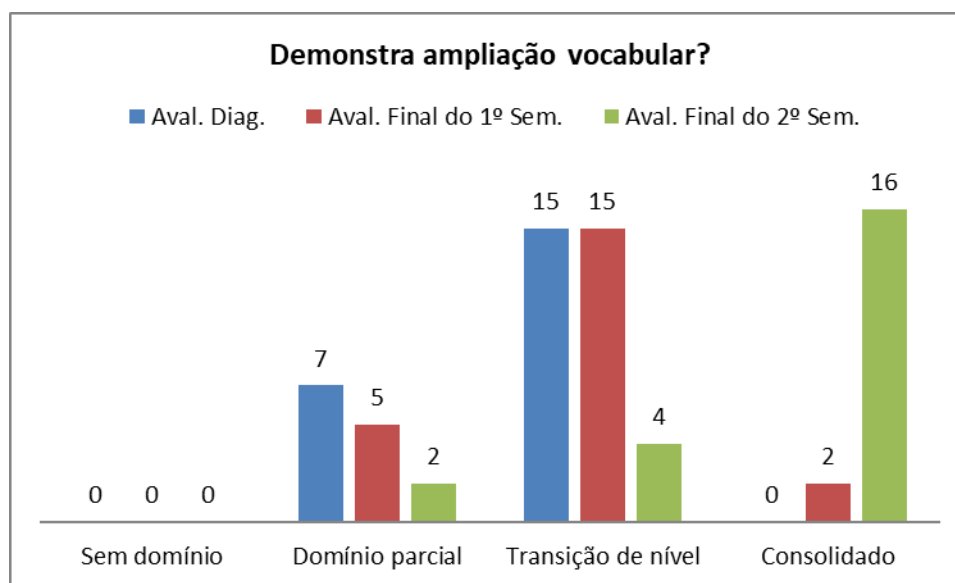
Para realizar essa avaliação, pediu-se aos alunos que compartilhassem experiências uns com os outros enquanto a professora observava a maneira como se expressavam. Notou-se que muitos alunos ainda apresentavam, nos momentos de diálogo, limitações quanto ao uso do vocabulário, visto que utilizavam constantemente palavras como “coisa”, “aquilo lá”, para se referir a assuntos e objetos que o parceiro de diálogo não tinha conhecimento do que se tratava. Ainda como fonte de investigação, a professora estabeleceu diálogo individual com os educandos, a fim de dar continuidade ao processo avaliativo, bem como compreender o nível de desenvolvimento oral deles.

Essa avaliação ainda possibilitou instigante reflexão, visto que no início do ano letivo, aproximadamente 50% dos alunos se encontravam em transição de nível, no desenvolvimento da linguagem, demonstrando ter uma certa limitação no que tange às relações sociais quanto a aspectos da linguagem. Contudo, ao

promover atividades de ampliação da oralidade, quando os alunos tiveram a oportunidade de se expressar, proporcionou-se também que as FPS fossem desenvolvidas.

Em relação ao segundo item da avaliação, foram seguintes os resultados:

Gráfico 2: Demonstração ampliação vocabular.



Fonte: A autora da pesquisa.

Para a avaliação da ampliação vocabular, no momento da AD, a professora apresentou aos alunos uma história em sequência, com imagens, e eles tinham a incumbência de organizá-la na sequência lógica. Alguns apresentaram um pouco de dificuldade para realizar essa tarefa, porém foram auxiliados, visto que o objetivo não era avaliar se o aluno apresentava reflexões sobre a sequência lógica da história, mas se demonstrava ampliação vocabular a respeito das cenas. Assim que terminaram de organizar as peças, a professora solicitou que contassem o que estava sendo retratado nas cenas, a fim de verificar o nível de vocabulário que se encontravam, frente ao que apresentaram no início do ano.

Os alunos relataram o que viam nas imagens, com frases como “o menino toma banho”, “o menino come pão” sem, contudo, descrever o que acontecia na cena. Apenas diziam o que viam na imagem, sem utilizar elementos de coesão e coerência. Cabe ressaltar que, nesse momento, ainda não tinha sido iniciado o trabalho com os poemas e parlendas. A docente interveio, elaborando frases mais

completas, demonstrando a eles que era possível descrever as cenas, relatando uma história, como: “O menino acordou cedo e tomou um banho bem gostoso. Depois foi à cozinha tomar um café da manhã que a mãe dele preparou.” Ao dizer a frase, os alunos, individualmente, compreenderam a proposta feita pela professora, passando a entender que é possível elaborar textos orais a partir do que estava sendo mostrado. As cenas apresentadas foram estas:

Figura 15: História em sequência apresentada na AD.



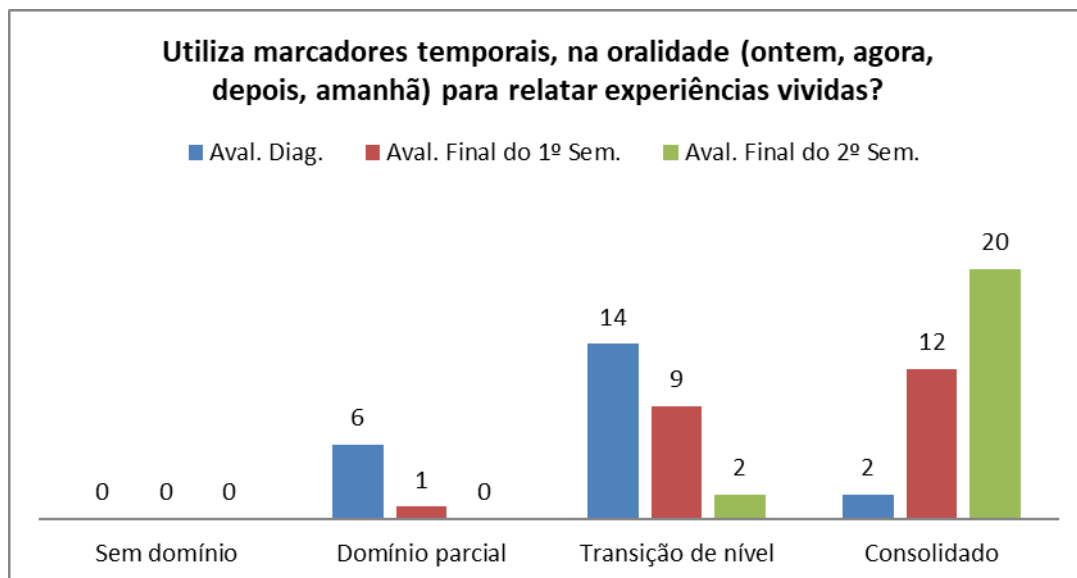
Fonte: Jogo pedagógico de sequência lógica: atividades diárias. (Acervo do CMEI)

Após o término das AD, foi iniciado o trabalho com o gênero textual *poema*, apresentando-se aos alunos obras de diferentes autores. E ao final do primeiro semestre, para avaliar o desenvolvimento da turma, foi utilizado como instrumento de avaliação o poema “A boneca”.

Durante as aulas, foram trabalhados conteúdos que ampliassem o vocabulário dos estudantes, e os planejamentos foram pensados a fim de desenvolver também a capacidade interpretativa deles. O poema citado tem palavras que não são do uso comum das crianças, como: fadiga, ambas, estraçalhada e estopa. Contudo, ao realizar a leitura e desenvolver atividades, elas tiveram o vocabulário ampliado significativamente.

Ainda para avaliar questões de linguagem, o item 3 da avaliação consistia em diagnosticar se os alunos utilizam marcadores temporais na oralidade.

Gráfico 3: Utilização de marcadores temporais na oralidade (ontem, agora, depois, amanhã) para relatar experiências vividas.

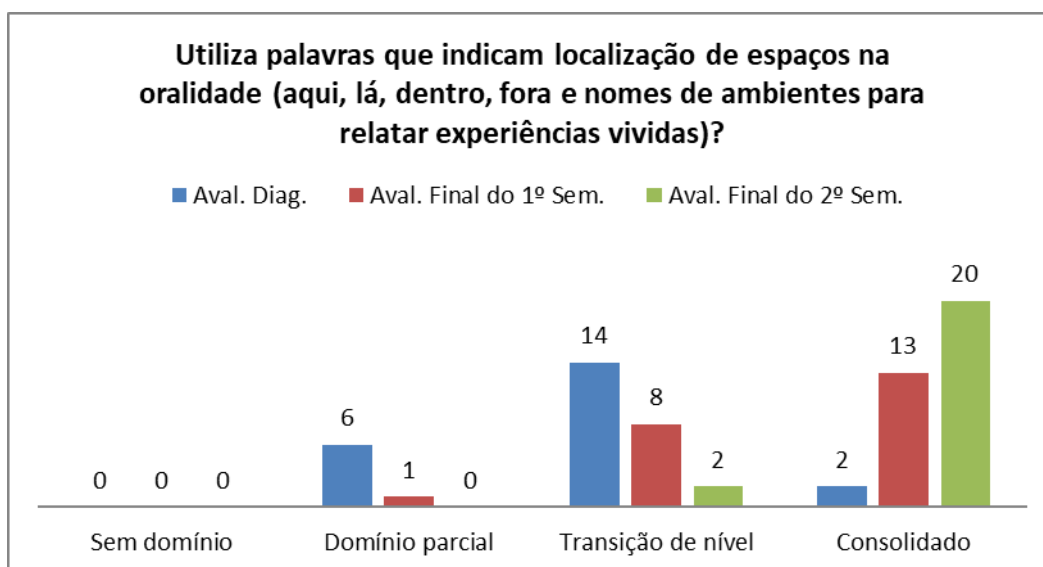


Fonte: A autora da pesquisa.

Observa-se que a maioria dos alunos encontrava-se em transição de nível no momento da AD. Contudo, conforme os conteúdos foram trabalhados com a turma, no momento da AV2, praticamente todos tiveram essa habilidade consolidada. Para avaliar esse item, a professora estabelecia um diálogo individual com o educando, solicitando que relatasse algo do cotidiano e que havia a necessidade de utilizar os marcadores temporais (ontem, agora, depois, amanhã).

Na avaliação da linguagem, no que diz respeito à utilização adequada de palavras que indicam a localização de espaços, os resultados foram:

Gráfico 4: Utilização de palavras que indicam localização de espaços na oralidade (aqui, lá, dentro, fora e nomes de ambientes para relatar experiências vividas).

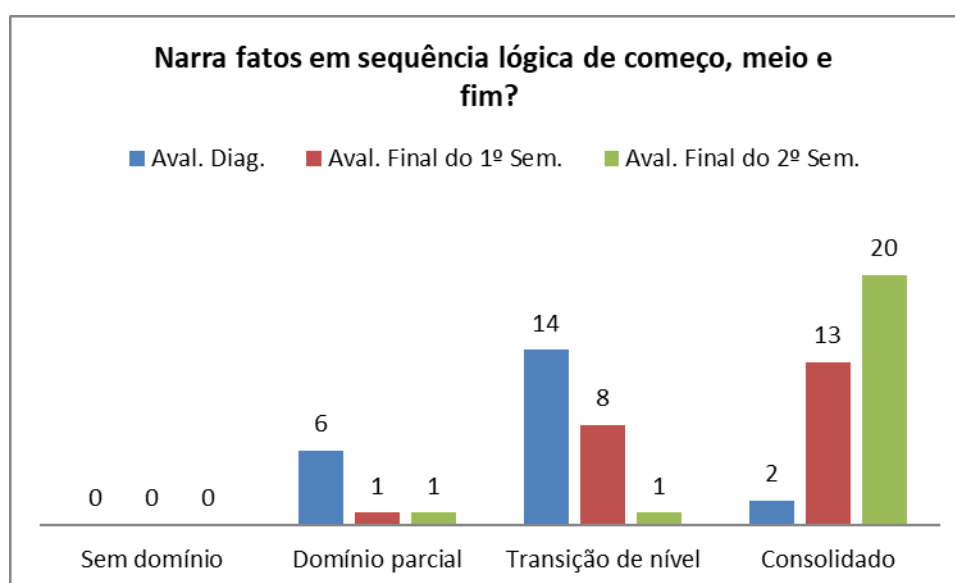


Fonte: A autora da pesquisa.

Os resultados também demonstram a evolução da turma em relação a essa habilidade quando se compara a AD e a AV2, visto que no final do ano letivo, quase 100% dos alunos encontravam-se com esses conceitos consolidados.

Sobre a habilidade de relatar fatos na sequência lógica:

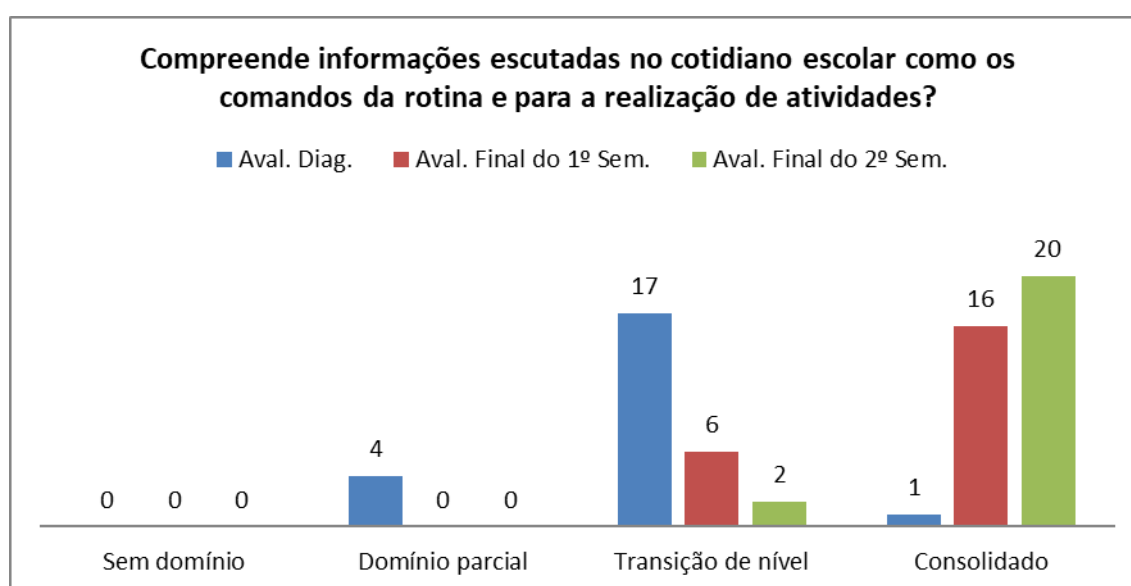
Gráfico 5: Narração de fatos em sequência lógica de começo, meio e fim.



Fonte: A autora da pesquisa.

Assim como nas questões anteriores, para avaliar o item que compreende a capacidade do aluno em narrar fatos em sequência lógica, utilizou-se como instrumento um diálogo individual. Foi solicitado ao estudante que relatasse um dia de seu cotidiano, e a professora, então, observava a sequência dos fatos e a maneira como ele o descrevia. Notou-se que no momento da AD, 14 alunos encontravam-se em transição de nível e, no momento da AV2, esse número passou para 20.

Gráfico 6: Compreensão de informações escutadas no cotidiano escolar como os comandos da rotina e para a realização de atividades.



Fonte: A autora da pesquisa.

Para avaliar o item 6, a professora utilizou, como instrumento de avaliação, uma folha em branco, solicitando que cada criança fizesse o desenho de uma árvore no centro da folha. Em seguida, que desenhasse duas maçãs na copa da árvore, um gato ao lado direito da árvore, um cachorro do lado esquerdo e três pássaros acima da árvore. No momento da AD, a maioria dos alunos encontrava-se em transição de nível e, após o trabalho sistematizado durante o ano escolar, houve avanços na compreensão dos comandos o que resultou em grandes progressos no momento da AV2.

Figura 16: Desenho dirigido na AD.



Fonte: A autora da pesquisa.

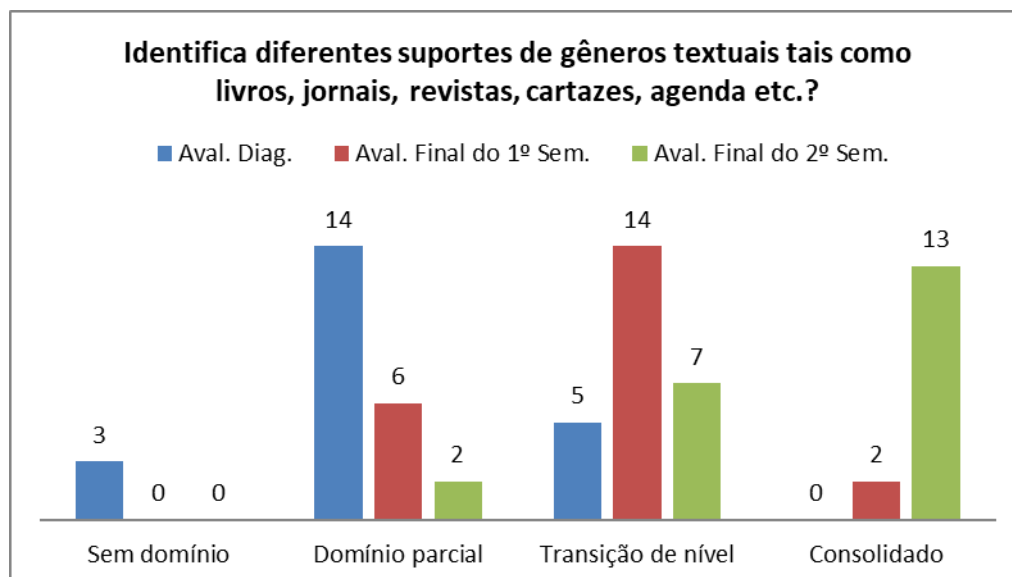
Figura 17: Desenho dirigido na AV2.



Fonte: A autora da pesquisa.

O item 7, da avaliação, buscou verificar se o aluno compreendia e identificava diferentes suportes de gêneros textuais.

Gráfico 7: Identificação de diferentes suportes de gêneros textuais como livros, jornais, revistas, cartazes, agenda etc.



Fonte: A autora da pesquisa.

Para avaliar este item, no momento da AD, a professora leu para os alunos diferentes gêneros de texto, indagando sobre a qual gênero pertenciam. Foi realizada a leitura de um bilhete curto, de um poema e também de uma lista de nomes. Perguntados sobre o bilhete, a maioria dos alunos respondeu que era um recado para os pais, ou seja, compreenderam a função, o destinatário e o objetivo do gênero textual, apresentado. Em relação à lista de nomes, aconteceu o mesmo: disseram que era os nomes dos alunos. Com o poema, desconheciam o gênero, apesar disso, ao terem a explicação oral realizada pela professora sobre o que era um poema, três alunos responderam que era uma coisa romântica.

De acordo com o Currículo Municipal de Cambé, Ensino Fundamental Anos Iniciais (CAMBÉ, 2016), o trabalho com gêneros textuais deve estar presente na prática docente cotidiana para que, nos momentos de interação social, e por meio das práticas discursivas, a linguagem seja apropriada pelo aluno. Assim, fica evidente

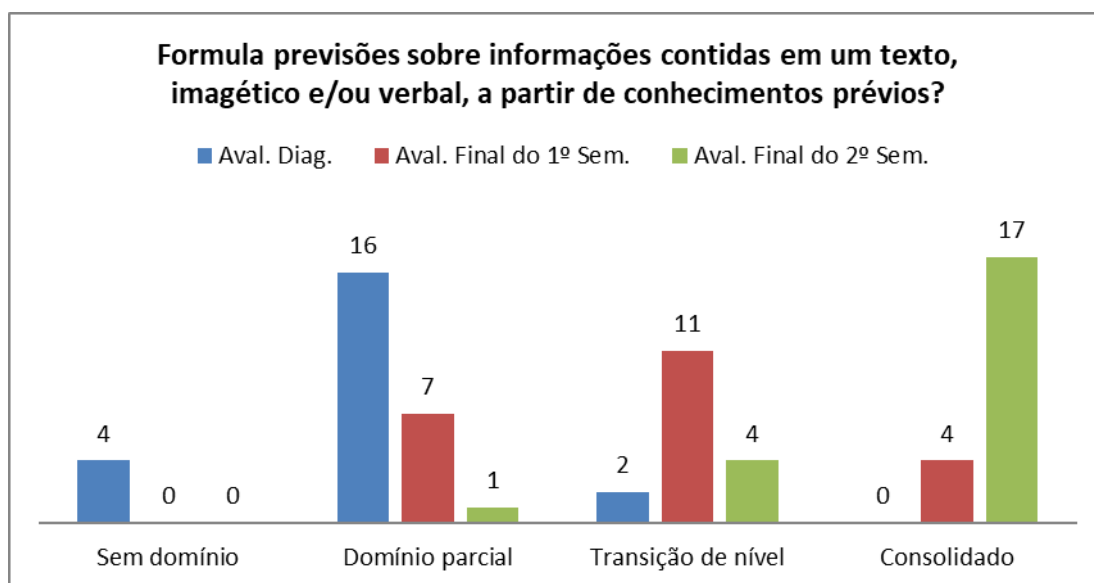
[...] na proposta que os gêneros textuais a serem didatizados foram/são os produzidos/materializados socialmente, constituindo-se como síntese

de toda produção cultural e humana, em um nível mais elaborado da forma convencional escrita, procedimento indispensável que caracteriza a natureza primordial da função escolar. (CAMBÉ, 2016, p. 491).

Ainda segundo tal Currículo, o ensino por meio dos gêneros textuais propicia aos alunos o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade, além da apropriação e do aprofundamento de conhecimentos linguístico, bem como aqueles relacionados à literatura.

A questão 8, da avaliação, consistiu em avaliar se o estudante formulou previsões sobre informações contidas em um texto imagético e/ou verbal, a partir de conhecimentos prévios. Na pesquisa, um dos instrumentos utilizado para avaliar tal capacidade foi a apresentação do *gênero textual poema visual*. Eis os resultados.

Gráfico 8: Formulação de previsões sobre informações contidas em um texto, imagético e/ou verbal, a partir dos conhecimentos prévios.



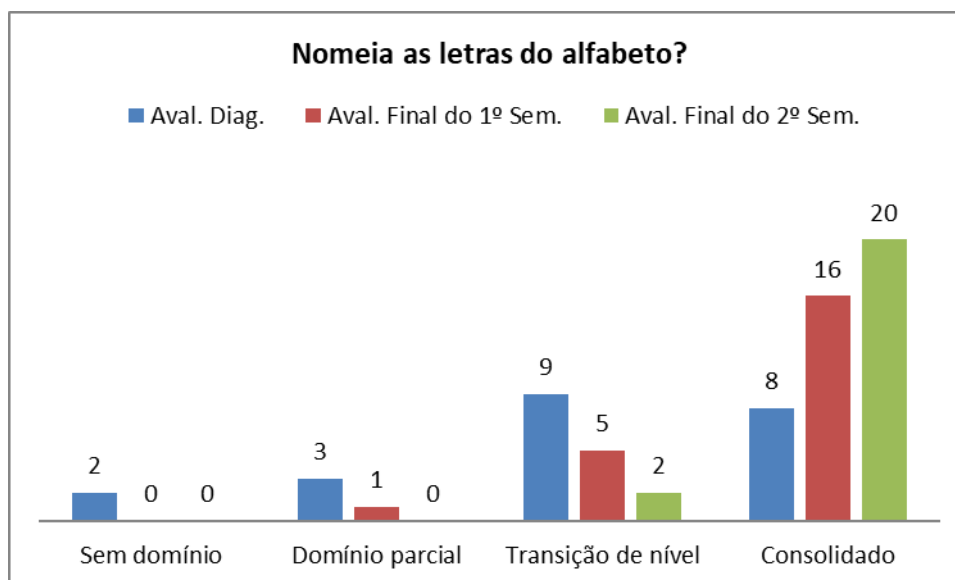
Fonte: A autora da pesquisa.

O trabalho com o gênero textual *poema visual* aconteceu durante o segundo semestre, momento em que os alunos já haviam tido contato com poemas de diferentes autores e já haviam realizado interpretações de diferentes textos. Eles compreenderam que os textos imagéticos também eram considerados textos, e ao final do ano letivo, aproximadamente 77% dos alunos tiveram esse conteúdo consolidado, o que configura grandes avanços, visto que antes da AD eles o desconheciam.

Durante o trabalho com os textos poéticos, um dos objetivos era que, ao terminar o período escolar, os alunos tivessem consolidado o conhecimento das letras do alfabeto, nomeando-as.

Resultados:

Gráfico 9: Nomeação das letras do alfabeto.



Fonte: A autora da pesquisa.

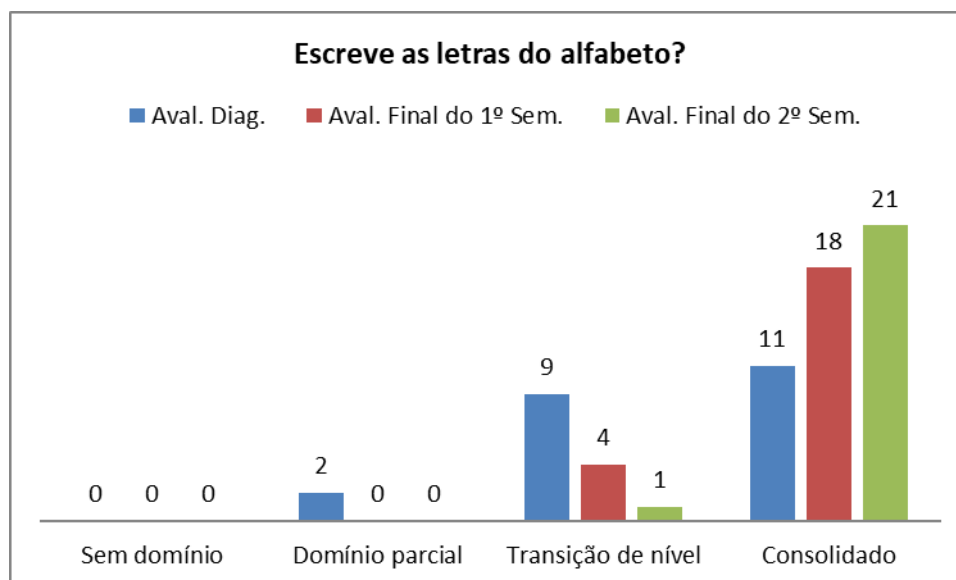
Para avaliar esse conhecimento, a professora utilizou um alfabeto móvel, no qual mostrava as letras aleatoriamente, questionando os nomes das letras. Utilizou-se esse procedimento nos três momentos de avaliação.

O critério para atribuir ao aluno o nível em que se encontrava foi calculado seguindo o seguinte parâmetro: até dois acertos, considerava-se sem domínio; até 10 acertos, domínio parcial; até 19 acertos, transição de nível; e mais de 20 acertos, consolidado.

Nota-se a grande evolução ocorrida a partir da AD para a AV2. Tal avanço é resultado do trabalho sistematizado em relação aos fonemas e grafemas expostos aos alunos, de maneira lúdica, organizada e planejada. Como demonstrado no gráfico, no momento da AD, os alunos já apresentavam o mínimo de conhecimento. Cabe ressaltar que, na turma investigada, a maioria dos educandos frequenta a Educação Infantil, desde os 6 meses de idade, tendo, portanto, alguns anos de convívio em ambiente escolar, bem como o desenvolvimento de várias capacidades e habilidades ao longo desse tempo.

Ainda como resultado do trabalho realizado, em relação à escrita das letras do alfabeto, alcançaram-se os seguintes resultados:

Gráfico 10: Escrita das letras do alfabeto.

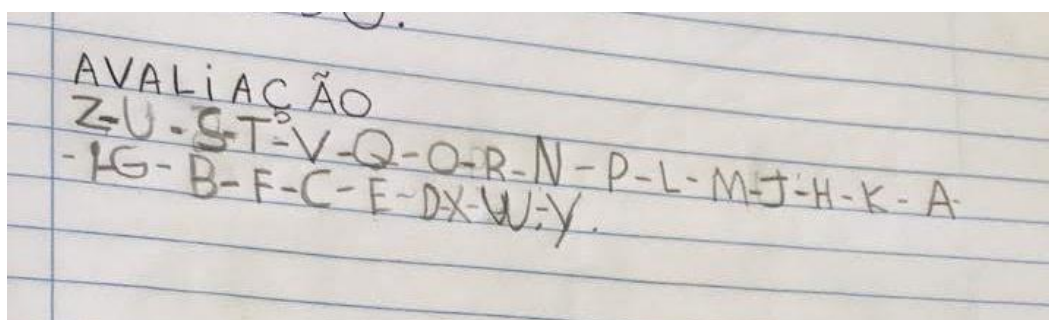


Fonte: A autora da pesquisa.

Para avaliar esse aspecto, foi solicitado que os alunos escrevessem as letras do alfabeto, conforme orientação da professora, que as dizia aleatoriamente. Utilizou-se o padrão de acertos da avaliação, em relação à nomeação das letras do alfabeto.

Diante do gráfico, nota-se que, ao final do ano letivo, 95% dos alunos conseguiram escrever todas as letras do alfabeto. Para avaliar esse conteúdo, a professora realizou um ditado individual, com as letras ditas aleatoriamente, registradas pelos alunos em uma folha.

Figura 18: Conhecimento sobre as letras do alfabeto na AV2.

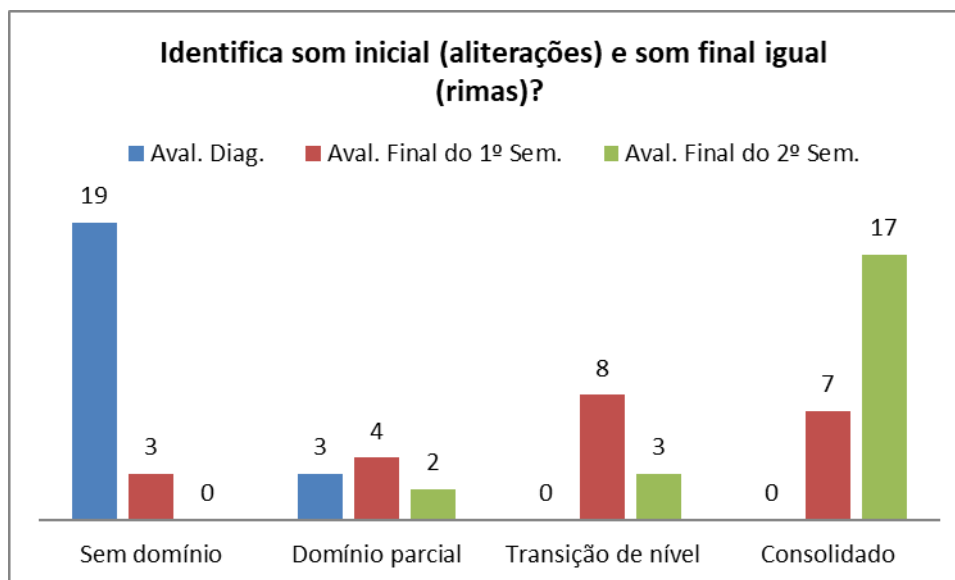


Fonte: Arquivo da autora da pesquisa.

A respeito da discriminação das letras do alfabeto, é possível verificar que houve assimilação e compreensão das letras que compõem o alfabeto, escrevendo-as na ordem que a professora falou.

Quanto ao estudo de aliterações e rimas, o trabalho com o gênero textual poema apresentou relevantes resultados, como é possível verificar no gráfico a seguir.

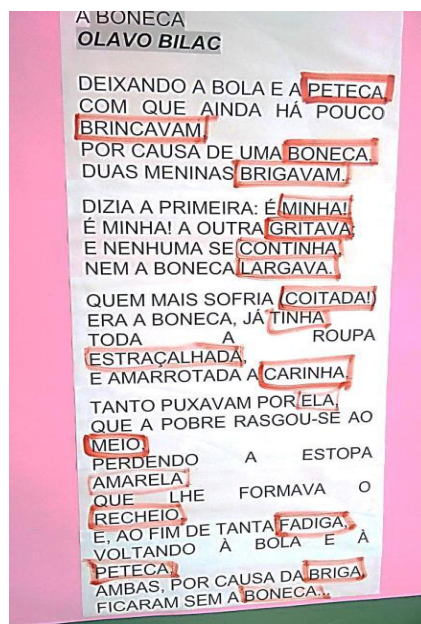
Gráfico 11: Identificação de aliterações e rimas.



Fonte: A autora da pesquisa.

Durante a execução do planejamento, foi dada ênfase a esse conteúdo, mostrando-se aos alunos, por meio de cartazes - nos quais a professora circulava as rimas presentes - a relação com seus nomes.

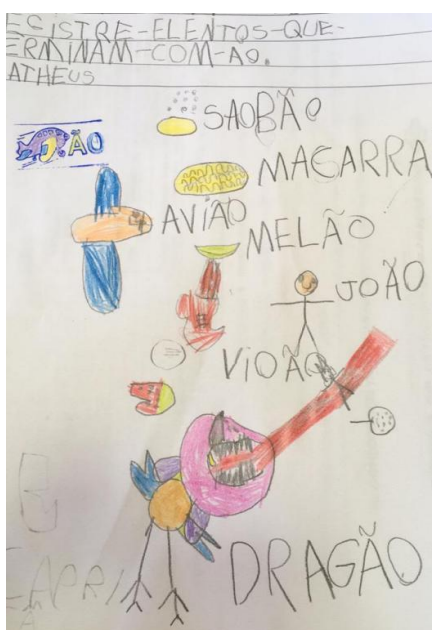
Figura 19: Apresentação das rimas do texto



Fonte: Arquivo da autora da pesquisa.

Para avaliação, o aluno precisava circular figuras cujos nomes começassem ou terminassem com o mesmo som. Além desse instrumento de avaliação, a professora também realizou questionamentos orais, individualmente. Ainda como forma de confirmação da aquisição do conhecimento, os alunos desenharam figuras que rimavam com a palavra solicitada.

Figura 20: Ilustração e tentativa de escrita sobre rimas de palavras.



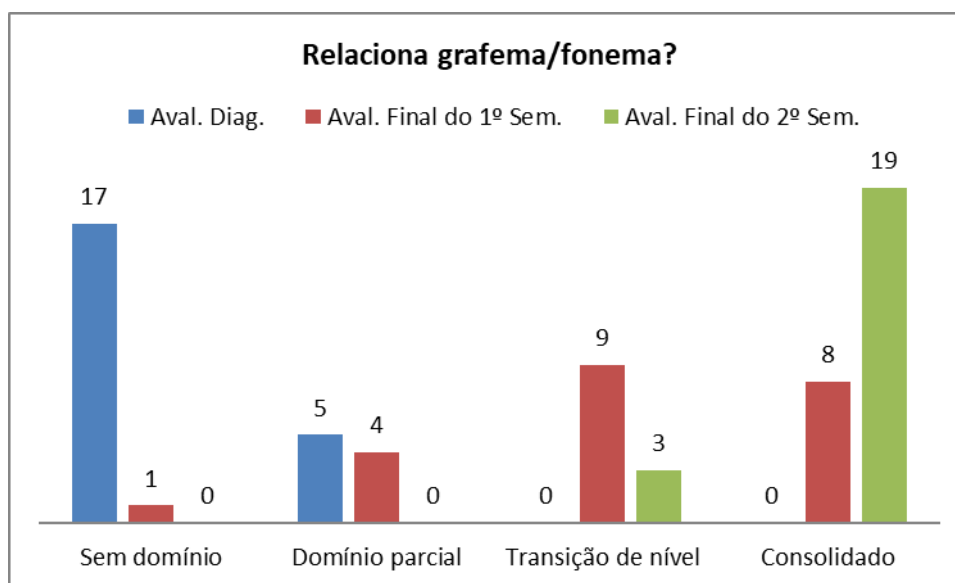
Fonte: Arquivo da autora da pesquisa.

A partir dos resultados apresentados no gráfico, verificou-se que o trabalho com o gênero textual poema é bastante produtivo no que concerne ao desenvolvimento de capacidades de habilidades auditivas, bem como da consciência fonológica, o que resulta em grandes contribuições para o processo de alfabetização da criança. Como já citado anteriormente, o desenvolvimento destas capacidades auxiliam-na quanto à aquisição dos conhecimentos necessários para tornar-se leitora.

No entanto, para que uma pessoa se torne leitora, é necessário apresentar-lhe os caminhos. Como destaca Moraes (2013), isso não acontece de forma espontânea, ou seja, é um processo de aprendizagem longo e que requer intervenção específica. Ainda segundo o autor, “para ler, é necessário saber ler” e “ensino, aprendizagem e prática da leitura são processos inseparáveis” (MORAIS, 2013, p. 10).

Ainda como um dos principais objetivos da investigação, o reconhecimento dos fonemas e grafemas trouxeram resultados surpreendentes.

Gráfico 12: Relação grafema/fonema.



Fonte: A autora da pesquisa.

Percebe-se, assim, que, no momento da AD, a quantidade de alunos que possuíam algum conhecimento sobre a relação fonema/grafema era de 23%, e ao final do ano letivo, no momento da AV2, esse valor saltou para 86% dos alunos com esse conhecimento consolidado. Tais números mostram, mais uma vez, que

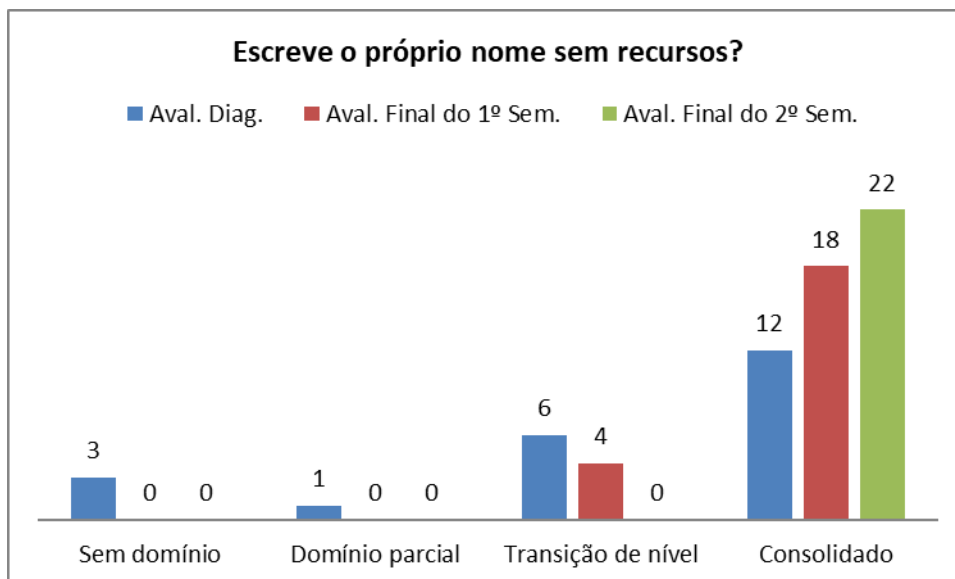
o trabalho sistematicamente planejado, com objetivos claros, trazem grandes resultados para o desenvolvimento escolar dos educandos. Assim, eles não terão problemas no processo de alfabetização ao ingressarem no Ensino Fundamental, como destaca Adams *et al.* (2006):

Consciência fonológica é, atualmente, um assunto de grande importância. Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativa. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler (ADAMS, 2006, p. 17).

Ainda a despeito desse conteúdo, Adams *et al.* (2006, p. 19) considera que antes de “[...] qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala”.

Portanto, observou-se que a criança adquire a compreensão dos fonemas e grafemas, tendo, como consequência, a automatização desses conceitos o que possibilitará a aquisição de outros, mais complexos, e assim ela se tornará leitora.

Gráfico 13: Escrita do próprio nome sem recursos.



Fonte: A autora da pesquisa.

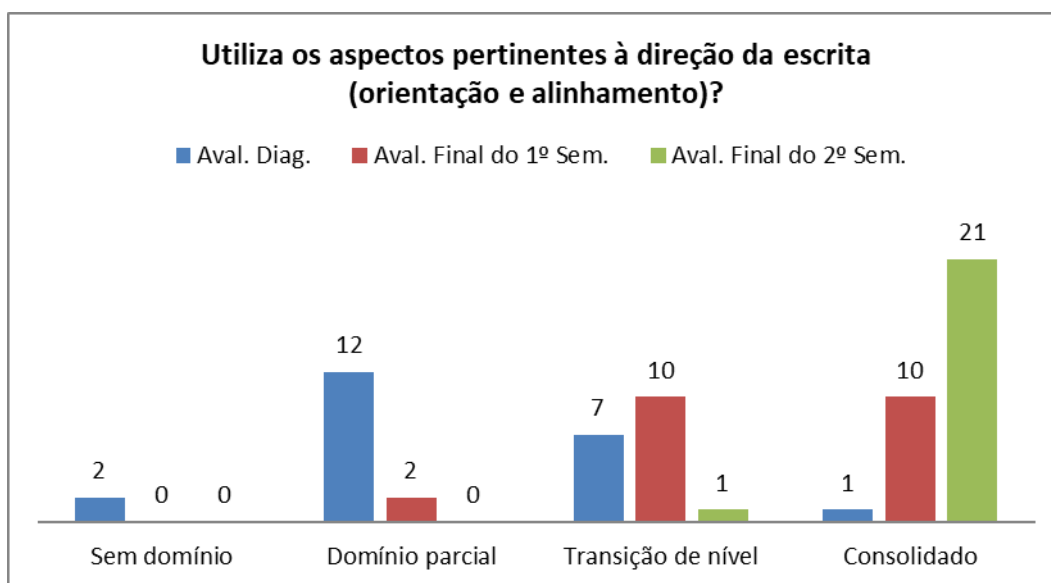
No início do ano, a professora confeccionou um crachá de mesa, que servia como recurso e auxílio para o aluno realizar a escrita do próprio nome. Com o passar do tempo, tendo a compreensão que as letras fazem parte do próprio

nome e o trabalho sistematizado como um todo, os alunos chegaram ao final do ano letivo com esse conhecimento consolidado, sem terem a necessidade de buscar apoio no crachá, para escrever o próprio nome.

O trabalho com o nome das crianças ocorreu também por meio de textos poéticos, músicas e brincadeiras. Ao longo do primeiro semestre, as crianças já reconheciam as letras que compunham seus nomes e, ao final do segundo, identificavam objetos que rimavam com seus próprios nomes.

O item 14, da avaliação, consiste em avaliar se o aluno compreende os aspectos pertinentes à direção da escrita, conteúdo que será amplamente utilizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que o processo integral de alfabetização acontece nessa etapa de ensino.

Gráfico 14: Utilização dos aspectos pertinentes à direção da escrita (orientação e alinhamento)



Fonte: A autora da pesquisa.



Nota-se que, ao final do ano letivo, 95% dos alunos compreenderam o conteúdo em relação à orientação e alinhamento da escrita. Tal conhecimento os auxilia no processo de aquisição da leitura, visto que, ao ter em mãos um livro de literatura, já sabem como manuseá-lo e como se dá, na maioria das vezes, a direção da escrita.

Outro conteúdo de extrema importância para a criança que se encontra na Educação Infantil é compreender que há diferenças entre símbolos, números e letras. Para aquele que ainda não tem conhecimento sobre o código escrito, todas

essas imagens não passam de figuras sem sentido. Contudo, ao apresentar para os alunos a diferença entre esses sinais gráficos, eles passam a ser leitores, mesmo que sem domínio total do código escrito, começando a compreender as diferenças existentes.

Para avaliar esse conteúdo, mostrou-se para os alunos uma tabela e, conforme solicitação da professora, a criança nela apontava onde havia palavras escritas, sinais gráficos e/ou pontuação e números.

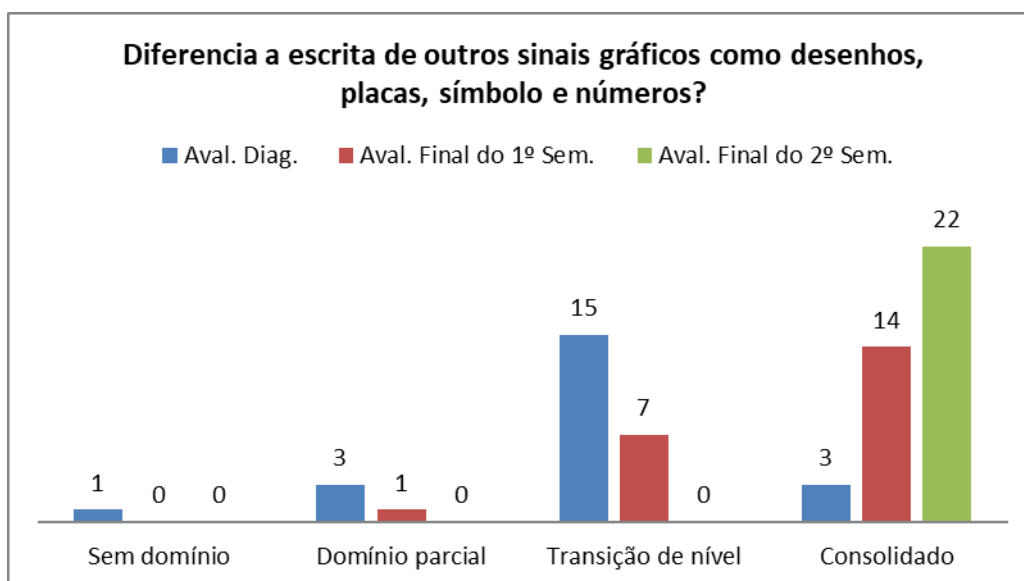
Figura 21: Atividade utilizada nas AD, AV1 e AV2.

BEXIGA	? @ # \$! } .	BOI
	3 4 9 8 7	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cambé (SEMED).

O gráfico 15 ilustra um importante avanço no que se refere à diferenciação da escrita e de outros sinais gráficos:

Gráfico 15: Diferenciação da escrita de outros sinais gráficos como desenhos, placas, símbolos e números.



Fonte: A autora da pesquisa.

O gráfico demonstra a grande evolução que a turma alcançou durante o ano em relação a esse conteúdo: 100% dos alunos compreenderam que sinais gráficos, placas, símbolos e números são diferentes, assim como sua utilidade.

Nesta pesquisa, observou-se que quando a criança compreende a complexidade existente na linguagem oral (sistema de escrita alfabética, fonemas, grafemas e a estrutura da língua), torna-se muito mais fácil aprender a ler e a escrever, pois ela é capaz de analisar a oralidade e a estrutura da língua escrita. Tais conhecimentos certamente a auxiliarão na aquisição dos conteúdos nos anos subsequentes de escolaridade, permitindo que a aquisição da leitura com qualidade seja efetivada durante o percurso escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso desta pesquisa, muitos foram os itens estudados e analisados a fim de apresentar um trabalho que explicitasse a história da criança ao longo dos tempos, como a mesma era e é vista atualmente pela sociedade e pelas autoridades em educação, como acontece o desenvolvimento pedagógico e integral da criança à luz da Psicologia Histórico-Cultural, bem como se apresentou uma proposta de trabalho voltada a desenvolver habilidades linguísticas em crianças do último ano da EI, que proporcionou resultados extremamente satisfatórios, buscando que esses alunos recebessem ensinamentos de qualidade, que os auxiliando-os no processo de alfabetização.

A partir da investigação proposta por esta pesquisa, ficaram evidentes as mudanças na maneira como a sociedade em geral vê a criança e a considera como indivíduo participante da vida em comunidade, destacando sua inserção no ambiente escolar.

Antes considerada um adulto em miniatura, a criança, no decorrer do tempo, teve contato com textos mais adequados à sua capacidade de compreensão e interpretação. E a sociedade moderna, com suas novas estruturas e formações familiares, passou a tratar o infante como um ser em construção, merecedor de cuidados específicos, visando ao seu desenvolvimento integral. Contudo, permanecem ainda, em muitos casos, o pouco cuidado com as atividades voltadas a textos de boa qualidade, aqueles que levam a criança a se desenvolver emocional e intelectualmente de maneira mais ampla. Em algumas instituições, permanece o pensamento e atitudes assistencialistas ao invés da preocupação do desenvolvimento pleno do infante.

Em relação aos avanços dos estudos em torno de sua aprendizagem, a linguagem tem tido destaque especial, por parte de estudiosos, pois, por meio dela o ser humano estabelece a comunicação e evolui em sua história de vida. Contudo, apesar de se ter a compreensão de sua importância, e que a partir dela há a interação dos sujeitos sociais, nos diversos ambientes onde a criança convive, houve poucos avanços nas questões de desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, a diminuição nas capacidades de leitura, de compreensão e de interpretação textual.

A fim de buscar metodologias de trabalho que proporcionem melhoras nos aspectos de aprendizagem relacionados à leitura, é imprescindível que haja um trabalho voltado às crianças que se encontram na Educação Infantil. Logo, o fazer pedagógico do professor em sala de aula, com crianças que ainda não dominam o código escrito, é muito importante.

Durante a pesquisa, constatou-se que a *aquisição da consciência fonológica* é indispensável para que os alunos comecem a refletir sobre os componentes da língua escrita, o que favorecerá a sua alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se também que, para iniciar o processo da aquisição da CF, é fundamental que sejam apresentados ao aluno os encontros vocálicos, devido à facilidade que esse ensinamento proporciona. Contudo, esse trabalho não pode ser realizado de maneira dissociada do universo infantil. Assim, devem ser utilizadas estratégias que agreguem ludicidade, planejamento estratégico e motivação às atividades voltadas à criança para que se encante e anseie por adentrar no mundo da leitura e da escrita.

Então, conforme os dados verificados nas AD, em que foram analisadas as diferentes capacidades relacionadas às linguagens oral e escrita, constatou-se que na medida em que os alunos se apropriaram dos conceitos voltados à compreensão de fonema e grafema, estabelecendo correspondências entre ambos e, conseqüentemente, entre palavras de textos apresentados, eles iniciaram o processo de alfabetização. Tais resultados também podem ser observados a partir da tabela a seguir:

6.1 Quadro geral dos resultados das avaliações realizadas

Quadro 2

ITEM AVALIADO	AVALIAÇÃO	AD	AV1	AV2
1) Utilização da linguagem oral para comunicar-se.	Sem domínio	0	0	0
	Domínio parcial	3	0	0
	Transição de nível	11	6	1
	Consolidado	8	16	21
2) Demonstração ampliação vocabular.	Sem domínio	0	0	0
	Domínio parcial	7	5	2
	Transição de nível	15	15	4
	Consolidado	0	2	16
3) Utilização marcadores temporais, na	Sem domínio	0	0	0

oralidade (ontem agora, depois, amanhã) para relatar experiências vividas.	Domínio parcial	6	1	0
	Transição de nível	14	9	2
	Consolidado	2	12	20
4) Utilização de palavras que indicam localização de espaços na oralidade (aqui, lá, dentro, fora e nomes de ambientes para relatar experiências vividas).	Sem domínio	0	0	0
	Domínio parcial	6	1	0
	Transição de nível	14	8	2
	Consolidado	2	13	20
5) Narração de fatos em sequência lógica de começo, meio e fim.	Sem domínio	0	0	0
	Domínio parcial	6	1	1
	Transição de nível	14	8	1
	Consolidado	2	13	20
6) Compreensão de informações escutadas no cotidiano escolar como os comandos da rotina e para a realização de atividades.	Sem domínio	0	0	0
	Domínio parcial	4	0	0
	Transição de nível	17	6	2
	Consolidado	1	16	20
7) Identificação de diferentes suportes de gêneros textuais tais como livros, jornais, revistas, cartazes, agenda.	Sem domínio	3	0	0
	Domínio parcial	14	6	2
	Transição de nível	5	14	7
	Consolidado	0	2	13
8) Formulação de previsões sobre informações contidas em um texto, imagético e/ou verbal, a partir de conhecimentos prévios.	Sem domínio	4	0	0
	Domínio parcial	16	7	1
	Transição de nível	2	11	4
	Consolidado	0	4	17
9) Nomeação das letras do alfabeto.	Sem domínio	2	0	0
	Domínio parcial	3	1	0
	Transição de nível	9	5	2
	Consolidado	8	16	20
10) Escrita das letras do alfabeto.	Sem domínio	0	0	0
	Domínio parcial	2	0	0
	Transição de nível	9	4	1
	Consolidado	11	18	21
11) Identificação som inicial e final igual (aliterações e rimas).	Sem domínio	19	3	0
	Domínio parcial	3	4	2
	Transição de nível	0	8	3
	Consolidado	0	7	17
12) Relação grafema/fonema.	Sem domínio	17	1	0
	Domínio parcial	5	4	0
	Transição de nível	0	9	3
	Consolidado	0	8	19
13) Escrita do próprio nome sem recursos.	Sem domínio	3	0	0
	Domínio parcial	1	0	0
	Transição de nível	6	4	0
	Consolidado	12	18	22
14) Utilização dos aspectos pertinentes à direção da escrita (orientação e alinhamento).	Sem domínio	2	0	0
	Domínio parcial	12	2	0
	Transição de nível	7	10	1

	Consolidado	1	10	21
15) Diferenciação da escrita de outros sinais gráficos como desenhos, placas, símbolo e números.	Sem domínio	1	0	0
	Domínio parcial	3	1	0
	Transição de nível	15	7	0
	Consolidado	3	14	22

Os resultados obtidos nas avaliações demonstraram avanços significativos em conteúdos como reconhecimento das letras do alfabeto, posto que 95% dos alunos terminaram o ano letivo com esse conhecimento consolidado. No item sobre aquisição relação grafema/fonema, constatou-se que, ao final do ano letivo, 86% deles terminaram o ano letivo com esse conhecimento consolidado, demonstrando assim, que o trabalho foi efetivo e satisfatório.

Em relação à CF, os avanços foram notórios e muito significativos, sendo que os próprios educandos demonstraram a satisfação ao dar os primeiros passos no universo das letras e do mundo da leitura, visto que essas já não são mais apenas imagens abstratas em suas mentes, pois, durante a execução dos planejamentos, houve a aquisição dos conhecimentos relacionados a código escrito, símbolos, sinais gráficos e números.

Além de terem iniciado o processo de alfabetização, demonstraram ampliação vocabular, maior capacidade de interpretação de textos orais, por meio de textos poéticos não tão usuais no trabalho com crianças, e ampliação da capacidade de compreensão de signos e significados. Nas avaliações realizadas em que se analisou a exposição de ideias, foi notável o avanço em termos do desenvolvimento da linguagem oral, visto que os alunos tiveram a oportunidade de elaborar e criar textos, expressando-se coerentemente.

Cabe ressaltar, que os alunos que durante o ano letivo não alcançaram o nível de desenvolvimento pedagógico satisfatório, quando comparados com a turma, receberam atendimento individualizado, a fim de buscar sanar as dificuldades e auxiliá-los no processo de aquisição do conhecimento. A partir dessas ações, pode-se verificar uma significativa evolução destas crianças, quando comparados com os próprios níveis de desenvolvimento.

Em suma, verifica-se que o trabalho pedagógico pautado em gêneros textuais sistematicamente planejados corrobora com a aprendizagem do aluno, efetivando-a, e tendo como consequência seu melhor desempenho nos anos seguintes de seus estudos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M.J.; FOORMAN, B. R.; LUNDERG, I.; BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Trad. Regina Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman, 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BANDEIRA, P. **Cavalcando o arco-íris**. 3^a ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 12-13.

BELINTANE, C. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa**: subsídios para a formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.

BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. **Psicanálise da alfabetização**. Trad. José Luiz Coon. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

BRANDOLI, F. M. Educação Infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado. **Revista Educação por Escrito**. V.3, n.1. PUCRS, 2012. Disponível em : <http://revistaseletônicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11109>. Acesso em: 7 jan. 2019.

BRASIL. AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA): documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 9 mar. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 jan. 2019.

CAMBÉ (PR). Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Ensino. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé – Ensino Fundamental – Anos Iniciais / Rede Municipal de Ensino de Cambé/PR**. – Cambé: A Secretaria, 2016.

CAPOVILLA, A.G.S., DIAS, N.M., MONTIEL, J.M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico-USF**. 2007. Vol.12, n.1, p. 55-64.

CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. 1. 2001, Brasília. WIESZ, T. **Alfabetização no contexto das políticas públicas**. MEC, SEF, 2002.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. [on-line]. 2011, vol.28, n. 85, p. 85-96.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2001, vol. 18, n. 73. p. 11-28.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR, J. H. **Gramática**. São Paulo: Ática, 2012.

MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Anais. FÓRUM LINGUÍSTICO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**, 2016, Florianópolis, SC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>. Acesso em: 10 jun. 2019, p. 1572-1586.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *In*: **Revista Eletrônica do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>. Acesso em: 12 maio 2019.

GAL, R. **História da educação**. Trad. Lívio Xavier. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1954.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

HAGEN, V.; CORRÊA, M. L.; Peruzzi, ELIA DA MOTA, M. M. Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 12, núm. 3, 2010, p. 135-148. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, Brasil.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1991.

JARDIM, M. F.; MELLO, A. M. L.; VARELLA, N. K.; SARAIVA, J. A. (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

LIMA, N. R., CIASCA, M. I. F. L. Ciasca. ANA E Prova Brasil (5º Ano): o que revelam os resultados em língua portuguesa. In: **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**. Campo Mourão, 2018. Ano 5, nº 1, maio, p. 43-60.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

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

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Minha Editora, 2013.

MORTATTI, M. do R. L História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Anais. - SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE**. Brasília: 2006.

OLIVEIRA, M. K.; **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAES, J. P. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1999.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Organizadoras: Juliana C. Pasqualini; Yaeko N. Tshako. Bauru, Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: uma análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. 2010. 294 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos linguísticos da alfabetização**. São Paulo: Edelbra, 2012.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/97, páginas 144-158.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, R. **Poemas que escolhi para as crianças**. São Paulo: Moderna, 2013.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia**. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. Livro digitalizado e formatado para Projeto Democratização da Leitura – PDL. Disponível em: www.portaldetonando.com.br. Acesso em: 28 out. 2018.

SILVA, A. T. T. O empobrecimento experiência e a infantilização do trabalho docente. **Anais -IX Congresso Brasileiro de Educação - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba, 2009. p. 927-939.

SOARES, M. Alfabetização na educação infantil. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano VII, nº 20 Porto Alegre. Jul-Out, 2009. 48 p.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STAMPA, M. **Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: entendendo e praticando na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1982.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1988.

APÊNDICES

PRODUTO EDUCACIONAL: *SITE BRINCANDO E POETANDO*: PLANOS ON-LINE COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM E METODOLOGIA APLICADA

APÊNDICE A - POEMA: “NOME DA GENTE”

1) Organização curricular (Eixo): Linguagem Oral e Escrita.

2) Objetivos:

Identificar som inicial em palavras.

Identificar os sons finais das palavras.

Realizar tentativas de escritas.

Conhecer as letras do seu nome.

3) Conteúdos: Consciência fonológica: Partes sonoras das palavras.

4) Metodologia/Estratégia:

Atividade 1: Em uma roda de conversa, professora inicia a aula, com alguns questionamentos: Tudo tem nome? Porque as coisas têm um nome? Fale seu nome. (Cada criança fala seu nome).

Após isso, por meio de uma chamada, será entregue o crachá de cada criança, para que ela possa observar a escrita do seu nome. Ao término da chamada, serão feitas algumas perguntas, como: Qual é letra inicial do seu nome? Qual é letra final? De quantas letras são compostas seu nome?

Depois, entrega-se uma folha sulfite para cada criança escrever seu nome, e desenhar seu autorretrato.

Atividade 2: No primeiro momento lê-se o poema “Nome da gente”.

NOME DA GENTE

EU NÃO GOSTO DO MEU NOME

NÃO FUI EU QUEM ESCOLHEU.

EU NÃO SEI PORQUE SE METEM

COM UM NOME QUE É SO MEU.

O NENÊ QUE VAI NASCER

VAI CHAMAR COMO O PADRINHO

VAI CHAMAR COMO O VOVÔ
MAS NINGUÉM VAI PERGUNTAR
O QUE PENSA O COITADINHO.
FOI MEU PAI QUEM DECIDIU
QUE O MEU NOME FOSSE AQUELE
ISSO SO SERIA JUSTO
SE EU ESCOLHESSE O NOME DELE.
QUANDO EU TIVER UM FILHO
NÃO VOU POR NOME NENHUM
QUANDO ELE FOR BEM GRANDE
ELE QUE PROCURE UM.

(Pedro Bandeira)

Ao final da leitura, os alunos farão o registro, por meio de desenhos, do que compreenderam do poema; em seguida mostrarão as produções para os demais colegas e explicarão o que desenharam.

Atividade 3: Com o apoio de um cartaz, a professora faz a leitura de uma estrofe do poema “Nome de gente”, dando maior entonação nas palavras que rimam, circulando-as. Após a leitura, escrever as palavras no quadro, para que as crianças possam observar que as mesmas terminam com a mesma letra e, nesse caso, com o mesmo som.

FOI MEU PAI QUEM DECIDIU
QUE O MEU NOME FOSSE AQUELE
ISSO SO SERIA JUSTO
SE EU ESCOLHESSE O NOME DELE.

As crianças irão receber a estrofe para circular as palavras que rimam e registrar o que compreenderam.

Atividade 4: Após a entrega dos crachás, a professora irá escrever no quadro as vogais lembrando o som de cada uma, perguntando quem tem vogal na inicial do seu nome, fazendo assim uma lista com os nomes dos alunos no quadro. Será

explicado também como é a estrutura de uma lista, e depois os alunos irão copiar essa lista no caderno.

Atividade 5: Será distribuído para cada aluno uma revista e tesoura, onde terão que recortar as letras do seu nome e montá-lo na folha de sulfite.

Atividade 6: Os alunos deverão pesquisar em revistas e recortar imagens que iniciam com o mesmo som do seu nome.

Atividade 7: Com o apoio do crachá, a professora irá apresentar novamente as vogais no alfabeto, propondo que as crianças observem seu nome, verificando as vogais que ele possui. Em seguida, receberão seu nome escrito em uma folha de sulfite, sendo orientadas a circularem apenas as vogais. Por fim, farão um desenho para cada vogal do seu nome.

5) Recursos: cartaz, lousa, folha de sulfite, lápis grafite, lápis de cor.

6) Avaliação

A avaliação acontecerá por meio de atividade individual em que a professora solicitará que o aluno identifique, no crachá, os sons inicial e final na escrita do próprio nome, sem a utilização do recurso como apoio.

APÊNDICE B - POEMA: “TODO MUNDO TEM UM NOME” - 1

1) Organização curricular (Eixo): Linguagem Oral e Escrita

2) Objetivos: Relacionar grafemas aos fonemas do alfabeto.

Identificar os encontros vocálicos no texto

3) Conteúdos: Alfabeto, linguagem oral, apropriação do sistema de escrita, leitura como fonte de prazer e entretenimento, antecipação e inferência de informações, rimas.

4) Metodologia/Estratégia: leva-se para a sala de aula o poema “Todo mundo tem um nome”, de Marco Hailer (2015), impresso em um cartaz, sendo explicadas brevemente as características do gênero textual apresentado.

Sobre as características, a professora explicará que poema é um gênero textual, que se divide em versos e estrofes: cada linha de um poema representa um verso e cada conjunto de versos, uma estrofe. O poema tem a finalidade de manifestar sentimento e emoção, geralmente se apresentando com rimas e ritmo.

Em seguida, será lido o poema, dando o ritmo e a entonação necessários, questionando-se a afirmação de que todos têm um nome; e se os alunos conhecem alguém que não tem nome. Após as respostas, verifica-se se havia crianças com nomes iguais (homônimos), acontecendo a explicação de que os sobrenomes são referentes à origem da família de cada um, expondo-se a importância de se ter um nome.

Na sequência, a professora identificará, no texto, uma palavra com encontro vocálico, circulando-a e explicando-a. Com os alunos, então, destacam-se outros encontros vocálicos do texto, lendo-os.

A fim de sistematizar a atividade, escreve-se na lousa o nome Laura, destacando-se o encontro *au*, mostrando-se que nesta palavra existe outra pequena palavra escrita com o referido encontro vocálico.

TODO MUNDO TEM UM NOME**Marco Hailer**

TODO MUNDO TEM UM NOME
DIGA LÁ QUAL É O SEU
MARIANA, RODRIGO, JULIA OU ANDRÉ,
O SEU NOME, QUAL É QUE É?

EU TENHO UMA TIA QUE CHAMA RAIMUNDA
ELA TEM COCEIRA NA... PONTA DO PÉ!
QUANDO ELA TIRA O SEU SAPATO
AI, MEU DEUS! MAS QUE CHULÉ...

E FIZ UM **A** E FIZ UM **N** E FIZ UM **G**
E FIZ UM **E** E FIZ UM **L** E FIZ UM **A**
O QUE É QUE DÁ?
- **ANGELA**.

E FIZ UM **R** E FIZ UM **O** E FIZ UM **M**
E FIZ UM **E** E FIZ UM **U**
E NO FINAL O QUE É QUE DEU?
- **ROMEU**. (grifos da pesquisadora).

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/letras/5287219>. Acesso em: 5 mar. 2019.

5) Recursos: cartaz, lousa, folha de sulfite, lápis grafite, lápis de cor.

6) Avaliação: a professora entregará uma folha com encontros vocálicos e sílabas canônicas, e solicitará aos alunos que os circulem. A seguir, pedirá que os alunos façam o som das palavras que circularam.

APÊNDICE C - POEMA: “TODO MUNDO TEM UM NOME” - 2

1) Organização curricular (Eixo): Linguagem Oral e Escrita

2) Objetivos: Relacionar grafemas aos fonemas do alfabeto.

Identificar as rimas no texto

Conhecer e participar de jogos orais

3) Conteúdos: Alfabeto, linguagem oral, apropriação do sistema de escrita, leitura como fonte de prazer e entretenimento, antecipação e inferência de informações, rimas.

4) Metodologia/Estratégia:

A professora levará para a sala de aula o poema “Todo mundo tem um nome”, de Marco Hailer (2015), impresso em um cartaz, explicando concisamente o gênero textual apresentado. Em seguida, realizará sua leitura, além de questionar a afirmação de que todos têm um nome e se conhecem alguém que não o tenha. Após as respostas dos alunos, ela perguntará sobre as crianças que possuem nomes iguais (homônimas), explicando que os sobrenomes são referentes à origem da família de cada um e expondo a importância de se ter um nome.

Ocorrerá, então, a interpretação oral do texto sendo colados crachás com os nomes dos alunos na lousa, em ordem alfabética, acontecendo a leitura com a turma.

Após a leitura dos nomes, a docente irá explicar o que são rimas e mostrar uma rima encontrada no poema, circulando-a. A fim de enfatizar o conceito, a professora lerá os nomes dos alunos e perguntará quais palavras podem rimar com seus próprios nomes. Em seguida, após desenvolver a oralidade, em relação à rima, irá solicitar que as crianças expliquem o porquê de escolherem tais palavras para rimar com seus próprios nomes.

TODO MUNDO TEM UM NOME

Marco Hailer

TODO MUNDO TEM UM NOME
DIGA LÁ QUAL É O SEU
MARIANA, RODRIGO, JULIA OU ANDRÉ,
O SEU NOME, QUAL É QUE É?

EU TENHO UMA TIA QUE CHAMA RAIMUNDA
ELA TEM COCEIRA NA... PONTA DO PÉ!
QUANDO ELA TIRA O SEU SAPATO
AI, MEU DEUS! MAS QUE CHULÉ...

E FIZ UM A E FIZ UM N E FIZ UM G
E FIZ UM E E FIZ UM L E FIZ UM A
O QUE É QUE DÁ?
- ANGELA.

E FIZ UM R E FIZ UM O E FIZ UM M
E FIZ UM E E FIZ UM U
E NO FINAL O QUE É QUE DEU?
- ROMEU.

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/letras/5287219>. Acesso em: 5 mar. 2019.

5) Recursos: cartaz, lousa, folha de sulfite, lápis grafite, lápis de cor.

6) Avaliação: a docente demandará às crianças que cada uma escreva seu nome, em uma folha, e pedirá que seja feita uma ilustração cuja palavra rime com o nome. Ao aluno que não encontrar rimas possíveis, será solicitado que use alguma palavra de sua preferência e que faça a ilustração concernente. A professora avaliará as combinações que cada aluno fizer.

APÊNDICE D - POEMA: “TODO MUNDO TEM UM NOME” - 3

1) Organização curricular (Eixo): Linguagem Oral e Escrita

2) Objetivos: Relacionar grafemas aos fonemas do alfabeto.

Conhecer e participar de jogos orais

3) Conteúdos: Alfabeto, linguagem oral, apropriação do sistema de escrita, leitura como fonte de prazer e entretenimento, rimas.

4) Metodologia/Estratégia:

Novamente a professora utilizará o poema “Todo mundo tem um nome”, de Marco Hailer, impresso em um cartaz, lendo-o para os alunos, posto que eles tiveram já o contato inicial com o texto, anteriormente, tendo iniciado a aprendizagem sobre rimas. Ela, retomará as rimas identificadas no texto, pedindo que os educandos as observem, e utilizará como exemplo os nomes de alguns alunos, perguntando quais palavras rimam com eles.

Após terminados os questionamentos, serão entregues revistas para que os alunos pesquisem figuras/palavras que terminem com o mesmo som dos nomes escolhidos.

Dentre os nomes, a professora sugerirá a escolha de nomes como João e Daniel, para que as crianças pesquisem as imagens, visto que eles apresentam maior facilidade para encontrar figuras cujas palavras rimem.

Em seguida, ela entregará uma folha de sulfite, na qual as crianças colarão as figuras encontradas ao lado dos nomes impressos.

5) Recursos: cartaz, lousa, folha de sulfite, lápis grafite, lápis de cor.

6) Avaliação: como forma de efetivação da aprendizagem, a professora sugerirá alguns nomes e os alunos deverão pesquisar em revistas, figuras cujas palavras rimem com as palavras propostas.

APÊNDICE E - POEMA: “TODO MUNDO TEM UM NOME” - 4

1) Organização curricular (Eixo): Linguagem Oral e Escrita

2) Objetivos: Relacionar grafemas aos fonemas do alfabeto.

Identificar as aliterações

3) Conteúdos: Alfabeto, linguagem oral, apropriação do sistema de escrita, leitura como fonte de prazer e entretenimento, aliterações.

4) Metodologia/Estratégia:

Após revisão dos conteúdos trabalhados, iniciar o trabalho com ênfase na aliteração em relação aos nomes dos próprios alunos da sala. A professora então colocará na lousa os crachás com os nomes, em ordem alfabética, pedindo que as crianças identifiquem os nomes que começam com a mesma letra. Para cada nome indicado, a docente demonstrará o fonema referido. As crianças repetem o som, juntamente com a professora.

Em seguida, serão entregues cartelas com as letras iniciais dos nomes para realização de um bingo sonoro. Conforme o fonema é feito, o aluno marca com botões o grafema correspondente na cartela.

5) Recursos: cartelas com letras, lousa, folha sulfite, botões.

6) Avaliação: a professora dará aos alunos figuras diversas, cujos nomes comecem com a mesma letra, e pedirá que façam pares de figuras. Após separarem os pares, colarão as figuras em uma folha.

APÊNDICE F - POEMA: “A BONECA”

1) Organização curricular (Eixo): Linguagem Oral e Escrita.

2) Objetivos: Desenvolver a consciência fonológica e as habilidades linguísticas.

3) Conteúdos: Consciência Fonológica.

Interpretação e Compreensão textual

4) Metodologia/Estratégia:

Atividade 1: A professora lerá, com o apoio de um cartaz, o poema “A boneca”, apresentando primeiro uma breve biografia do autor (Olavo Bilac nasceu no Rio de Janeiro, em 1865, e morreu em 1918. Teve publicados muitos livros e poesias para crianças e foi o primeiro a ser eleito “príncipe dos poetas brasileiros”. É considerado um dos mais importantes poetas brasileiros.) A educadora lerá o poema, para que os alunos se situem. Após a leitura, em roda, ela irá propor uma conversa, para que possam expressar qual foi seu sentimento depois da audição do poema. No final da conversa, a professora perguntará se durante a leitura do poema eles imaginaram como seria a boneca mencionada no poema, indagando se a boneca imaginada no início do texto se manteve da mesma forma até o final da leitura. Será proposto que os alunos descrevam a boneca imaginada do início ao fim da leitura do poema, desenvolvendo assim a oralidade e a imaginação.

“A BONECA”

Deixando a bola e a peteca,
Com que inda há pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.
Dizia a primeira: “É minha!”
— “É minha!” a outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.
Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estraçalhada,
E amarrotada a carinha.
Tanto puxaram por ela,

Que a pobre rasgou-se ao meio,
 Perdendo a estopa amarela
 Que lhe formava o recheio.
 E, ao fim de tanta fadiga,
 Voltando à bola e à peteca,
 Ambas, por causa da briga,
 Ficaram sem a boneca...”
 (BILAC *apud* ROCHA, 2013, p. 37).

Atividade 2: A professora pedirá para que cada aluno faça um desenho de si próprio - como se fosse uma fotografia, mas que não coloque seu nome. Após a tarefa realizada, os desenhos serão colados na lousa. No momento em que todos já estiverem expostos, a professora fará alguns questionamentos aos alunos. Por exemplo: Todas as pessoas são iguais? Elas têm características semelhantes? Quais são estas características? Em quais características as pessoas podem ser diferentes? E assim por diante, propondo que os alunos observem seu corpo e o do seu colega. Posteriormente, será proposto que procurem identificar os donos dos desenhos, por meio das características neles expostas.

No momento anterior, os alunos desenharam a boneca do poema homônimo, para serem expostos na lousa, ao lado de bonecas trazidas pelas crianças. Aí, então, é a hora de analisar as diferenças e semelhanças entre o corpo humano e o da boneca. No final disso, cada aluno, numa roda, receberá uma boneca e seguirá os comandos da professora para simular um banho. Ao longo deste, a professora explicará quais são os membros superiores e inferiores, nomeando cada um deles. Posteriormente, a turma será dividida em 2 grupos, e cada dupla receberá uma boneca para brincar livremente. E seguindo um comando da professora, será a hora de uma brincadeira diferente daquela do poema.

Atividade 3: A professora lerá o poema “A Boneca”, propondo posteriormente que os alunos interpretem o que foi dito ali, fazendo algumas perguntas, como: “quem mais sofria: quem disputava a boneca? O que aconteceu com o brinquedo?”, e assim por diante. No final disso, a educadora perguntará aos estudantes se há, no poema, algumas palavras que eles não conhecem. Após as respostas, escreverá a palavra **ESTRAÇALHADA**, no quadro. Neste momento, será entregue uma folha de sulfite para que os alunos a amassem, estraçalhando-a. Então, responderão, oralmente, como a folha ficou, relacionando isso ao brinquedo. Depois a palavra **ESTOPA** será escrita, apresentando-se uma boneca velha, com uma abertura, permitindo que os alunos conheçam a estopa e o “recheio” que foi mencionado no

poema. A seguir, os alunos farão alguns exercícios que os levem à FADIGA, para que compreendam o que significa essa palavra mencionada no poema. Concluindo, em roda, realizar uma conversa sobre como a boneca se sentiu ao longo do poema.

Atividade 4: A professora solicitará que a turma se divida em 5 grupos, e cada um representará corporalmente as estrofes do poema, sendo eles os personagens. Será permitido que cada grupo faça ensaios, antes de se apresentar para a turma.

Atividade 5: O poema será lido em voz baixa, e as palavras que rimam serão lidas com maior entonação, propondo-se, assim, que as crianças percebam quais são as palavras que rimam. Essas palavras serão escritas no quadro, em forma de lista, e a professora irá circular o som final de cada palavra, para que elas percebam como se dá uma rima. Na sequência, copiarão a lista de palavras no caderno de linguagem e escolherão apenas uma palavra, que termine com o mesmo som, para pesquisar figuras, em revistas. Exemplo: PETECA. Então essa palavra será escrita no quadro, para que os alunos percebam com qual som ela terminou e assim irão procurar imagens que terminem com o som CA. Irão recortar e colar no caderno de desenho essas imagens, fazendo tentativas de escritas ao lado de cada figura.

Atividade 6: Desenhar uma boneca no papel quadriculado, conforme comando da professora, iniciando pelos membros superiores até os membros inferiores. Nesse momento, estarão exercitando o raciocínio lógico, estabelecendo relação entre os comandos, reproduzindo no quadrado, corretamente, as partes dos desenhos. No comando serão mencionadas algumas noções de direita, esquerda, meio, em cima e em baixo.

5) Recursos: cartaz, bonecas de brinquedo, lousa, folha de sulfite, lápis grafite, lápis de cor.

6) Avaliação: como forma de efetivação da aprendizagem, a professora sugerirá algumas palavras e os alunos deverão pesquisar em revistas, figuras cujas palavras rimem com as que foram propostas.

APÊNDICE G - POEMA VISUAL: “TONTURA”

1) Organização curricular (Eixo): Linguagem Oral e Escrita.

2) Objetivos: Ampliar o vocabulário por meio do contato com poema visual, adquirindo conceitos sobre a palavra exposta.

Desenvolver a capacidade de abstração, aprimorando a compreensão, a interpretação textual.

3) Conteúdos: Linguagem verbal e não verbal.

4) Metodologia/Estratégia:

Atividade 1: Será apresentado aos alunos o poema visual “TONTURA”, de E.M. de Melo Castro, e a professora perguntará o que eles sentem ao visualizá-lo. Após as respostas, receberão uma folha de sulfite para registrar na metade da folha o que sentiram ao visualizar o poema.



Poema visual “Tontura”

Fonte: E.M. de Melo Castro, Tontura, 1962. Disponível em:
http://ml.virose.pt/blogs/texts_14/?p=209. Acesso em: 6 out. 2018.

Atividade 2: Posteriormente, será solicitado que os alunos girem seus corpos e descrevam a sensação “tontura”, registrando o que sentiram no outro lado da folha, observando *o antes e o depois*.

5) Recursos: cartaz, lousa, folha de sulfite, lápis grafite, lápis de cor.

6) Avaliação: solicitar que os alunos façam ilustrações que retratem, entre outras, sensações como medo, alegria, e a professora observará se o desenho representado corresponde ao sentimento descrito oralmente pela criança.

APÊNDICE H - POEMA VISUAL: “PÊNDULO”

1) Organização curricular (Eixo): Linguagem Oral e Escrita.

2) Objetivos: Desenvolver noção de palavras.

Ampliar a capacidade de abstração, aprimorando a compreensão e a interpretação textual.

3) Conteúdos: Leitura, compreensão e produção do poema visual.

4) Metodologia/Estratégia:

Atividade 1: A aula será iniciada com uma brincadeira do “o que é, o que é”, para que os alunos conheçam as características de um pêndulo. A charada será:

“O que é o que é? Geralmente ele vive nas alturas, balanço de lá para cá, tem gente que gosta de ouvir seu barulho quando está se movimentando. Um dos lugares que pode morar é dentro de um objeto que fica pendurado na torre da igreja ou no pescoço da vaca”.

Após as crianças dizerem o nome dos objetos que acham que respondem aos critérios mencionados pela professora, serão expostas várias imagens de pêndulos e de sinos para que elas possam manipulá-los e conhecê-los.

Posteriormente será levado para a sala de aula o seguinte poema visual, criado pelos alunos da E.M. Melo de Castro:

P Ê
 P Ê N
 P Ê N D
 P Ê N D U
 P Ê N D U L
 P Ê N D U L O

Nesse momento, explicar aos alunos que há diferentes maneiras de registrar a escrita: por meio de símbolos, palavras, sílabas, textos etc. Ressaltar que o poema visual apresenta uma escrita diferente, que concretiza o que é dito. Propõe-se que a turma faça movimentos pendulares com o barbante, igual ao exposto na palavra pêndulo. Ao final da conversa, distribuir para cada aluno um pedaço de jornal, para que possa confeccionar um pêndulo, com um barbante e uma bolinha na ponta. Balançará o objeto construído, para que assim compreenda o movimento exposto no poema visual.

Atividade 2: A professora mostrará novamente os poemas visuais “Pêndulo” e “Tontura”, para que os alunos descrevam o que percebem ao olhá-los, percorrendo sobre os movimentos das palavras. Posteriormente, será proposto que criem um poema visual. No final disso, em roda, cada criança irá expor e explicar o poema que criou, que depois ficará em exposição no pátio da escola.

5) Recursos: cartaz, lousa, folha de sulfite, lápis grafite, lápis de cor.

6) Avaliação: a professora escreverá na lousa as seguintes palavras: BONECA, PÊNDULO, MENINA, TONTURA, CASA. Em seguida, entregará para os alunos uma folha com algumas palavras escritas de maneira aglutinada:

BONECAPÊNDULOMENINATONTURACASA

Os alunos deverão pintar de cores diferentes cada palavra escrita na lousa.

Deste modo, passarão a compreender que cada palavra deve ter seu espaço, para que seu conceito seja compreendido.

APÊNDICE I - CANÇÃO: “SEU LOBATO” (ENCONTROS VOCÁLICOS)

1) Organização curricular (Eixo): Linguagem Oral e Escrita.

2) Objetivos: Desenvolver noção de palavras e identificar os encontros vocálicos.

3) Conteúdos: Consciência Fonológica: partes sonoras das palavras.

4) Metodologia/Estratégia:

Atividade 1: Com a letra da canção “Seu Lobato” colada em um cartaz, a professora lerá a mesma para os alunos, propondo que cantem junto com ela. Após a audição da canção, realizar sua leitura, com a professora circulando as palavras no cartaz, para que os educandos possam adquirir noção de palavras. Em seguida, entregar botões, em cada mesa, e conforme a professora realizar a leitura, os alunos irão pegando um botão para cada palavra. Ao final da leitura, a professora pintará os espaços entre as palavras, entregando uma estrofe da canção. Os alunos, então, pintarão os espaços entre as palavras.

Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia ô!

E nesse sítio tinha um pato, ia, ia, ô!

Era quá, quá, quá pra cá! era quá, quá, quá pra lá!

Era quá, quá, quá pra todo lado, ia, ia ô!

Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ô!

E nesse sítio tinha uma vaca, ia, ia ô!

Era mu, mu, mu pra cá! era mu, mu, mu pra lá!

Era mu, mu, mu pra todo lado, ia, ia ô!

Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ô!

E nesse sítio tinha um porco, ia, ia, ô!

Era óinc, óinc, óinc pra cá! era óinc, óinc, óinc pra lá!

Era óinc, óinc, óinc pra todo lado, ia, ia ô!

Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ô!

E nesse sítio tinha uma ovelha, ia, ia, ô!

Fonte: Domínio público

Atividade 2: A professora apresentará a letra da canção “Seu Lobato” com lacunas, apenas nos animais que aparecerem no texto. Conforme a professora for cantando, os alunos irão imitar os animais citados por ela. Em seguida, em círculo, serão entregues imagens que correspondam às lacunas na letra da canção, e conforme a professora faz a leitura, o aluno que estiver com a personagem deverá levantar seu desenho, e a figura será colada no texto. Ao final, entregará uma folha de atividade, na qual a letra da música estará com lacunas, e os alunos deverão desenhar ali o animal que falta.

Atividade 3: No primeiro momento, a professora lerá a letra da canção “Seu Lobato”, perguntando aos alunos onde estão os encontros das vogais, e conforme forem respondendo, ela circulará os mesmos no cartaz. Em seguida, o texto será entregue para que eles circulem os encontros de vogais que encontrarem.

Atividade 4: Entregar para cada aluno uma vogal, e a classe ouvirá a canção “Seu Lobato”. Então, quando a música for interrompida, os alunos deverão formar encontros vocálicos, juntando-se com outros colegas.

5) Recursos: cartaz, lousa, folha de sulfite, lápis grafite, lápis de cor.

6) Avaliação: como forma de avaliar a aquisição do conhecimento, a professora solicitará que os alunos façam ilustrações cujas representações utilizem os encontros vocálicos OI, AI, AU, EI e deverão escrevê-los nas ilustrações correspondentes, levando-os a compreender que esses encontros integram e também são palavras.

APÊNDICE J - POEMA: “A BAILARINA” - 1

1) Organização curricular (Eixo): Linguagem Oral e Escrita

2) Objetivos: Relacionar grafemas aos fonemas do alfabeto.

Identificar as rimas no texto.

Conhecer e participar de jogos orais.

3) Conteúdos: Alfabeto, linguagem oral, apropriação do sistema de escrita, leitura como fonte de prazer e entretenimento, antecipação e inferência de informações, rimas.

4) Metodologia/Estratégia:

Efetuar a leitura do poema “A Bailarina”, de Cecília Meireles, apresentando músicas clássicas, contextualizando-as, para que os alunos ouçam o som e dançam conforme o ritmo. Em seguida, questiona-se quem possivelmente dançaria e serão colocadas figuras de bailarinas, com imitação dos seus gestos pelas crianças. Seguindo a mesma metodologia, a professora apresentará o texto poético, com uma breve explicação sobre seu gênero textual ocorrendo, então, a leitura do mesmo. A professora discorrerá sobre a autora do texto: biografia concisa de Meireles.

A seguir, os educandos representarão corporalmente o poema, de acordo com os versos. Após a atividade lúdica, serão questionados a respeito das rimas existentes no texto, havendo então outra leitura do poema com questões orais sobre as rimas, sendo as respostas dos alunos circuladas nas palavras do cartaz.

Na sequência, as crianças, individualmente, se dirigirão à lousa, fazendo o grafema B. Após essa atividade, a professora entregará a elas uma folha de sulfite com o texto impresso para que ilustrem o poema.

A BAILARINA

Cecília Meireles

ESTA MENINA

TÃO PEQUENINA
QUER SER BAILARINA.
NÃO CONHECE NEM DÓ NEM RÉ
MAS SABE FICAR NA PONTA DO PÉ.

NÃO CONHECE NEM MI NEM FÁ
MAS INCLINA O CORPO PARA CÁ E PARA LÁ

NÃO CONHECE NEM LÁ NEM SI,
MAS FECHA OS OLHOS E SORRI.

RODA, RODA, RODA, COM OS BRACINHOS NO AR
E NÃO FICA TONTA NEM SAI DO LUGAR.

PÕE NO CABELO UMA ESTRELA E UM VÉU
E DIZ QUE CAIU DO CÉU.

ESTA MENINA
TÃO PEQUENINA
QUER SER BAILARINA.

MAS DEPOIS ESQUECE TODAS AS DANÇAS,
E TAMBÉM QUER DORMIR COMO AS OUTRAS CRIANÇAS.

5) Recursos: cartaz, lousa, folha de sulfite, lápis grafite, lápis de cor.

6) Avaliação: será contínua, durante o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a participação/interesse do aluno e a realização das atividades vivenciadas no contexto escolar.

APÊNDICE K - POEMA: “A BAILARINA” - 2

1) Organização curricular (Eixo): Linguagem Oral e Escrita

2) Objetivos: Relacionar grafemas aos fonemas do alfabeto.

Identificar as rimas e as aliterações no texto.

Conhecer e participar de jogos orais.

3) Conteúdos: Alfabeto, linguagem oral, apropriação do sistema de escrita, leitura como fonte de prazer e entretenimento, antecipação e inferência de informações, rimas.

4) Metodologia/Estratégia:

Dando continuidade ao trabalho, a professora novamente colocará em exposição o cartaz com o poema “A Bailarina”, questionando os alunos sobre o que lembravam, fazendo, assim, sua interpretação oral. A seguir, escreverá a palavra BAILARINA na lousa, propondo questões sobre rimas do poema e realizará a leitura dele novamente, com perguntas a respeito das rimas. E conforme as respostas dos alunos, circulará as palavras no cartaz.

Após a explicação e a retomada dos conteúdos trabalhados, a professora iniciará o trabalho com a aliteração, apontando o som inicial (consonantal) da palavra destacada. Solicitará que os alunos pensem e falem palavras com a mesma sonoridade. A atividade será repetida com a palavra MENINA, sempre demonstrando-se o fonema correspondente. E para verificação da aquisição do conhecimento, será entregue uma folha de atividade (apresentada a seguir), contemplando o conteúdo exposto.

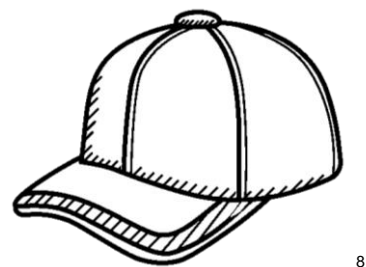
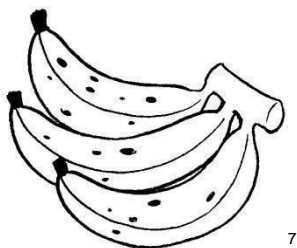
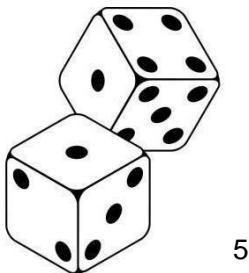
5) Recursos: cartaz, lousa, atividade impressa, lápis grafite, lápis de cor.

6) Avaliação: será de modo contínuo durante o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a participação e a realização das atividades vivenciadas no contexto escolar, pelo aluno.

NOME: _____

ALITERAÇÃO

CIRCULE AS FIGURAS QUE TENHAM O SOM INICIAL IGUAL AO DA PALAVRA BAILARINA.



³ https://img1.colorirgratis.com/sapato-elegante-mulheres_55ef189ea51aa-p.gif

⁴ <https://todaatual.com/wp-content/uploads/2015/04/boneca-para-colorir4.gif>

⁵ <https://www.espacoeducar-colorir.com.br/2018/09/desenhos-para-imprimir-dado-dados.html>

⁶ <https://cdn3.colorir.com/desenhos/pintar/cachorro.gif>

⁷ <https://3.bp.blogspot.com/-19cLjWiNSt0/VdoP-Ea7KzI/AAAAAABHdE/TY-67rajaOc/s1600/banana-fruta-colorir-pintar-desenho-figura-imagem-espacoeducar%2B%25283%2529.jpg>

⁸ <https://cdn5.colorir.com/desenhos/pintar/bone-desportiva.png>

APÊNDICE L - POEMA: “A BAILARINA” - 3

1) Organização curricular (Eixo): Linguagem Oral e Escrita

2) Objetivos: Relacionar grafemas aos fonemas do alfabeto.

Identificar as aliterações no texto.

3) Conteúdos: Alfabeto, linguagem oral, apropriação do sistema de escrita, fonema/grafema.

4) Metodologia/Estratégia:

Dando continuidade às atividades, a professora escreverá no quadro a palavra MENINA, questionando a respeito do fonema da letra inicial dessa palavra, pedindo que os alunos façam esse som. Em seguida, perguntará se alguma criança da sala tem em seu nome a mesma letra. A professora, então, escreverá os nomes dos alunos na lousa, dando ênfase ao mesmo som novamente. Como forma de diversificar as formas de aprendizagem, solicitará que os alunos desenhem a menina do poema, em uma folha, e entregará revistas de recorte para que encontrem outras figuras que comecem com o mesmo som. A fim de desenvolver o senso estético e a musicalidade, as crianças farão a atividade ao som de músicas clássicas, usadas em espetáculos de balé.

5) Recursos: cartaz, lousa, folha de sulfite, lápis grafite, lápis de cor, tesoura, cola.

6) Avaliação: a professora entregará uma folha para cada aluno, que deverá colar figuras, que comecem com a letra B, encontradas em revistas. Deste modo, a partir das figuras selecionadas e coladas, a professora avaliará se os estudantes se apropriaram do grafema estudado.

ANEXOS

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL:		
TURMA:	PROF ^a .:	ANO:
TOTAL DE CRIANÇAS:		

DADOS GERAIS - AVALIAÇÃO 1º SEMESTRE – INFANTIL 5

CRITÉRIOS AVALIADOS	QUANTIDADE				
	SEM DOMÍNIO	DOMÍNIO PARCIAL	TRANSIÇÃO DE NÍVEL	CONSOLIDADO	TOTAL DE CRIANÇAS
1) Utiliza a linguagem oral para comunicar-se em diferentes situações como: transmissão de recados, verbalização de ideias e contato com os colegas.					
2) Demonstra ampliação vocabular.					
3) Utiliza marcadores temporais (ontem, agora, depois, amanhã), na oralidade, para relatar experiências vividas.					
4) Utiliza palavras, na oralidade, que indicam localização de espaços, (aqui, lá, dentro, fora e nomes de ambientes) para relatar experiências vividas.					
5) Narra fatos em sequência lógica de começo, meio e fim.					
6) Compreende as informações escutadas no cotidiano escolar como os comandos da rotina e para a realização de atividades.					
7) Identifica diferentes suportes de gêneros textuais tais como livros, jornais, revistas, cartazes, agenda, etc.					
8) Formula previsões sobre informações contidas em um texto, imagético e/ou verbal, a partir de conhecimentos prévios.					
9) Nomeia as letras do alfabeto.					
10) Escreve as letras do alfabeto (grafia).					
11) Identifica som inicial e final igual (aliterações e rimas).					
12) Relaciona grafema/fonema.					
13) Escreve o próprio nome sem recursos.					
14) Utiliza os aspectos pertinentes à direção da escrita (orientação, alinhamento).					

15) Diferencia a escrita de outros sinais gráficos como desenhos, placas, símbolo e números.					
16) Expressa suas emoções, preferências e vontades nas diversas situações cotidianas.					
17) Conhece, respeita e utiliza as regras elementares de convívio social.					
18) Atende às solicitações da professora.					
19) Participa das atividades propostas em grupo e individualmente.					
20) Participa de diferentes situações comunicativas, aguarda a vez de falar, ouve e respeita a fala dos outros.					
21) Apresenta atitudes de iniciativa, autonomia e autoconfiança.					
22) Envolve-se nas brincadeiras do convívio social.					
23) Apresenta cuidados com materiais de uso individual e coletivo.					
24) Adota hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação e situação de risco.					
25) Tem boas maneiras durante a refeição.					
26) Faz contagem sequencial (mínimo até 15).					
27) Realiza classificação (três critérios).					
28) Realiza seriação (dois critérios).					
29) Tem noção de tempo (dia e noite).					
30) Conserva quantidades (mínimo 7, máximo 15).					
31) Tem noção de localização espacial (dentro/ fora, em cima/ embaixo, frente / atrás).					
32) Reconhece tamanhos (pequeno, médio e grande).					
33) Faz comparativo de volume (cheio e vazio).					
34) Reconhece a grandeza largura (largo e estreito).					
35) Diferencia distância (perto e longe).					
36) Identifica em uma sequência as alturas (alto, médio e baixo).					
37) Tem noção de comprimento (curto e comprido).					
38) Tem noção de espessura (fino e grosso).					
39) Resolve problemas matemáticos por meio de estratégias.					
40) Diferencia figuras bidimensionais (planas) das tridimensionais.					
41) Relaciona e caracteriza os membros familiares identificando semelhanças e diferenças dos demais grupos sociais.					
42) Identifica e diferencia os pertences coletivos dos individuais organizando-os.					
43) Reconhece as diversas manifestações culturais nos diferentes tempos e espaços em destaque as culturas afro-brasileira e indígena.					
44) Possui noção do trajeto: do ponto de partida ao ponto de chegada em escala local (proximidades da rua ou bairro do CMEI).					

45) Reconhece elementos da paisagem local como: vegetação, construções, rios e ruas diferenciando o que é da natureza e o que foi feito pelo homem.					
46) Reconhece os diferentes tipos de moradias considerando os critérios materiais de construção, cultura e condições climáticas e condições socioeconômicas.					
47) Reconhece seu CMEI identificando as partes que o compõe e suas respectivas funções.					
48) Identifica que os astros (Lua e Sol) surgem e desaparecem em nosso campo de visão.					
49) Verbaliza que a Terra gira em torno do Sol de duas maneiras diferentes, esses movimentos dão origem ao dia e a noite.					
50) Realiza o desenho do esquema corporal: cabeça, tronco, membro superiores e inferiores.					
51) Reconhece que cada parte do corpo possui uma função.					
52) Reconhece que os hábitos de higiene são importantes para o bom funcionamento do corpo e prevenção de doenças.					
53) Identifica que uma alimentação saudável é aquela que possui todos os tipos de nutrientes em quantidades balanceadas (pirâmide alimentar.)					
54) Reconhece os seres bióticos - seres vivos (animais, vegetais, fungos, protista-protozoários e algas-bactérias) e que o organismo realiza diversas funções.					
55) Reconhece os fenômenos naturais (chuva, frio, vento enchentes) que provocam mudanças no ambiente.					
56) Identifica os fatores abióticos (água, ar e solo) como sendo os elementos são essenciais para a vida dos seres vivos.					
57) Reconhece os lados: fora/dentro; em cima/embaixo; frente /atrás.					
58) Tem noções de direita e esquerda.					
59) Reconhece e identifica partes do corpo (mínimo 8).					
60) Realiza desenho da figura humana representando o esquema corporal: cabeça, tronco, membros superiores e inferiores.					
61) Caminha para frente em uma linha marcada no chão, sem desequilibrar (medindo 3,5m X 0,15m).					
62) Caminha lateralmente em uma linha marcada no chão, sem desequilibrar-se (medindo 3,5m X 0,15m).					
63) Equilibra-se com o pé direito por mais de 10 segundos.					
64) Equilibra-se com o pé esquerdo por mais de 10 segundos.					
65) Desloca-se pulando com o pé direito (distancia 3,5m).					
66) Desloca-se pulando com o pé esquerdo (distância					

3,5m).					
67) Demonstra por meio de atividades propostas certo nível de dominância lateral (arremessa, rebate, chuta, passa...)					
68) Utiliza diferentes formas de representação: expressões corporais, faciais e gestuais.					
69) Utiliza diferentes formas de representação: jogo dramático e improvisação.					
70) Reconhece e utiliza a música como linguagem expressiva.					
71) Discrimina os elementos sonoros: altura (grave/agudo).					
72) Discrimina os elementos sonoros: duração(longo/curto)					
73) Discrimina os elementos sonoros: intensidade (fraco/forte)					
74) Desenvolve a memória musical através de repertório de canções.					
75) Participa de jogos e brincadeiras que envolvam a dança ou a improvisação musical.					
76) Identifica e/ou nomeia pelo menos três linguagens artísticas.					
77) Nomeia e/ou cita pelo menos três artistas.					
78) Nomeia e/ou reconhece pelo menos sete cores.					
79) Interessa-se pela escuta de diferentes gêneros e estilos musicais.					
80) Discrimina e/ou nomeia formas: figurativas, não figurativas e geométricas.					
81) Realiza leitura de imagens (reprodução de obras, cultura visual, produções dos alunos).					
82) Produz composições visuais em espaços e suportes diversos.					
83) Realiza desenho da figura humana representando o esquema corporal: cabeça, tronco e membros superiores e inferiores.					