

## ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA: AS RELAÇÕES ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O AMBIENTE PRÉ-ESCOLAR

Rafaela Barbosa Américo<sup>1</sup>

Idmea Semeghini-Siqueira<sup>2</sup>

### Resumo:

As reflexões contidas neste artigo envolvem a Creche Central da USP. O objetivo geral dessa proposta é investigar como as dinâmicas adotadas pela instituição, além do brincar espontâneo, fazem com que os procedimentos para acesso à língua escrita na Educação Infantil ocorram de maneira a priorizar a infância, o lúdico e a construção do conhecimento, tendo a criança como foco. Para "conhecer" e "entender" esse processo, foi importante realizar observações "in loco". A intenção é, a partir desse conjunto de informações colhidas, sistematizar como a instituição educacional organiza as atividades concernentes à oralidade - leitura - escrita e, sobretudo, se a criança é exposta a várias linguagens, ou seja, como sua voz, seu corpo e seus movimentos se integram ao processo educacional e de que modo essas propostas se refletem nesse momento da formação de cada criança.

**Palavras-Chave:** Criança, educação infantil, processo de aprendizagem, língua escrita.

## ORALITY, READING AND WRITING: THE RELATIONSHIP BETWEEN LITERACY AND THE PRE-SCHOOL ENVIRONMENT

### Abstract:

The reflections contained in this article involve the Central Nursery of USP. The general objective of this proposal is to investigate how the dynamics adopted by the institution, in addition to playing spontaneously, make the procedures for access to written language in Early Childhood Education occur in a way that prioritizes childhood, play and knowledge construction. child as focus. In order to "know" and "understand" this process, it was important to make observations "in loco". The intention is, from this set of information, to systematize how the educational institution organizes the activities concerning orality - reading - writing and, above all, if the child is exposed to several languages, that is, as his voice, his body and his movements are integrated into the educational process and how these proposals are reflected in this moment of the formation of each child.

**Keywords:** Child, early childhood education, learning process, written language.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, na área de Educação, Linguagem e Psicologia, sob a orientação de Profª Drª Idmea Semeghini-Siqueira. E-mail - rafaela.americo@usp.br.

<sup>2</sup> Professora Sênior da Faculdade de Educação da USP, Linguista, coordenadora do Grupo de Pesquisa "DIVERSIDADE CULTURAL, LINGUAGEM, MÍDIA E EDUCAÇÃO (DICLIMEDUC)". E-mail: isemeghi@usp.br

## Introdução

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.934/96<sup>3</sup> as creches e pré-escolas passaram a integrar o quadro da Educação Básica e com o Plano Nacional de Educação (PNE) 10.172-2001<sup>4</sup> se estabelecem metas para a Educação Infantil. A lei determina que a Educação Infantil atue de maneira a ser mais que um programa de recreação, garantindo assim à criança o desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais. E, que seja capaz ainda de acolher, interpretar e considerar as formas, momentos e vivências das crianças para com o mundo.

A partir da lei nº 11.274 de 2006<sup>5</sup>, que começou a ser aplicada apenas em 2010, o Ensino Fundamental passou a ter nove anos de duração, recebendo então crianças de seis anos de idade no ano de ingresso. Com a entrada dessas crianças no Ensino Fundamental, ocorreu uma alteração nas perspectivas educacionais, fazendo, assim, necessária uma intersecção entre o Ensino Infantil e o Fundamental.

Através de experiências iniciais no ambiente pré-escolar, a partir da observação de atividades realizadas na Creche Central da Universidade de São Paulo - USP , para pesquisa em andamento, tornou-se possível conhecer um pouco da grande heterogeneidade de repertórios que as crianças chegam ao último ano da educação infantil. Pensando nesse quadro que abarca experiências e vivências diversas, este trabalho procurará discutir a respeito de uma sequência de atividade realizada no ambiente da Creche Central, com um grupo de crianças do último ano da educação infantil. Através da análise da etapa escrita da atividade realizada pelas crianças em sala, espera-se compreender e apontar as potencialidades que uma

<sup>3</sup> Informações sobre a LDB Nº 9.934/96 disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)

<sup>4</sup> Informações sobre a LDB Nº 9.934/96 disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)

<sup>5</sup> Informações sobre a LDB Nº 9.934/96 disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)

educação infantil preocupada em proteger e cultivar o brincar, pode proporcionar ao processo de alfabetização.

## 1. Da leitura para a escrita no ambiente pré-escolar

Considerar que o letramento emergente deve ser posto de maneira conjunta à alfabetização é muito importante. Assim como se faz necessário ter em mente que, o meio não é o único responsável por produzir o conhecimento da criança, mas sim, age de modo corresponsável pela transformação que ocorre quando ela interpreta e assimila um estímulo. Porém, há conhecimentos que só podem ser passados à criança através de um informante, nestes casos pode haver uma variabilidade individual e maiores diferenças na aprendizagem, de acordo com as práticas sociais.

Deve-se considerar o letramento como:

[...] etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...] (SOARES, 2003).

Quando se fala em conhecimentos que necessitam da figura de um informante, faz-se referência à aquisição da língua escrita, a passagem da oralidade para o texto escrito. Entende-se esta aquisição como conceitual, as crianças precisam compreender que a escrita é uma representação da fala, mas não literal. Segundo Sawaya, há uma organização interna a criança dos processos lógicos que constituem a escrita como um sistema de representação. Para ilustrar, Sawaya apresenta Ferreiro:

[...] o sistema da escrita tem um modo social de existência. (...) A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta a influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. [...] (FERREIRO, 1985)

Sawaya cita Emília Ferreiro ainda, quanto a “ordem de progressão de condutas”, em que a criança durante o processo de aquisição da língua escrita, já é capaz de elaborar suas próprias ideias a respeito dos sinais escritos e, aproximadamente aos quatro anos, consegue discernir marcas gráficas que podem ser lidas das que não

podem. Mas para isso, a criança precisa ter uma referência no mundo externo, ou seja, uma influência do meio letrado.

No entanto, o desenvolvimento da língua escrita irá ocorrer de maneira concreta na presença de estímulos e nas situações de interações sociais. A qualidade de tais estímulos se fará decisiva na evolução dos estágios de raciocínio. Logo, o papel da escola como instituição educadora é fundamental, principalmente nos anos iniciais.

## 2. As hipóteses de escrita numa perspectiva psicogenética

Um dos trabalhos mais importantes na busca por explicar o processo de aprendizagem do código escrito pela criança é “Psicogênese da língua escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). As autoras colocam o ensinar a ler e escrever como uma das tarefas mais especificamente escolares, porém apontam que esse processo se inicia ainda antes do ingresso escolar. Para tanto, apontam diversas hipóteses de escrita, estas são nomeadas como níveis de escrita, com os quais as autoras apresentam a ideia de uma evolução progressiva entre uma hipótese e outra.

No capítulo seis, “Evolução da Escrita”, Ferreiro e Teberosky apresentam os níveis de escrita através de resultados do trabalho de pesquisa realizado pelas autoras. No nível 1, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma”, neste nível há a intenção subjetiva do escritor, cada um pode interpretar a sua própria escrita, que é global, cada letra pode representar o todo. Neste momento, as crianças buscam reproduzir na escrita características do objeto retratado, pois a escrita ainda não está determinada de uma forma sonora, e sim, se apoiando no desenho.

O passo seguinte, no nível 2 “para poder ler as coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”, os grafismos passam a ter a forma mais definida, próxima às letras, facilmente identificáveis, adotando uma variedade e uma quantidade mínima de grafismos. Neste momento, a criança pode adotar um modelo estável para a escrita, como o nome próprio e estabelecer diferentes significações ao diferenciar as posições dos grafismos. Essa

fase da escrita, convencionalmente passou a ser denominado pelos educadores como *pré-silábica*, porém esta nomenclatura não é apresentada pelas autoras.

No nível 3, a criança faz uma tentativa de “*dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita*”, cada letra corresponde a uma sílaba, aqui há o surgimento da hipótese silábica. Neste momento, supera-se a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral. A criança começa a trabalhar com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. No nível silábico, ainda podem aparecer grafias que não são identificáveis como letras, mas se tem a correspondência entre os caracteres e o som, as vogais tem grande representação na escrita nessa fase.

Progressivamente, a criança passa pra o nível 4, “*passagem da hipótese silábica para a alfabética*”. Nesta fase, a criança abandona a hipótese silábica e se vê diante da necessidade de fazer uma análise que vá “além” da sílaba, pois há o conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias e, entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em hipótese silábica.

O final desta evolução se dá no nível 5, com a escrita alfabética. “*A partir deste momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito*”. A criança passa compreender que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, a letra representando um fonema.

### **3. A Creche Central da USP e as relações entre o brincar e a escrita**

#### **3.1 A Creche Central da USP**

A Creche Central é uma instituição subordinada à Superintendência de Assistência Social da Universidade de São Paulo. A Creche atende filhos de funcionários, alunos e docentes da Universidade. O atendimento da Creche baseia-se em um Projeto Político Pedagógico, que busca observar e considerar as particularidades e diversidade de seu público. A capacidade de atendimento da Creche

é definida pela relação entre o espaço físico e o quadro de pessoal, assim, o numero de vagas oferecidas a cada ano é diferente.

### **3.2 O brincar e a aprendizagem no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche Central**

A receber as crianças, a Creche coloca o brincar como atividade essencial à infância. Segundo o PPP, é através do brincar que se desenvolve e se exercita a inteligência e a subjetividade dos pequenos. A partir desse olhar, que serão proporcionados às crianças diferentes ambientes, para que o brincar e as diversas interações se desenvolvam.

As brincadeiras são realizadas tanto de maneira espontânea, quanto guiadas pela figura do professor. O ato de brincar é considerado o espaço em que a atenção, a memória, a imaginação, a imitação, a socialização são elaboradas, além de ser uma ação necessária para a construção da identidade e autonomia.

Conforme o PPP da Creche, a prática pedagógica baseia-se principalmente nos teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon, desta maneira, acredita-se que a aprendizagem ocorre quando a criança se torna capaz de elaborar uma representação pessoal sobre algo, o que significa aproximar-se do objeto de conhecimento, com a finalidade de apreendê-lo. Logo, o aprendizado se dá a partir de uma construção do aprendiz que elabora o saber através das interações com o outro.

Assim, os educadores e a gestão da Creche visam favorecer as experiências que possibilitem às crianças a capacidade de criação, tanto nos momentos livres, quanto com interação direta de um adulto. Reconhecendo assim o papel fundamental do brincar para a aprendizagem.

### **3.3 Creche Central e as atividades de escrita**

As atividades de escrita no último ano da educação infantil na Creche Central, que atende crianças de cinco e seis anos de idade, não ocorrem de maneira

sistematizada. Para o trabalho em questão, será considerada uma atividade escrita realizada pelas crianças após um momento de plantio.

O plantio na horta ocorre de maneira regular e frequente, o tempo de plantar, cuidar e colher os legumes e verduras é trabalhado junto às crianças. A sequência didática começou em um momento livre, dedicado ao brincar. As crianças foram convidadas a realizar o plantio de algumas sementes na horta do Módulo Azul, espaço destinado às crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos, ou seja, dos dois últimos anos da educação infantil.

A professora que estava conduzindo a atividade, mostrou às crianças as embalagens com figuras e nomes dos legumes e verduras que seriam plantadas, as incentivando a conversarem sobre o plantio, pensar nos benefícios daquela alimentação e a observarem as construções dos nomes que estão registrados na embalagem. A atividade de plantio aconteceu, com bastante envolvimento por parte das crianças.

A atividade escrita, que foi realizada na mesma semana, porém não no mesmo dia, teve como base uma lista de alimentos que foram plantados pelas crianças e/ou que fazem parte do cardápio das refeições na Creche. As palavras escolhidas e apresentadas às crianças por meio de imagens foram: cenoura, tomate, couve, batata, berinjela e abóbora, a atividade contava com lacunas, espaços que deveriam ser preenchidos na formação da palavra, ex: \_\_\_\_\_ (cenoura).

Foram recolhidas, por amostragem, dez atividades das crianças na faixa etária de seis anos, as escritas foram analisadas conforme as hipóteses de escrita apresentadas por FERREIRO E TEBEROSKY(1985).

As crianças, J. e G., apresentaram uma escrita que foi de encontro ao nível dois, “*para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas.*”, as crianças apresentaram letras, com formas bem definidas, porém sem estabelecer relação com a sonoridade da palavra, apenas preenchendo os espaços oferecidos.

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020. – PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

**Ex.: Palavra – Cenoura**

J. X M M Q O X E  
G. G I T G X L X

**Tomate**

X X O O M T  
A I I A I A

Ao analisar a escrita de G, fica muito claro a influência do nome próprio como modelo de escrita, com a repetição das letras “G” e “I”, o nome da criança assume o papel de protótipo para a escrita, conferindo uma estabilidade ao processo da escrita.

Em um nível de escrita posterior, a criança D. apresentou uma escrita bastante interessante, pois desconsiderou as lacunas que teria para preencher e realizou a escrita conforme sua própria percepção dos sons das palavras, deu novo significado a atividade:

**Cenoura – E O U A**

**Tomate - O A E**

Com a atividade realizada por D., observa-se uma tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõe a escrita, neste nível silábico, observa-se a superação da escrita como forma global de representação. Neste momento, as vogais aparecem como uma das formas de representação mais usada pelas crianças.

Dentre as atividades recolhidas, a atividade da criança Jo., se enquadra na hipótese silábica-alfabética, pois há uma percepção um pouco maior em relação aos sons das palavras e quantidade de grafismos para representá-los:

<b>Ex:</b>	<b>Cenoura</b>	<b>Tomate</b>
Jo	CEHORA	THOMT

O nível seguinte da escrita, segundo os trabalhos de FERREIRO E TEBEROSKY(1985), seria a hipótese alfabética, quando a criança já é capaz de identificar e atribuir valores sonoros a cada um dos caracteres. Neste nível da escrita, seis atividades foram recolhidas, as crianças C., M., Di., P., L. e Da. apresentaram escritas bastante consistentes e já alfabéticas:

<b>Ex:</b>	<b>Cenoura</b>	<b>Tomate</b>	<b>Abóbora</b>
C	CENORA (N espelhado)	TOMATE	ABOBURA

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020. – PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

M	CEONORA	TOAMT	ABOBORA
Di	CENOURA	TOMATE	ABÓBURA
P	CENOURA	TOMATE	ABOBRA
L	CENOURA	TOMATE	ABÓBURA
Da	CENOURA (N espelhado)	TOMATE	ABÓBURA

Considerando um total de 10 atividades recolhidas, o fato de 6 apresentarem uma escrita alfabética, já bem estruturada, provoca uma reflexão em torno dos métodos utilizados nas etapas de aprendizagem, em especial na educação infantil. As atividades realizadas na Creche não são voltadas para a alfabetização, porém ao observar a amostragem, apresentam bons resultados no processo de aquisição da língua escrita.

Para Vygotsky (1988,1989), a aprendizagem se dá a partir da interação entre o aprendiz e o meio no qual está inserido, através das experiências e trocas realizadas. Considerando que essa aprendizagem não ocorre de modo mecânico, mas através de operações mentais advindas da interação do sujeito, pode - se apontar que as sequências e práticas pedagógicas apresentadas na Creche perpassam os caminhos de Vygotsky, como apresentado no PPP da instituição, ao propor que esse conhecimento seja construído a partir das relações que a criança irá estabelecer com o meio, com as experiências que cada uma vai adquirir a partir de uma mesma situação, de um mesmo estímulo, como foi possível observar com a atividade em questão.

#### 4. Considerações finais

A pré-escola, ao receber as crianças, deve se preparar para os diferentes graus de letramento com os quais elas chegarão, assim como as diferentes expectativas e experiências, não se esquecendo de manter o diálogo entre a cultura da educação infantil e do ensino fundamental.

Assim, este trabalho aponta um possível caminho para que a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, no que se refere à aquisição da língua escrita, possa ocorrer de maneira contínua, sem romper com os processos da infância ou desconsiderá-los. Porém, é necessário aprofundar os estudos sobre os caminhos e métodos adotados pela instituição, para que a sistematização possa ocorrer de maneira mais consistente.

Por conseguinte, pensar em um ciclo alfabetizador nos primeiros anos do ensino fundamental é essencial, mas é realmente preciso fazer com que ele aconteça de fato e que possa considerar os processos vindos da fase anterior. Assim, fazer com que a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental atue como um momento de apropriação da língua escrita, colocando-a como independente da oralidade e reconhecendo as diversidades sociolinguísticas e culturais de cada criança.

## 5. Referências Bibliográficas

AZANHA, J.M.P. Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola. Havard: Mandruvá, 2001. Acessível – <<http://www.hottopos.com/havard3/zemar.htm>> acesso em: 06 de novembro de 2018.

BELINTANE, C. Subjetividades Renitentes. In: REZENDE, N. ; RIOLFI, C. ; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Linguagem e Educação:** implicações técnicas, éticas e estéticas.. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006.

BELINTANE, C. Oralidade, Alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. In: **Educação e Pesquisa (on-line)**, 2010, vol. 36, n.3, pp. 685-703. <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a03.pdf>> acesso em: 06 de novembro de 2018.

BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização:** uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais.** Brasília, 2004, p. 20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>> acesso em: 06 de novembro de 2018.

CHARTIER, R. & BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. CHARTIER, R. (Org.) **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

SAWAYA, S. M. Fracasso escolar e as novas propostas pedagógicas do Ciclo básico (Cap. 1) **A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares**: uma contribuição crítica. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia [tese de Doutorado], 1999. p. 7-20.

SAWAYA, S. M. (2008) Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil. **Univ. Psychol.** Bogotá, Colombia, v.7, no.3, pp. 869-882.

SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas CENP. **Ciclo básico em Jornada única uma nova concepção de trabalho pedagógico**, vol. 1, São Paulo, 1990.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Modos de ler textos informativos impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: REZENDE, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (Orgs.). **Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Humanitas, 2006.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Questões de letramento emergente e do processo de alfabetização em classes do ensino fundamental para crianças de 6 anos. In: KISHIMOTO, T.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2013 p. 85-109.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Magia/Arte & Informação / Conhecimento na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil**. São Paulo: USP - Faculdade de Educação [tese de Livre Docência], 2015.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; BEZERRA, G. G. R.; GUAZZELLI, T. Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 563-583, abr.-jun. 2010 .

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Magia/Arte & Informação / Conhecimento na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil**. São Paulo: USP - Faculdade de Educação [tese de Livre Docência], 2015.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico – Creche / Pré-Escola Central - SAS/USP**. São Paulo, 2016.

VIGOTSKI, L. S. et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido julho de 2018

Aprovado novembro de 2019