



COLEÇÃO PROINFANTIL

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Secretaria de Educação a Distância
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil



COLEÇÃO PROINFANTIL

MÓDULO IV

UNIDADE 6

LIVRO DE ESTUDO - VOL. 2

Karina Rizek Lopes (Org.)
Roseana Pereira Mendes (Org.)
Vitória Líbia Barreto de Faria (Org.)

Brasília 2006

Diretora de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Jeanete Beauchamp

Diretora de Produção e Capacitação de Programas em EAD

Carmen Moreira de Castro Neves

Coordenadoras Nacionais do PROINFANTIL

Karina Rizek Lopes

Luciane Sá de Andrade

Equipe Nacional de Colaboradores do PROINFANTIL

Adonias de Melo Jr., Amaliar Attalah, Ana Paula Bulhões, André Martins, Anna Carolina Rocha, Anne Silva, Aristeu de Oliveira Jr., Áurea Bartoli, Ideli Ricchiero, Jane Pinheiro, Jarbas Mendonça, José Pereira Santana Junior, Josué de Araújo, Joyce Almeida, Juliana Andrade, Karina Menezes, Liliane Santos, Lucas Passarela, Luciana Fonseca, Magda Patrícia Müller Lopes, Marta Clemente, Neidimar Cardoso Neves, Raimundo Aires, Roseana Pereira Mendes, Rosilene Silva, Stela Maris Lagos Oliveira, Suzi Vargas, Vanya Barbosa, Vitória Líbia Barreto de Faria, Viviane Fernandes

Coordenação Pedagógica

Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria

Assessoria Pedagógica

Sônia Kramer, Anelise Monteiro do Nascimento, Claudia de Oliveira Fernandes, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Lêda Maria da Fonseca, Luiz Cavalieri Bazilio, Regina Maria Cabral Carvalho, Sílvia Néli Falcão Barbosa

Consultoria do PROINFANTIL – Módulo IV

Fátima Regina Teixeira de Salles Dias, Léa Velocina Vargas Tiriba

Autoria

Adriane Ogêda Guedes, Ana Marta Aparecida de Souza Inez, Claudia Almeida Bandeira de Mello, Daniela de Oliveira Guimarães, Eduardo Sarquis Soares, Fátima Regina Teixeira de Salles Dias, José Alfredo de Oliveira Debortoli, Maria Inêz Mafra Goulart, Maria Isabel Ferraz Pereira Leite, Nuelna Gama Vieira, Vitória Líbia Barreto de Faria

Projeto Gráfico, Editoração e Revisão

Editora Perffil

Coordenação Técnica da Editora Perffil

Carmen de Paula Cardinali, Leticia de Paula Cardinali

Ficha Catalográfica – Maria Aparecida Duarte – CRB 6/1047

L788

Livro de estudo: Módulo IV / Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.
80p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 6)

1. Educação de crianças. 2. Programa de Formação de Professores de Educação Infantil. I. Lopes, Karina Rizek. II. Mendes, Roseana Pereira. III. Faria, Vitória Líbia Barreto de.

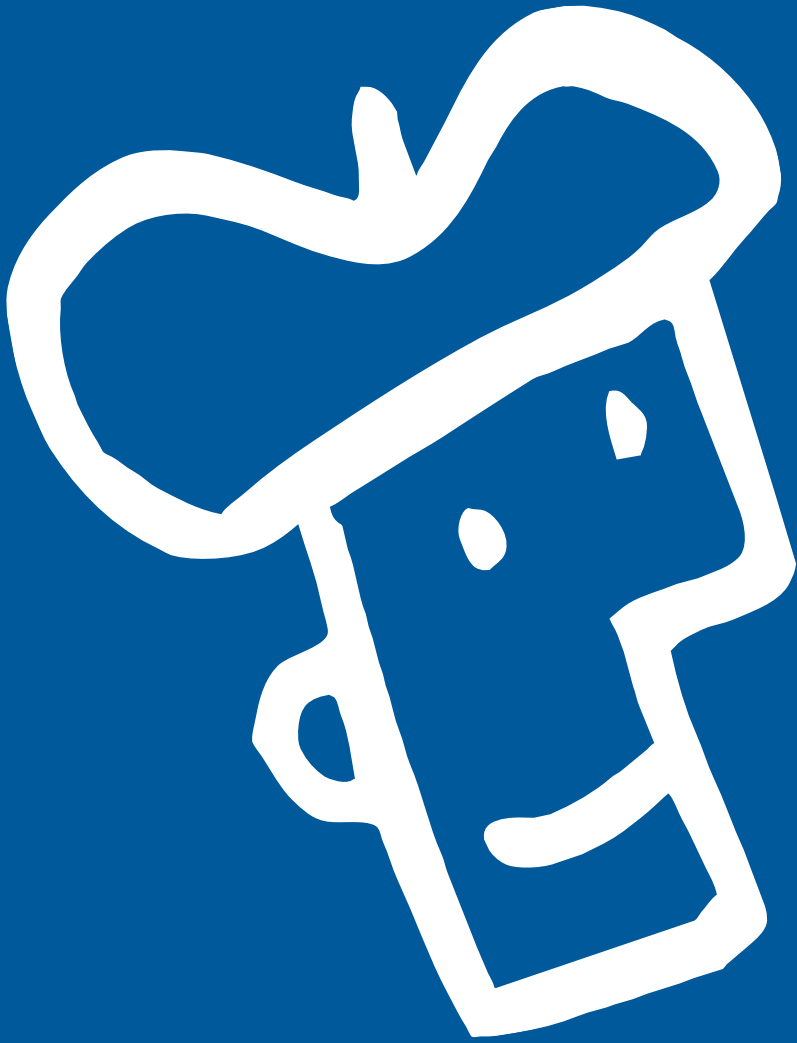
CDD: 372.2

CDU: 372.4

MÓDULO IV

UNIDADE 6

LIVRO DE ESTUDO - VOL. 2



SUMÁRIO

B - ESTUDO DE TEMAS ESPECÍFICOS 8

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

MÚLTIPLAS LINGUAGENS III: ALFABETIZAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL? OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DAS CRIANÇAS
COMO LEITORAS E ESCRITORAS 9

Seção 1 – A linguagem escrita enquanto objeto histórico-cultural
de conhecimento 12

Seção 2 – O contexto de letramento que constitui as crianças
e suas famílias 26

Seção 3 – Os processos de construção da linguagem escrita:
a constituição do sujeito leitor e escritor numa
sociedade letrada 29

Seção 4 – A criança de 0 a 6 anos e a aprendizagem da
linguagem escrita 34

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA 43

Seção 1 – O contexto de ensino aprendizagem da linguagem
escrita e o papel das instituições de Educação Infantil 45

Seção 2 – O trabalho com a literatura 51

Seção 3 – A organização do trabalho pedagógico com a
linguagem escrita na Educação Infantil 58

C - ATIVIDADES INTEGRADORAS 78

B - ESTUDO DE TEMAS ESPECÍFICOS



**FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
MÚLTIPLAS LINGUAGENS III:
ALFABETIZAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?
OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DAS CRIANÇAS
COMO LEITORAS E ESCRITORAS**

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.

Como desencantá-la?

É a senha da vida
a senha do mundo.

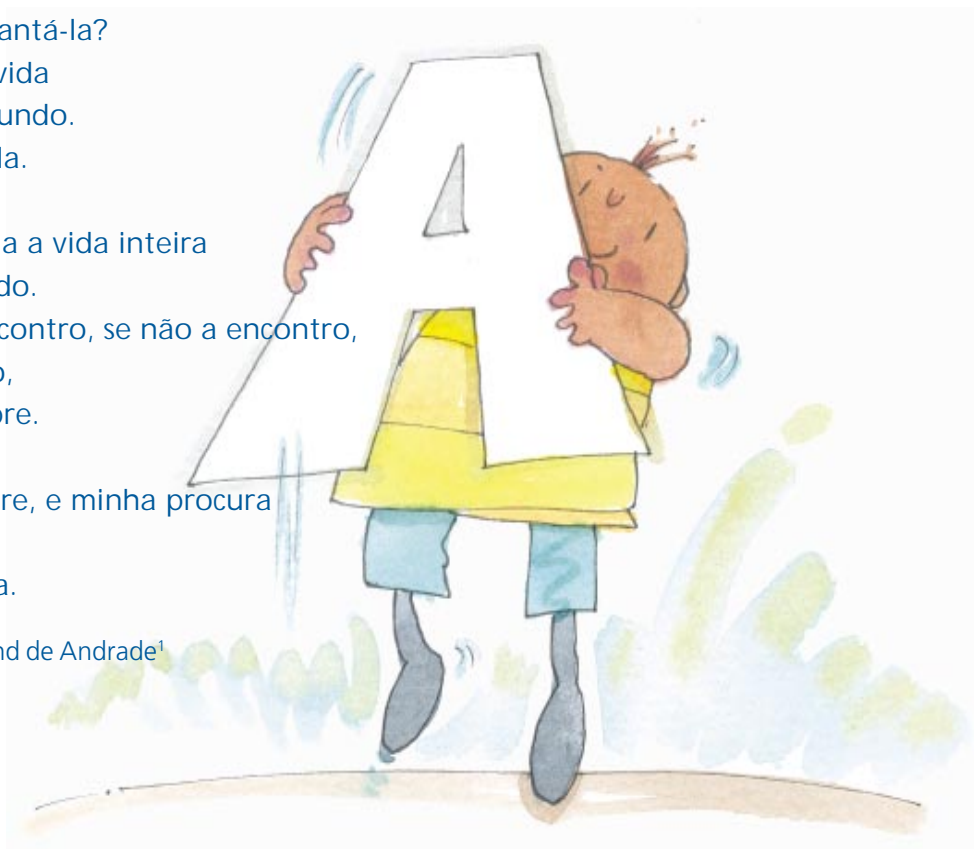
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.

Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade¹



¹ ANDRADE, Carlos Drummond. A Palavra mágica. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ABRINDO NOSSO DIÁLOGO

Prezado(a) professor(a),

Você devia estar curioso(a) para chegar nessa unidade sobre linguagem escrita, não é mesmo? Imagino que tenha pensado: “Todas essas questões estudadas nas outras unidades são importantes, mas e quanto à linguagem escrita? Não é papel da escola ensinar a ler e a escrever? Pelo menos é isso que os pais, em especial aqueles das crianças um pouco maiores da Educação Infantil, vivem cobrando! Eles dizem que não vão trazer as crianças só para ficar brincando na escola. Cobram a aprendizagem das letras, dos números. Afinal, deve-se ou não alfabetizar na Educação Infantil?”

Bem, é natural essa sua ansiedade, principalmente diante da reivindicação dos pais. E essa exigência deles não é à toa, não é mesmo? Na verdade, eles estão preocupados com que seus filhos se apropriem desse conhecimento que tem um valor tão grande na nossa cultura! Algumas vezes eles próprios não dominam essa linguagem e sentem, “na pele”, como isso lhes torna a vida mais difícil. São tantos os momentos em que saber ler e escrever é importante!

Às vezes precisam ler um documento para assinarem, em outros momentos precisam seguir alguma orientação ou ler uma carta ou escrever um bilhete. E, se são religiosos, querem ler a Bíblia. Se moram em uma cidade grande ou precisam ir a um centro urbano, ficarão perdidos se não dominarem a linguagem escrita. Precisam ler placas de ônibus, indicações diversas. Nessas situações, eles poderiam até perguntar para os outros, mas ficam tão constrangidos! E sabem muito bem que hoje em dia ninguém consegue um emprego se não souber ler e escrever.

E quanto à possibilidade de ler jornais? E os livros? Muitos o fazem, mas há outros que vêem isso como algo meio distante das suas possibilidades, não é mesmo?

Nas famílias que têm uma melhor condição econômica, as crianças, desde pequenas, já lidam com teclado de computador, participam da leitura de histórias e simulam leitura de livros, tentam decifrar os rótulos das embalagens daquilo que comem ou bebem, aventuraram-se na escrita de várias coisas. Além de alguns pais, você mesmo(a) se questiona: “Se estas crianças estão aprendendo a ler e a escrever no cotidiano, as crianças das classes populares também podem!”. Afinal, esse é um conhecimento produzido socialmente e todos têm direito de acesso a ele.

Pois bem. Com certeza somos capazes de compreender essa cobrança dos pais, mas “cada coisa no seu tempo e no seu lugar”, não é assim que diz a sabedoria popular?

Então vamos nesta unidade buscar compreender melhor qual é o tempo e o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil.

Esperamos que, a partir das nossas discussões, você consiga se sentir seguro(a) para, enquanto profissional dessa área, conversar com os pais sobre a forma como você está atendendo às reivindicações deles, através de um trabalho consciente, fundamentado em estudos e pesquisas, que leva em conta as necessidades e os interesses das crianças.

DEFININDO NOSSO PONTO DE CHEGADA

Objetivos pretendidos neste texto:

1. Compreender a linguagem escrita enquanto objeto histórico-cultural de conhecimento: seus usos e funções, seus diferentes gêneros discursivos, suas estruturas lingüísticas, suas diferenças.
2. Conhecer as práticas sociais de leitura e escrita do seu contexto social e aquelas que as crianças e suas famílias vivenciam.
3. Compreender os processos de construção e apropriação da linguagem escrita e de seu sistema de representação pelas crianças no contexto de uma cultura letrada.
4. Promover o entendimento das possibilidades de trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil como uma dentre as múltiplas possibilidades de prática pedagógica com crianças de 0 a 6 anos, diante de suas especificidades e necessidades.

CONSTRUINDO NOSSA APRENDIZAGEM

Este texto está dividido em quatro seções: a primeira discute a linguagem escrita enquanto objeto histórico-cultural; a segunda, o contexto de letramento das crianças e de suas famílias; a terceira, os processos de construção da linguagem escrita; e, por último, a criança de 0 a 6 anos e a aprendizagem da linguagem escrita.

Seção 1 – A linguagem escrita enquanto objeto histórico-cultural de conhecimento

OBJETIVO DESTA SEÇÃO:

- COMPREENDER A LINGUAGEM ESCRITA ENQUANTO OBJETO HISTÓRICO-CULTURAL DE CONHECIMENTO: SEUS USOS E FUNÇÕES, SEUS DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS, SUAS ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS, SUAS DIFERENÇAS.

Caro(a) professor(a), para iniciar nossas discussões, vamos começar conhecendo a história da escrita na humanidade. Esse conhecimento lhe possibilitará compreender o que determinou a necessidade de se criar essa linguagem e, conseqüentemente, irá favorecer o seu entendimento sobre os usos e funções sociais da escrita hoje.

Ao longo de sua história social, os homens tiveram que criar um sistema de símbolos e signos, isto é, criaram formas de representar, evocar ou tornar presente o que estava ausente, permitindo-lhes se separar da situação imediata, para que pudessem viver em coletividade, comunicando-se uns com os outros, trocando informações, enfim, agindo no mundo. Esses sistemas de signos tiveram origem e se realizavam nas relações entre sujeitos sociais. Ao mesmo tempo, foram se tornando um processo pessoal, criando a possibilidade de reflexão, de compreensão e elaboração da experiência, de organização de idéias e da consciência de si mesmo.

Assim, estruturou-se e continua se estruturando a linguagem, essa capacidade humana de compartilhar significados, que nos constitui e possibilita elaborar e compartilhar a vida com os outros, apropriando-nos da cultura, produzindo-a e transformando-a.

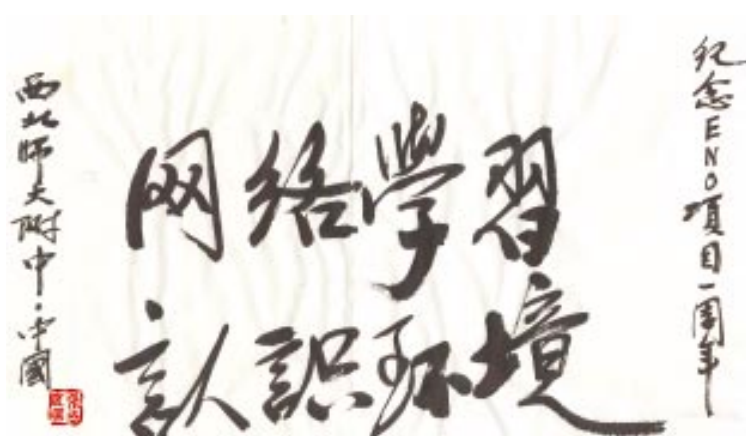
Quanto à linguagem escrita, podemos considerá-la um sistema de representação com símbolos, sinais e normas convencionados em cada contexto histórico-cultural, criados pelos homens, em função de necessidades surgidas nesse contexto.

Nesse sentido, há mais de 5000 anos, os povos que viviam na antiga Mesopotâmia criaram pictogramas, isto é, desenhos para representar os objetos, os fatos e acontecimentos, sobretudo com a finalidade de atender às necessidades de registro nas suas relações comerciais. Esses pictogramas foram se tornando cada vez mais complexos e, para serem compreendidos por um número maior de pessoas, passaram a representar a fala na ordem em que as pessoas a utilizavam.

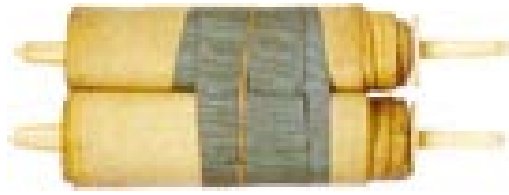


Baixo-relevo egípcio, no qual se encontra a escrita hieroglífica, arrumada em colunas por cima das figuras principais.

Na mesma época, os egípcios e os chineses também construíram a sua escrita através de pictogramas. Com o crescimento das cidades e das atividades comerciais, tornou-se necessário registrar, de forma mais rápida, as anotações comerciais, bem como os relatos de guerras e conquistas. Cada povo privilegiou um tipo de material como suporte para essa escrita: a argila, o papiro ou a cerâmica. A necessidade de ampliar o volume de escrita e as possibilidades de comunicação levou, progressivamente, à busca de como se representar os fatos utilizando-se de um sistema fonográfico. Isso significa que não apenas buscavam representar os acontecimentos na ordem em que eram falados, mas procuraram utilizar formas fixas para representar os sons da fala.



Exemplo de caracteres ideográficos do Extremo Oriente gravados em pedra. Imagens disponíveis no site: <http://www.revista-temas.com/contacto>



Os livros não tinham a forma que hoje conhecemos, consistiam muitas vezes em rolos, alguns de pergaminho, sendo guardados em estojos e arrumados em estantes.

Nos últimos séculos do segundo milênio a.C., os fenícios desenvolveram um grande intercâmbio comercial com os povos do Mediterrâneo, trazendo para suas culturas pictogramas de origem cretense e egípcia, utilizando-os com valor sonoro. Isso foi se transformando até chegar à escrita atual. À medida que a sociedade foi se tornando mais complexa, os usos e as funções da escrita foram ampliados, passando a cumprir papéis diferenciados, como os de perpetuação e auxílio à memória, comunicação a distância, expressão de sentimentos, idéias e pensamentos, orientação, diversão, fruição e organização de idéias.

Bem, você teve a oportunidade de compreender que o que levou os homens a criarem a linguagem escrita foram suas necessidades de registrar as suas relações comerciais e que essas necessidades aumentaram progressivamente, criando-se, assim, outras funções para essa linguagem. Foram essas necessidades que motivaram os homens a se empreenderem na construção desse fantástico instrumento social que é a linguagem escrita.

E essas necessidades permanecem até hoje?

Não apenas permanecem, como se ampliaram, e muito. E são elas que nos motivam a buscar essa linguagem no cotidiano. Nossa tarefa fica um pouco mais fácil, porque muita coisa sobre essa linguagem já foi construída ao longo da história da humanidade. Entretanto, ela está em constante transformação e criação. Um exemplo mais recente disso é a linguagem simplificada, abreviada e com estilo próprio, utilizada pelas pessoas que se comunicam por meio do computador, trazendo um novo gênero de escrita, com usos e funções específicas para esse fim.

Assim, embora tenhamos um longo caminho já trilhado durante milênios, a apropriação dessa linguagem não é algo pronto e acabado: é um processo de apropriação e reinvenção. Dessa forma, nós, que vivemos hoje mergulhados num mundo letrado, precisamos aprender essa linguagem nos seus mais diferentes gêneros e continuar a

produzir linguagem para compartilharmos significados com outros sujeitos da nossa cultura ou mesmo para elaborarmos a nossa experiência e organizarmos as nossas idéias.



Para compreender melhor essa idéia, vamos refletir sobre as práticas de leitura e de escrita que você vivencia no seu cotidiano.

ATIVIDADE 1

Procure se lembrar dos momentos em que você precisa utilizar linguagem escrita no seu cotidiano, fora e dentro da instituição em que trabalha. Procure levantar situações de leitura e escrita que você vivencia, tentando definir por que essa linguagem se torna necessária nessas situações e qual a sua função no contexto social. Depois discuta com os(as) outros(as) professores(as) na reunião do PROINFANTIL.

Em que situações eu preciso ler alguma coisa no meu cotidiano? Para quê?

Em que situações do meu cotidiano eu preciso escrever alguma coisa? Para quê?

O “para quê” da linguagem escrita e os contextos de uso

Com certeza, a partir dessa atividade, você se deu conta de uma série de momentos em que precisa utilizar a linguagem escrita. E, muitas vezes, você faz isso de forma tão automática que nem percebe como a escrita faz parte de sua vida. Mas, mesmo que não tenhamos consciência clara sobre isso, sempre temos um “para quê” ao ler ou escrever, ou melhor, temos um objetivo, que nos leva a fazer uso da linguagem escrita nas nossas práticas sociais.

A linguagem escrita exerce diferentes funções sociais, como:

- perpetuação e auxílio à memória;
- comunicação à distância;
- expressão de sentimentos, idéias e pensamentos;
- orientação;
- diversão;
- fruição;
- organização de idéias, dentre outras.



Assim, a partir de situações e de necessidades, vamos fazendo uso da linguagem escrita no nosso cotidiano. Isso ajuda a compreender um pouco o seu funcionamento.

Você pode estar se perguntando: “Um pouco? Ainda tem mais?”

O “quem” e o “para quem” da linguagem escrita

Sim, é preciso ir um pouco mais além nessa compreensão. Pois bem, até agora dissemos que sempre escrevemos ou lemos em alguma situação (contexto), com algum objetivo (para quê?). Além disso, ao escrevermos, sempre temos em mente um leitor, isto é, escrevemos para alguém (para quem?). Ou quando lemos, houve alguém – um autor do texto – que escreveu para você ou pensando que alguém como você poderia ser leitor daquele texto (quem?). Assim, ao escrever para aquele(s) leitor(es) que você tem em mente, você sabe ou imagina os conhecimentos que aquele leitor tem sobre o assunto a ser escrito (conhecimentos prévios) e, em função disso, escreve com mais detalhes ou menos detalhes, de forma mais simples ou mais complexa, ou tendo mais, ou menos, intimidade com aquele leitor previsto, você escreve de um jeito mais informal ou mais formal.

Por exemplo, vamos analisar os bilhetes que se seguem:

Bilhete 1

Ana,

A reunião vai ser naquela sala mesmo, tá? Nos encontramos lá amanhã.

Maria

Bilhete 2

Sr. João,

A reunião para a discussão da formatura das alunas do PROINFANTIL será realizada amanhã, dia 12 de setembro, às 9:00 h, na sala 205 do prédio da Secretaria de Estado da Educação.

Aguardamos a sua presença.

Atenciosamente,

Maria Magalhães/Tutora do Programa

Qual a diferença entre esses dois bilhetes?

Eles foram escritos pela mesma autora (Maria), com o mesmo objetivo (dar informações sobre uma reunião), mas para pessoas diferentes. Podemos supor que a primeira (Ana) era alguém que já tinha informações sobre o objetivo, o dia, o horário e sobre a importância de sua presença na reunião. Tinha informações, também, sobre o possível local onde aconteceria a reunião, precisando apenas de uma confirmação sobre o encontro. A linguagem bastante informal do bilhete mostra que havia intimidade entre a autora e a leitora.

Já o segundo bilhete nos permite supor que não havia essa intimidade entre os **interlocutores**, necessitando de uma linguagem mais formal, além da explicitação no texto sobre o objetivo, dia, local, horário da reunião e da ênfase sobre a importância da participação do Sr. João. Parece-nos, no entanto, que a autora sabia que o leitor tinha conhecimentos sobre o PROINFANTIL, pois ela não precisou dar explicações sobre isso, e também sabia que essa reunião aconteceria em algum momento, já que ela escreveu sobre “a” reunião e não sobre “uma” reunião.

Pois bem, esse exemplo deve ter facilitado a sua compreensão sobre a necessidade de se pensar nos interlocutores e no **contexto da enunciação** quando se lê ou se escreve. Entretanto, você deve estar pensando: Mas, muitas vezes, o autor escreve para um público muito amplo! Como ele pode pensar nos seus interlocutores nesses casos? No caso, por exemplo, de um escritor de textos literários que alcançam um grande público, como ele pode pensar no seu interlocutor? Ou no caso de um jornal que tem distribuição em âmbito nacional, os autores têm condições de pensar nos seus leitores?

É verdade. Seu questionamento é pertinente. Entretanto, apesar de ser um público mais amplo, os autores desses tipos de texto pensam também no seu público, sabendo, de forma mais geral, do que os seus prováveis leitores mais gostam ou o que mais lhes interessa. Sabemos que os autores de livros literários se dedicam mais a um determinado público (infantil, juvenil ou adulto) ou a um determinado gênero literário (suspense, drama etc.). Por outro lado, os leitores já criam uma expectativa quanto ao estilo daquele determinado autor. Por exemplo, esperamos de Jorge Amado (escritor do livro “Tieta do Agreste” e “Gabriela Cravo e Canela”) um romance cheio de sensualidade; já de Monteiro Lobato (escritor de tantos livros como o Sítio do Pica-pau Amarelo), histórias fantásticas que misturam ficção e realidade. E, assim, vai se criando uma sintonia entre autor e leitor.



Quanto aos jornais que têm circulação nacional, os leitores sabem quais são os que têm um posicionamento político mais à esquerda e os que são mais conservadores, ou os que privilegiam a questão do esporte, ou dão ênfase à programação cultural. Os editores e autores desses jornais, por outro lado, sabem que público querem atingir.

Imagino que você ainda esteja fazendo outra pergunta: E quando eu escrevo pra mim mesma?

Essa deve ser uma situação muito freqüente para você, uma vez que a sua profissão como professor(a) exige registros constantes das observações que faz das crianças, dos seus planejamentos, das reflexões sobre o seu trabalho, das orientações que recebe de seu tutor, daquilo que aprende nos cursos dos quais participa. Bem, nesses casos, você é interlocutor(a) de si mesmo(a) e seus objetivos são, em geral, auxílios à memória ou organização de seu pensamento. Assim, você escreve de uma forma que mais contribui para atingir esses objetivos.

Com toda essa discussão, ficou claro para você que pensar no “para quem?” ou no “quem?” é outro aspecto fundamental do funcionamento social da escrita?

Mas há ainda uma pergunta para ajudar a compreender como a linguagem escrita funciona na nossa sociedade: “o quê” escrevemos ou lemos?

“O que” escrevemos ou lemos?

Sempre que utilizamos a linguagem escrita na nossa vida social, ela aparece em forma de texto, que é a unidade mínima significativa da língua.

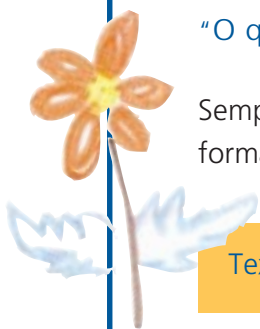
Texto é a unidade mínima significativa da língua

O que quer dizer isso?

Quer dizer que, no funcionamento social da linguagem escrita, sempre utilizamos textos. Você já viu, por exemplo, letras soltas ou sílabas por aí, tendo algum significado real de uso? E palavras soltas?

Bem, você poderá dizer: “Lá perto de casa tem um hospital e, na esquina, tem uma placa onde está escrito apenas”:

SILÊNCIO



Certo, mas nesse contexto, essa palavra isolada tinha o significado de um texto, isto é: "Façam silêncio, porque aqui há pessoas hospitalizadas que precisam de descanso".

E há vários tipos de textos circulando em nossa sociedade para atender às diversas funções sociais da escrita citadas anteriormente:

- textos literários (histórias, contos, poemas, obras teatrais);
- textos jornalísticos (notícias, reportagens, entrevistas, artigos de opinião);
- textos publicitários (avisos, cartazes, folhetos);
- textos instrucionais (receitas, regras e instruções);
- textos epistolares (cartas, solicitações);
- textos humorísticos (histórias em quadrinhos, piadas);
- textos de informação científica (relatos de experiência, definições, notas de enciclopédia, relatos históricos, biografia, monografia).

(KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995).

Esses textos se estruturam de formas diferentes, apresentando **tramas discursivas** distintas: narrativa, descritiva, argumentativa ou conversacional. Essa constatação sobre as diferentes estruturas dos textos leva a outra questão sobre o funcionamento social da linguagem escrita: como você escreve ou lê os diferentes tipos de textos?

Como se escreve ou se lê os diferentes tipos de textos

Sabemos que para escrever ou ler esses tipos de texto, precisamos, por um lado, do domínio sobre o sistema alfabético da escrita. Isso significa que precisamos saber codificar e decodificar escritas, compreendendo o que esse sistema representa, bem como os signos e sinais criados pelos homens para representá-lo. Precisamos, assim, compreender que a escrita representa os aspectos sonoros da fala, mas que há regras ortográficas que normatizam essa relação. Precisamos conhecer e compreender as letras utilizadas para estabelecer essa relação entre fonemas e grafemas, além de seus tipos diversos: impressa, cursiva, os sinais de pontuação, a segmentação do texto, o uso de maiúsculas e minúsculas. Iremos discutir um pouco mais sobre como as crianças se apropriam do sistema alfabético da escrita mais à frente. Ter o domínio sobre o sistema alfabético é importante, mas sozinho ele não resolve muita coisa. Isso porque há muitas pessoas que aprendem a codificar e decodificar escritas, mas não compreendem o que lêem e não conseguem estruturar um texto para expressar suas idéias. Por outro lado, há pessoas que não dominam o sistema alfabético, como



muitas crianças, por exemplo, mas que são leitoras ouvintes de muitos textos ou produzem, através de um escriba, textos bem estruturados, quando têm alguma intenção comunicativa.

Essas situações nos levam a concluir que, para sabermos ler e escrever, além do que já discutimos sobre “o quê?”, o “para quem?”, o “quem” e o contexto no qual se lê ou escreve, precisamos conhecer como se estrutura cada um desses textos, com a clareza de que a estrutura dos textos da linguagem oral é diferente daquela da linguagem escrita.

E agora, que tal um pouco de humor com a tirinha da Mafalda?



O cartunista argentino Joaquin Lavado, conhecido como Quino, criou a personagem Mafalda, menina contestadora e inteligente. Ele criou tiras com essa personagem de 1964 a 1973.

Os quadrinhos acima foram retirados do livro: QUINO, Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Não iremos nos aprofundar na discussão sobre as estruturas de diferentes tipos de textos, pois você já estudou sobre isso no texto de Linguagens e Códigos (na parte específica do Ensino Médio). Vamos apenas fazer uma atividade que ajudará você a relembrar o assunto.



ATIVIDADE 2

Existem alguns textos que são muito utilizados na Educação Infantil e por essa razão é importante que você, como professor(a), tenha clareza de como se estruturam para poder fazer intervenções adequadas no momento de sua

produção com as crianças. Vamos lembrar alguns desses tipos de texto, pensando no seu gênero, trama e estrutura. Para tanto, busque informações sobre os tipos de texto abaixo no seu Guia de estudo de Ensino Médio na parte relativa a Linguagens e Códigos:

Lista – Receita – História – Bilhete

Além das receitas que encontramos nos livros escritos com esse fim, podemos também mostrar às crianças livros de poesia que procuram reproduzir a estrutura de uma receita de forma poética.

Receita de pão

é coisa muito antiga
o ofício do pão
primeiro misture o fermento
com água morna e açúcar
e deixe crescer ao sol

depois numa vasilha
derrame a farinha e o sal
óleo de girassol, manjericão

adicionado o fermento
vá dando o ponto com calma
água morna e farinha

mas o pão tem seus mistérios
na sua feitura há que entrar
um pouco da alma do que é etéreo

então estique a massa
enrole numa trança
e deixe que descanse
que o tempo faça a sua dança

asse em forno forte
até que o perfume do pão
se espalhe pela casa e pela vida



(MURRAY, Roseana. *Receitas de Olhar*. São Paulo: FTD, 1997).

Vamos, agora, refletir sobre as diferenças entre as estruturas da linguagem oral e escrita. Para começar essa reflexão, vamos fazer a atividade que se segue.



ATIVIDADE 3

Imagine uma situação em que você está contando algum fato para alguém que está à sua frente. Depois, imagine você tendo que escrever para alguém, contando o mesmo caso. Que diferenças você percebeu?

Continuando a nossa reflexão, vamos partir do exemplo de uma situação vivenciada por uma criança que ainda não tinha percebido as diferenças entre essas linguagens:

Luíza, uma criança de 6 anos, que freqüentava a pré-escola, recebeu uma carta de sua avó que morava em outro estado. Luíza já sabia decodificar algumas palavras, mas ainda não conseguia ler com fluência. Assim, sua mãe leu a carta para ela.

Ansiosa por responder à avó, a criança pegou um lápis e um papel e pediu à sua prima, um pouco mais velha, para ir lendo a carta para que ela fosse respondendo.

A carta de Luíza para a avó ficou assim:

OLA

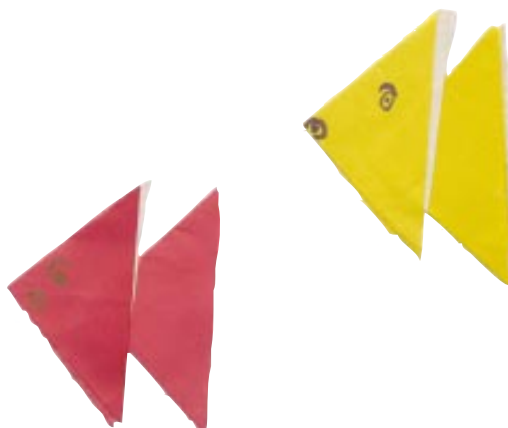
ISTOU BOA

ELES TAMEM ISTAM

GOSTEI

KERO IR NU PARKI

ASINADU LUIZA



Embora haja erros ortográficos, é perfeitamente possível ler a carta de Luíza. No entanto, é difícil compreendê-la. Mesmo a avó, que era sua interlocutora, teria grandes dificuldades de entender essa carta. Mas a carta não seguiu assim, pois quando Luíza pediu à sua mãe para colocá-la no correio, explicou que a avó não a compreenderia e ajudou Luíza a reformular a carta. Na verdade, o que Luíza havia feito foi responder à carta da avó como se ela estivesse à sua frente.

Veja a carta que a avó havia enviado e, ao lado, a carta-resposta de Luíza:

| | |
|--|------------------|
| Olá minha querida neta, | OLA |
| A vovó está com muitas saudades! Você está boa? Sua mãe me contou que você já está aprendendo a ler e a escrever na escola. Por isto estou escrevendo essa carta. | ISTOU BOA |
| E seus irmãozinhos, estão bons? | ELES TAMEM ISTAM |
| Você gostou do presente que lhe enviei no dia de seu aniversário? Quando for aí lhe darei um abraço bem forte! Quero também leva-la para passear. Aonde você gostaria de ir? | GOSTEI |
| Estou aguardando ansiosa o dia de nos encontrarmos. Até breve e um grande beijo. | KERO IR NU PARKI |
| Vovó Isaura | ASINADU LUIZA |

(Adaptação de exemplo apresentado por Emília Ferreiro, no livro *Com todas as letras*, 1993. pp. 97-101).

O que essa forma como Luíza estruturou a carta nos mostra?

Primeiramente, podemos verificar que, embora não tenha ainda se apropriado das regras ortográficas, Luíza já tem um certo domínio do sistema alfabético de escrita. No entanto, ela ainda não percebeu como é o funcionamento da linguagem escrita. Ela supõe que a escrita funciona da mesma forma que a linguagem oral. Ela tem que compreender que a linguagem oral se diferencia da linguagem escrita, sobretudo em razão de o interlocutor com quem se compartilha significados geralmente não estar presente no ato da escrita. Isso exige do autor explicitar o contexto em que se dá a situação de escrita e substituir gestos e entonação da voz por expressões escritas e pontuação. Como existe distância temporal entre o pensar e o escrever, essa linguagem permite maior reflexão por parte do autor e, conseqüentemente, maior organização das idéias, estrutura mais elaborada, fazendo uso de elementos de **coesão**, **coerência**, **progressão** e **intertextualidade**, e, muitas vezes, dependendo do interlocutor, exige vocabulário mais formal. É importante também se ter claro que a linguagem oral permite maior liberdade em seu uso, de acordo com o dialeto e outras características regionais e pessoais, enquanto que a linguagem escrita deve levar em conta as convenções da norma culta. É lógico que existe uma **flexibilidade lingüística** determinada pelo contexto, pelo interlocutor ou pelo tipo de texto. Por exemplo, o texto em verso ou um aviso (como vimos no caso da placa "Silêncio") não precisam de uma estrutura tão elaborada como os textos narrativos, argumentativos ou descritivos. Também, dependendo do interlocutor, utilizamos um texto escrito bastante informal, como vimos no caso dos bilhetes. Por outro lado, se vamos fazer uma palestra para professores(as), temos de usar uma linguagem oral mais formal.

Portanto, para saber como escrever, os sujeitos que escrevem têm de se apropriar desses conhecimentos. E para saber como se lê?

Bem, como você estudou na unidade de **Linguagem e Códigos**, ler com compreensão pressupõe um trabalho de construção de significados para o qual fazemos o uso de nossos conhecimentos prévios sobre o assunto, sobre o autor e sobre a língua escrita. As informações, portanto, não são extraídas unicamente da leitura do texto e muito menos pela decodificação de letra por letra. Nesse sentido, a leitura envolve aspectos visuais (aqueles que podem ser percebidos pelos olhos) e não-visuais (os aspectos que estão subjacentes ao texto, ou seja, o que não está escrito).

Outro aspecto importante a ser considerado é o objetivo de leitura, isto é, qual a nossa intenção ao ler aquele texto ou o que estamos buscando nele. O objetivo de leitura é definidor do tipo de leitura que faremos, dos conhecimentos prévios que vamos acionar e das estratégias que vamos utilizar.

O leitor, no seu processo de interação com o texto, faz uso de diferentes **estratégias de leitura** para construir os significados dos textos. As mais comuns são:

- **Seleção:** o nosso cérebro, quando lemos, faz uma seleção daquilo que nos interessa. Por exemplo, quando procuramos um título no índice de um livro, não lemos palavra por palavra, letra por letra. Passamos rapidamente os olhos pelo índice como um todo, até localizar o que nos interessa, desprezando o restante do texto.
- **Antecipação:** com base em nossos conhecimentos prévios durante a leitura, conseguimos prever o que ainda não lemos no texto. Assim, antecipamos tanto textos quanto significados. Por exemplo: quando as crianças pegam uma revistinha da Mônica, se já conhecem as ilustrações, as características dos personagens e a estrutura do texto de quadrinhos, conseguem antecipar o texto da história antes de conhecê-la, isto é, antes de alguém ter lido para elas.
- **Inferência:** possibilita que o sujeito leitor capte o que não está escrito. É como se adivinhasse o que está escrito (mas não aleatoriamente e sim a partir de alguns indícios). Por exemplo: quando as crianças estão habituadas a conviver com os nomes dos(as) colegas, a partir da letra inicial são capazes de identificar o nome de cada um.
- **Verificação:** são estratégias utilizadas pelo leitor para confirmar ou não as demais estratégias. Por exemplo, diante dos nomes de Janaína e João, que se iniciam com a mesma letra, o leitor experimenta uma estratégia para diferenciá-los que pode ser o tamanho da palavra ou o til em João.

Essas estratégias são utilizadas pelo leitor competente de forma inconsciente e simultânea, de maneira que quando lemos não percebemos que as estamos utilizando. Contudo, ter clareza destas estratégias é muito útil na formação das crianças como leitoras, pois nos possibilita fazer intervenções adequadas e propostas de atividades que contribuam para seu aprendizado.



Puxa vida! Como é complexa e dinâmica a linguagem escrita! São tantos os aspectos que devem ser levados em consideração para que ela funcione como um instrumento social que permita o compartilhamento de significados!

Então, para não nos perdermos nessa complexidade, vamos tentar organizar as nossas idéias para perceber como esses aspectos, embora sejam de natureza diversa, não funcionam isoladamente, mas estão todos articulados, um determinando o outro.

O funcionamento da linguagem escrita nas práticas sociais prevê a existência de um contexto em que surge a necessidade de se ler ou escrever algo, determinando, portanto, objetivos para a leitura ou para a escrita. Ao mesmo tempo, escreve-se para alguém ou lê-se um texto que alguém escreveu. E, tendo em vista esses interlocutores e os objetivos definidos nessa situação específica, escrevemos ou lemos o texto de uma forma ou de outra. Portanto, seu autor ou leitor consegue responder às seguintes questões:

- O que se escreve ou se lê? (o quê?)
- Em que contexto surgiu essa necessidade de leitura ou escrita? (em que contexto?)
- Para que se escreve ou se lê? (para quê?)
- Para quem se escreve ou quem é o autor do que leio? (para quem?)
- Como se organiza e se estrutura o que escrevo ou leio? (como?)

Assim, o texto é um espaço de interlocução, que tem sempre uma intenção comunicativa.

ATIVIDADE 4

Retome, agora, o que você respondeu na Atividade 1 deste texto. Já foram explicitadas situações de leitura e escrita que você vivencia no seu dia-a-dia (contexto) e sobre os objetivos que você tinha ao ler ou escrever nessas situações (para quê?).

Agora você vai completar a sua resposta, explicitando que tipo de texto você escreve ou lê em cada uma daquelas situações (o quê) e quem são seus interlocutores, isto é, para quem você escreve aqueles textos (para quem?) ou quem é o autor dos textos que você lê (quem?).

Podemos dizer que, vivendo numa cultura letrada, vocês estão vivenciando, continuamente, várias práticas sociais de leitura e escrita. Isso quer dizer que, diante de diferentes situações, vocês lêem ou escrevem textos diversos, estruturando-os de formas diferenciadas de acordo com esse contexto, com os seus objetivos e com os seus interlocutores. Nesse sentido, vocês vivenciam situações de letramento. Você já estudou sobre esse assunto na Unidade 6, no texto de FE, no Módulo II. Vamos agora relembrar o conceito de letramento:



Priscilla Silva Nogueira

Segundo Magda Soares, uma importante educadora brasileira que estuda as questões da linguagem escrita, letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

Seção 2 – O contexto de letramento que constitui as crianças e suas famílias

OBJETIVO DESTA SEÇÃO:

- CONHECER AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA DO SEU CONTEXTO SOCIAL E AQUELAS QUE AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS VIVENCIAM.

Você teve a oportunidade de refletir, na seção anterior, sobre o funcionamento da linguagem escrita nas práticas sociais e sobre o contexto de letramento em que você vive. Certamente já deve estar pensando em qual é o seu papel como professor(a) de Educação Infantil diante da complexidade e do dinamismo desse conhecimento. Acho muito importante você ir pensando nisso, para que nossa discussão tenha, de fato, reflexos na sua prática pedagógica.

Para oferecer mais elementos para essa sua reflexão, vamos começar a pensar sobre as crianças com as quais você trabalha e sobre as práticas sociais de leitura e de escrita que elas e suas famílias vivenciam.

Bem, se, de acordo com a definição que vimos na seção anterior, “letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”, você pode dizer que as crianças com as quais trabalha e suas famílias vivem uma condição de letramento? Levantamos, no início deste texto, algumas suposições sobre as necessidades de uso que os pais têm da linguagem escrita, mas é fundamental que você investigue sobre as práticas sociais de leitura e de escrita que constituem as crianças e suas famílias.

ATIVIDADES

Faça um levantamento com as crianças que você trabalha sobre:

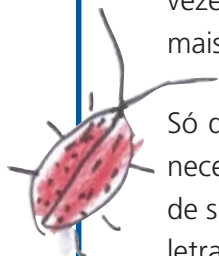
Que papel assumem os materiais escritos em suas vidas? Quais os usos cotidianos que a família faz da leitura e da escrita? Como a criança interage com esse objeto no ambiente doméstico e em sua comunidade?

(Busque responder essas questões, tentando sempre levar em consideração aquelas perguntas sobre o funcionamento social da linguagem escrita, sintetizadas nas perguntas: O quê? Em que contexto? Para quê? Para quem ou quem? Como?)

Possivelmente você constatou formas distintas de interação das crianças e de suas famílias com a linguagem escrita, tendo em vista que as crianças que vêm para a escola são provenientes de contextos sócio-culturais diferentes. Assim, há crianças para as quais os pais lêem histórias desde muito pequenas e que vivenciam ou presenciam vários atos significativos de leitura ou escrita no seu cotidiano. Por exemplo, há famílias que estão constantemente lendo jornais e revistas semanais para se informar, utilizam o computador para trabalhar, se comunicar ou se informar, buscam se orientar através do catálogo, de placas de sinalização, consultam cardápios nos restaurantes, escrevem cartas, bilhetes etc. Outras crianças, geralmente as das camadas populares, têm menos ou pouquíssimo



contato com sujeitos letrados. Em muitas dessas famílias, os pais, algumas vezes, sabem até codificar e decodificar escritas, mas não cultivam as práticas sociais de leitura e escrita. Costumam utilizar muito mais a linguagem oral para interagir em seu meio social, mesmo tendo à sua volta o mundo povoado de escritos. Outras vezes, como no caso daqueles que vivem na Zona Rural, o mundo dos escritos está mais distante de seu entorno.



Só de posse desses dados é que podemos pensar no tipo de intervenção possível e necessária. Assim, se a sociedade delegou à escola o papel de contribuir na formação de sujeitos letrados, temos que, desde a Educação Infantil, conhecer as condições de letramento em que vivem as crianças e suas famílias, utilizando esse conhecimento como ponto de partida para ampliarmos as possibilidades das crianças de cultivarem as práticas sociais de leitura e escrita.

Aproveite, professor(a), para recuperar e revitalizar as parlendas, as quadrinhas populares, os ditados etc. Trazendo esse universo conhecido pelas crianças, apresente releituras feitas por poetas e proponha que elas também criem os seus textos. Veja um exemplo:

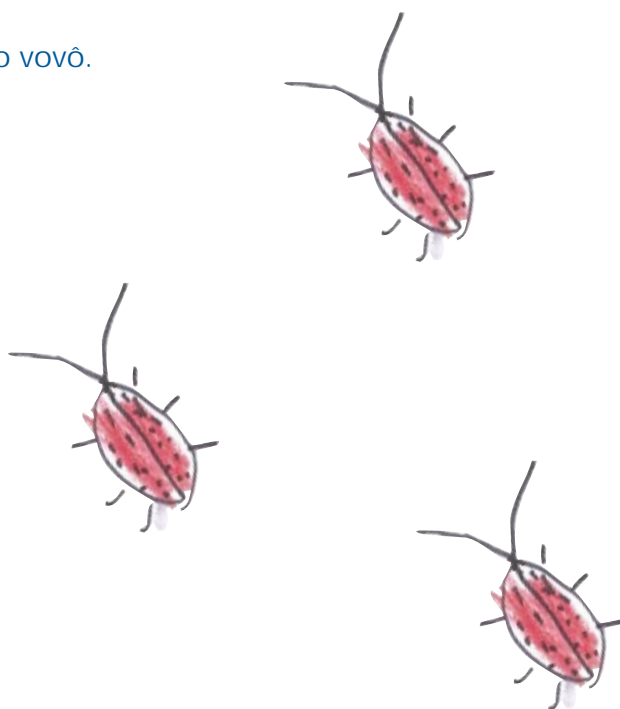
Eu vi uma barata na careca do vovô.
Assim que ela me viu,
Bateu asa e voou. (popular)

Eu vi uma abelha
No nariz da vovó.
A abelha olhou, olhou,
Não picou, pois teve dó.

Eu vi a cobra
Perto do pé da titia.
A cobra via, mas a tia
Não via a cobra, e sorria.

Eu vi um jacaré
Deitado na rede.
O bocão não me mordeu
Porque era quadro de parede.

(ELIAS, José. In: AGUIAR, Vera (org.). Poesia fora da estante. Porto Alegre: Projeto, 1995.)



Seção 3 – Os processos de construção da linguagem escrita: a onstituição do sujeito leitor e escritor numa sociedade letrada

OBJETIVO DESTA SEÇÃO:

- COMPREENDER OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E DE SEU SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO PELAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DE UMA CULTURA LETRADA.

Você já estudou nas unidades do Módulo II que os bebês e as crianças bem pequenas conhecem o mundo com o corpo. Progressivamente, vão adquirindo sistemas simbólicos para conhecer e representar sua realidade, isto é, passam a utilizar a fala, os gestos, os desenhos, a brincadeira simbólica como linguagens que lhes permitem a representação de significados do mundo. Vygotsky, um dos teóricos sobre o desenvolvimento que você estudou naquele módulo, refere-se a essas linguagens como “a pré-história da linguagem escrita”, pois elas antecedem e contribuem para a compreensão desse sistema simbólico que é a escrita. Nesse processo, evidencia-se que, se as crianças vivenciam situações em que os textos escritos se constituem em espaços de interação, elas procuram, primeiramente, entender que aquelas marcas gráficas produzem significado.

Assim, “as crianças descobrem sobre a língua escrita antes de aprender a ler”. Lúcia Browne Rego (1985) faz essa afirmativa a partir de seus estudos, nos quais busca estabelecer uma comparação entre o processo de aquisição da linguagem oral e o da escrita. Desse modo, assim como se evidenciou que as crianças adquirem a linguagem oral quando envolvidas em contextos comunicativos em que essa linguagem é significativa para elas, pode-se constatar que, se uma criança vive numa cultura letrada, na qual ela pode vivenciar situações significativas de uso da leitura ou escrita, inicia-se aí o processo de aprendizagem dessa linguagem.



Priscilla Silva Nogueira

Desse modo, se nas interações com os sujeitos da cultura ela participa de situações em que se torna necessário, por exemplo, consultar placas de sinalização (ou um catálogo para achar um endereço, ler um jornal para se informar sobre os acontecimentos diários, ler uma bula para se orientar sobre o uso de medicamentos, ler uma receita para fazer um bolo, anotar um recado ou fazer uma lista para não se

esquecer de algo, escrever uma carta para se comunicar com alguém que está distante, redigir um aviso para informar as pessoas sobre algum imprevisto, ou mesmo se deliciar com histórias ou poesias) ela está tendo contato com diversos tipos de textos, necessários a alguma forma de interlocução através da escrita, apropriando-se progressivamente dos seus usos e funções, das estruturas lingüísticas próprias de cada **gênero textual**, das semelhanças e diferenças entre os diferentes tipos de texto e suas formas de organização e disposição espacial.

Você já teve oportunidade de observar as crianças com as quais trabalha “lendo” (mesmo sem saber decodificar) um livro de contos de fada, que você ou os pais já leram para elas? Já observou como elas tentam reproduzir a linguagem exatamente da mesma forma como está escrita no livro? Assim, além de dar uma organização lógica à história, com princípio, meio e fim, ela costuma usar termos como “era uma vez”, “num belo dia”, “e viveram felizes para sempre”; utiliza advérbios tais como “de repente”, “finalmente”, “alegremente”; repete o uso de pronomes como “casaram-se” “chamava-se”, além de outras estruturas e formas muito características da linguagem escrita.

Você já observou as crianças nas brincadeiras de “casinha” fingindo ler uma receita de bolo enquanto fazem de conta que o confeccionam? Ou fazendo de conta que escrevem uma lista de compras ou um bilhete para alguém? Percebeu como a linguagem, a estrutura e a disposição espacial desses textos se assemelham a esses tipos de texto escrito?

Pois bem. Isso evidencia que, se as crianças participam de práticas de leitura e de escrita em que estes diferentes tipos de textos estejam presentes, mesmo que não saibam codificar ou decodificar, já sabem muito sobre “o quê”, “para quê”, “como” e “em que contexto” se lê e se escreve.



ATIVIDADE 6



Proponha situações de reconto de histórias de livros que você leu para suas crianças. Observe-as, também, em outras situações em que fazem de conta que lêem ou escrevem alguma coisa. Escolha uma criança em uma dessas situações e registre o texto “lido” ou “produzido” por ela.

A partir desses registros, discuta com seus(suas) colegas na reunião de sábado:

- O que vocês observaram da linguagem que as crianças utilizaram para “lerem” e “produzirem” os textos (termos utilizados, estrutura textual, disposição espacial)?
- Qual a semelhança com a linguagem dos textos escritos?
- Vocês puderam observar diferenças na linguagem utilizada nesses textos pelas crianças que têm maior participação nas práticas sociais de leitura e de escrita em relação àquelas que têm menor participação nessas práticas?

Você pode perceber, através desses estudos e dessas observações, quantas coisas as crianças, que vivenciam práticas sociais de leitura e escrita no seu contexto, descobrem sobre a linguagem antes de aprenderem sobre o sistema de representação dessa língua. Mas, paralelamente, a partir da vivência dessas situações, mediada por outros sujeitos letrados, as crianças vão também se apropriando desse sistema. Ao pesquisar como se dá o processo de reconstrução pelas crianças desse sistema de representação da língua escrita, Emília Ferreiro e colaboradores concluíram que, quando elas têm acesso a essa linguagem, vão construindo hipóteses muito próprias sobre o que a escrita representa e como ela é representada, buscando compreender o nosso sistema alfabético de escrita.

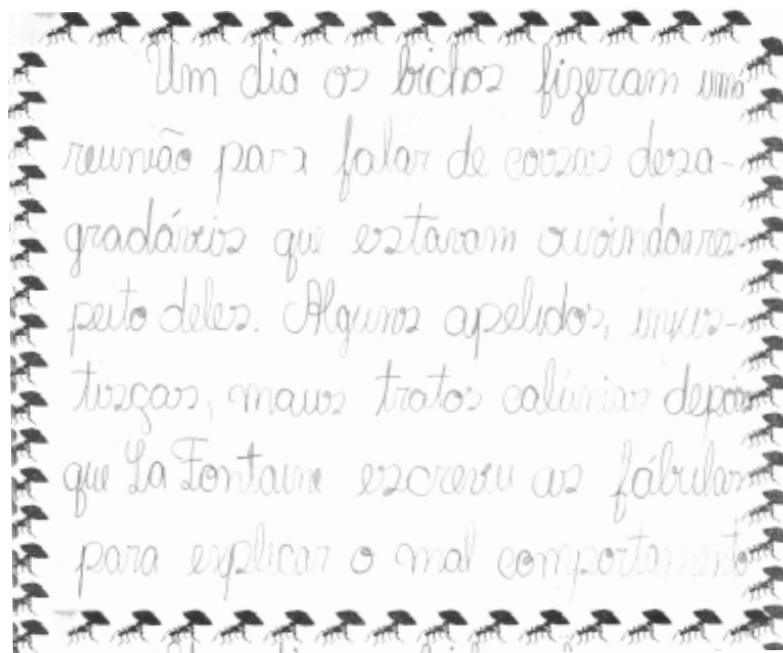
Inicialmente, nesse processo, quando ainda não percebem que existe uma relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala, as crianças tentam, por exemplo, estabelecer a relação entre a escrita e as características físicas ou psicológicas do objeto representado (ex.: utiliza muitas letras para escrever “trem”, porque esse é um meio de transporte grande, e poucas letras para escrever “bicicleta”, porque esse é um meio de transporte pequeno). Costumam também utilizar



Priscilla Silva Nogueira

apenas as letras de seu nome, invertendo a sua ordem para escrever coisas diferentes ou acreditam que não se pode ler ou escrever utilizando-se de menos de 2 letras. Criam, enfim, uma série de outras hipóteses de caráter quantitativo e qualitativo, visando compreender o que significa essa escrita do adulto. Essas hipóteses foram denominadas por Ferreiro e Teberosky de hipóteses pré-silábicas.

Quando a criança, a partir dos conflitos vivenciados nas suas tentativas de compreender esse sistema, se dá conta da existência de uma relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala, cria a hipótese de que a cada som emitido na fala corresponde uma letra (ex: coloca três letras para escrever “cavalo” ou duas para escrever “bode”). Essa hipótese, denominada “silábica”, significa um grande avanço no seu processo de reconstrução desse sistema, pois ela já descobriu o que a escrita representa, faltando apenas compreender como ela representa.



Assim, a partir do contato com diversas situações de escrita, mediadas por outros sujeitos letrados, a criança continua esse processo de construção de nosso sistema de representação, criando hipóteses até chegar à percepção de que a cada fonema corresponde um grafema (hipótese “alfabética”) e caminhar para a compreensão das regras ortográficas.

Nesse processo, vai também se apropriando dos aspectos gráficos da linguagem escrita, isto é, das letras, do uso de maiúsculas e minúsculas, da pontuação, da segmentação, da orientação da escrita.

ATIVIDADE 7



Na atividade anterior, você registrou a linguagem que as crianças utilizaram no reconto de histórias e nas brincadeiras em que fazem de conta que lêem ou escrevem. Vocês puderam observar nesses momentos a forma como as crianças tentam representar o que querem escrever? Se isso não foi possível, peça a algumas crianças que escrevam, à maneira delas, uma lista de coisas que sejam significativas para elas (por exemplo, uma lista de brincadeiras de ou de comidas que mais gostam etc.). A partir do estudo realizado neste texto sobre o processo de construção da escrita pelas crianças, procure interpretar essas escritas, buscando compreender as hipóteses utilizadas por elas nesses momentos.

Você está percebendo que neste texto de [Fundamentos da Educação](#) procurou-se evidenciar que a linguagem escrita envolve a apropriação/reconstrução de vários aspectos funcionais, textuais, gráficos e aqueles relativos ao sistema alfabético de representação?

A aprendizagem dessa linguagem pressupõe, inicialmente, a aquisição de sistemas simbólicos que possibilitam às crianças compartilhar os significados de sua cultura. Assim, a utilização das múltiplas linguagens, como a fala, os gestos, os desenhos, as brincadeiras de faz-de-conta antecedem e contribuem para que elas compreendam que as marcas gráficas da linguagem escrita também produzem significados. Na continuidade desse processo, a aprendizagem da linguagem escrita pressupõe ainda a interação entre sujeitos de uma cultura letrada e, diferentemente da linguagem oral, requer uma ação intencional e, muitas vezes, planejada. Foi em função disso que a sociedade delegou à escola o papel de ensinar a linguagem escrita e, hoje, é reconhecida a possibilidade de trabalhar o processo de construção dessa linguagem desde a Educação Infantil.



Priscilla Silva Nogueira

Seção 4 – A criança de 0 a 6 anos e a aprendizagem da linguagem escrita

OBJETIVO DESTA SEÇÃO:

- PROMOVER O ENTENDIMENTO DAS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA DENTRE AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, DIANTE DE SUAS ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES.

Depois de todos esses estudos, chegou o momento de voltarmos ao que propusemos no início deste texto, isto é, discutir qual é o tempo e o lugar de se trabalhar a linguagem escrita na Educação Infantil.

Você estudou muitas coisas sobre a infância no Módulo II, não é mesmo?

Nos estudos sobre cultura e sobre o desenvolvimento infantil, você pôde verificar que, na sociedade contemporânea, embora haja inserções diferenciadas das crianças nas diversas culturas que coexistem num mesmo país, num mesmo estado, numa mesma cidade, definindo, portanto, uma diversidade na constituição desses sujeitos, há uma cultura da infância, uma lógica infantil que se diferencia do mundo adulto (GOUVÊA, 2002). Aprendeu, ainda, que há uma interação entre os aspectos da natureza e da cultura, que vão constituindo as especificidades do ser criança nessa sociedade.

Vamos lembrar, agora, quais são essas especificidades? Dentre elas, podemos citar a sua extrema dependência física ao nascer e a progressiva construção da autonomia, na perspectiva do autocuidado. Do ponto de vista neurológico, segundo Lima (1997), as crianças de 0 a 6 anos estão vivendo um período fundamental de suas vidas, uma vez que seu cérebro tem grande plasticidade, com uma facilidade maior de estabelecer conexões entre as **redes neurais**. Isso possibilita que, nessa fase, elas façam e aprendam muitas coisas. Nascem imersas num mundo já estruturado, mostrando-se ávidas por explorá-lo, conhecê-lo e compreendê-lo. Há um grande desenvolvimento físico-motor e, a partir das diversas interações estabelecidas com os objetos e espaços a que têm acesso, mediadas pelos diferentes sujeitos dessa cultura, vão estabelecendo laços sociais e afetivos, construindo sua corporeidade, sua identidade, ao mesmo tempo em que se apropriam dos significados historicamente construídos nessa cultura: conhecimentos, valores e práticas sociais.

Ressalte-se nesse processo, a construção da capacidade de ação simbólica sobre o mundo social e natural, possibilitando às crianças representarem esse mundo através de símbolos. Elas nascem com um código num nível elementar biológico e, progressivamente, através das interações com os sujeitos da cultura, vão incorporando esses sistemas de símbolos e signos, utilizando-os, transformando-os e desenvolvendo essa

função mental superior. Desse modo, são os adultos que interagem com a criança que atribuem significado a um movimento seu, tornando-o gesto: dão significados aos seus balbucios, tornando-os fala e aos seus rabiscos e garatujas tornando-os desenhos ou escrita. Estruturam-se, assim, o pensamento verbal e as múltiplas linguagens, que, nessa faixa etária se mesclam, funcionando de forma interdependente e sedimentando outra forma de as crianças, como sujeitos sociais, se relacionarem com a cultura.

O brincar, a imitação, a repetição, a imaginação, a interação com os pares, a exploração e a experimentação são características da ação infantil, utilizadas para compreender e transformar o mundo em que estão imersas. É necessário enfatizar o brincar como forma privilegiada de as crianças dessa faixa etária se conhecerem, se expressarem, bem como de compreenderem, significarem e transformarem o mundo.

Entretanto, suas possibilidades de aprender e se desenvolver são determinadas pelo tipo de experiência e pela qualidade das interações que estabelecem com a sua cultura. Nesse sentido, as instituições educativas coletivas, como as creches e pré-escolas, desempenham um papel fundamental para possibilitar esse desenvolvimento. Precisam, para tanto, conhecer as crianças concretas que vêm para a escola, isto é, conhecer os saberes, valores e práticas nos quais elas estão se constituindo, bem como conhecer as especificidades e necessidades das crianças dessa faixa etária, levando em conta esses conhecimentos na organização de suas propostas pedagógicas.

Nesse sentido, as características específicas das crianças de 0 a 6 anos nos indicam que o trabalho em torno da linguagem escrita não deva ser o aspecto a ser privilegiado nas propostas pedagógicas dessa primeira etapa da Educação Básica. Assim, nessa fase, têm prioridade os trabalhos voltados para a construção da autonomia da criança, na perspectiva do autocuidado, para a vivência dos movimentos no espaço, estruturando sua corporeidade, para a exploração do mundo físico e social, compreendendo e ampliando a cultura na qual está imersa, para o desenvolvimento do brincar, das linguagens oral, corporal, visual e musical, que, juntamente com a linguagem escrita e de modo interdependente, contribuem para a estruturação do pensamento e possibilitam a relação da criança com a cultura. Além disso, vamos lembrar que estudamos na seção anterior que essas linguagens antecedem e contribuem para a compreensão da linguagem escrita.



As ações pedagógicas relacionadas à linguagem escrita deveriam ser consideradas apenas como mais uma das múltiplas dimensões a serem levadas em conta na organização das rotinas diárias e dos planejamentos mensais e anuais das creches, pré-escolas e escolas que têm turmas de Educação Infantil.

Entretanto, se a aprendizagem dessa linguagem pressupõe interações com sujeitos de uma cultura letrada, temos de nos perguntar:

- Em que medida o mundo letrado faz parte do repertório de saberes, valores e práticas do grupo social a que as crianças pertencem?

Como já discutimos na seção anterior, essa é uma questão fundamental, e se tivermos a clareza de que as possibilidades de as crianças aprenderem e se desenvolverem são determinadas pelo tipo de experiência, pela qualidade das interações que estabelecem, bem como por uma ação intencional, temos de levar em conta os contextos de onde elas são provenientes e tomá-los como ponto de partida para o desenvolvimento de nossa prática pedagógica. A partir daí, caminharemos no sentido de lhes possibilitar esse acesso de forma significativa, não importando em que nível de escolaridade elas estejam.

PARA RELEMBRAR

- A linguagem escrita é um sistema de representação com símbolos, sinais e normas convencionados em cada contexto histórico-cultural, criado pelos homens há mais de 5.000 anos, em função de necessidades de registro de fatos, idéias, acontecimentos.
- Os usos e funções da escrita foram ampliados com a complexificação da sociedade, passando a cumprir papéis diferenciados, como os de: perpetuação e auxílio à memória, comunicação a distância, expressão de sentimentos, idéias e pensamentos, orientação, diversão, fruição, organização de idéias, dentre outros.
- O funcionamento da linguagem escrita nas práticas sociais prevê a existência de um contexto em que surge a necessidade de se ler ou escrever algo, determinando, portanto, objetivos para a leitura ou para a escrita. Ao mesmo tempo, escreve-se para alguém ou lê-se um texto que alguém escreveu. E, tendo em vista esses interlocutores e os objetivos definidos nessa situação específica, escrevemos ou lemos o texto de uma forma ou de outra.

- Letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”.
- As crianças que vivem numa cultura letrada, na qual podem presenciar ou vivenciar situações significativas de uso da leitura ou escrita, aprendem sobre a linguagem escrita mesmo antes de aprenderem a ler e a escrever convencionalmente.
- Paralelamente, quando elas têm acesso a essa linguagem, vão construindo hipóteses muito próprias sobre o que a escrita representa e como ela é representada, buscando compreender o nosso sistema alfabético de escrita.
- É fundamental conhecermos as condições de letramento em que vivem as crianças e suas famílias, utilizando esse conhecimento como ponto de partida para ampliarmos, na Educação Infantil, as possibilidades de as crianças cultivarem práticas sociais de leitura e escrita.
- As características específicas das crianças de 0 a 6 anos nos indicam que o trabalho em torno da linguagem escrita deve ser considerado apenas como mais uma das múltiplas dimensões a serem levadas em conta na organização das rotinas diárias e dos planejamentos mensais e anuais das creches, pré-escolas e escolas.

ABRINDO NOSSOS HORIZONTES:

Orientações para a prática pedagógica

Prezado(a) professor(a),

Sabemos que, muitas vezes, reproduzindo as suas experiências enquanto aprendiz da linguagem escrita no início de seu processo de escolarização, você acaba trazendo essa linguagem para sua prática com as crianças apenas como objeto escolar, descolada dos usos e funções que tem nas práticas sociais. Propomos, então, um desafio:

Toda vez que propuser às crianças uma atividade de leitura ou de escrita, reflita sobre:

1. O que você está propondo são textos ou apenas palavras ou sílabas soltas?
2. Se você está propondo atividades com textos, a forma como você está propondo atende ao funcionamento social da escrita nas práticas sociais, isto é, você consegue responder as questões que se seguem:

- O que se escreve ou se lê? (o quê)
- Em que contexto surgiu essa necessidade de leitura ou escrita? (em que contexto?)
- Para que se escreve ou se lê? (para quê?)
- Para quem se escreve ou quem é o autor do que leio? (para quem?)
- Como se organiza e se estrutura o que escrevo ou leio? (como?)

GLOSSÁRIO

Contexto de enunciação: situação em que se produz a linguagem (Em que tempo? Em que lugar? Com que objetivos? Para quem?) possibilitando a construção de sentido.

Gêneros textuais: tipos de textos.

Tramas discursivas: os diversos modos de estruturar os textos (trama narrativa, argumentativa, descritiva, conversacional) para veicular as funções da linguagem.

Interlocutores: aqueles a quem se dirige o texto, capazes de interagir com seu produtor.

Flexibilidade lingüística: adaptação da linguagem ao contexto de uso.

Redes neurais: grupos de neurônios do cérebro que estabelecem relações entre si através das sinapses.

Coerência textual: organização lógica dos elementos de um texto, que permite ao interlocutor atribuir sentido global a esse texto.

Coesão textual: estruturação formal do texto através de marcadores lingüísticos, que permite o estabelecimento de relações entre os vários elementos do texto, visando construir sua coerência.

Progressão textual: continuidade entre as partes do texto, possibilitando a sua seqüenciação.

Intertextualidade: relação que se faz entre textos, recorrendo-se ao conhecimento prévio de outros textos para buscar a compreensão de determinado texto.

Estratégias de leitura: esquemas do leitor para obter, avaliar e utilizar a informação.

SUGESTÕES PARA LEITURA

ANDRADE, Carlos Drummond. A Palavra mágica. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.

CAVALCANTI, Zélia. Alfabetizando. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FARIA, V., SALLES, F. A linguagem escrita nas propostas pedagógicas da Educação Infantil. Revista do professor da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Professor da pré-escola. 4. ed. v. 2. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

KRAMER, Sonia. Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

VISCONTI, Maria Cristina, JUNQUEIRA, Zilda A. Escrita, das paredes ao computador. São Paulo: Ática, 1988.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond. A Palavra mágica. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FERREIRO, E. Com todas as letras. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993. pp. 97-101.

GOUVÊA, M. C. S. Infância, Sociedade e Cultura. In: CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M., (Orgs.). Desenvolvimento e aprendizagem. Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex, 2002. pp.13, 29.

JOSÉ, Elias. Poesia fora da estante. Porto Alegre: Projeto, 1995.

KAUFMAN, Ana Maria, RODRIGUEZ, Maria Elena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LIMA, E. S. Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: GEDH, 1997. Separatas.

MURRAY, Roseana. Receitas de Olhar. São Paulo: FTD, 1997.

QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REGO, L.B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, v. 66, n. 156, jan./abr., 1985.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.





ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

*O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas,
era considerar a poesia como primeira visão das coisas,
e depois como veículo de informação prática e teórica,
preservando em cada aluno o fundo mágico,
lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica
basicamente com a sensibilidade poética.*

Carlos Drummond de Andrade¹



¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. A Educação do Ser Poético. In: Arte e Educação – ano 03, nº 15, outubro, 1974:16.

ABRINDO NOSSO DIÁLOGO

Agora que você já construiu muitos conhecimentos a respeito das múltiplas linguagens da criança e mais especificamente sobre o seu processo de letramento e alfabetização, vamos conversar sobre como esse processo pode ocorrer na Educação Infantil com a sua participação. A instituição, independentemente da idade de ingresso das crianças e de seu grau de desenvolvimento, deve planejar suas ações com vistas a dar continuidade ao processo já iniciado por elas na família e na cultura em que se encontram inseridas.

No que se refere à linguagem escrita, objeto de discussão deste texto, é importante retomar a idéia já discutida de que ela é um objeto social que circula em uma cultura letrada e que, por estar sempre presente na vida das pessoas, atendendo funções diferenciadas, pode e deve fazer parte do universo das crianças desde muito cedo. Isso não quer dizer que iremos alfabetizar precocemente as crianças, ensinando-lhes letras, sílabas e palavras. Tampouco considerar a linguagem escrita como uma propriedade da escola. Essa instituição foi incumbida de ensinar a escrita, mas isso não a torna um objeto escolar. Assim, antes, durante e posteriormente ao processo de escolarização, os sujeitos sociais estão vivenciando e aprendendo sobre essa linguagem em contextos reais de uso, muitas vezes pela mediação de outros sujeitos sociais.

Ao longo deste texto, você vai perceber que, desde a época em que você foi alfabetizado(a), grandes transformações ocorreram em relação à prática da alfabetização em razão de diversos fatores. Um deles é, sem dúvida, a produção teórica que você conheceu um pouco no texto de FE, trazida pelas pesquisas realizadas nas universidades e em outros centros de estudo. Outro fator também determinante desse avanço foi a reflexão sobre a prática desenvolvida pelos(as) próprios(as) professores(as) em seus locais de trabalho.

Até muito recentemente acreditava-se que, para a criança aprender a ler e a escrever, era preciso ter a maturidade necessária e desenvolver antes a coordenação motora fina, as percepções visual, auditiva, olfativa, tátil e a coordenação viso-motora. O conjunto dessas habilidades, consideradas indispensáveis ao aprendizado da leitura e da escrita, era constituído de atividades repetitivas, denominadas preparatórias. Esse trabalho era em geral desenvolvido na Educação Infantil ou nos primeiros meses da escolaridade formal e costumava-se chamá-lo de “prontidão para a alfabetização”.

Iniciava-se o trabalho propriamente dito de alfabetização com a cópia do desenho das vogais, a junção delas formando palavras monossilábicas, depois apareciam as consoantes, que se juntavam às vogais, formando sílabas e palavras. Finalmente, eram trabalhados pequenos textos, sempre com o predomínio da família silábica que se queria enfatizar.

Eram também utilizadas outras formas e outros métodos para ensinar a ler e a escrever, mas as concepções predominantes apontavam para a leitura e a escrita enquanto um objeto de conhecimento controlado pela escola, que deveria ser trabalhado em “doses homeopáticas”, ou seja, à “conta-gotas”, pressupondo sempre que todas as crianças deveriam aprender num mesmo tempo, num mesmo ritmo e da mesma maneira.

Apresentamos neste texto outras práticas alfabetizadoras e, em contato com elas, vamos refletir sobre a nossa própria ação pedagógica, confrontando-a e enriquecendo-a. Nesse sentido, as reflexões e os questionamentos feitos neste texto poderão contribuir para o aprimoramento do processo de aprendizagem que você está vivendo nesse curso.

DEFININDO NOSSO PONTO DE CHEGADA

Objetivos a serem alcançados neste texto:

1. Entender o papel da Educação Infantil no aprendizado da linguagem escrita como objeto social que circula numa cultura letrada.
2. Conhecer as possibilidades de se trabalhar textos literários no processo de letramento das crianças.
3. Definir objetivos, formar atitudes e construir estratégias de organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, na perspectiva de favorecer o acesso, a apropriação progressiva e a produção pelas crianças desse objeto social de conhecimento e contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade de compartilhar significados da cultura.

CONSTRUINDO NOSSA APRENDIZAGEM

Este texto de OTP da Unidade 6 está organizado em três seções: a Seção 1 trata do contexto de ensino-aprendizagem da linguagem e do papel das instituições de Educação Infantil nesse aprendizado; a Seção 2 trata da literatura infantil; e a Seção 3 concentra-se na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Seção 1 – O contexto de ensino aprendizagem da linguagem escrita e o papel das instituições de Educação Infantil

OBJETIVO DESTA SEÇÃO:

- ENTENDER O PAPEL DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO APRENDIZADO DA LINGUAGEM ESCRITA COMO OBJETO SOCIAL QUE CIRCUVA NUMA CULTURA LETRADA.

Convido você, professor(a), a iniciar esta Seção 1 refletindo sobre a Terceira Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, buscando compreender o papel da Educação Infantil no aprendizado da linguagem escrita pela criança.

As instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo.

Essa diretriz nos faz pensar que a linguagem escrita, bem como as demais linguagens, não pode ser vista de maneira isolada, precisando ser tratada no contexto de cuidado/ educação e levando em conta a integridade da criança.

Assim, como já vimos no Módulo II, é necessário que, a partir dos conhecimentos que se tem sobre o desenvolvimento da criança e sobre a cultura na qual ela se encontra inserida, o(a) professor(a) tenha sempre presente na sua ação pedagógica as necessidades e os direitos das crianças. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o(a) professor(a) busca atender às demandas das crianças e de suas famílias em relação aos cuidados básicos de saúde, higiene, sono e alimentação, deve também possibilitar a elas o acesso e o desenvolvimento de diferentes linguagens como instrumentos para o estabelecimento de relações com a natureza e a cultura.

Como temos visto no estudo das múltiplas linguagens, especialmente na Seção 2 do texto de FE desta unidade, é por meio delas que a criança, desde muito cedo, interage com o mundo, expressando-se por meio do choro, do gesto, da brincadeira, do movimento, da música, da fala e das artes plásticas; e, na continuidade dessas aquisições, em uma sociedade letrada, ela vai se apropriando da leitura e da escrita.



Priscilla Silva Nogueira



O papel da Educação Infantil e a sua ação pedagógica com as crianças visando a aquisição da linguagem escrita tem representado um grande desafio e originado inúmeras polêmicas nos programas de Educação Infantil, uma vez que não existe consenso sobre as formas de inserção das novas gerações no mundo letrado. Alguns acreditam que o aprendizado da escrita deve ser preparado por exercícios motores nos quais são desenvolvidas as percepções e as coordenações motoras grossa e fina. Outros defendem a idéia de que a criança, desde a Educação Infantil, deva ser ensinada a reconhecer letras, sílabas e palavras e a reproduzi-las, primeiro copiando e depois de memória. Há ainda aqueles que defendem a alfabetização como um processo natural que, para seu desenvolvimento, basta que as crianças convivam com materiais escritos. Existem ainda os que entendem que a alfabetização é um processo construído pela criança e que o papel do adulto mais experiente é fundamental para que ela interaja com a leitura e a escrita desde muito cedo.

ATIVIDADE 1

Antes de continuar, responda:

E na instituição em que você trabalha, como o conjunto dos educadores pensa sobre a forma como se dá este aprendizado?

Para melhor entendermos o papel da instituição de Educação Infantil em relação ao aprendizado da linguagem escrita, é importante que tenhamos claro que seu aprendizado não deve ser o aspecto mais privilegiado nas propostas pedagógicas dessa primeira etapa da Educação Básica. Como já foi tratado na Seção 4 do texto de FE desta unidade, nesta fase da formação humana, muitos aspectos devem ser considerados, como a construção da autonomia na perspectiva do auto-cuidado, a vivência dos movimentos no espaço, estruturando sua corporeidade, a exploração do mundo físico e social, compreendendo e ampliando a cultura na qual está imersa, o desenvolvimento do brincar, das linguagens oral, corporal, visual e musical, que, juntamente com a linguagem escrita, e de modo interdependente, contribuem para a estruturação do pensamento e possibilitam a relação da criança com a cultura. Portanto, as ações pedagógicas relacionadas à linguagem escrita deveriam ser consideradas mais uma das múltiplas dimensões a serem levadas em conta na organização do trabalho diário e nos planejamentos mensais e anuais das instituições de Educação Infantil.

Sabemos que as crianças, sobretudo aquelas que vivem nos centros urbanos, desde que nascem se encontram cotidianamente imersas num mundo povoado por escritos e participando de práticas sociais de leitura e escrita. Dessa maneira, convivem em



um contexto de letramento. Mesmo aquelas que moram na zona rural já foram tocadas de alguma forma pelos meios de comunicação e, em geral, já presenciaram muitos atos de leitura e de escrita. Assim, são desafiadas a interagirem com diferentes tipos de textos, possibilitando, desde muito cedo, a compreensão das funções da escrita, iniciando seu processo de aprendizagem desse conhecimento.

Vejamos o que nos diz Francisco Gregório Filho, um contador de histórias, sobre a sua experiência com a leitura:

Minha mãe lia em voz alta para nós as crônicas publicadas semanalmente nos jornais. Eram bonitas. Algumas eu não entendia. Mas era muito bom ouvir a voz de minha mãe pronunciando aquelas palavras dos textos. Fechava os olhos e viajava, imaginando. Sempre, depois dessas leituras, minha mãe tocava violão e cantava. Cantávamos juntos. Ouvíamos muito rádio e sabíamos as letras das canções.

(...)

Aos sete anos fui para o primeiro ano de escola. Sabia ler, aprendera com minha mãe. Sabia matemática e desenho, aprendera com meu pai. Contava histórias, recitava poesias, decifrava enigma dos jogos de palavras, planejava cenários para as dramatizações, cantava e escrevia crônicas. Imitava os locutores das estações de rádio. Jogava bola, peteca e brincava de roda.

(GREGÓRIO FILHO, Francisco, 2002. p. 149)





ATIVIDADE 2

Compreender o nosso próprio processo e compartilhar essa reflexão, em geral, nos ajuda a compreender o processo das crianças.

Você se lembra de como aprendeu a ler e a escrever? Como foram seus primeiros contatos com esse objeto de conhecimento? Como foi alfabetizado(a)? Então procure se lembrar e descreva esse processo. Escreva sobre ele e depois socialize com seus(suas) colegas na reunião do PROINFANTIL.

Até pouco tempo atrás, no processo de alfabetização não se considerava o sujeito que aprende, ou seja, havia um objeto de conhecimento a ser ensinado, um método a ser utilizado e um aprendiz que, independentemente do seu processo anterior e de suas vivências sócio-culturais, deveria se apropriar desse objeto.

É com humor que a personagem Mafalda se refere a essa forma de ensino da leitura:



QUINO, 2003.

Atualmente, considera-se que as crianças que vêm para a Educação Infantil são provenientes de contextos sócio-culturais diferentes e, por isso, possuem experiências diferenciadas. Dessa maneira, em razão de sua origem social, algumas crianças, ao ingressarem na Educação Infantil, já vivenciaram inúmeras situações de uso da leitura e da escrita, enquanto outras, geralmente as que vivem em contextos menos letrados, tiveram experiências mais restritas com esse objeto. Nesse sentido, como já foi discutido nesta unidade, no texto de FE, as possibilidades de as crianças aprenderem e se desenvolverem são determinadas pelo tipo de experiência e pela qualidade das interações que estabelecem. Portanto, temos de levar em conta os conhecimentos já construídos pelas crianças e tomá-los como ponto de partida para o desenvolvimento de nossa prática pedagógica, não importando sua idade e seu nível de escolaridade.



ATIVIDADE 3

Um bom caminho para conhecermos esse mundo das crianças e a partir dele propor atividades significativas para elas é pedir que, no trajeto para a escola, observem as escritas que encontram no caminho. Para essa atividade, é também muito importante a participação dos pais.

Pergunte a elas, durante a sua conversa na rodinha, quais escritas encontraram nesse caminho (cartazes, nomes de rua, bancas de revista, placas de lojas, nome de ônibus, avisos etc.). Faça uma lista com todas essas escritas e converse sobre sua utilidade. É possível também que em alguns lugares você constate que as crianças nesse seu percurso não se deparam com nenhum material escrito. Mude então a proposta e peça que observem em sua casa o que encontram de material escrito.

Observe que o fato de esses escritos serem ou não observáveis para as crianças já se constitui em um indício da sua relação com esse objeto. Mesmo que ela não saiba o que está escrito, o fato de identificar a função desses sinais gráficos e seus **portadores de texto** já nos leva a deduzir que possuem conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita.

Esse levantamento, além de fornecer indícios sobre as experiências de letramento das crianças, de suas famílias e da comunidade em que vivem pode dar origem a algumas propostas de atividades.

Existem muitas atividades que podem ser desenvolvidas e muitos tipos de textos que podem ser trabalhados a partir dessas e de outras informações que você vai coletando com as crianças. O importante é que tenhamos sempre em vista que, quando trazemos estes textos para a escola, não podemos transformá-los em objetos escolares. Isto é, a função social dos diferentes textos precisa sempre ser considerada.

Se, por exemplo, uma criança traz de casa alguma receita, por que não colocá-la em prática? Além de uma experiência muito prazerosa e integradora, as crianças poderão vivenciar aquele tipo de texto de forma significativa. Isto é, o(a) professor(a), assumindo o papel de leitor(a), lê para o grupo os nomes dos ingredientes e o modo de fazer, à medida em que confeccionam a receita. É importante, assim, não transformar aquilo que lemos em meros recursos de aprendizado da leitura e da escrita, mas sim possibilitar às crianças a compreensão de para quê lemos e escrevemos.

É importante se ter claro que muitos dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita vão sendo construídos nas situações do dia-a-dia de forma lúdica e significativa. Dessa

maneira, a dinâmica do cotidiano, quando o(a) professor(a) tem uma intencionalidade clara, vai trazendo naturalmente a necessidade do uso dessa linguagem, juntamente com as demais que devem continuar sendo trabalhadas não só na Educação Infantil como pela vida afora, inclusive por nós professores(as).

Na instituição educativa, os vários sujeitos – professores, crianças e outros – que interagem na ação pedagógica contribuem decisivamente no processo de aprendizagem da linguagem escrita. É importante considerar, nesse contexto, que, à medida em que a criança participa de situações em que diferentes formas de registro se fazem necessárias, ela, de alguma forma, apropria-se pouco a pouco dos usos e funções da escrita e das estruturas de cada tipo de texto. Essas formas de registro inicialmente devem aparecer por meio de desenhos e símbolos, servindo como legenda para os materiais utilizados na organização da sala, leituras de rótulos, letras de música, poesias, parlendas, provérbios, histórias, leitura de placas de ônibus e de ruas nas proximidades da escola, cartazes, bulas de remédio, jornais. A leitura e a escrita também se fazem presentes nesse contexto por meio do nome das crianças em seus objetos pessoais, crachás, listas, bilhetes, cartas e planejamentos que o(a) professor(a) registra em cartazes, na presença das crianças, e explica por que está escrevendo. Dessa maneira, convivendo com estas e outras tantas formas de registro, as crianças vão compreendendo a função social da escrita e as suas formas de utilização pelos adultos, principalmente por meio da imitação em suas brincadeiras de faz-de-conta.



Priscilla Silva Nogueira

Seção 2 – O trabalho com a literatura

OBJETIVO A SER ALCANÇADO NESTA SEÇÃO:

- CONHECER AS MÚLTIPLAS E RICAS POSSIBILIDADES DE TRABALHAR TEXTOS LITERÁRIOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DAS CRIANÇAS.

A literatura infantil é um tipo específico de leitura e é sobre ela que vamos tratar nessa sessão. “Era uma vez...”: palavras mágicas que abrem as portas de um mundo imaginário, repleto de surpresas e gostosuras! O livro de literatura infantil guarda esta possibilidade de “mergulho” em novos universos, nos aproximando de personagens

curiosos, situações inusitadas, acontecimentos surpreendentes. Nos livros podemos encontrar a realidade de cabeça para baixo: bonecas e animais que falam, camas que voam, castelos e encantamentos que tornam o sonho possível. Vejam como Lygia Bojunga, escritora brasileira premiada pelo conjunto de sua obra, fala do livro:

Livro – a troca

Pra mim, livro é vida, desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede;

deitado, fazia degrau de escada;

inclinado, encostava num outro e

fazia telhado. E quando a

casinha ficava pronta eu me

espremia lá dentro pra

brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui

descobrimo o mundo (de

tanto olhar pras paredes).

Primeiro, olhando dese-

nhos; depois, decifrando

palavras.

Fui crescendo; e

derrubei telhados com a cabeça.

Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente

ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas

casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda

cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-

ceú; era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no

meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava

no livro, mais ele me dava.

Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cisme um dia de

alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança

juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

(Um encontro com Lygia Bojunga Nunes. 1998)



Trazer a literatura infantil para a sala de aula, de forma viva e envolvente, é fundamental para a formação do jovem leitor. No entanto, é importante estarmos atentos a que tipos de textos oferecemos a nossas crianças, como podemos selecionar textos de qualidade em nosso trabalho cotidiano? Alguns parâmetros podem ser utilizados para ajudar nesta tarefa. A Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil possui uma lista de livros considerados “altamente recomendáveis”. Esta lista se renova anualmente e é elaborada por um grupo de especialistas da área que examinam diversos livros. Se você tiver acesso a internet, conheça o site da fundação no endereço: <http://www.fnlij.org.br>

Os pesquisadores da área de leitura e literatura indicam algumas características que definem o que é literatura infantil, embora essa definição seja muito polêmica. Vamos refletir sobre o que eles nos falam acerca de literatura infantil:

- A literatura infantil é tudo o que escrevemos para a criança e que ela lê com utilidade e prazer. (MEIRELES, 1979)
- A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real.
- A obra infantil tem sua dimensão artística assegurada quando rompe com o pedagógico, enfim, com o ponto de vista do adulto e, através de um exercício de qualidade com a linguagem, leva o leitor a uma abrangente compreensão da existência. (ZILBERMAN, 1981)
- A literatura infantil assegura o status de produção artística quando se vincula ao interesse e à realidade do pequeno leitor. (AGUIAR et al., 2001)
- O livro de literatura é um objeto de arte com características particulares oriundas de uma experiência criadora. Enquanto arte da palavra, o texto literário semeia diversos sentidos na busca de um cultivo plural de leituras. (MIGUEZ, 2000)

Vemos, então, que a literatura é arte, não deve ser utilizada “para ensinar a ler”, com objetivos pedagógicos ou moralizantes. Não devemos escolher livros para “ensinar as frutas”, “os meios de transporte” ou algo assim (e bem sabemos como essa prática é comum na escola). Para isso, utilizemos os livros informativos, como as enciclopédias. Temos atualmente um bom acervo de livros informativos para crianças.

A literatura precisa ser vivida como momento de alegria, fruição, fermento da imaginação, da criatividade. Ela envolve os sentimentos, a emoção, a expressão e o movimento através de uma aprendizagem prazerosa. Um bom livro é capaz de nos transportar a outros mundos, alimentar nossos sonhos, tocar nossas mais caras emoções.

Castigo

Podem me prender no quarto,
Eu saio pela janela.
Podem trancar a janela,
Eu fujo pelo telefone.
Podem cortar o telefone,
Eu pulo dentro de um livro.

(CUNHA, 1998)



Desta forma, cabe ao(à) professor(a) rever a literatura utilizada na sua escola, afastando da sua prática a literatura de cunho pedagógico, pois ela tem a finalidade de ensinar mediante normas contidas em suas histórias, tendo sempre um final moralizante. Essas histórias fazem o(a) aluno(a) perceber que devemos trabalhar, ficar contentes com o que possuímos, ajudar e ser bonzinhos, contribuindo para formar crianças passivas, seguidoras de modelos e de normas, uma formação inadequada para nossa época. Então, se faz necessário que o(a) professor(a) introduza na sua prática pedagógica a literatura de cunho formativo, que contribui para o crescimento e a identificação pessoal da criança, propiciando ao(à) aluno(a) a percepção de diferentes resoluções de problemas, despertando a criatividade, a autonomia, a criticidade, que são elementos necessários na formação da criança de nossa sociedade atual. É necessário que o(a) professor(a) faça a seleção de livros de literatura que tenham boa estética, texto apropriado, uma ilustração motivadora etc. É através da literatura infantil que se pode fornecer condições da criança ter "conhecimento do mundo e do ser" por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. (SAWULSKI, 2002)

ATIVIDADE 4

Convide o seu grupo de crianças para visitar a biblioteca da escola ou da comunidade. Mostre os livros que você considera de boa qualidade, com ilustrações interessantes e com um bom texto. Depois de mostrar vários livros, deixe que as crianças escolham um livro para ler, folhear e brincar. Converse com elas sobre as escolhas que fizeram. A partir daí, você terá uma idéia dos interesses literários de sua turma.

Veja o depoimento de uma professora que trabalha em uma biblioteca de Educação Infantil em uma escola no Rio de Janeiro:



Imagem disponível no site: www.ceat.org.br

“Eu vou para a biblioteca”, anuncia uma criança do maternal a caminho da Biblioteca Roger Mello. Há quem pergunte desconfiado o que uma criança tão pequena faz numa biblioteca. Se pensarmos numa biblioteca silenciosa, cheia de estantes altas e mesas, realmente será difícil responder, mas, quando entramos em nossa biblioteca infantil, logo entendemos.

O espaço em si já é um convite ao livro e às histórias. As estantes são baixas, permitindo o acesso das crianças aos livros, fantoches, bonecos e fantasias. A biblioteca foi montada de maneira que as crianças possam pegar os livros, olhar as ilustrações, ler, contar e criar histórias. Queremos uma biblioteca viva, dinâmica.

Nossos freqüentadores mais novos, as crianças do maternal e mini-maternal, no início chegavam à biblioteca e passavam a maior parte do tempo transportando livros. Livro pra cá, livro pra lá. Alguns dias, eu ficava com uma pilha de livros, pois a brincadeira era pegá-los das estantes e colocá-los no meu colo. Aliás, o colo tem sido um excelente lugar para iniciarmos a linguagem poética. Através das cantigas de ninar, acalentamos e aproximamos os pequenos do encantamento da literatura, uma literatura oral que deve ter sua permanência garantida no repertório infantil.

Para as crianças, os livros, além de contar histórias, viram casinha, boneca, almofada, são levados à boca, colocados na cabeça. A relação se dá com o objeto livro, encantam-se com o material impresso (tamanho, textura, ilustrações, cores). O livro ocupa um papel próximo ao do brinquedo.

Aos poucos, as crianças vão se interessando pelo que os livros contam, vão sentando pertinho de mim e ouvindo as histórias. Nesses momentos, participam ativamente, imitando os personagens e cantando.

Atualmente, as crianças entram na biblioteca demonstrando suas preferências e sabem, inclusive, onde encontrar o livro que querem.

Entre sapos e princesas vamos participando, prazerosamente, da construção de nossos pequenos leitores.

Professor(a), vimos até aqui que a literatura é uma forte aliada para a formação do jovem leitor. Vimos também a importância de escolhermos textos interessantes, que provoquem a curiosidade infantil, que vão ao encontro do interesse da criança, que alimentem a fantasia e a imaginação, abrindo “portas e janelas”, que transportem nossos(as) alunos(as) a novos mundos e realidades povoados de seres e situações instigantes.

Temos, no Brasil, muitos bons escritores – alguns já falecidos – que têm se dedicado a escrever para crianças e jovens. Com o perigo de esquecermos alguns, podemos citar nomes que têm suas obras bastante difundidas: Monteiro Lobato, Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ricardo Azevedo, Fátima Miguez, Rosa Amanda Strauzz, Adriana Falcão, Sylvia Orthof, Roger Mello, Ângela Lago, Eva Furnari, Bartolomeu Campos Queirós etc. Que tal você procurar a biblioteca de sua escola, bairro ou cidade, visitar uma livraria, procurar com amigos e ir montando seu acervo literário? Não podemos estimular nossos(as) alunos(as) a gostarem de ler se também nós não nos desafiarmos nesse sentido. Como ensinar a amar aquilo que não amamos?

Como colocar em prática isso tudo? Lendo, lendo muito com nossas crianças! Escolhendo livros saborosos que convidem ao sonho, formando rodas de leitura diárias (não podemos abrir mão de reservar todos os dias um momento para ler para as crianças), deixando que elas manuseiem os livros, promovendo leituras das próprias crianças para elas mesmas, conversando sobre as histórias e seus personagens e enredos e criando oralmente e/ou por escrito as próprias histórias.

Vale destacar que, quando contamos histórias para as crianças, precisamos estar com o texto bem afiado dentro da gente. É preciso que, antes de ler para as crianças, possamos nós mesmos ter lido antecipadamente.



No momento de ler, a entonação é muito importante, enfatizando os diferentes “climas” da história (os momentos de suspense, de alegria, de susto). A voz e o corpo do(a) professor(a) são instrumentos importantes para trazer a história de forma atraente para a criança.

É preciso também que respeitemos a estrutura própria do texto, ou seja, não vamos trocar as palavras dos autores pelas nossas para “simplificar” o texto. É muito importante que a criança possa escutar o texto literalmente, tal como foi escrito. Assim ela irá convivendo com as características próprias do texto escrito, que são diversas da oralidade. Além disso, as palavras que um escritor escolhe não estão ali por acaso. Tal qual não podemos tirar um tijolo de uma parede que está sendo levantada, sob o risco de derrubá-la, também não podemos retirar as palavras que o escritor-construtor em seu fazer artístico selecionou para traduzir exatamente o que queria. Cada palavra traz uma imagem, um emoção, um sentimento próprio.



Priscilla Silva Nogueira

Assim, será importante selecionarmos textos variados e adequados a nossas propostas e à faixa etária com a qual trabalhamos. Se quisermos contar uma história com um texto mais longo, podemos combinar com as crianças e contá-la em capítulos. Antes de recomeçar uma nova parte, é bom lembrar rapidamente em que parte da história paramos. Se desejarmos que as crianças possam elas mesmas contar as histórias umas para as outras, os livros com muitas ilustrações ou sem texto escrito podem ser uma boa pedida.

É preciso que a leitura literária seja uma atividade permanente no dia-a-dia da Educação Infantil. Rodas de leitura em que o(a) professor(a) lê para o grupo, uma criança lê para as demais etc. Além disso, é importante propiciar momentos em que a turma manuseie diferentes livros e explore-os sozinha ou em pequenos grupos. O(a) professor(a), nesses momentos, pode circular pela sala, observando as escolhas das crianças e interagindo com elas. A literatura pode ser também disparadora de conversações animadas sobre os personagens, os enredos e as emoções que o texto provocou. O(a) professor(a) pode fazer algumas propostas a partir dos textos, como, por exemplo, pedir ao grupo que invente um novo final ou um personagem diferente que poderia entrar na história (sempre com o cuidado de que essas propostas possam ser vividas como fonte de alegria e de criação, nunca de mera utilização dos textos para fins pedagógicos).



Não podemos nos esquecer de que a ilustração tem um papel fundamental! Ela, por si só, traz muitas possíveis leituras. Às vezes, a criança não se envolve tanto com o texto, mas viaja na ilustração. Isso é muito bom. Inclusive temos premiadíssimos ilustradores brasileiros, cujos trabalhos têm se destacado em eventos internacionais. Citaremos alguns nomes: Nelson Cruz, Rui de Oliveira, Roger Mello, Graça Lima, Mariana Massarani, Ângela Lago, Eva Furnari, Ziraldo, Odilon de Moraes, entre outros.

Procure conhecer o trabalho de três ilustradores citados acima, no livro “Vizinho, vizinha”.



MELLO, 2002

Mais importante de tudo, professor(a), é que as crianças não vejam a leitura como tarefa chata, escolar, maçante. Se pudermos fortalecer desde cedo o vínculo da criança com a leitura, estaremos contribuindo muito significativamente para a formação de leitores. E bem sabemos que, quanto mais desenvolvemos nossa possibilidade de imaginar, refletir criticamente, criar, mais temos recursos para lidar com a vida, mais ativamente poderemos nos colocar nas inúmeras situações de nosso cotidiano.

Seção 3 – A organização do trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil

OBJETIVO DESTA SEÇÃO:

- DEFINIR OBJETIVOS ENVOLVENDO CONHECIMENTOS, ATITUDES E PROCEDIMENTOS E CONSTRUIR ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NA PERSPECTIVA DE FAVORECER O ACESSO, A APROPRIAÇÃO PROGRESSIVA E A PRODUÇÃO PELAS CRIANÇAS EM TORNO DESSE OBJETO SOCIAL DE CONHECIMENTO E CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO DE SUA CAPACIDADE DE COMPARTILHAR SIGNIFICADOS DA CULTURA.



Tudo que foi tratado sobre a construção da linguagem escrita em FE e nas demais seções deste texto de OTP, nesta unidade, leva-nos a compreender que na Educação Infantil as crianças, ao conviverem com essa linguagem, constroem conhecimentos sobre ela. Contudo, esse conhecimento não se constrói de maneira espontânea, unicamente pelo fato de a criança conviver com a escrita. Esse aprendizado é resultante de uma ação intencional, para a qual é necessário que sejam definidos objetivos. Para a definição de objetivos adequados, o(a) professor(a) necessita conhecer o objeto com o qual trabalha, ou seja, a linguagem escrita, bem como conhecer as crianças concretas que pertencem à instituição e à cultura na qual estão inseridas. Além disso, é necessário que o(a) professor(a) conheça estratégias de ensino/aprendizagem que possibilitem planejar o trabalho pedagógico.

Os objetivos desse trabalho são de diferentes níveis. Assim, tanto podem estar previstos na proposta pedagógica de forma ampla quanto nos planejamentos por etapa, períodos ou ano, ou ainda serem específicos de um projeto ou de uma atividade. Nesse sentido, é necessário que sejam previstos objetivos a serem desenvolvidos em longo, médio e curto prazo. Outro aspecto importante a ser considerado na definição desses objetivos é que eles não se esgotam na Educação Infantil, uma vez que esse aprendizado se dá em um processo.

Esses objetivos não devem estar voltados apenas para os aspectos cognitivos, mas devem estar relacionados ao ser, ao saber, ao saber fazer e ao conviver, tal como foram abordados no Módulo III, Unidade IV .

ATIVIDADES

Pensando no aprendizado da linguagem escrita e em objetivos mais amplos e gerais que deverão constar de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, o que você acha importante que as crianças conheçam sobre leitura e escrita? Que conhecimentos devem ser trabalhados nesta fase?

Que práticas de leitura e escrita as crianças podem vivenciar desde os primeiros anos de vida na Educação Infantil?

Como podem aprender a conviver e a desenvolver relações significativas com o(a) professor(a) e com os(as) colegas por meio da leitura e da escrita?

Como também já foi visto, devem ser levantados objetivos que dizem respeito aos aspectos funcionais, textuais, gráficos e os relativos ao sistema alfabético de representação.



Esses objetivos devem abordar os três eixos sobre os quais deve se desenvolver o trabalho de linguagem escrita: leitura, escrita e reflexão sobre a língua, trabalhados com igual ênfase.

Estudo de caso nº 1

Para aprofundarmos as questões relacionadas às estratégias de organização do trabalho pedagógico, leia o texto abaixo, que é um relato adaptado da observação de uma atividade desenvolvida por uma professora em uma turma de crianças de 5 anos, em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte:

Era Copa do Mundo. Havia um projeto de trabalho institucional sobre o tema em andamento, envolvendo todas as turmas. A escola toda estava enfeitada com bandeirinhas do Brasil feitas pelas próprias crianças. Na entrada da escola havia um grande jornal-mural cheio de notícias sobre os jogos. Ficamos sabendo que a cada jogo uma turma era responsável por escrever a notícia e colocá-la no mural, para que as demais turmas da escola pudessem ler e, assim, acompanhar a participação do Brasil.

Na turma observada, no dia anterior, o dever de casa era assistir ao jogo do Brasil. Isso nem era necessário sugerir, pois no clima de Copa, todas as crianças manifestavam o maior interesse em assistir aos jogos. Esse dever de casa era acompanhado por algumas questões colocadas em tirinhas, pelas quais duas ou mais crianças ficavam responsáveis. Antes da entrega das tirinhas, a professora explicou que elas iriam ser os repórteres e que essas questões iriam facilitar a escrita da notícia no dia seguinte. A totalidade do conteúdo das questões foi apresentada por meio de um cartaz que a professora colou na parede da sala. Ela ia marcando com o dedo cada questão que ia lendo e, em seguida, discutia com as crianças o que deveria ser feito.

As questões eram as seguintes:

- Com quem o Brasil jogou?
- Onde foi o jogo? Nome do estádio, da cidade e do estado.
- Que horas foi o jogo? Hora no Brasil e no país em que ocorreu o jogo.
- Como foi o jogo? Qual o resultado?
- Quem fez os gols?
- Como foi a atuação do juiz e do bandeirinha?
- Como foi o comportamento da torcida?
- Quem eram os jogadores do time do Brasil?

No dia seguinte, as crianças chegaram eufóricas com a vitória do Brasil e ansiosas para escreverem a notícia. Sentadas no chão, juntamente com a professora num dos cantos da sala, foram conversando sobre as informações colhidas sobre o jogo.

A professora, atuando como **escriba**, propôs que se sentassem nas cadeirinhas, em meia lua, em frente ao quadro, para que ela pudesse ir registrando no cartaz. E assim ia fazendo as perguntas que induziam à elaboração da notícia: o que aconteceu? Quando? Onde? Como? Quem? As crianças respondiam e ela as desafiava em relação à estrutura das frases que deveriam ser escritas.



O resultado foi um texto de notícia bem estruturado, real, tal como poderia ser encontrado no mundo adulto, em um jornal de verdade. A escolha da manchete da notícia gerou grande discussão, uma vez que a professora disse que a manchete tem que provocar o leitor. O título construído pelo grupo com a intervenção da professora foi: Alegria dos torcedores do Brasil.

As crianças, que até então tinham tido a professora como escriba, nesse momento, foram desafiadas a escrever esse título, sem que tivessem um modelo. Para tanto, foi proposto que trabalhassem em duplas. A constituição das duplas não foi aleatória. A professora, que já tinha conhecimento das diferentes possibilidades de escrita de

cada uma das crianças, agrupou-as intencionalmente, de tal sorte que um pudesse estar intervindo sobre a aprendizagem do outro. Esse trabalho tinha como objetivo primordial promover a reflexão das crianças sobre a linguagem escrita, ou seja, fazê-las pensar sobre como a escrita se estrutura. A proposta era que escrevessem a manchete da notícia, primeiro com a ajuda do alfabeto móvel, que havia sido construído pelas crianças na semana anterior, e depois no papel. Para muitos, a palavra “Brasil” já estava garantida de memória e, portanto, não apresentaram dificuldade para escrevê-la. Para a escrita das demais palavras, discutiam e um dos componentes da dupla registrava. A professora chamava a atenção para o fato de que deveriam escrever de um jeito que os dois concordassem. Durante um longo tempo, as crianças trocaram idéias, um ditava e o outro escrevia, muitas vezes discordavam até que encontravam a forma final. Durante todo o tempo, a professora passava de dupla em dupla, intervindo nas escritas a partir dos conhecimentos de cada uma, mas sempre buscando fazer com que avançassem na construção de suas hipóteses.

Em seguida, atendendo a uma proposta da professora, buscaram giz de cera, lápis de cor, tesoura, cola e algumas revistas para ilustrarem a notícia com desenhos e, na seqüência, a turma toda foi colar a notícia no mural. Enquanto a professora ia colando, as crianças iam tentando decifrar ou ler à sua maneira as notícias dos jogos anteriores que iam sendo tiradas do mural, dando lugar à notícia relativa ao jogo mais recente.



Depois foram chegando, uma a uma, as demais turmas, que passaram a ler a notícia de acordo com suas possibilidades de leitura naquele momento, sempre desafiadas por suas professoras, que iam perguntando: o que vocês acham que está escrito aqui? Como todos estavam envolvidos com o evento da Copa, assistiam aos jogos e,

portanto, já tinham conhecimentos prévios a respeito, era fácil “ler” grande parte do que estava registrado na notícia. Para as turmas de crianças menores, as professoras liam, sempre mostrando e comentando as ilustrações e apontando com os dedos o que estava escrito.

Essa seqüência de atividades, envolvendo leitura, escrita e reflexão sobre a língua, mostra a clareza de objetivos da professora e como ela organizou tempos, espaços, materiais, crianças, metodologias, atividades e intervenções com vistas a um efetivo aprendizado das crianças.

É importante refletirmos como uma simples seqüência de atividades pode conter um conjunto de elementos que levam a reflexões profundas sobre os múltiplos aspectos envolvidos no ato de ensino/aprendizagem.

Convido você a fazer um exercício semelhante:

ATIVIDADE 6

Estudo de caso nº 2

Relate uma experiência de trabalho com a linguagem escrita desenvolvida por você com as crianças com as quais trabalha, levando em conta os objetivos e todos os aspectos da organização do trabalho acima mencionados: organização do tempo, do espaço, das crianças, dos materiais e intervenções. Não se preocupe se tiver dificuldades. Tente fazer, mesmo que o resultado ainda não lhe pareça satisfatório. Ao final deste texto, você terá oportunidade de retomá-la.

Agora vamos buscar fazer uma análise do caso relatado sobre a Copa do Mundo, possibilitando que você também faça a análise da situação que você descreveu. Iniciaremos essa análise em relação a:

OBJETIVOS E CONTEÚDOS

Análise do caso nº 1

No projeto Copa do Mundo, a professora trabalhou os seguintes objetivos em relação à leitura e à escrita:



Objetivos:

- Oportunizar situações significativas de uso da leitura e da escrita.
- Criar oportunidades de produção coletiva de textos reais, significativos e contextualizados, tendo a professora como escriba.
- Produzir uma notícia coerente, coesa e com estrutura adequada ao tipo de texto e ao interlocutor a que se destina.
- Desafiar as crianças a trabalhar em com a base alfabética, refletindo sobre como a língua escrita se estrutura.

Conteúdos:

- Leitura pela professora de questões a serem pesquisadas em casa.
- Produção textual de notícia.
- Escrita (construção de base alfabética no trabalho com o título da notícia).



ATIVIDADE 7

Faça, em seu caderno, uma Análise do caso nº 2 (a sua experiência) acerca dos objetivos e conteúdos trabalhados por você em relação à alfabetização, à leitura e à escrita.

Objetivos:

Conteúdos:

Revedo os objetivos do caso nº 1, você pode perceber que esses objetivos não se esgotam na atividade de escrita de notícia. Ao produzir esse tipo de texto, a professora não estava preocupada apenas com o fato de a criança conhecer e identificar o gênero ou a trama de uma notícia. Ela trabalhou com objetivos que serão atingidos em longo prazo, provavelmente nos anos subseqüentes. Dessa maneira, tendo clareza do porquê e do para quê dessa atividade e de que tipo de leitor e escritor ela quer formar, alguns objetivos continuarão sendo desenvolvidos em inúmeras outras situações e atividades planejadas por ela e pelas crianças.

O mesmo ocorre com os conteúdos de leitura e escrita selecionados para serem trabalhados no projeto Copa do Mundo. Eles também não se esgotam ou “são vencidos”, como dizem alguns(algumas) professores(as). Na verdade, sempre que

o(a) professor(a), a criança ou situação (contexto, projeto) apontar para essa necessidade, ele(a) voltará a trabalhar com notícia e títulos ou fará uma leitura, seja de uma tarefa a ser desenvolvida pelas crianças ou de qualquer outro tipo de texto.

Quanto à organização do tempo

Análise do caso nº 1

No que se refere à organização dos tempos, o caso nº 1 coloca duas questões: a primeira diz respeito à relação entre o tempo de vida das crianças e o trabalho com a linguagem escrita, ou melhor, em que idade podemos trabalhar a linguagem escrita com as crianças? O que é possível perceber é que, independentemente da idade das crianças, foi desenvolvido na instituição um trabalho com essa linguagem. Assim, a turma de 5 anos, na qual a observação esteve mais centrada, escreveu o texto de notícia. No entanto, todas as demais turmas da escola foram, de alguma forma, tocadas por essa atividade. Até mesmo para as crianças menores, a professora, explorando as ilustrações, leu a notícia.

A segunda questão diz respeito ao tempo previsto no planejamento diário da professora para o desenvolvimento das atividades de linguagem escrita. Percebe-se que a professora, ao organizar seu planejamento diário, previu um tempo especialmente para desenvolver essas atividades. Além disso, ao longo da semana, também foram pensados momentos específicos de uso da leitura e da escrita e de reflexões sobre a linguagem escrita.

ATIVIDADE 8

Análise do caso nº 2, em relação à organização dos tempos. Faça as suas anotações em seu caderno.

Como já foi falado ao longo deste texto, sabemos que não existe um momento ou uma idade pré-determinada para dar início ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita. As crianças nascidas num mundo letrado como o nosso são, de alguma forma, provocadas a interagir com textos. Entretanto, como já foi dito, dependendo do contexto, esses desafios podem ocorrer de maneira diferenciada, em momentos diferentes de seu desenvolvimento e nas mais variadas situações, seja em casa ou na instituição de Educação Infantil.



Como a Educação Infantil não é obrigatória em nosso país, o ingresso das crianças pode ocorrer com 1 ano de idade, como pode ocorrer aos 2, 4 ou 6 anos. E é nesse momento que se deve iniciar uma ação junto à criança e à sua família, no sentido de conhecer as experiências anteriores, a cultura na qual estão inseridas, suas maneiras de brincar e de se relacionar com as pessoas, bem como suas práticas sociais de leitura e escrita. Nunca é demais lembrar que todas as outras linguagens da criança devem ter continuidade e que ao seu rico processo de interação com a natureza e a cultura por meio do corpo, do gesto, da música, das artes plásticas e do brincar vem agora se juntar a linguagem escrita. Como as outras linguagens, a escrita deve estar presente cotidianamente nas instituições de Educação Infantil.

É necessário que sejam organizados tempos para que o(a) professor(a) leia histórias para as crianças ou para que elas tenham acesso a livros de literatura infantil e outros materiais escritos com os quais possam interagir individual ou coletivamente. Tempos para que possam experimentar livremente, fazer suas tentativas de escrita. Momentos em que o(a) professor(a) desafie as crianças maiores a escreverem e a lerem de forma mais convencional, provocando reflexões sobre como a escrita se estrutura ou sobre o uso de estratégias de leitura. Mas tudo isso pode ser distribuído ao longo do planejamento semanal a ser elaborado com a participação das crianças e de acordo com as necessidades colocadas pelos projetos e demais atividades significativas.

Além disso, no dia-a-dia surgem necessidades de leitura e escrita não previstas nos planejamentos e que são momentos privilegiados de vivenciar essa linguagem, para que as crianças possam se apropriar, progressivamente, dos seus usos e funções e das estruturas próprias a cada texto em situações contextualizadas por exemplo: na hora de enviar um bilhete aos pais, convocando-os para uma reunião. Essa é uma excelente oportunidade de leitura do conteúdo do texto, que muitas vezes não é aproveitada. O momento que uma criança chega com um remédio para ser tomado é a oportunidade de se ler uma bula e mostrar como este texto se estrutura. Em um passeio pelo bairro, é importante que se vá lendo e conversando sobre os nomes das ruas e outros escritos encontrados. Escrever bilhetes também é uma oportunidade de uso da escrita que sempre se apresenta na Educação Infantil. Basta você estar atento(a) e não perder estes momentos.

Quanto à organização dos espaços e dos materiais

Análise do caso nº 1

A seqüência de atividades apresentada nos mostra que a professora observada reconhece a importância do espaço físico e dos recursos materiais utilizados como parte do contexto de aprendizagem da linguagem escrita. Isso pode ser percebido na forma como organiza o espaço da sala de diferentes maneiras para o desenvolvimento das atividades: cadeiras em semicírculo para escrever em um cartaz um texto coletivo; junção das cadeiras para escreverem em duplas; utilização, juntamente com outras professoras, do espaço externo para a construção de um jornal-mural; o aproveitamento do canto da sala para sentar no chão e conversar com as crianças.



Priscilla Silva Nogueira

Outra questão que fica evidente no trabalho da professora é que as crianças se locomovem livremente nesse espaço, fazendo uso dos recursos materiais que estão ao alcance delas, permitindo-lhes usar com autonomia os materiais de que necessitam para desenvolver a atividade.

No que se refere à organização de materiais, é interessante como a professora busca recursos variados para efetivar situações de leitura e de escrita. Por exemplo, tal qual repórteres, as crianças tiveram acesso à leitura de questões elaboradas pela professora, às quais deveriam ficar atentas durante o jogo. Também a proposta de uso do alfabeto móvel na escrita do título da notícia foi uma escolha bastante pertinente, pois, com esse material, as crianças puderam discutir e fazer suas várias tentativas de escrita, sem se preocupar em errar e ter de ficar desmanchando, como aconteceria se estivessem apenas escrevendo com lápis.

ATIVIDADE 9

Análise do caso nº 2, quanto à organização dos espaços e materiais

Os aspectos acima analisados nos levam a refletir sobre a importância da organização dos espaços para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade em torno da linguagem escrita. Assim, é necessário que, nas propostas pedagógicas das instituições, a materialidade do trabalho pedagógico desse



contexto seja objeto de discussão e planejamento pelos(as) professores(as), envolvendo organização do espaço e de formas de utilização dos recursos físicos pelas crianças.

Dessa maneira, se considerarmos no trabalho com a linguagem escrita a importância dos aspectos ligados ao letramento e à aquisição da escrita como sistema de representação, temos de criar um contexto propício a esse aprendizado. Isso significa trazer para as crianças o mundo da leitura e da escrita em situações em que ela se torne necessária no cotidiano do trabalho, possibilitando o acesso a bons textos escritos de diversos gêneros discursivos, ampliando a rede de interlocutores da criança por meio de situações reais de leitura e de escrita, por exemplo: a leitura de um texto científico em um projeto sobre tartarugas ou a escrita de uma notícia no projeto Copa do Mundo.

Uma das formas de propiciar esse ambiente alfabetizador é através da criação, na instituição, e mesmo na sala de aula, de espaços onde elas possam interagir individual ou coletivamente com a leitura e a escrita. Por exemplo, a organização de um espaço onde devem ficar os diferentes livros e revistas de uso das crianças que, dependendo das condições, pode ser uma biblioteca de uso de toda a instituição, como pode ser uma biblioteca de sala ou mesmo um cantinho para guardar os livros. O importante é que a criança tenha acesso fácil a textos e situações reais de leitura. Nesse sentido, é importante deixar claro que a idéia de se ter jornais e revistas disponíveis para o trabalho com as crianças tem como objetivo propiciar a elas atos verdadeiros de leitura e não a utilização desses materiais para recortar e colar letras.

Também os diferentes espaços da creche e da pré-escola podem ser pensados para o desenvolvimento de ações relacionadas a essa aprendizagem. O jardim, o pátio coberto e a área externa podem ser utilizados para momentos de leitura, assim como o refeitório, a horta e as paredes da escola, com seus cartazes e indicativos contextualizados, podem ser favorecedores de situações de escrita ou de oportunidades de leitura. Alguns exemplos dessas situações são: nome das mudas de plantas na horta, as placas indicativas dos banheiros masculino e feminino, o uso de etiquetas em caixas nas quais são guardados os materiais de uso do grupo, entre outras.

Além disso, as saídas do ambiente institucional, ampliando os espaços físicos e culturais, sempre oferecem situações significativas em que o uso da leitura e da escrita se torna necessário, como, por exemplo: o uso de mapas convencionais

ou não, a escrita ou a leitura de endereços de onde se vai, a leitura de placas, de cartazes, de outdoor, de faixas e nomes de estabelecimentos comerciais, além de panfletos e propagandas que são encontrados na rua durante as saídas da instituição. Para as crianças que já começaram a se questionar sobre o que a escrita representa e como ela deve ser representada, o acesso a um material como o “alfabeto móvel” é interessante, para que elas possam, no momento em que forem produzir algum tipo de texto, criar e recriar suas hipóteses, lidando mais tranquilamente com seus erros construtivos.

Quanto à organização das crianças

Análise do caso nº 1

O relato do trabalho da professora mostra a importância dada por ela à organização das crianças. O que se pode observar é que, para cada atividade, ela propõe um tipo de organização da turma. As suas propostas de trabalho sempre vêm acompanhadas por uma proposta de organização das crianças. Dessa maneira, a produção escrita da notícia é uma atividade coletiva que envolve o conjunto das crianças sob a direção da professora, que atua como escriba. Já para a atividade que envolve a construção da escrita enquanto um sistema de representação, a proposta da professora é que seja realizada em duplas. Mas não se trata de qualquer dupla: a professora, intencionalmente, organiza as crianças para que uma possa estar contribuindo com a outra.

ATIVIDADE 10

Análise do caso nº 2 quanto à organização das crianças

É nas interações sociais que nós, humanos, construímos saber. Também já faz parte do senso comum dos(as) educadores(as) a convicção de que o conhecimento, antes de sua apropriação individual por cada membro da espécie, encontra-se no coletivo. Assim, ao se pensar no aprendizado da linguagem escrita, é fundamental que não percamos de vista que as condições adequadas para a construção desse conhecimento específico também estão no coletivo de crianças e na possibilidade de trocas existentes nas relações que estabelecem, mediadas pelo adulto.



Dessa maneira, é fundamental a ação intencional do(a) professor(a), possibilitando situações em que possam interagir em duplas, em trios, em grandes grupos e até mesmo individualmente, em alguns momentos, tendo em vista a apropriação por parte de cada um e as reflexões sobre o seu próprio processo.



Quanto à organização das formas de aprender:
metodologias, atividades e intervenções

Como já foi visto no texto de FE, o trabalho com a linguagem escrita deve ser sempre desenvolvido por meio de textos, que na realidade são a unidade mínima de sentido da língua e que tem sempre determinada função social ou psicológica. Nesse sentido, os textos têm objetivos, interlocutores e estrutura específicos.



ATIVIDADE 11

Releia, no caso nº 1, a parte do relato que trata da produção da notícia e tente responder as seguintes questões:

- Que tipo de texto foi escrito?
- A que gênero pertence este texto?
- Que tipo de trama tem o texto?
- Qual é o contexto
- Para que foi escrito?
- Para quem foi escrito?
- Como se estruturou o texto?

Análise do caso nº 1 quanto à organização das formas de aprender

Uma questão importante a ser observada no caso nº 1 diz respeito à **funcionalidade da escrita**.

A notícia tinha uma função real tanto para aquela turma como para as demais turmas da instituição. A professora, de forma intencional e planejada, ora centrou sua intervenção nos aspectos textuais, ora nos aspectos relativos à representação do sistema de escrita, ora nos aspectos gráficos. Oportunizou às crianças tanto o trabalho com a leitura quanto com a escrita e com a reflexão sobre a língua.

As professoras de outras turmas também aproveitaram o momento para possibilitar às crianças, independentemente da idade que tinham, uma oportunidade de participarem de um ato de leitura e, assim, irem construindo conhecimentos sobre a função da escrita na nossa sociedade.

Em relação aos aspectos textuais, o papel de mediador(a) do(a) professor(a) se cumpre quando:

- assume, inicialmente, o papel de escriba e leitor, tendo em vista que, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente, as crianças conseguem produzir e compreender a linguagem escrita;
- oportuniza atividades de produção de textos, nas quais ele(a) escreve pelo grupo, questionando-o sobre objetivos e interlocutores do texto, negociando o enunciado, de modo a aproximar as crianças da linguagem que se escreve (aspectos estruturais e lingüísticos do texto);
- possibilita o desenvolvimento de diversas estratégias de antecipação dos significados dos textos, nas quais as crianças coloquem em jogo tudo o que sabem para descobrirem o que não sabem;
- favorece a compreensão de textos lidos através da busca de indícios que não levam apenas à confirmação das hipóteses levantadas, como também permitem inferir e extrapolar o texto e produzir significados.

Em relação à construção do sistema de representação, esse papel se cumpre à medida em que o(a) professor(a):

- busca compreender e valorizar o nível em que as crianças se encontram;
- questiona, cria conflitos e informa, tanto através de perguntas quanto na própria organização dos materiais com os quais as crianças irão trabalhar;

- oportuniza que as crianças produzam escritas à sua maneira e leiam, apontando o que escrevem;
- oferece, para tais produções e leituras, textos oralmente garantidos ou textos que não necessitem de planejamento prévio (títulos, etiquetas, listas etc.). Assim, as crianças não precisam pensar na sua estrutura e organização, concentrando-se nas letras que necessitam usar para compor as palavras. No caso de leitura, elas podem ajustar a leitura ao texto que já conhecem de memória (por exemplo, letras de músicas, poesias, parlendas etc.);
- favorece a estabilização do nome próprio de todas as crianças da turma, para que eles sirvam tanto como confronto para as prováveis hipóteses elaboradas pelas crianças quanto para a apropriação do repertório de letras e de seu traçado, bem como para contribuir na análise fonológica de outras palavras a se construir;
- torna-se um bom modelo de escriba e leitor, no que se refere à postura corporal, preensão do lápis, organização espacial da escrita, além de orientar as crianças quanto a esses aspectos.



ATIVIDADE 12

Com base nos itens colocados acima analise o caso nº 1, considerando tanto os aspectos textuais quanto os relativos à construção do sistema de representação.

Você deve ter percebido que um aspecto importante do trabalho relatado diz respeito ao fato de que as atividades ou a seqüência de atividades relatadas estavam dentro de um projeto de trabalho e todas estavam interligadas, dando sentido e significado ao trabalho das crianças.

Por detrás da idéia de se escrever uma notícia, havia um projeto de Copa do Mundo e dentro dele uma seqüência de atividades que levou à confecção de um jornal-mural envolvendo o conjunto da instituição. Assim, fazia sentido escrever uma notícia, fazer uma lista com nomes de jogadores e, até mesmo para as turmas das crianças menores, “ler” o que estava escrito ou desenhado no mural.

O “como” se aprende também é de vital importância nesse processo de apropriação do conhecimento. Não é possível mais se pensar em um aprendizado da língua materna descolado das demais aprendizagens e fora de contextos significativos. Entendemos que os usos da língua escrita nos são colocados pelas exigências do mundo social. É assim também que se aprende a trabalhar com os diversos tipos de texto. Nesse sentido,

o desenvolvimento de projetos de trabalho possibilita o uso da leitura e da escrita em situações contextualizadas, com sentido e significado para as crianças.

Mas os projetos não são o momento exclusivo de uso desse instrumento. É possível pensar no trabalho com a linguagem escrita em atividades de rotina, como a chamada, o planejamento, a avaliação, dentre outras, além de situações em que a leitura e a escrita têm significado, sem necessariamente estarem ligadas a um projeto, como, por exemplo, a leitura ou escrita de um bilhete, a leitura das regras de um jogo, a elaboração de uma lista de ingredientes para confeccionar uma receita etc. É também possível pensar em seqüências de atividades dirigidas pelo(a) professor(a), como a leitura cotidiana de histórias, a organização de uma agenda ou de um caderno de brincadeiras. Além disso, a reflexão sobre a escrita pode ser provocada por meio de atividades de cruzadinha, caça palavras etc.

PARA RELEMBRAR

- A linguagem escrita é uma das múltiplas linguagens da criança.
- A escrita é um objeto social que circula em uma cultura letrada.
- Independentemente da idade das crianças, no momento em que chegam à instituição, deve ter início o trabalho com a linguagem escrita.
- A linguagem escrita deve ser trabalhada com a criança nos seguintes aspectos: funcionais, textuais, gráficos e representação do sistema alfabético.
- O trabalho com a linguagem escrita deve se desenvolver sempre por meio do texto.
- Eixos do trabalho: leitura, escrita e de reflexão sobre a língua.
- Planejar o trabalho pedagógico significa organizar objetivos, conteúdos, tempos, espaços, crianças, metodologias, atividades, intervenções e formas de aprender.
- Ambiente alfabetizador é aquele que desafia a criança a interagir com a leitura e a escrita, buscando compreender o que representam e como representam.
- Contexto de letramento é aquele que proporciona a vivência de diferentes práticas sociais de leitura e de escrita.

ABRINDO NOSSOS HORIZONTES

Orientações para a prática pedagógica

Ao final deste texto, você deve ter construído muitos conhecimentos sobre a organização do trabalho pedagógico em torno da linguagem escrita, que o(a) deixam em condições de planejar ações de linguagem que possibilitem avanços significativos em sua prática.

Pensando nas crianças com as quais você trabalha e considerando todos os aspectos envolvidos na organização do trabalho pedagógico:

- Planeje uma atividade ou uma seqüência de atividades dentro ou fora de um projeto.
- Execute esse trabalho com as crianças.
- Avalie esse trabalho, tentando verificar em quais aspectos você ainda precisa avançar.
- Discuta essa atividade na sua reunião mensal.

GLOSSÁRIO

Escriba: aquele que escreve.

Funcionalidade da escrita: diz respeito à sua função, praticidade, uso prático em situações cotidianas.

Interlocutor: aquele que fala com outro.

Materialidade do trabalho pedagógico: aspecto relacionado aos recursos materiais para sua concretização.

Portador de texto: lugar no qual o texto está escrito: papel, placa, livro, cardápio, convite etc.

SUGESTÕES PARA LEITURA

AGUIAR, Vera Teixeira de (org.). Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da literatura infantil e juvenil, dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

CAVALCANTI, Zélia. Alfabetizando. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FARIA, V., SALLES, F. A linguagem escrita nas propostas pedagógicas da Educação Infantil. Revista do professor da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Professor da pré-escola. 4. ed. v. 2. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

KRAMER, Sonia, LEITE, M. I., NUNES, GUIMARÃES (orgs.). Infância e educação infantil. Campinas: Papyrus, 1999.

KRAMER, S., LEITE, M. I. (Orgs.). Infância e produção cultural. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

MELLO, Roger. Vizinho, vizinha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

MIGUEZ, Fátima. Nas artes-manhas do imaginário infantil, o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

NUNES, Lygia Bojunga. Livro, um encontro com Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Chapecó: Argos, 2001.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de (org.). Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A Educação do Ser Poético. In: Arte e Educação – ano 03, nº15, outubro, 1974: p16.

CUNHA, Léo. Cantigamente. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. Práticas leitoras (de cor...coração): algumas vivências de um contador de histórias. In: YUNES, Eliana. Pensar a leitura: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. São Paulo: Summus, 1979.

MELLO, Roger. Vizinho, vizinha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

MIGUEZ, Fátima. Nas artes-manhas do imaginário infantil, o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

NUNES, Lygia Bojunga. Livro, um encontro com Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

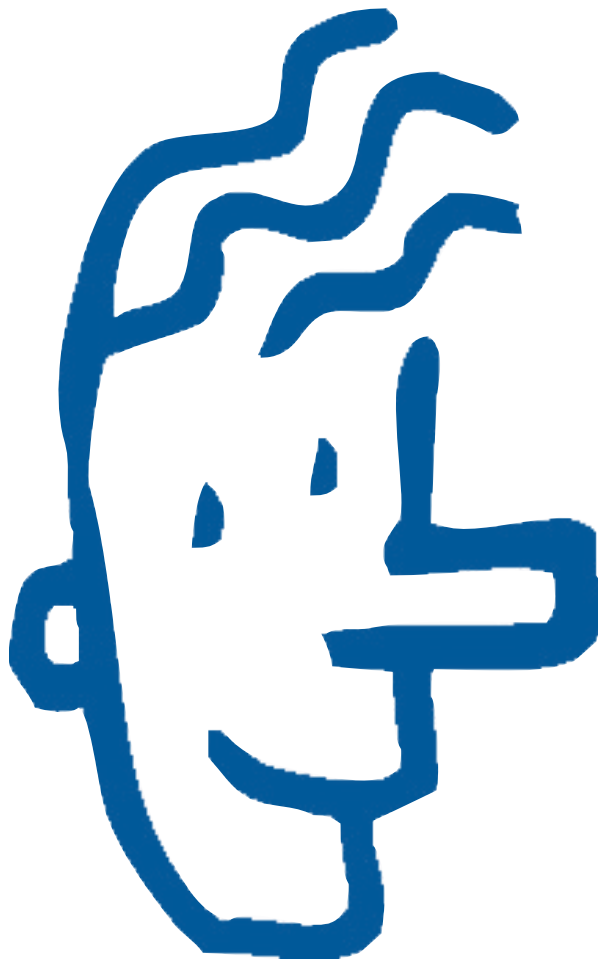
QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.


SAWULSKI, Verena Teresinha. Fruição e/ou aprendizagem através da literatura infantil na escola. Mimeo, 2002.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1981.



C - ATIVIDADES INTEGRADORAS





Os textos da Unidade 6 discutem o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Defendemos nesses textos que a linguagem escrita seja trabalhada de forma significativa e prazerosa. Assim, enfatizamos a presença da literatura no cotidiano da Educação Infantil.

Ao longo de todo o PROINFANTIL, a literatura esteve presente nos textos lidos por você. Sugerimos livros literários, trouxemos diversos autores e propusemos visitas a bibliotecas públicas. Neste encontro, propomos que você possa apresentar as suas leituras.

Antes do encontro quinzenal

1. Procure reler os textos da Unidade 6, marcando o que você considerar fundamental e também as dúvidas que você queira esclarecer com o tutor.
2. Escolha um texto literário para apresentar no encontro. Pode ser um poema, uma crônica ou um conto pequeno. Caso seja um romance, você pode ler somente um trecho.

Durante o encontro quinzenal

- A proposta para este encontro é a organização de uma Roda de Leitura. Cada professor(a) irá apresentar um texto literário já selecionado anteriormente.
- Após a leitura, procure conversar sobre a presença da literatura na sua vida.

Depois do encontro quinzenal

- Se você gostou da Roda de Leitura, apresente uma proposta semelhante em seu espaço de trabalho. Essa atividade pode ser feita com os outros(as) professores(as) e também com as crianças.

Esta obra foi composta na Editora Perffil e impressa na Esdeva, no sistema off-set, em papel off-set 90g, com capa em papel cartão supremo 250g, plastificado brilhante, para o MEC, em fevereiro de 2006. Tiragem: 10.000 exemplares.