

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CONTAGEM

EXPERIÊNCIAS, SABERES E CONHECIMENTOS

A CRIANÇA E A LINGUAGEM ESCRITA



**PREFEITURA
CONTAGEM**

Uma cidade cada dia melhor.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CONTAGEM

EXPERIÊNCIAS, SABERES E CONHECIMENTOS

**VOLUME 11:
A CRIANÇA E A
LINGUAGEM ESCRITA**

2012



Uma cidade cada dia melhor.



Uma cidade cada dia melhor.

FICHA TÉCNICA

PREFEITA MUNICIPAL
Marília Aparecida Campos

VICE – PREFEITO
Agostinho da Silveira

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Lindomar Diamantino Segundo

SECRETÁRIO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Dimas Monteiro da Rocha

COORDENADORA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Maria Elisa de Assis Campos

REVISÃO
Luciani Dalmaschio

PRODUÇÃO EDITORIAL
Fernanda Cristina Mariano Diniz
Mário Fabiano da Silva Moreira

AUTORAS DO DOCUMENTO

CONSULTORIA PEDAGÓGICA
Fátima Regina Teixeira de Salles Dias
Vitória Líbia Barreto de Faria

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucimara Alves da Silva
Rosalba Rita Lima
Valma Alves da Silva

ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Cibelle de Souza Braga – NRE Industrial/Riacho
Darci Aparecida Dias Motta – NRE Sede
Érica Fabiana Beltrão Pereira – NRE Vargem das Flores
Liliane Melgaço Ornelas – NRE Eldorado
Maria Elizete Campos – NRE Petrolândia
Micheli Virgínia de Andrade Feital – NRE Eldorado
Sandro Coelho Costa – NRE Industrial/Riacho
Sílvia Fernanda Mutz da Silva – NRE Ressaca/Nacional
Sônia Maria da Conceição Félix – NRE Sede

COLABORAÇÃO

Ghisene Santos Alecrim Gonçalves – NRE Ressaca
Pauline Gonçalves Cardoso Duarte – NRE Nacional

GRUPO DE TRABALHO RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO CADERNO A CRIANÇA E A LINGUAGEM ESCRITA

Ana Paula Pereira Moraes Araújo - CEI Vovó Nally
Fernanda Aparecida Ferreira - CEI Irmão José Grosso
Gláucia Rosa Silva Alves - Anexo Padre Joaquim de Souza Silva
Hellen Albuquerque de Moraes - CEMEI Bom Jesus
Maria Helena de Araújo do Espírito Santo - CEMEI Mundo Maior
Maria Nazareth Anunciação - CEI Nair Ubaldo Girundi
Marilena Valentim Ramos - CEI Irmão José Grosso
Sílvia Fernanda Mutz da Silva – Coordenação do Grupo

CO-AUTORAS

Profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal e da Rede Conveniada de Contagem

APRESENTAÇÃO

A publicação da coleção **Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos** vem coroar o trabalho de reflexão sobre o currículo a ser desenvolvido com as crianças dessa etapa da Educação Básica, realizado pelas profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil públicas e conveniadas de Contagem.

A Coleção, construída a partir das dúvidas e inquietações das profissionais, tem como objetivo orientar o processo de elaboração da proposta curricular de cada instituição, fomentando a discussão sobre a prática educativa. Essa atitude democrática de construção coletiva é uma das marcas da política municipal que estamos gestando na cidade e que visa à garantia do direito da criança a uma Educação Infantil de qualidade.

A proposição de um currículo para a Educação Infantil, consubstanciada na Coleção que ora apresentamos, pretende ser um material aberto, flexível, coerente com as concepções de criança, de infâncias, de Educação Infantil, de aprendizagem e desenvolvimento que a política municipal de educação defende, além de provocar a articulação entre teoria e prática, explicitando os objetivos, os saberes e conhecimentos que possibilitaremos que as crianças vivenciem nas nossas instituições.

A Coleção, ao provocar a reflexão e ao desconstruir propostas prescritivas que meramente apontam conteúdos a serem desenvolvidos, busca uma relação interativa com a profissional que atua na Educação Infantil. Nosso objetivo é possibilitar às crianças contagensenses experiências que as toquem, as transformem e as considerem cidadãs. Experiências que serão plurais, variadas, diversas, assim como o são as propostas pedagógicas que desenvolvemos na cidade, que têm como eixo comum a formação humana dessa criança, considerando sua especificidade e as concepções que acreditamos.

Esperamos que a leitura dos cadernos da coleção **Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos** estabeleça um diálogo fértil sobre a Educação Infantil em nossa cidade. Um diálogo que garanta tempos e espaços para a vivência de uma infância cidadã, na qual a criança possa se apropriar do mundo e da cultura, tornando-se cada vez mais humana.

Lindomar Diamantino Segundo
Secretário de Educação e Cultura

Marília Campos
Prefeita de Contagem

Contagem, Minas Gerais. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A criança e a linguagem escrita/ Prefeitura Municipal de Contagem. - Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012.

ISBN Coleção: 978-85-60074-08-2

ISBN Volume: 978-85-60074-19-8

32 p.: il. - (Currículo da Educação Infantil de Contagem, 11).

1- Educação infantil. 2- Currículo. 3- Linguagem escrita. 4- Campos de experiências. 5- Alfabetização. 6 - Letramento. 7- Literatura. I- Título. II- Série.

CDD: 372.21

INTRODUÇÃO

A Coleção **Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos** tem como objetivo orientar o processo de construção da proposta curricular de cada instituição de Educação Infantil de Contagem. Trabalhamos nessa Coleção com o seguinte conceito de currículo:

Conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil – IEI –, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo.

Esse conceito procura consolidar uma concepção que leve em conta o contexto em que a Instituição de Educação Infantil está inserida e que coloque a criança na centralidade do processo pedagógico. Nessa perspectiva, a criança é sujeito de sua ação e reflexão, possibilitando, a partir da interação com outras crianças e com adultos e das experiências que vivencia nas relações sociais e nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, sua formação humana.

A Coleção está organizada em onze cadernos, a saber:

- **Discutindo o Currículo da Educação Infantil de Contagem;**
- **A Criança e a Linguagem Oral;**
- **A Criança e a Linguagem Escrita;**
- **A Criança, o Brincar e as Brincadeiras;**
- **A Criança e o Mundo Social;**
- **A Criança, o Cuidado e as Relações;**
- **A Criança, o Corpo e Linguagem Corporal;**
- **A Criança, a Música e a Linguagem Musical;**
- **A Criança, a Arte e a Linguagem Plástica e Visual;**
- **A Criança e o Mundo Natural;**
- **A Criança e a Matemática.**



O caderno **Discutindo o Currículo da Educação Infantil de Contagem** apresenta e detalha o conceito de currículo adotado pelo município e as concepções que norteiam o trabalho na Educação Infantil. Apresenta, ainda, o histórico do processo de construção da Coleção e destaca a necessária relação que cada instituição deve estabelecer entre seu currículo e seu Projeto Político-pedagógico.

Os outros dez cadernos, cada um identificado por uma cor específica, apresentam os campos de experiências a serem trabalhados com as crianças. Em cada um deles busca-se fundamentar a discussão sobre o campo de experiência, elencar objetivos, saberes, conhecimentos e experiências e apontar possibilidades de trabalho.

As fotos utilizadas na Coleção retratam propostas de trabalho desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil da cidade. Já os desenhos, foram produzidos pelas crianças especialmente para essa Coleção; uma forma alegre e colorida delas dizerem para nós, profissionais, como veem o que tem sido desenvolvido nas instituições. Esses desenhos constituem um texto a ser lido e permitem a produção de outros sentidos para a nossa prática pedagógica.

Outro ponto que gostaríamos de salientar na Coleção foi a opção por tratar no feminino as profissionais que atuam na Educação Infantil. Poderíamos ter optado pela forma masculina/feminina, mas preferimos dar destaque às mulheres, que são maioria na atuação nas IEI. Com isso, não estamos dizendo que esse é um campo fechado aos homens, mas apenas valorizando e destacando a força e a presença feminina na Educação Infantil de Contagem.

Esperamos que a Coleção **Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos** possa enriquecer as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nas instituições. Nesse sentido, convocamos as educadoras, nossas interlocutoras privilegiadas, para discutir a efetivação de uma educação de qualidade a partir de um trabalho com as crianças que esteja pautado no respeito mútuo, na construção de saberes e conhecimentos e na formação integral; um trabalho que incite novas aprendizagens e que seja estimulador para todos e todas.

Equipe da Educação Infantil



A CRIANÇA E A LINGUAGEM ESCRITA

A palavra é o meu domínio sobre o mundo.
Clarice Lispector

Palavras são um brinquedo que não fica velho. Quanto mais as crianças usam palavras, mais elas se renovam.
José Paulo Paes



2012

DELIMITAÇÃO

Este campo de experiência na Educação Infantil diz respeito à leitura, à escrita, à reflexão sobre a língua e à literatura, que é a expressão artística dessa linguagem. Sua aprendizagem ocorre por meio dos processos de alfabetização e letramento, com a progressiva apropriação dos aspectos funcionais, textuais, gráficos e do sistema alfabético de representação da escrita.

1 FUNDAMENTAÇÃO

1.1 O que é esse campo de experiência e qual o seu significado?

A linguagem escrita é um “sistema de representação com símbolos, sinais e normas, convencionados em cada contexto histórico e cultural, criado pelo homem em função de suas necessidades” (CAVALCANTI, 2000, p. 82) e que, em nossa cultura, organiza-se através do sistema alfabético de escrita. Essa linguagem tem como funções sociais a organização e a expressão do pensamento, a comunicação a distância, o registro, a orientação, a armazenagem de dados, o auxílio à memória, o prazer, a fruição. Na vida social, para atender a todas essas funções, a linguagem escrita sempre aparece em forma de texto, que é sua unidade mínima para a produção de sentidos. Como um tecido, o texto forma um todo que tem seu significado evocado, traduzido, interpretado, apreciado e sentido pelo leitor.

Mas o que é um texto? A palavra “perigo” escrita em uma placa fixada próxima a uma rede de alta tensão é um texto? Que texto é esse? A palavra perigo nesse contexto traz em si o seguinte texto: “Cuidado! O contato com esta rede pode ser fatal. Não se aproxime.” Assim, temos que o texto é a unidade produtora de sentidos e sempre nos diz alguma coisa.

A aprendizagem da linguagem escrita traz em si dois processos que se desdobram em outros e se interrelacionam: alfabetização e letramento. A alfabetização é o processo específico de apropriação da escrita enquanto sistema alfabético e implica a compreensão e uso dos princípios alfabéticos e ortográficos da língua. Letramento significa não apenas saber codificar e decodificar, indo muito além de conhecer o código escrito enquanto técnica. Como esclarece Soares (2003), letramento é o uso social da linguagem escrita. Isso significa que o sujeito, que está inserido e participa de uma cultura letrada, exerce práticas sociais cotidianas de utilização dessa linguagem como instrumento de orientação no mundo, como possibilidade de interpretação de informações e como forma de compartilhamento de significados. Esse conceito nos permite afirmar que é possível estar em certo nível de letramento antes mesmo de ser alfabetizado, mas, obviamente, o nível de letramento torna-se mais elevado com o processo de alfabetização.

Participando de práticas reais de escrita e de leitura, as crianças compreendem a relação entre o falar e o escrever, as diferentes formas de organizar e estruturar os diversos tipos de texto, os usos e funções sociais da linguagem escrita, ampliam seu repertório linguístico, além de compreenderem a si mesmas e o mundo por meio da palavra. Se percebermos as especificidades e, sobretudo, a indissociabilidade entre esses dois processos - alfabetização e letramento - nosso papel na Educação Infantil será “alfabetizar letrando”, como defende Soares (2004). Nesse sentido, não trabalharemos numa perspectiva linear: primeiro alfabetizar para depois letrar ou vice-versa. Ao contrário, iremos trabalhar esses processos de forma concomitante, possibilitando, assim, que tenham sentido para as crianças. Isso permitirá que a língua seja trabalhada em práticas reais e percebida em sua relação com seus usos e funções sociais. De acordo com Britto (2005),

O grande desafio da Educação Infantil está exatamente, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito. (p.16).

Assim, a construção de saberes e conhecimentos sobre essa linguagem pressupõe a apropriação de seus **usos e funções sociais** (comunicação à distância, registro, memória, etc.), bem como de **aspectos textuais** (estrutura, tramas, organização e suportes adequados aos diferentes gêneros textuais, coerência, coesão, clareza, objetividade dos textos), dos **aspectos gráficos** (pontuação, acentuação, formas e tipos de letras, separação entre as palavras, orientação espacial da escrita, etc.) além da compreensão do **sistema alfabético de representação** (o conhecimento das relações entre grafemas e fonemas e suas diversas posições e combinações na palavra). Esses aspectos vão ser trabalhados nos processos de leitura, de escrita e a partir da reflexão sobre a língua.

Quanto à leitura, entendemos que ler é compreender a linguagem escrita, estabelecendo relações, buscando respostas para as questões que o leitor se coloca, ou seja, construir significados e produzir sentidos. Envolve uma relação com o texto, que mobiliza uma **série de estratégias** do leitor para alcançar a compreensão. Nesse sentido, **antes da leitura**, selecionamos o que será lido, a partir dos nossos objetivos. Tais objetivos são determinantes até mesmo da forma como será lido o texto. Isso significa que iremos ler um jornal de formas bem diferentes se estivermos buscando maiores informa-

ções sobre um acontecimento ou se estivermos escolhendo um filme para assistir, dentre os que estão em cartaz. Mobilizamos e resgatamos, ainda, nossos conhecimentos prévios, por exemplo, sobre o assunto a ser tratado no texto, sobre o autor, sobre o gênero textual que será lido. Isso nos permite fazer antecipações, previsões, suposições e levantamento de hipóteses sobre o texto, refletindo sobre elas como um conjunto de possibilidades. **Durante a leitura ou escuta da leitura**, fazemos inferências, comparamos, verificamos nossas hipóteses, fazemos generalizações, realizamos sínteses. **Após a leitura**, avaliamos o que lemos, percebemos a coerência, confrontamos sentidos e sentimentos produzidos em relação ao texto. Em síntese, as estratégias de leitura são: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Já escrita é uma representação de segunda ordem, ou seja, é a representação de outra linguagem - no caso, a linguagem oral - que, por sua vez, já é uma forma de representação dos objetos e das ideias. Um dos aspectos que viabiliza essa representação, na nossa cultura, é a apropriação do sistema alfabético.

Mas escrever envolve outras questões que vão muito além do domínio do código, pois a estrutura dos textos na linguagem escrita é bem diferente da estrutura dos textos que construímos na nossa fala. Assim, se, geralmente, ao falarmos podemos repetir quando o outro não nos compreende e podemos associar nossa fala aos gestos para nos expressarmos melhor, na escrita as estruturas textuais precisam ser organizadas de forma progressiva, coerente e clara, utilizando recursos da pontuação e elementos de coesão (pronomes, conjunções, advérbios, etc.) mais próprios a esse tipo de linguagem. Isso acontece porque o nosso interlocutor não está presente no ato da escrita, obrigando-nos a explicitar o contexto, a substituir os nossos gestos por palavras ou por pontuação e a organizar melhor as ideias, buscando preencher as lacunas que poderiam dificultar a compreensão do leitor. Além disso, há uma distância temporal entre o pensar e o escrever, diferentemente do que acontece ao falarmos, pois vamos falando e pensando, quase que ao mesmo tempo. É importante observar que existem graus diferenciados de discursos escritos e orais, a depender do contexto, do interlocutor e do gênero textual em ato.

A produção da escrita busca responder a questões como: qual é o objetivo (para quê)? Em qual contexto (formal ou





informal)? Para quem (para o outro ou para si mesmo)? O que vai ser escrito? Como será escrito? Que tipo de texto? Em qual gênero? A resposta a essas questões é determinada pelos usos e funções sociais a serem considerados na produção escrita, propiciando, então, a opção pela utilização de diferentes **tipos textuais** (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção), evidenciados nos **diversos gêneros** (poemas, contos, romance, notícias, bilhete, convite, receita, carta, piadas, artigo, monografia, etc.) e conformados em vários **suportes textuais** (livro, jornal, cartão, caderno, revista, computador/internet, dentre outros).

Em relação à reflexão sobre a língua implica em nos concentrarmos, de modo intencional, em algum aspecto que a constitui. Podemos, por exemplo, pensar sobre a relação entre os sons das palavras, entre um fonema específico e um grafema; podemos ainda refletir sobre a melhor forma de escrever para nosso interlocutor de forma que ele nos compreenda, ou sobre que expressões darão maior leveza ou beleza ao texto. Essa reflexão ocorre ainda, na vivência de experiências relacionadas a práticas reais de leitura e de escrita e na interação com os outros, envolvendo também relações e intervenções de usuários mais experientes e de diferentes idades.

Na Educação Infantil, o trabalho com a consciência fonológica pode ser realizado, por exemplo, através da proposição de experiências relacionadas a jogos e brincadeiras com rimas, poemas, músicas e parlendas o que possibilita às crianças focarem sua atenção na busca de semelhança entre os sons das palavras, ao invés de se centrarem nas semelhanças entre os objetos ou ideias.

Outro modo de reflexão sobre a língua é a produção de textos coletivos, tendo a educadora como escriba. Nessa prática, a criança pode refletir sobre o interlocutor e os objetivos do texto e negociar o enunciado para que a produção se aproxime da "língua que se escreve".

Essas experiências possibilitam construir saberes e conhecimentos sobre nosso sistema de representação da língua, sobre as relações entre linguagem oral e linguagem escrita, sobre os usos sociais e sobre a estrutura e a forma adequada para a construção de um texto escrito.

Além dos processos de leitura, de escrita e reflexão sobre a língua, é fundamental a discussão sobre a literatura que trabalha com a dimensão estética da linguagem escrita. De acordo com Compagnon (*apud* ISER, 1996, p.149), a "obra literária tem dois pólos, [...] o artístico e o estético: o pólo artístico é o texto do autor e o pólo estético é a concretização realizada pelo leitor." Como experiência artística e estética, a literatura influencia o processo de formação humana das crianças por se constituir como elemento que instaura a sensibilidade, desenvolve a imaginação e amplia as possibilidades de compreensão do mundo. Apresenta-se como oportunidade para a constituição de outras leituras de mundo, pois reorganiza o conhecimento na perspectiva da arte, cumprindo o papel primordial de prazer e fruição. Essencialmente, o texto literário abarca a dimensão estética. Assim, "espera-se que o leitor se sinta em interação com uma obra de arte. Essa interação lhe permite uma vivência que inclui, além de seu interesse intelectual, seu lado emocional: sua imaginação, desejos, medos, admirações." (PAIVA;PAULINO, 2006, p.21).

O objetivo primeiro da literatura é a produção de conhecimento estético e não a simples veiculação de conhecimentos produzidos pela humanidade de maneira mecanicista. Embora também informe, ela vai muito além dessa função, pois possui sentido em si mesma, não podendo aplicar a ela uma visão meramente utilitária. A didatização da literatura não dialoga com suas funções de prazer, fruição, apreciação e desenvolvimento da sensibilidade. É importante que a leitura literária seja, de fato, vivenciada como prática cultural, artística, estética, interativa e inclusiva.

Nesse sentido, para que as crianças avancem em seus conhecimentos e em seu processo de humanização, uma condição indispensável é a convivência com diferentes leitores: adultos e crianças. Assim, é fundamental que as crianças freqüentem bibliotecas, tenham contato com autores de livros, recebam visitas de contadores de história, ouçam histórias lidas por crianças maiores de outras turmas, convidem familiares para irem à instituição ler histórias ou contar aquelas que ouviam quando crianças. (DIAS; FARIA, 2007, p. 29).

Então, é papel da instituição de Educação Infantil criar tempos e espaços para ler, ouvir e apreciar os textos literários, possibilitando, por meio da palavra, o envolvimento emocional, a criatividade, a vivência artística, a experiência estética, o sentido de pertencimento e a reflexão sobre a diversidade.

1.2 Como o conhecimento sobre esse campo de experiência foi construído historicamente pela humanidade?

A escrita é uma invenção decisiva para a história da humanidade. Não surgiu por acaso, mas como consequência das mudanças na sociedade e foi avançando a partir das necessidades do ser humano.

O homem pré-histórico, sentindo necessidade de representar os objetos, suas vivências, seus desejos, iniciou essa trajetória reproduzindo mensagens nas pedras e rochas, o que deu origem aos primeiros pictogramas. Ao longo do tempo, esses desenhos primitivos, provavelmente por não assegurarem uma mensagem precisa, passaram a não atender às necessidades, pois podiam dar margem a diferentes interpretações.

Os registros encontrados hoje demonstram que o ser humano passou a atribuir significado para cada desenho e as ideias começaram a ser representadas, seguindo uma ordem que era determinada pela progressão dos fatos registrados. Nesse momento, houve um avanço no desenvolvimento da escrita, ficando evidente a tentativa de assegurar o entendimento do conteúdo da mensagem, a busca por uma lógica para distribuição e sequência dos desenhos, que tinham as paredes das cavernas como suporte.

Diferentes povos, em diferentes épocas tentaram representar suas ideias por meio de sinais pictográficos, relacionados aos conhecimentos culturais do con-



Figura 1: Pictografia: período de 30.000 a 25.000 a.C., quando a cultura da Antiga Idade da Pedra passou para o estágio do Paleolítico Superior.

texto, desenvolvendo técnicas variadas.

Entretanto, essas formas de representação eram ainda insuficientes para registrar toda a riqueza e possibilidades de expressão de conceitos. Permanecia, também, a dificuldade em representar palavras abstratas e nomes de pessoas. O ser humano, diante da dificuldade em entender essas formas de representação, deu início a um novo sistema de escrita.

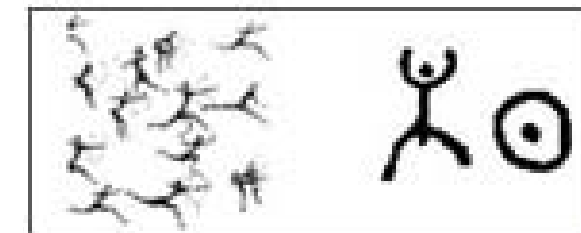


Figura 2: Evolução da escrita ideográfica

Nesse processo evolutivo, alguns povos passam a utilizar uma escrita ideográfica, ou seja, os símbolos não mais representavam o próprio objeto, mas as ideias que desejavam transmitir. Com o passar do tempo, esses sinais desenhados foram se distanciando cada vez mais do objeto a ser representado e evoluíram para outras formas.



Figura 3: Escrita cuneiforme sumeriana.

Assim, em meados do quarto milênio a.C. os sumérios chegaram à escrita cuneiforme, cujo significante não se assemelhava ao seu referente, ou seja, os caracteres gravados não possuíam nenhuma relação com o que pretendiam representar. Esses sinais seguiam uma convenção, o que gerou a necessidade de serem ensinados por alguém que os conhecesse.

Paralelamente, os egípcios desenvolveram a escrita hieroglífica, constituída por sinais pictográficos, ideográficos e também fonográficos (símbolos que representam sons), provavelmente o mais antigo sistema de escrita do mundo.



Figura 4: Escrita hieroglífica.

Esse distanciamento dos sinais em relação aos objetos representou um grande salto no desenvolvimento da linguagem escrita, abrindo caminhos para a progressiva passagem do sistema pictográfico para o sistema fonográfico. A partir daí, foram sendo criados os fonogramas, sinais abstratos que representam não mais os objetos, ações ou ideias, mas os sons da fala. Os ideogramas foram, assim, transformados em valores silábicos, representados inicialmente apenas por consoantes.

Por volta de 800 a.C. os gregos introduziram o uso de vogais, que se juntaram às consoantes. Assim eles conseguiram representar separadamente os elementos componentes de uma sílaba, chegando à construção da escrita alfabética. Essa organização se mantém até hoje na nossa cultura, com mudanças nos seus caracteres (símbolos), que evoluíram ao longo dos tempos.



O caminho percorrido pelo homem evidencia grandes conquistas: o desenho inicial das cavernas passou pela sofisticação da combinação de gestos e sinais nos pictogramas, até serem criados os símbolos arbitrários, totalmente convencionais, que passam como herança cultural de geração para geração, de acordo com o contexto e com as necessidades dos sujeitos daquela cultura. Assim, a história da humanidade se divide em duas grandes eras: antes e depois da escrita.

Verifica-se, na sua evolução histórica, que a função inicial da escrita de favorecer os registros comerciais se ampliou e ela passou a ser utilizada para outros fins, tais como a comunicação a distância, memórias de viagens e conquistas, dentre outras. Entretanto, historicamente, a linguagem escrita tem sido um instrumento de dominação, isso porque a sociedade se desenvolveu em torno daqueles que possuíam esse conhecimento e que acabaram detendo o poder para dominar aqueles que não o possuíam. Por exemplo, a Igreja, na Idade Média, monopolizou esse conhecimento, impondo, assim, sua ideologia.

À medida que a sociedade foi se complexificando, a escrita assumiu outros usos e funções, passando a cumprir papéis diferenciados. A invenção da imprensa, no século XV, provocou a ampliação dos portadores de escrita, dos gêneros textuais e das possibilidades de comunicação por meio dessa linguagem, disseminando o uso da escrita, além de ampliar as possibilidades de novos suportes textuais. Essa invenção atendeu às necessidades da sociedade de fazer circular mais rapidamente as informações, de efetivar as transações comerciais e de divulgar ideias e produtos. Dessa forma, seu uso foi sendo democratizado.

No mundo contemporâneo, o domínio da linguagem escrita tem importante papel no exercício da cidadania. A invenção de novas tecnologias possibilita acesso irrestrito também a outras linguagens e campos de conhecimento, atendendo a diversas funções e necessidades da sociedade.

Hoje, a escola tem, como um dos seus objetivos possibilitar a aprendizagem significativa dessa linguagem, democratizando seu acesso a todos os cidadãos.

No que se refere a aprendizagem da linguagem escrita, a escola foi, historicamente, modificando suas formas de trabalhar esse conhecimento. A alfabetização e o letramento não eram compreendidos como processos que se articulavam e sim de maneira fragmentada. O modo como se constituía o trabalho com a linguagem escrita se pautava por uma lógica transmissiva: de um lado havia alguém que ensinava, dava aula e de outro alguém que recebia os conhecimentos transmitidos. Isso refletia a falta de conhecimentos sobre como ocorre a apropriação dessa linguagem pela criança, o que resultava em um trabalho com letras e sílabas isoladas. Prática essa que Graciliano Ramos retrata no trecho abaixo:

- Um b com um a – b, a; ba; um b com um e – b, e; be. Assim por diante até u. Em escolas primárias da roça ouvi cantarem a soletração de várias maneiras. Nenhuma como aquela, e a toada única, as letras e as pitombas convenceram-me de que a sala, as árvores, transformadas em laranjeiras, os bancos, a mesa, o professor e os alunos existiram. [...] Em pé, junto ao barbado, uma grande moça, que para o futuro adquiriu os traços de minha irmã natural, tinha nas mãos o folheto e gemia: - A, B, C, D, E. (RAMOS, 2009 p.10).

Os textos que entravam nas salas de aula eram apenas os de cartilha, que, na verdade, não cumpriam a real função de

“textos”, uma vez que tinham apenas objetivo de ensinar a ler e a escrever, não circulando, de fato, no mundo social.

Com relação à Educação Infantil, vale destacar e refletir sobre o fato de que, durante muito tempo, essa etapa educacional foi tratada como período preparatório para as etapas seguintes, cujo papel era, essencialmente, trabalhar a “prontidão” das crianças para a alfabetização. Assim, baseada numa concepção equivocada de aprendizagem da linguagem escrita, centrava sua prática na proposição de exercícios repetitivos e mecânicos de coordenação motora fina e de percepção visual. Outras vezes, adentrava no trabalho de alfabetização propriamente dito, treinando sons e a escrita de letras e palavras, seguindo, conforme aponta Soares, uma lógica linear: primeiro alfabetizar para depois propiciar situações de letramento. As críticas a essas perspectivas geraram, no limite, a negação do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

À medida que as pesquisas, principalmente na Linguística, na Sociolinguística e na Psicolinguística, foram avançando, constatou-se que se a criança tiver acesso a práticas reais de leitura e escrita, da forma como acontecem no mundo social, mesmo que por meio de outros leitores e produtores de escrita, ela construirá ideias sobre as funções sociais dessa linguagem, sobre a forma como ela se estrutura e sobre o que aqueles sinais arbitrários representam. Evidenciou-se, ainda, que os processos de alfabetização e letramento são imbricados, intimamente relacionados e, portanto, indissociáveis (SOARES, 2003b.).

Esses avanços na produção científica acerca desse objeto de conhecimento, bem como os estudos e pesquisas sobre as crianças e suas formas de aprender têm influenciado a legislação e as políticas públicas no Brasil. Exemplo disso são as definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em relação a essa linguagem, que no seu Art. 9º, Inciso III, afirma que devemos desenvolver práticas que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (BRASIL, 2009, p. 4).

Hoje, embora muitas educadoras da Educação Infantil reconheçam que a produção das crianças corresponde a uma fase da construção do seu conhecimento sobre linguagem escrita e trabalhem na perspectiva de “alfabetizar letrando” e de “letrar alfabetizando”, ainda encontramos muitas práticas pedagógicas que não dialogam com essas concepções.

1.3 Como a criança aprende, se desenvolve e torna-se progressivamente humana, por meio desse campo de experiência?

Fazendo um paralelo entre o caminho percorrido pela humanidade em relação à linguagem escrita e o modo como as crianças aprendem essa linguagem, percebemos muitas semelhanças no processo de construção. Entretanto, no caso das crianças, elas não precisam reinventar essa linguagem, mas reconstruí-la e dela se apropriar, transformando-a continuamente, pois elas nascem em um mundo permeado por diferentes linguagens, dentre elas a escrita. Interagindo de maneiras diversas com os sujeitos de sua cultura entram em contato com essa variedade de linguagens que será importante para a formação humana.

Quando as crianças vivenciam situações reais de uso da linguagem escrita, passam a sentir a necessidade de compreenderem essa linguagem e de, também, produzirem marcas. Por meio da imitação, do brincar, da exploração, da observação

e das informações obtidas de outros sujeitos dessa cultura, vão, processualmente, construindo conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Assim, desde bebês, elas podem, a seu modo, explorar instrumentos e materiais utilizados no universo da escrita. Esses objetos são, inicialmente, estranhos, mas aos poucos as crianças se familiarizam com eles e os exploram de maneiras diversificadas. No contato com livros, por exemplo, levam-nos à boca e podem observar as imagens, divertirem-se com eles no banho. Podem demonstrar curiosidade observando os momentos em que os adultos se põem a escrever. Bebês demonstram interesse por histórias lidas ou contadas para eles e também por pequenas poesias.

Progressivamente, ao presenciarem atos de leitura e escrita por parte de usuários letrados da língua, como leitura ou escrita de narrativas, poemas, jornais, bilhetes, folhetos informativos, listas de supermercado, anotações de recados, dentre outros, as crianças vão percebendo, gradualmente, as marcas do texto escrito, além de constatarem que ele apresenta características particulares que o diferem do texto oral. A partir daí, ocorrem novas reflexões e aprendizagens, possibilitando-lhes formular hipóteses e indagações sobre o que essa escrita representa, sobre os usos e sobre a estrutura dessa linguagem.

Se esses contatos forem frequentes, ricos e significativos, as crianças podem tentar produzir textos, escrevendo-os de modo não convencional ou tendo os adultos como escribas. Nessas tentativas, elas costumam resguardar elementos da estrutura daquele gênero textual, bem como expressões, vocabulário e elementos de coesão próprios da linguagem escrita. Assim, por exemplo, ao produzir uma história, elas costumam usar marcadores temporais como “era uma vez”, “um dia”, “de repente” ou advérbios como “alegremente”, “vagarosamente”; utilizam pronomes reflexivos, tempos verbais e termos mais elaborados. Enfim, tentam elaborar um texto em linguagem que se usa para escrever histórias.

Participando de experiências de leitura, antes mesmo de serem efetivamente leitoras, por meio de outros leitores mais experientes que assumem o papel de “vozes do texto” e manuseando materiais bem variados, as crianças realizam leituras à sua maneira. No processo de apropriação e construção de conhecimentos e saberes relacionados à leitura, elas, de modo geral, passam por diversas fases e elaboram várias hipóteses: simulam a leitura; imitam; inventam; elaboram hipóteses sobre o que pode e o que não pode ser lido; interpretam textos a partir das imagens que os acompanham; interpretam a partir de indicadores textuais, tais como o suporte do texto, o formato, as ilustrações; interpretam a própria escrita; até o momento em que conseguem ler autonomamente.

A criança, ao observar pessoas leitoras, apreende e significa, por exemplo, o modo como se pega no livro, como suas páginas são passadas, a postura diante dele, a forma de ler, a entonação. Quando teatralizamos a leitura, fazendo alterações em nossa voz e associando a isso expressões faciais, gestos e/ou outros elementos como fantoches, aventais para contação de histórias, elas ficam fascinadas, deslumbram-se. Diante da capa, do título anunciado, das imagens do livro, imaginam o conteúdo da história, fazendo antecipações da mesma forma que um leitor fluente. Diante da narrativa que se descortina, elas fazem inferências. Além de mobilizar estratégias, as crianças percebem a lógica das narrativas, suas estruturas e, com o tempo, ampliam sua visão sobre a linguagem que encontrarão nos livros de história.

Esse mesmo processo ocorrerá diante de outros tipos de texto a que elas tiverem acesso de forma mais frequente. Assim, por meio das experiências vividas, as crianças sabem o que esperar de diversos gêneros textuais. Antes mesmo de saberem ler como quem já domina o código escrito, podem perceber o tipo de texto a partir dos seus elementos gráficos e visuais (o suporte do texto, sua diagramação, as imagens). Elas são capazes de “ler” a seu modo, mobilizando diversas estratégias de leitura. Compreendem também textos lidos por outras pessoas, como leitoras ouvintes. Se propiciarmos a elas experiências nesse sentido e as instigarmos, poderemos verificar a utilização de várias estratégias. Necessário ainda abandonarmos visões reducionistas como aquela de que a criança lê apenas de forma linear ou lê apenas imagens. A criança lê imagens, mas é capaz de ir muito além dessa possibilidade. Contudo, isso só é possível a partir da ampliação do conceito de leitura e se ela tiver contato com diversos tipos de texto.

Em relação à construção do sistema alfabético, o fato de a escrita representar os aspectos sonoros da fala é evidente para nós adultos já alfabetizados, mas as crianças não têm essa percepção. Para Ferreiro (1991), o processo de aprendizagem da linguagem escrita pela criança ocorre de maneira ativa, reflexiva, permeada pelas interações e relações que elas estabelecem com essa linguagem, mediadas por sujeitos mais experientes da cultura. Pautando-se nas relações sociais e no ambiente em que vive, a criança busca se apropriar dessa linguagem. Ferreiro (1991) comprovou que a construção do conhecimento da linguagem escrita passa por fases, que são marcadas pelas hipóteses expressas pelas crianças.

Em um primeiro momento, as crianças produzem **garatujas** ou riscalhadas.

Na **fase icônica**, elas pensam que escrever é desenhar aquilo que desejam representar.

Na **fase pré-silábica**, quando as crianças ainda não perceberam a relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala, elas criam várias hipóteses para compreender o que aqueles sinais representam: por exemplo, associam a escrita às características dos objetos ou a quantidade ao tamanho dos objetos representados. Desse modo, para escrever formiga, podem vir a utilizar apenas três letras, pois a formiga é muito pequena e para escrever girafa, utilizarão uma infinidade de letras, pois a girafa é muito grande. Outra hipótese nessa fase é a de que, para escrever qualquer coisa são necessárias ao menos três letras. As crianças utilizam as letras do próprio nome, variando apenas suas posições para representarem palavras distintas.

O contato constante com a escrita e as intervenções do adulto vão levando as crianças a entrarem em conflito com essas hipóteses, que são contrariadas diversas vezes frente à escrita convencional. Um grande salto nesse processo se dá quando, por meio desse contato, elas observam que a escrita não está associada diretamente ao objeto representado, mas sim aos aspectos sonoros da fala. Criam, assim, inicialmente, a **hipótese silábica**, passando a estabelecer uma relação entre a fala e a escrita: pensam que cada som emitido na fala deve corresponder a um sinal gráfico. Entretanto, entram em conflito com essa hipótese quando têm contato com um texto escrito convencionalmente e constatarem que sempre sobram letras nas palavras. Além disso, percebem que na escrita de pessoas mais experientes, sempre há mais letras do que as que elas supõem.

As crianças passam, então, a acrescentar letras, construindo uma hipótese que Ferreiro denominou de **silábico-alfabética**.



Assim, ora escrevem silabicamente e ora escrevem alfabeticamente.

O acesso contínuo ao mundo da escrita, mediado pelas intervenções e informações fornecidas pelos sujeitos letrados, levam-nas a construir a **hipótese alfabética da escrita**, estabelecendo relações entre os fonemas e os grafemas, ou seja, cada som individual da fala é representado por um sinal gráfico. De acordo com Ferreiro,



As crianças procuram ir sistematizando o que aprendem (na aprendizagem da linguagem e em todos os domínios do conhecimento), põem à prova a organização conseguida através de atos efetivos de utilização do conhecimento adquirido, e reestruturam quando descobrem que a organização anterior é incompatível com os dados da experiência. São ativas por natureza; não se trata de motivá-las para que o sejam. O que desmotiva, o que dificulta a aprendizagem, é impedir esses processos de organização da informação. (FERREIRO, 2003, p.31).

Mediante a identificação das hipóteses das crianças sobre a linguagem escrita, Ferreiro (1991) comprovou que a escrita da criança não é uma cópia do modelo externo, mas um processo de construção. Essa constatação nos leva a modificar nossa concepção sobre o que vem a ser erro ou acerto nas tentativas de escrita ou de leitura pelas crianças. Na verdade, a produção da criança corresponde a uma hipótese própria sobre o que a escrita representa e como essa se realiza. Portanto, não deve ser considerada “errada” e sim como uma ideia “não convencional”, o que nos permite perceber o processo de construção da escrita pelas crianças.

Finalmente, é necessário enfatizar, que toda criança possui alguns conhecimentos sobre a língua escrita mesmo antes de frequentar a escola, especialmente aquelas que estão imersas em um meio onde o uso dessa linguagem é constante. À medida que sente necessidade de escrever, ela tende a buscar mais conhecimentos e manifesta o desejo de compreender essa linguagem. Assim, desde a Educação Infantil, as crianças manifestam essa curiosidade de maneiras diversas no dia a dia da instituição. Entretanto, para muitas crianças, a instituição educativa é o lugar privilegiado para vivenciarem as práticas de leitura e escrita, pois essas ações não se fazem presentes no cotidiano de suas famílias. Cabe, assim, à IEI, promover esse acesso de forma significativa, por meio de experiências que se pautem pelos usos sociais dessas práticas, contribuindo para que as crianças se apropriem progressivamente dessa linguagem, fundamental para a construção de

sua cidadania na sociedade em que vivemos.

Assim, todas as crianças podem, de algum modo, se apropriar e construir conhecimentos e saberes sobre a linguagem escrita, cada uma a seu tempo e de acordo com suas potencialidades. Por isso, reafirmamos a necessidade de termos sempre um olhar atento, escutar as crianças, percebê-las e agir com sensibilidade para contribuir com seu processo de apropriação, produção e transformação de saberes e conhecimentos sobre a linguagem escrita e, conseqüentemente, com seu processo de humanização.

2 OBJETIVOS

A Educação Infantil, em relação à linguagem escrita, deve possibilitar às crianças:

- vivenciar frequentemente situações de leitura e de escrita.
- interessar-se pela leitura em geral e especialmente de textos literários, percebendo a literatura como fonte de prazer e fruição.
- compreender, gradualmente, as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e diferenciá-las a partir de suas marcas e características em contextos reais de utilização.
- desenvolver a consciência fonológica.
- conhecer, reconhecer e apreciar diversos gêneros textuais.
- conhecer e reconhecer diversos suportes textuais.
- compreender a ideia de símbolo em situações reais que fazem sentido, percebendo que as coisas podem ser representadas de diversas maneiras e que a escrita é uma delas.
- perceber as funções sociais da língua escrita e apropriar-se delas, em situações reais de uso.
- constituir-se, progressivamente, como leitor e produtor de textos, levando em consideração objetivos, interlocutores e estrutura dos textos.
- avançar, gradualmente, no processo de construção do sistema alfabético de escrita.
- apropriar-se, gradualmente dos aspectos gráficos da escrita.
- assumir uma postura crítica diante dos diversos tipos de textos.



3 EXPERIÊNCIAS

Tendo como eixo a formação humana, a Educação Infantil deve, em relação à linguagem escrita, proporcionar às crianças a vivência de múltiplas experiências, tais como:

- Explorar livros de materiais diversos (plástico, tecido, borracha, papel) e brincar com livros brinquedo.
- Ouvir, interpretar e dramatizar histórias.
- Ouvir notícias lidas pela educadora.
- Explorar elementos nos livros: capa, contra capa, folha de rosto, orelha, índice, número de páginas.
- Ouvir e apreciar poesias (recitais, saraus e outros momentos).
- Presenciar e participar de atos de leitura com diferentes estratégias: pausa protocolada, leitura de partes do texto (como uma novela), a partir de um final, a partir de cenas, de imagens.
- Construir o crachá de identificação, participar de brincadeiras com o crachá e utilizar o crachá em situações em que seja realmente necessário.
- Participar de jogos que envolvam rima, escuta, exploração sonora, associadas à escrita.
- Brincar de faz de conta, incluindo, de forma significativa, materiais escritos (embalagens, dinheiro, contas de água, luz, telefone, cartas comerciais, documentos, jornais, revistas, material de publicidade, etc.).
- Participar de atividades de leitura com livros digitais.
- Brincadeiras com a escrita e leitura do próprio nome e com os nomes dos colegas.
- Escolher livros para ler.



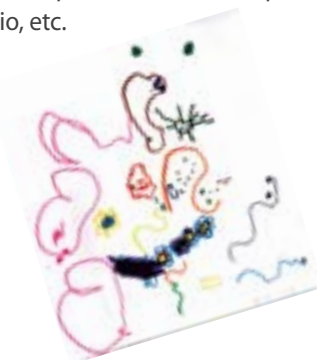
- Manusear materiais impressos e explorar suportes textuais diversos.
- Presenciar e participar de atos de escrita em contextos variados e em situações reais de uso.
- Passear pela escola e brincar de adivinhar o que está escrito em diversos lugares.
- Participar de jogos e brincadeiras que envolvam a linguagem escrita ou nos quais ela seja necessária.



- Participar de jogos interativos a partir de softwares educativos.
- Construir regras para jogos.
- Recontar histórias para serem registradas por escrito, tendo alguém como escriba.
- Recortar palavras em jornais ou revistas para compor jogos, listas, amostras.
- Pesquisar um assunto em um livro científico, junto a leitores competentes.
- Registrar e ler parlendas, trava-línguas, brincadeiras cantadas, músicas, etc.
- Construir jogos que envolvam linguagem escrita.
- Registrar experiências vivenciadas, tendo a educadora como escriba.



- Produzir textos diversos coletivamente, tendo a educadora como escriba ou individualmente, caso a criança já domine o código, a partir de usos reais: projetos vivenciados, descobertas, hipóteses, relatos de experiência, cartas, convites, bilhetes, notícias, regras.
- Escrever, à sua maneira, textos oralmente garantidos (nomes, listas, títulos, parlendas, músicas, poemas, etc.), utilizando letras móveis, no quadro, no papel, com giz no chão do pátio, etc.



- Escrever e-mail para crianças de outras IEI.
- Ler o que escreveu.
- Indicar livros para serem adquiridos pela IEI.
- Conhecer o funcionamento de uma biblioteca.

4 SABERES E CONHECIMENTOS

A partir das experiências relacionadas acima e de muitas outras, as crianças poderão construir saberes e conhecimentos, tais como:

- Utilização de práticas culturais de leitura;
- Apuração da sensibilidade estética em relação aos textos literários;
- Percepção das diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita;
- Percepção da consciência fonológica;
- Utilização de estratégias de leitura;
- Manuseio correto e cuidadoso dos vários suportes de texto (ler do início para o final, passar as páginas com cuidado, não fazer orelha, não rasgar, não desenhar, etc.);
- Percepção dos diferentes usos e funções da escrita;
- Percepção de tipos e gêneros de textos que circulam em nossa sociedade, com suas diferentes estruturas textuais, tramas e diagramação;
- Noções de gêneros literários, seus autores e suas características (contos, poesias, músicas, parlendas, lendas, etc.);
- Concepção da ideia de símbolo;
- Percepção da distinção entre desenho e escrita;
- Estabelecimento da diferença entre letras e números;
- Utilização de elementos de coesão textual (marcadores de tempo, de causalidade, de progressão, etc.);
- Utilização do sistema alfabético de representação da escrita;
- Utilização dos aspectos gráficos da escrita;
- Utilização de tecnologias variadas para a produção da escrita: lápis, caneta, giz, computador, etc. e seus diferentes usos;



- Produção da escrita do próprio nome;
- Produção da escrita do nome dos colegas;
- Encadeamento de idéias para a composição de um texto coletivo
- Utilização de estratégias de produção de textos;
- Utilização de procedimentos adequados à biblioteca.



5 DINAMIZAÇÃO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIA DO CURRÍCULO NA RELAÇÃO COM OS ELEMENTOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

É importante que a linguagem escrita seja sempre associada a múltiplas linguagens, e trabalhada com equilíbrio, para que não seja a linguagem privilegiada na Educação Infantil.

Reduzir a Educação Infantil unicamente à linguagem escrita é desconhecer a multiplicidade de possibilidades dessa primeira etapa da educação básica. Por outro lado, não fazer esse trabalho na Educação Infantil é negar à criança um direito e contribuir para a perpetuação de desigualdades sociais. Assim, é primordial considerar as concepções norteadoras do trabalho com essa linguagem, as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças de zero até seis anos, o contexto em que vivem e a compreensão do brincar como linguagem privilegiada nessa etapa da vida.



Certas do papel que o brincar exerce na Educação Infantil, é interessante que o adotemos como uma postura em nossa atuação junto às crianças, como vem sendo explicitado em todos os cadernos dessa Coleção. Dessa forma, é nosso papel propiciar às crianças experiências relacionadas à linguagem escrita, tendo sempre em mente a dimensão lúdica: utilizar jogos e brincadeiras, recursos como fanto-

ches, aventais de contação de histórias e dedoches; criar situações imaginárias, entre outras propostas, sempre envolvendo as crianças.

Para o trabalho com a linguagem escrita, é imprescindível compreendermos que o texto é a sua unidade mínima de sentido, uma vez que é nesse formato que essa linguagem circula em nossa sociedade. Com isso, estamos reafirmando que não faz sentido para as crianças o trabalho em uma perspectiva mecanicista, com letras, sílabas e palavras isoladas, por não se aproximarem em nenhum aspecto do uso real da escrita.

É fundamental propiciarmos às crianças experiências carregadas de significados; percebermos o nosso papel como “modelos” de usuárias da língua, sujeitos leitores e produtores de textos; cumprirmos o papel de escribas e leitoras para elas; fazermos intervenções e oferecer informações quando necessário; dialogarmos com sua curiosidade; as incentivarmos e desafiamos sempre. Para isso é importante conhecermos tanto as necessidades e interesses das crianças, cada uma em sua especificidade, quanto as do grupo. Para nos abriremos às possibilidades de trabalho na Educação Infantil e sermos capazes de possibilitar experiências significativas às nossas crianças de todas as idades, precisamos ter sensibilidade e acreditar em suas possibilidades.

Outro dia, observávamos o trabalho de uma dupla de profissionais que contavam uma história para os bebês que estavam nos carrinhos dipostos em semicírculo. Uma delas estava usando um avental para contação de histórias e dois fantoches, enquanto a outra mostrava um livro grande e ia passando as páginas. Ao se aproximar de um dos bebês com o fantoche, ele demonstrou que ia chorar. Aquela que segurava o livro supôs que o bebê estava com medo, porém a profissional que trazia o fantoche estava em compasso com a percepção do bebê que, na verdade, queria pegar o fantoche para si. Ao recebê-lo, cessou o choro, balbuciou sons. Alguns bebês sorriam e todos pareciam estar atentos àquele momento.

Observando o comportamento dos bebês, podemos afirmar que aquela experiência fazia sentido para eles. O jeito de serem e estarem naquele momento demonstrava isso. As crianças são, desde cedo, leitoras e produtoras de texto.

É preciso estarmos atentas às possibilidade de escrita e leitura que surgem no cotidiano da IEI. Assim, dentre várias outras, não devemos perder a oportunidade de, em situações reais de uso, ler um bilhete que foi trazido para a turma ou produzir coletivamente um bilhete para ser enviado à família ou mesmo possibilitar que as crianças presenciem o ato de escrita desse bilhete pela educadora; de ler o aviso que está no corredor da escola; de produzir com a turma uma solicitação que será feita à diretoria da IEI; de ler um convite que veio de outra turma, ou de produzir e enviar a todas as turmas da IEI um convite para vivenciarem um circuito construído pelo grupo.

Outra possibilidade são os projetos de trabalho que oferecem oportunidades muito ricas e significativas de leitura e de produção de textos quando, por exemplo, exigem a leitura de textos científicos para a maior compreensão do objeto de

pesquisa; a produção de um convite para uma pessoa da comunidade vir à IEI para trazer seus saberes sobre a temática em questão; o registro de nossas hipóteses ou de nossas conclusões sobre a investigação realizada; a elaboração de uma propaganda para a lojinha que montamos; a leitura de uma notícia ou de um folheto sobre o assunto que está sendo tratado, além de muitas outras possibilidades determinadas pelos rumos tomados pelo projeto.

Em relação às oportunidades de leitura em geral e em especial em relação à literatura, é importante compartilharmos com a criança o objetivo (ou os objetivos) da leitura ou levá-las a percebê-los. Isso torna o ato de ler não só interessante e significativo como também necessário. A necessidade move o desejo, que, por sua vez, propiciará a aprendizagem e o desenvolvimento.

É nosso trabalho despertar nas crianças o gosto pela leitura. Mas isso nem sempre foi realizado pela escola. Basta observarmos o contingente enorme de pessoas que não gostam ou não sabem ler. Como fazer esse trabalho tão importante? Como tornar o livro desejado fazendo com que seja tirado da condição de mero objeto? Se a criança participa de práticas de leitura e somos observadas por elas nesses atos, é importante que nós profissionais sejamos também, de fato, leitoras e que nossa paixão pelos livros seja evidenciada. Para tal, cabe ainda nos perguntarmos: que lugar atribuímos aos livros nos múltiplos espaços da IEI? Que mensagem está sendo apreendida pelas crianças em função desse lugar que damos aos livros? O livro está acessível ou inacessível às crianças? O contato delas com os livros, ouvindo histórias e manuseando é diário ou esporádico? Lê-se sempre com o objetivo de responder perguntas ou por prazer, fruição? Os livros são percebidos como meus/seus/nossos ou de ninguém? Evidencia-se que estão sendo efetivamente usados ou ainda estão novinhos, mesmo depois de terem chegado à IEI há meses? São tantos os elementos e as posturas que educam (formam ou deformam) que se tornam necessários, de nossa parte, sensibilidade, bom senso, postura, conhecimento e mudança.

As crianças sabem muitas coisas e desejam saber muito mais. Não nos cabe banalizar isso, ofertando a elas histórias sem qualidade, nada desafiantes, com imagens empobrecidas, desconexas ou que trazem valores excludentes. Às vezes, alguns de nós deixam de ler certos livros porque possuem “palavras difíceis”. Mas como ampliaremos o repertório das crianças se nós mesmas estamos fugindo de nosso papel de desafiar-las ou de sermos desafiadas por suas indagações?

É necessário conhecer e oportunizar às crianças o acesso a textos de qualidade e em diversos gêneros literários: textos narrativos, líricos (poesia) e dramáticos; obras de caráter ficcional e não ficcional; além de atentar para a qualidade do projeto gráfico, as ilustrações, a qualidade do papel e a diversidade de temas. Nesse sentido, cabe-nos fazer mais algumas perguntas: quais gêneros literários temos priorizado na Educação Infantil? Os textos literários são trabalhados a partir de quais concepções de literatura, de vida, de ser humano? Quais são os critérios utilizados para escolher livros? Pensamos nessa escolha na diversidade de que nos caracteriza como humanos? Buscamos histórias que tratem das questões de gênero, etnicorraciais e sociais?

É fundamental aproximar as crianças de narrativas que tratem de nossa raiz africana e indígena, valorizando contos, livros, histórias e “causos” que permitam uma identificação positiva dessa raiz, um resgate de nossa ancestralidade e da memória do que nos constitui em nossa brasilidade.

Outro aspecto a ser abordado é que as crianças ao participarem de práticas reais e significativas de utilização da linguagem escrita, constroem conhecimentos e saberes através da **reflexão sobre a língua**. Mediante a participação na escrita de uma história, um convite ou um relato, por exemplo, quando a educadora se propõe atuar como escriba e como pessoa que provocará essa reflexão por meio de indagações às crianças, é possível compartilhar com elas os objetivos e interlocutores da escrita, negociando o enunciado, de modo a se aproximar da linguagem que se escreve (DIAS; FARIA, 2003). Por meio dessa reflexão, elas poderão perceber muitos aspectos dessa linguagem: os usos sociais da linguagem escrita; aspectos textuais, como a estrutura, a trama e a organização dos textos, o tipo de texto e o gênero textual, bem como a linguagem própria daquele gênero textual, a coerência, a coesão; os aspectos gráficos, como, por exemplo, a segmentação das palavras, o uso de maiúsculas e minúsculas, a pontuação, a orientação espacial da escrita, a diagramação própria desse gênero textual, etc. Ao mesmo tempo, no contato com a escrita convencional utilizada pela educadora, elas estão se colocando questões sobre o sistema alfabético de representação da escrita.

A participação das crianças em jogos para desenvolvimento da consciência fonológica ou mesmo naqueles voltados à construção ou leitura de uma palavra específica dentro de um texto é outra oportunidade de reflexão sobre a língua, que tem grande impacto no processo de alfabetização. Na vivência dessas experiências, as crianças exploram rimas, sonoridades e, de maneira lúdica, brincam com a língua e percebem as relações e diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Ao mesmo tempo, têm a oportunidade de refletir sobre a construção do sistema alfabético da escrita.

Para desenvolver essas ações, é necessário compreender o processo que as crianças estão vivendo, tanto em relação à construção do sistema alfabético de representação da escrita quanto em relação à leitura e produção de textos, para intervir com mais eficácia, estimulando o diálogo, motivando, desafiando e agindo com intencionalidade. O ponto de partida para a construção de novos conhecimentos são as especificidades do desenvolvimento das crianças, o contexto em que estão inseridas e o conhecimento já construído por elas e que são expressos em suas hipóteses e manifestações.

Não podemos, ainda, deixar de pensar na apropriação da linguagem escrita, pelas crianças com deficiência. No caso das crianças com deficiência neuromotora, por exemplo, é importante elaborar maneiras para estabelecimento de comunicação, através da utilização de tecnologias assistivas (utilização de computadores, gravadores, softwares, etc.) e comunicação alternativa.

A comunicação alternativa se baseia em sistemas que não necessitam de apoio externo ao sujeito, como, por exemplo, piscar os olhos, vocalizar, apontar, gesticular. Alguns sistemas necessitam de recursos externos como a presença de objetos (ou miniaturas de objetos), fotos, braille, utilização de pranchas com símbolos, letras ou listas de palavras, computador, gravador; sistemas gráficos (blis, pic, pcs, rebus, toch'n, tak, pik'n, aladin, lob, a escrita) que utilizam os símbolos empregados para elaboração das pranchas de comunicação. No caso dos sistemas gráficos, são sempre utilizadas também as palavras acima dos símbolos, o que contribui para que se



Figura 5: Prancha sequencial

ampliem paulatinamente as possibilidades de comunicação e a compreensão do símbolo por outras pessoas que venham a interagir com a criança.

Em relação às crianças com surdez, é fundamental levar em conta que, no seu processo de aprendizagem, elas se fixam nos aspectos visuais da escrita. Assim, é mais importante a utilização de recursos visuais e foco na escrita do que nos aspectos sonoros da língua.

Em relação às crianças que apresentam comprometimento motor podemos engrossar o lápis com fita crepe ou outro material para dar mais firmeza ao movimento ou buscar alternativas para o registro. O importante é assumir que todas as crianças podem construir saberes e conhecimentos que nem sempre são aqueles esperados socialmente, mas que essa construção, para a criança se reveste de significados e traz, de fato, o princípio da inclusão para a educação.

No que se refere à organização dos espaços, é necessário compreender a importância do ambiente alfabetizador nos processos de leitura, escrita e reflexão sobre a língua. Esse ambiente pode ser um cantinho gostoso para a leitura dentro da IEI destinado a livros, revistas, gibis, jornais. Além desse espaço é importante pensar no próprio ambiente social, dentro e fora da IEI, com as práticas culturais de letramento que lhe são inerentes. Pensar em um ambiente alfabetizador não significa preencher todo o ambiente com materiais escritos de maneira estanque e descontextualizada, mas sim criar uma teia de relações permeadas pelas práticas de leitura e escrita em seu contexto e uso reais, tornando-os significativos para as crianças. Nesse sentido, nosso papel é também propiciar às crianças o contato com os diferentes gêneros textuais, associando-os aos seus objetivos e funções, para que as crianças possam compreender sua dimensão social e apropriar-se ainda mais dos diversos usos dessa linguagem.

Se a instituição conta com uma biblioteca ou sala multiuso (ambiente com recursos midiáticos e também cantinhos de leitura, cantinho para teatro de fantoches, aventais de histórias, etc.) é essencial que esse espaço seja organizado de maneira convidativa, que sejam ofertadas diversas possibilidades de vivências de experiências como rodas de leitura, contação de histórias, recitais e que as crianças possam frequentá-lo com regularidade.

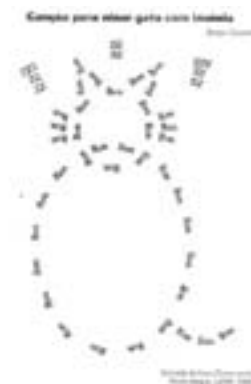
Tendo em vista o exposto acima, podemos constatar que, para propiciarmos às crianças experiências significativas com a linguagem escrita, na Educação Infantil, utilizaremos essa linguagem em situações reais, em contextos em que ela se faz necessária e que, por isso, se torna significativa. Partiremos de uma necessidade, que, por sua vez, associa-se a uma função social.

Enfim, devemos ter clareza de que a apropriação da linguagem escrita é uma das maneiras de as crianças terem acesso ao mundo, sem, no entanto, no trabalho com essa linguagem, nos esquecermos das suas especificidades e necessidades. A Educação Infantil é um espaço educativo, no qual predomina a intencionalidade e, conseqüentemente, a intervenção pedagógica. É, portanto, necessário planejar nosso fazer e colaborar para que as crianças avancem em seu processo de construção e apropriação de conhecimentos e saberes sobre a linguagem escrita.

Diante do exposto, é necessário que as profissionais:

- ouçam e considerem as indagações das crianças, cuidando de detalhes como, por exemplo, afixar as placas de orientação combinados, mostras de trabalhos, etc. na altura da visão delas e em todos os espaços da IEI.
- propiciem às crianças experiências em que tenham contato com diversos gêneros textuais, em suportes igualmente diversificados.
- possibilitem que as crianças produzam escritas à sua maneira e “leiam” a própria escrita, em situações que a escrita se fizer necessária ou em situações de faz de conta.
- possibilitem que as crianças conheçam os objetos próprios do mundo da escrita e os recursos tecnológicos para essa linguagem: lápis, caneta, giz de cera, papel, computador, etc.
- disponibilizem, em diferentes contextos, materiais escritos para explorações e brincadeiras: folhetos, propagandas, livros variados, contas de água, luz e telefone, dinheiro, cheques, cópias de documentos pessoais, etc.
- contribuam para que a criança compreenda a ideia de símbolo, propiciando experiências em que a criação de símbolos é necessária: para os combinados da turma, por exemplo, ou dialogando sobre os símbolos que existem na IEI e na comunidade e seus significados.
- sejam leitoras para/pela as crianças, nos momentos em que for necessário, partindo do pressuposto de que as crianças são capazes de compreender a linguagem escrita, ainda que de maneira não convencional.
- criem oportunidades para que as crianças produzam textos, colocando-se como mediadoras e escribas, provocando reflexões sobre a estrutura do texto, seus interlocutores, seu enunciado, etc.
- estejam atentas a situações de uso real no cotidiano que criam oportunidades para que as crianças percebam as diferenças entre linguagem escrita e oral.
- possibilitem o acesso e a compreensão pelas crianças das diversas funções sociais da linguagem escrita, utilizando-se dos diversos tipos de textos, em situações em que eles se tornam necessários no cotidiano. É importante que a criança sinta a necessidade de escrever e ler e saiba os objetivos da escrita e da leitura.
- tenham conhecimento em relação ao processo de alfabetização das crianças e proponham experiências que as possibilitem a elas refletir sobre suas hipóteses, fazendo intervenções no sentido de desafiar, problematizar, levando as crianças a desestabilizarem essas hipóteses, contribuindo para que avancem no processo de construção dessa linguagem e ampliem seus conhecimentos e saberes. Essas intervenções serão feitas na interação com as crianças e através de experiências significativas como as que envolvem jogos e brincadeiras.

- favoreçam a aprendizagem do nome pela própria criança e pelos seus colegas. O trabalho com o nome próprio é uma estratégia para problematizar e desestabilizar as hipóteses das crianças sobre a escrita e contribui para a identificação, conhecimento e reconhecimento das letras do alfabeto, o traçado das letras, podendo também ser utilizado no trabalho relativo a questões fonológicas.
- reservem momentos na rotina diária para a “hora do conto”: leiam e contem histórias para as crianças constantemente em diferentes gêneros literários.
- propiciem momentos para apreciação de textos líricos como recitais de poesia e saraus. Esses momentos contribuem para que as crianças conheçam e percebam as diversas formas de expressão do texto lírico, tais como os haicais e a poesia concreta. A poesia concreta é importante também no trabalho com as crianças, devido ao seu aspecto imagético.
- propiciem que as crianças frequentem uma biblioteca: para tomar livros emprestados, para participar de contação de histórias (como ouvinte e como contadora de histórias), para contribuir com sua organização, para conhecer o acervo, para fazer solicitações de novos livros, para manusear livros livremente, para “ler”, para ouvir a leitura feita por outra pessoa.
- desafiem as crianças a formular hipóteses sobre o conteúdo do texto, a partir de um diálogo sobre o tema, pela apresentação do (a) autor (a), pela observação quanto ao suporte do texto ou a partir do diálogo sobre o título do texto. Contudo, observar que esses elementos não precisam ser trabalhados de uma só vez; podemos trabalhar cada dia um deles e em outros momentos nenhum deles, privilegiando apenas o prazer de ler.
- proponham às crianças desafios como adivinhar o que está escrito em diferentes lugares da IEI, ou em outros espaços fora da IEI, permitindo que elas dialoguem entre si, comparem e, depois de certo suspense, leiam para elas;
- compartilhem com as crianças o objetivo (ou os objetivos) da leitura ou levem-nas a percebê-los e proponham roda de conversa sobre os sentidos do texto, possibilitando que elas busquem indícios que permitam não apenas a confirmação das hipóteses levantadas, mas como também a inferência e até a extrapolação do texto.
- utilizem as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), como outra forma de estabelecer relações entre a leitura e a escrita e identificar formas gráficas diferentes da escrita à mão; as diferenças entre ler na tela e ler no papel; a função de registro e documentação.
- oportunizem o contato das crianças com livros, histórias e outros materiais que abordem a diversidade humana, discutindo as diferenças de gênero e étnicorraciais.



6 REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da.(Orgs). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (Coleção A cor da Cultura, v. 5).
- BRASIL. Resolução 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2009.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização, implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93).
- CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CAVALCANTI, Zélia (Coord.). *Alfabetizando*. Porto Alegre: Artmed, 2000. (Cadernos da Escola da Vila, v. 4).
- CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2002.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e ler: materiais e recursos para a sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto. A linguagem escrita nas propostas pedagógicas da Educação Infantil. *Revista do Professor*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, n.11, dez.2003.
- DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007. (Coleção Percursos).
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).
- FREIRE, Paulo. *A alfabetização como elemento de formação da cidadania*. Maio de 1987. In: *Política e Educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emília; TEBERROSKY, Ana. *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 18 ed. Trad. Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 11. ed. Trad. de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 2003.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LITTON, Gaston. *O livro e sua história*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2002.

LOPES, Rizek Karina. MENDES, Roseana Pereira. FARIA, Vitória Líbia Barreto. (orgs.) *Livro de estudo: módulo IV*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. (Coleção Proinfantil, v. 2, mod. 4, un. 6).

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

MARTINS, Cláudia Cardoso (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Coleção Pedagógica. n. 8. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 12, Nº 70, jul./ago. 2006.

PAIVA, Aparecida. PAULINO, Graça. PASSOS, Marta. *Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor*. Belo Horizonte: CEALE, 2006.

PAULINO, Graça. Para que serve a literatura. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 5, n.25, jan./fev. 1999.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

REGO, Lúcia. Browne. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Mary Aizawa (Org). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1992.

SOARES, Magda. *Universidade, cidadania e alfabetização*. Caminhos. Belo Horizonte: n. 1, p. 37-41, jun.1990.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.9, n.52, jul./ago. 2003b.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p.5-17, jan./abr. 2004.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre, Artmed. 1999.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. *Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler et al. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



Secretaria Municipal de
Educação e Cultura



Uma cidade cada dia melhor.