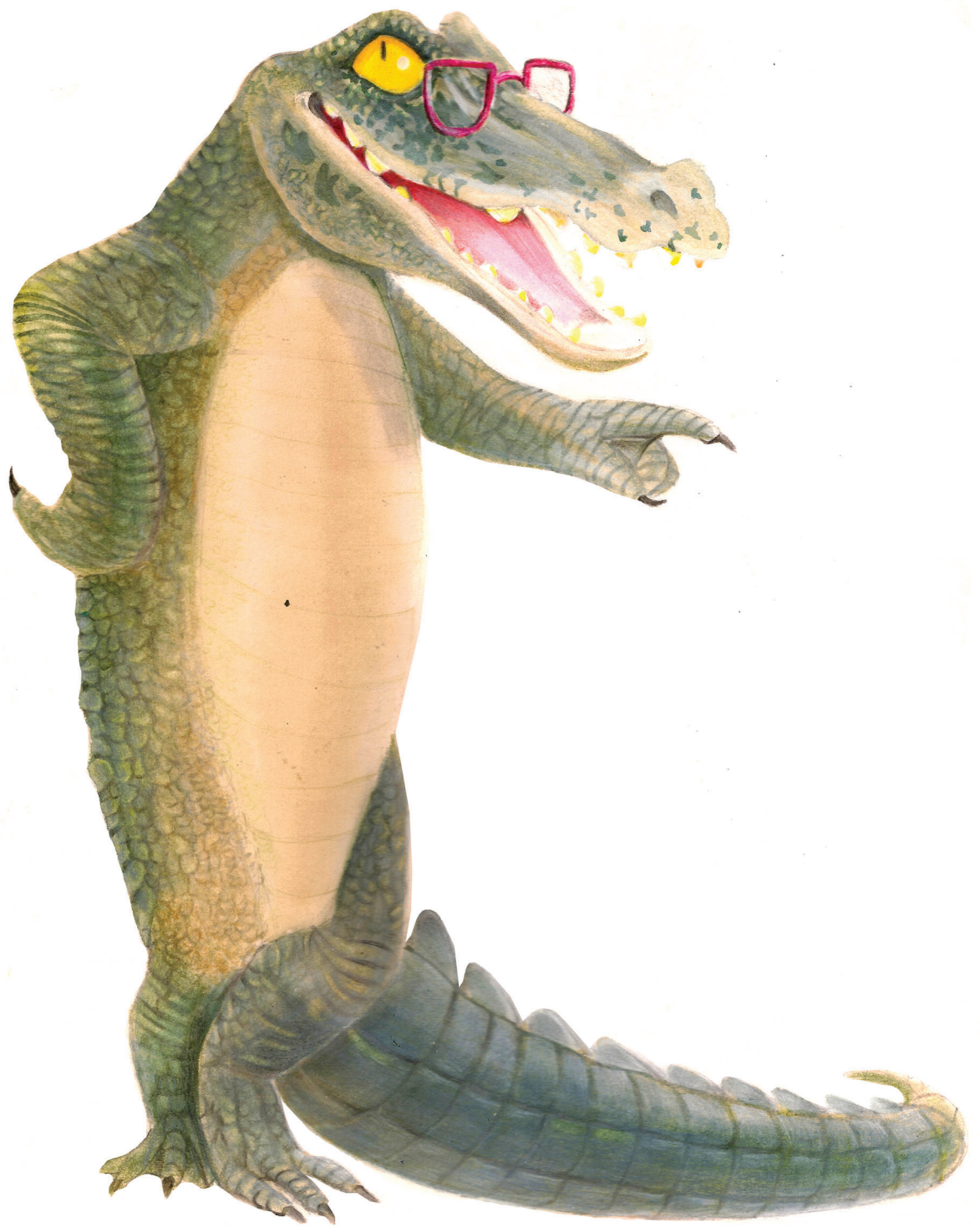




LINGUAGEM ORAL
E LINGUAGEM ESCRITA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PRÁTICAS E INTERAÇÕES



**LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E INTERAÇÕES**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB

Ficha catalográfica

L755 Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed. - Brasília : MEC /SEB, 2016.
120 p.; il.;. 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4)

ISBN: 9788577832088 (Coleção Completa)

ISBN: 9788577832125

1. Educação de crianças. 2. Linguagem oral. 3. Linguagem escrita.

I. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. II. Série.

CDD: 370.981

CDU: 372(81)

Tiragem 1.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900

**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica**

LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E INTERAÇÕES

CADERNO 3



Brasília, 2016



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CRIANÇAS E CULTURA ESCRITA	13
1. Iniciando o diálogo	15
2. Culturas do escrito e a criança na sociedade contemporânea	17
3. Compartilhando experiências	28
4. Reflexão e ação	35
5. Aprofundando o tema	38
6. Ampliando o diálogo	38
7. Referências	40
LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA: CONCEPÇÕES E INTER-RELAÇÕES	43
1. Iniciando o diálogo	45
2. Educação Infantil, linguagem verbal, conhecimento e vida	47
3. Compartilhando experiências	64
4. Reflexão e ação	68
5. Aprofundando o tema	72
6. Ampliando o diálogo	72
7. Referências	74
CRIANÇAS, LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA: MODOS DE APROPRIAÇÃO	79
1. Iniciando o diálogo	81
2. Participação na cultura e apropriação das práticas: princípios e análises de situações vivenciadas	83
3. Reflexão e ação	112
4. Aprofundando o tema	113
5. Ampliando o diálogo	114
6. Referências	116

INTRODUÇÃO

Neste *Caderno 3* damos continuidade às discussões sobre leitura e escrita na Educação Infantil, trazendo alguns pressupostos que dão sustentação ao trabalho com as linguagens oral e escrita em creches e pré-escolas. Entendemos que o trabalho em espaços coletivos com as crianças de zero a cinco anos exige das professoras não apenas conhecimento, reflexão, escuta e sensibilidade, mas também escolhas e tomada de posição. Como afirma Ana Luiza Bustamante Smolka neste caderno, quando dizemos que as crianças “adquirem, absorvem, assimilam o conhecimento, que elas aprendem, constroem, apropriam-se do conhecimento, [...] cada um desses termos indica nuances conceituais importantes em diferentes perspectivas teóricas”. Assim, indagamos: com relação à linguagem oral e à linguagem escrita, quais têm sido os termos que você tem empregado para se referir aos processos das crianças? Convidamos-lhe, mais uma vez, a conhecer perspectivas, entender as nuances para ir tecendo suas escolhas.

Nas três unidades deste caderno, entendemos que os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, mas penetram na corrente da comunicação verbal (BAKHTIN, 1998, p. 108). É desse mergulho, e com exemplos da prática pedagógica, que os textos aqui reunidos vão lhe dando pistas para pensar a importância dos processos interlocutivos e dialógicos no seu trabalho cotidiano com as crianças.

Na Unidade 1, “Criança e cultura escrita”, Ana Maria de Oliveira Galvão discute o conceito de cultura escrita e suas implicações para a prática pedagógica da Educação Infantil. Refere-se à cultura escrita como um modo específico de expressão da cultura: a linguagem escrita. Entende que nas sociedades complexas em que vivemos a cultura escrita não é homogênea, ou seja, não existe um único lugar para o escrito, e cada grupo, em diferentes épocas e locais, atribuiu ou atribui significados e valores distintos ao escrito. Em função disso, a autora utiliza a expressão “culturas escritas” (CHARTIER, 2002), ou “culturas do escrito” (GALVÃO, 2010), para se referir a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita. Nessa perspectiva, afirma que todos nós, inclusive as crianças, além de sermos produtores de cultura, estamos de alguma forma inseridos, com diferentes níveis

de produção, de aproximação e de participação, nas culturas do escrito. Para a autora, é no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças, cabendo à Educação Infantil ampliar as possibilidades de as crianças participarem dessas culturas.

Na Unidade 2, “Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações”, Cecília Goulart e Adriana Santos Da Mata trazem as relações linguísticas, sociais e culturais entre oralidade e escrita, e inter-relacionam as duas modalidades da linguagem verbal, observando suas aproximações e seus afastamentos. As autoras nos ajudam a refletir sobre a vida das crianças e sobre atividades do cotidiano da Educação Infantil nas quais a linguagem seja constitutiva das ações das crianças, fortalecendo-lhes a formação como pessoas vivas e críticas. Para as autoras, até mesmo antes de nascer já estamos banhados na linguagem, já somos falados, referenciados. É no interior de um imenso fluxo simbólico que as crianças adentram o mundo e conhecem-no.

Na Unidade 3, “Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação”, Ana Luiza Bustamante Smolka, Lavinia Lopes Salomão Magiolino e Maria Sílvia P. M. Librandi da Rocha trazem alguns princípios que orientam o trabalho pedagógico e a escolha de atividades a serem realizadas com as crianças pequenas em contextos de educação formal. Para discutir criança, linguagem e modos de apropriação da cultura, destacam alguns princípios teóricos que caracterizam a perspectiva histórico-cultural, quais sejam: a natureza social do desenvolvimento humano, a mediação do outro e do signo, o estatuto da linguagem e a produção histórica e cultural do conhecimento. Tomando esses princípios teóricos como pontos de partida, apresentam diferentes situações vivenciadas no contexto da Educação Infantil, com o objetivo de mobilizar imagens e compartilhar experiências a partir das quais comentam e explicitam pontos de referência que ancoram as relações de ensino nessa perspectiva.

Esperamos que este caderno seja mais uma possibilidade de ampliar suas reflexões e seu olhar sobre as práticas. Boas leituras!







CRIANÇAS E CULTURA ESCRITA

CRIANÇAS E CULTURA ESCRITA

Ana Maria de Oliveira Galvão

1. Iniciando o diálogo

Desde o início da história da humanidade, homens e mulheres usaram diferentes formas de linguagem em seu cotidiano. Registros encontrados em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, indicam que, há pelo menos trinta mil anos, os seres humanos, além dos gestos, dos sons, dos rituais e das palavras orais, usavam desenhos, grafismos e outros modos de inscrição mais perenes, possivelmente para se comunicar, para explicar fenômenos, para resolver problemas, para conferir sentido à sua presença no mundo e também para documentar – e transmitir para as novas gerações – aspectos do dia a dia e dos modos como significavam a vida.

É somente muito recentemente, se considerarmos a história na longa duração, que a escrita propriamente dita surgiu na trajetória da humanidade. Por volta do século IV a.C., são encontrados os primeiros registros do que se convencionou denominar como linguagem escrita. A escrita alfabética foi inventada cerca de dois mil anos depois. Mas a invenção da escrita não significou que ela fosse, de imediato, aceita como uma dimensão da linguagem necessariamente benéfica e positiva. Em seus primeiros séculos de existência, e mesmo muito tempo depois, em determinadas sociedades/comunidades e para certos grupos sociais, a escrita foi alvo de muitas polêmicas. No século IV a.C., Platão, por exemplo, considerava que ela poderia trazer impactos negativos para a cultura grega, pois, ao não cultivar a memória, como fazia a tradição oral, provocaria o esquecimento (REALE, 1994).

Muito tempo depois, no século XIX, em países como o Brasil, em que a maior parte da população não tinha contato com o escrito – a instalação da imprensa e a expansão da escola são acontecimentos relativamente recentes em nossa história –, encontramos muitos registros nos quais o analfabetismo não se associava a uma suposta dificuldade que teria o indivíduo, por exemplo, de

tomar decisões. Também não se considerava o analfabetismo um problema social. Até o início do século XIX, a palavra “analfabeto” nem mesmo existia nos dicionários. Em outras palavras, o domínio da linguagem escrita não era, naquele contexto, considerado importante, nem mesmo entre as elites, que, muitas vezes, também não sabiam ler e escrever. O saber falar bem em público era, por sua vez, um fator de distinção entre as pessoas. Situação perfeitamente compreensível quando observamos que, no primeiro censo realizado no país, em 1872, mais de 80% da população brasileira era considerada analfabeta.

Até mesmo na atualidade, é possível encontrar comunidades onde o escrito está pouco presente na vida das pessoas. Certamente você conhece lugares em que as conversas na calçada ou na porta da prefeitura, o repique dos sinos para avisar o horário da missa, o anúncio no megafone para convocar para o culto e a aprendizagem por meio do olhar atento e da imitação são modos de se comunicar muito mais importantes do que as várias formas de comunicação escrita. Nesses lugares, mais relevante do que saber ler e escrever pode ser, por exemplo, como em algumas comunidades indígenas, conhecer profundamente os saberes tradicionais e operacionalizá-los em situações rituais.

Por outro lado, há lugares onde é quase impensável a vida sem a presença do escrito, como acontece nas grandes cidades de qualquer país do mundo. Nos *outdoors*, no letreiro dos ônibus, na tela dos telefones celulares, nas revistas, nos livros, nas placas de sinalização, nos caixas eletrônicos: o escrito está presente em quase todas as situações da vida cotidiana; dos adultos e das crianças; das elites, das classes médias e das camadas populares. Mesmo aqueles que não sabem ler e escrever estão, nesses casos, imersos em um mundo em que o escrito ocupa um lugar fundamental nas formas de comunicação, de socialização, de registro, de lazer.

Esses vários exemplos nos mostram que diferentes significados, valores e materialidades têm sido atribuídos ao escrito ao longo da história, a depender da época e do lugar onde as pessoas viveram/vivem. Eles nos remetem, como veremos no próximo tópico, aos objetivos centrais desta unidade, quais sejam:

- discutir o conceito de cultura escrita;
- compreender as suas implicações para a prática pedagógica da professora da Educação Infantil.

2. Culturas do escrito e a criança na sociedade contemporânea

Traçando uma definição

Vários autores têm buscado definir o que é cultura escrita, e essas definições nem sempre são consensuais. Buscamos, aqui, discuti-la a partir das duas palavras que compõem a expressão: “cultura” e “escrita”. Em relação ao termo “cultura”, podemos defini-lo, a partir da tradição disciplinar da Antropologia – que também não é consensual –, como toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, produzidos a partir dessas relações. Manifestações artísticas, como maracatus, congados, sinfonias, sonatas, esculturas, pinturas; hábitos alimentares; rituais religiosos; linguagem falada e escrita são alguns entre os diversos aspectos de uma cultura. Mas também precisamos considerar a segunda palavra que faz parte da expressão: “escrita”. Referimo-nos, aqui, a um modo específico de expressão da cultura: a linguagem escrita. A manifestação dessa dimensão da linguagem pode ocorrer em bilhetes, documentos, cartas, livros, revistas, jornais, histórias em quadrinhos, listas de compras, placas e mesmo em programas de rádio e de televisão (muitos dos quais baseados em roteiros escritos), peças de teatro, filmes (principalmente os legendados), redes sociais, programas de mensagens instantâneas e histórias recontadas/recitadas/lidas oralmente, entre outros.

A partir dessas reflexões, a reunião das duas palavras que formam a expressão (dois substantivos na origem que, quando reunidos, tornam-se um substantivo e um adjetivo) nos leva a definir cultura escrita como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade.

Algumas reflexões a partir da definição esboçada

A heterogeneidade da cultura escrita

Essa definição nos leva a algumas reflexões. Uma delas diz respeito à compreensão de que a cultura escrita, principalmente em sociedades complexas, não

é homogênea. Nesse sentido, vários autores têm, nos últimos anos, preferido utilizar a expressão “culturas escritas” (CHARTIER, 2002), ou “culturas do escrito” (GALVÃO, 2010). Elas são capazes de expressar que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou em/para um determinado grupo social. Podemos pensar, na mesma linha de raciocínio dos exemplos que demos acima, que, para um professor que trabalha em uma grande cidade nos dias atuais, a dimensão escrita da linguagem é provavelmente uma das mais importantes em seu cotidiano, pois está presente desde a hora em que ele toma café e lê o rótulo da embalagem do cereal até o momento em que vai dormir e checka o último *e-mail* ou mensagem no WhatsApp. Por estar tão presente em sua vida, ele tende a lhe dar um valor excepcional e frequentemente se vê julgando negativamente as avós analfabetas dos seus alunos, aquele colega que não lê obras literárias consideradas de qualidade ou mesmo os grupos sociais ou municípios em que a maior parte da sua população não é alfabetizada. Por outro lado, podemos pensar que, para os moradores mais velhos de uma pequena comunidade rural, essa pode não ser uma dimensão da linguagem muito valorizada: afinal, eles trabalharam arduamente, viveram momentos de lazer e de religiosidade e criaram os filhos e netos sem precisar usar a escrita em quase nenhum momento de suas vidas. Podemos considerar, na mesma direção do exemplo anterior e, ao mesmo tempo, na direção contrária, que não é sem razão que muitos deles dizem que quem vive com livros acaba “perdendo o juízo”, “ficando bobo” ou “preguiçoso”.

Essa concepção de que o escrito não tem um valor em si e que o significado a ele atribuído somente pode ser compreendido em contextos específicos tem sido defendida, há mais de duas décadas, por vários pesquisadores. Harvey Graff (1994), por exemplo, no final dos anos 1970, denominou de “mito de letramento” o modo como muitas vezes se analisa o papel da linguagem escrita na vida das pessoas e mesmo de países: como algo que levaria necessariamente ao progresso, à modernização, à prosperidade. Brian Street (1995), por sua vez, denominou de “modelo autônomo de letramento” esse modo de compreender a leitura e a escrita como valores universais. O “modelo ideológico de letramento”, por outro lado, não vê a leitura e a escrita como bens em si mesmos: os valores que recebem em determinado espaço e tempo somente podem ser dimensionados quando compreendemos as relações de poder que estão na base dos contextos em que são praticadas. Em síntese, não existe uma única cultura escrita, mas culturas escritas ou culturas do escrito.

O uso da palavra “escrito” serve para assinalar que estamos nos referindo não apenas às habilidades de escrever – como se poderia supor, à primeira vista, ao se usar o feminino “escrita” –, mas a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita.



O sujeito como produtor de cultura

Outra reflexão que podemos desenvolver a partir da definição aqui esboçada refere-se ao papel ativo ocupado pelos sujeitos na produção da cultura escrita. Essa dimensão está na base da acepção antropológica de cultura. Por um lado, quando a criança nasce, ela já encontra um mundo que as gerações anteriores (e as contemporâneas a ela) construíram. Já encontra práticas, instituições, saberes, objetos e valores predominantes (e não predominantes) naquela cultura. Por outro lado, o próprio ato de nascer (e poderíamos recuar até o momento de sua concepção e da gravidez de sua mãe) já a torna produtora de cultura. O fato de ter nascido em casa, na maternidade; de parto normal, natural ou de cesariana; se foi adotada ou não: todos esses elementos, constitutivos de sua simples chegada ao mundo, transformam e ressignificam o universo herdado. Isso ocorre em todas as esferas da vida social, e também em relação às diferentes formas de linguagem que os seres humanos utilizam para se comunicar: algumas são mais presentes, outras mais valorizadas, outras desprezadas, outras passarão a ser predominantes enquanto a própria criança cresce e a utiliza. Uma criança que vai nascer daqui a alguns minutos encontrará no mundo que a recebe a linguagem em suas diferentes manifestações – corporal, oral, gestual, visual, escrita, digital, artística –, mas ela, por meio de sua existência, e na interação com outras crianças, com adultos e com objetos, também contribuirá para dar outros significados a essas linguagens, transformando o mundo herdado.

Provavelmente você já viu ou já ouviu falar de crianças que, mesmo antes de aprender a falar (e a escrever), conseguem manipular com desenvoltura um *tablet* ou um celular. Essas pequenas cenas cotidianas expressam o quanto a cultura é dinâmica, o quanto os sujeitos produzem cultura e os valores e significados que são historicamente atribuídos ao oral, ao digital e ao escrito nas nossas sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, se adotamos a definição de cultura escrita acima discutida, não faz sentido afirmar que os indivíduos e/ou as sociedades *entram*, *inse-rem-se*, *consomem* ou *têm acesso* à cultura escrita. Podemos usar esses verbos e/ou expressões para nos referirmos a “bens/produtos culturais” – por exemplo, quando dissemos que um determinado grupo social tem acesso ao livro ou ao teatro –, mas não à cultura, pois todos nós, inclusive as crianças, somos produtores (e não apenas consumidores) de cultura, e fazemos isso todos os dias. Mesmo quando identificamos, nas trajetórias sociais e/ou individuais, alguns momentos que são cruciais nesse processo de participação nas culturas do escrito, como o momento da própria alfabetização de uma pessoa, não podemos afirmar que somente ali ela se *inseriu* ou *entrou* nas culturas do escrito, pois, desde bebê, ela já *participava* delas, mesmo sem saber ler e escrever no sentido estrito. Ocorre, na verdade, um processo de apropriação de uma nova linguagem, que permitirá que ela participe, provavelmente de maneira mais intensa e com maiores possibilidades, das culturas do escrito. Enfim, queremos destacar, aqui, que os seres humanos *produzem* cotidianamente bens materiais e simbólicos em várias dimensões de suas vidas e, conseqüentemente, também em relação ao escrito. Essa produção diária é que vai, ao longo do tempo, configurar o lugar do escrito em seu grupo social, na sua comunidade. Ao mesmo tempo, essa configuração é dinâmica, pois os lugares ocupados pelo escrito transformam-se permanentemente: a cada criança que nasce, a cada livro escrito, a cada livro lido, a cada comentário da criança sobre ele, a cada papel rasgado, a cada tela digitada, a cada poesia recitada, a cada bilhete escrito. Podemos pensar, então, nessa direção, que, mais do que *inserção*, *acesso* ou *entrada*, existem diferentes dimensões de *produção*, de *aproximação* e de *participação* de comunidades e de indivíduos das/nas culturas do escrito.

Cultura escrita, alfabetização, letramento e oralidade: relações

Definir cultura escrita tal como fizemos também nos leva a diferenciar cultura escrita de letramento e de alfabetização. Como já nos referimos, a alfabetização é o processo, ocorrido em um momento específico da trajetória de vida da pessoa (que pode ser mais curto para algumas e mais longo para outras), em que ela se apropria de uma outra linguagem. Tal apropriação lhe permite, a partir da associação entre grafema e fonema, e outros símbolos – sinais de pontuação, espaçamento entre as palavras – conferir um significado específico. Assim, observar e estudar como a alfabetização é pensada para determinados grupos sociais e comunidades é importante para se compreender a cultura escrita, mas não pode ser com ela confundida. Em relação aos termos “letramento” e “cultura escrita”, muitas vezes eles têm sido tomados como sinônimos, possivelmente por serem ambos – ao lado da palavra “alfabetismo” – traduções de *literacy*, como mostra Magda Soares (1998). Mas, se considerarmos que o letramento se refere, predominantemente, aos usos sociais da leitura e da escrita, compreendemos que ele compõe uma das dimensões das culturas do escrito, mas não pode ser tomado como seu sinônimo. As análises de como se usam a leitura e a escrita em uma determinada sociedade (ou seja, os estudos do letramento) podem nos levar a compreender melhor o(s) lugar(es) – simbólicos e materiais – que o escrito ocupa nessa mesma sociedade, mas certamente não é suficiente para apreender o fenômeno em todas as suas múltiplas dimensões.

Os estudos do letramento nos levam a perceber que o modo como as pessoas usam a leitura e a escrita também difere muito a depender da época, do lugar e dos grupos sociais observados. Alguns desses modos são predominantes e considerados os mais “corretos” ou “legítimos”; outros são marginalizados. Podemos citar, como exemplo, as formas como as pessoas costumam/costumavam ler: intensiva ou extensivamente; oral ou silenciosamente. Mais adiante, veremos que essa reflexão também nos ajuda a pensar a prática pedagógica com crianças pequenas. A leitura intensiva se caracteriza pelo ato de ler, várias vezes, o mesmo texto. Essa expressão foi utilizada pela primeira vez pelo historiador alemão Rolf Engelsing, que, ao estudar a história da leitura em seu país, identificou que, até aproximadamente 1750, as pessoas tendiam a ler e reler, repetidamente, um pequeno número de livros. Mesmo atualmente, há certos objetos que continuam a ser lidos intensivamente, como a Bíblia,

folhetos de cordel, poemas, textos acadêmicos, cartas e livros de literatura infantil. Há também instâncias em que a leitura intensiva ocorre com mais frequência, como espaços religiosos, a escola ou mesmo a cabeceira da cama antes de dormir. Ler ou ouvir a leitura de outrem repetidas vezes é, sobretudo, reencontrar aquilo que já se conhece, seja um preceito que ajuda a viver, seja uma palavra ou frase que provoca riso, choro, alegria, medo ou fruição estética. É reencontrar e reelaborar as emoções sentidas nas vezes anteriores em que se deparou com o mesmo texto.

Muitas vezes a leitura intensiva é associada à leitura em voz alta, predominante durante muitos séculos e realizada coletivamente, em situações de sociabilidade, o que permitia a participação de indivíduos analfabetos e semialfabetizados. Em um momento histórico quando havia poucos materiais de leitura disponíveis e o público alfabetizado era relativamente pequeno, ler oralmente era, muitas vezes, ler de modo intensivo. Muitas pessoas se tornaram leitoras por meio da voz de um outro, que lhes fazia entrar no mundo do último folhetim, da Bíblia, de poemas, de folhetos de cordel, de romances, de cartas, de jornais. Por meio da oralidade e da mediação de alguém, aproximavam-se de um universo a que estavam pouco familiarizados e que possivelmente lhes trazia tensões: o da cultura escrita.

A leitura extensiva, por sua vez, caracteriza-se pelo ato de ler um número amplo de textos, de modo rápido, pouco profundo e, muitas vezes, ávido. Esse modo de ler passou a ser identificado, ao longo do tempo, ao leitor mais valorizado socialmente. Com o advento da internet e da disseminação de modos de comunicação eletrônicos, como as mensagens de texto instantâneas, o modo de ler extensivo tem tendido a se ampliar indefinidamente, criando novas questões e redefinindo a imagem do que seria um “bom” leitor. A leitura silenciosa é frequentemente associada a esse modo de ler, e o “bom” leitor seria aquele que lê sem balbuciar, sem oralizar.

Além de intrinsecamente relacionada ao letramento, a cultura escrita não pode ser vista de modo dissociado da oralidade, como as reflexões que acabamos de tecer já indicam. Alguns estudos, como aquele realizado por Shirley Heath (1983) nos Estados Unidos ainda nos anos 1970, em duas comunidades, mostram que o uso da argumentação oral na interação entre adultos e crianças, desde a mais tenra idade, é um fator decisivo para o desenvolvimento das

habilidades da leitura e da escrita e mesmo para o sucesso escolar. Argumentar, mesmo em interlocuções orais, demanda o uso do pensamento abstrato, de modo semelhante ao que ocorre em situações mediadas pelo escrito. O uso de argumentos, negociação, diálogo e construção coletiva das decisões é um fator fundamental de aproximação dos sujeitos da cultura escrita.

Cultura escrita e relações de poder

Outra reflexão a partir da definição que estamos discutindo diz respeito à questão do poder. Na medida em que a cultura escrita se refere ao(s) lugar(es) que o escrito ocupa em determinada sociedade, comunidade ou grupo social, reconhecemos, como já vimos, que esses lugares não são os mesmos para os diferentes sujeitos e grupos que vivem naquele tempo e lugar. O problema é que, nas sociedades contemporâneas, as pessoas e os grupos sociais são hierarquizados material e simbolicamente – por seu pertencimento étnico-racial, de classe, de gênero; por sua origem geográfica (rural ou urbana, se é do Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste ou Sul, se nasceu e/ou vive em países pobres ou em desenvolvimento); e também por sua relação com a cultura escrita. Uma pessoa, por exemplo, pode ser respeitada e consultada em uma pequena comunidade rural por seus conhecimentos religiosos ou sobre ervas medicinais. O fato de não saber ler e escrever não é considerado importante para que os outros moradores a vejam assim, mas, se ela precisa sair da comunidade para um local em que a escrita ocupa um papel importante na comunicação e nas relações pessoais, certamente será vista de modo diferente, muitas vezes com preconceito (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). De maneira semelhante, se você, junto a um grupo de amigos que conversam com desenvoltura sobre cinema, literatura e teatro, “confessar” que gosta de ler *best-sellers*, pode ser julgado negativamente, porque a crítica literária e os círculos intelectuais/acadêmicos especializados, que nas sociedades complexas contemporâneas categorizam e classificam os bens culturais, assim o faz. Em outras palavras, reconhecemos que as culturas do escrito estão inseridas em relações de poder. É fundamental, portanto, para usar expressões da sociologia de Bourdieu (2008), considerar que existem modos de se relacionar com o escrito que são considerados legítimos em determinadas culturas e/ou para determinados grupos. Esses modos contribuem para que as pessoas sejam valorizadas ou desvalorizadas em sociedades marcadas por vários tipos e níveis de desigualdade. Por outro lado, como

já afirmamos, é possível encontrar comunidades em que esses modos são ignorados por seus membros e em que o escrito não ocupa papel relevante nas hierarquizações simbólicas e sociais que as fundamentam.

Instâncias em que o escrito circula

Por fim, podemos realizar uma última reflexão, referente às instâncias que ensinam ou possibilitam a circulação do escrito em certas épocas e em certos locais, contribuindo para o processo de aproximação das pessoas da cultura escrita. De modo geral, pode-se afirmar que a família e a escola são as duas instituições que, historicamente, têm se responsabilizado pelo ensino da leitura e da escrita. Outras instâncias, no entanto, podem assumir um papel importante no ensino e, sobretudo, na difusão e na circulação do escrito, tais como o trabalho; a burocracia do Estado; o cartório; o espaço público da cidade; as igrejas e os templos de diferentes denominações e credos; o comércio; a feira; o cemitério; as bibliotecas; as associações e os movimentos sociais e políticos; as manifestações culturais populares; a editora; a farmácia; o teatro; o cinema; o rádio; a televisão; o computador; o celular...

A criança, a cultura escrita e a Educação Infantil

Que consequências traz toda essa discussão para o nosso modo de ver as relações entre as crianças, as culturas do escrito e as instituições de Educação Infantil?

Podemos começar pelo fim, ou seja, refletindo sobre as instâncias e as relações de poder. Para as crianças pertencentes às classes médias e às elites, a família tem se constituído um dos principais espaços de contato com o escrito. Se você cresceu em uma dessas famílias, talvez se lembre das estantes cheias de livros, dos jornais que chegavam diariamente, das histórias em quadrinhos compradas nas bancas. Por sua vez, se você cresceu nas periferias das grandes cidades ou em pequenas comunidades rurais, talvez não tenha tido contato com muitos materiais escritos em casa, embora calendários – como a *Folhinha Mariana* –, quadros com mensagens e a Bíblia pudessem estar presentes. Ao contrário do que muitas pessoas acreditam, também nessas famílias é possível ver a presença constante das mães, mesmo quando não sabem ler e escrever, apoiando os filhos, investindo o quanto podem naquilo

que se relaciona à escola (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013). Mas os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) mostram que ter tido contato com materiais escritos na infância é uma das variáveis mais importantes para alcançar os níveis mais altos de alfabetismo na idade adulta. No contexto brasileiro, marcado por muitas desigualdades, a relação (ou não) com a linguagem escrita na infância, em casa, pode contribuir para acirrará-las.

Entretanto, não é somente na família que as oportunidades de relações com o escrito ocorrem. As crianças que moram nas cidades, por exemplo, já nascem em um mundo marcado pela (oni)presença de símbolos que dizem – de uma outra maneira – sobre esse mundo. Aos poucos, elas vão compreendendo as finalidades desses símbolos, as características, a necessidade de um aprendizado específico para lhes dar significados, a lógica que os rege. Se as crianças têm a chance, seja por iniciativa de algum parente, da igreja que a família frequenta, da escola em que está matriculada, de circular por aquelas instâncias que ensinam e veiculam o escrito, as oportunidades de compreenderem os seus significados e usos na sociedade em que vivem se ampliarão consideravelmente.

É nesse contexto que podemos discutir o papel da escola. Nas últimas décadas, no caso brasileiro, essa instituição tem cumprido um papel fundamental para aproximar as crianças – que não têm muitas oportunidades, nem em casa nem em outras instâncias – da cultura escrita. Mais uma vez, constatamos desigualdades: enquanto nas escolas destinadas às classes médias e às elites (com exceção de algumas linhas filosóficas específicas, como a Pedagogia Waldorf) há um trabalho sistemático com o escrito com as crianças desde muito cedo, em muitas instituições de Educação Infantil frequentadas por meninos e meninas das camadas populares e/ou de meios rurais isso não ocorre. Como aproximar as crianças, desde bebês, da cultura escrita, sem incorrer em problemas que ferem os modos de enxergar a criança pequena e o próprio papel da Educação Infantil instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009)?

Em primeiro lugar, é preciso sempre lembrar que a escrita é apenas uma das linguagens com as quais a criança se relaciona, na maior parte dos lugares da sociedade contemporânea, desde que nasce. Ao lado dela, encontram-se, entre tantas outras, a oralidade, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens

corporal, audiovisual, digital, matemática, cartográfica, entre outras. É interessante, portanto, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro. Vários estudos (BAPTISTA, 2010; NEVES; CASTANHEIRA; GOUVEA, 2015) têm mostrado que isso é possível e viável, na medida em que as próprias crianças mostram curiosidade em torno do escrito e levantam constantemente hipóteses acerca dos seus significados, dos seus usos e das suas funções. Em outras palavras, se almejamos a construção de uma sociedade mais igualitária, não podemos negar o papel da escola de aproximar as crianças – principalmente as que não têm essa oportunidade em outras instâncias – das culturas do escrito.

Por sua vez, não podemos perder de vista os eixos que orientam as propostas pedagógicas da Educação Infantil: as interações e a brincadeira. É no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças.

Em segundo lugar, é necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização *stricto sensu*. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético).

Nesse sentido, a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica – a única, talvez – cuja estrutura permite uma maior exploração pelas crianças das diferentes linguagens. A organização também possibilita que o brincar seja tomado como o eixo do trabalho com a linguagem escrita. Essa clareza do

papel da Educação Infantil também permite que o educador explore o máximo possível as diversas manifestações e possibilidades de aproximação das crianças da cultura escrita. Até mesmo o trabalho sistemático com a expressão e a argumentação orais, muitas vezes negligenciado nas etapas posteriores da escolarização, pode contribuir com esse processo de ampliação da participação das crianças na cultura escrita.

Em terceiro lugar, pensar a cultura escrita do modo como estamos discutindo aqui certamente contribui para valorizar o conhecimento de mundo das crianças, de suas famílias e das comunidades onde vivem. Por quê? Na medida em que acreditamos que existem muitos modos de se relacionar com o escrito nas sociedades contemporâneas e que a escola tende a privilegiar apenas um deles, temos a oportunidade de incorporar essa pluralidade de modos em nosso trabalho pedagógico, valorizando-os (e não apenas criticando-os). Para que isso ocorra, é necessário, antes de tudo, conhecer essas culturas escritas. Não é raro, por exemplo, encontrarmos famílias que guardam os livros de literatura recebidos pelo governo para seus filhos em um lugar de destaque na casa, sem nunca os ter manuseado nem deixado as crianças manuseá-los, para não “estragarem”. É possível até mesmo depararmos com pais que vendem os livros recebidos e avós analfabetas que ficam tensas ao entrar em contato com a palavra escrita (por medo do preconceito, por verem seus saberes e suas experiências cada vez mais desvalorizados...). É comum, por outro lado, vermos famílias em que esses livros e também os que são emprestados das bibliotecas escolares são colocados à disposição dos meninos e meninas e se tornam efetivamente objetos de leitura, de fruição estética, de informação. Esses diferentes gestos em torno do livro podem nos dar elementos sobre os lugares simbólicos e materiais que o escrito ocupa no cotidiano das crianças, de suas famílias e de suas comunidades. A compreensão dessas lógicas muitas vezes distintas das nossas vai nos fazer valorizar outras linguagens e, ao mesmo tempo, outras formas de aproximação da cultura escrita, como a narrativa de histórias orais, a rima, o verso, a leitura informativa (e não apenas literária), a audição de versículos da Bíblia. Vai, ainda, fazer-nos reconhecer que analfabetos e semialfabetizados (entre os quais estão muitos bisavós, avós, pais, mães, tios e tias das nossas crianças) são produtores de cultura.

3. Compartilhando experiências

Certamente você, que está fazendo este curso, já tem muitas experiências e propostas de trabalho com crianças pequenas que envolvem as reflexões desenvolvidas até aqui. Neste tópico, convidamos vocês que estão no cotidiano das instituições de Educação Infantil, trabalhando diariamente com as crianças, a compartilharem conosco as experiências que têm tido. Divido com vocês experiências de três professoras: Larissa, Kelly e Laura. Larissa Neiva trabalha em uma instituição pública de Educação Infantil em Belo Horizonte, em uma turma de crianças de dois anos (período integral). Kelly Queiroz também trabalha no mesmo tipo de instituição, na mesma cidade, e é professora de duas turmas de horário parcial e trabalha com crianças de dois e três anos. Laura Silva é professora da rede municipal do Recife e trabalha com crianças de quatro anos de período parcial. As três educadoras fizeram seus cursos de graduação em universidades consideradas de boa qualidade, mas reconhecem que, para trabalharem com Educação Infantil, têm de estudar muito, frequentar cursos e palestras, trocar experiências com colegas e fazer constantemente uma (auto)reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Vejamos algumas das atividades que elas têm feito para aproximar as crianças das culturas do escrito. A seguir, elas estão listadas a partir dos seus diferentes objetivos.

Criar situações em que as crianças se familiarizem com os signos da escrita alfabética e compreendam os múltiplos papéis da leitura e da escrita nas sociedades contemporâneas

Na sala de Larissa, todos os dias é realizada a *chamadinha*: as crianças são convidadas a afixar em um quadro, dividido ao meio (para registro dos presentes e ausentes), um papel com o nome e a fotografia de cada um dos colegas. A educadora também se refere ao trabalho com o *registro da rotina*. A professora, juntamente com as crianças, repassa as atividades que serão trabalhadas no dia apoiada em imagens, acompanhadas de palavras, que representam as atividades. Na imagem/foto que representa o horário do almoço aparece a palavra almoço; na imagem que representa o horário do banho aparece a palavra banho; e assim por diante.

Na sala de Kelly, todos os dias é construído coletivamente um *diário*. A professora conversa com as crianças sobre tudo o que aconteceu naquele dia e anota, no quadro, o que elas disseram. Nesse momento, busca, além de registrar por meio da linguagem escrita, estimular as crianças a produzirem uma oralidade mais articulada e estruturada, próxima às lógicas da escrita formal.

O *quadro de comunicação* entre as professoras da manhã e da tarde é outra atividade citada por Larissa como importante para a aproximação das crianças da cultura escrita. Nele, há o nome de cada criança, acompanhado de sua foto, bem como de imagens e palavras que representam os vários momentos da rotina. Dessa forma, a professora deixa registrado, por exemplo, se a criança tomou café da manhã, comeu fruta, tomou banho, almoçou, para que a professora do outro turno possa acompanhar, junto com a criança, a sua rotina.

Larissa também afirma que, na *organização dos brinquedos e materiais* da sala, trabalha com a associação da imagem/objeto às palavras escritas. Na caixa de guardar bonecas, por exemplo, a palavra “boneca” aparece associada à imagem da boneca. Além disso, também nas salas de Kelly e Laura, todos os pertences das crianças são identificados com seus nomes.

Com as crianças maiores, entre quatro e cinco anos, é possível, gradativamente, suprimir as fotografias/imagens, na medida em que elas já são capazes de reconhecer (mesmo quando ainda não sabem ler) o próprio nome e várias palavras de uso cotidiano.

Em todas essas atividades, além de se familiarizarem com os signos típicos da escrita alfabética e com as relações entre fonemas e grafemas, as crianças compreendem que, entre os papéis que a escrita tem, está o do registro, o da comunicação e o de auxiliar da memória oral.

A *agenda* é citada como um importante instrumento no trabalho com a cultura escrita pelas três educadoras que compartilharam conosco as suas experiências. Para Larissa, com o uso cotidiano da agenda, a criança, além de aprender a reconhecer seu nome (na medida em que ela é identificada com o nome da criança), compreende o uso social que tal instrumento tem, ou seja, a comunicação entre seus pais e os professores. Nesse sentido, muitas vezes as próprias crianças avisam quando os pais mandam bilhete. Kelly sempre lê

os bilhetes comuns em voz alta, para toda a turma, antes de colar nas agendas. Além disso, estimula as crianças a contarem às famílias o seu conteúdo. Quando é necessário escrever um bilhete individual para a família, convida a criança a ajudá-la nessa escrita. Desse modo, a criança é capaz de antecipar o assunto em casa e compreende, aos poucos, que o modo como se escreve é diferente do modo como se fala. Torna-se, portanto, um produtor de textos escritos antes mesmo de saber escrever.

Explorar a oralidade e a argumentação

As três educadoras que compartilharam conosco suas experiências citaram a *roda de conversa* como uma atividade diária no trabalho pedagógico na Educação Infantil. Enfatizaram, no entanto, que essa atividade não constitui uma mera formalidade ou apenas parte da rotina, mas um momento em que as crianças têm a oportunidade de se expressar, e a professora, de oferecer elementos para que a linguagem oral e, particularmente, a argumentação se desenvolvam.

Kelly também afirma que faz frequentemente *visita a outras turmas* para apreciar/observar os murais por elas confeccionados e conhecer os trabalhos dos colegas. Essas visitas tornam-se assunto de conversas na sala de referência.

Contar e ouvir histórias é outra proposta que faz parte da rotina das três educadoras. Kelly desenhou em várias camisetas cenas de contos de fadas e outras histórias que fazem parte do repertório das crianças, e as usa para trabalhar. Quando ela chega à sala, as crianças, ao observarem a blusa, de imediato reconhecem a história e, por vezes, pedem para que a narrativa comece daquela cena. Contar várias vezes a mesma história tem possibilitado que a educadora explore, e mais uma vez escute a voz das crianças, elementos específicos que nela aparecem, como a madrasta da Branca de Neve. Possibilita, ainda, que leve outros recursos para acompanhar a leitura, como o quebra-cabeça de uma tartaruga para a história “Festa no céu”, recontada de Ângela Lago. Quando a tartaruga “cai do céu”, as peças também caem no chão, e as crianças passam, então, a “colar” o seu casco. Em seu celular, a educadora tem várias histórias gravadas, e as crianças sabem como conectá-lo ao aparelho da sala. Quando ela tem os CD originais, leva-os para a sala

para que as crianças explorem a capa e os encartes; quando não tem e as crianças mostram grande envolvimento com a história, mostra a imagem na internet. Nesse último exemplo, observamos a presença e o entrelaçamento de outra linguagem no trabalho pedagógico: a digital.

Permitir o recontar, pelas crianças, de histórias lidas/ouvidas ou de fatos com elas ocorridos (no final de semana, por exemplo) é outro modo de trabalhar a cultura escrita por meio da oralidade. A leitura intensiva de livros de literatura contribui, de modo fundamental, para esse recontar, favorecendo a apropriação, pelas crianças, da linguagem com a qual se escreve.

Tornar a leitura parte da rotina

Larissa, Kelly e Laura afirmaram que o trabalho com *literatura* – tanto oral, como vimos anteriormente, quanto a veiculada em livros – é diário em suas salas. Esse trabalho começa pela escolha de bons títulos. Como esse aspecto é objeto de outra unidade deste curso, não o abordaremos detalhadamente aqui, mas é fundamental reiterar que escolher um livro pela “mensagem” que ele traz não é um bom critério. O livro e sua leitura pela professora, ao lado da exploração das ilustrações (que merecem um olhar atento, porque cabe às crianças interpretá-las e relacioná-las ao texto verbal escrito), devem permitir, fundamentalmente, a fruição estética, a imaginação, o brincar com as palavras. Por isso a importância de ler e reler textos já conhecidos. Quem já não se surpreendeu, e depois se emocionou, com uma criança que não se cansa de pedir que a mesma história seja lida/ouvida inúmeras vezes, encantando-se com tramas, linguagens e tons de voz que já conhecem (quase) de cor? A *leitura em voz alta* já permitiu a formação de muitos leitores que, embevecidos com a voz da professora ou do professor, como nos conta Bartolomeu Campos de Queirós (2012), transportavam-se para outros mundos, muitas vezes desconhecidos e fascinantes. Além da fruição estética, a leitura intensiva faz com que as crianças se apropriem de algumas especificidades da escrita, como a sua estabilidade. Pode, ainda, ensinar-lhes que ler é também partilhar sentidos e emoções de forma coletiva. Mas, ao lado da leitura e releitura de textos, é também importante ampliar o repertório lido, para que as crianças construam a ideia de que ler é também conhecer algo novo, como fazem os leitores extensivos.

Laura também inclui, em sua rotina, *momentos específicos e planejados em que a criança explora, sozinha e em silêncio, livros postos ao seu alcance*. Para a educadora, na sala, na biblioteca ou no pátio, é importante que as crianças, mesmo sem saberem ler, tenham momentos a sós com os diferentes tipos de texto, para que, além de formularem hipóteses sobre o sistema de escrita, possam imaginar os sentidos que guardam – para elas, ainda (quase) secretos.

Kelly, Larissa e Laura também incluem, no trabalho com leitura na rotina da sala de Educação Infantil, outros gêneros, além do texto literário. Para isso, buscam colocar à disposição das crianças uma diversidade de materiais de leitura. Kelly afirma que organizou uma *caixa com diversos materiais*, como revistas, atividades, histórias em quadrinhos, encartes, fotografias com legendas, bilhetes, cartas, jornais (principalmente os suplementos infantis), que oferece às crianças no final do horário, enquanto preenche as agendas e chama um a um para organizar o material e ir embora.

Laura organiza um *cantinho de leitura* em sua sala. Nele, são colocados diversos objetos manuscritos e impressos, como os citados anteriormente e também livros de literatura de boa qualidade, para as crianças manusearem livremente ou com a sua mediação. As crianças podem levar para casa os livros, e, para isso, a educadora afixa um papel com o nome da criança em um quadro específico, ao lado do título e da cópia da capa do livro.

Na escola de Laura há *biblioteca*, e ela sempre vai com as crianças ao espaço, o que também possibilita que levem para casa livros de literatura, ampliando, consequentemente, o repertório. Mesmo quando estava com uma turma de bebês, a educadora os levava para a biblioteca com frequência.

Essas atividades, ao permitirem o contato e o manuseio de diferentes portadores, suportes e gêneros textuais, possibilita que a criança compreenda os múltiplos papéis da leitura e da escrita – estéticos e também utilitários – na sociedade em que vive.

Propor atividades que contemplem e valorizem as culturas escritas das famílias e das comunidades

Laura já incorporou, em seu trabalho, a *presença de mães, avós e bisavós* em suas turmas na Educação Infantil. Essas pessoas, muitas delas analfabetas ou

semialfabetizadas, têm a oportunidade de contar histórias (de suas próprias vidas ou “inventadas”, muitas vezes ouvidas quando ainda eram crianças), recitar poesias que sabem de cor, ensinar a fazer brinquedos (com plantas e frutos, por exemplo), brincar, compartilhar músicas. Essa presença ajuda a valorizar saberes e experiências que compõem modos de estar no mundo – em relação ao escrito e a outras linguagens – das crianças, das famílias e da comunidade em que vivem. Certa vez, a educadora escolheu uma história – a de *Chapeuzinho Vermelho* – e, depois de ter contado e lido em voz alta mais de uma de suas versões escritas (inclusive as pouco convencionais), convidou uma mãe também para narrá-la, tal como a conhecia. A atividade possibilitou (por meio do afeto, do envolvimento, da imaginação) que as crianças comparassem as versões, valorizassem diferentes linguagens e compreendessem aspectos das especificidades da escrita e da oralidade.

Trabalhar as culturas do escrito no contexto de exploração de diferentes linguagens: exemplo de um projeto

Kelly tem realizado um trabalho com fotografia em sua turma com crianças de três anos. Para ela, esse projeto tem permitido (re)construir, de uma maneira permanente, as concepções de autoria da criança, de registro, de processo de aprendizagem e de avaliação. Para a educadora, a fotografia possibilitou uma nova dimensão do trabalho na Educação Infantil. Em suas palavras, “oferecer a câmera para a criança é possibilitar a ela que se expresse através do registro do seu olhar. Esse trabalho modificou o meu olhar para a fotografia e para o modo como a crianças percebem o mundo”. Para introduzir o projeto, Kelly levou para a sala vários tipos de fotografias pessoais, em vários suportes e tamanhos, e as crianças puderam falar sobre elas: reconheceram cenas domésticas, viram fotos de quando ela era criança em situações de brincadeiras, do seu filho bebê e de lugares para os quais já tinha viajado. Deixou, também, que as crianças manipulassem a câmara e produzissem fotografias. Conversaram, então, sobre onde poderiam encontrar outras fotografias que não as da nossa casa e passaram a explorar revistas para iniciar o trabalho de identificação do que era fotografia. Com esse início de trabalho, Kelly trabalhou a organização oral do pensamento e a argumentação das crianças e explorou um suporte real de circulação do escrito – a revista.

Mas o manuseio das revistas oferecia alguns limites (como a fragilidade do material e o seu conteúdo diante da curiosidade de mãos tão pequenas), e Kelly passou a construir um banco de imagens a partir de revistas compradas em sebos que tratavam de diversos assuntos (gravidez, filhos, música, aviação, agricultura, geografia, história). Organizou as fotografias em pastas-catálogo com a intenção de, ao longo do tempo, ter um bom repertório de imagens. As imagens, na sua maioria, possuíam textos com fonte grande e em caixa-alta. Além de usar esse critério para selecioná-las, Kelly escolheu as que tinham mais elementos que pudessem ser explorados, como planos, luz, movimento, ângulos. O material foi oferecido a grupos de três crianças, que teriam de eleger a preferida e justificar os motivos da escolha. Algumas escolhiam a imagem porque, no texto que a acompanhava, havia palavras que continham a primeira letra do nome delas; outras por conter algum objeto com o qual se identificavam. A partir dessas escolhas, iniciava-se a segunda etapa do trabalho: as crianças teriam de descrever e nomear a fotografia. As imagens, acondicionadas em plásticos, foram dispostas em um mural, e as crianças, individualmente, convidadas a criar uma narrativa sobre elas. Muitas crianças não compreendiam, de imediato, a proposta, mas a professora, por meio de perguntas, provocações e exemplos, alcançou, aos poucos, o seu objetivo. A turma toda foi, então, reunida, e, em frente ao mural, a professora conversou com as crianças sobre como as pessoas e os objetos são nomeados. A partir da conversa, o próprio mural recebeu um nome (“Fotos de plástico”), e as crianças que não haviam conseguido ainda nomear as suas fotografias puderam fazê-lo. Esses diferentes nomes foram registrados pela professora abaixo de cada fotografia.

Mais uma vez, Kelly pôde explorar a estruturação da linguagem oral, a produção de narrativas também orais, a linguagem visual e a linguagem escrita (tanto a leitura quanto a produção). A lógica da criança e seu olhar sobre o mundo também puderam ser mais bem compreendidos pela educadora.

Atualmente, Kelly está preparando um vídeo como culminância do trabalho. Outras linguagens serão exploradas, como a audiovisual e a musical, e também as brincadeiras. Como as falas das crianças foram gravadas, em primeiro lugar, será ouvido o áudio com a descrição da imagem feita pela criança; em seguida, aparecerá a sua imagem. Antes da exibição do vídeo, as crianças brincarão de “senhor caçador”: cada uma, de olhos vendados, precisa identificar qual colega imitou o som de um animal. Com essa atividade, que

objetiva a identificação do timbre de voz das outras crianças, terão mais possibilidades de, diante da tela preta exibindo apenas uma voz, “adivinhar” a quem ela pertence. Vemos, portanto, nesse projeto a concretização de vários pressupostos que discutimos aqui.

4. Reflexão e ação

Neste tópico, gostaríamos que você realizasse as seguintes atividades:

Atividade 1 – Leia os seguintes trechos de poemas/livros de consagrados escritores brasileiros e de depoimentos de uma pessoa comum. A seguir, escreva um parágrafo sobre os diferentes lugares – materiais e simbólicos – que o escrito ocupa(va) em suas vidas.

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo

(Manuel Bandeira, *Evocação do Recife*)

A namorada

Havia um muro alto entre nossas casas.
Difícil de mandar recado para ela.
Não havia e-mail.
O pai era uma onça.
A gente amarrava o bilhete numa pedra presa por um cordão
E pinchava a pedra no quintal da casa dela.
Se a namorada respondesse pela mesma pedra
Era uma glória!
Mas por vezes o bilhete enganchava nos galhos da goiabeira
E então era agonia.
No tempo do onça era assim.

(Manoel de Barros, *Tratado geral das grandezas do ínfimo*)

Fizera, porém, uma descoberta que me pagava muito bem de todas estas decepções: descobrira Carlos Magno, a história do Imperador Carlos Magno. Grande livro, que nada tinha a ver com a vida, mas que me veio mostrar que eu era ainda criança, porque acreditei nele, da primeira à última página. [...] Era um livro de capa encarnada, grosso, de páginas encardidas, amarrotadas. [...] Discutia com os colegas:

– Esta história é mentira. Roldão morreu.

– Morreu coisa nenhuma!

– Pois veja no dicionário de Clóvis.

Fui ao dicionário. “Roldão ou Orlando. Um dos pares de Carlos Magno. Morreu com Roncesvales, protegendo a retirada do exército.” Era mentira. Morrera não. Que me importavam os dicionários? Roldão seria para mim eterno.

(José Lins do Rego, *Doidinho*)

Quando o homem foi pra lua, eu fiquei pra mim: “ai, vão pra lua”. “Menina, tira isso da cabeça, menina, ninguém vai em lua, não! Ninguém vai em lua, não! Só Deus! Só Deus conhece. Da natureza, só Deus.” [...] Eu tava pensando num dia, talvez, chegar na lua. E eu lia as coisas que vinha escrito lá, no mundo todo que eles gostavam, mas eu tinha que esconder embaixo do travesseiro pra ninguém... Eu tem que esconder as palavra porque “essa menina tá ficando, ah, dá um jeito nessa menina! Ela quer ler umas coisas que tá...”, achando que eu tava estragando o entendimento das coisas dela porque eu queria ir na lua!

(D. Maria Isabel, nascida em Minas Gerais, que nunca frequentou a escola, mas se tornou uma leitora voraz)

Atividade 2 – Pense, agora, em sua própria trajetória. Que instâncias foram as principais responsáveis por sua aproximação da cultura escrita? Encontre uma forma de registrar essa reflexão – memorial, histórias em

quadrinhos, desenhos, cartazes, livro de literatura – e compartilhe com os colegas de curso.

Atividade 3 – Observe o cotidiano de uma família de qualquer meio social e tente anotar os usos da leitura e da escrita dos seus membros por um dia. A partir dessa observação (se quiser e puder, pode complementá-la com uma entrevista), escreva um parágrafo em que busque interpretar que significados eles atribuem à escrita em sua vida.

Atividade 4 – Escreva um pequeno texto no qual você identifique nas atividades realizadas por Larissa, Kelly e Laura: i) aquelas que você já realiza em sua turma de Educação Infantil; ii) aquelas que você não realiza, mas que considera viáveis de serem realizadas; iii) aquelas que você não realiza e acha difícil realizar, explicando os motivos. Acrescente as atividades que você realiza a partir dos objetivos elencados na seção anterior. Compartilhe seu texto com seus colegas de curso.

Atividade 5 – Elabore uma atividade que tenha como objetivo aproximar as crianças da cultura escrita, sem desvincular o escrito de outras dimensões da linguagem e, particularmente, do brincar. Seja criativa! Compartilhe a sua atividade com seus colegas de curso.

Atividade 6 – Autoavaliação

Busque responder as perguntas abaixo:

1. Li e compreendi o texto?
2. Que relações posso estabelecer entre esse texto e os demais até aqui trabalhados no curso?
3. Fiz as atividades propostas?



5. Aprofundando o tema

Leia os textos abaixo e discuta sobre eles.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Disponível em: <<http://goo.gl/w0Ab5p>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, set.-dez. 1995.

Destaque dos textos três ideias que também trabalhamos nesta unidade.

6. Ampliando o diálogo

CHARTIER, Anne Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Neste livro, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, conhecidos estudiosos, formadores de professores e formuladores de políticas públicas na França, reúnem-se a uma professora – Christiane Clesse, para apresentar pressupostos e atividades relativos à leitura que podem auxiliar as crianças, principalmente a partir de quatro anos, a se familiarizarem com a cultura escrita. Infelizmente, o segundo volume do livro (*Lire écrire: 2. Produires de textes*. Paris: Hatier, 1998) não foi traduzido para o português. Nele, os mesmos autores enfocam os pressupostos e as atividades relacionados à escrita e à produção de textos, para crianças na mesma faixa etária.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

O glossário, voltado para educadores, traz os significados dos principais termos relacionados à alfabetização, à leitura e à escrita, e suas consequências para a prática pedagógica.

SEPÚLVEDA, Luis. *Um velho que lia romances de amor*. 2. ed. São Paulo: Relume Dumará, 2006.

O romance narra a história de Antonio José Bolívar Proaño, um velho que morava em uma pequena comunidade na floresta amazônica equatoriana em que não havia nenhuma circulação do escrito. A partir do momento em que descobriu que sabia ler, com mais de 60 anos, passou a aproveitar todas as maneiras possíveis para conseguir livros e transportar-se para mundos desconhecidos e difíceis de imaginar. De maneira delicada e tocante, o chileno Luis Sepúlveda nos mostra os usos do impresso em uma comunidade rural e oral. Escrito em 1989, o livro já conquistou diversos prêmios, foi traduzido para várias línguas e publicado em vários países.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

Neste livro, que já se tornou um clássico, Magda Soares, a partir da discussão de vários teóricos, convida-nos a refletir sobre o quanto a escola, por meio de sua ação, sobretudo em relação à linguagem, pode contribuir para a reprodução social ou para a luta em torno de uma sociedade mais igualitária.

Filme

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Brasil, 2003. 1 DVD (100 min.), son., color.

O filme narra a história dos moradores de um vilarejo na Bahia que, quando descobrem que o local será inundado para a construção de uma hidrelétrica, decidem elaborar um documento narrando a sua história, como forma de evitar a sua destruição. O único adulto alfabetizado da comunidade, Antônio Biá (José Dumont), é escolhido para realizar a tarefa. O filme mostra o lugar simbólico ocupado pelo escrito em uma comunidade em que a oralidade é predominante e discute, de modo delicado e sensível, as relações entre memória, tradição oral e cultura escrita.

7. Referências

- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Disponível em: <<http://goo.gl/w0Ab5p>>. Acesso em: 28 jan. 2016.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes, CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. *Família, escola, território vulnerável*. São Paulo: CENPEC, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 65-95.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.
- GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HEATH, Shirley Brice. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- NEVES, Vanessa; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVEA, Maria Cristina. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 215-244, mar. 2015.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Organização de Júlio Abreu. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REALE, Giovanni. O grande choque entre a cultura da “escritura” e a cultura da “oralidade” e os diferentes modos de comunicação da mensagem filosófica de Platão. In: _____. *História da filosofia antiga*. São Paulo: Loyola, 1994. v. 2. p. 4-30.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

STREET, Brian V. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development Ethnography and Education*. London; New York: Longman, 1995.





LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA:
CONCEPÇÕES E INTER-RELAÇÕES

LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA: CONCEPÇÕES E INTER-RELAÇÕES

Cecília Goulart

Adriana Santos da Mata

1. Iniciando o diálogo

A *oralidade* e a *escrita* são duas modalidades da linguagem verbal, que se organizam em palavras e textos, constituindo-nos como pessoas, individual e socialmente. Por meio da linguagem verbal, criamos, compomos e recomponemos a realidade e a nós mesmos. A *linguagem* é marca dos seres humanos, aproximando-os e afastando-os de diferentes formas, já que tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita nos formam e encorpam de variadas maneiras, sendo utilizadas de diferentes modos também. Isso acontece com todas as pessoas de uma sociedade letrada como a brasileira, mesmo com aqueles que não são alfabetizados ou que estiveram por pouco tempo na escola. Ou ainda por aqueles que, tendo permanecido por longo tempo na escola, não se apropriaram de conhecimentos escolares de modo a alterar a sua *inserção e participação social* no mundo da cultura escrita. Ocupando um papel tão importante na *sociedade* e na constituição das pessoas, a linguagem verbal não pode deixar de participar da conversa sobre o trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil (GOULART, 2005; 2010a).

Na Unidade 2, pretendemos dialogar com você, professora, sobre aspectos dos temas e das questões apontadas no parágrafo anterior. A proposta é que, ao final do estudo desta unidade, você possa:

- compreender relações linguísticas, sociais e culturais entre oralidade e escrita;
- inter-relacionar as duas modalidades da linguagem verbal, observando-lhes aproximações e afastamentos;

- refletir sobre a vida das crianças e sobre atividades do cotidiano dos espaços educativos de Educação Infantil, com base nas discussões e reflexões apontadas nos objetivos anteriores;
- planejar atividades em que a linguagem seja constitutiva das ações das crianças, fortalecendo-lhes a formação como pessoas vivas e críticas.

As crianças, mesmo antes do nascimento, já estão banhadas em linguagem: já são faladas, referidas, consideradas por pais, familiares, responsáveis, médicos e pessoas em geral com quem a mãe, principalmente, tem contato. “Como será que ele vai ser?”, “Com quem vai se parecer?”, “Não vejo a hora de ela nascer!”, “Espera mais um pouquinho, ainda temos que preparar um bercinho pra você, tá?” Falas como essas são permeadas por valores, alegrias, incertezas, preocupações, medos – desejos expressos e desejos calados. São muitas as formas de expressão que contextualizam a chegada e a vida das crianças, e não somente a linguagem verbal. É no interior de um imenso fluxo simbólico que as crianças adentram o mundo e conhecem-no. Vivendo o presente e apreendendo-o por meio da linguagem e seus sentidos, vão se ligando ao passado e criando expectativas de futuro.

O avanço das crianças nos seus processos de aprendizagem depende muito da compreensão e do respeito por seus modos próprios de *brincar* e ler o mundo, pelo jeito como falam, representam, estabelecem relações e criam sentidos para o mundo. Conhecendo os saberes das crianças – suas histórias, experiências, desejos, brincadeiras –, as professoras podem se sentir mais preparadas e legitimadas para selecionar materiais e planejar situações e atividades mais vivas, dinâmicas, interessantes, nas quais as crianças participem ativamente e aprendam de maneira significativa.

É espantoso o conhecimento de mundo, e de linguagem, que crianças apresentam aos dois anos, por exemplo! Aprender a falar não é algo simples, ao contrário, é aprender a organizar e relacionar sistemas, sentidos e valores complexamente. Salvo raras exceções, todas as crianças aprendem a falar, muitas vezes em circunstâncias adversas, de naturezas variadas. Utilizar a *língua* de modo adequado em diferentes situações sociais envolve muito mais do que saber falar sobre a estrutura do sistema linguístico.

É sobre as crianças e seus modos e possibilidades de falar, ouvir, ler e escrever em espaços de Educação Infantil que vamos tratar nesta Unidade 2.

2. Educação Infantil, linguagem verbal, conhecimento e vida

Vivemos cercados de linguagem por todos os lados: construímo-nos, portanto, com linguagem e de linguagem. É no movimento contínuo da linguagem oral, especialmente por meio da fala, agindo sobre a própria linguagem e sobre o mundo, então, que as crianças vão se conhecendo e reconhecendo socialmente como pessoas. Identificam-se com outros e, ao mesmo tempo, diferenciam-se, criando seus modos de ser-pensar-viver. Aprender a falar e a ouvir é um fundamental aprendizado humanizador, ampliando de vários modos a inserção dos sujeitos no universo simbólico.

Trazemos a seguir uma definição de Mikhail Bakhtin para apresentar parte da concepção de linguagem que está orientando o modo como concebemos o trabalho com a linguagem verbal nas instituições de Educação Infantil.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1988, p. 108).

Para o autor, é por meio da linguagem viva da sociedade que aprendemos a falar, entrando no fluxo da *história* e da *cultura* do país em que nascemos, dos locais em que habitamos. Com essa linguagem viva, carregada de sentidos, vamos formando nossa consciência de seres sociais, culturalmente marcados. E como a formamos? Formamos a consciência na interação com os outros seres sociais, por meio de conversas, escutas, leituras, ou seja, de toda e qualquer atividade social, já que, segundo Bakhtin, as relações sociais

estão sempre marcadas pela linguagem, mesmo as situações mais simples em que a linguagem pareça não estar presente. Pensamos, sonhamos e vivemos com a linguagem viva, sensível e ideologicamente saturada, porque plena de muitos sentidos.

É na direção dos outros e com os outros que nos tornamos pessoas socialmente conscientes. Quando conversamos, ouvimos alguém e lemos, também produzimos textos, interior ou exteriormente, para dar conta de entender o que os outros estão enunciando: “fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”. Quanto mais sabemos sobre o assunto que está sendo tratado, maior será a nossa compreensão do que ouvimos. Vale a pena ler mais um pequeno trecho escrito por Bakhtin para aprofundar o que estamos afirmando.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 1988, p. 131-132).

Falas de crianças têm nos ensinado muito a respeito de seus modos de aprender e pensar sobre a própria linguagem, os outros e o mundo. Na pesquisa de Cecília M. A. Goulart *et al.* (2005), por exemplo, um dos meninos de quatro anos, olhando pelo corredor da creche, percebe que a auxiliar de enfermagem Valéria, que lá trabalhava, vinha se aproximando do local em que ele, a professora e seus colegas estavam. O menino diz para o grupo: “A Valéria vem aí. Vocês não vão chamar ela de *Varélia*... O nome dela é Valéria!”.

O enunciado do menino evidencia a percepção que possui da estrutura da língua e, mais do que isso, a percepção da importância que o nome tem para as pessoas. A troca de posição das consoantes nas sílabas do nome da moça alteraria o nome dela, que não mais nomearia aquela pessoa que se aproximava.

A história a seguir foi-nos relatada pela própria mãe da criança e consta de Goulart (2010b, p. 62).

Em casa, Leon, com uns três anos, um dia saiu com um *eu tavo*. Expliquei a ele que não era *eu tavo* e, sim, *eu estava*, e que a gente diz *eu tava*, com A e não com O. Leon se afastou e eu comentei com minha sobrinha:

– Não sei de onde ele tirou esse negócio de *eu tavo*...

E ele retorna pra me explicar:

– Porque eu sou menino, ué!

Nesse relato salta aos olhos a análise que Leon faz da língua, ao se preocupar com o emprego da desinência nominal de gênero adequada. Embora se equivocando, já que no caso em questão a forma verbal não varia em gênero, o episódio mostra o olhar atento do menino para seu discurso, levando em conta um elemento da situação de produção.

Crianças que apresentam formas verbais como “fazi” (de fazer), “di” (de dar), “engordecir”, “desengolir”, entre outras, frequentemente citadas, mostram-nos o conhecimento linguístico-discursivo que vão construindo, criativamente, na interação social. Ninguém se senta ao lado delas para ensiná-las a falar. É no movimento social que aprendem e aprimoram a sua fala, agindo discursivamente. Os enunciados infantis apresentados ilustram também que a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento. O discurso é a linguagem não só como atividade humana, mas como prática social, historicamente produzida e contextualizada.

Analisemos a cena a seguir. Será que vocês já vivenciaram uma situação como essa?

Dentro do carro, parados em um grande engarrafamento, estavam o pai, a mãe, o filho de um ano e quatro meses, a tia e uma amiga. O menino chorava, impaciente, querendo sair da cadeirinha. A mãe começou a tentar distrair o filho *lendo* para ele o mundo que avistava pela janela do automóvel:

Dentro do carro, parados em um grande engarrafamento, estavam o pai, a mãe, o filho de um ano e quatro meses, a tia e uma amiga. O menino chorava, impaciente, querendo sair da cadeirinha. A mãe começou a tentar distrair o filho *lendo* para ele o mundo que avistava pela janela do automóvel:

“Olha, está passando o carro branco. E agora é o carro vermelho. Olha lá o moço trabalhando [referindo-se aos vendedores ambulantes que vendiam pipoca e biscoito entre os carros parados]. Olha, passou o carro preto igual ao do papai. E aquele carro ali tá levando muito dinheiro [referindo-se ao carro-forte]!”

Ficou algum tempo narrando o que via nas ruas, mas o menino voltou a chorar. Então, a amiga pegou a máquina fotográfica e deu à mãe para que mostrasse fotos ao filho. A mãe continuou a *ler* o mundo nas fotos e nos vídeos gravados na máquina:

“Ih, olha, filho, o macaquinho! Que legal, olha o passarinho! Aqui, as crianças dançando. Como a escola ficou bonita, toda colorida!”

Ficaram mais um tempo nessa leitura, quando mais uma vez o menino se cansou, pois a viagem já durava quase duas horas. A mãe pegou o telefone celular e continuou *lendo* para ele:

“Olha só, mamãe vai colocar uma música...”

O pai estava dirigindo e passou o celular com fotos e vídeos do filho para ele se ver. A mãe continuou narrando o que se passava nas imagens, enquanto a criança observava atenta e ria.

Muitos de nós já passamos por situação semelhante ao tentar distrair, consolar e acalmar uma criança em situação estressante, não é verdade? E apelamos para vários recursos: cantamos, oferecemos a ela um objeto ou brinquedo, a levamos para outro cômodo da casa ou da instituição, ou até a janela para ver o movimento na rua. E fazemos tudo isso com muita conversa e afetividade. E, às vezes, com ansiedade, por encontrarmos dificuldade para superar o desconforto da criança.

Em todos esses momentos, a ação do adulto vai muito além da sua intenção de entreter a criança, ainda que ele não perceba. Na cena destacada acima, por meio do diálogo e das imagens armazenadas nos equipamentos eletrônicos, a mãe foi falando, nomeando, dando sentido a objetos, luzes, cores, formas, sons, e apresentando à criança um mundo de valores, papéis sociais, tecnologia, cultura e linguagem.

A *atuação*, a *mediação* e a *interação* dos adultos (mães, pais, avós, professores, vizinhos, etc.) e de outras crianças (irmãos mais velhos, colegas da escola) no processo de constituição das crianças pela linguagem verbal é fundamental. Nas experiências e trocas socioculturais, o mundo se revela, amplia-se e se enche de sentidos. Quando os adultos dizem o nome dos objetos, dão instruções de como agir, levam a criança à pracinha, ao zoológico, ao teatro, ao parque, a uma instituição religiosa ou a uma festa, estão inserindo essa criança em experiências sociais e culturais que provocam novas reorientações internas no seu aprendizado de mundo e de linguagem, gerando novas formas de ser e agir.

Outro ponto importante dessa conversa diz respeito à *variedade de modos de falar*. Qualquer língua varia em função do local e da região onde as pessoas nascem, do grupo social de origem, da ocupação profissional, da faixa etária, entre outros fatores. Sem negar a variedade chamada de norma culta, eleita entre tantas outras também legítimas, precisamos reconhecer a legitimidades dos modos de falar das crianças.

De acordo com Evanildo Bechara (2000), o professor deve convencer-se de que uma língua histórica, como o português, não é uma realidade homogênea e unitária. Ela se organiza em várias línguas, de acordo com as variedades regionais, sociais e estilísticas. Chamamos a autoridade das palavras do próprio linguista e gramático Bechara para contribuir com esta discussão.

Cada variedade dessas tem uma tradição linguística e essa tradição é um modo correto, é uma maneira de correção da linguagem. Agora, todas essas variedades linguísticas confluem na língua exemplar, que é a língua de cultura. Então, a língua exemplar não é nem correta, nem incorreta, porque correto na língua é o que está de acordo com uma tradição. Se exis-

te, por exemplo, uma tradição coloquial que diz “chegar em casa”, esse é o padrão de correção na língua exemplar. Agora, o “chegar à casa” já é uma eleição cultural, que é exclusiva da língua exemplar (BECHARA, 2000, p. 8).

Diante das questões culturais e linguísticas que estamos discutindo, como ampliar e aprofundar os conhecimentos de linguagem (e de mundo!) que as crianças já possuem quando ingressam nas instituições sociais de Educação Infantil? E para quê? Qualquer instituição social voltada para a educação democrática somente se justifica se contribui para uma vida melhor, mais íntegra social e culturalmente. Ainda apoiadas em Bechara, entendemos que a democratização do ensino consiste em que o professor não acastele o seu aluno na chamada língua culta, pensando que a língua culta é a única maneira que ele tem para se expressar. E que também não aja como o professor que acha que a língua deve ser livre, e, portanto, o aluno deva falar a língua como lhe aprouver. Bechara propõe que o professor leve a criança a aprender o maior número de variedades linguísticas, e que saiba escolher as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha de se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística, etc. O autor entende que o professor deva transformar a criança num poliglota dentro da sua própria língua.

Além das variedades linguísticas focalizadas nos parágrafos anteriores, sabemos que no universo de conhecimentos das crianças se matizam outras diversas formas de expressão que, isoladamente e misturadas, abrem possibilidades múltiplas de exprimir nossas sensações e ideias. Gestos, desenhos, sons, mímicas, expressões faciais, sistemas de contagem e outros.

Diferentes formas de expressão como desenho, pintura, dança, canto, modelagem, a literatura (prosa e poesia), entre outras, encontram-se presentes nos espaços de Educação Infantil (ainda que muitas vezes de forma reduzida e pouco significativa), nas casas e nos demais espaços frequentados pelas crianças. E por que estão presentes? Porque são formas de expressão da vida, da realidade variada em que vivemos (BORBA; GOULART, 2006, p. 52).



Todas as linguagens e formas de expressão mencionadas por Borba e Goulart podem e devem fazer parte do cardápio de trabalho da Educação Infantil mesmo com bebês. Todas elas expressam a riqueza humana de viver e criar a realidade de modo significativo e variado. Essas formas de expressão estão no mundo: na TV, na internet, no teatro, no cinema e até nas ruas, na propaganda, por exemplo.

A escrita também pode ser considerada no conjunto de formas de expressão do mundo simbólico que crianças, jovens e adultos habitam, em sociedades letradas (desenhar, gesticular, pintar, dançar e outras). Sendo uma linguagem que está no mundo, compreendemos que desde muito pequenas as crianças entram também no fluxo da cultura escrita, procurando entender seus sentidos e suas representações. E assim vão aprendendo aspectos das atividades de ler e escrever.

As duas modalidades de linguagem verbal, a oral e a escrita, convivem na sociedade e se influenciam mutuamente (GOULART, 2010b). Se antigamente era possível caracterizar diferenças entre elas, atualmente isso é muito difícil. Podemos inclusive fazer referência à *fala escrita* e à *escrita falada*. Ou seja, a fala que é ditada a alguém para ser escrita, e a escrita que se realiza oralmente, mas com fortes marcações de pausas, construções sintático-semânticas e vocabulário do texto escrito que lhe serve de base. Manoel L. G. Corrêa (1997; 2004) caracteriza esse movimento entre o falado e o escrito como um modo heterogêneo de constituição da escrita, indo além de uma visão de um contínuo entre as duas formas de enunciação.

No processo crescente de aprender a falar, as crianças vão fazendo representações sobre modos de ler e escrever, porque a escrita está no mundo. Logo, essas aprendizagens também se entrelaçam e se afastam em função de muitos fatores. Podemos ler sem entender tudo... A escrita é como um jogo instigante, por vezes misterioso, e a leitura, uma fonte inesgotável de conhecimento, experiências, emoções (GOULART, 2006).

Com olhos e ouvidos bem abertos, as crianças atentam para as pessoas e coisas do mundo desde que nascem. Mas é somente por meio dos olhos e dos ouvidos? “Por meio dos sentidos, suspeitamos o mundo” – assim Bartolomeu Campos de Queirós inicia o livro *Os cinco sentidos* (QUEIRÓS, 1999). E nessa trilha dos sentidos (audição, olhar, tato, paladar e olfato), entendemos

os modos como crianças se apropriam de linguagens e expressões deste mundo, além de criarem possibilidades de novas maneiras de exprimir suas existências e experiências.

Vygotsky (1998, p. 144) nos apresenta a linguagem escrita como uma forma nova e complexa de linguagem. Critica a maneira como em geral essa linguagem é ensinada às crianças. O autor destaca a importância de o trabalho com a escrita ser realizado de modo que a escrita (e o conhecimento, de um modo geral) se torne necessária às crianças, já que apresenta significado importante para elas. Por meio da necessidade, as crianças passam a ter o desejo de aprender essa nova forma de linguagem (VYGOTSKY, 1998, p. 143). Vigotski destaca que a escrita seja ensinada como uma atividade cultural complexa, “relevante à vida”, para utilizar a expressão do autor, na mesma página recém-citada. A escrita deve ser cultivada com as crianças, em vez de treinada.

Com base no encaminhamento teórico de Vigotski e nas implicações educacionais sobre o ensino-aprendizagem da escrita que ele apresenta, e considerando a realidade política e educacional brasileira, compreendemos que o papel dos espaços educativos de Educação Infantil seja criar condições culturais de ampliação e aprofundamento da inserção das crianças no *mundo da cultura escrita*. O destaque visa principalmente às crianças de grupos sociais ou de famílias em que a escrita não se corporifica como uma linguagem socialmente significativa no cotidiano.

Como saber da necessidade, significação e relevância da escrita, se não houver oportunidade de manusear e refletir sobre textos e palavras escritos em suportes variados (jornais, livros, revistas, correspondências diversas, etc.)? Se não se observarem experiências práticas de leitura e de escrita: ver alguém escrever uma lista de supermercado, ler o jornal, deixar um bilhete na geladeira, procurar alguma anotação na agenda, ver a data de vencimento de uma conta? Essa é a realidade de muitas famílias brasileiras. Apesar de toda a sociedade ser condicionada pelo valor político-social da escrita, ela faz parte de modo intenso de uma parcela pouco expressiva da sociedade.

A promoção de situações de vivência e aprendizagem significativas da cultura escrita se mostra muito importante. O aproveitamento de situações em que

se leem revistas, jornais, livros e outros materiais como experiências sociais legítimas se mostra uma importante parte do currículo. Nessas situações se exploram sentidos dos textos e dos materiais, além do conhecimento que as crianças têm dos mesmos materiais e tipos de texto. Essas situações geram a produção de variados gêneros discursivos: perguntas-respostas, relatos, solicitações, histórias, advertências, entre muitos outros.

“Aprender a falar significa aprender a construir enunciados”, de acordo com Bakhtin, nosso autor de referência para a concepção de linguagem (BAKHTIN, 2003, p. 283). Os enunciados se constroem em forma de gêneros do discurso, formas típicas dos enunciados que chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Os gêneros estão sempre ligados a conteúdos e a estilos, padrões de linguagem, com uma composição própria, que forma um todo de referência, rico e diverso. De modo que produzir linguagem é inevitavelmente produzir gêneros do discurso. E, nesse movimento histórico e social de produção de gêneros em que estamos todos envolvidos, acontecem as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro, em todos os campos da cultura e da atividade, completando e adensando a vida humana.

Daí ressaltamos a importância de planejar atividades com as crianças em que as conversas envolvam gêneros diversos, para que elas ampliem suas possibilidades de viver e de falar sobre a vida. E atividades que também envolvam leitura de textos escritos, não para alfabetizar as crianças, mas para levá-las a perceber cada vez melhor os meandros da cultura escrita, por meio do conhecimento de diferentes gêneros: fábulas, histórias, piadas, adivinhações, biografias, bilhetes, instruções, entre muitos e muitos outros. Textos escritos de diferentes gêneros também podem ser produzidos, com as crianças ditando para as professoras. Essa é uma atividade de “fala escrita”, em que as crianças precisam refletir complexamente sobre a organização discursiva da escrita (sintática e semântica, principalmente), apesar de estarem falando. Sobre a natureza desse tipo de atividade, Vigotski nos diz o seguinte: “A criança pequena fala, mas não sabe como fala. Na fala escrita, ela tem que tomar consciência do próprio processo de expressão das ideias em palavras” (VIGOTSKI, 2010, p. 273). Conhecimentos importantes sobre a escrita e seu mundo entram em jogo nessa atividade, portanto.

Na Educação Infantil, é mais significativo levar as crianças a compreenderem os usos e as funções sociais da linguagem escrita, além de seus modos de organização, do que tentar fazê-las aprender as relações internas e externas do sistema alfabético e também do sistema gramatical. As formas linguísticas dos textos e seus sentidos, tanto no caso da fala quanto no da escrita, ocorrem no uso da língua como atividade contextualizada. O funcionamento e a produção da linguagem se dão no contexto social (MARCUSCHI, 2001, p. 43).

Vejamos o exemplo da Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa, em Niterói (RJ), que atende crianças de três a seis anos. Em 2004, a instituição desenvolveu um projeto cultural sobre Arte *Naïf*. Os objetivos foram: (1) conhecer algumas manifestações culturais do povo brasileiro, interagindo com elas e valorizando a diversidade cultural; e (2) estabelecer relações entre imagens, cenas, situações e pessoas tratadas pela expressividade dos artistas com aquelas que eram conhecidas ou vivenciadas pelas crianças e suas famílias.

A Arte *Naïf* começou a se afirmar como uma corrente que aborda os contextos artísticos de modo espontâneo e com plena liberdade estética e de expressão, e os seus seguidores a definem hoje como “*a arte livre de convenções*”. É concebida e produzida por artistas sem preparação acadêmica específica e sem a “obrigação” de utilizar técnicas elaboradas e abordagens temáticas e cromáticas convencionais nos trabalhos que executam.



A oralidade e a escrita articuladas à arte foram eixos condutores do projeto. As crianças tiveram a oportunidade de observar telas de artistas *naïf* e expressar suas ideias e sentimentos a partir da apreciação. Narraram, descreveram, interpretaram, elaboraram textos coletivos, entre outras atividades, em torno das obras de arte.

Em uma das atividades, as crianças eram convidadas a descrever o que viam nas pinturas: se havia pessoas ou bichos, quantos eram, o que estavam fazendo, o local focalizado, se era dia ou noite. Em seguida, obras de um mesmo artista eram comparadas, e, assim, as crianças descobriam o que esse artista mais gostava de pintar, suas cores mais frequentes, as características de seus traços, a forma como espalhava a tinta sobre o papel, se usava alguma técnica, ou seja, descobriam as sutilezas de cada pintor. Mais adiante, as crianças comparavam obras de diferentes artistas *naïf*. Assim, as características desse tipo de arte surgiam concomitantemente à apresentação das obras.

A tela a seguir é do artista José Antonio da Silva e foi objeto de atenção e conversa das crianças com a professora. Leiam o diálogo na sequência da pintura.



Figura 1 – Reprodução da tela *Preparando o fubá*, de José Antonio da Silva.

Crianças: Você viu algum quadro do José Antonio da Silva?
[Referindo-se à visita da professora ao Museu Internacional de Arte Naïf – MIAN.]

Professora: Sim, e trouxe alguns para que vocês possam ver e analisar algumas pinturas dele.

Professora: Vou mostrar outro quadro pra vocês...

Maria: Natal, Natal, Natal!

Professora: Por que você acha que é Natal?

Maria: Porque está tudo enfeitado!

Professora: Vamos olhar mais de perto. Está enfeitado?

Crianças: Está!

Professora: Vou dizer o nome desse quadro pra vocês...

Maria: É Natal!

Professora: Não se chama Natal, não. É *Preparando o fubá*. Esses pontinhos que vocês estão vendo aqui, e que vocês dizem que são enfeites, é uma técnica de pintura chamada pontilhismo. Técnica é a maneira de pintar.

Maria: Por falar em pintura, o meu pai está pintando lá no meu quarto.

Professora: Pintando a parede ou um quadro?

Maria: Pintando a parede. É cor de pêssego. Ele não está usando nenhuma técnica de pintura. Só rolo e pincel.

Professora: E que lugar é esse aqui?

Pedro: É na fazenda, porque aqui tem palha.

Professora: Será que não é uma cidade?

Joana: Cidade tem rua, fazenda não!

Professora: Se isso aqui é uma casa, que cruz é essa?

Pedro: É porque de noite fica perigoso...

Joana: Igual àquela do outro desenho do *Repouso*. [Referindo-se a outro quadro do pintor.]

Professora: Por que o José Antonio da Silva gosta de desenhar cruz?

Joana: Para não confundir a casa! Isso aqui não pode ser só cruz, porque também pode ser o poste, que nem tem nas ruas.

Professora: Será que é um poste? Mas não tem fios...

José: É mesmo...

Pedro: Não tem luz!

Professora: É... não tem luz, não tem fio...

Joana: Não tem rádio... É uma cruz mesmo!

Analisando o diálogo entre as crianças e a professora, que focaliza a leitura estética das pinturas de José Antonio da Silva, vamos percebendo que as crianças têm muitos conhecimentos. São muito observadoras, fazem referência a situações vividas no cotidiano das famílias, atribuem sentidos e interpretam o mundo em que vivem. A professora conduziu o diálogo, ouviu atentamente o que as crianças falavam, fez questionamentos, trouxe novas informações, promoveu oportunidade para que elas ampliassem seus conhecimentos e tivessem acesso ao patrimônio cultural.

No contexto do projeto, depois de muita conversa, da apreciação estética, da reprodução e criação de novas “obras”, crianças e professora elaboraram textos coletivos a respeito da vida e do trabalho de cada artista. A representação por desenho não dava conta de expressar tanto conhecimento novo! Por isso, ao propor o registro, as professoras problematizavam: “Nós conhecemos o pintor, mas será que as outras pessoas de nossa casa conhecem?”; “Vamos fazer um texto contando quem ele é?”.

JOSÉ ANTÔNIO DA SILVA

JOSÉ ANTÔNIO DA SILVA PINTAVA

QUADROS. ELE NÃO SABIA ESCREVER.

ELE TINHA 6 FILHOS E ERA POBRE.

NÃO TINHA DINHEIRO. ELE FICOU FAMOSO

E GANHOU UM EMPREGO DE FAXINEIRO

DA BIBLIOTECA. ELE PINTAVA PONTILHISMO.

OS QUADROS ERAM: REPOUSO, BOIADA,

CRUZANDO A PAISAGEM, CEMITÉRIO

DE PÁSSAROS E TREM CORTANDO

O MILHARAL.

FIM

31/08/04

Nesse momento, a linguagem escrita se fez necessária para contar às pessoas que não participavam diretamente do projeto quem eram os artistas, o que as crianças estavam aprendendo. As crianças foram ditando, e a professora foi registrando suas falas como um texto biográfico. É importante fortalecer e propor atividades que deem sentido social à escrita que se produz nas instituições de Educação Infantil, diferentes de exercícios repetitivos e instruções ligadas ao conhecimento do alfabeto e das relações entre o que se fala e o que se escreve. Informações sobre o alfabeto e sobre o modo de representar determinadas palavras e seus sons aparecem frequente e espontaneamente, com base nas demandas que as próprias situações de leitura e de escrita vão trazendo. As crianças, motivadas pelos temas, conversas e atividades realizadas, desejam ler e escrever, e simulam essas práticas. Tal como Vigotski afirma.

Observem o texto a seguir, escrito por Pedro, de quatro anos e dois meses, e, em seguida, o texto de João Guilherme, de cinco anos e quatro meses, sobre seu plano para as férias que se aproximavam.

Não vou comer nada no jantar

Figura 2 – Um bilhete de Pedro, de quatro anos e dois meses, espontaneamente escrito para colocar no prato e avisar à família que não queria comer nada na hora do jantar.

mamãe e papai vão viajar e não vou ir.
Vou ficar em casa com meus amigos e vou jogar videogame.

S	T	O	O	S	S	O
M	T	W	T	F	S	S
☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐

12/07/13

Figura 3 – Texto escrito por João Guilherme, de cinco anos e quatro meses, sobre o que desejava fazer nas férias.

Leitura do texto, linha a linha: “O que eu quero fazer nas férias/número 1/Ir na piscina/número 2 jogar bola/ir no Horto do Barreto/número 3/brincar com meu DSI (brinquedo eletrônico) número 4/João Guilherme”.

Os dois meninos escrevem como podem e sabem dentro de um contexto de sentido, relacionado a suas experiências cotidianas de vida. Uma prática pedagógica que vise à formação de cidadãos tem de se propor e dispor a olhar para as crianças pequenas enxergando seus potenciais e reconhecendo a legitimidade do que conhecem e fazem: sua cultura, seus modos de valorar e compreender as coisas do mundo. E as crianças nos surpreendem com o tanto de conhecimento que têm!

A linguagem das crianças é um elemento-chave para revelar as culturas infantis, o que elas falam e como falam para interpretar as referências da realidade, ressignificar objetos e conceitos, reelaborar vivências, ler e atuar sobre o mundo. As falas das crianças são reveladoras dos seus modos de ser, pensar e agir. Por meio da linguagem, as crianças dão forma ao conteúdo das experiências infantis, operando “simbolicamente sobre a realidade, constituindo-se, constituindo-a e constituindo as culturas da infância” (BORBA, 2005, p. 268).

No estudo da *brincadeira* e de jogos imaginários de faz-de-conta, fundamentais para os processos infantis, Maria Cecília Rafael Góes (2000) destaca a condição constitutiva da linguagem e afirma que:

De acordo com o referencial histórico-cultural, os aspectos cognitivos e afetivos implicados no brincar são necessariamente articulados com processos de linguagem, num vínculo de afetação recíproca. A linguagem constitui e é constituída por elaborações a respeito das vivências cotidianas e das situações virtuais (GÓES, 2000, p. 4).

Crianças com oportunidades de expressar ideias, conflitos, valores e desejos, e tendo sua expressão respeitada, desenvolvem a confiança no conteúdo que expõem, agindo e apreendendo-se como autoras de seus textos, orais e escritos, seja falando, ouvindo, lendo ou escrevendo. Aprendem no contexto crítico de expressar, mas de também ouvir e ler ideias, posições e opiniões diferentes das suas.

Que reflexões são importantes sobre a prática docente em relação ao lugar da linguagem verbal na Educação Infantil:

1. Paramos e prestamos atenção ao que as crianças falam e à maneira como se expressam? Quais são suas demandas?
2. As falas das crianças são valorizadas como saberes culturais legítimos, apesar de diferenças que apresentem em relação à chamada norma culta?
3. As crianças têm oportunidade de dialogar e aprender que, em determinados momentos, devem ouvir, e não falar?
4. As crianças vivem experiências significativas com a cultura escrita, ouvindo leituras e ditando textos de gêneros variados?

Em outras palavras...

- A linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas. A linguagem oral em que as crianças se expressam está impregnada de marcas de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos.
- Seus modos de falar são legítimos e fazem parte de suas bagagens culturais, de vida – são modos de ler a realidade. É a partir desses modos de falar/modos de ser que o trabalho pedagógico deve ser organizado, de forma que tenha sentido para as crianças.
- A relação entre a linguagem oral e a nossa vida é muito rica, a criança, quando entra na escola, já sabe a língua e continua em franco processo de aprendizagem da língua oral.
- Esse processo tem uma interseção forte com a aprendizagem da linguagem escrita e uma influência mútua, sendo mesmo fundamental para aprender a escrita.

- A cultura escrita envolve um conjunto de práticas discursivas, um conjunto de formas tanto orais quanto escritas de utilizar a língua, os gêneros do discurso, ligados a visões de mundo, valores de grupos sociais e organizações sintático-semânticas.
- Crianças se constituem no interior de muitas redes de conhecimento, um universo semiotizado que interage com a rede de conhecimento trabalhada nas instituições de Educação Infantil.
- Experimentar a complexidade e a multiplicidade... Da ciência, da vida e da arte.
- A importância da criação de condições de interação e aprendizagem, por meio da linguagem falada, da linguagem escrita, dos brinquedos e das brincadeiras, dos jogos – imaginário e outros –, da música...

3. Compartilhando experiências

História do próprio nome, brincadeiras, condições de vida e problemas da comunidade, cultura e arte local, natureza (animais, plantas, água), música, trânsito, história da cidade, preconceito, conflitos e disputas entre crianças... Esses e outros temas podem dar origem a projetos muito interessantes com crianças de zero a cinco anos. Professoras atentas e sensíveis a demandas, interesses, necessidades e curiosidades infantis construíram, junto com as crianças, projetos que levaram à discussão, reflexão, descoberta e ampliação do conhecimento de mundo. As atividades propostas partiram de situações significativas e importantes no cotidiano das crianças, levando-as a perguntar, pensar, descobrir, agir e mudar o modo de refletir sobre o mundo. Os significativos projetos apresentados a seguir foram premiados e publicados pelo Ministério da Educação em 2005 e 2006 (BRASIL, 2005; 2006b).

Experiências com crianças de zero a três anos

Na Creche Menino Jesus, na cidade de Lucas do Rio Verde (MT), professoras promoveram a interação social de crianças de um a três anos, levando-as a passeios quinzenais a parques, praças, bosques, bibliotecas, supermercados, etc. Antes do passeio, na sala, realizava-se uma roda de conversas em que as crianças ficavam sabendo o local que iriam visitar e explorar. Nesse momento, faziam muitas perguntas e revelavam suas expectativas. Cada lugar visitado gerava um trabalho na escola, como a montagem de uma tela com expressão livre das crianças, após conhecerem a Casa do Artesão. Na visita à biblioteca, as crianças puderam ter mais acesso e contato com materiais para ler: ouviram histórias, manusearam livros, folhearam e fizeram leituras ainda que não convencionais.

No município de Camaragibe (PE), as professoras da Creche Municipal Maria Alice Gonçalves Guerra aproveitaram uma exposição itinerante na cidade, em comemoração ao centenário de Candido Portinari, em 2003, para trabalhar a linguagem das artes plásticas com crianças de dois e três anos. Elas foram incentivadas a observar e recriar, por meio de desenhos, obras do artista que retratavam suas brincadeiras de infância em Brodósqui (SP). Conheceram sua vida e obra, pela leitura de texto biográfico, e viram muitas fotos. Apreciaram os quadros da exposição itinerante e elegeram os preferidos. Nas atividades, as crianças acrescentaram mais detalhes aos desenhos do corpo humano, desenvolveram linguagem oral, exploraram a leitura espontânea, analisaram elementos das obras (linha, forma, cor, luz), ouviram e cantaram cantigas de roda.

A manifestação cultural do Boi-de-Mamão serviu de inspiração para provocar e estimular múltiplas linguagens de crianças de sete meses até um ano e seis meses do Centro de Educação Infantil Bem-Te-Vi, na cidade de Florianópolis (SC). Entendendo que as formas de expressão de crianças bem pequenas vêm de todo o seu corpo, em choros, balbucios, gestos, engatinhando e manipulando objetos, professoras selecionaram músicas e instrumentos para ampliar a linguagem expressiva do corpo e valorizar a cultura. Promoveram atividades de teatro, hora do conto, confecção de mural coletivo do Boi-de-Mamão, bem colorido e atrativo, facilitando o reconhecimento do personagem pelas crianças. Construíram um boi com material de sucata (caixa de

papelão e garrafa plástica), que ajudou no desenvolvimento da percepção tátil e desafiou as crianças a explorarem os movimentos do corpo nas tentativas de entrar, sair, empurrar.

No Centro Municipal de Educação Infantil Zélia Vianna de Aguiar, no município de Vitória (ES), o interesse de crianças de seis meses a um ano e sete meses pela água motivou a realização do projeto. As crianças participaram de banhos divertidos em chuveiros, piscininhas, tanques. Ouviram histórias sobre a água e construíram, junto com as professoras, um livrão em que recriaram imagens e fizeram a leitura. Uma grande caixa de papelão foi transformada em barco, onde foram realizadas muitas brincadeiras. As crianças experimentaram colocar e retirar brinquedos, puxar e empurrar, simular passeios, entrar e sair do barco, etc. As famílias foram convidadas a partilhar saberes e cantaram, contaram histórias e confeccionaram brinquedos para as crianças. Também foram apreciadas e recriadas algumas obras do artista plástico Claude Monet (1840-1926). Crianças e professoras ficaram em posição, imitando uma das telas, e foram fotografadas. Para completar o trabalho, fizeram a pintura do quadro e colocaram as fotos sobre ela. As atividades promoveram a ampliação da linguagem oral e do vocabulário e a manifestação de várias formas de comunicação.

Experiências com crianças de quatro a seis anos

Para trabalhar conceitos matemáticos com crianças de cinco e seis anos da Escola de Educação Infantil Marisa Mendes de Carvalho, na cidade de Fortaleza (CE), a professora levantou conhecimentos prévios das crianças sobre algumas brincadeiras e escreveu uma lista daquelas que seriam vivenciadas, tais como boliche, rabinho, amarelinha e bola ao cesto, bem como suas regras. Além dos conceitos matemáticos, a oralidade também foi bastante explorada, quando, por exemplo, as crianças explicavam para os colegas sobre as brincadeiras que tinham desenhado ou quando construíam textos coletivos. Os registros e o processo de desenvolvimento das crianças puderam ser apreciados em uma exposição com a participação das famílias.

A reflexão sobre as condições de vida das pessoas e sobre o que é necessário fazer para melhorá-las levou à construção do projeto que envolveu a comunidade e a Creche Municipal Crianças Crescendo, na cidade de Jussara (GO). O levantamento do que as crianças de quatro a seis anos já sabiam e o resgate da história do bairro, por meio de fantoches, deu início ao projeto. Em seguida, visitaram o bairro, conversaram com moradores, observaram os espaços e a falta de infraestrutura. Passaram à discussão do que é uma praça e para que serve, e as respostas foram escritas em um cartaz. As crianças elaboraram um projeto para a praça, com placa de identificação, chafariz, espaço cultural, pista para bicicletas, biblioteca. Construíram maquete e planta baixa, estabelecendo relações entre desenho e escrita. As crianças apresentaram o projeto à Associação de Moradores, à direção da escola e aos pais. Chegaram inclusive a enviar carta para o prefeito, que foi até a creche conversar com as crianças e se comprometeu a encaminhar a proposta da construção da praça à Câmara de Vereadores.

O preconceito contra os idosos e o desrespeito a alguns funcionários da Escola Municipal Dom Alano, na cidade de Formoso do Araguaia (TO), indicou a necessidade de trabalhar essas questões com crianças de cinco e seis anos, muitas das quais criadas por seus avós. Conversas sobre o que é respeito e o que é uma pessoa idosa foram os pontos de partida. As crianças visitaram a escola para conhecer os idosos que nela trabalhavam e foram ao Abrigo de Idosos da cidade, onde compartilharam seus lanches. A professora apresentou a história do surgimento da cidade e as crianças conheceram seus pioneiros. Elas descobriram que o professor mais velho do município fora um dos desbravadores e foram visitá-lo. Em sala, as crianças construíram álbum seriado com biografias, quebra-cabeças com o nome dos pioneiros, desenhos e uma revista em quadrinhos que retratava a vida de idosos indígenas. Também confeccionaram e distribuíram panfletos na comunidade pedindo atenção e respeito aos mais velhos.

O relato de uma criança sobre um acidente de carro envolvendo um colega da Escola de Educação Infantil Raimundo Quirino Nobre, do município Cruzeiro do Sul (AC), gerou debates, curiosidades, questionamento e sensibilização e levou à realização do projeto. Partindo dos conhecimentos prévios das crianças de quatro a seis anos, as professoras trabalharam com textos, poesias, músicas, entrevistas, reportagens, caça-palavras e

confeccionaram um livro. Exploraram o trajeto entre a casa das crianças e a escola para observar o relevo, o trânsito e a sinalização das estradas, e depois montaram uma maquete do bairro. Assistiram também a uma palestra com um guarda de trânsito e profissionais do CIRETRAN, visitaram autoescolas e borracharias, e por fim fizeram uma passeata pela paz no trânsito, envolvendo a comunidade.

São inúmeras as fontes de temas para serem trabalhados com crianças. É preciso estarmos atentos e sensíveis para captar interesses, sonhos, preocupações e levar para fazer girar na roda... E assim aprender...

4. Reflexão e ação

Convidamos você a realizar atividades com as crianças envolvendo a oralidade e a escrita, de maneira significativa e contextualizada. Procure observar quais são as preferências e curiosidades das crianças, sobre o que elas conversam, quais são as brincadeiras favoritas, se há algum problema ou conflito, enfim, o que está mobilizando o grupo. No caso de as crianças não expressarem verbalmente ou não demonstrarem interesse em algum tema específico, principalmente aquelas que ainda estão aprendendo a falar, você pode propor um assunto e avaliar a aceitação das crianças. Temos certeza de que elas vão surpreendê-la!

A vida das crianças e seus modos de ser e pensar são nossos pontos de partida. Os depoimentos orais das crianças devem ser escritos pelo professor, na frente delas, em forma de lista ou texto coletivo. A escrita pode ser feita no bloco, no quadro-negro, em uma folha de caderno, etc., desde que as crianças consigam acompanhar, participar, intervir, corrigir, compartilhar experiências, sentimentos, hipóteses, dúvidas.

Como desdobramento desse levantamento inicial dos saberes infantis, muitas atividades envolvendo a linguagem oral e escrita podem ser desenvolvidas com as crianças.

- Das atividades abaixo relacionadas, escolha pelo menos duas para produzir com seu grupo de crianças.
- Faça o registro reflexivo do trabalho: como surgiu o tema (em que contexto?); como as crianças reagiram e participaram; como você, professora, conduziu o processo; que dificuldades foram encontradas; outros aspectos a destacar; outras ações que poderiam ser realizadas.

São muitas as atividades possíveis de serem planejadas e desenvolvidas com as crianças! E as crianças também podem participar do planejamento, ajudar a definir encaminhamentos e outras ações. Conversar, ouvir e fazer relatos, levar e trazer recados orais. Ouvir leituras de contos e poesias, aprender a recitar...

A professora é a leitora e a escriba da turma, abrindo espaços para que as crianças também leiam e escrevam. De memória, fantasiando...

A organização de rodas de trabalho, com objetivos variados, como contar novidades, ouvir histórias, planejar um projeto...

As narrativas variadas: histórias, contos fantásticos, lendas, fábulas, biografias, relatos, poesias, parlendas...

Os registros: as listas, os relatórios e as coleções. Os álbuns e fichas...

Experimentos e investigações...

Filmes, fotografias, pequenas anotações, textos dos mais diferentes estilos, gêneros e extensão são recursos que muitos professores têm utilizado para registrar a experiência vivida com grupos de crianças. Os registros, ao favorecerem a reflexão sobre o que foi feito, podem ser um importante suporte para novos planejamentos. E avaliar. Vocês gostaram? Para que realizamos a atividade? Faltou algo? O que poderia ter sido diferente? Do que gostaram mais?

Momento de avaliação

Considere seu conhecimento sobre o papel da linguagem verbal para o ser humano, as relações entre a oralidade e a escrita e as ações pedagógicas que devem ser realizadas nas instituições de Educação Infantil.

O estudo da Unidade 2 do *Caderno 3* ampliou e aprofundou o que você já sabia anteriormente? Você considera que sua ação como professora foi enriquecida com esta leitura? Justifique suas respostas.

Propostas de atividades

- Brincadeiras cantadas,
- Adivinhas – “O que é, o que é?”,
- Caminhadas exploratórias com mapas a serem ilustrados com o que for observado no caminho,
- Produção coletiva de livro de histórias, com textos e ilustrações criados pelas crianças,
- Planejamento de entrevista com pessoas/profissionais ligados aos projetos em desenvolvimento,
- Relatório de observação de uma experiência,
- Confeção de convites para um evento escolar,
- Ouvir músicas e poesias, construir imagens a partir da experiência e registrá-las,
- Elaboração conjunta de bilhetes informativos que as crianças levam para os responsáveis nas cadernetas (agendas); leitura,
- Texto coletivo sobre aula-passeio, com descrição, narração, apreciações e avaliação do grupo,
- Definição de regras/normas para a realização de tarefas, jogos e atividades que envolvam movimentos coletivos,
- Apreciação estética de obras de arte (pintura, escultura, etc.),
- Conhecimento de pessoas relevantes social e culturalmente, por meio de suas biografias: pintores, escultores, cientistas, entre outros,
- Carta ou outro tipo de mensagem afetiva para mães, pais, amigos,
- Panfleto ou *folder* informativo,

- Dramatização de histórias ou biografias, construção de personagens e cenas,
- Rodas de conversa/leitura/mímica/piada, combinadas com antecedência para haver preparação,
- Construção de portfólio,
- Manuseio e leitura de livros de literatura infantil,
- Lista de combinados,
- Lista das rotinas e atividades do dia,
- Elaboração de tabelas e gráficos significativos em relação ao que está sendo trabalhado,
- Bingo do nome, força,
- Leitura, planejamento e elaboração de mapas,
- Montagem coletiva do quadro de horários das atividades da semana,
- Planejamento e confecção de maquetes,
- Leitura de história em quadrinhos,
- Reconto de histórias,
- Apresentação oral dos desenhos e demais trabalhos,
- Leitura de mensagens eletrônicas e outros materiais encontrados na internet,
- Preparar receitas culinárias.



5. Aprofundando o tema

GOULART, C. M. A. Educação Infantil: “nós já somos leitores e produtores de textos”. *Revista Presença Pedagógica*, v. 11, n. 63, Belo Horizonte/MG: Editora Dimensão, mai./jun.de 2005a, p.16-21.

MATA, Adriana Santos da & SILVA, Carla Andréa Lima da. Histórias de crianças: leituras de mundo. *Sede de Ler*, Publicação semestral do PROALE – Programa de Alfabetização e Leitura da UFF. Niterói/RJ. Ano 3, n. 3, out. de 2012, p.25-30. Disponível em: <http://www.proale.uff.br/>

REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. Apresenta histórias, jogos, quadinhos, vídeos, etc. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br>>.

Levando em conta o papel fundamental da linguagem verbal para a constituição das pessoas e da própria sociedade, considere as questões abaixo:

1. Como ampliar e aprofundar criativamente os conhecimentos de linguagem (e de mundo!) das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, considerando que tenham pouca inserção no mundo da escrita, e mesmo poucas oportunidades de diálogo? Justifique a sua proposta.
2. Que atividades podem ser realizadas cotidianamente com grupos de crianças pequenas, visando à formação de coletivos e à organização dos espaços de ação e interação? Justifique a sua proposta.

6. Ampliando o diálogo

BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

A cultura sobre a educação da primeira infância em seus múltiplos aspectos – históricos, sociais, psicológicos, pedagógicos – é amplamente mapeada e comentada, até chegar à proposta da “pedagogia da relação”. A pedagogia da

relação é entendida como tudo aquilo que permite, favorece, ajuda na construção, por parte de cada criança, da própria identidade pessoal. O papel do adulto é decisivo e essencial, pois ele é quem deve facilitar as trocas entre indivíduos (grandes e pequenos), propor atividades comuns, acolher pedidos e, ao elaborá-los, respeitar preferências individuais, coordenar microprojeto coletivos e “espelhar” o fazer e as propostas infantis. Os princípios da pedagogia com crianças pequenas são ludicidade, continuidade, significação das experiências e das atividades infantis. Família e creche são consideradas “contextos” que a criança experimenta e que devem, portanto, ser integrados para evitar descontinuidades na experiência infantil.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2008.

A concepção de Educação Infantil e o projeto de escola pública da cidade italiana Reggio Emilia colocam o trabalho com as *linguagens* na centralidade da organização dos processos de ensinar e de aprender. Há uma multiplicidade de linguagens que as crianças são encorajadas a explorar e expressar, por meio de palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música, incentivando seu desenvolvimento intelectual. Ideias, observações, sentimentos, recordações das crianças revelam níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade. O papel do professor, nessa perspectiva, é o de organizar e sugerir modos de ajudar as crianças na construção de sua aprendizagem, a partir de temas e eventos relevantes para a vida das crianças e da comunidade mais ampla.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Acreditando que os conhecimentos na escola não devem ser vistos como preparação para a vida, e sim como a própria vida, que não é separada da escola, a autora e professora relata sua prática na Educação Infantil, na qual as crianças são protagonistas. Os relatos e as reflexões trazem a inquietude, a curiosidade, a dinâmica do fazer pedagógico que é movido pelo desejo de compreender os processos de ensinar e de aprender junto com as crianças. As falas das crianças, assim como a produção dos desenhos, textos coletivos,

histórias, etc., mostram o conhecimento de vida e de mundo que vai sendo descoberto, construído, coletivamente e com paixão!

Sugestão de vídeo

LINGUAGEM e mundo: atividades linguísticas como construção de sentidos.
Disponível em: <<https://goo.gl/vEsvnt>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

Programa da disciplina “Educação infantil: diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas”, do curso de Pedagogia da Unesp/Univesp. O programa traz a reflexão sobre a linguagem como interação do homem com seu contexto, com o outro e com a cultura, articulando o tema a um entendimento da infância. Por meio de entrevistas com as professoras Patrícia Corsino (UFRJ) e Cecília Goulart (UFF) e de situações envolvendo crianças em escolas de Educação Infantil, o programa analisa a linguagem como forma de expressão, comunicação, representação e interação social.

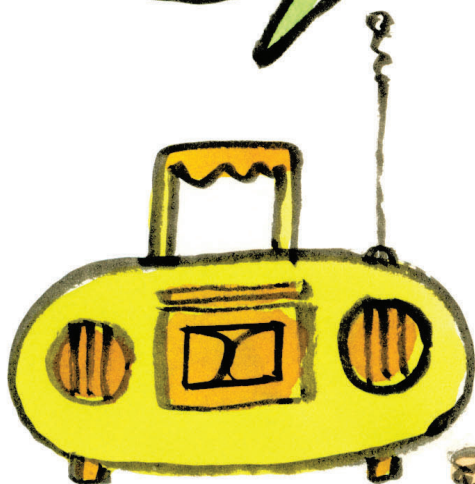
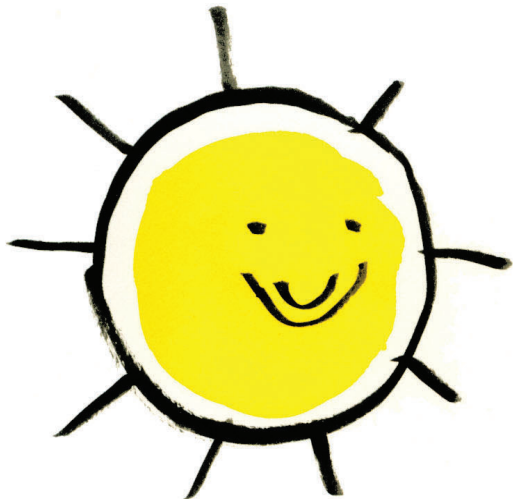
7. Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BECHARA, Evanildo. Norma culta e democratização do ensino. Conferência realizada na Academia Brasileira de Letras, Rio de Janeiro, 4 jul. 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/Ni4JNb>>. Acesso em: 17 maio 2003.
- BORBA, Angela Meyer. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

- BORBA, Angela Meyer; GOULART, Cecília M. A. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 47-56.
- BRASIL. *Prêmio professores do Brasil 2005*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006b.
- BRASIL. *Prêmio qualidade na educação infantil 2004*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2005.
- CORRÊA, Manoel L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1997. 422 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- CORRÊA, Manoel L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GÓES, Maria Cecília Rafael. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Disponível em: <<http://goo.gl/Yv8v56>>. Acesso em: 28 jan. 2016.
- GOULART, Cecília M. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. p. 438-456.
- GOULART, Cecília M. A. Educação Infantil: “nós já somos leitores e produtores de textos”. *Revista Presença Pedagógica*, v. 11, n. 63, Belo Horizonte, mai.-jun. 2005, p. 16-21.
- GOULART, Cecília M. A. Oralidade e escrita. *Revista Educação: Guia da Alfabetização*, v. 1, mar. 2010b.
- GOULART, Cecília M. A. Práticas de letramento na educação infantil: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan.-dez. 2006.

- GOULART, Cecília M. A. et al. *Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal*. Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2005. Relatório final de pesquisa.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATA, Adriana Santos da et al. *Arte naïf e outras artes na Educação Infantil*. Niterói: Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa, 2005.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Os cinco sentidos*. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.
- VIGOTSKI, Lev S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. p. 263-283.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





CRIANÇAS, LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM
ESCRITA: MODOS DE APROPRIAÇÃO



CRIANÇAS, LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA: MODOS DE APROPRIAÇÃO

Ana Luiza Bustamante Smolka

Lavinia Lopes Salomão Magiolino

Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha

1. Iniciando o diálogo

As crianças nascem, hoje, imersas em um mundo de incontáveis recursos e tecnologias, resultantes de um longo processo de produção humana, histórica e cultural. Em épocas de globalização das técnicas e dos conhecimentos, mesmo os mais recônditos lugares são afetados por essa produção. A mídia e as tecnologias de informação e comunicação, de uma forma ou de outra, por sua profusão ou por sua ausência, alcançam, impactam ou atravessam as práticas cotidianas. As redes sociais são, hoje, como artérias que penetram e mobilizam os fazeres humanos. Nessas redes, imagens se proliferam, enquanto formas de linguagem se transformam, redimensionam-se.

Como *ensinar* as crianças em um mundo que se encontra em constante processo de mudança? Mundo que se apresenta, cada vez mais, transbordante de conhecimentos e instrumentos técnicos e semióticos produzidos pelo homem, os quais modificam as práticas e transformam os modos de agir das pessoas em interação? Esse tem sido um dos maiores e mais persistentes desafios que se colocam aos professores nos contextos de educação formal.

É pensando no movimento histórico de produção humana, e nos mais diversos modos de participação de cada indivíduo, de cada pessoa, nessa história e na cultura, que vamos conversar aqui sobre algumas possibilidades de realização do trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil. Nas reflexões que compartilhamos com os leitores, vamos privilegiar as questões de *linguagem*, considerando-a como produto e produção humana, como meio e modo de interação, da qual as crianças intensamente participam (como já foi extensamente enfatizado na Unidade 2).

Como as crianças aprendem? Como elaboram conhecimento? Como participam das práticas culturais? Como delas se apropriam? Como as (trans)formam e (re)inventam? E como se reinventam n(a apropriação d)essas práticas? Ao formularmos essas indagações, outras também se fazem relevantes: como concebemos o papel, a posição do adulto nas relações com as crianças? E como compreendemos as relações entre linguagem e cultura?

No senso comum, muitas palavras são usadas como sinônimos. Fala-se, por exemplo, que as crianças adquirem, absorvem, assimilam o conhecimento, que elas aprendem, constroem, apropriam-se do conhecimento. Contudo, cada um desses termos indica nuances conceituais importantes em diferentes perspectivas teóricas. Assim, se os termos “assimilação” e “construção” encontram-se especificamente elaborados na psicologia genética piagetiana, os termos “aprendizagem” e “modelagem” estão vinculados a análises do comportamento e à teoria social cognitiva, enquanto o termo “apropriação” marca as tendências sociointeracionistas, socioculturais ou histórico-culturais. Muitas vezes, as mesmas palavras têm sentidos diferentes nas diferentes perspectivas, projetos e propostas políticas. Daí a importância de conhecer as teorias, compreender o que cada uma privilegia no estudo do desenvolvimento humano e entender suas contribuições e seus limites.

O que faz diferença, então, e como, no âmbito da Educação Infantil? Como uma teoria pode fundamentar o trabalho pedagógico que se realiza com as crianças de zero a cinco anos? Como esse trabalho se torna viável, como ele se torna visível? O que as crianças aprendem? O que elas podem aprender? O que se deve ensinar?

Podemos dizer que o trabalho pedagógico ganha visibilidade pelos efeitos que produz. No caso da alfabetização, por exemplo, as repercussões dos gestos de ensinar, ou seus efeitos, podem se tornar mais claramente visíveis quando as crianças começam a ler e a escrever. E com relação a outras atividades e práticas, tais como a brincadeira, o desenho, a dramatização? Como trabalhar com crianças de zero a cinco anos em uma sociedade letrada? O que é esperado? Como “enxergar” os “efeitos” do trabalho pedagógico?

Nas unidades anteriores deste *Caderno 3*, foram apresentadas e discutidas as relações entre criança e cultura e criança e linguagem. Nesta unidade, ao orientarmos nosso olhar para as questões de linguagem, temos como objetivos:

- dar relevância aos modos de participação das pessoas na cultura, aos modos de apropriação das práticas sociais e às relações de ensino;
- procurar compreender alguns princípios que orientam o trabalho pedagógico e a escolha de atividades a serem realizadas com as crianças pequenas em contextos de educação formal.

Cientes das mais diversas condições de vida e da imensa gama de possibilidades de trabalho que se abrem no contexto da Educação Infantil, e cientes também da intensa produção de conhecimento mais recente nesse campo, optamos por tomar relatos de experiências e análises de situações vivenciadas como disparadores de nossas considerações. O objetivo é estabelecer um diálogo com professores e autores, compartilhando e discutindo olhares, pontos de vista, conceitos e concepções. A ideia é que a participação nesse diálogo possa contribuir para apurar nosso olhar e nossa escuta no ofício de cada dia, e que nos inspire na criação de novas possibilidades de realização do trabalho docente.

2. Participação na cultura e apropriação das práticas: princípios e análises de situações vivenciadas

Para falar de criança, linguagem e modos de apropriação da cultura, destacamos de um conjunto mais amplo alguns princípios teóricos que caracterizam a perspectiva histórico-cultural:

- a natureza social do desenvolvimento humano
- a mediação do outro e do signo
- o estatuto da linguagem
- a produção histórica e cultural do conhecimento

Tomando esses princípios teóricos como pontos de partida, vamos apresentar diferentes situações vivenciadas no contexto da Educação Infantil com o

objetivo de mobilizar imagens e compartilhar experiências a partir das quais comentaremos e explicitaremos pontos de referência que ancoram as relações de ensino nessa perspectiva.

Começaremos com um episódio que envolve crianças bem pequenas, entre 14 e 21 meses, em uma creche de uma rede municipal de ensino. A duração desse curto episódio é de 02'20" (dois minutos e 20 segundos). Oito crianças participam nesse momento: Pedro (19 meses), Tânia (16 meses), Michele (15 meses), Lino (19 meses), Renata (21 meses), Marco (16 meses), Sandro (14 meses), e Lia (17 meses). A professora está sentada num canto da sala, com as crianças ao seu redor, e mostra a elas um livro de imagens. O livro possui várias abas que, ao serem abertas, transformam um animal em outro. O primeiro animal que aparece no livro é um sapo.

1º momento: 0'00" aos 0'12"

A professora está com o livro aberto nas mãos, com o conteúdo do mesmo de costas para ela e de frente para as crianças. Ela pergunta a elas como faz o sapo. E canta, logo em seguida: “o sapo não lava o pé”. Abre uma aba do livro e o sapo transforma-se numa tartaruga. Ela então pergunta às crianças “o que virou?”, e com um tom de deslumbramento, diz “uma tartaruga, Lia!”, chamando a atenção de uma das crianças.

2º momento: 0'12" aos 0'34"

A professora vira-se para as outras crianças e chama a atenção delas para o fato da tartaruga estar comendo. Depois, convida o Lino e a Michele para dar comida para a tartaruga: “dá um pedacinho de carne pra ela, dá!”, “dá um pedacinho de tomate pra ela, dá!”, diz enquanto faz de conta que está dando algo na boca da tartaruga. Mostra para as crianças que há mais uma aba no livro, e pergunta sobre o que será que deveria ser. Abre a aba e faz uma expressão de espanto, ao ver que a tartaruga transformou-se numa lagarta.

3º momento: 0'34" aos 01'04"

O Lino, que está sentado em frente a professora, mexe nas abas do livro, como que querendo apreender a transformação. A professora então começa a brincar com essa possibilidade dada pelo livro,

abrindo e fechando as abas. Nesse movimento, abre mais uma das abas, que faz a lagarta virar um dinossauro.

Com tom de espanto, a professora diz:

– Ih, olha o que virou! Dinossauro!

O Lino novamente mexe nas abas. A professora abre e fecha as abas, explorando novamente o livro, enquanto pergunta: “lagarta ou dinossauro”?

O Marco, que está em pé ao lado da professora e acompanha a leitura, dá um gritinho e sorri.

4º momento: 01’04” aos 01’50”

A professora abre então mais uma aba e o dinossauro transforma-se num jacaré. Ela expressa espanto, dizendo “ah!” e começa a cantar uma música que faz referência ao jacaré, que é sempre cantada na roda de músicas e as crianças já conhecem. Ela bate palmas e o Marco a acompanha, batendo palmas também e dançando.

Enquanto canta, a professora pega a Lia que começou a chorar e a traz para perto de si, colocando a menina sentada ao seu lado. O Pedro dá um tapa na cabeça da Lia e a professora imediatamente lhe dirige um olhar de reprovação, sem parar de cantar. A Lia vê a monitora entrando na sala e começa a chorar novamente. A professora coloca a menina no seu colo e, percebendo que ela queria levantar para ir até a monitora, a ajuda a se levantar, sem ainda parar de cantar.

5º momento: 01’54” aos 02’20”

Terminada a canção, a professora volta para o livro e convida as crianças a guardarem-no. Enquanto dobra as abas fechando o livro, vai dizendo “acabou o jacaré!”, “acabou o dinossauro!”. O Lino abre novamente a aba do livro, demonstrando que não quer que a atividade termine. A professora então diz:

– Tchau, dinossauro! – enquanto fecha a aba, fazendo o gesto de tchau com a mão. Faz o mesmo com a lagarta, retirando algumas vezes, com delicadeza, a mão do Lucas do livro, para conseguir fechar mais uma aba.

E assim até fechar todas as abas.

Ela então pega um outro livro, que já havia escolhido e que estava ao seu lado, e começa a leitura de uma outra história

(RIBEIRO, 2012, p. 52-53).

O registro em vídeo contribui para que possamos apreciar a dimensão desse rápido acontecimento cotidiano. A narrativa desses pouco mais de dois minutos de atividade em sala com as crianças pequenas nos possibilita perceber a intensidade e a riqueza do momento vivido.

A professora lê para e com as crianças um livro de imagens. Posiciona o livro à sua frente, de costas para si, de maneira a permitir a visualização pelas crianças. Em seus *gestos de leitura*, encontram-se muitos *gestos de apontar*, *gestos de ensinar*: a professora aponta e nomeia os animais no livro, relaciona as imagens com os conhecimentos que as crianças já têm – canta as músicas que elas conhecem, faz de conta que alimenta os animais. Orienta a atenção das crianças para o livro e as instiga com seus modos de ler: faz suspense (o que será que vai virar?), mostra espanto com a transformação de um animal em outro, faz às crianças perguntas a que ela mesma responde.

Ao atentarmos para os movimentos das crianças, vemos como suas expressões, suas vocalizações, seus gestos e sorrisos, suas ações vão ao encontro das ações e das falas da professora. As crianças participam da atividade demonstrando entusiasmo (o gritinho e o sorriso de Marco), curiosidade (o abrir e fechar as abas de Lino), interesse e persistência (o Lucas não para de virar as abas), suscitados pelos gestos de ler e ensinar da professora. Nesses gestos compartilhados de leitura de imagens, ela instaura um clima de prazer e descontração.

Como crianças tão pequenas, que de acordo com algumas perspectivas teóricas são tomadas como incapazes de participação em atividades desse tipo, chegam a se envolver dessa forma? E como uma atividade de leitura para e com um grupo de crianças que ainda não falam pode ser considerada bem-sucedida?

Nos sistemáticos *exercícios do olhar*, vamos aprendendo a enxergar, mesmo nos momentos mais fugazes, o que acontece na complexidade e na dinâmica

das interações. No entanto, os modos de enxergar, de interpretar o que acontece, dependem do que se conhece e de como se concebe o desenvolvimento da criança, o papel do adulto, a importância do meio, as relações com a linguagem, etc.

Que pontos de referência podemos perceber nas opções e ações da professora?

As crianças entre um e dois anos ainda não enunciam palavras totalmente compreensíveis para os outros, mas participam intensa, ativa e afetivamente da linguagem em funcionamento, das práticas discursivas. Seus gestos, suas vocalizações, interpretados pelos outros, adquirem sentido na trama de relações sociais.

Nessa trama de relações sociais, vão se estabelecendo *jogos de atenção conjunta*, de atenção compartilhada para os objetos no mundo, *mediados pelo adulto, pelo livro de imagens, pela forma verbal de linguagem*. Nas interações, as crianças imitam os gestos da professora, mas a professora também imita os gestos da criança, num jogo especular.

No princípio, o gesto indicativo não era mais que um movimento malsucedido de agarrar que, orientado para o objeto, assinalava a ação pretendida... A criança tenta pegar um objeto afastado de si, estende suas mãos em direção ao objeto, mas não o alcança, seus braços balançam no ar e os dedos fazem movimentos (indicativos). Quando a mãe vem em ajuda do filho e interpreta seu movimento como uma indicação, a situação se transforma radicalmente. O gesto indicativo se converte em gesto para outros. Em resposta à tentativa fracassada de pegar o objeto, produz-se uma reação, não do objeto, mas de outra pessoa. São outras pessoas que conferem um sentido ao movimento da criança. Vemos, portanto, que se modifica a função do próprio movimento: de estar dirigido ao objeto passa a ser dirigido a outra pessoa, converte-se em um meio de relação; a apreensão se transforma em indicação (VYGOTSKY, 1995, p. 149).

Entre um e dois anos, a possibilidade de *fazer de conta* começa a emergir na esfera de atividade das crianças. A professora chama as crianças para participarem de um jogo de faz de conta ao convidá-las a dar comidinha para

a tartaruga. Palavras e gestos envolvem as crianças na *criação de uma cena imaginária*.

É nessa trama de relações sociais que o *livro é visto como produto e produção humana*, é apresentado e torna-se acessível às crianças desde muito cedo. Os pequenos gestos – de segurá-lo, abri-lo, passar as páginas, abrir as abas, apontar e nomear os animais, relacionar com outras ações, fazer suspense, demonstrar surpresa, cantar as músicas, etc. – inserem-se nessas relações e nelas ganham sentido.

Os *gestos da professora*, permeados pelo afeto, *repercutem e envolvem as crianças*, articulando várias ações cotidianas. Esse modo de ler o livro de imagens possibilita ampliar o universo de vivências, de linguagem e de conhecimentos das crianças.

O livro escolhido *não é qualquer livro de nomeação de imagens*. A composição do livro, com suas dobras e abas, que possibilita a transformação de uns animais em outros, mobiliza um jogo de imagens – de esconder e de mostrar, de transformar –, viabilizando articulações e provocações intrigantes para as crianças. Assim, podemos perceber como é importante ter acesso à *produção literária para as crianças, bem como conhecer e analisar essa produção detidamente para poder fazer as escolhas*.

Nos gestos de leitura, a professora dirige as perguntas às crianças e ela mesma as responde com grande ênfase na entonação. Ela fala por si e pelas crianças, como forma de sustentação do diálogo. Nesse movimento, ela ocupa duas posições – de quem pergunta e de quem responde –, em uma *matriz dialógica que vai sendo, pouco a pouco, assumida pelas crianças*. A professora vai abrindo espaço, criando as condições de participação da criança nas práticas socialmente estabelecidas.

É nas relações com os adultos que as crianças aprendem modos de uso de objetos e de *utilização dos mais diversos instrumentos técnicos e semióticos* – dentre esses, os livros –, mas também os modos de falar, modos de conhecer, modos de narrar e de dizer sobre as coisas no mundo, modos de (vir a) ser leitor. Aprender a falar e a escutar, aprender a narrar, entretende-se com – e vai sendo marcado por – as formas e funções da produção gráfica e escrita na sociedade letrada.

Por *instrumento técnico* entende-se todo artefato criado pelo homem como meio de agir sobre o mundo natural para transformá-lo. O uso de *instrumentos técnicos* na atividade humana vai acompanhado, em princípio, do uso simultâneo de *instrumentos simbólicos* (como ideias) que conferem ao produto dessa atividade uma significação (PINO, 2003, p. 287).



A leitura da professora é constantemente atravessada pelos diferentes modos das crianças de se movimentarem e prestarem atenção – levantar e ir até a porta, chorar, ir ao encontro da monitora, virar a aba do livro, etc. A professora, no entanto, procura *acolher esses diferentes modos de participação*, mantendo o seu gesto de ler, o gesto de ensinar.

Nos *modos de mediação* da professora, podemos observar as *formas de acolhimento das crianças* – puxar para perto de si uma criança que chora –, assim como o aumento do volume da voz e/ou o prolongamento de algum aspecto da palavra enunciada, ou a utilização de outros gestos – tais como olhares e deslocamentos de objetos – como *recursos para chamar a atenção, sem a interrupção do gesto de leitura*.

Formas de mediação encontram-se presentes tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa que, participando das práticas sociais, internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação (SMOLKA; NOGUEIRA, 2007, p. 83).

Aos poucos, as posições no jogo interacional vão se invertendo: é a criança que, imitando os gestos do adulto, passa a apontar os objetos no livro, ensaia relatos de situações vividas. Nos primeiros esboços de narrativa e faz de conta da criança, a escuta atenta do adulto funciona como incentivo e sustentação, até que a criança assume a palavra, convoca o adulto para o diálogo e, pela palavra, cria situações imaginárias. É o que podemos observar nas cenas que se seguem:

Cena 1

Mostra vários gravetos que estavam na mão.

Ad: É um monte de sorvete?

S2: É!

Ad: Ai, que delícia! Você gosta de sorvete?

S2: É!

Ad: Eu também.

S2: Minha mãe compô um sovete do moço.

Cena 2

Logo em seguida, L2, S2, I2 e J2 formam uma rodinha entre eles.

S2 passa em sua boca um graveto que estava em sua mão direita, dizendo:

S2: É batom, tia! É batom!

E passa novamente o graveto em seu lábio inferior.

(FANTIN, 2011, p. 54-55)

O que se destaca nessas cenas tão rotineiras é a possibilidade de transformação de um objeto em outro pela palavra enunciada. A criança ainda não pronuncia as palavras com todas as nuances sonoras, mas estas *significam* e tornam possível a criação de uma cena imaginária. O formato do graveto parece sugerir algumas possibilidades de substituição. A palavra “graveto” ou “pauzinho” se descola do objeto. Pelas ações da criança e, mais especialmente, pela possibilidade de nomeação, pela forma verbal de linguagem, o graveto vira sorvete, vira batom. Na brincadeira de faz de conta, memória, imaginação e desejo se entrecruzam e se mobilizam: a experiência anterior da criança, sua participação nas práticas sociais, torna-se matéria-prima para a criação imaginária.

A narrativa e a análise detida das situações vivenciadas nos permitem compreender como os *modos de participação efetiva das crianças nas práticas* – sociais, escolares, discursivas – viabilizam os *modos de apropriação da cultura*. As muitas formas de convocação e envolvimento das crianças pelos adultos, os *gestos de ensinar* – a orientação do olhar, o chamar, o apontar, o nomear, o perguntar, o responder, etc. – sustentam e significam os possíveis modos de participação.

Participando ativa e intensamente das práticas cotidianas, as crianças vão tornando *próprios, seus*, os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar, relacionar-se com os outros, vão *convertendo* (PINO, 2000), (trans) formando esses modos sociais em modos singulares, pessoais, de perceber, sentir, falar, pensar... Nesse movimento, ao se apropriarem da cultura, as crianças deixam nela suas marcas. É nesse sentido que Vigotski propõe o conceito de *desenvolvimento cultural da criança*, enfatizando a primazia das relações sociais e das condições concretas de trabalho e de vida nessa constituição.

Ao falar do desenvolvimento cultural da criança, nos referimos ao processo que corresponde ao desenvolvimento psíquico que se produz entrelaçado ao desenvolvimento histórico da humanidade (VYGOTSKY, 1995, p. 35).

A cultura está sendo considerada aqui como um “produto da vida social e da atividade social do ser humano” (VYGOTSKY, 1995, p. 151).

Cultura implica, portanto, a vida de relação, a prática social, a atividade humana nas mais diversas condições e relações de produção.

Modos singulares de apropriação: a interconstituição do sujeito e da cultura

Sala de Educação infantil, crianças de cinco anos de idade: Três crianças encontram-se brincando no canto da casinha. Cai um chapéu de caubói da estante de brinquedos. Uma das meninas pega o chapéu e o coloca na cabeça, dizendo: “Eu sou Bete! Bete Carreira!”

Como podemos interpretar a fala dessa criança de cinco anos? O que podemos “enxergar” nesse rápido acontecimento?

O chapéu de caubói que cai da estante chama a atenção da criança e torna-se pivô de um jogo de faz de conta. O gesto de colocar o chapéu na cabeça é acompanhado da fala da criança. Pela forma verbal de linguagem a menina

se faz protagonista, cria uma cena lúdica, assume um papel, imagina, inventa, transforma-se em personagem a partir do que conhece e que está presente no meio em que vive: Beto Carrero, mistura de realidade e fantasia na propaganda televisiva, ganha corpo na brincadeira da menina. Só que nesse movimento de apropriação do personagem, a menina o transforma também: nos modos singulares de apropriação da cultura, ela faz uma adequação do gênero, marcando e ressaltando, de maneira bem própria e pertinente, a condição feminina nessa apropriação: na linguagem e pela linguagem, ela transforma o personagem e se transforma em “Bete Carreira”.

Essa situação evidencia muito claramente o potencial criador e transformador da forma verbal de linguagem.

A linguagem, a palavra – oral ou escrita – é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de interação, meio/modo de (inter e intra)regulação das ações, e objeto de conhecimento. A ênfase na relação social e na prática dialógica caracteriza a dimensão discursiva (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2014, p. 23).

Ao orientarmos nosso olhar, nossa escuta e nossa atenção para as crianças pequenas, muitas vezes nos surpreendemos com suas curiosas observações, mas muitas vezes também nem conseguimos perceber o que se encontra implicado nas palavras, nos gestos, nas ações mais cotidianas. Em meio às interações vivenciadas em agrupamentos multietários de crianças entre três e seis anos de idade, vários fragmentos de conversas foram registrados pela atenta professora. A seguinte situação nos permite explorar aspectos interessantes da argumentação das crianças.

Duas meninas, de quatro e cinco anos, conversando:

H5: Você já brincou de bombeiro?

A4: Eu já...

H5: Coisa pra homem?

A4: Não.

H5: Hoje em dia eu não brinco dessas coisas, não.

(LIMA, 2012, p. 71)

Dois aspectos, mais particularmente, chamam a nossa atenção nesse fragmento de conversa entre as meninas: um distanciamento “crítico avaliativo” das situações de brincadeira e um posicionamento com relação a questões de gênero. A conversa nos provoca, porque, geralmente, vemos as crianças mergulhando no faz de conta, assumindo os mais diversos papéis: assim, meninas podem ser motoristas de caminhão, por exemplo, e meninos podem brincar de casinha e embalar bebês e bonecas. É justamente o exercício da imaginação, a participação no imaginário social, a possibilidade de experienciar os mais diversos lugares e posições sociais que sustentam e mobilizam a brincadeira de faz de conta.

No entanto, fica claramente evidenciado nessa breve conversa um pressuposto marcado socialmente de que há brincadeiras “femininas” e brincadeiras “masculinas”, há brincadeiras que não são apropriadas para mulheres e vice-versa. Ao afirmar que “não brinca mais”, a menina nos leva a supor que já brincou de bombeiro. O que terá acontecido para que ela analise assim sua participação e seu envolvimento na brincadeira? Mesmo sem sabermos ao certo o que ocorreu, o interessante é perceber os modos de elaboração e incorporação da cultura, dos valores e dos modos de pensar socialmente construídos com relação ao gênero.

Nesse sentido, vale a pena ainda refletir sobre o “não brinco mais” como se referindo a um tempo permitido para o brincar – uma hora para brincadeiras na organização das atividades na escola, uma idade a partir da qual não se pode ou não se deve brincar mais.

No caso da situação acima, a professora, interessada no estudo da argumentação entre as crianças, registrou, mas não interferiu no diálogo. *Isso nos leva a ressaltar que estar atento à movimentação e às conversas entre as crianças não significa interferir sempre e diretamente nas interações entre elas. A observação discreta e distanciada é também uma forma de participação importante.* A organização do espaço e do tempo e a disponibilização dos materiais são formas de mediação fundamentais para que as atividades, as interações, o envolvimento e o desenvolvimento das crianças se realizem.

Episódios como os aqui apresentados ocorrem aos milhares no cotidiano da Educação Infantil. As maneiras de interpretá-los, no entanto, podem variar muito. Podemos concebê-los como atividade natural e espontânea das crianças junto à qual o adulto tem pouco a fazer ou a dizer. Podemos também

pensar nas muitas formas de participação do adulto nas brincadeiras: propondo, provocando, orientando, escutando, interpretando, ou delas participando, criando situações fictícias, ampliando a criação imaginária das crianças, ou mesmo assumindo papéis nas brincadeiras.

Ouvir e dramatizar histórias como apropriação e elaboração da cultura

A história dos *Três porquinhos* é um clássico na cultura ocidental. A professora escolhe ler para as crianças de quatro anos essa história que já faz parte do seu repertório. Contudo, ao comentar sobre essa atividade, ela se diz insegura pela escolha e admite não estar suficientemente entusiasmada com a própria leitura – em sua voz, como ela mesma diz, a falta de empolgação transparece na entonação. Essa falta de empolgação repercute nas crianças, que se mostram dispersas, desinteressadas. A professora iniciante, em seu primeiro ano de profissão, resolve, então, buscar outra versão da mesma história em um livro maior, com imagens e uma gravação em CD:

Talvez as vozes gravadas pudessem chamar a atenção das crianças mais do que a minha. As crianças pareciam hipnotizadas [...] A voz do lobo estava fazendo com que as crianças ficassem sérias, retraídas, pareciam com medo daquela voz grave e das atitudes do lobo ao longo da história [...] Quando chegou o momento da história em que o lobo mau sai pela chaminé “com o bumbum pegando fogo” após ter entrado na casa de tijolos, as crianças arregalaram mais ainda os olhos, alguns colocaram a mão na boca querendo impedir um possível grito diante do grito de dor do lobo, o qual fez com que todos dessem risadas. [...] Quando a história acabou fomos para o parque e as crianças começaram a brincar de lobos. Algumas que estavam sendo perseguidas pelo lobo ficaram com medo e vieram até mim chorando dizendo que o lobo estava correndo atrás delas para comê-las. Sugeri que essas crianças fossem os lobos também, mas se recusaram a continuar a brincadeira [...] No dia seguinte, a pedido da maioria da sala, coloquei o CD da mesma história [...] Quando chegou o momento em que o lobo sai pela chaminé pegando fogo, todos gritaram junto

com a personagem, até aquelas crianças que estavam com medo no dia anterior. [...] Fomos para o parque e nesse dia a brincadeira do lobo se repetiu. Mas aconteceu algo diferente: aqueles que estavam com medo brincaram também e até quiseram ser o lobo. Quando percebi, todos eram lobos e uns corriam atrás dos outros. Estavam fazendo uma disputa para verem qual lobo era o mais bravo (CUANI, 2007, p. 38-40).

Um primeiro aspecto que podemos destacar na narrativa da professora é o seu “flagrar-se” com relação à realização da atividade: a dúvida sobre sua escolha, a dificuldade em manter a atenção das crianças. Apesar da hesitação, a professora não desanima. Persistindo na proposta e reorientando seu planejamento, supera a dificuldade do primeiro momento e insiste na possibilidade de uma vivência significativa a partir de uma história já tão conhecida. Como não consegue, ela mesma, entusiasma-se com a leitura da história, busca outros recursos. A gravação em CD, feita com entonação, ritmo, sonoplastia, etc., mobiliza a imaginação das crianças e as enreda na trama. Isso transborda na brincadeira de faz de conta no parque – as crianças vivem a história dos três porquinhos assumindo papéis diferentes.

Não temos indicações de como os papéis de lobo e porquinho são assumidos pelas crianças. Mas podemos acompanhar pela narrativa da professora como o medo vivenciado por aqueles que assumem o papel de porquinho é um medo *real*. É a realidade do medo que põe um fim à brincadeira no primeiro dia, apesar da sugestão da professora de que aqueles que eram os porquinhos fossem lobos também. A vivência da história é tão intensa que as crianças pedem para ouvir novamente o CD. E outra vez as crianças retomam a brincadeira no parque, acolhendo a sugestão da professora: todas tornam-se lobos. No jogo simbólico, os porquinhos desaparecem e os lobos disputam as posições dos mais fortes. A brincadeira é um modo não apenas de apropriação da história pelas crianças, mas também de elaboração das relações, das emoções, dos afetos.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Ouvir a história, assumir os papéis, vivenciar intensamente as emoções que se produzem nas múltiplas relações – entre professora, crianças, texto literário

em diferentes suportes (CD, livro, etc.) – são modos de profunda participação e apropriação da cultura. Apesar dos avanços tecnológicos, do boom da literatura infantil, dos videogames e filmes repletos de efeitos especiais, é interessante perceber como as fábulas e os contos tradicionais não deixam de encantar as crianças nas mais variadas versões. Quem já se deleitou ao ouvir histórias da carochinha nos LPs compactos, pretos ou coloridos, nas antigas vitrolas pode se lembrar e compreender o envolvimento das crianças e os sentimentos produzidos ainda hoje.

Entre riscos e rabiscos, narrativa e desenho tomam forma

A situação que apresentamos a seguir nos permite acompanhar a produção conjunta de um desenho realizado por duas meninas a partir da proposta de desenho livre feita pela professora. Seis crianças estão sentadas ao redor da mesa, cada uma com sua folha de papel. Maria Valentina e Anna Carolina estão lado a lado. Em certo momento, trocam suas folhas; Maria Valentina começa a desenhar na folha de Anna e procura atender às suas solicitações.



Figura 1

AC: Faz meu pai e minha mãe.

MV: Não. Primeiro tem que ser você. Não, sua irmã. [...]

MV: *Essa é você.* [aponta a flor desenhada no papel]. E aí eu vou fazendo outra flor que era você.

Anna Carolina insiste para desenhar seu pai. [Maria Valentina faz um círculo e desenha um traço saindo desse círculo em diagonal.]

MV: *Opa, comecei um vestido.*

AC: *Tá bom, pode ser minha irmã.*

Maria Valentina desenha o vestido e vai desenhar as pernas.

MV: Vou fazer... Como você quer sua irmã?

AC: *Ela gosta de bota. [...]* Eu vou fazer os ventos tá?! [pega canetinha azul]. Pode ser de azul? [começa a desenhar]. *Vento, vento, ventania. [...]*

MV: Então, só vai ser assim. *Como é o cabelo dela?*

AC: Ah, é curtinho, com umas trancinhas, coisa mais fofa.

MV: Não.

AC: *Eu sei fazer trança.*

MV: Não, Ana. Não vai ser trança.

Maria Valentina desenha o cabelo.

AC: *O cabelo dela tava molhado? Que ele tá desse jeito!?*

MV: É...

AC: *Ninguém pode sair no vento com cabelo molhado.*

MV: *Não tava molhado, tava amarrado.* [enquanto fala com ênfase no amarrado, *desenha um círculo no cabelo da irmã da colega*].

AC: *Um bonezinho? Não quero boné!*

MV: *Não é boné. É amarrado.*

AC: *Mas ó, faz um guarda-chuva pra ela, porque tava chovendo também.*

Maria Valentina desenha o guarda-chuva e Ana Carolina pega uma canetinha azul.

AC: *Opa, gota de chuva, tá bom?* [desenha chuva na folha].

MV: Aonde o guarda-chuva?

AC: Pode ser aí mesmo.

[...]

MV: Agora sua irmã quer o quê? Você quer um Z na blusa dela? Você quer o que no vestido dela?

AC: Aaan... palavras. Continua desenhando chuva por todo desenho.

MV: Hã??

AC: Vai, escreve. / Flores. Tá bom?

MV: Não. / Já sei. [começa a desenhar e faz a letra Z invertida].

(ROCHA, 2014, p. 314)

Anna Carolina já havia desenhado em sua folha a grama, o sol e as nuvens quando pediu a Maria Valentina para desenhar os personagens. Anna Carolina continua desenhando o cenário, enchendo a folha de “vento, vento, ventania” e “gotas de chuva”, enquanto Maria Valentina segue desenhando as meninas.

O desenho não corresponde necessariamente ao demandado inicialmente, ou ao sugerido e desejado. As possibilidades do traçado com a canetinha vão provocando interpretações diferenciadas, vão definindo o desenho, transformando os personagens, implementando as cenas, sugerindo ou ancorando a construção da narrativa. A narrativa, por sua vez, vai se tecendo no jogo interpretativo e no diálogo entre as meninas.

Na dinâmica de produção do desenho compartilhado e na negociação que se estabelece, podemos perceber como o traço espiralado do vento, as nuvens com as carinhas, as pernas das meninas saindo dos vestidos trazem as marcas de desenhos que vão se cristalizando e se reproduzindo entre as crianças. Ao mesmo tempo, o desenho vai se compondo entre o imprevisto do gesto marcado no papel e o interpretável que se torna viável: “Opa! Comecei um vestido!”, o que inviabiliza desenhar o pai; “Opa! Gota de chuva, tá bom?”, atribuição de sentido ao risco na folha de papel.

O primeiro traço desenhado por Maria Valentina em torno a cabeça da menina sugere um cabelo molhado para Anna Carolina, que desejava ver uma trança na irmã. Desenhando um segundo contorno no cabelo, Maria Valentina enfatiza que “não tava molhado”, “tava amarrado”. A ênfase na enunciação prolongada de “a-mar-ra-do” corresponde ao gesto circular marcado no papel, em cima da cabeça da menina. É como se ao falar e desenhar, Maria Valentina tentasse amarrar o cabelo. Mas o que fica registrado é um círculo que sugere um boné e é rejeitado por Anna Carolina.

As marcas do vento e da ventania, os traços da chuva caindo, assim como o amarrar do cabelo tornam-se movimentos e gestos grafados no papel. A palavra acompanha o gesto grafado ou antecipa e orienta a ação de desenhar.

O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho [...] Os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados (VYGOTSKY, 1984, p. 121).

Em sua possibilidade de representar graficamente objetos, movimentos, gestos, ideias, o desenho apresenta-se como precursor da escrita. As especificidades da escrita já se anunciam no desenho das crianças. O modo como

as meninas se referem às palavras e letras nos vestidos das personagens nos leva a conjecturar sobre os impactos da produção de filmes e desenhos animados para as crianças, das figuras dos super-heróis, da indústria têxtil que traz nas roupas, sobretudo nas camisetas, os mais variados dizeres, em diferentes línguas, nas mais diversas formas de escrita.

Oralidade e escrita na brincadeira das crianças

Uma turma com dezenove crianças de três anos e meio a quatro anos e meio, todas envolvidas em diferentes situações de brincadeira. Uma menina de quatro anos, com síndrome de Down se aproxima da professora e aponta para a prateleira onde ficam jogos, brinquedos e outros objetos.

Profa: Oi Isa! O que você quer?

Isa: *Murmura algo, apontando o dedo para a estante.*

Profa: Ah sim! Você quer a maletinha de médico?

Isa: Sim! – fazendo sinal positivo com a cabeça.

A professora pega a maleta e oferece um capacete branco com o símbolo de cruz vermelha.

Profa: Você vai ser a médica, Isa?

Isa: Sim! Fazendo sinal positivo.

Profa: Onde será seu consultório?

Isa: Olha para o lado e não consegue tomar uma decisão.

Profa: Eu ajudo você! – pega uma cadeira e organiza um local perguntando: – Pode ser aqui?

Isa: Faz sinal positivo com a cabeça, senta-se, abre a maleta.

Profa: Pessoal, a doutora Isa já está pronta para o atendimento médico! Alguém aí está precisando de ajuda? Está com algum probleminha de saúde?

Crianças: Eu tô, Eu tô! Eu tô!

Profa: Então vamos organizar a sala de espera para que todos sejam atendidos!

As crianças se organizam sentando-se em volta da doutora.

(Registro em diário de campo. PAIVA, 2015)

Dentre os muitos aspectos que poderiam ser analisados na situação relatada, ressaltamos dois pontos, tendo em vista os objetivos de nossas discussões nesta unidade: a vivência das (im)possibilidades, formas e funções da oralidade e da escrita e os modos de mediação e participação do *outro* na atividade do sujeito.

O fato de a criança com síndrome de Down não conseguir falar, de usar recursos como tocar ou puxar a roupa da professora para chamá-la, de indicar com o dedo e o olhar o objeto desejado nos leva a ponderar sobre as condições e as possibilidades de interação, de comunicação, de significação da experiência vivida. Apesar de não falar, a criança busca modos de dizer, de se fazer entender. A fala da professora, como já vimos em situações anteriormente comentadas, orienta e sustenta os modos de (participa)ção da criança – “Você quer a maletinha? Você vai ser a médica? Onde vai ser o consultório?” –, incentivando e colaborando na construção da brincadeira, atribuindo e explicitando papéis, organizando a cena. Para efetivamente se realizar, contudo, a participação de outras crianças mostra-se fundamental. E é a professora novamente que medeia as relações e a implementação do faz de conta, propondo e convidando as crianças à participação. O modo como a professora convoca as crianças se inscreve na própria brincadeira: “Pessoal, a doutora já está pronta para o atendimento médico! Alguém aí está precisando de ajuda? Está com algum probleminha de saúde?”. As crianças respondem com entusiasmo, aderem ao convite da professora, assumem o

papel de pacientes da doutora. A professora não subestima a capacidade de Isa e atribui a ela o papel de protagonista central na brincadeira.

A brincadeira se repete por vários dias, com as crianças se alternando nos papéis de médicos, pacientes, enfermeiros e secretárias. Para organizar a ordem e os horários de atendimento, um modo de anotação vai se fazendo necessário. Emerge claramente a função social da escrita na brincadeira. A professora, então, sugere a confecção de agendas e começa a montá-las com folhas de papel sulfite, para que cada uma das crianças que assumisse o papel de secretária pudesse fazer os registros. As crianças passam a ensaiar a escrita do nome dos colegas, começam a prestar atenção aos modos de escrever cada nome, a registrar a data e o horário do atendimento e a fazer, inclusive, anotações sobre os medicamentos e procedimentos recomendados.

Ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser relevante à vida... As crianças devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo (VYGOTSKY, 1984, p. 133).

A vivência do registro e o registro da vivência

Têm sido muitas e variadas as formas de registro das vivências no contexto educacional. O Livro da Vida, uma das *técnicas* propostas por Freinet, por exemplo, tem sido amplamente divulgado e utilizado. Essa forma de registro diário dos acontecimentos permite uma composição dinâmica da memória do grupo e pode ser feita de várias maneiras: recortes, colagens, desenhos, pinturas, dobraduras, escrita, fotos...

O Livro da Vida é um importante instrumento da Pedagogia Freinet no processo de aquisição da escrita. Nele as crianças registram os acontecimentos vivenciados, as descobertas, novidades, conteúdos aprendidos, tornando-se um testemunho vivo do trabalho da Turma. A criança se apropria da escrita, tornando-se autora antes mesmo de dominar a escrita convencional. O professor assume o papel de escriba, registrando as ideias da criança (BUSCARIOLO, 2015, p. 25).

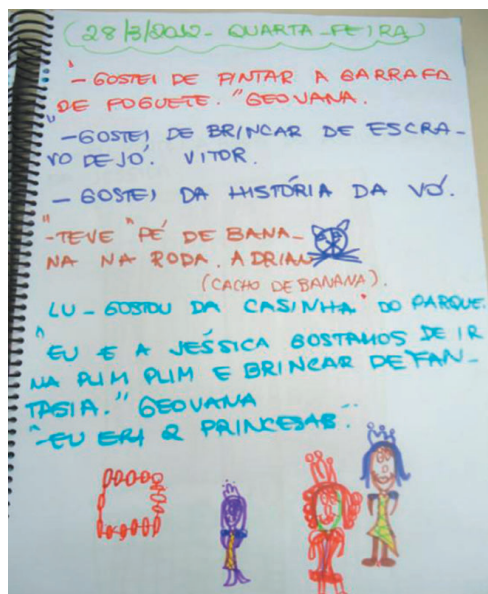


Figura 2

Fonte: NOGAROTTO, 2012, p. 71, 75.

Vivenciar e registrar o tempo

Calendários e quadros em que se marcam as atividades da rotina diária são bastante frequentes nas salas da Educação Infantil; porém, muitas vezes, as crianças participam pouco de sua construção; também não é raro que sejam pouco utilizados, que não tenham uma função social real. Pensando em possíveis formas de participação efetiva das crianças na construção e no uso de um calendário e em torná-lo necessário, foi desenvolvido um projeto numa turma de Educação Infantil, composta por crianças de cinco a seis anos de

idade. O uso de imagens (combinado com o uso de palavras nomeando os dias da semana) foi o caminho escolhido, considerando-se o fato de as crianças ainda não dominarem os sistemas da escrita e numérico. Com o desenvolvimento do projeto, as crianças foram sendo provocadas para compreenderem a potência dos calendários como instrumentos culturais, criados para registro e recuperação de informações, para se lembrarem da organização das atividades no dia a dia, para “escreverem” e “lerem” suas vivências.

Profa: A gente vai fazer o calendário. Eu quero saber... Alguém lembra o que a gente fez segunda, na roda?

Cças: Roda.

Profa: Roda. Que mais que a gente fez segunda-feira na roda, hein Zé Paulo? Que que a gente fez segunda-feira, na roda?

Algumas crianças: Música.

[...]

Profa: Não. Ó, como é que a gente pode fazer pra lembrar o que a gente fez segunda-feira na roda?

GE: Segunda?

Profa: É. Como que a gente sabe o que a gente fez?

Cças: Música, roda.

Profa: Sem adivinhar. Sem adivinhar.

ML: Leu um livro...

As crianças respondem apoiadas em sua memória, não mediada pelo instrumento que está à frente delas. Em vez de olharem para o calendário, olham para a professora, entreolham-se... A professora aceita e legitima algumas respostas e recusa outras. Os sentidos das perguntas da professora parecem se alternar para algumas crianças, com diferentes ênfases em palavras/expressões dos enunciados: ora focalizam a palavra “roda” (e dão respostas mais ou

menos óbvias: na roda, “fizemos roda”), ora focalizam a expressão “o que que a gente fez” e elencam atividades que realizam no dia a dia: brincar, cantar, tomar lanche... Frente a isso, a professora procura ser mais precisa:

Professora: O que que a gente pode fazer pra descobrir o que que a gente fez segunda-feira na roda?

Gabrielly: Pensar. A única coisa.

Professora: A única coisa?!? Ó, não tem nada na sala...

Calebe: Tomar lanche!

Gabrielly: O calendário (aponta o calendário com o pé).

Professora: O calendário! Então, como é que a gente sabe?

As crianças voltam seus olhares para o calendário colado na parede.

Gabrielly: Cantou a música.

Professora: Na segunda-feira. No primeiro dia que a gente veio na escola. Da semana.

Gabi: Ah! Contou a novidade.

Professora: Ah, contou a novidade! Como que a gente sabe que contou a novidade, Gabi?

Gabi (apontando o calendário): Porque eu estou vendo o ovo (refere-se à primeira figura colada logo abaixo da imagem que representa a roda).

Professora: Ah, porque você está vendo um ovo!

A professora aponta o cartão do ovo que foi escolhido na segunda-feira para representar a novidade: contar sobre a Páscoa, ocorrida no domingo anterior.

Acolhendo as respostas das crianças, a professora vai reformulando as perguntas, deslocando a ênfase de “o que *a gente fez*” para “o que *a gente pode fazer para descobrir*” e, por fim, para “não tem nada *na sala*”. Esforçando-se por se fazer compreender, a professora vai buscando outros modos de dizer, reorientando o olhar e a atenção das crianças. As pistas sucessivas levam Gabrielly a entender que a informação está no calendário.

O que está em jogo não é apenas o fato de recuperarem uma informação, de lembrarem o que fizeram. A resposta esperada pela professora implica dinâmicas relações entre *memória*, *linguagem* (da professora, das crianças, das figuras e palavras escritas, das linhas que sinalizam cada dia da semana...), *atenção* (olhar para a professora, olhares trocados entre as crianças, olhar para o calendário, olhar para a coluna da segunda-feira...), *imaginação* (estabelecer relações novas e peculiares entre a figura de um ovo e um ovo de Páscoa), *elaboração conceitual* (o conceito de tempo materializado nos conceitos dos dias da semana, de primeiro dia, de semana, de quarta-feira, de antes e depois...).

O uso do calendário como instrumento técnico e semiótico vai sendo construído passo a passo. De respostas predominantemente aleatórias, as crianças vão aprendendo a “ler” o calendário. Mas esse processo não ocorre de maneira homogênea. As formas heterogêneas de participação e desenvolvimento das crianças estão constantemente demandando da professora uma atitude de alerta com relação ao seu próprio trabalho.

Somente com a *sistematicidade* do trabalho da professora, incorporando o calendário nas *práticas cotidianas*, propondo a “leitura” das imagens e convidando as crianças a “escreverem” suas vivências com figuras e desenhos *todos os dias*, é que se tornam possíveis novos modos de compreensão e de uso dessa forma de registro cultural do tempo. Nesse processo, torna-se possível, também, a produção e a partilha de novas significações.

Na mesa estavam Maria Luiza, Gabriel, Giovana Pedroso, Luana, Giovana Moraes e Rayssa.

Silvia: E depois do parque, o que vocês vão fazer?

Maria Luiza: Vamos para o lanche.

Maria Luiza: E... (faz gestos com a mão) lavar a mão.

Silvia: Lavar a mão e ir para o lanche.

Gabriel: Lavar a mão... Pode ser este o sabonete (aponta a figura de uma borracha verde).

(Registro em diário de campo. ROCHA, 2015)

Nesse dia e nos próximos, várias crianças incluem no calendário a figura da borracha representando um sabonete e o ato de lavar as mãos, sistematicamente colocando-a antes da figura do lanche.

Quando o projeto foi planejado, inseriu-se a figura da borracha pensando-se que poderia ser escolhida pelas crianças para representar atividades que incluíssem desenhos e escrita. Essa escolha nunca ocorreu. Em contrapartida, Gabriel desloca o significado culturalmente estabilizado do objeto e compartilhado pela linguagem (sua nomeação como borracha) e atribui-lhe um novo, nomeando-o como sabonete, provavelmente apoiando-se nas possibilidades de com ela realizar o gesto de lavar as mãos. De modo similar ao que ocorre nas brincadeiras de faz de conta (por exemplo, acompanhamos gravetos virando sorvete e batom), através do trabalho imaginativo a figura da borracha aqui funciona como objeto-pivô, permitindo às crianças ultrapassarem os limites dos recursos disponíveis. Aqui a partilha dessa transformação e a adesão de colegas ao novo significado produzido por Gabriel dão pistas de múltiplas possibilidades de convencionalização do signo e de transformações na cultura, nos movimentos em que as crianças deixam nela suas marcas.

“Brincadeira de jornal”: a vivência registrada em livro de história e a participação das crianças na produção literária

Em outro contexto de Educação Infantil, em um agrupamento multietário de crianças, a professora levou um monte de jornais velhos. O que fazer com eles? Ler, rasgar, recortar, amassar... O que foi vivido com as crianças, além de ser fotografado a cada passo, tornou-se um livro de história, escrito e ilustrado com o grupo de crianças.

A composição do texto – a repetição de dizeres, a acumulação gradual de elementos, a rima, o ritmo, etc. – e as ilustrações dão ao livro um estatuto de produção literária. Integrando a biblioteca do grupo, ele se torna mais um livro de história a ser lido, manuseado, curtido e compartilhado, contando uma história vivida

e protagonizada pelas crianças. A leitura do livro, realizada incansáveis vezes, faz desse um dos textos de referência para as crianças ao constituir a memória – individual e coletiva – do grupo. As crianças vão imitando a leitura, memorizando o texto, reconhecendo e relacionando as palavras escritas, apropriando-se do produto de sua própria experiência. Nesse processo de intensa participação, a vontade de contar histórias, de registrá-las por escrito, de (aprender a) ler e de escrever vai ganhando força, vai tomando forma. Outras experiências são vividas, outras histórias são contadas, outros livros são produzidos. As crianças começam a imitar também a escrita, a copiar, a esboçar o traçado convencional das letras, a perguntar sobre elas; querem saber sempre mais.

A produção compartilhada desse livro fica aqui como um convite, um incentivo, uma provocação, uma inspiração para outras incontáveis possibilidades de imaginação e criação do trabalho docente na Educação Infantil.

Memórias inventadas

Sobre sucatas – XV

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado.

Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata.

Também a gente fazia de conta que sapo era boi de cela e viajava de sapo.

Apanhador de desperdícios – IX

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.

Porque eu não sou da informática:

Eu sou da invencionática.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros

O homem é pleno a cada minuto de possibilidades não realizadas.

Vigotski

Brincadeira de jornal

Era uma vez um monte de crianças com vontade de brincar com uma pilha de jornais velhos. Começaram a mexer, a rasgar, a dobrar, até que alguém deu uma ideia:

– Vamos fazer um chapéu de papel?



Todo mundo resolveu fazer um chapéu.

Com o chapéu na cabeça, alguém deu outra ideia:

– Vamos fazer uma espada enrolada?

Todo mundo resolveu fazer uma espada enrolada.

Com o chapéu de papel e a espada enrolada, alguém deu mais uma ideia:

– Vamos fazer uma máscara?



Todo mundo resolveu fazer uma máscara.

Com o chapéu de papel, a espada enrolada e a máscara no rosto, alguém ainda deu mais outra ideia:

– Vamos fazer um escudo e uma capa?



Com o chapéu de papel, a espada enrolada, a máscara no rosto, o escudo e a capa, as crianças viraram soldados e resolveram marchar e cantar.

Depois resolveram brincar de lutar. Viraram super-heróis.





Visitaram um castelo
encantado e venceram dragões
inimigos



Brincaram tanto, mas tanto, que começaram a se cansar.

A capa começou a rasgar,

o escudo começou a furar,

a máscara começou a suar,

a espada começou a dobrar,

o chapéu começou a desmanchar...

Mas uma brincadeira tão gostosa e tão boa valeu a pena de qualquer maneira.

Vamos inventar outra brincadeira?

3. Reflexão e ação

No decorrer do texto foram compartilhadas diferentes experiências que deram visibilidade ao trabalho com a linguagem oral e escrita, sendo destacados diferentes modos de participação e apropriação das crianças e das professoras. A leitura do livro de imagens, as conversas e as brincadeiras, a literatura e a dramatização, a construção de calendário, a produção de desenhos e de livros de história deram corpo a uma fração de uma gama enorme de possibilidades de trabalho na Educação Infantil. Os episódios aqui apresentados não foram tomados como modelos para serem replicados ou repetidos. Em sua singularidade, eles se tornam exemplares de situações que incitam reflexões e análises, e inspiram novas invenções. Com isso em mente, sugerimos agora algumas atividades que podem servir de base para novas reflexões e cri(ações).

Atividade 1 – Traga para discussão em grupo o registro de uma atividade realizada com as crianças e que você avalie que não tenha dado certo. A que aspectos do seu planejamento, das condições de realização da proposta e das relações entre as pessoas envolvidas você atribui as dificuldades surgidas?

Atividade 2 – Planeje e desenvolva com as crianças uma atividade que envolva desenho, pintura, jogos, brincadeiras, histórias. Registre em detalhes a situação vivenciada – falas, gestos, expressões que deem indícios do envolvimento das crianças. Traga o registro para compartilhar com colegas. Em conjunto, analisem:

- como as crianças participaram ou não da proposta;
- quais aspectos das produções escolhidas foram destacados por você no trabalho com as crianças;
- quais foram as dificuldades do registro.

Atividade 3 – O que você tem observado nas relações das crianças com a escrita? Reúna algumas produções feitas por elas, ou registros feitos por você sobre situações em que as crianças leem e/ou escrevem. Traga para análise conjunta, procurando discutir:

- Que tipos de pergunta as crianças fazem no desenvolvimento da atividade?
- Como você tem respondido às perguntas das crianças sobre a escrita?
- Como você percebe, propõe e/ou articula os conhecimentos das crianças sobre a função social da escrita?

Atividade 4 – Apresentamos a seguir um pequeno trecho de uma entrevista realizada com o cineasta francês, Michel Ocelot, criador de uma premiada cinematografia autoral de animação. A entrevista foi publicada no Diário Catarinense em 07 de julho de 2009:

Diário Catarinense: Em sua opinião, o que é indispensável para se narrar uma história para crianças?

Michel Ocelot: É indispensável não fazer uma história para crianças. Deve-se fazer histórias que, antes de tudo, nos encantem a nós mesmos, e deve-se ter em mente que as crianças precisam aprender e registrar uma enorme quantidade de informações, de saberes de cinco mil anos de civilização humana.

O encantamento aparece na fala de Ocelot. O cineasta nos provoca a olhar para produções que escolhemos para trabalhar com as crianças e a refletir sobre o modo como elas nos afetam, produzindo ou não encantamentos – livros, filmes, cantorias, apresentações teatrais, jogos, brinquedos e brincadeiras de criança, etc. Dentre as produções com que você tem trabalhado, quais as que mais encantaram a você e às crianças? Escolha uma delas para compartilhar com o grupo.

4. Aprofundando o tema

CRUZ, Maria Nazaré. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos (Org.). *Vamos brincar de quê?* Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; Souza, Denise Trento R. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

5. Ampliando o diálogo

KRAMER, Sonia et al. *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

O livro apresenta resultados de uma pesquisa realizada em turmas de creche e pré-escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma coletânea de textos que apresenta análises de práticas pedagógicas observadas nos diferentes campos da pesquisa.

REGO, M. T. (Org.) Lev Vigotski. Revista Educação. História da Pedagogia. São Paulo: Segmento, vol. 2, pp.30-39, São Paulo, SP, Brasil, 2010.

O volume 2 da Coleção História da Pedagogia, da Revista Educação, é dedicado a L.S. Vigotski. Esse número reúne artigos de vários especialistas na perspectiva histórico-cultural, apresentando e trazendo para discussão as ideias e conceitos principais da teoria.

PINO, Angel. A constituição e os modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. *Caderno Anpepp*, Recife, v. 1, n. 4, set. 1996.

Esse texto apresenta uma densa elaboração teórica sobre o desenvolvimento humano, feita a partir das ideias de Vigotski, trazendo também uma análise detalhada de uma situação imaginária vivenciada por um grupo de crianças no contexto da Educação Infantil.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos (Org.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015.

O livro reúne textos de vários autores que comentam sobre concepções e propostas de Educação Infantil, tomando por base situações cotidianas. A coletânea ressalta a participação ativa e imaginativa das crianças, trazendo contribuições para o conhecimento e o debate das condições de vida na contemporaneidade, como a desigualdade, a inclusão, a produção tecnológica. Os autores admitem o desafio e reiteram a responsabilidade do trabalho docente, levantando sugestões e abrindo um amplo leque de possibilidades de atuação.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

O livro problematiza e discute teorias e práticas no processo de alfabetização de crianças, ressaltando a concepção de linguagem como produção e produto humanos, como meio e modo de interação constitutivo do desenvolvimento humano, e discutindo as implicações desse modo de conceber para o trabalho docente e as relações de ensino.

Indicações de filmes

Michel Ocelot é um cineasta francês de filmes de animação. Entre seus filmes, destacam-se as produções *Kiriku e a feiticeira* (1998), *Príncipes e princesas* (1999) e *As aventuras de Azur e Asmar* (2006).

JURO que vi. Projeto realizado com alunos da Rede Municipal do Rio de Janeiro com produção de desenhos animados sobre mitos e personagens brasileiros. Disponível em: <<http://goo.gl/aYifhx>>. Acesso em: 20 maio 2016.

TERRITÓRIOS do brincar. Projeto voltado ao trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro, produção e difusão da cultura infantil.

Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

6. Referências

- BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- CRUZ, Maria Nazaré. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos (Org.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015.
- CUANI, Iramaia. *Literatura fantástica e afetividade: (re)significando a prática de leitura em sala de aula*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- FANTIN, Carolina. *Processos de significação: palavras e gestos na constituição do brincar*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1975. (Temas Pedagógicos; 11).
- GENTIL, Mônica Salles. “*Em cima da hora? O que é isto?*”: Palavra em uso e a elaboração conceitual em um contexto pré-escolar. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- GÓES, M. Cecília Rafael de. A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 3, p. 23-29, 1995.

- LIMA, Anna Paula Rolim de. *A argumentação oral no contexto dos agrupamentos multietários da educação infantil municipal de Campinas*. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- MAGIOLINO, Lavínia L. S. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos (Org.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015.
- NOGAROTTO, Laís Covaes. *Práticas educativas na Educação Infantil*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- OCELOT, Michel. Michel Ocelot em Florianópolis. [07 de julho, 2009]. Florianópolis: Diário Catarinense. Disponível em: <http://goo.gl/RVLolx> . Acesso em 16 de junho de 2016.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez. 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 87, p. 62-70, no. 1993.
- PAIVA, Nubia Silvia Guimarães. *Registro de diários de bordo*. 2015.
- PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, n. 71, p. 45-78, 2000.
- PINO, Angel. Técnica e semiótica na era da informática. *Contrapontos*, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, maio-ago. 2003.
- RIBEIRO, Gisele Alves. *A prática pedagógica no cotidiano de um berçário de creche: condições e especificidades*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

- ROCHA, Maria Silvia P. M. L. da. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- ROCHA, Maria Silvia P. M. L. da. *Diário de campo*. 2014.
- ROCHA, Maria Silvia P. M. L. da. *Diário de campo*. 2015.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; Souza, Denise Trento R. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.
- VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, Lev S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 121-137.
- VYGOTSKY, Lev S. *Génesis de las funciones psíquicas superiores*. Madri: Visor, 1995. (Obras Escogidas; III).

Leitura e Escrita na Educação Infantil

Coordenação no MEC

Rita de Cássia de Freitas Coelho (SEB/DICEI/Coordenação Geral de Educação Infantil)

Equipe de Concepção e Organização

Mônica Correia Baptista (UFMG)

Patrícia Corsino (UFRJ)

Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG)

Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO)

Assessoria

Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

Secretária Geral

Angela Bibiana Nogueira

Caderno 3: Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações.

Autores

Ana Maria de Oliveira Galvão (Unidade 1)

Cecília Goulart e Adriana Santos da Mata (Unidade 2)

Ana Luiza Bustamante Smolka, Lavinia Lopes Salomão Magiolino e Maria

Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (Unidade 3)

Leitores Críticos

Ana Carolina Perrussi Alves Brandão

Marlene Oliveira dos Santos

Saskya Caroline Bondmuller

Revisão

Aline Sobreira (Mangá Ilustração e Design Gráfico)

Design gráfico

Graça Lima

Ilustrações

Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima (Capa Dura)

Diagramação

Filigrana Design



Ministério da
Educação

