







CRIANÇAS COMO LEITORAS E AUTORAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB

Ficha catalográfica

C928 Crianças como leitoras e autoras / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016.
128 p. : il.,. 20,5 x 27,5 cm.-(Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.6)

ISBN: 9788577832088 (Coleção Completa)
ISBN: 9788577832149

1. Educação de crianças. 2. Leitura. 3. Livros e leitores. 4. Desenvolvimento cognitivo.
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**

CRIANÇAS COMO LEITORAS E AUTORAS

CADERNO 5

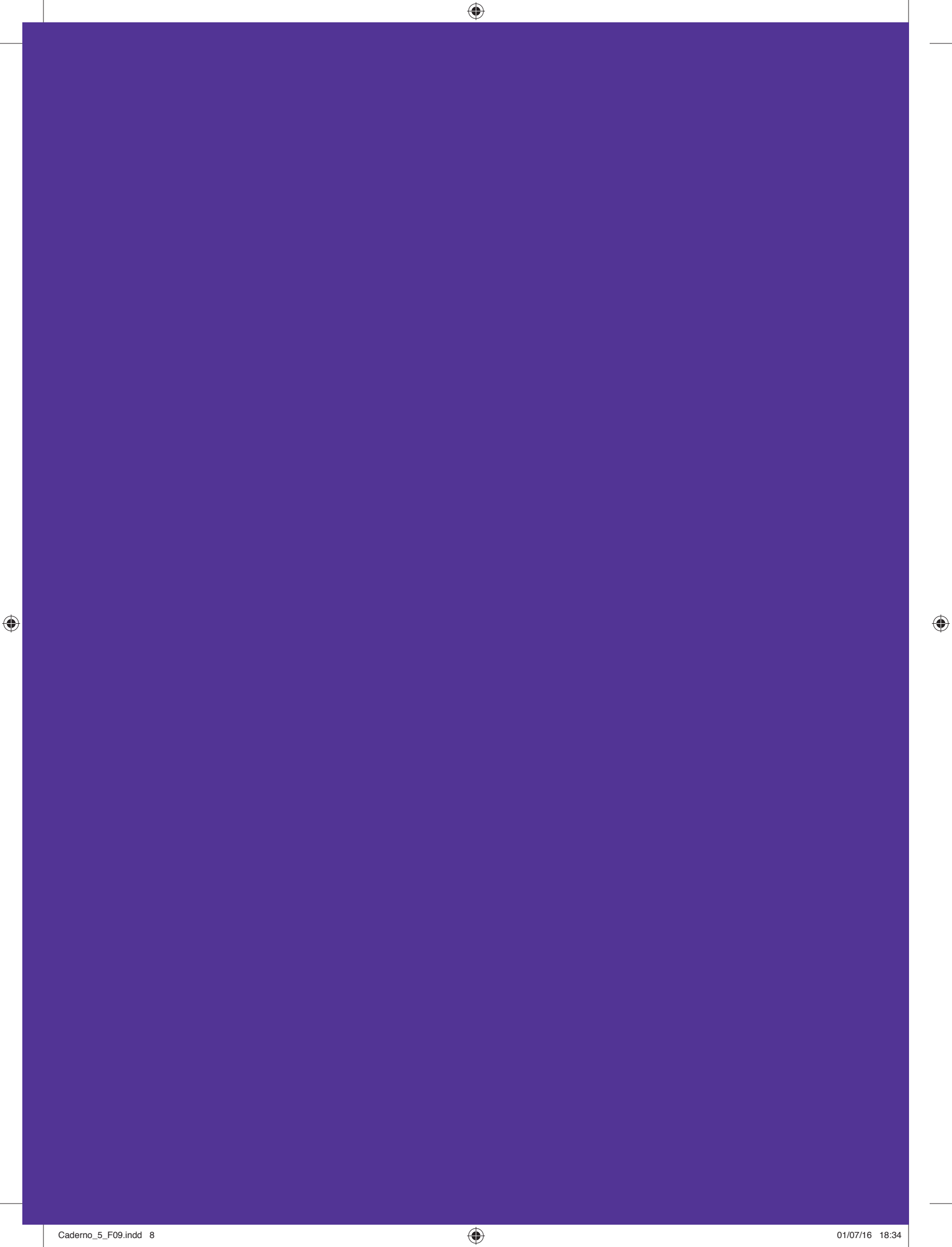


Brasília, 2016



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	11
1. Iniciando o diálogo	13
2. Invenções e apropriações da linguagem escrita pelas crianças	14
3. Compartilhando experiências: entrelaçando a leitura e a escrita na Educação Infantil	43
4. Reflexão e ação	46
5. Aprofundando o tema	51
6. Ampliando o diálogo	55
7. Referências	56
AS CRIANÇAS E AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA	59
1. Iniciando o diálogo	61
2. A linguagem dirigida às crianças	63
3. Compartilhando experiências	85
4. Reflexão e ação	87
5. Aprofundando o tema	89
6. Ampliando o diálogo	89
7. Referências	90
AS CRIANÇAS E OS LIVROS	95
1. Iniciando o diálogo	97
2. Escolhendo os livros	100
3. Os livros na Educação Infantil	108
4. Compartilhando experiência	115
5. Reflexão e ação	119
6. Aprofundando o tema	124
7. Ampliando o diálogo	125
8. Referências	126



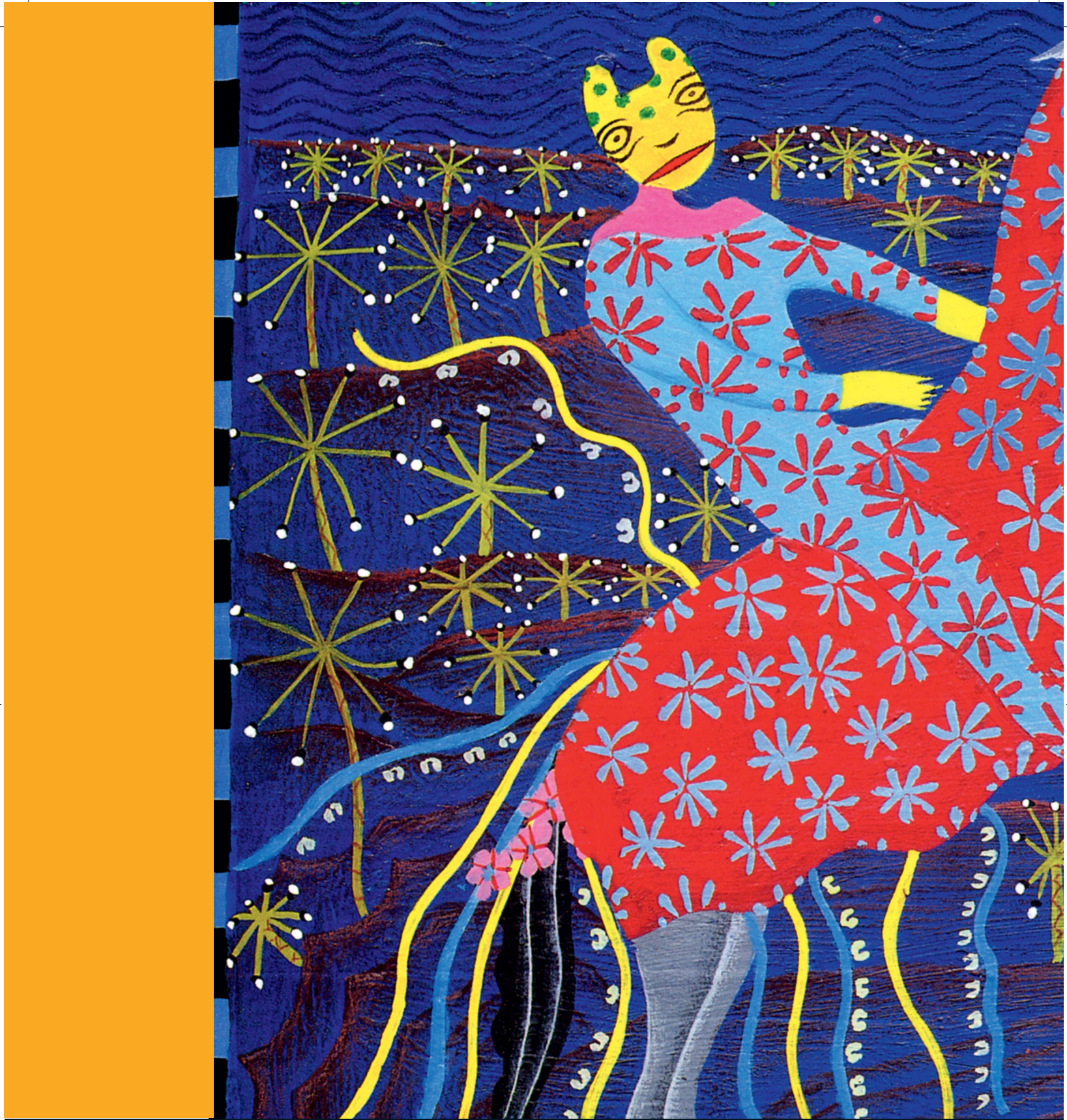
INTRODUÇÃO

Como já vimos ao longo das unidades anteriores, a linguagem escrita está presente em situações do cotidiano de muitas crianças, mas ela circula de formas muito distintas e com significados diversos entre os grupos sociais. Cabe à Educação Infantil ampliar as experiências culturais das crianças, socializando os seus saberes e conhecimentos e disponibilizando outros, favorecer a expressão das crianças em todas as formas, valorizando as diferentes linguagens. A linguagem escrita faz parte do contexto educativo, é uma entre as outras. Apropriar-se de uma linguagem – de uma nova forma de se expressar e de se comunicar como o outro – é algo bastante complexo. A apropriação é um processo relacionado à imersão, ao interesse. Não cabe à Educação Infantil ter como objetivo a sistematização formal desse processo de apropriação no coletivo das crianças – um grande diferencial entre pré-escola e Ensino Fundamental é justamente o espaço de liberdade e de possibilidades de expressão. As crianças são diferentes entre si, têm experiências e interesses distintos. Muitas delas iniciam seu ingresso à escola aos quatro anos, e é justamente nesse momento que começam a ter uma maior aproximação com a linguagem escrita.

Foi nosso objetivo neste *Caderno 5* apresentar reflexões que levem você a compreender como práticas significativas e dialógicas em torno da cultura escrita se relacionam às apropriações das crianças, como situações desafiadoras possibilitam análises e reflexões das crianças, ampliando seus conhecimentos sobre a linguagem escrita.

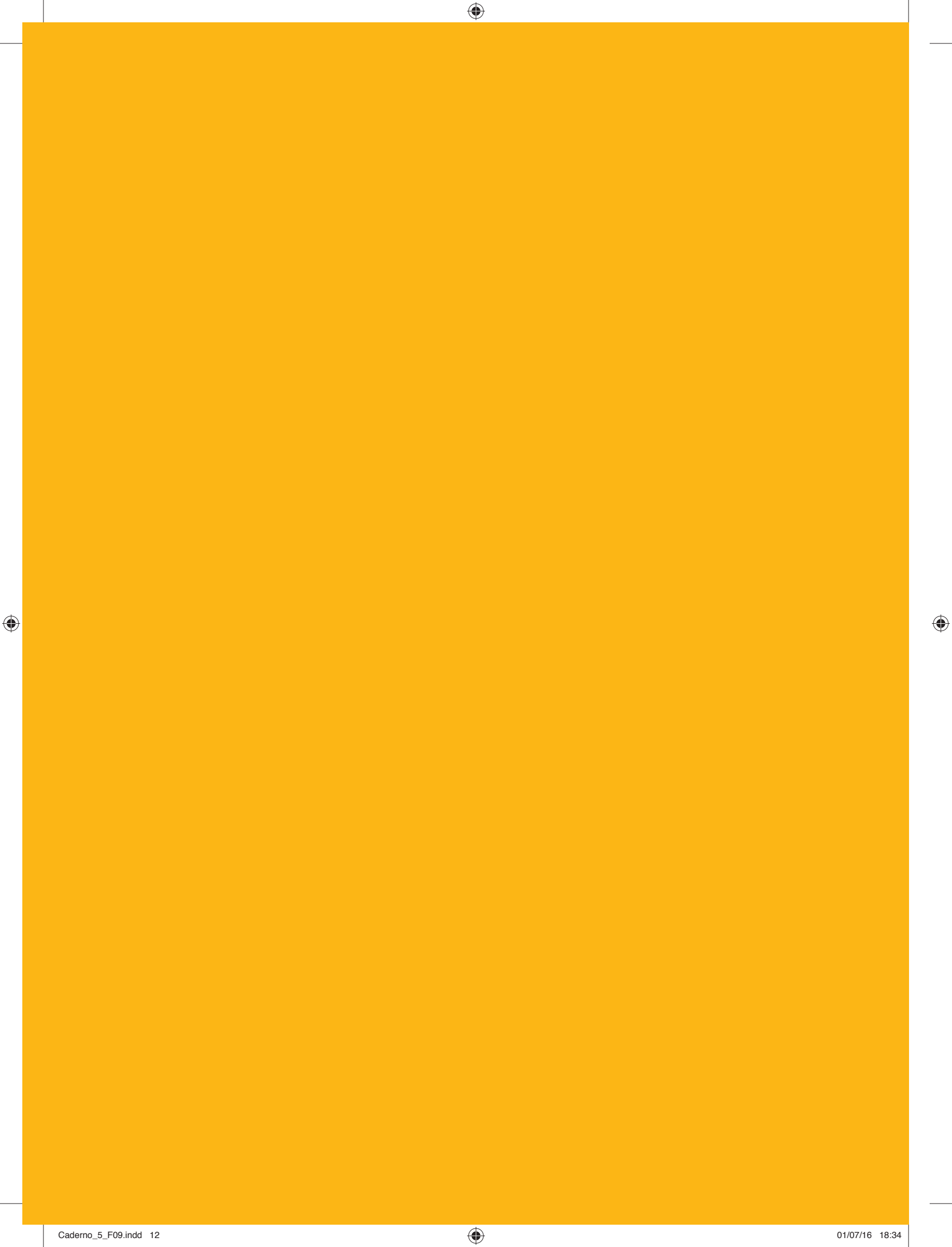
Na Unidade 1, “Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas”, as coordenadoras do projeto “Leitura e escrita na Educação Infantil” trazem alguns pressupostos para se pensar a leitura e a escrita numa perspectiva dialógico-discursiva. Na Unidade 2, “As crianças e as práticas de leitura e de escrita”, Angélica Sepúlveda e Ana Teberosky argumentam sobre a importância da produção de linguagem escrita das crianças e apresentam possibilidades de trabalho junto às crianças de quatro e cinco anos, dialogando com práticas pedagógicas realizadas em turmas de pré-escola da cidade de Barcelona, na Espanha. Na Unidade 3, “As crianças e os livros”, Teresa Colomer proporciona uma reflexão sobre livros e leituras na Educação Infantil, dando elementos para a escolha de livros a serem lidos com e para as crianças e para práticas de leitura na escola.

Esperamos que este caderno traga novas reflexões e desejamos boas leituras.





**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES
PEDAGÓGICAS**



LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Patrícia Corsino

Maria Fernanda Rezende Nunes

Mônica Correia Baptista

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Angela Rabelo Barreto

1. Iniciando o diálogo

Tudo que não invento é falso.

Manuel de Barros

A epígrafe de Manuel de Barros apresenta de forma concisa o nosso lugar como sujeitos na produção de sentidos frente ao que nos é apresentado do/no mundo. Tudo precisa passar por nossa invenção ou reinvenção para se tornar verdadeiro. É na negociação de sentidos que vamos estabelecendo o que é verdadeiro ou não. Esse processo de apropriação e de negociação se dá nas interlocuções, já que é na linguagem que mundo e sujeito se inter-relacionam e se constituem como tal. O sentido, situado e contextualizado, é sempre resposta, réplica de um fluxo ininterrupto de comunicação no qual se penetra e onde não se tem nem a primeira e nem a última palavra (BAKHTIN, 1992).

Nesta unidade, partimos da invenção para pensar dois aspectos presentes nas relações entre linguagem escrita e crianças. De um lado, refletiremos acerca das interações que as crianças estabelecem, desde os seus primeiros anos de vida, com a linguagem escrita. De outro lado, pensaremos os processos por meio dos quais elas vão se apropriando dessa linguagem. Invenção como rua de mão dupla, já que a própria linguagem escrita é uma invenção, fruto de uma tessitura realizada a muitas mãos. A possibilidade de fazer uso da linguagem na sua forma escrita exige do sujeito sucessivas apropriações

e recreações. Leitores e leituras, produtores de textos e seus registros são situados, mas, ao mesmo tempo, cada ato de leitura ou de escrita é também único.

Esta unidade busca trazer questões que nos ajudem a pensar o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças e suas implicações pedagógicas. Tem como objetivos:

- problematizar as concepções de criança, de infância e de educação das crianças menores de seis anos e suas relações com a apropriação da linguagem escrita;
- situar teoricamente os processos de reinvenção e apropriação da linguagem escrita pelas crianças;
- descrever e analisar princípios que sustentam práticas educativas de qualidade relacionadas à leitura e à escrita, na Educação Infantil;
- propor um trabalho com a leitura e a escrita na creche e na pré-escola que considere os processos de apropriação das crianças e respeite os princípios destacados.

2. Invenções e apropriações da linguagem escrita pelas crianças

É provável que, para algumas de vocês que participam deste curso, soe familiar a discussão sobre se a Educação Infantil deve ou não trabalhar aspectos ligados à aprendizagem da leitura e da escrita. Esse debate foi, inclusive, uma das motivações para a existência deste curso. Para justificar as opções conceituais que, por sua vez, implicam orientações metodológicas, é inevitável retomar concepções de criança, de infância e de educação das crianças que se inicia nos primeiros dias de vida. É preciso, entretanto, não apenas mencionar tais concepções, mas, sobretudo, analisar como se relacionam com os processos de apropriação da linguagem escrita.

Crianças e infâncias: discutindo concepções

Ao longo do século XX houve um deslocamento na forma de pensar as crianças. Essa nova forma de perceber as crianças que vem sendo reivindicada pelos estudos contemporâneos, especialmente os da Sociologia da Infância, traz a noção de competência como distintiva de uma nova posição das crianças no mundo. “Este paradigma da competência faz das crianças agentes sociais plenos, cujo agir modifica as estruturas sociais em que se encontram, dando-lhes outros sentidos” (CASTRO, 2013, p. 18). Por isso, perceber as crianças pela lente da competência é possibilitar não apenas uma coconstrução da própria infância, como também da sociedade.

Assumir esse novo paradigma significa romper com uma visão linear de desenvolvimento, com etapas universais a serem percorridas. Significa também considerar que as crianças, com suas produções singulares, criativas e imprevisíveis, podem apresentar diferentes processos tanto individuais quanto culturais, já que são sujeitos situados sócio-historicamente, com traços culturais de seu grupo, gênero, etnia, religião. Tais concepções deslocam a exclusividade do olhar sobre as crianças segundo uma perspectiva da falta, da incompletude, da dependência e da improdutividade e trazem outras dimensões mais positivas, tais como a da potência, da capacidade, da inteligência, aproximando, assim, as crianças de características inerentes aos humanos e não a alguns traços pretensamente circunscritos a uma condição, especificamente, infantil.

Ainda que o paradigma da competência e da agência infantis busque seu espaço nas sociedades contemporâneas, como Lúcia Rabelo de Castro (2013) elucida, parece ser difícil ainda hoje abrir mão da ideia de preparo das crianças. Nossas sociedades continuam submetidas à noção de educação das crianças como preparação para a vida produtiva. Portanto, não se pode afirmar que haja consenso sobre essa concepção de coconstrução da própria infância pelas crianças, tampouco que ela seja aceita universalmente. Coexistem, nas sociedades contemporâneas, diferentes concepções de crianças e infâncias que se apresentam, muitas vezes, de forma contraditória nos tempos e espaços onde as crianças circulam, nos produtos e artefatos que portam e consomem, nos serviços e instituições a elas direcionados. As formas como os adultos pensam as crianças, bem como as produções culturais e a

educação que a elas destinam, oscilam entre paradigmas distintos e contraditórios.

Como essas diferentes formas de conceber a(s) infância(s) e as crianças influenciam nossas decisões e nossas posturas em relação a elas, no dia a dia? O que mudaria na nossa forma de exercer a profissão docente se assumíssemos uma ou outra concepção? Como você avalia sua forma de perceber as crianças com as quais trabalha? E como avalia a forma como suas colegas as percebem? Que implicações teria para a prática docente se fôssemos capazes de nos aproximar das crianças tendo como ponto de partida sua competência e suas possibilidades de coconstrução do mundo e da própria infância?

Para Jorge Larrosa (1999, p. 197), tomar a competência das crianças como parâmetro para as interações delas conosco, adultos, só seria possível pela experiência do encontro, isto é, por uma relação que não seria nem de apropriação, porque o sujeito da apropriação é aquele que converte o outro em algo à sua medida, nem de reconhecimento, porque o sujeito do reconhecimento é aquele que vê no outro o que sabe, o que quer, o que imagina, não se abrindo ao inédito. O sujeito da experiência seria aquele que está disposto a se alterar pelo outro, a se transformar numa direção desconhecida. Isso exigiria do adulto não apenas conhecer as crianças ou ter conhecimentos de diversas áreas sobre elas e seus processos, mas renunciar a “toda vontade de saber, de poder e de controle para se aproximar da presença enigmática da infância e se deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo” (LARROSA, 1999, p. 196).

Tarefa bastante difícil para nós, professoras de Educação Infantil, cuja formação profissional se pauta e, muitas vezes, se alinha a um modelo de verdade baseado em supostas evidências científicas e na lógica instrumental. Sendo assim, são pequenas as possibilidades para os desvios, para o inédito, sensível, poético ou para verdades que se dão a ver como lampejos, como nos ensina Walter Benjamin (1993), pequenos clarões nas noites de tempestade, que nos deixam ver parte da realidade e imediatamente desaparecem, ficando o escuro do desconhecido.

Essa renúncia a que se refere Larrosa não significa, entretanto, desconhecer. Justo o contrário. Uma prática pedagógica comprometida com essa visão de infância requer uma sólida formação dos profissionais que assegure o movimento necessário de deslocamento: dialogar, opor, questionar, desconfiar, desaprender, abrindo espaços para a experiência do encontro com as crianças.

Nesse importante e oportuno movimento de deslocamento não se pode negligenciar o fato de que, na relação entre adultos e crianças, haverá sempre uma verticalidade inerente aos lugares que adultos e crianças ocupam nessa relação. Ao adulto sempre competirá: prover as necessidades básicas das crianças, proteger os seus direitos, responsabilizar-se pelo seu bem-estar, assumir a condição de sujeito mais velho e, portanto, mais experiente, maior em tamanho e força, e detentor, por tudo isso, de autoridade, entre outros. Essa verticalidade, inerente aos que chegaram antes, é necessária até mesmo para a sobrevivência e a segurança – física, emocional e afetiva – das crianças. Precisa, contudo, sustentar-se em uma horizontalidade ética, um agir ético responsável em relação ao outro, seja ele criança ou adulto. Assumir a legitimidade desse outro-criança significa entender que, na relação eu-outro, a alteridade (estado ou qualidade do que é outro, distinto, diferente) nos é constitutiva e se dá numa via de mão dupla: de um lado, as crianças se constituem na relação com os adultos, de outro, estes se constituem pelo olhar do outro-criança. O que a criança vê e experimenta, a partir das suas lentes, alcança uma profundidade que o adulto não será capaz de experimentar. Acolher esse olhar infantil e se deixar afetar por ele seria uma das condições para se assumir o paradigma da competência das crianças e para compreender que nas inter-relações entre eu e outro se confrontam múltiplos discursos e, nessa arena, constituímos-nos e somos constituídos mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória.

Pensando a linguagem numa perspectiva dialógico-discursiva

Compreendendo, pois, as crianças como interlocutoras que participam ativamente da cultura, estabelecendo com outros sujeitos interações efetivas, podemos nos perguntar que papel cumpre a linguagem nessas interações e, portanto, na própria constituição do humano. Partimos do pressuposto de que a interlocução é inerente às relações humanas, já que o mundo nos é apresentado na linguagem, isto é, a realidade nos chega pela palavra do outro, sendo, portanto, uma relação de sentidos. O social e o individual estão em uma complexa relação.

A perspectiva dialógico-discursiva da linguagem, fundamentada nos estudos de Mikhail Bakhtin, tem como um de seus pilares o dialogismo, entendido em três dimensões: i) o dialogismo como o próprio princípio de constituição do sujeito e o seu princípio de ação; ii) o dialogismo constitutivo da concepção de linguagem de Bakhtin; iii) o dialogismo que se mostra no fio do discurso (FIORIN, 2006). A primeira dimensão consiste no princípio de que o sujeito se constitui na relação com o outro e o seu agir é uma tomada de posição, uma resposta responsável frente ao outro. A segunda dimensão é o dialogismo constitutivo da própria concepção de linguagem de Bakhtin, que parte do pressuposto de que todos os enunciados constituem-se a partir de outros enunciados: “Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico” (BAKHTIN, 2003, p. 413). O enunciado é a materialização de um discurso culturalmente valorado e responsivo em relação a outros discursos com os quais dialoga. O enunciado é um evento único, individual e irrepetível, mas se constitui dentro de um contexto, no interior da cadeia discursiva, e tanto sua forma quanto seu conteúdo são determinados pelo contexto da interação verbal. A terceira dimensão trata da incorporação da voz ou das vozes do(s) outro(s) no discurso, isto é, a maneira de externar essas vozes. São as formas como os enunciados são compostos.

Na esteira do dialogismo, a perspectiva dialógico-discursiva da linguagem compreende a língua não como um sistema abstrato de formas linguísticas ou como expressão monológica de um sujeito isolado, mas como interação verbal realizada por meio das falas ou enunciações: “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 123). Assim, para o autor, a língua como um sistema estável de formas normativamente

idênticas é apenas uma abstração científica, e tal abstração não dá conta de maneira adequada da realidade da língua. Os enunciados como unidades da comunicação evidenciam que, embora a língua tenha regras – que são sociais e, portanto, relativamente estáveis –, são os gestos, acentos e entonações relacionados às intenções comunicativas e ao contexto que realizam a enunciação. As unidades da língua – os sons, as palavras, as orações – são repetíveis, mas não são a língua viva, que pulsa na dinâmica do seu funcionamento como os enunciados. Estes sim são acontecimentos únicos, inéditos, criam algo novo em cada ato enunciativo. Há uma dinâmica complexa entre o que a língua faz com o falante e o que o falante faz com a língua. Essa complexidade ultrapassa a esfera do código, que é muito mais linear nas suas relações. Ao reduzir a língua a um código, ancoramo-nos na estabilidade e reduzimos a língua ao âmbito do que é fixo como as regras gramaticais, os significados dicionarizáveis, as unidades que a compõem, secundarizando as possibilidades de os interlocutores criarem, produzirem e atribuírem sentidos em cada ato enunciativo. Na comunicação verbal, sujeitos históricos, em situações contingentes, enunciam discursos situados num fluxo comunicativo, nem sempre transparente e com margem a interpretações diversas.

As práticas com a linguagem oral e com a linguagem escrita a serem efetivadas na Educação Infantil, pensadas a partir dessa perspectiva, consideram as interações verbais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças. Significa, em outras palavras, reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo. Uma prática pedagógica pautada nessa perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal exige não apenas conhecer os usos que os meninos e as meninas fazem da linguagem oral e da linguagem escrita, dentro e fora das instituições educativas, no seu cotidiano, mas, sobretudo, significa incorporar esses usos no planejamento didático e nas situações de aprendizagem a serem propostas.

Para Bakhtin (2003), a língua atravessa a vida e a vida é atravessada pela língua. Língua e vida são indissociáveis. O trabalho com as linguagens oral e escrita só tem sentido quando realizado com discursos reais e significativos. Isto é, com discursos que realmente se dirijam a alguém e que tenham uma finalidade enunciativa. É para atingir propósitos e chegar a interlocutor(es) que discursos

são proferidos. Assim é, por exemplo, que se brinca de roda e com quadrinhas na Educação Infantil porque elas fazem parte de brincadeira e são experiências partilhadas de cultura, não como pretexto para se observarem as rimas e aliteraões. Ainda que as crianças possam fazer relações entre sons que se repetem, porque estão atentas às palavras, observam a língua e pensam sobre ela, essas observações só fazem sentido dentro do fluxo discursivo.

Uma prática pedagógica é uma prática social realizada entre sujeitos, constitui-se na e com a linguagem em todas as suas formas verbais, não verbais, multimodais: palavras, contrapalavras, ditos, presumidos, silêncios, imagens, gestos e expressões. A partir das escutas, os interlocutores – professoras e crianças – organizam respostas possíveis, conforme as condições que cada contexto enunciativo dispõe e possibilita. É possível e necessário planejar as propostas pedagógicas, pela própria natureza intencional da educação. Entretanto, é no campo das interações, no espaço relacional que se institui em cada ato enunciativo, que são tecidos os sentidos e estabilizados significados partilhados. Daí decorre a questão anteriormente colocada em relação à experiência do encontro com as crianças, dos movimentos de deslocamentos necessários ao ato educativo. A abertura da professora ao inédito, sua resposta como continuidade dos movimentos das crianças.

É ainda Bakhtin (2003) que afirma que ciência, arte e vida são campos da cultura humana que se articulam, mas podem tanto adquirir unidade no indivíduo que os incorpora como permanecer cindidos e manter entre si apenas uma relação mecânica e externa. Se a cisão acontece, a arte ou a ciência passam a ser entendidas de forma autônoma, autossuficiente, isolada da vida. Essa postura mecânica tem consequências éticas que empobrecem culturalmente o homem. A articulação entre ética e criação – na ciência ou na arte – é um desafio à produção de conhecimento e ao próprio agir humano. Isso traz questões seminais para se pensar o ato educativo e o lugar da didática no processo de construção de nexos.

Como articular ciência, arte e vida? Que propostas podem romper a cisão entre ciência, arte e vida, tão comum no cotidiano escolar? Como articular saberes e conhecimentos de forma a afetar o outro, deslocar o outro, mobilizá-lo na construção de

nexos necessários para apropriações do novo? Qual é o compromisso ético e social da Educação Infantil com a democratização de conhecimentos científicos e artísticos produzidos coletiva e historicamente por diferentes grupos sociais? Qual é o lugar da prática pedagógica na produção de sentidos? Mais especificamente, qual é o lugar da Educação Infantil na ampliação das experiências culturais das crianças? E em relação à cultura escrita?

Entendemos que as respostas a essas questões abrangentes, entre outras, ainda que parciais e provisórias, podem ser dadas a partir de um compromisso ético e político com o outro, numa prática pedagógica dialógica do encontro.

Os processos de apropriação da leitura e da escrita

Antes de entrar na discussão sobre os processos de apropriação das crianças em relação à leitura e à escrita, retomamos a uma das perguntas que levantamos na introdução desta coleção: *Como as crianças pequenas leem e escrevem?* Para responder a essa pergunta, precisamos marcar o que definimos como leitura e como escrita.

Leitura e escrita são processos complementares, porém distintos, pois exigem diferentes habilidades. É possível saber ler e não saber escrever. Ser um leitor competente não significa, necessariamente, ser um bom produtor de textos. Mas quem escreve deve ser capaz de ler o que escreveu, caso contrário, teria feito uma cópia ou um traçado de letras, e não uma produção de autoria.

A palavra “leitura” tem muitos significados e é usada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidades. A ampliação do conceito se explica pelo que perpassa as leituras: a produção de sentido, a interpretação dada pelo sujeito frente ao que é dado a ler.

Como já foi discutido no *Caderno 4*, a formação do leitor se inicia nas primeiras leituras que o bebê faz do rosto materno e das leituras que vai fazendo

do mundo. Há mais de trinta anos, Paulo Freire (1997) cunhou a metáfora “leitura de mundo” para falar da sua experiência de leitor da palavra escrita. Toda experiência sensível do mundo particular em que se movia quando criança, sua capacidade de perceber os espaços, os objetos, o contexto e também o universo da linguagem dos mais velhos, com seus valores, crenças, gostos, foram fundamentais para o autor compreender a palavra escrita. A leitura, no sentido estrito, foi uma continuidade dessa leitura de mundo. Essa metáfora tornou-se uma ideia bastante conhecida pelos professores. Aqui a tomamos como referência para reiterar a importância da experiência do sujeito na produção de sentido. Experiência entendida na sua dimensão formativa, não como acúmulo ou experimento previsível, mas como abertura ao inédito, como sentido que é produzido nas interações e que ganha uma temporalidade que se estende para além do imediatamente vivido. Como aponta Benjamin (1993), a experiência pode ser narrada, e a narrativa é uma importante forma de intercambiar experiências e de criar elos de coletividade. As experiências das crianças se ampliam no fazer, agir e interagir nos três campos da cultura humana – ciência, arte e vida –, que, como já vimos, precisam ser integrados internamente numa unidade de sentido, o que se faz com brincadeiras, histórias, poemas, cantigas, danças, imagens, desenhos, fotografias, filmes etc. que apresentam o mundo ficcional e não ficcional.

Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. Como você pode observar, a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens.

Precisamos considerar que atualmente as produções culturais vêm propondo interfaces interessantes entre linguagens, sistemas semióticos e mídias. Isso tem exigido do leitor o uso de uma variedade de suportes, textos, imagens, ícones, sons, movimentos que se colocam de muitas formas para serem lidos. É cada vez mais frequente o uso de *tablets* e celulares pelas crianças na faixa etária da

Educação Infantil. Desde bem pequenas, muitas delas têm acesso a jogos, histórias, informações pela mídia digital. Entretanto, é importante considerar que esses bens culturais nem sempre estão disponíveis para todas as crianças, sendo, inclusive, mais um fator de segregação. As mídias digitais têm provocado formas de ler específicas que exigem das crianças leituras simultâneas de imagens, ícones, letras, sons. Essas leituras estão ainda muito periféricas ou distantes da própria escola, mas próximas de algumas crianças que começam a estabelecer relações complexas seja acionando ícones para abrir janelas, iniciar ou finalizar jogos, vídeos e histórias, seja observando palavras, mapas, legendas para atingir finalidades inerentes, principalmente, aos jogos. Poucas são as pesquisas que discutem essas leituras infantis e de que forma elas estão contribuindo para que as crianças se aproximem de outras leituras da cultura do escrito. Mas não se pode hoje desconsiderar esse acesso das crianças (ainda que de algumas) a situações que exigem delas relacionar ícones, símbolos e signos a significados.

O mesmo ocorre com logomarcas, placas e sinais de trânsito, cartazes, *outdoors*, letreiros. São leituras que fazem parte de situações práticas do cotidiano, como identificar qual é o banheiro feminino ou masculino, qual é o refrigerante ou sorvete que se vai tomar. Tais leituras colocam as crianças diante de diferentes formas de representação e/ou de apresentação da realidade. As crianças contemporâneas estão expostas a inúmeros textos e imagens, e muitos deles, como os desenhos animados e os filmes, estão associados à música, ao movimento, a falas, a sequências narrativas, aos enredos. A complexidade é grande, e as crianças respondem à sua maneira a tudo de que participam. Essa participação ativa e criativa favorece sucessivas tentativas de ensaio e erro, ações e apropriações diversas, análises e deduções, levantamento de hipóteses, e tudo isso amplia a formação de conceitos e as experiências com o universo simbólico.

Lev Vygotsky (2000), ao estudar as complexas relações entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, observou que, embora as crianças consigam operar espontaneamente com uma série de palavras, elas não têm consciência da sua definição, ou seja, não conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento. Para o autor, o desenvolvimento consiste na progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento, o que se faz por meio da linguagem, da possibilidade de falar sobre os processos vividos. Nesse sentido, entendemos que cabe a você, professora, organizar um contexto educativo em que as crianças possam falar sobre

os jogos, desenhos, filmes que acessam e como acessam, tecer comentários sobre eles, suas regras e formas de jogar, assistir e jogar juntos, dramatizar e desenhar depois, enfim, criar um ambiente em que seja possível pensar sobre o que fazem de forma espontânea ao usarem os diferentes suportes.

Como você está observando, para discutir leitura, ampliamos o conceito para evidenciar como essa imersão no universo simbólico vai formando o leitor. Passamos agora às especificidades da leitura do texto escrito.

Para Roger Chartier (1990), a leitura comporta muitas práticas e os textos vários usos. Assim, podemos dizer que existem diferenças entre: uma leitura em voz alta – para si ou para os outros – e uma leitura em silêncio; uma leitura privada e uma pública; uma leitura sacralizada – em que os textos são lidos como verdades incontestáveis – e uma laicizada ou dessacralizada; uma leitura intensiva – que implica ler e reler várias vezes o mesmo texto – e uma extensiva – que abrange muitos textos. Frente ao mesmo texto, o leitor pode fazer diferentes usos, conforme suas finalidades e seus interesses, e construir diferentes sentidos.

Considera-se leitura desde um rápido passar de olhos sobre uma folha impressa até o ler e reler um texto de estudo. A materialidade de cada texto e seus gêneros discursivos impõem formas de ler, possibilitam interações, selecionam leitores. Aos suportes e às práticas de leitura se somam as intenções, necessidades e competências do leitor, que, diante de um mesmo texto, pode se comportar de formas bem diferentes, porque seleciona o que e como vai ler de acordo com a situação. A leitura quando se procura um nome em um catálogo é bem diferente da que é feita diante de um romance. Porém, se o romance lhe for familiar e se o leitor estiver procurando uma determinada passagem, vai passar rapidamente os olhos e folhear as páginas até encontrá-la.

O leitor vai sendo formado nessa diversidade de formas de ler, intenções e usos dos textos e seus suportes, observando e participando de situações diversas de leitura. Assim, as crianças vão descobrindo as diferenças, por exemplo, entre uma história e uma notícia, um poema e um documento – que apresentam funções tão distintas –, uma lista e um calendário, entre uma revista e um livro, entre desenhos e letras e a maneira como se distribuem no papel. São muitas as descobertas de um leitor iniciante que está em processo de entender que práticas tão distintas são chamadas de leitura.

Muitos são os textos que circulam no cotidiano da Educação Infantil. As crianças têm acesso a alguns deles, são chamadas a participar da leitura como leitores ouvintes, como no caso das histórias; de outros são espectadoras ou observadoras da leitura silenciosa da professora, e outros estão longe do seu alcance, como as fichas informativas e as planilhas da escola.

A participação ativa das crianças em práticas de leitura é um importante objetivo da Educação Infantil. Mas nos perguntamos: o que seria uma participação ativa das crianças que ainda não “dominam” a leitura no sentido estrito? E que textos interessam às crianças?

A leitura tomada como produção de sentido do sujeito só pode ser ativa. O adjetivo reitera o lugar das crianças como agentes. Como leitoras ouvintes, as crianças precisam fazer um esforço de atenção para acompanhar o que está sendo lido. Jean-Paul Sartre (2000), ao narrar sua descoberta infantil de que o texto falava, mostra como acompanhava as palavras que saíam do livro:

Dele saíam frases que causavam medo; eram verdadeiras centopeias, formigavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais, entrecortadas de pausas e suspiros, ricas em palavras desconhecidas, encantavam-se por si próprias e com seus meandros, sem se preocupar comigo: às vezes desapareciam antes que eu pudesse compreendê-las, outras vezes eu compreendia de antemão (SARTRE, 2000, p. 35).

Ora atrás das palavras, ora à frente delas, as crianças vão acompanhando a leitura pela voz, geralmente, de um adulto. Vão seguindo o texto guiadas pelos olhares, gestos, entonações e pausas do leitor intérprete. E é essa leitura de ouvido, a partir da performance do outro que empresta sua voz ao texto, que possibilita às crianças pequenas entrarem no texto escrito. Entretanto, entrar é mais que acompanhar, é compreender, pensar, imaginar e até mesmo ser capturado pelo texto. A atividade do leitor ouvinte é intensa, seja diante do texto ficcional, seja do não ficcional.

Essa modalidade de leitura compartilhada pode se desdobrar em outras ações quando as crianças são convidadas a falar, argumentar, concordar ou

discordar, relacionar com situações, sentimentos, outras histórias e outros textos, e também reapresentar, isto é, representar com outras linguagens: desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, reescritas etc. A leitura se prolonga na interdiscursividade.

Leitura e literatura: abrindo o horizonte

Ainda refletindo sobre que textos interessam às crianças, não há dúvida de que são muitos, mas a literatura infantil, em verso e em prosa, é imprescindível ao trabalho pedagógico e à formação humana. Não há civilização que não tenha criado seus mitos e lendas. As fabulações nos constituem, organizam o caos da nossa existência, humanizam-nos. Muito aprendemos com a literatura: a nos conhecer, a conhecer o outro, a conhecer o mundo e nos entender nele. Italo Calvino (1990) chega a dizer que há coisas que só a literatura nos oferece. No livro *Seis propostas para o próximo milênio*, o autor traz características da literatura que são importantes para a nossa formação. Destacamos três delas: a leveza, que o autor opõe ao peso da vida, a arte como possibilidade do salto, do voo; a visibilidade, que é justamente a possibilidade de imaginação a partir do texto lido; e a exatidão das palavras, que sintetizam, ordenam, organizam as experiências.

Na literatura infantil (e na literatura em geral), ética e estética se articulam e se apresentam no texto verbal, no visual e na própria materialidade do objeto livro. Ideias, ações, sonoridade, palavras, imagens se juntam para trazer não só os possíveis, como também os impossíveis, inusitados e surpreendentes. A literatura organiza pela escrita e desorganiza pela leitura quando nos desloca do lugar onde estamos, quando nos emociona, faz-nos rir ou chorar.

A leitura abre um espaço discursivo dialógico entre o leitor e a obra no seu conjunto povoado de diferentes vozes: das ilustrações, dos personagens, do autor, do narrador, do projeto gráfico, das ideologias. No livro ilustrado, não só as palavras provocam efeitos de sentidos, mas também o texto visual, que permite entradas não lineares. As imagens também dizem, e as relações entre visual e verbal ampliam as possibilidades de diálogo. As ilustrações são importantes aliadas das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitores e ainda não leem o texto escrito de forma convencional. As imagens, muitas vezes, funcionam como senhas

de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposto pelo livro.

Patrícia Corsino e Claudia Pimentel (2014, p. 270), a partir de material de pesquisa de campo, trazem algumas formas de as crianças lerem literatura, em situações coletivas de turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que ajudam a responder a pergunta: como as crianças leem? Tais formas foram assim organizadas pelas autoras:

i) **leitura mimética:** quando as histórias deslocavam, literalmente, as crianças do lugar de onde estavam, e estas, de corpo inteiro, tornavam-se momentaneamente um personagem;

ii) **leitura com empatia simpática com o personagem:** movimento semelhante ao anterior, só que as crianças faziam uma separação mais clara entre si e o personagem, muitas vezes marcada com a frase "agora eu sou...";

iii) **leitura com argumentação e defesa do seu ponto de vista:** a negociação de sentido, durante e após a leitura de ouvido de uma história, foi observada em crianças de faixas etárias diferentes, desde grupos de creche até turmas do quinto ano do Ensino Fundamental. Quando estão envolvidas com as histórias, as crianças argumentam, discutem, afirmam, negam, concordam e discordam, falando tanto para os colegas e professores quanto para si mesmas;

iv) **leitura e inter-relações com histórias vividas:** as autoras observaram que as crianças leitoras ouvintes da pesquisa traziam suas experiências de vida nas rodas de leitura coletiva, estabelecendo relações muito particulares. As associações, muitas vezes, eram livres, não lineares, seguiam uma lógica muito pessoal. As histórias, em algumas situações, foram disparadoras de narrativas de si;

v) **leitura e interlocução entre o texto verbal e visual;** as crianças da pesquisa evidenciaram uma grande atenção às ilustrações e às possibilidades de interlocução entre os textos visual e verbal. A linguagem visual dos livros se mostrou uma importante aliada para compreensão, interpretação, apoio da memória, ampliação de sentidos;

vi) **leitura e narrativas provocadas a partir da continuidade das histórias:** após a roda de leitura, as crianças, muitas vezes, continuavam a conversar sobre a história. Quando as professoras propunham dramatizações, desenhos etc. após a leitura, esticavam os momentos de narrativas. Ainda que seus objetivos pedagógicos fossem relacionados à compreensão, era a narrativa que se sobressaía;

vii) **leitura e compreensão do ficcional e o entendimento das possibilidades do livro:** as crianças voltavam aos livros que de alguma forma as haviam afetado, solicitavam a releitura, muitas iam e voltavam no trânsito entre real e o imaginário (existe/não existe; pode/não pode); trânsito que, embora seja pessoal, é também negociado entre os pares ou elas e a professora.

É possível que crianças da idade observada apresentem outras formas de ler literatura. As que foram identificadas por Corsino e Pimentel (2014) aconteceram de maneira simultânea, isoladas ou articuladas. Não mostravam hierarquia entre si nem se distinguiam de acordo com a idade das crianças. Esse é um campo aberto para mais estudos.

Passamos agora à escrita das crianças na Educação Infantil: *como as crianças escrevem?*

As crianças e a escrita

Cabe iniciar afirmando que a criança começa a produzir texto/discurso nas marcas que imprime com o próprio corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, símbolos e letras, no trabalho com as artes visuais – pinturas, colagens e modelagens –, na criação de textos orais a partir de imagens e situações vividas, observadas ou imaginadas e na possibilidade de ditar esses textos, buscando a melhor forma de articular o discurso que pretende proferir, para um escriba transcrever ou para ela própria tentar fazê-lo, ainda que de forma não convencional. A criança conhece alguns usos e convenções da escrita e produz textos oralmente com esses conhecimentos linguísticos. Pode ser convidada a ler e a escrever sem ainda ter o domínio da leitura, pode interpretar os sinais gráficos, observar as inúmeras possibilidades de combinações das

letras, antecipar sentidos, refletir sobre a língua escrita, levantar hipóteses sobre ela, observar os textos que estão à sua volta e descobrir possibilidades de relações.

A criança acostumada a narrar, a dramatizar, a desenhar, a ilustrar a vida usando diferentes recursos e materiais pode se arriscar a escrever espontaneamente, descobrindo que *se desenha também a fala*. Durante muito tempo, tanto as práticas sociais de leitura e de escrita quanto os conhecimentos linguísticos e discursivos das crianças não foram considerados pela escola. Partia-se do princípio de que com um período preparatório, em que fossem trabalhados os pré-requisitos para a alfabetização, e com a maturidade da criança resolvida, um método adequado que organizasse o processo de alfabetização passo a passo, etapa por etapa, do mais simples ao mais complexo, com seu estatuto de cientificidade, daria conta do ensino da língua escrita. Porém, se para alguns os métodos cumpriram sua função, para outros eles não apenas discriminaram e excluíram, como também emudeceram e calaram (SMOLKA, 1993). A alfabetização, feita a partir de etapas predeterminadas pela professora, com textos simples e descontextualizados, com práticas e formas de ler meramente escolares, além de desconsiderar as apropriações do sujeito, tem adiado a leitura e a escrita de textos reais e significativos.

Pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas em relação à apropriação da língua escrita pelas crianças deslocaram o foco do método e centraram-se no sujeito. A antiga pergunta sobre qual seria o melhor momento e a melhor forma de ensinar a ler e a escrever é substituída por outra: como as crianças aprendem a ler e a escrever? A resposta dada por Vygotsky (1993), no final dos anos 1920, só começou a ser ouvida cinquenta anos depois:

[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essa habilidade durante a situação de brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever (VYGOTSKY, 1993, p. 134).

Vejamos uma situação observada em uma turma com crianças de cinco anos de uma instituição de Educação Infantil em Belo Horizonte (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 130):

Essa é a primeira semana após as férias de julho na instituição de Educação Infantil. A turma com crianças de cinco anos está tranquila. Após realizarem uma pintura na oficina de artes, aconteceu o momento de brincadeiras livres no qual as crianças poderiam escolher o que fazer dentro ou fora da sala. A professora circula entre as crianças e conversa com elas. Duas meninas escrevem no quadro de giz que fica do lado de fora da sala. Marcela escreve o nome de um colega, “CARLOS”, e pede que Miriam adivinhe qual nome ela escreveu. Miriam olha para o nome, mas não responde. Marcela chama Bruno, que responde corretamente. Marcela sorri, balançando a cabeça afirmativamente. Bruno se afasta. Miriam escreve “TADE” e Marcela rapidamente lê “Tadeu”. Marcela chama Bruno novamente, que diz: “É Amanda”. Marcela balança a cabeça negativamente e diz: “Não. É Carlos e Tadeu”. Bruno volta a brincar com Lúcio. Miriam apaga os dois nomes.

O início desse evento nos dá uma pequena dimensão da complexidade da presença da escrita em uma turma de Educação Infantil. Levantemos algumas questões sobre esse evento: Por que as crianças escolhem escrever nomes próprios? Por que escolhem esses nomes e não outros? Em que momento essa escrita é realizada? Que posições cada uma das crianças assume nesse evento? E a professora da turma, o que está fazendo?

Vimos que duas meninas, Marcela e Miriam, resolveram escrever o nome de alguns colegas, Carlos e Tadeu. Quais as razões dessa escolha? Nesse evento, as crianças não estavam escrevendo aleatoriamente. Elas escreveram o nome de colegas com os quais tinham afinidade. Ao longo do ano, as duas meninas se referiram a Tadeu como “meu namorado”, embora Tadeu tivesse frequentado a turma apenas no início do ano. Os nomes próprios constituem uma importante característica da identidade dos sujeitos, e, nesse momento,

a escrita mediou processos de construção da identidade das crianças por meio da identificação de um colega de que ambas gostavam e da consolidação de laços de amizade entre as meninas.

Percebe-se que Marcela assume o papel de professora ao perguntar para Bruno e Miriam o que está escrito no quadro. Além de perguntar, ela avalia a resposta dos colegas, dizendo se eles acertaram ou não os nomes escritos. Nesse sentido, vemos também a construção de uma brincadeira de “escolinha”, na qual há a (re)produção de papéis presentes no contexto escolar.

Interessante também observar que esse evento ocorre em um momento em que as crianças podem escolher livremente, sem a interferência de adultos, o que fazer e onde brincar. A professora interage com as crianças individualmente, circulando pelos diversos grupos e anotando em um caderno o que elas estão fazendo e sobre o que conversam. Essas informações, num momento seguinte, serviram de base para a escrita de relatórios individuais entregues para as famílias das crianças. Ou seja, as brincadeiras livres significaram, para a professora, uma oportunidade de se aproximar e conhecer ainda mais a turma.

Vejamos como esse evento continua. Outras crianças também se interessam pela escrita de nomes no quadro de giz:

Antônio se aproxima do quadro de giz e escreve o próprio nome corretamente. Miriam tenta apagá-lo, ao que Antônio diz: “Não apaga o meu”. Marcela escreve novamente “CARLOS” e “TÁDE”, acrescentando um acento agudo à letra “A”. Ela olha para o quadro por alguns segundos, apaga o acento agudo e pergunta a Miriam: “Tá certo, não tá?”. Miriam balança a cabeça afirmativamente. Marcela escreve “MA”, apaga as letras e se dirige a Miriam: “Vamos fazer maior?”. Ela, logo a seguir, escreve “CARLOS”. Antônio apaga a escrita da colega. Marcela diz: “Eu não apaguei o seu”. Ela escreve novamente e Antônio apaga. Marcela escreve mais uma vez, falando: “Não apaga, tá?”. Antônio apaga e olha para ela. Miriam chama a professora, que pede para Antônio parar. Ele se afasta e começa a brincar com um carrinho. Marcela escreve o próprio nome corretamente e conta o número de letras. Outras crianças se

aproximam e também escrevem no quadro. As crianças continuam escrevendo e apagando nomes, letras e números por mais algum tempo. (Duração do evento: 20 minutos. 4/08/08.) (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 130).

As interações entre as crianças tornaram-se importantes fontes de informação para a aprendizagem de Marcela, mesmo que em alguns momentos seus colegas se mostrassem menos capazes que ela. Tal foi o caso de Miriam e Bruno, ao não reconhecerem o nome dos colegas. Apesar disso, Marcela se apoiou na escrita dos pares e expandiu seu conhecimento, criando o que Vygotsky (2000) conceituou como zona de desenvolvimento iminente. Observamos que as crianças não apenas repetiam o que estava sendo formalmente ensinado, mas também criativamente se apropriaram da escrita para atender às próprias demandas e curiosidades. Elas demonstraram, com suas ações, a importância que a escrita tinha para seu grupo, integrando o brincar à escrita

Podemos nos perguntar o que mais a professora poderia ter feito além de interceder no momento de conflito entre as crianças.

Enquanto as crianças davam mostra do seu interesse pela escrita, as atividades desenvolvidas por elas não eram objeto de intervenção da professora. Entendemos que houve várias oportunidades de aprendizagem nesse evento.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) analisam a importância que a aprendizagem da escrita do próprio nome tem para o processo de aprendizagem das crianças. Com a escrita do próprio nome, as crianças começam a perceber que ele é sempre escrito com as mesmas letras e que elas seguem uma sequência. Começam também a compreender a constância da escrita por meio de palavras estáveis.

Reflexões sobre a escrita das crianças

O foco nos processos de apropriação da linguagem escrita pela criança suscita muitas questões para a prática pedagógica, tanto da Educação Infantil quanto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo importante conhecer discussões postas pelas pesquisas para tentar responder parte delas.

No final da década de 1920, Vygotsky (1991) apontava para o lugar estreito que a escrita ocupava na prática escolar em relação ao papel fundamental que ela ocupa no desenvolvimento cultural das crianças. O domínio da linguagem escrita, considerado por ele um sistema complexo de signos, não poderia ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa.

Na tentativa de entender a pré-história da linguagem escrita, Vygotsky distingue alguns pontos importantes no processo de simbolização da criança. Em primeiro lugar, trata o gesto como escrita no ar, uma vez que são apropriados como sentidos e significados, e os signos escritos como gestos que foram fixados. Segundo ele, os primeiros rabiscos e desenhos das crianças seriam mais gestos do que propriamente desenhos. Ao desenharem os atos de correr ou de pular, por exemplo, as mãos fazem o movimento indicativo desses atos, e o lápis apenas fixa-os no papel. O mesmo ocorre com o desenho de objetos complexos: elas não se detêm nas partes, mas sim nas qualidades gerais; mais uma vez, *o lápis fixa o gesto indicativo*. Também observa que inicialmente as crianças são muito mais simbolistas do que naturalistas, já que não desenhavam o que veem, mas o que conhecem (por exemplo: dois olhos numa figura humana de perfil). Desenhavam de memória e o faziam à maneira da fala, contando uma história, e essa atitude, para o autor, contém um grau de abstração, imposta por qualquer representação verbal.

Em segundo lugar, Vygotsky trata a brincadeira das crianças como mais uma esfera de atividades que unem os gestos à linguagem escrita. Na brincadeira de faz de conta, os objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos, independentemente do grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado, pois o mais importante é a possibilidade de executar com eles o gesto representativo.

A dimensão simbólica presente no brincar é essencial: a criança inventa novas e imprevisíveis relações entre diversos objetos, sejam eles brinquedos propriamente ditos ou não. A brincadeira transcende o brinquedo, vai além dele, revestindo-o de imagens e possibilidades de significado. Vygotsky analisa que a brincadeira cria a separação na criança entre ação e significado. A ação da criança, no brincar, orienta-se no sentido de que o significado predomine sobre os objetos. O principal no brincar é a operação realizada pela criança sobre os objetos por meio da linguagem. Significados são

sobrepostos aos objetos concretos, e é com os significados que a criança brinca. Nesse sentido, o autor afirma que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1991, p. 127).

O brincar assume, portanto, um papel preponderante no desenvolvimento da criança, ao realizar um elo entre a linguagem e o mundo. A separação, ou inversão, na relação entre objeto e significado e, posteriormente, entre ação e significado, predominando o significado sobre os objetos e as ações, leva ao pensamento abstrato e também ao desenvolvimento da vontade e da capacidade de fazer escolhas conscientes. É um movimento de inversão, proporcionado pelo brincar, que acontece no campo dos significados, ou, melhor dizendo, da linguagem.

São dois os movimentos presentes no brincar: um que remete à capacidade inventiva e, paralelamente, outro que é o de fixação em formas simbólicas compartilhadas socialmente. Há entrelaçamentos presentes em várias dimensões (invenção/fixação, individual/coletivo) que relacionam diferentes tempos (passado, presente e futuro) em um mesmo momento. São esses entrelaçamentos que fazem com que o brincar seja fundamental na Educação Infantil.

O autor verifica a íntima relação entre a representação por gestos e a representação por desenhos, observando que crianças de cinco anos de idade são capazes de representar simbólica e graficamente por meio de gestos. Desta forma, compreende a brincadeira e o desenho como aspectos fundamentais para a apropriação da linguagem escrita.

Dentro do projeto geral de pesquisa coordenado por Vygotsky, foi Alexander Luria o responsável por tentar recriar experimentalmente o processo de simbolização na escrita. No artigo “O desenvolvimento da escrita na criança”, publicado em 1929, Luria trouxe os resultados de sua pesquisa realizada com crianças entre três e seis anos, em fase pré-escolar, a respeito da construção da escrita. Na interpretação dos dados, descreveu níveis graduais de elaboração de escrita, nos quais as marcas grafadas pelas crianças vão ganhando diferenciação e significado simbólico.

Para Luria, a escrita possui duas funções básicas: mnemônica e comunicativa, sendo que esta última não apareceria nos estágios embrionários (LURIA, 1999, p. 99). Segundo o autor, na fase pré-instrumental, a criança inicialmente se relaciona com os materiais escritos sem compreender o que a escrita representa. Nessa fase, escrever é apenas imitar o adulto, numa produção de rabiscos indiferenciados entre si. O ato de escrever não é um meio para recordar nem para representar, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo (LURIA, 1999, p. 149). Ainda nesses momentos de escrita indiferenciada, o autor observa que começa a surgir a função mnemônica. Luria descreve um momento em que se surpreende com uma criança que havia produzido rabiscos indiferenciados e, no entanto, quando solicitada a se recordar das sentenças, conseguiu apontar para os rabiscos correspondentes, e o fez sem errar e repetidas vezes. Relata o autor que a escrita ainda não era diferenciada em sua aparência externa, mas a relação da criança tinha mudado: de uma atividade motora, a escrita se transformara em um signo auxiliar de memória (LURIA, 1999, p. 157).

Segundo Luria, essa seria a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra, pois mesmo não havendo diferenciação na forma gráfica, a relação funcional que a criança atribui a essa escrita está de acordo com sua função mnemônica. A criança começa a associar a sentença ditada com rabiscos não diferenciados, que passam a funcionar como um sistema de auxílio técnico da memória. Esses sinais em si mesmos não significavam coisa alguma, mas é a sua posição no papel e a relação com os outros rabiscos que remetem ao que foi ditado. Essa escrita, porém, para o autor, não possui ainda um conteúdo próprio; se a criança for solicitada a reler o que escreveu depois de alguns dias, dificilmente conseguirá obter significado. Essas marcas não conduzem a criança de volta ao que tinha sido registrado, funcionam apenas como disparadores de processos de associação. Esses registros, sem conteúdo próprio, têm a função de organizar e indicam a presença de um significado, mas ainda não determinam que significado, desempenhando um papel de signo primário para “tomar notas”. Essa escrita topográfica não diferenciada despertou seu interesse por surgirem também nos povos ditos primitivos, sendo considerada como precursora da escrita propriamente dita.

Posteriormente, a criança começa a dar um segundo passo nessa trajetória – a diferenciação do signo, fazendo-o expressar um determinado conteúdo. As marcas coordenadas subjetivamente se transformam em signos

com significados objetivos. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Para ele, nessa sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 1999, p. 161). Dois caminhos pelos quais pode ocorrer a diferenciação do signo primário na criança foram observados por Luria: a criança pode retratar um determinado conteúdo ainda com rabiscos imitativos ou utilizar-se de pictogramas registrando a ideia do que se propõe a escrever. Os dois caminhos supõem um salto qualitativo no desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural – de signo-estímulo a signo-símbolo.

Luria verificou que o conteúdo do que era ditado à criança influenciava no desenvolvimento de sua escrita, em especial quando o conteúdo estava relacionado a formas e números. Os números ou quantidades agiam muito diretamente no sentido de dissolver o caráter indiferenciado das marcas grafadas e de levar à produção de signos que refletissem um número dado. Por outro lado, sentenças contendo objetos com cor, forma ou tamanho bem definidos levaram as crianças a produzirem marcas próximas a pictogramas. Começavam a usar o desenho como forma de recordar. O desenho passa, então, a ser um meio auxiliar da memória, transformando-se em primeira escrita diferenciada. Mas o autor aponta para a diferença entre o desenho e essa escrita pictográfica: uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isso distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra (LURIA, 1999, p. 176).

A escrita pictográfica, no entanto, como Luria observou, não consegue expressar todos os conteúdos. O pesquisador desafiou as crianças com escrita pictográfica a buscarem novas soluções. E, no conjunto de respostas dadas, dois caminhos foram percebidos: o uso de formas associadas ao significado e o uso de marcas arbitrárias. Para Luria, os dois caminhos levam à escrita simbólica, sendo que somente no segundo há o uso de expedientes qualitativamente novos, pois no primeiro os meios de representação são os mesmos da escrita pictográfica.

Quando a criança começa a desenvolver a escrita simbólica, dominando as formas culturais exteriores, tanto as presentes no meio informal quanto por meio do estudo sistemático escolar, apresenta novamente características da

fase de escrita não diferenciada, pela qual já havia passado. Pois o fato de aprender aspectos externos da escrita, como a forma das letras, não significa que a criança imediatamente passe a compreender internamente a escrita. Ainda lhe falta descobrir como usar esses signos. Há, portanto, uma relação dialética da criança com a escrita, pois, ao mesmo tempo que emprega sucessivamente novos expedientes e os transforma, a criança também é modificada nesse processo.

A apropriação da linguagem escrita pelas crianças foi estudada também por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Em 1979, publicaram o livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que no Brasil foi traduzido como *Psicogênese da língua escrita*, no qual expõem dados recolhidos e analisados em Buenos Aires com crianças em idades entre quatro e seis anos no período de 1974 a 1976. A questão principal que as autoras investigaram foi: que tipo de objeto é a escrita para a criança em processo de desenvolvimento? Partindo do pressuposto de que a teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento serve também para explicar a aquisição em particular da língua escrita, as autoras apoiam suas investigações nos postulados da teoria psicogenética de Piaget. Trazem o sujeito, com seus níveis de desenvolvimento e esquemas de assimilação/acomodação/equilíbrio, como ponto de partida da aprendizagem e os erros sistemáticos cometidos como construtivos, já que revelam uma busca coerente do sujeito em relação ao objeto de conhecimento.

Além do marco teórico piagetiano, a psicogênese da língua escrita se apoia nas teorias psicolinguísticas de Chomsky, Goodman, Smith e Read, que veem a criança num processo intenso de interação com a língua falada no seu meio. A criança busca regularidades, coerência, e “cria” sua própria gramática.

Esse embasamento permitiu às pesquisadoras observar as construções singulares das crianças frente à escrita, contestando os métodos de alfabetização existentes. Para Ferreiro e Teberosky, desde que viva em um meio social que faça uso da escrita, a criança é capaz de elaborar hipóteses e buscar respostas no sentido de conhecer e entender esse objeto sociocultural.

Usando o método clínico de investigação, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky descreve e interpreta o ingresso da criança na escrita, em cinco níveis descritos a seguir:

Num primeiro momento, para a criança de três ou quatro anos, escrever seria reproduzir os traços da escrita dos adultos. Desde muito pequenas, as crianças são capazes de diferenciar os desenhos dos traços que não têm uma semelhança iconográfica com o referencial – a escrita. Porém, o que identificam como escrita é ainda indiferenciado no resultado gráfico, que apresenta formas parecidas entre si (curvas sucessivas, zigzagues, “bolinhas” e “pauzinhos”). A intenção da escrita seria subjetiva, não funcionando ainda como veículo de informação. Neste período, observaram que era possível as crianças atribuírem características dos referentes às grafias, para a representação gráfica (realismo nominal). Isto ocorre, por exemplo, quando traçam caracteres maiores para representar a escrita da palavra elefante e caracteres menores para grafar a palavra formiga. Segundo as autoras, a primeira ideia das crianças é que as letras têm a função de designar, ou seja, é uma escrita de nomes, mas que pode designar também quantidades e ações com quantidades. Mesmo sem ainda fazerem a distinção entre letras e números nos seus grafismos, por participarem de experiências informais com letras e números, poderiam diferenciar a função de ambos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979).

Posteriormente, as formas gráficas passariam a adquirir maior proximidade com a escrita convencional. As crianças seriam capazes de reproduzir um repertório variado de grafias e passariam a estabelecer relações entre elas. A imitação dá lugar às produções reguladas pelas quantidades gerais de muitos sistemas de escrita: linearidade, união e descontinuidade, número mínimo de elementos e variedade interna (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979). As crianças imporiam restrições às notações de escrita e também às numéricas e conseguiriam expressar verbalmente as atribuições de cada sistema notacional. Segundo Ferreiro e Teberosky, nesse período, as crianças demonstram ter preocupações marcantes em frente de uma situação de produção de escrita diferenciada, levantando geralmente duas hipóteses: i) a hipótese de quantidade mínima ou quantitativa, que revela a busca por uma constância na quantidade de caracteres usados para que se possa escrever algo; ii) a hipótese de variação interna, ou qualitativa, que se refere à preocupação das crianças de que para escrever é necessário usar letras variadas, pois uma palavra não pode ser escrita com letras iguais.

Esse período, que foi denominado pelas autoras como pré-silábico, embora apresente uma variedade considerável de formas grafadas pelas crianças (grafismo linear, desenhos figurativos ou não, bolinhas, pauzinhos, pseudo-letras, letras...), possui como elemento unificador o fato de não relacionarem a escrita à pauta sonora.

Essa relação daria início ao próximo período, denominado como silábico, quando escrever passaria a ser uma produção controlada pela segmentação silábica da palavra. Na escrita silábica, observaram que as crianças usavam as letras que conheciam e podiam ainda usar as pseudolettras. Mas as letras podiam ou não ter valor sonoro estável.

Para as pesquisadoras, a construção da hipótese silábica resulta de um grande trabalho cognitivo da criança, porém, nesse momento, as informações que vêm do meio não se acomodam nesse esquema, tornando-se um momento altamente conflitante para a criança. A hipótese silábica seria também um momento de coexistência entre esquemas assimilativos contraditórios entre si: por um lado a questão qualitativa, que reflete a necessidade de um número mínimo de caracteres para que algo possa ser lido e, por outro, a relação sílaba-caractere. Como grafar, então, palavras dissílabas ou monossílabas? Durante a pesquisa, Ferreiro e Teberosky encontraram situações em que as letras que sobravam na leitura eram deixadas de lado ou reagrupadas, até a criança abrir mão de um esquema em favor do outro, abandonando a questão quantitativa e concentrando-se mais na relação sílaba-caractere.

A escrita silábica, depois de certo tempo, passaria a revelar valor sonoro convencional, ou seja, as letras utilizadas pela criança teriam correspondência sonora estável com a sílaba que têm a intenção de expressar. Assim, observaram que as formas convencionais de escrita coexistiam com as formas silábicas usadas pela criança. Muitas crianças entrevistadas possuíam de memória as formas de escrita alfabética de palavras como “mamãe”, “papai” ou seu próprio nome, no entanto, utilizavam escritas silábicas para grafar todas as outras palavras cuja forma não possuíam de memória. A convivência entre as formas convencionais (alfabéticas) e as escritas silábicas não era tranquila, e esse fator se constituía numa fonte de muitos conflitos, fazendo com que a criança começasse a reformular

seus esquemas. O conflito entre a hipótese silábica e a questão quantitativa seria, segundo as autoras, um fator fundamental na evolução dessa fase para a hipótese alfabética. Quando a criança reagia a esses conflitos modificando o esquema assimilativo, ou seja, assimilando as informações que eram perturbadoras, começava a reconstruir o sistema de escrita sobre a base alfabética.

Observaram, ainda, em alguns momentos, uma insistência das crianças em escrever de forma silábica, afinal, esse sistema havia sido elaborado por elas graças a um enorme trabalho cognitivo. A esse momento de resistência as autoras chamaram de fase silábica-alfabética, que seria um momento de transição.

A escrita alfabética, considerada o final do processo de evolução da escrita na criança, seria o momento em que ela compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. As autoras ressaltam, porém, que escrever alfabeticamente não significa necessariamente superar todas as dificuldades de escrita. A criança terá pela frente inúmeras questões de origem ortográfica a resolver. Porém, enfatizam que as dificuldades ortográficas não devem ser confundidas com as dificuldades para compreender o sistema de escrita.

As pesquisas de Vygotsky e Luria e de Ferreiro e Teberosky apontam para uma lógica subjacente às tentativas de escrita infantis, valorizando-as e procurando explicá-las, porém cabem algumas reflexões. Um primeiro ponto a ser observado é que ambas são fortemente influenciadas pela história da escrita e partilham a ideia “oficial” de evolução da pictografia à fonetização da escrita, que, por sua vez, passa por sistemas silábicos e culmina no sistema alfabético. Novos estudos e tecnologias têm levado a descobertas sobre a história da escrita que questionam essas hipóteses, apontando que o grafismo não seria uma representação ingênua do real, mas do abstrato. As tábuas de Uruk, por exemplo, contradizem essa evolução do concreto para o abstrato, já que a maioria dos seus 1.500 signos seriam ideogramas totalmente abstratos. Sendo assim, as analogias feitas por ambos os estudos entre ontogênese (história do indivíduo) e flogênese (história da espécie) merecem mais cuidados. É importante

não confundir a história das marcas gráficas com a história dos sistemas de marcas linguisticamente interpretados, visto que o aparecimento da escrita não suprime as marcas pictóricas, pois elas serviram e continuam servindo para outras finalidades.

Com base nos estudos de Bakhtin e Vygotsky, Smolka (1993) afirma que não se aprende e não se ensina a ler e a escrever, mas se aprende a usar uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade simbólica. Nos processos iniciais da construção da escrita pela criança, a autora considera que não se pode ignorar o conflito cognitivo apontado por Ferreiro, mas também devem ser levadas em consideração as funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceituação e elaboração das experiências, da metalinguagem (linguagem para falar da própria linguagem) e do conflito social. Ao analisar a aquisição da escrita pela ótica da interação verbal, da interdiscursividade, inclui o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para quê, para quem, onde, como, por quê) e observa que não se pode tratar a escrita apenas como uma atividade cognitiva, sendo ela também uma atividade discursiva que implica a elaboração conceitual pela palavra e na qual ganha força a função interativa, instauradora e reconstituidora do conhecimento na/pela escrita. “A criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura e aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (SMOLKA, 1993, p. 63). Dessa forma, entende que as primeiras tentativas infantis de produção de escrita vão se organizando, se estruturando e se tornando texto para o outro (inclusive o outro “eu”), e, nesse processo, são inúmeros os esquemas e as possibilidades que as crianças desenvolvem e usam para começar a ler e a escrever. Nessa perspectiva, o discurso interior, postulado por Vygotsky como predicativo, de sintaxe abreviada, desconexo, incompleto, com predomínio do sentido sobre o significado e aglutinação de palavras, traria também as marcas do discurso social. Assim, o discurso escrito, sobretudo na sua gênese, traria as marcas desse discurso interior.

No processo de aquisição da língua escrita, os enunciados das crianças (orais e escritos) são a forma concreta de realização da língua e simultaneamente a vida que atravessa a língua. As condições, situações, práticas, usos, funções e significações da leitura e da escrita são contextuais, modificam-se historicamente e se colocam de forma diferente para cada sujeito e seu grupo.

As interações com enunciados de discursos de diferentes naturezas possibilitam apropriações também diversas. As crianças participam de uma série de situações de utilização da língua que vão lhe permitir pensar sobre esse elemento da cultura. Mas, ao fazerem isso, não apenas levantam hipóteses até chegarem a compreender a natureza alfabética da língua escrita, mas também observam que as diferenças entre língua oral e língua escrita dizem respeito às condições de produção do discurso: a comunicação oral acontece no imediato e local, a escrita permanece no tempo, ganha outros espaços e tem regras convencionadas, o contexto da enunciação determina o grau de explicitação textual, por sua vez, o nível de formalidade vai exigir um maior ou menor planejamento do que se diz, etc. Mesmo estando imersas na cultura letrada, o domínio da escrita – esse sistema cultural complexo – depende dos processos de interação e da mediação de outros sujeitos, o que pode incluir a própria intervenção pedagógica.

Não há dúvida de que não é mais possível olhar as produções escritas das crianças sem ver as tentativas de aproximação e de apropriação da linguagem escrita. Cabe à Educação Infantil se valer das contribuições das pesquisas e criar situações significativas de leitura e produção de texto, nas quais as crianças possam escrever de forma espontânea, revelar seus pensamentos e hipóteses e confrontá-los com informações e convenções, em processos interlocutivos. A professora exerce um papel fundamental nesses processos, não apenas por ter domínio da escrita, mas também por poder elaborar perguntas que favoreçam o confronto, que questionem as hipóteses, que façam as crianças pensar.

A escrita é uma linguagem, não se escreve para comprovar uma hipótese ou mostrar habilidades, escreve-se quando se tem o que dizer para si mesmo ou para o outro, quando se quer registrar para não esquecer. Portanto, para se apropriarem da linguagem escrita, as crianças precisam viver situações reais e significativas em que a escrita seja relevante e necessária. Cabe à professora mediar esse objeto cultural com todas as suas possibilidades e diversidade e instigá-las a pensar sobre ele.

3. Compartilhando experiências: entrelaçando a leitura e a escrita na Educação Infantil

Ao ler em voz alta para as crianças, a professora de Educação Infantil simultaneamente é interprete e guia e aí residem algumas questões: como deixar espaço para a interpretação do outro-criança? Como guiar para abrir caminhos e não para buscar o sentido único? Junto à escolha do que será lido para as crianças da turma, a professora precisa pensar em perguntas que possam tanto discutir os significados do texto, que são produzidos a partir do que se compreende, quanto os sentidos, que são atribuições pessoais, contextuais. Aqui se encontram as questões que levantamos anteriormente sobre concepções de crianças e de linguagem. As concepções assumidas pela docente fazem toda a diferença na forma de perguntar, na escuta interessada, nas formas de acolher as falas e demandas infantis, de se afetar por elas e responder dialogicamente.

Vale uma reflexão sobre como esse tempo-espço de leitura tem sido organizado por você para a sua turma e como você tem se posicionado como leitora intérprete e guia dos leitores ouvintes.

Quanto aos textos que mobilizam as crianças, podemos dizer que têm a ver com o contexto e as ações produzidas, ou seja, o quanto possibilitam a interlocução. Narramos a seguir uma situação que ocorreu em uma turma de pré-escola, de uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, relatada pela professora Nise, em uma aula do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil:

Toda a história começou quando Ivan (cinco anos), depois de assistir na TV a um filme de múmia, ficou muito impressionado e curioso. O que eram as múmias?, perguntou. Sua mãe lhe explicou que múmia era uma forma como alguns povos, como os egípcios, preservam o corpo dos mortos. A mãe então mostrou um livro sobre os egípcios e Ivan logo se interessou pelos sarcófagos, pirâmides, tesouros, etc. No dia seguinte, brincando no tanque de areia da escola, Ivan descobriu uma sola de sapato. Saiu gritando: achei um tesouro! O tesouro dos

egípcios! As crianças saíram atrás dele para saber do que se tratava, e curiosa eu perguntei: dos egípcios? Quem são eles? Ivan assumiu o lugar de quem sabia, explicou quem eram os egípcios para a turma. No dia seguinte, levou o livro para a escola e muitas coisas puderam ser desencadeadas: leituras informativas sobre a cultura egípcia, hieróglifos, desenhos, lendas e por aí aquela turma seguiu a viagem pelo Rio Nilo afora guiada por mim e por Ivan (Nise, set. 2014).

Certamente você tem muitas histórias como essa para contar. As crianças são geralmente muito curiosas e podem se interessar pelos mais diversos assuntos, mas as professoras também exercem um importante papel ao instigar a curiosidade delas com o seu envolvimento, aproveitando situações que surgem do grupo. É preciso, sobretudo, que a curiosidade e a ludicidade se alinhem para capturar a todos. Como a música do Arnaldo Antunes nos ensina: “o seu olhar melhora o meu”.

Narramos a seguir outra situação, que aconteceu na turma de crianças de três anos, da professora Natasha.

Nos meses de agosto e setembro de 2012 vivenciamos um projeto com a temática do Folclore, trazendo alguns elementos do nosso folclore, tais como as cantigas de roda, as cantigas passadas de geração em geração, algumas lendas, personagens, parlendas, trava-línguas, algumas brincadeiras e também algumas danças folclóricas para exploração. Destaco aqui o momento em que investigamos o personagem Saci Pererê. Os personagens encantados foram explorados a partir de livros de literatura infantil e vídeos retirados do YouTube e de diálogo com as crianças sobre o que cada uma conhecia ou já ouvira falar desses personagens. Enquanto as crianças brincavam no pátio, baguncei a sala, deixando mochilas no chão, espalhando brinquedos, livros, etc., sem que as crianças percebessem, e deixei um bilhete (OLÁ TURMA 31 PASSEI POR AQUI E BAGUNCEI A SALA DE VOCÊS. BEIJOS SACI PERERÊ). Quando voltaram, ficaram muito curiosos e surpresos. Questionei a turma, perguntando se alguém tinha feito

aquilo; todos falaram que não tinham sido eles, que alguém tinha feito isso. Enquanto as crianças exploravam o espaço, fazia alguns comentários e questionamentos. Algumas crianças notaram o bilhete na parede e ficaram realizando tentativas de leitura. João convidou Carlos para tentar ler o bilhete para ele. Deixei também o gorro do Saci pela sala, Vanessa o encontrou, e quando Marcos viu todo o ocorrido disse que só podia ter sido o Saci quem fez tudo aquilo porque ele era muito bagunceiro. Convidei as crianças a fazerem uma roda para conversarmos sobre as pistas recolhidas e o que observamos. Preparamos uma armadilha adaptada (garrafa + pena + sopros) para pegar o Saci. As crianças propuseram que criássemos um bilhete para deixar para ele ler quando tentasse invadir nossa sala novamente. No dia seguinte, o Saci foi capturado: enquanto as crianças almoçavam, coloquei o Saci na garrafa. Ao chegarem do almoço e verem, vieram logo me procurar para me mostrar. Cada um levou a garrafa com o Saci um dia para casa (ABRANTES, 2014, p. 7).

Natasha apresenta esse episódio do Saci e várias outras situações observadas no seu grupo de crianças. Com sua prática traz chaves que abrem portas para as crianças penetrarem no reino das palavras escritas. Vejamos algumas.

Primeira porta: a professora procura levar a vivacidade dos gêneros e seus suportes para o cotidiano da Educação Infantil. Articula sua base teórica a um fazer pedagógico sensível aos interesses das crianças. Cria contextos enunciativos nos quais a leitura e a escrita se façam necessárias. Busca no tempo-espaço escolar situações em que a leitura e a escrita podem assumir funções comunicativas reais e significativas para as crianças e também para ela. Para isso, organiza, planeja. A informação chega de forma dialogada, provocativa. Assim, por exemplo, escreve com as crianças convites que convidam; bilhetes endereçados que comunicam.

Segunda porta: a professora entra na brincadeira simbólica e simula contextos comunicativos. Cria um espaço lúdico com o jogo do imaginário. A literatura assume um lugar privilegiado. Ela traz o Saci da história lida para dentro da sala. Usa as características do personagem para, junto das crianças,

encontrar pistas, brincar com o personagem. Está inteira na brincadeira. Mais uma vez afetada pelo grupo. É um fazer pedagógico com as crianças, e não para elas. O bilhete do Saci ganha sentido no grupo e não é mais a professora quem capturou o Saci, ela é quem foi capturada por ele. E capturou também as crianças nesse trânsito no imaginário.

Terceira porta: a professora cria contextos lúdicos, organiza sua rotina de maneira que possa observar as brincadeiras das crianças. Continua brincando ao colocar o Saci na garrafa para as crianças levarem para casa. Entendendo que as crianças criam e transformam a partir do que têm à sua disposição, busca alternativas de potencializar o fazer criador, revelador e transformador das crianças. Em outra situação, levou tecidos para o pátio, para fazerem cabanas. Na brincadeira, a cultura escrita estava lá, por responder às necessidades das crianças, evidenciando as apropriações do grupo: precisava de convite para entrar na cabana. E, com isso, os gestos de entregar o convite e de o porteiro ler faziam parte da brincadeira.

Nas interações e brincadeiras os textos são apresentados, ganham sentido, tornam-se parte do jogo e surgem novamente nas brincadeiras. Como um ciclo que vai ganhando um movimento ascendente. Assim as crianças vão aprendendo os sentidos da leitura e da escrita, vão brincando de ler e de escrever e vão se colocando no lugar de leitores e produtores de textos escritos.

4. Reflexão e ação

Na pesquisa “Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas educativas”, realizada no âmbito da formulação deste curso com o intuito de conhecer práticas educativas de qualidade, que pudessem levar à “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” e que possibilitem “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, art. 9, § II e II), aproximamo-nos de um universo muito rico e plural. Por meio de entrevistas com gestores

e professores municipais e observações de turmas e escolas de Educação Infantil, indagando, dialogando e refletindo sobre as práticas encontradas e com o apoio dos autores dos demais cadernos, chegamos a princípios básicos e indicadores de qualidade para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Em relação ao trabalho com a leitura e a escrita, os princípios formulados a partir do estudo remetem aos seguintes pontos:

As práticas educativas...

- têm as interações e as brincadeiras como eixo do trabalho. Interações dialógicas e brincadeiras compreendidas como elemento fundante da cultura infantil e não reduzidas exclusivamente a estratégias de ensino e aprendizagem;
- incentivam as crianças a falarem de si, possibilitando experiências de narrativas de situações vividas ou imaginadas e inventadas;
- concebem que a leitura e a escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, que estejam inseridas em práticas sociais, em situações interativas, portanto, necessárias para a comunicação entre os interlocutores;
- apresentam interação dialógica entre adultos e crianças – o que significa um processo discursivo de fato, no qual a professora acolhe o que a criança traz, numa escuta atenta e interessada, que responde e se altera;
- concebem a linguagem numa perspectiva discursiva, intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, portanto, constituinte do sujeito e não como mera ferramenta ou área de conhecimento;
- pressupõem um sequenciamento de atividades que se sustentam em objetivos, que têm continuidade e desdobramentos construídos nas interações que se estabeleceram no grupo/turma;
- ocorrem de maneira constante e contínua, integrando o cotidiano da turma e das instituições, configurando-se não como atividades

isoladas, ainda que interessantes, mas sim como propostas pedagógicas dialógicas e consistentes;

- idealizam que a linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras formas de expressão;
- ampliam a inserção das crianças na cultura escrita pelo convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos.

Seguindo esses princípios, formulamos algumas questões, no sentido de apoiar e subsidiar a reflexão sobre o trabalho educativo. Nosso intuito é de que as crianças tenham experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a leitura e a escrita na Educação Infantil. Portanto, convidamos você e o seu grupo, com base nestas perguntas, a pensar sobre o trabalho realizado por você e suas colegas, na instituição educativa na qual atuam. Perguntas que podem ser consideradas indicadores de um trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil condizente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

1. A linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras formas de expressão na prática educativa das professoras?
2. As professoras organizam sua prática educativa baseadas em um sequenciamento de atividades que têm continuidade e desdobramentos construídos a partir de interações que se estabeleceram na sua turma?
3. As professoras organizam sua prática educativa baseadas em um sequenciamento de atividades que têm continuidade e desdobramentos construídos a partir de brincadeiras que se estabeleceram na sua turma?
4. As professoras organizam sua prática educativa baseando-se em uma interação dialógica com as crianças, na qual a professora acolhe e considera as contribuições da criança, constituindo uma escuta atenta e interessada, que resulta em respostas e em alterações de posicionamentos, a partir das falas do grupo?
5. As professoras organizam sua prática educativa apoiadas naquilo que as crianças já sabem?

6. As professoras organizam sua prática educativa em permanente diálogo com as práticas letradas das famílias das crianças?
7. As professoras e demais profissionais adotam a prática de conversar com as crianças mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários?
8. As professoras incentivam as crianças, de acordo com a sua idade, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias, narrar situações vividas ou imaginadas e expressar suas opiniões?
9. As professoras favorecem o diálogo entre as crianças?
10. As professoras repropõem diálogos estabelecidos individualmente com as crianças, ampliando-os para toda a turma?
11. Os materiais produzidos pelas crianças em atividades, tais como trabalho com argila, desenho, pintura, etc., são propostos, periodicamente, como estratégias para conversas e construção de narrativas?
12. As professoras leem livros e/ou textos de diferentes gêneros para as crianças, diariamente?
13. As professoras contam histórias para as crianças, diariamente?
14. As professoras incentivam as crianças a manusearem livros, revistas e outros suportes textuais, assumindo o lugar de leitores, diariamente?
15. As professoras criam oportunidades contextualizadas para a interação das crianças com a palavra escrita?
16. As professoras realizam jogos de linguagem com as crianças (leitura de poemas, brincadeiras de rimas e aliterações, trava-línguas, etc.)?
17. As crianças têm oportunidades de observar e participar de situações em que a leitura e a escrita acontecem?
18. As crianças são incentivadas a se engajar em situações em que a leitura e a escrita acontecem?
19. As práticas de leitura e de escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, em situações interativas nas quais se consolidam como práticas sociais, portanto, necessárias para a comunicação entre os interlocutores?
20. As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever autonomamente?

21. As crianças têm oportunidade de “brincar com a escrita” (escrever textos, frases, palavras, etc. de forma espontânea) em diferentes situações?
22. Há livros de diferentes gêneros discursivos em número suficiente para a turma?
23. Os livros existentes estão em bom estado de conservação?
24. Os livros existentes são considerados de boa qualidade?
25. Há na turma outros materiais utilizados para atividades linguísticas (fantoques, imagens, jogos, etc.)?
26. Há na turma um cantinho reservado para a leitura?
27. Há diferentes materiais que sirvam como suporte para a escrita (lápiz variados, canetas variadas, papéis com diferentes cores e tamanhos, etc.)?
28. Os materiais (livros, papéis, fantoches, etc.) são trocados e renovados periodicamente?
29. As crianças têm autonomia de acesso aos objetos da cultura letrada?
30. As questões anteriores estão inseridas em um projeto coletivo da escola?



5. Aprofundando o tema

Trazemos a seguir um texto escrito pelas professoras Martha Beatriz Soto Martínez e Gabriela Calderón Guerrero, e sugerimos que selecione duas ideias que lhe parecem especialmente importantes para a reflexão sobre a prática na educação infantil. Anote-as para discussão em seu grupo.

O que é ler? O que é escrever? Antecedentes básicos para a tomada de decisões

Martha Beatriz Soto Martínez

Gabriela Calderón Guerrero

Escrever nem sempre significou o que hoje representa para nós (FERREIRO, 1997). Em épocas passadas, escrever dividia-se em ao menos duas funções bem diferentes: a função relativa ao controle da mensagem, a informação, a ideia, enfim, os significados que se concretizariam graficamente. Ou seja, o que se propõe, como é proposto, para quem se escreve e a tomada de decisões em função dessas perguntas; essa função é a do autor e antigamente isso era feito geralmente pelos reis ou governantes. A outra função era a atividade motora de fazer traços em um papel ou suporte físico para a mensagem ou informação; essa função recaía fundamentalmente sobre os escribas ou amanuenses. Na época do Império Romano, inclusive, a função de escriba era desempenhada por escravos ou libertos, mais do que por homens livres (CARDONA, 1994).

Hoje em dia, essas duas funções são realizadas geralmente pela mesma pessoa, a tal ponto que chegam a se confundir entre si. Ou seja, na visão popular, e inclusive em alguns enfoques didáticos, escrever é principalmente realizar bons traços gráficos, e por isso coloca-se especial ênfase na qualidade do traçado que as crianças fazem; assim a caligrafia, a cópia e a repetição de páginas constituem a parte central do trabalho nas salas de aula. Por essa mesma razão, as crianças muito pequenas ficam à margem da escrita assim entendida.

No ambiente escolar e no imaginário social não somente se reduziram as funções do escrever ao traçado gráfico, mas também se acreditou que a própria escrita

era uma cópia deficiente da oralidade, ou seja, a escrita foi reduzida à codificação dos sons em grafias. Se a escrita reduz-se a uma cópia, seu aprendizado consiste simplesmente na apropriação de uma série de meras técnicas – em que novamente as páginas de letras e sílabas têm um papel central (FERREIRO, 1997).

Finalmente, e intimamente ligada a essa concepção empobrecida do que é escrever, está a redução com a qual se interpretam as produções infantis e em função da qual afirma-se que o que as crianças fazem quando dizem que escrevem na verdade não é escrita (se acaso são pré-escritas). A partir dessa perspectiva, somente mereceriam ser qualificadas de escrita aquelas marcas gráficas que apresentassem as características formais e convencionais que regem o sistema escrito.

Em primeiro lugar, é preciso enfatizar que escrever é um processo que implica principalmente tecer ideias, mensagens, sentimentos (Programa de Estudo de Pré-escolar, 2011; doravante PEP, 2011). Sempre se escreve para alguém e com algum objetivo. Dado que essa é a principal função da escrita, é possível pensar que as crianças pequenas podem escrever, ou seja, podem ser autoras e contar com um adulto que apoie a produção de seus textos. Por outro lado, no caso de crianças maiores e em contextos escolares, seria desejável que se desse mais peso à produção de textos – ou seja, à função de autor – que ao traçado, à cópia e à realização de ditados (FERREIRO, 1997). Seria melhor que as escolas formassem crianças mais como produtoras de textos do que como copistas e escribas.

Em segundo lugar, é importante enfatizar que a cultura escrita é um conceito mais amplo que a escrita como tal. Nesse sentido, é essencial que aqueles que estejam interessados em promover o acesso a um ambiente de cultura letrada possam transcender uma série de suposições que reduzem e empobrecem o nosso agir e pensar:

É preciso saber que a escrita é um sistema convencional de representação da língua, e não uma cópia da oralidade. Uma vez que a escrita não é uma cópia, mas sim uma representação da língua, a alfabetização não é a aquisição de técnicas caligráficas, nem apenas conhecer o nome das letras e os sons que elas representam. A aprendizagem da escrita implica a construção e reconstrução das relações e propriedades do sistema completo de escrita, por um lado, e a organização da linguagem escrita, por outro. As crianças que se aproximam do sistema da escrita – sem que isso signifique necessariamente

um trabalho de alfabetização formal – perguntam-se sobre o que querem dizer essas marcas no papel que os adultos fazem e como se organizam, ou seja, o que a escrita representa e como representa (OLSON, 1997).

Por último, as pesquisas de linha construtivista mostraram que as crianças, desde pequenas (quando estão em contato com a escrita), produzem marcas, marcas que têm significado e que são o resultado das ideias que vão tendo em sua interação com o mundo. Essas ideias irão evoluindo até atingirem um conhecimento socialmente aceito e validado, o que não significa que todas essas marcas prévias não sejam escritas em si mesmas. Por isso, há que se lhes dar o seu lugar e reconhecimento no processo de construção da língua escrita (PELLICER; VERNON, 2004).

Por que as crianças pequenas e os bebês devem estar imersos em atos de escrita?

As crianças, incluindo os bebês, podem e devem estar imersos em ambientes onde existam atos de escrita, porque dessa forma iniciarão seu contato com a cultura letrada. A imersão em atos de escrita possibilitará que comecem a se apropriar dos modos sociais nos quais se escreve em sua comunidade, como se escreve, para que e para quem se escreve.

As crianças pequenas podem escrever?

Definitivamente a resposta para essa pergunta implica a ampliação e o enriquecimento das nossas perspectivas sobre quem é a criança pequena e o que são a escrita e o escrever. Se pensamos que as crianças não sabem nada, que a escrita é sobretudo uma cópia do oral e que sua aprendizagem depende do conhecimento das letras, então a resposta é não, as crianças pequenas não sabem escrever.

Não obstante, se assumimos que a criança é um explorador do mundo, uma pessoa que a cada passo que dá se pergunta sobre como as coisas e os objetos de conhecimento funcionam ao seu redor; se assumimos, como já indicamos, que a escrita implica principalmente uma intenção de concretizar ideias para comunicar alguma coisa, então sim, as crianças, incluindo os bebês, podem escrever. De fato, as crianças que se encontram em ambientes onde existem atos de escrita farão como se escrevessem. A escrita convencional é outro assunto, mas a sua conquista também começa com as primeiras perguntas sobre o tema, que as crianças fazem em idades muito precoces.

Em síntese:

De zero a três anos e meio: a melhor forma de enriquecer o mundo da criança nessa idade é conversando, cantando e lendo para ela. As brincadeiras e os jogos são fundamentais. Todas as culturas têm brincadeiras em que o ritmo da linguagem permite que as crianças interajam e em que o contato físico é fundamental. Brincadeiras como “Batatinha quando nasce” e “Cai, cai, balão” usam a repetição de frases e gestos comunicativos, o que permite que as crianças façam antecipações e repetições dos gestos, consolidando assim a etapa pré-linguística, em que os gestos se transformarão em palavras entre os dez e doze meses. Mais adiante, jogos linguísticos como adivinhações tradicionais, canções, rimas e poemas favorecerão a entrada das crianças na cultura oral, promovendo as bases para que entrem, posteriormente, na cultura escrita. Por isso o adulto deverá procurar realizar, ele mesmo, atos de leitura e escrita reais nos quais as crianças estejam presentes.

De três anos e meio a seis anos: nessa etapa é importante que as crianças já tenham tido contato com a cultura escrita. O adulto se transformará no escriba, emprestando o seu conhecimento do sistema de escrita para a criança, ainda que ela seja a verdadeira produtora e intérprete. É importante dizer que a leitura em voz alta é fundamental na vida da criança.

Dissemos que escrever constitui uma experiência cultural básica e primária. Não obstante, para que isso seja realmente assim, os pais e professores devem contar, eles próprios, com esse tipo de experiência em suas vidas. Também dissemos que a função primordial da experiência de escrever é a de autor, ou seja, a de produtor de um texto.

Como professora, eu realmente me assumo como autor de textos? Quão confortável me sinto como autora de textos? Com que frequência produzo um texto? Como avalio as produções escritas das crianças?

Referências

CARDONA, Giorgio Raimondo. *Antropología de la escritura*. España: Gedisa, 1994.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo XXI, 1997.

OLSON, David. *EL mundo sobre el papel*. España: Gedisa, 1997.

PELLICER, Alejandra; VERNON, Sofía (Coord.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM, 2004.

PROGRAMA de Estudio 2011 Guía para la Educadora: Educación Básica Preescolar. México: SEP, 2011.

6. Ampliando o diálogo

BRITTO, Luís Percival Leme. Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELO, Suely Amaral (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

O texto é o prefácio do livro, que se originou do Seminário Linguagens na Educação Infantil, realizado no 14º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), que busca ampliar o debate sobre a relação entre cultura escrita e educação. Para iniciar os argumentos que sustentam o texto, o autor afirma que pensar em pertencimento à cultura escrita é muito mais que pensar em saber ler e escrever. É referir-se a um modo de organização e de produção social.

Nossa proposta de leitura é que sejam destacados os outros argumentos do autor.

CORAIS, Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre Educação Infantil e alfabetização? In: GOULART, Cecilia M. A.; SOUZA, Marta (Org.). *Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais*. São Paulo: Papirus, 2015. p. 27-44.

Nesse texto a autora discute o aprendizado da linguagem escrita e as relações entre a alfabetização e o trabalho realizado na Educação Infantil, especialmente em turmas de quatro e cinco anos. Parte da ideia de que por trás do questionamento sobre alfabetizar as crianças na Educação Infantil estão imbricadas muitas relações.

Sugerimos que ao ler o texto sejam destacadas as relações que estão por trás do questionamento.

SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 12. ed. Campinas: Cortez, 2008.

Esse livro, que teve sua primeira edição em 1988, embora trate da alfabetização, é uma leitura importante pela atualidade da abordagem. Tornou-se, ao longo desses quase trinta anos, uma referência para se pensar a alfabetização como processo discursivo.

7. Referências

ABRANTES, Natasha Pitanguy. *A vivacidade dos gêneros e seus suportes no cotidiano da Educação Infantil: os diversos contextos e o trânsito real e simulado nas brincadeiras de faz de conta*. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/SKX9AC>>. Acesso em: 12 maio 2016.

BARROS, Manuel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikail (Volochnikov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras Escolhidas, v. I).

BRASIL, Resolução CNE/CEB no 5, de 17/12/2009.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Lúcia Rabello de. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações: memória e sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.
- CORSINO, P. e PIMENTEL, C. Reflexões sobre a leitura literária na escola. In: CORSINO, P (org) *Travessias da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2014, p. 257-286.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI, 1979.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LURIA, Alexander. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Edusp, 1998. p. 143-190.
- NEVES, GOUVÊA, CASTANHEIRA. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, v37, no 1, São Paulo. jan/abril 2011, p. 121-140.
- SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1993.
- VYGOTSKY, Lev. *A construção social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



AS CRIANÇAS E AS PRÁTICAS
DE LEITURA E DE ESCRITA



AS CRIANÇAS E AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA

Angélica Sepúlveda

Ana Teberosky

1. Iniciando o diálogo

O principal propósito desta unidade é refletir sobre a estreita ligação entre o desenvolvimento da linguagem das crianças e as práticas de leitura e escrita. Particularmente, sobre a maneira como a leitura e o comentário de livros de literatura infantil contribuem para que as crianças se apropriem de modos cada vez mais elaborados de uso da linguagem.

É na linguagem que as crianças desenvolvem sua experiência vital, que dão sentido ao seu entorno e a si próprias. Devido a isso, alguns especialistas enfatizam que o desenvolvimento da linguagem não é apenas mais um aspecto do desenvolvimento infantil e o consideram como a própria base da aprendizagem (HALLIDAY, 1993).

Os primeiros anos são cruciais no desenvolvimento da linguagem das crianças. Até os cinco anos, quando instigadas a participar de situações em que são chamadas a falar e emitir opiniões, geralmente elas apresentam uma fala compreensível. Já conhecem palavras diferentes, começam a compreender o significado de expressões idiomáticas e de algumas metáforas concretas. Pesquisas têm observado que, nessa faixa etária, muitas crianças fazem uso da conjugação verbal, dos pronomes possessivos, do plural; produzem expressões que contenham construções relativas (eu gosto do carro que brilha), adverbiais (se não chover, sairemos), nominais (as plantações de milho); estabelecem ligações entre as estruturas anteriores por meio de diversas conjunções (e, mas, ou, ainda que, também, porque); e, ainda, que durante as conversas podem conseguir esperar a sua vez, manter-se no mesmo assunto, formular e responder perguntas, falar sobre temas que ultrapassam o aqui e agora e compartilhar histórias pessoais (NIPPOLD, 2007).

Na Educação Infantil o contato com os textos escritos, especialmente por meio da leitura feita pelos adultos, potencializa muito os aprendizados citados acima. Os textos são uma unidade de linguagem privilegiada, são uma construção de construções (TEBEROSKY, 2007). Neles é possível encontrar a diversidade das formas de organização da linguagem para expressar significados. Assim, a exposição à compreensão e expressão de linguagem em torno de textos escritos expõe as crianças não apenas a palavras e orações, mas também ao modo como se usa a linguagem de forma elaborada para descrever, explicar, exemplificar, definir, comparar, citar, comentar, debater, contrapor e narrar, entre outras coisas.

Nesta unidade, abordaremos as práticas de leitura de literatura infantil, por considerarmos que estas podem promover o desenvolvimento da linguagem e permitir que as crianças se apropriem de formas cada vez mais elaboradas de conhecimento. Apresentamos princípios que explicam a aprendizagem e convidamos você a refletir sobre seu papel como professora da Educação Infantil nesse processo. Esperamos que o estudo desses aspectos ajude você a:

- refletir sobre a qualidade das interações com as crianças na Educação Infantil;
- identificar os aspectos que determinam a qualidade dessas interações, envolvendo a leitura de livros de literatura infantil;
- refletir sobre o estilo de leitura de textos em voz alta e identificar as formas como essa prática pode contribuir para os processos de compreensão das crianças;
- identificar as práticas de produção de linguagem escrita que favorecem os processos de análise e conceituação da linguagem e a escrita das crianças.

2. A linguagem dirigida às crianças

As crianças aprendem linguagem a partir da linguagem que escutam, ou seja, das palavras, expressões e formas de comunicação usadas pelos seus interlocutores. Por isso, afirma-se que os adultos fazem parte do processo de aprendizagem da linguagem (TEBEROSKY; JARQUE, 2014).

A linguagem do adulto é um modelo a ser imitado, e são os adultos que repetem, reformulam e expandem o que as crianças dizem. Mas as crianças não aprendem somente escutando, elas precisam participar de situações comunicativas significativas e ter oportunidades frequentes de usar e produzir linguagem.

Algumas posições atuais sobre a aprendizagem da linguagem explicam que as estruturas (sonoras, lexicais, de combinação de palavras, de formulação de discursos) surgem a partir de seu uso (TOMASELLO, 2003). Isso quer dizer que é por meio do uso da linguagem, e não pela mera exposição à linguagem, que as crianças constroem seus repertórios e suas formas de comunicação.

O diálogo é o contexto principal no qual ocorre a aprendizagem da linguagem. Pesquisas sobre os tipos de interações linguísticas entre adultos e crianças pequenas apontam que, nesse contexto, tanto a qualidade quanto a quantidade e a variedade da linguagem são importantes para aprender linguagem.

A qualidade é fundamental

O que determina a qualidade das interações entre adultos e crianças? Como as interações ajudam as crianças a desenvolverem sua linguagem? Há décadas, os estudiosos do desenvolvimento da linguagem apontam que adultos com estilos colaborativos que estabelecem diálogos com crianças promovem o desenvolvimento linguístico infantil (WELLS, 1985). São adultos que tendem a dar sentido e significado às expressões infantis, que lhes oferecem

um maior número de oportunidades para falar e, desse modo, mais possibilidades para o desenvolvimento de linguagem expressiva.

Outra característica importante é a denominada responsividade verbal e emocional. Esse é um fator determinante da qualidade das interações e acompanha o estilo colaborativo. Adultos responsivos são aqueles sensíveis às necessidades de compreensão e expressão das crianças, que prestam atenção ao que elas dizem – ao conteúdo e à forma daquilo que dizem – e lhes respondem sintonizando a sua expressão com a delas, falando sobre o que as crianças falam. Para que isso seja possível é necessário que o adulto seja sensível e compartilhe o foco de atenção e de interesse da criança.

Quando os adultos retomam o que as crianças propõem ou quando criam ocasiões de atenção conjunta para os mesmos objetos e eventos, há mais oportunidades para promover o desenvolvimento linguístico das crianças. Os estudos mostram que as crianças aprendem mais linguagem quando estão interessadas na situação na qual aparecem palavras e expressões novas (BLOOM, 2000) e quando os adultos com os quais interagem expressam interesse e afetividade diante de suas colocações (HOWES, 2000).

A quantidade e a variedade também importam

Para aprender novas estruturas de linguagem, as crianças precisam contar também com variados exemplos linguísticos. Isso significa que as crianças precisam escutar palavras, expressões e discursos para poder identificar regularidades e estabelecer padrões. De fato, percebeu-se que o desenvolvimento de habilidades de processamento da linguagem está associado à quantidade de linguagem que as crianças escutam (HURTADO; MARCHMAN; FERNALD, 2008) e também à variedade (HOFF, 2006).

Variação na linguagem dirigida às crianças

Já se mostrou (HART; RISLEY, 1995) que a quantidade de palavras e expressões que as crianças escutam é um dos aspectos que diferenciam as crianças com pais de maior e menor nível educacional. Outro ponto importante na linguagem dirigida às crianças é a forma como se estabelece o diálogo com elas.

Pais (e adultos em geral) que costumam se expressar com mais proibições (“Isso não!”) do que afirmações (“É melhor você deixar isso em cima da mesa”) não favorecem o processo discursivo. As proibições (e as respostas de uma só palavra) não somente têm um tom negativo, como também funcionam como fechamentos conversacionais, ou seja, não criam oportunidades para a interação e não dão margem ao diálogo.

Quando, em vez de se darem ordens às crianças, formulam-se perguntas a elas ou se amplia o que elas dizem, gera-se um ambiente que estimula o desenvolvimento, porque as crianças têm mais oportunidades de falar e de se envolver em diálogos reais e significativos.

A professora de Educação Infantil: um modelo de linguagem para as crianças

Como professora de Educação infantil, alguma vez você já se perguntou sobre que modelo de linguagem você é para as crianças? Você costuma usar palavras precisas para fazer referência a objetos, ações, processos e qualidades? Em que momentos do dia a dia a sua linguagem se torna mais variada e oferece mais oportunidades para o aprendizado de novas palavras e expressões? Você oferece às crianças espaços e tempos para que elas expressem o que sentem? Quais são os momentos do cotidiano escolar que as crianças têm para conversar? Seu planejamento inclui a exploração dos pensamentos das crianças, o que elas entendem, lembram e sabem?

Temos afirmado que as crianças aprendem linguagem a partir da linguagem que seus interlocutores lhes dirigem, da quantidade e variedade dessa linguagem e também da qualidade das interações (diálogos) que ocorrem. Os estudos sobre a linguagem dirigida às crianças pequenas sugerem que o uso de expressões curtas e incompletas pode ser abundante nas interações cotidianas (CAMERON-FAULKNER; LIEVEN; TOMASELLO, 2003), como nas ordens: “pegue isto”, “vem aqui”, “não jogue fora”; nas expressões copulativas: “lá é perigoso”, “a bebê está linda”, “isso é para amassar”, “você parece brava”; ou como nas perguntas fechadas: “Tá com fome?”, “Não quer sair?”, “Vamos brincar?”. Esses tipos de expressões, ainda que adequados às situações de interação em que ocorrem, não oferecem às crianças oportunidades para aprenderem com formas mais elaboradas de comunicação que acompanhem suas capacidades crescentes.

Observou-se que essa realidade muda quando são introduzidos na rotina diária a leitura e o comentário de histórias (CAMERON-FAULKNER; NOBLE, 2013), visto que nos livros prevalecem estruturas completas e expressões elaboradas, além de uma maior frequência e diversidade de palavras. Um estudo sobre a frequência e a complexidade das palavras em diferentes contextos (HAYES; AHRENS, 1988) identificou que os livros contêm 50% mais palavras raras que a televisão ou a conversação entre adultos escolarizados. Isso quer dizer que as crianças têm mais chance de aprender novas palavras a partir da leitura e do comentário de textos escritos.

Sem dúvida, as professoras podem contar com os livros de literatura infantil como importantes aliados para aumentar a qualidade da linguagem que utilizam nos diálogos que constroem com as crianças. A seguir, veremos algumas das características dos livros de literatura infantil e das práticas que podem ser realizadas em torno deles, a partir da perspectiva do desenvolvimento da linguagem.

A leitura de livros de literatura infantil e o desenvolvimento da linguagem

Numerosas pesquisas deixam evidente que a leitura e o comentário de livros de histórias são excelentes atividades para promover o desenvolvimento da linguagem infantil. Uma recente revisão (DICKINSON *et al.*, 2012) destaca três razões para isso. Em primeiro lugar, os livros expõem as crianças a uma linguagem variada e contextualizada (formas e estruturas de pouca frequência na linguagem oral). As mesmas palavras aparecem em diferentes tipos de enunciados (construções gramaticais) e, por isso, estimulam o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento gramatical (por exemplo: uso de marcadores gramaticais tais como o plural dos substantivos com *s*, produção de frases complexas, entre outros). Em segundo lugar, a leitura dos livros gera situações nas quais o adulto e as crianças compartilham o mesmo foco de interesse e de atenção, envolvendo-se, por consequência, em conversas contingentes, ou seja, relacionadas àquilo que estão tentando conhecer e compreender. Em terceiro lugar, a leitura de histórias ajuda a aprender linguagem porque requer participação ativa e responsiva em torno do significado do que está escrito e ilustrado nos livros. Consideramos que a leitura é dialógica quando o adulto acompanha o interesse da criança

e a envolve em conversas sobre o que se lê, ouvindo as suas ideias, hipóteses e/ou experiências.

A partir da perspectiva do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem inicial da linguagem escrita, podemos observar que o conjunto de obras dirigidas às crianças contém uma diversidade de exemplares sobre as estruturas e os usos da linguagem (vocabulário, formas de organização das ideias, diferentes estilos comunicativos, etc.). Os recursos de construção dessas obras, tanto literários quanto de sua forma material, podem colaborar na tarefa de (ajudar a) conhecer e apropriar-se de modos cada vez mais eficientes para atuar com a linguagem e sobre a linguagem (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2011). Nesse sentido, a literatura infantil explora as competências das crianças e as desafia:

- Os livros de vocabulários ilustrados exploram o gosto infantil por aprender o nome das coisas. A diversidade de palavras presente nesses livros colabora no enriquecimento de “campos semânticos” e no conhecimento dos diferentes tipos de relações de significado. Por exemplo, os livros de “contrários” ajudam na criação de conceitos, pois deixam evidente que uma palavra pode se relacionar com outra também por antonímia, ou seja, por expressar o significado contrário.
- Livros em versos, poemas e jogos de linguagem exploram o gosto infantil pela musicalidade, pelo paralelismo, pela repetição, pela contradição, pelo absurdo. Ao mesmo tempo que proporcionam experiências estéticas, também levam as crianças a identificarem que a linguagem pode ser utilizada de um modo poético e que, para fazer isso, recorre-se, por exemplo, ao uso de palavras que se assemelham em sua estrutura sonora (como nas rimas ou nos trava-línguas) ou palavras que estabelecem contrastes de significado (como nas adivinhações, nos ditos populares e provérbios).
- Os livros de história exploram o gosto infantil pela ficção. Entrar em determinados espaços habitados por personagens com certas características e que empreendem diferentes aventuras conduz as crianças ao conhecimento da organização temporal e causal dos eventos e a continuar a desenvolver um dos instrumentos

mais potentes para compreender e comunicar sua experiência vital: a narração.



Jogos de linguagem: são jogos que implicam nas relações da linguagem como fonte de diversão ou como ensaio de algum aspecto. Podem ser entendidos como qualquer uso da linguagem que envolva criatividade e que tenha um propósito que vá além da comunicação básica. Parlendas, adivinhas, quadrinhas, cantigas de roda, versos para escolher parceiros, como uni-duni-tê, são exemplos de jogos de linguagem.

Há diferentes tipos de livros dirigidos às crianças: as obras não ficcionais – de vocabulários, textos informativos; as obras ficcionais – poemas, jogos de linguagem e histórias, entre outros. Aquelas obras com reconhecida qualidade literária (selecionadas, avaliadas, premiadas) contêm textos e ilustrações que podem instigar muitas visitas, dando lugar sempre a releituras, recontos e representações. Concedemos especial valor a livros que podem ser considerados como “generativos”, que são aqueles nos quais a criança pode ter acesso a alguns dos princípios que determinam sua composição (linguística e/ou material) e utilizá-los em suas próprias produções. Assim, pode-se considerar que são livros que conduzem a respostas semelhantes aos seus princípios de construção. É o caso de muitas poesias e muitos jogos de linguagem, que, uma vez lidos, convidam as crianças a criarem novos arranjos, como foi possível observar no exemplo a seguir.

No livro *Uma história fantástica*,¹ de Bruno Heitz, um caminhão que transportava uma cabra atropela uma vaca e disso surge algo novo: uma *vacabra*. Crianças de cinco anos, como resposta à leitura e ao comentário do livro, compuseram novos animais, como a *moscaranha*, e escreveram listas marcando o procedimento de composição de palavras.

¹ Optou-se por traduzir o título do livro em questão para o português, embora ele não tenha sido publicado no Brasil ainda. O título deste livro em catalão é *Una història fantàstica*.

Em português, temos inúmeros livros que brincam com essa ideia. Em relação aos jogos de linguagem, destacamos *Zig zag*, de Eva Furnari (PNLD, 2010 – Acervos Complementares), *O livro da com-fusão*, de Ilan Brenman (PNBE, 2010), e *Bicho-Papão pra gente pequena, Bicho-Papão pra gente grande*, de Sônia Travassos (PNBE, 2010). Este último apresenta nos nomes dos bichos-papões uma brincadeira com palavras. *A fantástica máquina dos bichos*, de Ruth Rocha, é uma história que também convida os leitores a criarem composições inusitadas.

Os efeitos da leitura de livros de literatura infantil sobre o desenvolvimento da linguagem e o conhecimento da escrita são resultado do tipo de interações e de atividades que são realizadas em torno deles. A seguir, veremos as características de algumas dessas atividades que são apropriadas para o contexto da Educação Infantil.

Práticas para a leitura de livros de literatura infantil

Neste tópico apresentam-se cinco práticas de leitura de livros de literatura infantil que consideramos especialmente potentes no cotidiano das crianças pequenas: a leitura em voz alta, o conto oral, a elaboração de listas a partir de textos, o ditado para a professora e a reescrita de textos. Nessas práticas, a professora e as crianças compartilham situações de uso da linguagem escrita e se privilegia a criação de oportunidades para que as crianças produzam linguagem.

A leitura em voz alta

Lemos para crianças pequenas para que, antes que sejam leitoras autônomas, elas possam desfrutar dos textos e das recompensas afetivas e cognitivas que sua leitura lhes oferece (MEEK, 1988; COLOMER, 2007). A partir da perspectiva do desenvolvimento da linguagem, também lemos para as crianças para que elas possam ter acesso às diferentes formas de linguagem e aos conteúdos que os textos escritos representam. Assim, as crianças podem conhecer explicações, descrições, definições e histórias contadas em

determinada ordem e com palavras e expressões pouco comuns nos intercâmbios orais.

O momento da leitura, quando orientado para a compreensão, precisa que apoios sejam oferecidos durante essa atividade. Esses apoios são dados na *performance* do professor-leitor: suas expressões, modulações e tom de voz, objetos e outros recursos que privilegiam a identificação de elementos e o estabelecimento de relações que acompanham o processo compreensivo das crianças.

Você já reparou na forma como realiza a leitura em voz alta para a sua turma? Você costuma fazer algum tipo de introdução ao livro antes de ler? Costuma dramatizar enquanto lê, enfatizando algumas partes das histórias? Faz variações de entonação ou simula a voz dos personagens? Além da voz, você também acompanha a narração com gestos, expressões faciais, movimentos de corpo e mãos? Durante a leitura você promove a participação das crianças? Em que tipo de conversa você as envolve?

Para oferecer às crianças a experiência da leitura em voz alta, precisamos garantir oportunidades para que se estabeleçam laços com aquilo que elas escutarão. Se o que queremos é que as crianças compreendam e participem, é preciso criar condições para que isso aconteça. É importante dedicar tempo para prepará-las e para orientá-las durante a leitura. Antes de começar a ler, é importante instaurar um tempo para criar o contexto. Trata-se de ajudar as crianças a pensarem no que será lido, a criarem expectativas e a formularem perguntas. Durante a leitura, não hesite em parar, dar lugar para as reações infantis, seus comentários, contrastes e perguntas.

Em relação à forma como se realiza a leitura do texto, comprovou-se que as crianças se beneficiam muito mais das leituras nas quais o significado é transmitido através de vários recursos (modificações no volume da voz, variações na entonação, ênfase, movimentos das mãos). Em particular, pesquisas mostram que os gestos icônicos fazem com que elas compreendam melhor o que está sendo dito, e assim podem ter um melhor desempenho nas atividades posteriores de reconto da história (DEMIR *et al.*, 2014).

As práticas de leitura em voz alta enriquecidas com gestos capturam a atenção das crianças, permitindo-lhes pensar mais sobre aquilo que está sendo contado; e como elas puderam prestar mais atenção em um número maior de detalhes, acompanhar o fluxo da informação e as relações expressadas, logo conseguem demonstrar a sua compreensão, produzindo narrativas mais completas e elaboradas.

Gestos icônicos

Os gestos icônicos facilitam a compreensão da linguagem. Gestos icônicos são aqueles que tentam simular alguma das propriedades do que foi expressado. Por exemplo, mover a mão em círculos para acompanhar a expressão “e rolou” ou movimentos de ziguezague da mão (cabeça e/ou corpo) para fazer referência ao curso de um rio.

O significado das expressões se torna mais “audível”, visto que as crianças, ao mesmo tempo que escutam, veem os significados verbais das palavras e expressões narradas.



Finalmente, em relação aos diálogos que se pode construir com as crianças antes, durante e depois da leitura, é importante considerar a variedade de ações cognitivas e linguísticas que podem ser desencadeadas. Por exemplo, quando antes de começar a ler se descreve algum personagem ou se oferece alguma informação sobre o assunto ou a aventura, as crianças começam a imaginar quem são os agentes da história, as razões que motivam as suas ações ou os tipos de acontecimento nos quais estão envolvidos. Essas ações dispõem a mente a receber novas informações, estabelecer associações e construir novas relações. Quando, durante a leitura, realizam-se pausas para repetir ou parafrasear o trecho que acaba de ser lido para instaurar dúvidas ou contrastes, é possível levar as crianças a repassarem com atenção certos detalhes ou palavras, fazerem inferências, estabelecerem comparações, falsearem ideias prévias, fazerem novas perguntas, etc. Depois da leitura, além de convidar as crianças a expressarem sua apreciação sobre a história, pode-se reconstruir com elas o raciocínio realizado: o que pensavam inicialmente, como foram surpreendidas e como as suas hipóteses foram mudando. Pode-se também enfatizar detalhes e aspectos da história que as façam realizar novas perguntas ou visitar o texto lido.

A leitura descrita até aqui é somente o começo do itinerário de ações possíveis em relação à literatura e à escrita. Do circuito de ações possíveis, a seguir daremos destaque especial às atividades que promovem a análise e a produção da linguagem: a narrativa oral, a elaboração de listas a partir de textos, o ditado para a professora e a reescrita de textos.

Frequência e releituras

Pesquisas sobre o impacto que a leitura tem no desenvolvimento infantil (BUS; IJZERDOORN; PELLEGRINI, 1995) e que acompanharam durante vários anos o desenvolvimento das crianças indicam que aquelas cujos pais realizam leituras diárias são as que desenvolvem maiores habilidades de compreensão.

Outro dado importante está associado à leitura ou releitura repetida das mesmas histórias. Demonstrou-se que, uma vez familiarizadas com os textos, as inquietações e os interesses das crianças mudam (MORROW; GAMBRELL, 2000). Enquanto, durante a primeira leitura, as perguntas e os comentários das crianças costumam focalizar nas ilustrações ou palavras que aparecem de forma repetida, durante as releituras as crianças conseguem falar sobre outros aspectos do texto. Por exemplo: a forma como começava a história, as características dos diálogos, as intenções dos personagens, entre outros.



A narrativa oral

Tradicionalmente, a narrativa oral é uma atividade de intercâmbio de experiências realizada entre pessoas de um grupo social e presente nas mais diferentes culturas. Na escola, entretanto, é muito comum ver as narrativas orais sendo utilizadas para avaliar a compreensão das crianças em relação ao que foi lido ou dito. As narrativas orais, além de serem importantes na criação de elos de coletividade entre crianças e entre elas e a professora, são atividades importantes também para trabalhar a compreensão (GAMBRELL, 1991; MORROW, 1997) e a expressão da linguagem (TEBEROSKY, 1993; SEPÚLVEDA, 2012). As

narrativas orais se articulam aos princípios referentes à importância das atividades produtivas por parte da criança para os processos cognitivos de análise e criação de conceitos. O processo de expressar (usar) unidades informativas determinadas coloca a criança na situação de considerar tais unidades, organizá-las e, na tentativa de (re)produzi-las, perceber a sua forma e sua função.

A narrativa oral de textos é uma atividade na qual diferentes procedimentos associados à reprodução de discursos entram em ação, como a citação, a paráfrase, a repetição, o comentário, entre outros. A criança, na tentativa de reproduzir o texto que escutou (e sobre o qual pensou e falou), pode repetir em diferentes graus de proximidade o que contava a história. Assim, pode resumir (parafrasear, dizer parcialmente com as palavras do texto, parcialmente com suas próprias palavras), repetir (citar, reproduzir sequências textuais com as mesmas palavras), reformular (dizer a mesma coisa que estava no texto com outras palavras), comentar (falar sobre o que o texto dizia, introduzindo ideias e valorações) a história. Esses procedimentos foram considerados importantes mecanismos de aprendizagem da linguagem oral (MARTINOT, 2003) e escrita (TEBEROSKY, 1993; SEPÚLVEDA, 2012).

Na escola, a narrativa oral pode ser realizada de muitas maneiras e com diferentes apoios; algumas dessas maneiras são:

- convidar as crianças para que contem a história a partir das ilustrações (“Vamos ver de novo as ilustrações do livro para contar a história?”);
- estimular a lembrança da história lida por meio de perguntas e comentários que organizem a recuperação do relato (“Esta manhã lemos o conto do Senhor Coelho. Vamos lembrar como era a história? Como começava mesmo? O que acontecia depois? E ele perguntou o quê? E o que aconteceu no final?”).
- oferecer às crianças objetos e imagens que apoiem a sua memória e expressão. Assim, em lugar das ilustrações do livro, é possível preparar para a atividade um cenário e confeccionar alguns dos personagens e elementos importantes para a narrativa. As crianças poderão manipular, mover, deslocar esses elementos no cenário enquanto narram;

- propor às crianças que contem a história para gravar, revisar e compartilhar com colegas de outros grupos e seus familiares. Pelo caráter fixo da gravação (áudio ou vídeo), essa atividade possibilita ensaios e revisões. As gravações podem ser realizadas de forma individual ou em pequenos grupos. Ao ouvi-las, deve-se estimular a valoração da qualidade da narrativa oral (“Vocês estão entendendo?”, “A pessoa que não conhece o livro poderia com o nosso relato imaginar o que aconteceu?”). Se você tem como proposta que as crianças façam uso do vocabulário, de uma frase ou expressão que surgiram na história lida anteriormente, deve animá-las para que recuperem as mesmas palavras ou expressões (“Foi isso que ele disse?”, “Mas como ele disse isso?”, “Que palavra apareceu na história para dizer que o coelho era muito inteligente?”);
- ditar a história para a professora. Você pode propor às crianças que lhe ditem a história aos poucos, lembrando que tudo que elas disserem será escrito. Assim, você as estimulará a reconhecer diferenças entre a linguagem oral e a escrita, a usar formas de organização da linguagem que são próprias da escrita e a se apropriar dessas formas. Na seção dedicada à prática de ditado de textos para a professora, você poderá observar alguns exemplos das produções infantis nesse contexto.

A elaboração de listas a partir de textos

As listas foram consideradas um dos primeiros formatos de uso da escrita (GOODY, 1977). Sua forma favorece o estudo de elementos e as atividades de classificação. Pesquisas sobre a aprendizagem da linguagem e da escrita na Educação Infantil mostram que essa é uma atividade que estimula a produtividade das crianças, pois sua escrita enumerativa alenta a produção e reflexão sobre um maior número de elementos linguísticos (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2008; TEBEROSKY; PORTILLA, 2011; DOMÍNGUEZ; NASINI; TEBEROSKY, 2013).

A produção de listas feitas pelas crianças a partir de textos foi considerada uma potente atividade para o ensino e a aprendizagem das linguagens oral e escrita (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2008). Essa atividade se opõe à apresentação de listas preparadas pela professora e que devem ser copiadas ou recitadas pelas crianças. Trata-se de explorar as características desse formato de produção enumerativo – altamente generativo, baseado na procura de exemplares de uma mesma categoria – para propiciar a aprendizagem da linguagem a partir do contexto, também generativo, que os textos podem oferecer.

O formato da lista rompe com a linearidade e continuidade do discurso ou do texto. Na oralidade, a descontinuidade se faz evidente pela enumeração de elementos semelhantes nas exemplificações ou na repetição do mesmo léxico. Na escrita, a forma descontínua é visualizada em colunas verticais com séries de elementos que podem ser inspecionados, reordenados, comparados e classificados, entre outras operações.

As listas podem ser escritas com diferentes objetivos. Uma das funções mais correntes é a de planejar e organizar a ação, como na lista de compra ou numa agenda. As listas servem para identificar e nomear os elementos necessários para realizar uma determinada ação: uma festa, uma visita, uma compra. Também são um formato de ajuda para a memória, servem tanto para refletir um conhecimento prévio e estável quanto para ajudar a criar esse conhecimento (SCHIFFRIN, 1994). Esse é o caso de muitas das listas derivadas de textos.

Produzir listas a partir de textos implica identificar itens “listáveis”, segundo as características do texto e os objetivos do ensino e aprendizagem. Podem

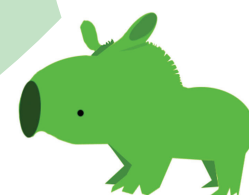
ser os nomes de personagens, lugares, objetos; verbos para descrever ações, procedimentos; adjetivos para descrever ou especificar as qualidades dos objetos; tipos de palavras segundo suas características sonoras: que rimam, que começam da mesma forma, com sílabas repetidas; considerando aspectos gráficos: palavras longas, palavras curtas; segundo aspectos semânticos ou morfológicos: palavras contrárias, compostas, sinônimas; enfatizando o tema e o uso: palavras para expressar estados de ânimo, para falar do tempo, para contar uma história, entre outras.

Estudos sobre a leitura e o comentário de poemas e jogos de linguagem em Educação Infantil (DOMÍNGUEZ; NASINI; TEBEROSKY, 2013; DOMÍNGUEZ, 2014) indicam que as listas são excelentes aliadas quando as crianças pequenas tentam compreender a estrutura e a composição desses tipos de texto. Assim, por exemplo, depois da leitura de textos que exploram a rima, as crianças podem comentar e identificar as palavras que rimam, identificar os segmentos das palavras que rimam, produzir rimas oralmente, procurar outros exemplos de rimas e fazer uma lista de palavras que rimam.

A lista acompanha o trabalho cognitivo de tipo paradigmático, próprio da análise da linguagem, no qual é necessário extrair (tirar, isolar, fragmentar) emissões – expressões, palavras, partes de palavras – de seu contexto e uso imediato para convertê-las em objetos de reflexão sobre os quais podemos realizar comparações que permitam a sua classificação. A atividade de extrair exemplos de um ou vários textos ativa a procura permanente de exemplos de um tipo de unidade da linguagem em particular e ajuda a construir conceitos sobre a dita unidade. Assim, por exemplo, depois da identificação, do comentário, da procura e da escrita de muitos exemplos de palavras que rimam, as crianças terão oportunidade de compreender essa categoria e poderão ser capazes de identificar e dar exemplos dela.

As listas podem ser produzidas de forma coletiva, individual ou em pequenos grupos, em um ditado para a professora ou de forma manuscrita (ou escrevendo no computador).

Professora, é importante que as listas sejam produzidas a partir de um contexto significativo para o grupo, que elas tenham uma finalidade, que possam ser lidas e consultadas. As leituras, análises e reflexões das palavras listadas devem ser sempre dialógicas, ou seja, devem partir de indagações, curiosidades, respostas a perguntas das crianças. Na Educação Infantil, o principal objetivo desse trabalho é proporcionar situações em que as crianças possam estabelecer inúmeras relações com a língua escrita. É importante também que você fique atenta ao tempo dedicado a essas atividades que exigem atenção mais dirigida, perceba os tempos de interesse das crianças, que são muito diferentes quando individuais e quando coletivos.



Ditado de textos para a professora

Semelhante à leitura em voz alta, que permite às crianças ter acesso a textos que não poderiam ler de forma autônoma, o ditado para a professora lhes dá a oportunidade de produzir textos antes de poder escrevê-los de maneira independente.

A atividade de produzir linguagem cria oportunidades para aprendê-la. No ditado para a professora, a situação de produção é particular, pois se trata de produzir uma linguagem que será escrita. Isso significa que se tornará fixa e permanente. Assim, essa situação de produção permite que a criança reflita sobre a sua própria compreensão do texto (os elementos que escolhe, o que entende deles, como os relaciona, como poderia expressá-los) e também sobre o processo de escrita (a diferença entre falar e ditar, entre dizer e querer dizer, o que já disse e o que falta dizer, o que já está escrito e o que ainda não está escrito).

Durante essa atividade produtiva, o processo de elaboração da informação (e da linguagem) continua e se fortalece; assim mesmo, pouco a pouco, a criança vai incorporando as condições da atividade que exigem maior esforço, atenção e controle, pois não pode falar de qualquer maneira, tem de se expressar de forma organizada e conectada, pausadamente, para acompanhar a velocidade da escrita, sem perder o fio (ou recuperando-o), controlando e inibindo os comentários que não formam parte do texto que tenta produzir.

Segundo Teberosky (2001), assistir ao ato de escrever do professor permite à criança compreender as relações entre o oral e o escrito, diferenciar entre os registros dialógicos próprios da conversação e os movimentos próprios da produção de discursos sustentados, e reparar nas demandas da escrita: diminuição da velocidade da expressão e a consequente segmentação na fala, colocando palavra e pensamento ao serviço da produção escrita. Além disso, essa atividade de escrita supõe ao mesmo tempo a leitura e a releitura por parte da professora, que também ajuda no processo de aprendizagem.

A professora, que faz o papel de escriba (que dá forma escrita ao que as crianças dizem), ajuda permanentemente o esforço linguístico da criança. Em primeiro lugar, convidando-a a falar como nos livros, a compreender o modo de enunciação, *de dizer por escrito*. Durante o ditado, repetindo o que a criança diz (dando breves pausas para a reformulação para que o conteúdo seja mais bem compreendido), relendo, ajudando-a a continuar o rumo do ditado: dizendo o que falta, lembrando o que já está escrito, pedindo que a criança diminua a velocidade da sua expressão, que faça aos poucos, que repita os fragmentos que não conseguiu escrever, que diferencie o ditado dos comentários, etc.

A regularidade dessa atividade permitirá às crianças aprender a adaptar seu discurso à escrita e a segmentar as unidades do discurso, além de começar a estabelecer relações entre o que dizem e o que veem escrito e compreender a estrutura e a organização de cada gênero.

O ditado de textos para a professora pode variar segundo os gêneros, os apoios e os dispositivos com os quais a atividade é realizada. Assim, em relação ao gênero, pode se tratar de obras com maior ou menor estabilidade, maior no caso de canções, poemas e refrãos; e menor no caso de narrações complexas e extensas (sem recurso à repetição). Pode ser realizada na presença ou na ausência de ilustrações que acompanham o texto; escrevendo no quadro, no papel ou no computador; organizando as crianças para o ditado de forma coletiva, grupal ou individualmente. Os ditados coletivos para a professora, em pequenos grupos ou em duplas, têm a vantagem de propiciar a ajuda e a correção entre os pares. A professora deve estar atenta ao conteúdo ditado e também à forma (escrita de poemas usando versos

e estrofes, de narrativas e relatórios usando frases e parágrafos, sinais de pontuação, acento, letra bem traçada, etc.).

As Figuras 1 e 2² correspondem aos ditados para a professora do conto “Os três porquinhos”, realizados no final do ano por crianças de quatro anos de um mesmo grupo escolar. Mesmo que todas tenham tido, durante o curso, oportunidades frequentes para escutar, comentar, contar e ditar histórias, as crianças alcançam diferentes graus de competência.

HABÍA UNA VEZ UN LUGAR MUY LEJANO
DONDE VIVÍAN TRES CERDITOS
Y ESTABAN HACIENDO
AHORA NO SÉ
AHORA LA ANDREA
QUE SE HICIERON UNA CASA TODOS TRES
NO RECUERDO
Y VIVIERON MUY FELICES Y MUY CONTENTOS
PERO VINO EL LOBO
Y NO RECUERDO QUE MAS
NO SE QUE MÁS
NO TODAVÍA NO SE HA ACABADO

HI HAVIA UNA VEGADA UN LLOC MOLT LLUNYÀ
HI VIVEN TRES PORQUETS
I ESTAVEN FENT
AI ARA NO SE
ARA L'ANDREA
QUE ES VAN FER UNA CASA TOTS TRES
NO RECORDO
I VAN VIURE MOLT FELIÇOS I MOLT CONTENTS
PERO VA VINDRE EL LLOP
I NO RECORDO QUE MES
NO SE QUE MES
NO ENCARA NO S'HA ACABAT

Figura 1 - Ditado para a professora do conto “Os três porquinhos”.
Último semestre, criança de quatro anos.

2 Imagens extraídas de: TEBEROSKY, Ana; SEPÚLVEDA, Angélica. *Activitat: dictat de contes a l'adult*. 2010. Disponível em: <<http://www.aprendretextos.com>>.

Tradução:

HAVIA UMA VEZ UM LUGAR MUITO DISTANTE/ONDE VIVIAM TRÊS PORQUINHOS/E ELES ESTAVAM FAZENDO/AGORA NÃO SEI/AGORA O ANDREA/ELES FIZERAM UMA CASA TODOS OS TRÊS/NÃO ME LEMBRO/E VIVERAM MUITO FELIZES E MUITO CONTENTES/MAS VEIO O LOBO E NÃO ME LEMBRO O QUE MAIS/AINDA NÃO TERMINOU

HABIA UNA VEZ TRES CERDITOS QUE
IBAN A LA MONTAÑA A HACER SU
CASA Y EL CERDITO PEQUEÑO HIZO
UNA CASA DE PAJA EL CERDITO
MEDIANO HIZO UNA CASA DE MADERA
L CERDITO GRANDE HIZO UNA CASA
DE LADRILLO Y VINO EL LOBO Y FUE
PRIMERO A LA CASA DEL CERDITO
PEQUEÑO Y TOCO A LA PUERTA Y EL
LOBO DIJO SI PUEDO ENTRAR Y EL
CERDITO PEQUEÑO DIJO QUE NO Y
SOPLÓ LA CASA DEL CERDITO
PEQUEÑO Y SEGUNDO FUE A LA CASA
DEL CERDITO MEDIANO FUE A LA
CASA DEL MEDIANO YA LO DIJE Y
SOPLÓ LA CASA DEL CERDITO
MEDIANO Y SE FUERON CORRIENDO
LOS CERDITOS A CASA DEL HERMANO
GRANDE Y EL HERMANO GRANDE
CERRÓ LA PUERTA VINO EL LOBO Y
TOCO A LA PUERTA Y SOPLÓ Y SUBIÓ
AL TECHO HABÍA UNA CHIMENEA Y
ENTRÓ A LA CASA DE LOS TRES
CERDITOS Y ENCENDIERN EL FUEGO Y
SE QUEMO EL RABO SE FUE
CORRIENDO Y ESTE CUENTO SE HA
ACABADO

HI HAVIA UNA VEGADA TRES PORQUETS
 QUE ANAVEN A LA MUNTANYA A FER LA SEVA CASA
 I EL PORQUET PETIT VA FER UNA CASA DE PALLA
 EL PORQUET MITJÀ VA FER UNA CASA DE FUSTA
 EL PORQUET GRAN VA FER UNA CASA DE MAONS
 I VA VENIR EL LLOP
 I VA ANAR PRIMER A LA CASA DEL PORQUET PETIT
 I VA TOCAR A LA PORTA
 I EL LLOP VA DIR SI PUC ENTRAR
 I EL PORC PETIT VA DIR QUE NO
 I VA BUFAR LA CASA DEL PORQUET PETIT
 I SEGON VA ANAR A LA CASA DEL PORQUET MITJÀ
 VA ANAR A LA CASA DEL MITJÀ JA HO HE DIT
 I VA BUFAR LA CASA DEL PORQUET MITJÀ
 I VAN ANAR CORRENTS ELS PORQUETS
 A CASA DEL GERMÀ GRAN
 I EL GERMÀ GRAN VA TANCAR LA PORTA
 VA VINDRE EL LLOP
 I VA TRUCAR A LA PORTA
 I VA BUFAR
 EL LLOP VA BUFAR
 I VA PUJAR A LA TEULADA
 HI HAVIA UNA XEMENEIA
 I VA ENTRAR A CASA DELS TRES PORQUETS
 I VAN ENGEGAR EL FOC
 I ES VA CREMAR EL CUL
 SE'N VA ANAR CORRENTS
 I AQUEST CONTE JA S'HA ACABAT

Figura 2 - Ditado para a professora do conto “Os três porquinhos”. Último semestre, crianças de 4 anos.

Tradução:

ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS QUE IAM À MONTANHA FAZER SUA CASA E O PORQUINHO PEQUENO FEZ UMA CASA DE PALHA O PORQUINHO MÉDIO FEZ UMA CASA DE MADEIRA E O PORQUINHO GRANDE FEZ UMA CASA DE TIJOLO E VEIO O LOBO E FOI PRIMEIRO NA CASA DO PORQUINHO PEQUENO E BATEU NA PORTA E O LOBO DISSE SE POSSO ENTRAR E O PORQUINHO PEQUENO DISSE QUE NÃO E SOPROU A CASA DO PORQUINHO PEQUENO E SEGUNDO FOI A CASA DO PORQUINHO MÉDIO FOI A CASA DO MÉDIO E DISSE E SOPROU A CASA DO PORQUINHO MÉDIO E FORAM CORRENDO OS PORQUINHOS PARA A CASA DO IRMÃO GRANDE E O IRMÃO GRANDE FECHOU A PORTA. VEIO O LOBO E BATEU NA PORTA E SOPROU E SUBIU NO TETO HAVIA UMA CHAMINÉ E ENTROU NA CASA DOS TRÊS PORQUINHOS E ACENDERAM O FOGO E SE QUEIMOU O RABO E SAIU CORRENDO E ESTE CONTO SE ACABOU.

Na Figura 1 observamos a produção de uma menina que começa assumindo o registro escrito, mas depois não consegue controlar a sua própria voz, que comenta o que lembra ou não do texto: “[...] veio o lobo e não me lembro mais”. Por outro lado, na Figura 2 lemos um texto no qual as crianças aprenderam a controlar mais a diferença entre falar e ditar e no qual prevalece a voz do narrador.

Reescrita de textos

As crianças que têm a oportunidade frequente de escutar textos e falar sobre eles aprendem a reproduzi-los. Como salientamos nas atividades de narrativa oral e ditado de textos para a professora, na tentativa de (re)produzir um texto é ativada uma diversidade de operações cognitivas e linguísticas que promovem a aprendizagem da linguagem e da escrita.

A atividade de reescrita de textos foi uma das tarefas propostas como atividade para o ensino da aprendizagem inicial da escrita (TEBEROSKY, 1993; 1995; 2001). Os estudos sobre reescritas infantis mostraram que apesar de a tarefa proposta à criança seja a de reproduzir ou repetir um texto, os textos resultantes da atividade não são equivalentes a cópias, mas sim a reformulações; por isso, o texto lido e comentado é considerado um modelo generativo para a produção de textos próprios por parte da criança.

Na atividade de reescrita a criança é convidada a escrever o texto, a história que escutou e sobre a qual conversou. Em seu esforço, tentará recuperar as mesmas palavras e atender à produção da linguagem por escrito. Na Educação Infantil a atividade de reescrita gera produtos de diferentes legibilidades segundo o processo e as competências da criança. Desse modo, encontramos desde marcas que devem ser interpretadas até escritas legíveis.

As reescritas de histórias de crianças pequenas costumam gerar listas de enunciados, frequentemente sem conexões explícitas entre si, mas reconhecíveis para um conhecedor da história que se tenta representar. Os exemplos das Figuras 3 e 4 mostram reescritas de crianças do último ano da Educação Infantil do mesmo grupo escolar.³

3 O texto faz parte do *corpus* de escritas infantis compiladas por Ana Teberosky no marco de um programa infantil de colaboração universidade-escola. Uma documentação mais ampla da sequência didática e das produções das crianças está disponível em: <<http://goo.gl/sFqZl5>>.

O texto da Figura 3 mostra uma reescrita produzida por uma menina depois de sua participação na leitura, no comentário e na narrativa oral do livro de Charlotte Zolotow, ilustrado por Maurice Sendak, *O Senhor Coelho e o presente perfeito*.⁴ Na história, uma menina pede conselhos a um coelho para decidir que presente de aniversário deve dar para a sua mãe. Nessa reescrita a menina consegue construir enunciados que representam sinteticamente os diálogos contidos ao longo do texto. Como se pode observar, a situação de reescrita oferece à menina a oportunidade de usar seus conhecimentos para produzir um texto escrito. A Figura 4 mostra a reescrita de um poema de Gianni Rodari. Devido à estabilidade dos textos poéticos, a menina consegue representar um texto compreensível para qualquer leitor que tenha experiência em decifrar as tentativas iniciais de escrita das crianças.

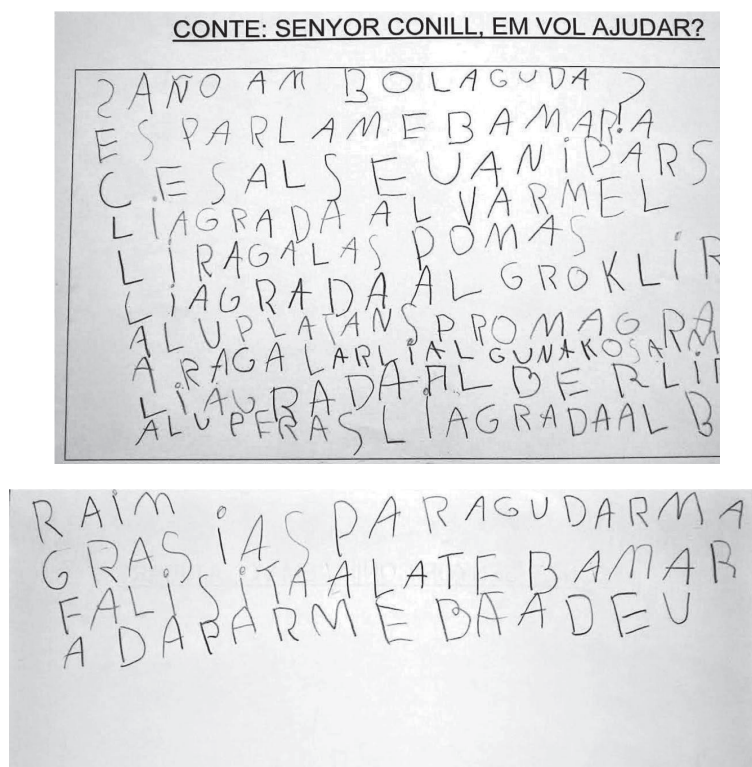


Figura 3 - Reescrita de um conto. Último trimestre, criança de cinco anos.

4 Optou-se por traduzir o título do livro em questão para o português, embora ele não tenha sido publicado no Brasil ainda. O título deste livro em espanhol é *El señor Conejo y el regalo perfecto*.

Transcrição traduzida:

SEÑO ME QUIERE AYUDA? ES PARA MI MADRE C ES SU CUMPLEAÑOS LE-
GUSTA EL ROJO LEREGALAS MANZANAS LEGUSTA EL AMARILLO LE REGA-
LAS U BANANAS PRO M GUSTARIA REGALARLEAL GUNACOSA MAS LE GUS-
TAEEL VERD LE REGALAS U PERAS LEGUSTAEL AZUL UV AS GRAC IAS POR
AYUDARME FELICITA ATU MADRE DE MIPARTE ADIOS

Normalização:

Señor, me quiere ayudar? Es para mi madre que es su cumpleaños Le gusta
el rojo

Le regalas manzanas Le gusta el amarillo le regalas unas bananas pero me
gustaria regalarle alguna cosa más Le gusta el verde le regalas unas peras le
gusta el azul uvas gracias por ayudarme felicita a tu madre de mi parte adiós.

Em português:

Senhor, quer me ajudar? É para minha mãe que é o seu aniversário. Ela gosta
do vermelho. Dá a ela maçãs. Ela gosta de amarelo, dá a ela umas bananas
mas eu gostaria de lhe dar alguma coisa a mais. Ela gosta do verde e dê a ela
umas peras. Ela gosta do azul uvas Obrigada por me ajudar dê felicidades a
sua mãe por mim.

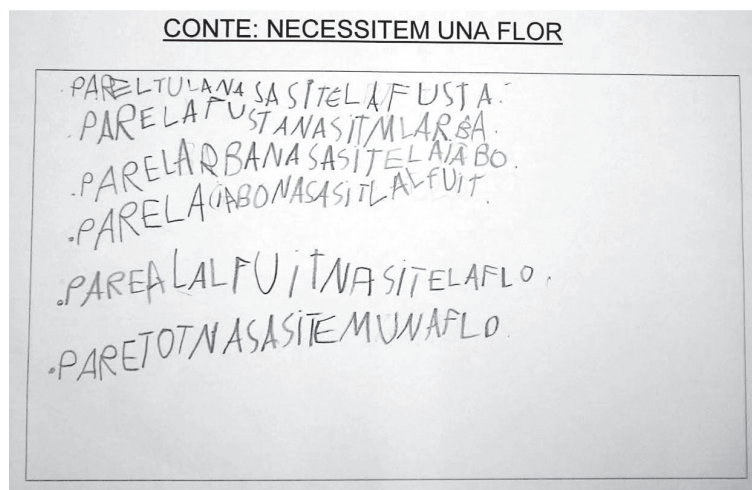


Figura 4 - Reescrita de poema. Último trimestre, criança de cinco anos.

Transcrição traduzida:

PAREL MSANECESITAMOSLAMADERA. PARAE LAMADERANESITMLARBO.
PARAELARBONECESITELASEMILLA. PARELAEMILNECESITELFUTO. PARELA-
FUTNECITALAFLO. PARETODONECESITAMOSUNAFLO

Normalização:

Para hacer la mesa necesitamos madera. Para hacer la madera necesitamos el árbol. Para hacer el árbol necesitamos la semilla. Para hacer la semilla necesitamos el fruto. Para hacer el fruto necesitamos la flor. Para hacer todo necesitamos una flor

Em português:

Para fazer a mesa precisamos de madeira. Para fazer a madeira precisamos da árvore. Para fazer a árvore precisamos da semente. Para fazer a semente precisamos do fruto. Para fazer o fruto precisamos da flor. Para fazer tudo necessitamos uma flor.

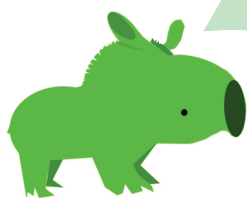
Nesta unidade consideramos a importância das práticas de leitura de livros de literatura infantil para o desenvolvimento da linguagem. Pensamos que os livros são aliados potentes para enriquecer a linguagem que dirigimos às crianças cotidianamente e para criar contextos de interação que possam utilizar o vocabulário e as estruturas linguísticas que estão conhecendo. Destacamos as práticas de ensino e aprendizagem que privilegiam a compreensão, a análise e a produção de linguagem escrita por parte da criança, nas quais a professora entra em sintonia com as capacidades das crianças pequenas e promove a construção de aprendizagens referentes a diferentes aspectos do conhecimento do oral e do escrito.

3. Compartilhando experiências

Experiência: Jogos de linguagem e elaboração de listas de palavras com um grupo de crianças de cinco anos

Os jogos de linguagem podem se realizar sobre aspectos sonoros, como a rima e a aliteração ou o trava-línguas; sobre aspectos morfológicos, em muitos jogos de contrários; ou ainda sobre aspectos semânticos, nas diferenças e semelhanças, assim como nos jogos de *nonsense*.

Apresentamos uma experiência de elaboração de listas⁵ a partir da leitura do livro *A Ba-ba e seus amigos*,⁶ de Martina Escoda. A conversa sobre o livro se concentrou em uma das características das palavras da história: são palavras nas quais se repete uma parte. A professora do grupo introduz a expressão “palavras gêmeas” para destacar essas características de pares idênticos (reduplicação de sílabas). A professora e as crianças conversam e decidem colecionar esse tipo de palavra, elaborando uma lista com todas as palavras gêmeas que conhecem. Em primeiro lugar, realizam uma extensa lista ditando exemplos para que a professora escreva no quadro. Depois, decidem escrever coletivamente um cartaz para colocar no mural da sala. Finalmente, em outro momento, a professora lhes propõe fazer a sua própria lista de palavras gêmeas.



O *nonsense* está presente em muitas brincadeiras cantadas que conhecemos, como as que envolvem brincar com as mãos: “Adoleta”, “Lenga la lenga”; pular corda: “O homem bateu à minha porta”; ou sorteio: “Lá em cima do piano” e “Uni-duni-tê”.

O livro *Salada, saladinha*, de Maria José Nóbrega e Rosane Pamplona (PNBE, 2008), resgata vários jogos de linguagem.

5 O texto faz parte do *corpus* de escritas infantis compiladas por Ana Teberosky no marco de um programa infantil de colaboração universidade-escola. Uma documentação mais ampla da sequência didática e as produções das crianças está disponível em: <<http://goo.gl/JOeeGn>>.

6 Optou-se por traduzir o título do livro em questão para o português, embora ele não tenha sido publicado no Brasil ainda. O título deste livro em catalão é *La Ba-ba i els seus amics*.

Podemos fazer propostas semelhantes a partir de títulos que brinquem com essa ideia de “palavra gêmea”, como o livro *O guarda-chuva do vovô*, de Carolina Moreyra (PNBE, 2010), ou *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (PNBE, 2008).

Depois da leitura compartilhada com as crianças do livro, pode-se convidar o grupo a discutir sobre a escrita das palavras “vovô” ou “Lelê” e seguir a proposta de pensar em outras palavras que possuam sílabas duplicadas, criando listas coletivas e individuais, como nos sugerem as autoras do texto.

Os livros de trava-línguas também oferecem boas oportunidades de discussão com as crianças. Em *Enrosca ou desenrosca?*, de Marcelo Cipis, Rosane Pamplona e Maria José Nóbrega (PNBE, 2008), a brincadeira de criar novos trava-línguas, além de divertir a todos, possibilita às crianças pensar mais sobre a língua. Quem descobre o que faz a língua travar? Que palavras podem travar a língua por começar igual? Quantas palavras desse tipo consigo colocar numa mesma frase? Vamos brincar de travadinhas?

4. Reflexão e ação

Atividade 1: Nesta unidade propusemos a você, professora, refletir sobre a potência dos diálogos com as crianças a partir da leitura de livros de literatura infantil. Destacamos que esses diálogos podem promover o desenvolvimento da linguagem em função do estilo da resposta da professora em relação à participação das crianças. Com o objetivo de contribuir para o seu processo formativo, convidamos-lhe a analisar o seu próprio estilo de interação com relação à leitura de textos para as crianças. Para isso, propomos que você realize um autorregistro de uma roda de leitura. Os telefones celulares atuais costumam ter aplicativos úteis para fazer gravações de áudio com qualidade considerável; caso não, você também pode pedir a um colega que tente escrever os diálogos que você estabelece com as crianças, para depois analisá-los. A partir da leitura dos diálogos, tente identificar possíveis respostas às questões:

- Você conversa sobre o que as crianças falam?
- Você repete o que as crianças dizem, expandindo ou reformulando a expressão?
- Você formula perguntas abertas para incentivar as crianças a elaborarem um pouco mais o que dizem?
- Você considera os comentários das crianças?

Algumas reflexões para dialogar com as suas respostas

Como discutimos ao longo do texto, as práticas comunicativas de estilo mais diretivo oferecem menos espaço para o diálogo e para a atenção compartilhada entre adultos e crianças. Em contrapartida, o estilo colaborativo dos adultos favorece o desenvolvimento da linguagem das crianças. Quando os adultos acompanham o centro de interesse das crianças, retomam, comentam e expandem, eles apresentam às crianças uma forma mais elaborada de expressar seu pensamento. Perguntas também ampliam a conversa. O interesse da professora, por meio de postura responsiva, permite que as crianças se expressem de uma maneira cada vez mais elaborada e sustentável. O estilo colaborativo da professora favorece o estabelecimento de vínculos entre todos os sujeitos da turma – professora e crianças e delas entre si – e a valorização das produções infantis, explicitação e partilha dos significados produzidos.

Escreva um pequeno texto sobre suas reflexões acerca das observações que fez sobre seu estilo de interação/interlocução com as crianças, para discutir na próxima aula com as colegas.

Atividade 2: O texto apresenta propostas e estratégias de atividades que você pode fazer na sua turma de Educação Infantil: narrativa oral, elaboração de listas a partir de textos, ditado para a professora e a reescrita de textos. Discuta em pequenos grupos as propostas sugeridas e relacione-as com as que você desenvolve junto à turma. Destaque semelhanças e diferenças.

Atividade 3: As reescritas são estratégias potentes para a aprendizagem inicial da escrita. Escrever textos já conhecidos permite às crianças se preocupar não com as ideias, mas, especialmente, com o modo como irão registrá-las no papel. Se você é professora de uma turma de pré-escola, proponha

a reescrita de cantigas, parlendas, final de um conto clássico ou de uma história lida muitas vezes. A proposta pode ser realizada pela turma toda, em duplas, em pequenos grupos ou individualmente.

Traga o registro da atividade para discutir na próxima aula.

5. Aprofundando o tema

TEBEROSKY, Ana. As primeiras experiências das crianças com a linguagem escrita. In: TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 13-38.

Durante a leitura, observe as explicações oferecidas sobre as práticas sociais de leitura, em especial a rotina da leitura de contos. Como a leitura compartilhada de histórias pode contribuir para o desenvolvimento das crianças? Quais características referentes a essa prática são sugeridas como mais relevantes? Como você articula essas características à sua prática com as crianças?

6. Ampliando o diálogo

BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester. A leitura de textos literários em sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 69-88. (Coleção Explorando o Ensino).

A conversa sobre os textos precisa ser mais valorizada na sala de aula. Rosa e Brandão partem desta afirmativa para destacar que as rodas de conversa são uma forma de deixar a leitura transformar-se em reflexão. As autoras provocam o leitor a refletir sobre o planejamento das rodas de conversa, destacando a importância das perguntas nesse contexto.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação;

Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68. (Coleção Explorando o Ensino). Disponível em: <<http://goo.gl/QgkXdK>>. Acesso em: 12 maio 2016.

A partir da ideia de que a leitura literária é essencial não apenas para a formação do leitor, mas também para a formação do ser humano, Cosson reivindica a necessidade de um espaço próprio para a literatura em cada sala. Um espaço que garanta não apenas a leitura do texto em si, mas também a exploração do que é lido. Para o autor, é importante que a escola, além de ler o texto, provoque o leitor a conhecer o contexto e a estabelecer relações de intertexto.

TEBEROSKY, Ana. O ambiente material e social e o papel do professor na sala de aula. In: TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 101-142.

O texto aprofunda a relação entre as práticas escolares letradas e o desenvolvimento infantil, em especial, o papel da professora como leitora e escritora.

Aprender linguagem (0-5 anos). *Laboratório de Educação*.

Disponível em: <<http://linguagem.labedu.org.br>>. Acesso em: 12 maio 2016.

O portal oferece um guia completo sobre os processos de aquisição da linguagem entre zero e cinco anos. Projeto de divulgação científica do Laboratório de Educação, sob a direção técnica da pesquisadora Ana Teberosky.

7. Referências

BLOOM, Paul. *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

BRENNAN, Ilan. *O livro da com-fusão*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

BUS, Adriana G, IJZENDOORN, Marinus H. van; PELLEGRINI, Anthony D. Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: a Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, v. 65, n. 1, p. 1-21, 1995.

- CAMERON-FAULKNER, Thea; LIEVEN, Elena; TOMASELLO, Michael. A Construction Based Analysis of Child Directed Speech. *Cognitive Science*, v. 27, n. 6, p. 843-873, Nov. 2003.
- CAMERON-FAULKNER, Thea; NOBLE, Claire. A Comparison of Book Text and Child Directed Speech. *First Language*, v. 33, n. 3, p. 268-279, 2013.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.
- DEMIR, Özlem Ece et al. Narrative Processing in Typically Developing Children and Children with Early Unilateral Brain Injury: Seeing Gesture Matters. *Journal of Child Language*, v. 42, n. 3, p. 662-681, 2014.
- DICKINSON, David et al. How Reading Books Fosters Language Development Around the World. *Child Development Research*, v. 2012, 2012.
- DOMÍNGUEZ, Paola. *Juegos del lenguaje en la alfabetización inicial*. 2014. Tesis (Doctorado) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2014.
- DOMÍNGUEZ, Paola; NASINI, Stefano; TEBEROSKY, Ana. Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje*, v. 36, n. 4, p. 501-516, 2013.
- ESCODA, Martina. *La Ba-ba i els seus amics*. Barcelona: Deria, 2009.
- FURNARI, Eva. *Zig zag*. São Paulo: Global, 2009.
- GAMBRELL, Linda. Retelling and the Reading Comprehension of Proficient and Less Proficient Readers. *The Journal of Educational Research*, v. 84, n. 6, p. 356, 1991.
- GOODY, Jack. *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal, 1977.
- HALLIDAY, M. A. K. Towards a Language Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, v. 5, p. 93-116, 1993.
- HART, Betty; RISLEY, Todd R. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul Brookes, 1995.
- HAYES, Donald P.; AHRENS, Margaret. Vocabulary Simplification for Children: a Special Case of ‘Motherese’? *Journal of Child Language*, v. 15, p. 395-410, 1988.

- HEITZ, Bruno. *Una història fantàstica*. Pontevedra: Kalandraka, 2000.
- HOFF, Erika. How Social Contexts Support and Shape Language Development. *Developmental Review*, v. 26, n. 1, p. 55-88, 2006.
- HOWES, Carollee. Socio-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, v. 9, n. 2, p. 191-204, 2000.
- HURTADO, Nereyda; MARCHMAN, Virginia A.; FERNALD, Anne. Does Input Influence Uptake? Links Between Maternal Talk, Processing Speed and Vocabulary in Spanish-learning Children. *Developmental Science*, v. 11, n. 6, p. F31-F39, 2008.
- MARTINOT, Claire. Pour une linguistique de l'acquisition. La reformulation: du concept descriptif au concept explicatif. *Langage & Société*, v. 2, n. 104, p. 147-151, 2003.
- MEEK, Margareth. *How Texts Teach What Readers Learn*. Stroud: Thimble Press, 1988.
- MORROW, Lesley. *Literacy Development in the Early Years*. Needham Heights: Ally & Bacon, 1997.
- MORROW, Lesley; GAMBRELL, Linda. Literature-based Reading Instruction. In: KAMIL, Michael L. et al. (Ed.). *Handbook of Reading Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 563-586.
- NIPPOLD, Marilyn. *Later Language Development: School-age Children, Adolescents, and Young Adults*. Texas: PRO-ED, Inc., 2007.
- ROCHA, Ruth. *A fantástica máquina dos bichos*. São Paulo: Salamandra, 2009.
- SCHIFFRIN, Deborah. Making a List. *Discourse Process*, v. 17, p. 377-406, 1994.
- SEPÚLVEDA, Angélica. *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. 2012. Tese (Doctorado) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012.
- SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas: una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, v. 29, n. 4, p. 6-19, 2008.

- SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, v. 26, n. 1, p. 23-42, 2011.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori, 1993.
- TEBEROSKY, Ana. El texto académico. In: CASTELLÓ, Montserrat (Org.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó, 2007.
- TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana (org). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.
- TEBEROSKY, Ana. *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Vicens Vives, 2001.
- TEBEROSKY, Ana. *El dictat a l'adult*. Barcelona: [s.n.], 2010. Disponível em: <www.aprendretextos.com>. Acesso em: 12 maio 2016.
- TEBEROSKY, Ana; JARQUE, Maria Josep. Interação e continuidade entre a aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 1, dez. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/FNSZ98>>. Acesso em: 12 maio 2016.
- TEBEROSKY, Ana; PORTILLA, Claudia. Los “contrarios” en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura & Educación*, v. 23, n. 4, p. 515-531, 2011.
- TOMASELLO, Michael. *Constructing a Language: a Usage-based Approach to Child Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.
- TRAVASSOS, Sônia. *Bicho-Papão pra gente pequena, Bicho-Papão pra gente grande*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- WELLS, Gordon. *Language Development in the Pre-school Years*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1985.
- ZOLOTOW, Charlotte. *El señor Conejo y el regalo perfecto*. Barcelona: Corimbo, 2011.





AS CRIANÇAS E OS LIVROS



AS CRIANÇAS E OS LIVROS

Teresa Colomer

1. Iniciando o diálogo

As crianças recebem a literatura de forma oral ou escrita em formato de papel e, às vezes, em formato de tela. Em qualquer dessas formas, a literatura constitui um instrumento de cultura de primeira ordem. A literatura na Educação Infantil se transforma em uma verdadeira “escada” que ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, assim como de representação artística: personagens mais numerosos, estruturas narrativas mais densas, finais abertos, gêneros literários mais diversificados, etc. Isso é feito oferecendo às crianças um “corrimão” que se coloca à sua altura e ao mesmo tempo lhes desafia e lhes dá apoio para que subam cada vez mais alto.

O círculo como imagem da perfeição, as cinzas como forma de desolação, a viagem pela água como fórmula de transferência... A literatura está repleta de representações e símbolos que surgiram pelas tradições orais e que sobrevivem pela literatura desde o princípio dos tempos. Nós, humanos, os usamos para dar forma aos nossos sonhos, reconhecer nossas emoções ou adotar perspectivas alheias sobre a realidade. A psicanálise, por exemplo, foi a primeira a destacar a importância dos sonhos na construção da personalidade infantil.

Concretamente, Bruno Bettelheim (1980) utilizou os contos populares para ajudar terapeuticamente crianças traumatizadas por sua experiência nos campos de concentração nazistas. Disso surgiu a reivindicação dos contos populares como material literário, sabiamente decantado através dos séculos, para responder aos conflitos psicológicos das crianças. Muitas vezes, as versões originais desses contos deixam os adultos inquietos, por conta do conteúdo violento e muitas vezes cruel. As crianças, entretanto, não se impressionam. O desejo de ler essas histórias repetidamente diz sobre o desejo de entender as marcas simbólicas que nos constituem como humanos. Trata-se de mensagens implícitas, como a que afirma que “se nos esforçarmos

o suficiente, sempre poderemos sair vitoriosos”, ou motivos que permitem manejar conflitos básicos ao nos deslocarmos para fora de nós mesmos, possibilitando, por exemplo, experimentar sem culpa os sentimentos ambivalentes em relação à mãe, através da odiosa figura da madrasta.

As crianças se familiarizam com muitos desses elementos através das histórias. Isso lhes permite compartilhar um grande número de referenciais com a coletividade, entender alusões culturais de seu ambiente e experimentar o inquestionável prazer do reconhecimento desses elementos ao longo da leitura de novas obras.

Essas formas configuram o que se chamou de “o imaginário compartilhado” de uma cultura, e uma das primeiras funções da literatura infantil é dar acesso para as crianças a essa bagagem comum.

As crianças que estão imersas em um meio literariamente rico progridem muito rapidamente no domínio das diferentes possibilidades de estruturar uma narração ou o ritmo de alguns versos, nas expectativas do que se pode esperar dos diferentes tipos de personagem, no leque de figuras exóticas disponíveis, etc. Assim, um jogo de palavras sequencial ou cumulativo, um jogo interativo de destampar para descobrir ou de tocar para ativar, a personificação ou um animal humanizado, o som oral de uma aliteração no verso ou a tipografia da escrita para representar a intensidade da voz se transformarão muito cedo em coisas familiares.

Por isso, é importante que a experiência literária das crianças seja muito variada, tanto se pensamos nas atividades orais ou de tela compartilhadas com elas – jogos, brincadeiras, narrações, adivinhas, *apps*, etc. – como também se prestamos atenção aos livros que colocamos ao seu alcance – livros de imagens, livros-jogo, livros ilustrados, canções, poemas, contos de humor, de aventura e um extenso material complementar.

Uma segunda função da literatura para crianças é facilitar a aprendizagem dos modelos narrativos e poéticos utilizados em cada cultura.

Ao identificar as imagens ou as ações das personagens, as crianças aprendem não somente o que existe ou o que acontece ao seu redor, mas também os

valores que são atribuídos a todas essas coisas: o que se considera correto ou malfeito, bonito ou feio, normal ou exótico, etc. Em todos os tempos a literatura cumpriu essa função socializadora simplesmente porque fala dos humanos, ou seja, porque nos permite ver com os olhos dos outros como as pessoas podem se sentir, como avaliam os fatos, como enfrentam os seus problemas ou ainda o que significa seguir ou transgredir as regras, em cada caso.

De fato, os primeiros livros escritos deliberadamente para crianças queriam cumprir essa função social. Eram escritos para ensinar as crianças a se comportarem, para mostrar a maneira de serem obedientes, caridosas ou asseadas. Mas o mais usual era que os livros se afastassem da verdadeira ação educativa da literatura, que opera em um nível mais profundo e implícito. Apesar do passar do tempo, é preciso enfatizar que, hoje em dia, uma grande parte dos livros continua insistindo nesse afã didático. O que mudou é que agora os valores são diferentes, e os livros querem ensinar como ser imaginativo, solidário ou cívico. Não é descabido que queiramos dar às crianças livros que reflitam situações e conflitos próprios do nosso mundo, como as novas formas familiares, a imigração ou os medos infantis. O problema é conseguir que esse mundo seja oferecido “a partir da literatura” e não “a partir da pedagogia”. Também podemos pensar que, na realidade, nós, como adultos, damos muita importância ao efeito didático dos livros. É necessário compreender que os livros são apenas uma de muitas fontes de socialização que as crianças encontram em seu crescimento. E também ter clareza de que o que a história queria dizer, o que realmente diz e o sentido que a criança lhe dará são três coisas que frequentemente não coincidem.

Uma terceira função exercida pela literatura infantil é a ampliação do diálogo entre a coletividade e as crianças, para que elas saibam como é ou como se espera que seja o mundo.

As sociedades ocidentais atuais têm uma ampla produção de livros infantis, capaz de cumprir os propósitos culturais que aqui esquematizamos em três funções. As crianças têm curiosidade e prazer por essas formas de arte/ficção, e esse é o autêntico motivo que as pode transformar em leitoras. Mas, para que isso aconteça, é necessário que se realizem três condições:

- a primeira é que percebam que os adultos também consideram a literatura e os livros como coisas interessantes e prazerosas;

- a segunda é que tenham uma ajuda suficientemente sustentável para aprender a ler;
- a terceira é que a literatura que recebam mantenha a ideia de que vale a pena dedicar tempo e esforço a ela.

Por isso, convém escolher bem os livros e pensar em boas formas de acompanhar as novas gerações na viagem que a literatura lhes oferece “a partir do lar, até o mundo”. Para discutir esse tema, esta unidade foi dividida em duas partes, que apresentam os seguintes objetivos:

- discutir como escolher os livros, analisando a qualidade de seus diferentes elementos;
- apresentar, uma vez escolhidos os livros, como potencializar discussões junto às crianças.

2. As crianças e os livros

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na educação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. [...] Com respeito a esta tarefa, nada é mais importante que o impacto dos pais e outros que cuidam da criança; em segundo lugar vem nossa herança cultural, quando transmitida à criança de maneira correta. Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação.

Bruno Bettelheim

Escolhendo os livros

Os livros colocam à disposição das crianças a experiência daquilo que podem esperar da literatura. Por isso, a escola deve lhes oferecer uma seleção a

mais ampla possível de livros para que possam se familiarizar com as variadas possibilidades textuais. Nesta primeira parte, veremos alguns aspectos que devemos considerar ao avaliar os livros, além de algumas decisões que devemos tomar para formar a coleção da nossa sala. Concretamente, faremos alusão a:

- formar um conjunto variado de obras;
- formar um conjunto de livros adequados a cada idade;
- analisar a qualidade das versões e traduções;
- analisar as relações entre texto e imagem;
- analisar a qualidade do texto;
- analisar a qualidade da imagem;
- analisar a qualidade das histórias.

Formar um conjunto variado de obras

Os livros destinados às primeiras idades se multiplicaram enormemente na última década. Vejamos os principais tipos de livros que temos à nossa disposição:

- livros de ficção e não ficção: a fronteira entre ficção e não ficção frequentemente é muito tênue nos livros para crianças. As obras sobre cores, estações do ano ou animais da fazenda, os livros-jogo sobre números, os abecedários artísticos, os contrastes divertidos sobre conceitos opostos (em cima/embaixo, triste/alegre), etc. são livros que contribuem para as crianças ampliarem o vocabulário e elaborarem os primeiros conceitos sobre os elementos que encontram no mundo. As obras ficcionais, por sua vez, em prosa ou em verso, oferecem ao leitor a oportunidade de viver a alteridade, conhecer-se e reconhecer-se na experiência do outro. Além de estimular o imaginário, o encontro com uma linguagem estética promove a brincadeira com as palavras e o encontro com a cultura escrita;

- livros de tradição popular: a bagagem dos contos populares, jogos de adivinhação, canções, etc. é um legado literário aperfeiçoado ao longo do tempo. Muitos autores modernos escreveram versões dessa literatura ou basearam-se nela em suas criações. Na literatura de tradição oral encontram-se as sementes de todas as possibilidades que o jogo com a linguagem nos oferece, de modo que se trata de uma parte fundamental da literatura para os primeiros anos;
- livros de diferentes estilos para diferentes momentos: temos livros para olhar e falar, como os livros de imagens; livros de poemas e canções para cantar e recitar; livros com marionetes de dedos ou repletos de diálogos para dramatização; livros para brincar e surpreender – com adivinhações, diferentes interações materiais ou digitais – e livros com contos para ouvir e explicar;
- livros de diferentes suportes e formatos: a produção atual é muito rica em formas. Podemos escolher livros segundo seus aspectos materiais: papel ou tecido, com imagem e texto, de diferentes tamanhos e formas, etc. Mas também podemos fazer isso segundo a interação que se espera do leitor: se são livros de papel podemos usar dobraduras, abas, furos, etc. E se são obras em tela pode-se tocar, arrastar, gravar a voz, ouvir, etc.
- livros de diferentes gêneros narrativos: existem livros para todas as ocasiões, para todos os estados de ânimo e para reencontrarmos todas as experiências humanas: livros de temas cotidianos nos quais nos reconhecemos, de conflitos que abordam o medo, a traição ou os ciúmes fraternais, de pequenas aventuras intrépidas, de mundos fantásticos para viver segundo outras regras, de humor para estabelecer cumplicidades divertidas, etc.;
- livros com diferentes possibilidades em seus elementos narrativos: as histórias podem ter muitas variantes nos elementos que as compõem, e nossa seleção deve incluir algumas delas. Por exemplo, podemos nos atentar para que nem todos os livros sejam de animais humanizados ou para que nem todas as histórias sejam

realistas, ou para que tenham diferentes estruturas. Vamos nos deter neste último exemplo.

A estrutura dos contos

A estrutura mais comum de um conto apresenta um início, um conflito, um desenvolvimento no qual cada ação é consequência da seguinte (como fez isso, como aconteceu aquilo, etc.) e um final que resolve o conflito de alguma maneira. Mas existem narrações que desenvolvem as ações de outras maneiras:

- enumerativas: em *Boa noite, Lua*, de Margaret Wise Brown, da editora Martins Fontes, uma menina simplesmente vai se despedindo de cada um dos objetos do seu quarto, até dormir;
- acumulativas: em *Qual o sabor da Lua?*, de Michael Grejniec, da editora Brinque Book, alguns animais desejam descobrir qual é o sabor da Lua. A cada nova cena, um novo animal monta sobre os demais para ver se consegue alcançar a Lua, até encontrar uma solução diferente;
- sucessivas: em *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*, de Werner Holzwarth, da editora Companhia das Letrinhas, uma toupeira pergunta a diferentes animais: “Foi você? Não. Foi você? Não”. Esse é o ritmo que dura até a solução do mistério;
- circulares: em *Em frente à minha casa*, de Marianne Dubuc, da editora Martins Fontes WMF, a trama acaba exatamente como tinha começado, mas durante o desenrolar da história muitas coisas acontecem...;
- com uma história-marco: se *As mil e uma noites* têm um número indefinido de histórias dentro da história-marco da ameaçada vida de Sherazade, *Só mais uma história*, de Dugald Steer, da editora Brinque Book, apresenta quatro contos baseados na situação de um pai que coloca seu filho para dormir;

- formando um catálogo: não são narrações exatamente, ainda que também possam surgir pequenas histórias de cada elemento do catálogo. Trata-se de enumerações humorísticas ou coleções fantásticas como a de *A cama dos sonhos*, de Lauren Child, da editora Ática.

Formar um conjunto de livros adequados a cada idade

Indicamos alguns tipos de livro, independentemente da idade das crianças. Mas devemos levar esse fator em consideração para escolher livros que lhes possam interessar. Devemos também considerar aspectos como a segurança e a possibilidade de manipulação pelas crianças bem pequenas, bem como suas necessidades de movimento e interação. Por isso, uma grande quantidade de livros para os primeiros anos da infância tem as seguintes características:

Os primeiros livros

- São pequenos, com páginas grossas e quinas arredondadas. Utilizam muitos materiais diferentes do papel, como o tecido, o plástico para as bordas ou a incorporação de pequenos detalhes com texturas para o tato. Oferecem interações de todo tipo: linguetas, dobraduras, abas, etc. As imagens são bem definidas, de contornos nítidos e contrastadas sobre fundos claros e grandes espaços em branco;
- aparecem poucas personagens;
- tratam de situações cotidianas tratam de situações cotidianas que podem ser familiares às crianças;
- se há texto, ele é curto e faz muito uso das rimas, das repetições de frases e fórmulas, além de pequenos diálogos.

À medida que as crianças crescem, os contos vão ficando mais longos e complexos em todos os seus elementos (narrador, personagens, trama, tipo de desfecho, ilustração, etc.). Vejamos isso com o mesmo exemplo do item anterior: a estrutura da narrativa.

O contato com estruturas mais complexas

As crianças pequenas compreendem que as imagens e as palavras podem representar a realidade. Apesar da falta de volume, a diferença de tamanho ou a imobilidade das imagens, as crianças são capazes de identificar diferentes elementos ou de saber que a menina representada no livro está brincando.

Pouco a pouco, elas estabelecem relações causais entre as imagens e as organizam em um fio narrativo. Existem livros que somente contam sequências de ações: deitar, visitar os avós, etc., sem que se relate propriamente algum conflito.⁷ Mais tarde, passam a seguir uma narração completa, com a introdução de um conflito que se desenvolve e se resolve.⁸ Normalmente, a longitude das narrações divide-se em cenas, para que se possa administrar a informação na memória e, se são muito longas, em capítulos. Existem narrações completas que incluem várias histórias. Por exemplo, inclui-se o conto que explica uma personagem ou sua história anterior, para depois voltar ao fio condutor da trama, ou quando se misturam duas histórias e passa-se de uma para outra até que ambas se fundem. Às vezes, uma narrativa compreende vários livros, mais ou menos independentes, reunidos em trilogias, etc. Existem narrações que contam diferentes histórias de uma mesma personagem ou de um mesmo mundo de ficção. São as séries. Habitualmente, as crianças gostam de se reencontrar com uma personagem ou um enredo já conhecido.

A qualidade das versões e traduções

De onde vêm os livros que escolhemos? Os livros para os primeiros anos incluem muitas adaptações e versões de contos populares de diferentes culturas. Também há muitos livros que são traduções de outras línguas. É preciso examinar a qualidade da sua apresentação para incluí-los em nossa seleção. Para isso, podemos observar se:

- consta o nome do tradutor ou adaptador;
- se o texto soa natural e mantém a beleza da linguagem literária;

7 O exemplo de estrutura enumerativa que vimos antes é uma sequência de ação.

8 Os exemplos de estruturas sucessivas, acumulativas e circulares que vimos antes são narrações simples completas.

- se a história mantém a harmonia e os detalhes de seus principais elementos, ou seja, se não se limita a ser um resumo simplificado e sem graça que desconsidera aspectos essenciais para o efeito do conto original.

A relação entre texto e imagem

Atualmente, quase todos os livros infantis têm ilustrações e, inclusive, surgiu um novo gênero chamado “livro ilustrado”, no qual a informação é compartilhada entre o que a imagem revela e o que o texto diz. A informação de ambas as linguagens estabelece diferentes tipos de relações, de modo que a imagem pode expandir, analisar, contradizer, resumir ou acrescentar novas camadas de significado àquilo que é dito pelo texto. Vejamos algumas dessas relações:

- complementariedade: a imagem concretiza aspectos como a ambientação, o caráter dos personagens ou as ações que realizam, sem ser redundante no que já foi explicitado no texto, como acontece em *Olivia*, de Ian Falconer, da editora Globo;
- contradição: o texto e a imagem transmitem mensagens contrapostas. Por exemplo, o texto insiste que o autor tem um gato, enquanto a imagem mostra um elefante, como acontece em *Meu gato mais tonto do mundo*, de Gilles Bachelet, da editora Estação Liberdade;
- extensão: a imagem acrescenta novos significados, introduz uma história paralela, que o texto não conta, introduz imprecisão e dúvida entre o que aconteceu realmente e o que a personagem imaginou, etc. Um bom exemplo é o livro *João Felizardo, o rei dos negócios*, de Angela Lago, da editora Cosac Naify.

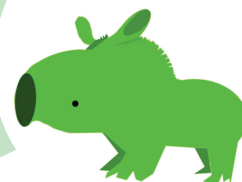
A qualidade do texto

A literatura é uma forma especial de linguagem na qual importa a experiência estética. Os autores escolhem intencionalmente as palavras para criar um clima, uma evocação, um jogo de humor, um impacto emotivo; ou criam um ritmo determinado por meio das repetições, alternâncias ou diálogos; ou ainda decidem o que estará explícito e o que somente será insinuado, para que

o leitor preencha essas brechas com sentidos próprios. É preciso provar a “textura” do texto, sua capacidade de contribuir para um “saber saborear” que somente se adquire ouvindo ou lendo poemas e contos.

A qualidade da imagem

Há diversos gêneros em sua biblioteca de sala? Convide o grupo para, depois de experimentar diferentes “texturas”, escolher seus gêneros favoritos. Poesias, contos, adivinhas, parlendas... A brincadeira pode acabar em votação e ganhar as paredes da sala.



A qualidade da imagem implica que todos os seus elementos (estilo, composição, cor, etc.) estejam mimetizados para criar os sentidos da história. Por exemplo, escolher a aquarela pode ajudar a representar uma ambientação poética por meio de suas transparências. Escolher uma perspectiva de baixo para cima pode aumentar o efeito amedrontador de uma personagem. Usar uma gama de cores mais quentes dará mais afetividade para a história ou permitirá que se faça o contraste com páginas de cores mais frias ou escuras nos momentos que a cena o exija.

Considerar a diversidade visual que encontramos nos livros ilustrados ajuda a enriquecer a experiência leitora das crianças. Se lhes oferecemos o contato com ilustrações variadas, elas passam a adquirir critérios valorativos pela mera exposição a diferentes tipos de produtos. No final das contas, sempre aprendemos a valorar por meio da comparação.

A qualidade das histórias

Você já parou para avaliar as imagens dos livros que escolhe ler para e com as crianças da sua turma? Que livros lhe chamam a atenção pela imagem? Por quê? E as crianças, em que livros as ilustrações ganham destaque nas leituras que você faz com elas? Como você tem trabalhado a diversidade visual dos livros?



Bons textos e boas imagens talvez não construam boas histórias. As histórias são formadas por uma trama de elementos. Pode ocorrer que o personagem seja pouco atraente; ou que a história vá perdendo interesse durante o percurso do leitor; ou que se trate somente de um discurso didático sobre como as crianças devem se comportar, sem qualquer força artística.

Podemos comparar uma narração a um edifício (COLOMER, 2002). No molde de gênero que o autor escolheu podemos, à primeira vista, saber se estamos diante de um arranha-céu ou um iglu. Os inícios das narrações nos convidam a entrar no edifício; o tempo e o espaço onde se localiza a história nos indicam a disposição e o aspecto dos cômodos. A estrutura nos permite saber se tem dois andares, se há um pátio central, se tem um corredor com quartos nos dois lados ou se é algo labiríntico. Quando a percorremos, a trama nos revela a ordem que a visitaremos, se, por exemplo, indo em frente ou explorando uma parte para depois voltar ao corredor central. A intriga nos motiva a continuar, e o final nos mostra a porta de saída. Nesse percurso deve haver uma boa seleção de elementos e um bom equilíbrio na maneira de fazê-lo, para que tenhamos uma clara impressão da casa. A visita deve ter seu ritmo, para que seja apreciada, sem ir muito depressa se for preciso reparar no jardim nem cansarmos da visita por conta de explicações prolixas.

As narrações são feitas, então, pelos vários artefatos da composição, como a voz que conta, o argumento do que conta, o ritmo, as personagens que aparecem, etc. Cada um desses elementos deve ser bem construído para que a casa se sustente e para que nos agrade.⁹

3. Os livros na Educação Infantil

A mediação do adulto começa na primeira infância, nas formas de se dirigir aos bebês e compartilhar com eles os recursos literários da tradição oral,

9 Agradecemos a ideia dessa comparação à professora Ana Díaz-Plaja.

como canções de ninar, histórias e jogos de colo.¹⁰ Entretanto, podemos constatar que cada vez mais esse repertório cultural tem perdido força nas famílias. Por outro lado, uma parte dessa nossa tradição oral tem sido transferida para as escolas infantis e os contos e livros agora são compartilhados tanto em casa quanto nas escolas. Em nenhuma outra etapa da vida o progresso leitor das crianças depende tanto de sua relação com os adultos. Por isso, além de uma boa seleção de títulos, é necessário ler para e com as crianças, pois é junto à família e à professora, no convite para a leitura compartilhada, que elas descobrem os livros. Podemos organizar a nossa mediação nos seguintes tópicos (COLOMER, 2010):

- criar um ambiente povoado de livros;
- dar espaço para a voz: narrar, cantar, recitar e ler;
- dar tempo para olhar, ler e compartilhar;
- ampliar a leitura para outras atividades;
- programar o tempo das atividades.

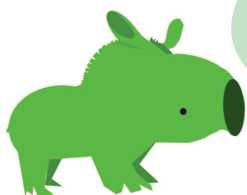
Criar um ambiente povoado de livros

A vista não se engana. Frequentemente, basta entrar em uma escola ou em uma sala de atividades para saber se existe uma preocupação especial com a formação leitora das crianças. O trabalho de relação constante entre crianças e livros se revela com a presença de um espaço de leitura confortável para as crianças, com estantes ou cestas para colocar os livros novos, os preferidos, ou de determinado autor ou gênero, etc. É comum observarmos também a existência de cartazes com desenhos das crianças sobre os livros lidos, com caixas onde possam depositar suas poesias favoritas, um computador equipado com contos e poemas digitais, etc.

As atividades de leitura devem repercutir para além da sala de atividades. As recomendações dos leitores podem ser publicadas em jornais, revistas ou páginas

10 Para Maria da Glória Bordini (1986), os jogos de colo relacionam-se ao corpo e à poesia. São expressões de carinho da mãe, que, ao brincar com versos, traz ritmo e sonoridade para o corpo do bebê.

da internet para que a comunidade escolar saiba das preferências de cada grupo. As crianças mais velhas podem ser “madrinhas” de leitura dos mais novos e ir até a turma para ler com eles, semanalmente. Os pais podem participar da biblioteca escolar e na leitura dos livros emprestados aos seus filhos semanalmente. Existem muitas experiências nesse sentido cujos resultados não deixam margem a dúvidas sobre a conveniência de criar um ambiente comunicativo em relação aos livros (CHAMBERS, 2007; NÁJERA, 2008; REYES, 2013; 2015).



Há livros na sua sala? Onde eles ficam? Como estão organizados? Eles estão em bom estado de conservação? São em número suficiente para que todas as crianças da turma possam escolher, folhear e ler do seu jeito? Tem espaço na sala para a leitura? Você planeja o encontro entre as crianças e os livros?

Dar espaço para a voz: narrar, cantar, recitar e ler

Trata-se de contar histórias, ler fragmentos, recitar poemas e dramatizar diálogos, fazendo com que as crianças participem. Pode-se também cantar e propor adivinhações, por exemplo, duas ou três vezes por dia, escrever um verso, um trava-língua ou um refrão no quadro e lê-lo diariamente, etc. Podemos alterar as formas ritualizadas – aqueles dois minutos depois do pátio, por exemplo – com as intervenções espontâneas, como se a literatura flutuasse no ar e aterrissasse de vez em quando. Também costuma ser muito interessante reler aqueles textos que mais agradaram as crianças. O fato de os textos invadirem a sala por meio da voz da professora possui grandes vantagens:

- faz com que as crianças disfrutem de textos ainda fora do alcance de suas possibilidades leitoras;
- incita a olhar e ler autonomamente os livros já contados e que permanecem na sala de atividades;
- amplia o vocabulário e o repertório linguístico ao aumentar as oportunidades das crianças de captarem as palavras e formas linguísticas ausentes na conversação;

- favorece o desenvolvimento de expectativas e a aquisição de conhecimentos implícitos sobre a linguagem escrita em geral e sobre o literário em particular: familiariza sobre sua sintaxe, suas diferentes estruturas textuais e seus gêneros, suas figuras poéticas, etc.;
- permite estabelecer relações intertextuais ao comparar obras novas com as já conhecidas;
- leva todo o grupo a compartilhar determinadas referências leitoras comuns e o faz se sentir uma “comunidade de leitores”;
- mostra que ler tem um sentido, nesse caso, o acesso a textos bonitos e interessantes, o que pode despertar o desejo de aprender a ler.

Dar tempo para olhar, ler e compartilhar

As crianças da Educação Infantil precisam viver o acesso ao texto escrito como uma atividade social compartilhada e, ao mesmo tempo, como uma atividade individual na qual possa se concentrar para entender o sentido de textos e imagens.

Conversar sobre os livros, debatê-los, expressar as emoções que suscitaram, recomendá-los e se interessar pelas recomendações dos outros são atividades absolutamente imprescindíveis na prática escolar de todos os níveis educativos. Ler em grupo, discutindo depois o que foi entendido, ajuda a aprofundar o significado da história e a observar como se chegou a determinadas conclusões. Isso pode ser feito coletivamente, em pares, por meio da formulação de perguntas sobre as obras. Em qualquer uma de suas formas, a pesquisa educativa colocou a construção compartilhada como uma das melhores atividades para refletir e ir além no processo de compreensão de textos. Vejamos algumas vantagens da leitura compartilhada:

- estabelece uma situação afetiva e relaxada que faz com que as crianças sintam que ler livros é uma atividade que os adultos realizam e que pode ser prazerosa e interessante;

- conversar sobre os livros dá a oportunidade de adquirir palavras para fazê-lo, como “título”, “índice”, “personagem”, “poema”, “capa”, “ilustrador”, etc.;
- apresentar os livros ou recorrer a eles em determinadas situações permite que se faça uma ideia de suas diversas funções e das diferentes formas de lê-los;
- fazer comentários que explicitem relações entre as ações, interrogar sobre o que acontecerá ou formular perguntas ajuda a desenvolver mecanismos próprios da leitura, como antecipação e inferência;
- observar detalhadamente os livros favorece a atenção aos detalhes e a formação de uma interpretação global baseada na coerência;
- dar tempo para as perguntas suscitadas e se interessar pelos comentários das crianças favorece a ampliação do mundo à luz do que diz o texto e permite a construção de uma experiência ativa de diálogo com a comunidade por meio da escrita;
- retomar a história ou voltar às ideias centrais depois da conversa sobre aspectos secundários ajuda a diferenciar a lógica do texto dos interesses próprios.

A leitura compartilhada é, na realidade, uma leitura guiada pela professora que se destina a diferentes finalidades. Pode ser uma incitação à leitura individual: uma apresentação exploratória do texto, compartilhada em pequenos grupos ou por parte de toda a turma que dá lugar, posteriormente, à leitura de cada criança, individualmente ou em pares, segundo as suas possibilidades. Também pode ser realizada uma leitura coletiva de textos ou obras (poemas, canções, histórias, textos das crianças, etc.) distribuídos por grupos, para cada criança ou expostos em um mural grande ou em uma tela diante da sala. Diferentemente do caso anterior, cabe a você, professora, decidir previamente o que quer explorar no texto apresentado. Portanto, essa atividade requer, em primeiro lugar, que sejam selecionados os aspectos a destacar e, em segundo lugar, que se preparem as perguntas, atividades, etc. que permitirão apreciar os aspectos escolhidos. Mais adiante veremos

um exemplo disso com a preparação da leitura do livro ilustrado *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak, da editora Cosac Naify.

Ampliar a leitura para outras atividades

Os textos que mais agradaram o grupo servem para ampliar a sua ressonância pessoal por meio da conversação, do desenho, da dramatização, etc. Por exemplo, as crianças podem dramatizar o conto enquanto ele é relatado ou preparar uma exposição de livros com diferentes versões de um conto popular, ou, ainda, ditar para você, professora, as suas opiniões para que seja confeccionado um mural com elas. As atividades são infinitas e tudo depende do objetivo que perseguimos em cada caso: observar os aspectos da ilustração, agrupar os livros de um mesmo tipo ou gênero, favorecer a recepção individual de um poema, etc. Em todo caso, os trabalhos posteriores à leitura de um texto devem ser variados e fugir da rotina, como pedir sempre para fazer um desenho, por exemplo. O Quadro 1 oferece algumas possibilidades de extensão:

Quadro 1 - Ampliar a recepção leitora

Por meio de atividades plásticas e visuais	explorar a experimentação ou a reprodução das técnicas plásticas do livro, a confecção dos personagens e do cenário.
Pintar ou fazer colagens sobre o poema ou a história	com propostas que ajudem as crianças a verbalizarem os sentidos e sentimentos despertados pelo livro.
Realizar murais coletivos	sobre os personagens, o tema, a comparação com outros contos.
Construir maquetes dos cenários	observando os detalhes e utilizando diferentes materiais.
Voltar a narrar o conto	com a ajuda do quadro, criando um mapa da história ou através da ilustração das cenas principais do livro.
Fotografar ou escanear textos e ilustrações	para brincar de compor e recompor o enredo.

Fonte: a partir de HUCK et al., 1987.

Programar o tempo das atividades

Naturalmente se pode contar uma história quando as pessoas estão inspiradas, cantar em coro quando as crianças estão nervosas ou ir até o cantinho da biblioteca em um dia de chuva. Mas, para que as atividades com livros não sejam feitas ao acaso nem ocupem um lugar secundário – concedido quando se termina “o verdadeiro trabalho” –, é preciso programar o espaço e o tipo de atividades que serão realizadas habitualmente. O Quadro 2 oferece um exemplo de programação de atividades, fazendo referência específica ao uso de livros infantis:

Quadro 2 - Leitura de livros infantis na Educação Infantil

- Leitura em voz alta de textos curtos (como poemas, parlendas, trava-línguas) duas ou três vezes por dia.
- Narração ou leitura de contos uma ou mais vezes por semana com possibilidade de material de apoio (marionetes, fantoches, etc.) e com a possibilidade de atividades anteriores ou posteriores de extensão para todo o grupo.
- Leitura coletiva de contos em formato grande (copiados ou projetados) com atenção para aspectos da aprendizagem da leitura e interpretação da obra.
- Leitura de um capítulo semanal de uma narração longa (como *As aventuras de Pinóquio*, *Alice no país das maravilhas*, etc.).
- Organização de momentos destinados à exploração dos livros, leitura individual e/ou em pares.
- Um tempo reservado para compartilhar livros no qual as crianças que desejem participar possam apresentar, argumentar ou ler fragmentos dos livros favoritos.
- Empréstimo semanal de livros com participação das famílias nas leituras em casa.

- Visitas constantes à biblioteca da escola para ampliar as possibilidades de escolha e a familiarização das crianças com as formas padronizadas de organização desse espaço.
- Edição de contos e/ou poemas escritos, ditados ou desenhados que sejam incorporados à biblioteca da sala de aula, carregados no site da escola, enviados às famílias, etc.
- Organização de atividades que estimulem o senso crítico literário: classificar e organizar os livros, de tempos em tempos, nas estantes de diferentes formas: por temas, gêneros, autores, etc.; discutir com as crianças critérios para avaliação dos livros lidos; criar listas que ajudem as crianças a avaliarem os títulos (ampliando a ideia do simples gostou ou não gostou); construir um mural de leitura com cartazes recomendando os livros favoritos, etc.

4. Compartilhando experiências

Experiência 1: Leitura coletiva de livros ilustrados

A professora de uma escola pública da zona industrial de Barcelona pensava que seus alunos de sete anos faziam interpretações excessivamente literais dos contos que liam, de modo que no comentário coletivo não apareciam perguntas espontâneas nem comentários sobre o significado. Acreditava que a aprendizagem de leitura/escrita tinha primado excessivamente pela decodificação e o livro de texto, sem usar livros infantis reais nem provocar nas crianças interesse pelo sentido das histórias. Ela então decidiu realizar uma experiência de comentário coletivo semanal de livros ilustrados. A atividade durava uma hora e era feita da seguinte maneira:

- os 27 alunos se sentavam em círculo junto à professora e esperavam, com expectativa, que ela abrisse o pacote que continha o livro da semana;

- a professora criava um clima de expectativa, de silêncio e emoção contida, e deixava que as crianças especulassem a partir do título, do autor, da capa, etc.;
- a professora lia o conto, previamente escaneado, enquanto o projetava através do computador, um recurso muito eficaz para a leitura coletiva, se o material estiver disponível, mas que também pode ser feito de outras maneiras. Antes de passar para a página seguinte, ela propiciava os comentários com perguntas sobre a razão de alguns recursos, a possível continuação da história, o estado de ânimo das personagens, etc. e ouvia os comentários espontâneos das crianças. Depois de algumas semanas, foi introduzida uma regra, a de que agora ninguém mais podia se levantar e mostrar algo na tela, mas sim deveria explicar as coisas oralmente, para propiciar uma expressão oral mais desenvolvida das crianças;
- o livro ficava na biblioteca da sala à disposição das crianças que quisessem voltar a vê-lo e lê-lo;
- de forma inesperada, a leitura dos livros ilustrados desencadeou várias atividades espontâneas de extensão de leitura, que foram imediatamente absorvidas e promovidas pela professora: textos de recomendação, desenhos, cartas, pedidos de empréstimo, desejo de apresentar os livros na outra sala, etc.

Rosa Gil¹¹ (2011) faz reflexões sobre essa experiência, na qual assessorou e acompanhou a professora:

Foi surpreendente ver tantos alunos começando a leitura dos textos e se antecipando de forma impaciente à leitura da professora. Também constatamos que, quando a professora lê enquanto os alunos observam as ilustrações do livro ilustrado, as crianças opinam e interpretam o relato de formas tão diferentes

11 Rosa Gil é professora associada da Universitat Autònoma de Barcelona e psicopedagoga do centro escolar. A experiência serviu para seu trabalho final do Máster de Livros e Literatura Infantil e Juvenil de GRETEL (UAB).

que se faz necessária uma segunda ou terceira leitura do texto. Portanto, gera-se um trabalho de negociação muito interessante sobre a compreensão e a interpretação dos textos que pode ser compartilhado graças à projeção no telão. Em alguns casos, as crianças querem reler o fragmento; em outros pediram à professora que lesse “porque assim entendemos melhor”, segundo disseram. Alguns textos tiveram de ser lidos até quatro vezes. Também quiseram voltar a ver mais detidamente muitas ilustrações, seja para entender melhor o relato, seja para descobrir detalhes que tinham passado despercebidos na primeira leitura (GIL, 2011, p. 455, tradução nossa).

Experiência 2: Jogo de dominó de livros

Lara Reyes,¹² professora da escola Francesc Aldea,¹³ localizada em um bairro periférico de Terrassa,¹⁴ desenvolveu esta atividade com crianças de seis anos. Trata-se de um jogo em que as crianças se dividem em várias equipes e todos se sentam em círculos com muitos livros infantis da biblioteca no centro da roda. Cada equipe pega um livro e o associa a outro por qualquer característica que tenham em comum, por exemplo: o tipo de personagem, o tipo de ilustração, seu gênero literário, sua demanda de interatividade, sua coincidência de autor ou ilustrador, seu tipo de final aberto ou surpreendente, sua escrita parecida, o tema de que trata, etc. A semelhança dessas características é explicitada e argumentada. Se o grupo aprovar o que foi dito, soma-se um ponto e se começa uma nova rodada a partir dos livros que foram associados na rodada anterior. Para procurar as coincidências pode-se recorrer a qualquer um dos livros, tenham sido mencionados ou não.

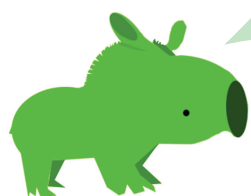
Essa atividade potencializa enormemente a reflexão literária, a aquisição de conhecimentos sobre os diferentes elementos que configuram os livros, a argumentação oral e o uso da linguagem metaliterária. Ao mesmo tempo, seu caráter de brincadeira entusiasma as crianças, que se esforçam

12 Lara Reyes também é professora associada da Universitat Autònoma de Barcelona e membro do grupo GRETEL.

13 Blog da escola Francesc Aldea: <<http://goo.gl/sMMxNk>>.

14 Província de Barcelona.

para encontrar as semelhanças e defendê-las perante seus companheiros. A professora também intervém e ajuda a introduzir comparações mais sofisticadas sobre elementos não tão evidentes para que o jogo realmente possa progredir.



Faz parte de todo processo de aprendizado da linguagem, particularmente da língua materna, fazer uso de operações metalinguísticas, ou seja, a criança faz perguntas sobre a própria língua, buscando o entendimento de seu funcionamento, suas funções, etc. A linguagem metaliterária seria perguntar/falar sobre as características da literatura por meio da literatura.

Experiência 3: Madrinhas e padrinhos de leitura

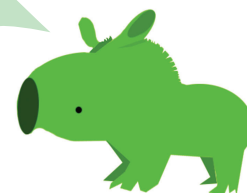
Esta atividade expandiu-se rapidamente nos últimos anos e demonstrou seus benefícios nas escolas onde foi implantada. Trata-se de uma ação de acompanhamento de alunos mais velhos da escola com relação ao itinerário leitor dos alunos mais novos. Cada criança das séries mais avançadas apadrinha uma das primeiras séries: lê com ele durante meia hora semanal, recomenda livros, fala sobre eles e ajuda seu afilhado na leitura. O intercâmbio beneficia tanto o padrinho quanto o afilhado, porque os mais novos se sentem estimulados e acompanhados, enquanto os mais velhos recuperam a lembrança de suas leituras iniciais, exercem sua capacidade avaliativa e inclusive incrementam sua própria capacidade leitora.

Experiência 4: Cantinho de leitura com os pais

A iniciativa desta atividade também foi realizada na escola Francesc Aldea, de Terrassa. Preocupados em criar um ambiente de leitura em um contexto social pouco alfabetizado, os professores montaram um cantinho de leitura na recepção da escola, pregando cartazes que indicavam e sinalizavam o espaço denominado “Ponto dos livros”, colocando um par de sofás e renovando constantemente a presença de alguns livros infantis em uma estante. Todo dia, durante quinze minutos, na hora da entrada da escola, o cantinho

era ocupado por dois ou três adultos que liam ou viam contos com alguns alunos dos cursos iniciais. Não é preciso saber ler muito bem nem ser especialista em contar histórias. Trata-se de envolver os pais na leitura da escola, criando uma comunidade que colabora para que as crianças tenham acesso à escrita e oferecendo aos meninos e meninas a imagem da leitura como instrumento que os adultos usam e que os relaciona com os mais velhos ao compartilhá-lo.

Você já realizou algumas dessas experiências de leitura, que foram desenvolvidas em Barcelona, na sua turma de Educação Infantil? Como elas podem ser adaptadas para as crianças da Educação Infantil, especialmente da pré-escola? Que semelhanças e diferenças você observa entre as atividades que desenvolve e as relatadas neste texto?



5. Reflexão e ação

Nesta unidade refletimos sobre os encontros entre as crianças e os livros. Discutimos critérios para a escolha de títulos e, também, modos de potencializar discussões junto às crianças a partir dos livros lidos. Organizamos, a seguir, quatro propostas que podem contribuir com o seu processo formativo.

Atividade 1: Relembrar a tradição oral

Prestamos pouca atenção nas tradições da nossa cultura, ainda que tenhamos indicado que esta deve estar muito presente em nossas salas de aula. Então, nos divertiremos um pouco evocando, por exemplo, algumas memórias de canções de roda, adivinhações, brincadeiras tradicionais, etc. Vocês também podem procurar exemplos nas antologias infantis. Escolham alguns para observar ritmo, gênero, fonética, sintaxe, figuras semânticas, etc. Vejam, por exemplo, se:

- servem para fazer dormir, para brincar de alguma coisa, para trabalhar expressão corporal, se são canções de trabalho, etc.; têm ritmos diferentes (compare-os), usam a rima, usam estrofes, etc.;
- são expressões líricas, narram alguma coisa, são diálogos, são trocadilhos ou disparates sem sentido;
- baseiam-se na fonética (como os trava-línguas);
- baseiam-se em estruturas sintáticas, como enumerações numéricas ou cronológicas (os dias da semana), ladainhas sequenciais (um elemento leva a outro), ou são construídos paralelismos através de versos que se repetem com variações, etc.;
- contêm personificações, comparações e metáforas (como nas adivinhações), divertem com os diferentes sentidos de uma palavra ou contêm belas imagens.

Trata-se de desfrutar para lembrar que essa literatura merece ser conhecida pelas crianças e possui uma variedade que atinge todos os níveis da linguagem.

Atividade 2: Preparar o bate-papo sobre os livros

Às vezes as atividades de leitura se destinam somente para incitar as crianças a ler. Mas outras vezes queremos ajudá-las a ir mais além, de modo que possam desfrutar de aspectos que elas, sozinhas, não perceberiam. Se discutimos um livro coletivamente, é preciso começar a analisar por meio de nós mesmos que aspectos consideramos como mais destacáveis. Vejamos um exemplo com o que poderia ser destacado do livro ilustrado *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak.

Seleção dos possíveis pontos para discutir essa obra com crianças de quatro e cinco anos:

- apreciar a caracterização do personagem por meio de suas ações e da ilustração (ver a expressão do seu rosto nas páginas iniciais, por exemplo) para entender o conflito gerado na história e para promover a identificação com o personagem;
- perceber que a história acontece na imaginação da criança e não em sua vida real. Observar, por exemplo, o progressivo desaparecimento do quarto;
- compreender que o modo como Max trata os monstros é uma projeção do modo como ele é tratado (castigado sem jantar, etc.);
- ver a mudança de estado de ânimo de Max, o esgotamento de sua projeção nos monstros, sua solidão e seu desejo de reconciliação;
- entender o significado do copo de leite no quarto. Não somente quem será que o colocou ali, mas também a demonstração de afeto e perdão que representa;
- conectar os detalhes: o desenho de Max e sua fantasia nas primeiras páginas com as imagens posteriores dos monstros, etc.;
- perceber a mudança de tamanho das imagens, maiores na viagem imaginária, menores quando volta, mas não tanto quanto no início, porque ele mudou;
- observar a escolha das cores verde e azul para representar a selva, a noite e o sonho;
- pensar em perguntas e atividades (desenhar, fantasiar-se, dançar) que possam destacar esses aspectos e vivenciar o conto de forma intensa;
- selecionar outros livros que possam se conectar com essa leitura segundo a continuação escolhida: histórias de monstros, livros de sonhos, outras obras de Sendak, etc.

Para praticar, vamos nos dividir em grupos para analisar um livro ilustrado de qualidade escolhido pelo grupo a partir das caixas do PNBE para a Educação Infantil. A atividade consiste em:

- a) observar aspectos da imagem, do texto e da história que sejam realmente especiais neste livro. Registrar o que consideraram mais relevante;
- b) pensar em alguma atividade posterior que ajudaria as crianças a desfrutar e entender melhor o que esse livro oferece em particular. Registrar as sugestões;
- c) compartilhar os registros das discussões com os outros grupos.

Atividade 3: Gravar e analisar as discussões sobre os livros

Quando podemos ouvir as crianças discutindo sobre livros, percebemos alguns interesses ou dificuldades dos quais ainda não tínhamos consciência. Vanesa Amat (2009) registrou, em um grupo de alunos seus, dois meninos e duas meninas de oito anos, uma delas de origem africana, comentando o livro ilustrado *Dois fios*, de Pep Molist, da editora Cosac Naify. Na discussão, tentavam argumentar por que gostaram do livro, e apareceram os seguintes temas:

A linguagem e as onomatopeias	<i>*Gostei muito das palavras que fazia com os sons. *Sim, quando seu avô fazia assim, fazia flap, flap!</i>
Ações e detalhes concretos da história e da ilustração	<i>*Quando aquela menina tinha aquilo na cabeça [...] porque no meu país fazem isso também.</i>
As expectativas criadas pelo título	<i>*Não sabia sobre o que era o conto, no início pensava que seriam dois fios que falavam, como acontece de vez em quando nas histórias, mas aqui são os dois caminhos que Moussa faz.</i>

O tema	<i>*Preferia estar com sua família que ir para outro lugar e viver cercado por trens de verdade, que fazem muita fumaça.</i> <i>*A criança que não lê aprende que é melhor ficar em casa do que ir para outro lugar. Eu faria a mesma coisa.</i> <i>*Ele mesmo fabrica seus brinquedos, não precisa comprá-los.</i> <i>*Eu gostei da frase que diz que o caminho do trem não acaba nunca, não é como uma pessoa de verdade, que fica estragada.</i>
A ilustração	<i>*Eu gosto da capa de tecido.</i> <i>*Os desenhos, não falta nenhum detalhe, está tudo neles.</i> <i>*O que é ótimo é que, olhem (passa as páginas), quando ele sai ainda está claro e à medida que vai caminhando o dia vai passando... Vai ficando escuro... e ainda corria.</i>

Podemos fazer a mesma coisa. Leia um livro ilustrado com calma para um grupo de três ou quatro crianças da sua turma de Educação Infantil. Peça-lhes que contem depois o que acontece nesse livro, se elas gostaram dele e por quê. Grave a discussão em áudio e/ou vídeo e analise as contribuições, veja o que as crianças observaram, se a sua interpretação varia de acordo com os comentários dos outros, etc. Vale intervir para animar o bate-papo.

Leve sua gravação para o curso e exponha para o grupo. Contraste os seus resultados e comente.

Atividade 4: Avaliar a biblioteca da sala

Verifique a sua biblioteca de sala. Observe se há livros que ofereçam às crianças uma boa diversificação da experiência literária (diferentes gêneros,

temas, etc. segundo o que vimos nesta unidade). Também podemos nos perguntar se os livros selecionados:

- podem ser visitados muitas vezes pelas crianças, por sua riqueza de detalhes;
- apresentam textos interessantes, comparados com a imagem, para sustentar a ideia de que vale a pena aprender a lê-lo;
- não priorizam a intenção didática de transmitir valores ou aprendizados que comprometam a qualidade estética;
- não apresentam imagens estereotipadas;
- apresentam formas experimentais que abram novas possibilidades de encontro com a arte;
- são de gêneros diversos: de aventura, que incentivam a imaginação das crianças além da reflexão de sua vida cotidiana; de humor, já que o humor gera uma grande satisfação leitora e, portanto, é uma das melhores escolhas de seleção, entre outros.

Apresente o seu balanço aos demais colegas e discuta as dúvidas que surgirem.

6. Aprofundando o tema

COLOMER, Teresa. *Literatura infantil y alfabetización inicial*. In: Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, Ministerio de Educación de Argentina, Organización de Estados Iberoamericanos, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/ml85aO>> (parte 1); <<http://goo.gl/1IM4Nj>> (parte 2). Acesso em: 12 maio 2016.

São vídeos de 40 e 30 minutos de duração com dois fragmentos consecutivos de um curso sobre literatura infantil para crianças no final da Educação Infantil e no ciclo inicial. O primeiro trabalha a ideia da importância da literatura de tradição oral para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Com imagens de livros, temos a ideia de como os livros infantis ajudam na construção progressiva

da competência literária e de como são os livros que propiciam o início da leitura. No segundo, fala-se de como “colocar os livros para que trabalhem ao lado dos professores” através dos diferentes espaços e atividades de leitura que abordamos neste texto. Depois de assistir aos vídeos, escolha três ideias que se relacionem ou que se distanciem de sua prática de sala de aula. Compartilhe essas questões com seus colegas e debata até chegar a conclusões concretas de propostas que ampliem a relação das crianças com os livros literários.

COLOMER, Teresa. Ler com os outros. In: _____. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007. p. 143-158.

Neste capítulo, a autora apresenta reflexões sobre a dimensão socializadora de ler com o outro. Com base nessas considerações, registre com a ajuda de um gravador ou de um observador uma roda de conversa realizada a partir de uma leitura compartilhada. Descreva seus objetivos e suas intenções com essa prática e os itinerários percorridos pelo grupo. Qual o livro lido? Que questão você propôs ao grupo discutir? Como as crianças participaram da roda de conversa? Que comentários surgiram?

7. Ampliando o diálogo

COLOMER, Teresa. Livros infantis na sala de aula. In: TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 143-182.

O texto apresenta indicações e sugestões para a formação de uma biblioteca de sala de aula. Teresa Colomer, além de apresentar considerações sobre o acervo, discute a necessidade de mais tempo para olhar, ler e compartilhar histórias na escola.

PATTE, Geneviève. *Deixem que leiam*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

O livro é um relato sensível de Geneviève Patte sobre seu trabalho na biblioteca infantil de Clamart, localizada no subúrbio de Paris. A autora nos convida a refletir sobre o papel social da biblioteca, reunindo histórias sobre como os livros podem transformar a vida das crianças.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

A partir da experiência do Instituto Espantapajáros, a escritora destaca o lugar da literatura na formação das crianças bem pequenas.

LINDEN, Sophia van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Com uma obra completa e muito visual, Linden discute as características do livro ilustrado, partindo da relação entre a página em branco, o texto e a imagem. A partir da análise de mais de 300 títulos, a edição traça o percurso histórico dessas publicações, discutindo suas concepções e inovações.

8. Referências

Primárias

BACHELET, Gilles. *Meu gato mais tonto do mundo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

BROWN, Margaret Wise. *Boa noite, Lua*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHILD, Lauren. *A cama dos sonhos*. São Paulo: Ática, 2007.

DUBUC, Marianne. *Em frente à minha casa*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

FALCONER, Ian. *Olivia*. São Paulo: Globo, 2012.

GREJNIEC, Michael. *Qual o sabor da Lua?* São Paulo: Brinque Book, 2008.

HOLZWARTH, Werner. *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

LAGO, Angela. *João Felizardo, o rei dos negócios*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MOLIST, Pep. *Dois fios*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SENDAK, Maurice. *Onde vivem os monstros*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Secundàries

- AMAT, Vanesa. *L'aprenentatge metaliterari a través d'un intervenció didàctica amb àlbums illustrats*. 2009. Trabajo final de Máster. Dirección de T. Colomer – Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les CCSS, Universitat Autònoma de Barcelona, 2009.
- BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
- CHAMBERS, Aidan. *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- COLOMER, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis, 2010.
- COLOMER, Teresa. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002. Disponible em: <<http://goo.gl/6IKd4m>>.
- GIL, Maria Rosa. L'àlbum il·lustrat: gaudi literari o recurs imprescindible per a l'aprenentatge lector? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n. 55, p. 42-52, 2011.
- HUCK, Charlotte et al. *Children's Literature in the Elementary School*. 4th Ed. Columbus: Ohio State University; Holt, Rinehart and Winston, 1987.
- NÁJERA, Claudia Gabriela. *...Pero no imposible: bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno*. México: Océano, 2008.
- REYES, Lara. Lecturas escolares: el préstamo semanal de libros, una oportunidad para la formación literaria y la participación de la familia. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n. 255, p. 48-54, 2013.
- REYES, Lara. Lectura, educación literaria y plan de lectura y escritura en infantil y en primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 68, p. 47-56, 2015.

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 5 - CRIANÇAS COMO LEITORAS E AUTORAS

Autores

Patrícia Corsino, Maria Fernanda Rezende Nunes, Mônica Correia Baptista, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Angela Rabelo Barreto (Unidade 1)

Angélica Sepúlveda e Ana Teberosky (Unidade 2)

Teresa Colomer (Unidade 3).

Leitores Críticos

Magda Becker Soares

Núbia Pereira Brito Oliveira

Rafaela Louise Silva Vitela

Sara Mourão Monteiro

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