

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Básica  
Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica  
Coordenação Geral de ensino Fundamental

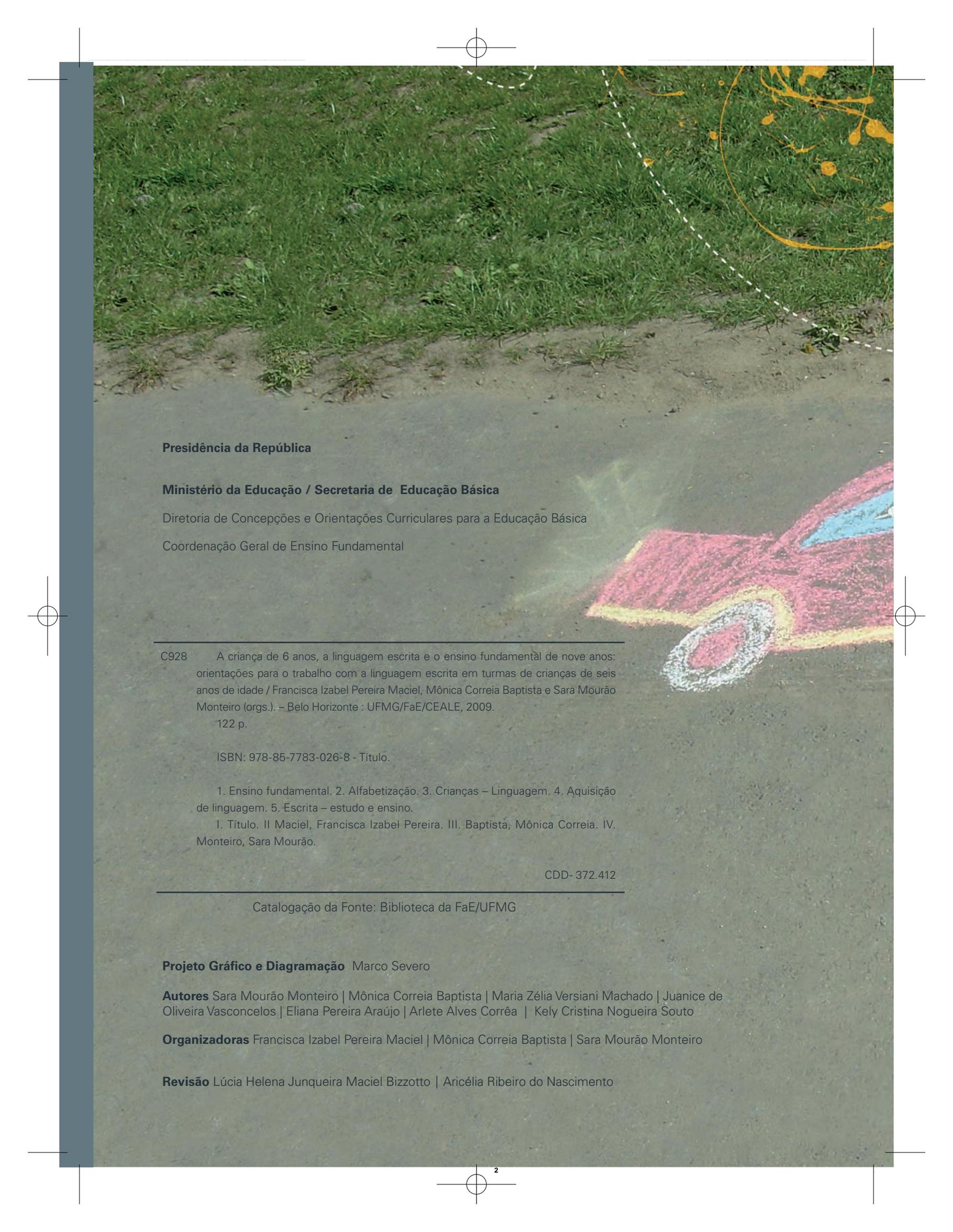
# A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos

orientações para o trabalho com a  
linguagem escrita em turmas  
de crianças de seis anos de idade

1ª edição | Brasília | 2009

RAQU  
EL.  
A MINHA MONTANHA RUGA SÓ TE  
10 CARRINHOS E ELA É MUITO ASQU  
TAAAAA AAAAAAADA.





**Presidência da República**

**Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica**

Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica

Coordenação Geral de Ensino Fundamental

---

C928 A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). – Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009.  
122 p.

ISBN: 978-85-7783-026-8 - Título.

1. Ensino fundamental. 2. Alfabetização. 3. Crianças – Linguagem. 4. Aquisição de linguagem. 5. Escrita – estudo e ensino.

I. Título. II Maciel, Francisca Izabel Pereira. III. Baptista, Mônica Correia. IV. Monteiro, Sara Mourão.

CDD- 372.412

---

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

**Projeto Gráfico e Diagramação** Marco Severo

**Autores** Sara Mourão Monteiro | Mônica Correia Baptista | Maria Zélia Versiani Machado | Juanice de Oliveira Vasconcelos | Eliana Pereira Araújo | Arlete Alves Corrêa | Kely Cristina Nogueira Souto

**Organizadoras** Francisca Izabel Pereira Maciel | Mônica Correia Baptista | Sara Mourão Monteiro

**Revisão** Lúcia Helena Junqueira Maciel Bizzotto | Aricélia Ribeiro do Nascimento



Um pensar estrangeiro andou atordoando meu pouco entendimento. Ir para a escola era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira; era renunciar o debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio; era não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites.

Contra-pondo-se a essas perdas, havia a vontade de desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora; diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destremelar as janelas e espiar mais longe. Tudo isso me encantava”.

**Bartolomeu Campos de Queiroz**



# Sumário

**Apresentação** ..... 7



**Crianças menores de sete anos,  
aprendizagem da linguagem escrita  
e o ensino fundamental de nove anos** ..... 13



**Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da  
linguagem escrita em classes de crianças de seis anos**..... 29

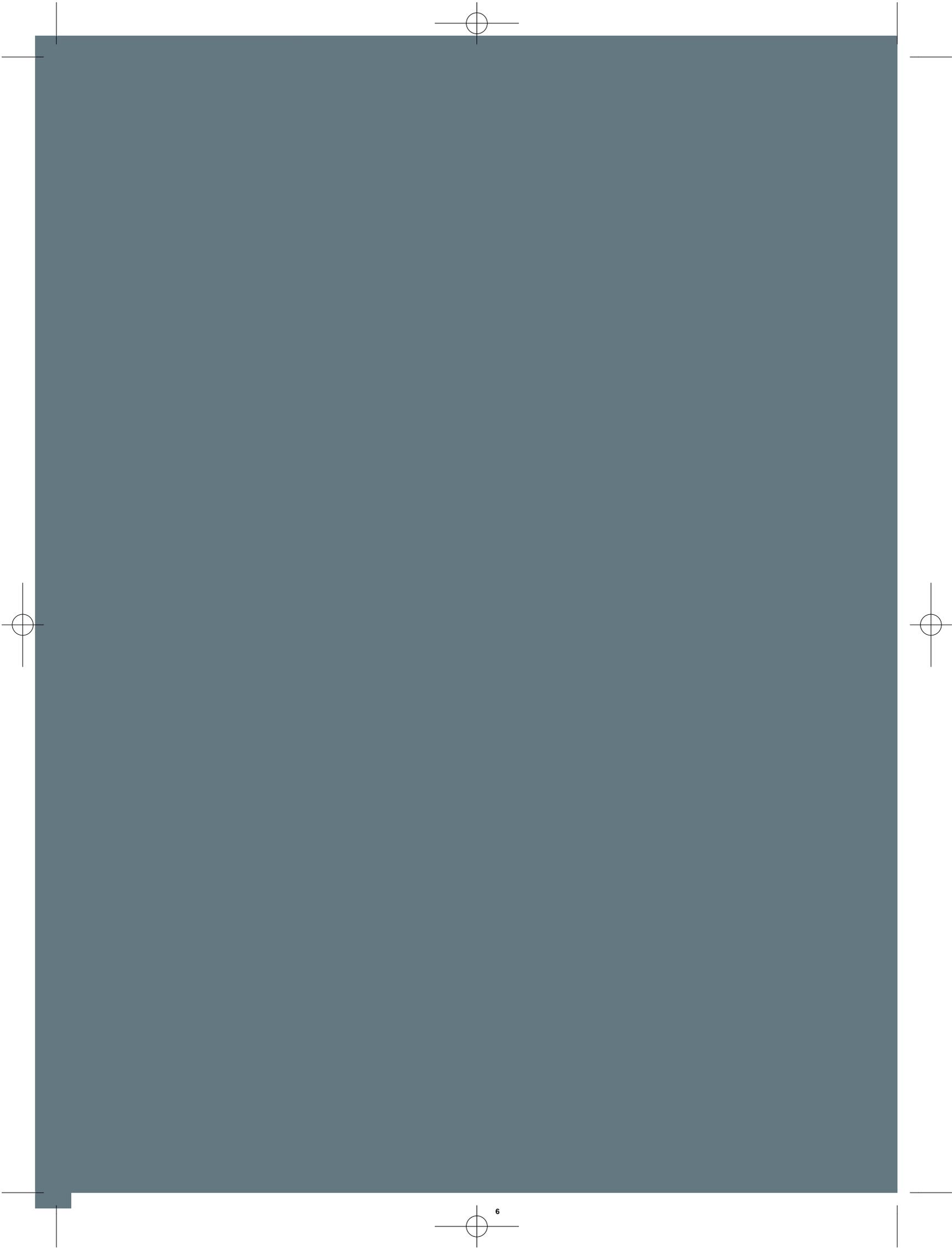
- 2.1 O letramento.....29
- 2.2 O desenvolvimento das habilidades de leitura  
e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula.....42
- 2.3 A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento  
da consciência fonológica .....47
- 2.4 O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a  
serem exploradas no processo de alfabetização .....64



**Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e  
letramento de crianças de seis anos** ..... 71

- 3.1 Ouvir, ver, ler histórias: narrativas verbais e visuais  
em práticas de letramento literário na infância .....71
- 3.2 Alfabetizar letrando a partir da literatura infantil.....89
- 3.3 O jogo linguístico: brincando com as hipóteses das crianças.....95
- 3.4 A produção de textos e o desenho na sala de aula..... 110

**Considerações finais: professoras, crianças de seis anos  
e o prazer de ler e escrever para aprender** ..... 121



## Apresentação

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental amplia a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escolar ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino. Como único nível de ensino de matrícula obrigatória no País, o Ensino Fundamental, ao ter sua duração ampliada de oito para nove anos, traz para a escola um grupo de crianças que, ao serem introduzidas nessas instituições, entram em contato com uma cultura da qual devem se apropriar. É importante também considerar que, ainda que algumas das crianças de seis anos já frequentassem instituições pré-escolares, a entrada desse segmento no Ensino Fundamental impõe novos desafios, sobretudo pedagógicos, para a área educacional. Como se sabe, mesmo admitindo a expansão das vagas como condição fundamental para a garantia do direito à educação, é no âmbito das práticas pedagógicas que a instituição educativa pode tornar-se ela mesma expressão ou não desse direito. Para que esse direito se cumpra, portanto, e para que se configure como promotor de novos direitos, o acesso das crianças às instituições educativas e sua permanência nelas devem consolidar-se como direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conheci-

mentos. A construção dessa prática educativa deve ter a criança como eixo do processo e levar em conta as diferentes dimensões de sua formação.

Nesta publicação, sem ignorarmos a relevância das demais dimensões, discutiremos uma delas, que, por seu caráter complexo, multifacetado e precursor, cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação: o desenvolvimento da linguagem escrita.

Uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento da linguagem escrita não se restringe à elaboração de atividades dirigidas aos alunos. Exige, isto sim, a superação da fragmentação dessas atividades de ensino em sala de aula. Para se assegurar aos aprendizes o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, é fundamental, dentre outros aspectos, que a ação educativa se baseie em uma orientação teórico-metodológica, que se definam os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento e, por fim, que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola.

Para mobilizar os processos de aprendizagem das crianças de modo a ajudá-las no

<sup>1</sup> Nesta publicação, em lugar do masculino genérico, usaremos o feminino para designar as professoras por representarem a maioria das profissionais que atuam nesta etapa de ensino.

desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita e na construção de representações sobre esse objeto de estudo, as situações de aprendizagem precisam ser sequenciadas, articuladas e contextualizadas, ou seja, as crianças precisam participar de um conjunto de atividades caracterizado por um ciclo de ações e procedimentos de ensino-aprendizagem – as chamadas Situações de aprendizagem. Organizar esses ciclos de Situações de aprendizagem fica mais fácil quando as professoras<sup>1</sup> têm em mente uma proposta de ensino na qual possam buscar referências metodológicas para projetar seus trabalhos junto às crianças.

Vale ressaltar, ainda, que, para uma proposta de ensino tornar-se um referencial e se materializar em uma prática de ensino adequada, ela deverá ser validada e reconstruída a partir do conhecimento que se tem das crianças e também das interações que se estabelecem entre os participantes do grupo escolar e deles com os objetos do conhecimento. Dessa forma, a avaliação e o planejamento são fatores determinantes para a consolidação desta prática.

A avaliação diagnóstica é um procedimento de ensino a ser adotado com o objetivo de se estabelecerem relações entre a proposta de ensino, o perfil pedagógico da turma e as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno. O planejamento pedagógico, por sua vez, como projeto de trabalho do professor, só se torna efetivo se elaborado a partir da articulação entre a proposta de ensino e os sujeitos da aprendizagem.

Uma prática de ensino consistente tem em sua conformação esse conjunto de elementos bem definidos e pressupõe uma construção singular de cada professora com seu grupo de alunos, ao mesmo tempo em que requer um trabalho coletivo envolvendo todo o corpo docente e os demais profissionais na sua elaboração. Essa construção cotidiana da prática educativa exige dos seus profissionais a capacidade de fazer escolhas, criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar constantemente suas opções. Em outras palavras, somente uma prática pedagógica autônoma garante as condições para o exercício profissional competente e para a construção de uma educação comprometida com a qualidade referenciada socialmente.

Tomando como eixo o princípio da autonomia docente como condição para a concretização da prática pedagógica que acreditamos ser de qualidade, pretendemos, com esta publicação, não apenas apresentar proposições ou diretrizes para a construção do trabalho com a linguagem escrita em classes de seis anos, mas também articular essas proposições e diretrizes às teorias que as informam.

O primeiro texto, que constitui a Parte I desta publicação, pretende situar a discussão acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, destacando o acesso a esse objeto do conhecimento como um direito da criança antes de completar sete anos de idade.

Na Parte II, os textos discutem os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas, considerando algumas das



dimensões presentes no processo de alfabetização<sup>2</sup>, a saber:

1. O letramento;
2. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula;
3. A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica;
4. O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

Para discutir essas dimensões em seus diferentes aspectos, abordaremos cada uma delas por meio de quatro tópicos:

- Objetivos gerais – objetivos gerais para o ensino da escrita;
- Eixos do plano didático – correspondem aos conteúdos da ação pedagógica;
- Objetivos de aprendizagem – correspondem ao que se espera que as crianças desenvolvam em relação às habilidades; construam em relação às representações; e se apropriem em relação às práticas e aos modos de se relacionarem com a língua escrita;
- Situações de aprendizagem – situações nas quais crianças e professoras adotam formas específicas para aprender e ensinar no contexto da escola.

Na Parte III, são apresentados e discutidos relatos de trabalhos com a linguagem escrita e situações observadas junto a crianças menores de sete anos.

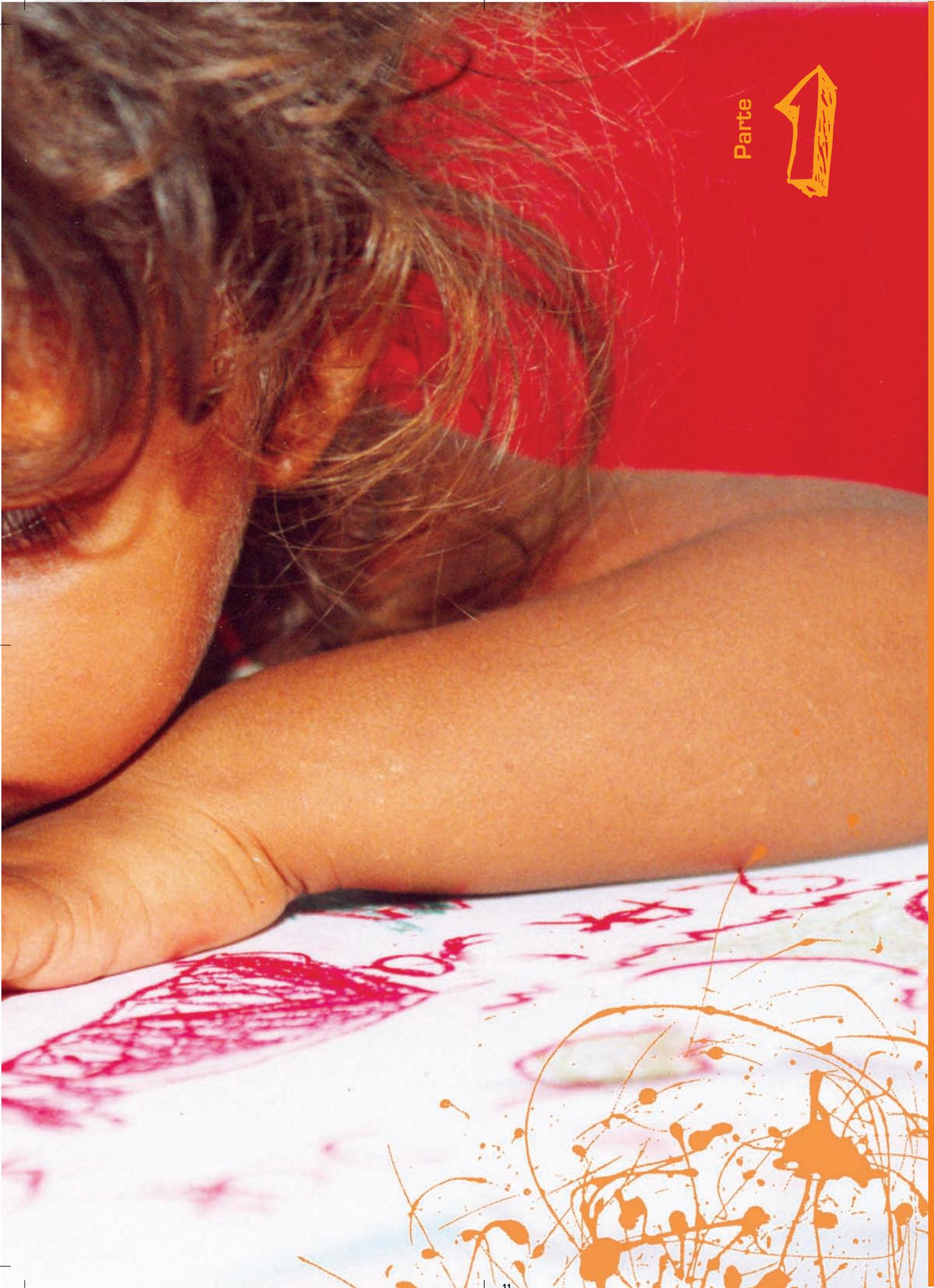
Os dois primeiros textos enfocam o processo de letramento literário por meio do qual as crianças têm a oportunidade de vivenciar momentos de elaboração acerca do funcionamento do sistema de escrita e de dar continuidade ao processo de alfabetização.

O terceiro texto descreve uma estratégia de ensino voltada para a aquisição do sistema de escrita denominada Jogo Linguístico. O jogo foi criado por uma professora que, ao longo da sua trajetória profissional, encontrou formas de experimentação e registro de sua prática de alfabetização com turmas compostas de crianças em níveis diferenciados de conceitualização da escrita.

O quarto e último texto é um relato de situações de sala de aula nas quais as crianças são motivadas a desenhar e a produzir textos orais e escritos. O relato nos mostra como as crianças são capazes de expressarem ideias originais por meio de seus desenhos e da escrita.

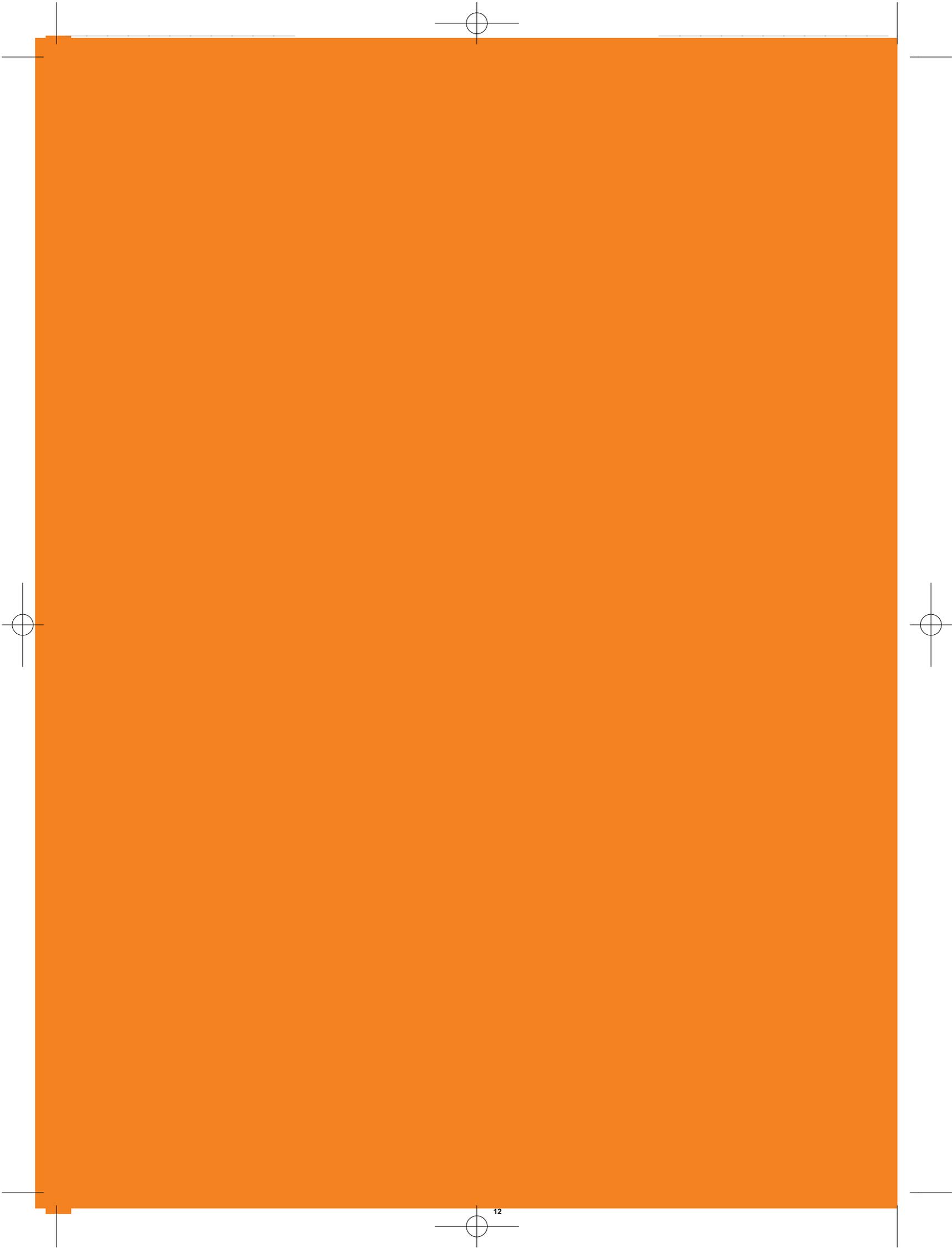
<sup>2</sup> As propostas apresentadas tomaram como referência o projeto ALFALETRAR do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa, Minas Gerais.





Parte





## Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos.

Mônica Correia Baptista\*

A discussão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita antes dos sete anos tem merecido a atenção de educadores e estudiosos da área, em diferentes contextos da história da educação brasileira. Sobre- tudo nas últimas décadas do século XX, com a divulgação da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), muito se discutiu sobre esse tema. Nos últimos anos, um novo impulso foi dado ao debate, estimulado pela antecipação da escolarização obrigatória, concretizada com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Ao se discutirem os conteúdos e as intervenções pedagógicas adequados tanto às crianças que passaram a integrar o Ensino Fundamental, quanto àquelas que continuaram na Educação Infantil, tem-se problematizado a adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita nesse período da educação da infância. Sob nova perspectiva e diante de novos desafios, o tratamento dado à questão vem revelando sua complexidade e a necessidade de se explicitarem os diferentes pontos de vista quanto aos pressupostos teóricos e práticos nela envolvidos.

Mesmo correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se afirmar que, em geral, este debate se circunscreve a duas posições hegemônicas e, ao mesmo tempo, antagônicas. De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indese- jável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental. De acordo com essa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a “roubar” das crianças a possibili- dade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a educação infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida “compensatória” ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica.

Qualquer que seja a posição assumida, ambas, ao enfatizarem o objeto, concedem ao sujeito da aprendizagem um papel secundário e submetido às concepções e avaliações do adulto. As perguntas a serem formuladas e respon- didas no sentido de se construir uma prática educativa de qualidade, sobretudo considerando-se a complexidade que envolve essa temática, deveriam incidir

\* **BAPTISTA, Mônica Correia.** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita.

sobre a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo: Que significado possui a linguagem escrita para a criança menor de sete anos? Como ela se relaciona com os bens culturais e em específico com esse objeto do conhecimento? Quais são suas condições psíquicas, sociais, emocionais e cognitivas para se apropriar dessa forma de linguagem? Seria desejável e possível ensinar a linguagem escrita a essa criança e, ao mesmo tempo, respeitar seus desejos, aspirações, possibilidades, competências e condições de aprendizagem? Caso seja possível, que características teriam as práticas educativas capazes de respeitar esses pressupostos?

Nesta publicação, pretendemos demonstrar que o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea. Antes, porém, de apresentarmos e discutirmos conceitos, práticas educativas e aspectos metodológicos que auxiliem as professoras a construírem autonomamente sua própria prática, estabeleceremos, neste primeiro texto, algumas relações possíveis entre os termos desta equação: crianças menores de sete anos, aprendizado da linguagem escrita e Ensino Fundamental, agora com nove anos de duração.

Num primeiro momento, ressaltaremos uma característica distintiva das sociedades contemporâneas: o fato de se constituírem em agrupamentos sociais marcados e definidos pela cultura escrita. E, em seguida, coerentes com a noção de infância como uma construção social, discutiremos como a criança se relaciona com essa “sociedade mediatizada pela escrita” e como, ao fazê-lo, ressignifica essa sociedade e esse objeto do conhecimento, ao mesmo tempo em que é por eles ressignificada.

Em um segundo momento, partindo da noção de que a cultura infantil se constitui na inter-relação entre sujeitos de diferentes grupos sociais e entre os bens culturais produzidos por esses sujeitos, discutiremos não apenas o fato de que a apropriação da escrita se constitui em um instrumento de inserção cultural e social, mas também de que maneira, durante esse processo de apropriação, a criança vai introduzindo modificações, experimentando e transformando este objeto, imprimindo-lhe sua forma própria de se relacionar com o mundo.

Finalmente, após essa discussão acerca dos significados que a aquisição do sistema de escrita adquire tanto para o indivíduo quanto para o grupo social que dele se apropria, esperamos contribuir com a consolidação de um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, capaz de respeitar as crianças como sujeitos com direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica.

## Desenvolvimento infantil e aprendizagem da linguagem escrita

Tendo como marco conceitual a obra “História social da criança e da família” (ARIËS, 1981), as pesquisas no campo da História, da Sociologia e da Antropologia têm demonstrado que a infância, tal como a conhecemos hoje, não é um fenômeno natural e universal, mas, sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. A infância deixou de ser compreendida como uma “pré” etapa da fase adulta e passou a ser identificada como um estado diferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana<sup>3</sup>.

A Psicologia, ao longo das primeiras décadas do século XX, cumpriu um papel de destaque nesse reconhecimento da infância como um tempo específico da vida humana. Entretanto, a escassa produção científica sobre a infância, desde a perspectiva de outras áreas do conhecimento, tais como da Sociologia, da História ou da Antropologia, dificultou a construção de um saber capaz de percebê-la como um fenômeno sócio-histórico. Sob a forte influência da Psicologia e sem o necessário intercâmbio entre os olhares conceituais e metodológicos de outras áreas do saber científico, a infância foi compreendida como um fenômeno relacionado à vivência cronológica, cuja lógica e estrutura se pautavam pelos aspectos ligados à natureza. Assim fundamentados, alguns estudos no campo da Psicologia concederam pouca relevância à cultura na constituição da infância. (GOUVEIA, 2000).

Inseridas nesse contexto de investigações psicológicas, as chamadas perspectivas psicogenéticas, baseadas na noção de que a psique infantil é qualitativamente diferente da adulta, enfatizaram o estudo da gênese das funções psíquicas. Piaget, como um dos eminentes teóricos da psicogênese, afirmava que suas investigações, ao analisarem os comportamentos infantis, tinham como objetivo principal investigar não a compreensão do conhecimento no seu estado final, mas, sim, na sua gênese e no seu processo de construção. De fato, desde a perspectiva piagetiana, a tentativa de compreender a gênese do pensamento e da inteligência humana, por meio do estudo de como a criança se desenvolve, enfatiza o papel do indivíduo. Ainda que Piaget tenha assinalado que os avanços cognitivos pressupunham adaptações ao meio, seu esforço fundamental se orientou em direção à análise de como o indivíduo dá sentido ao mundo compreendido genericamente (ROGOFF, 1993). Com isso, queremos destacar que a centralidade de sua investigação foi o indivíduo e

<sup>3</sup> Sobre esse tema da construção da ideia de infância, vale a pena assistir ao curta metragem “A invenção da infância”. Nesse documentário, Liliana Sulzbach apresenta a noção de que ser criança não significa ter infância e propõe uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo. Assista ao filme, acessando o link: <http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=672>

não os aspectos presentes no mundo social nem tão pouco a forma como esse mundo exerce influência no desenvolvimento mental da criança. O processo de desenvolvimento é, a partir dessas construções teóricas, uma espécie de monólogo. A criança enfrenta solitariamente a tarefa de construir uma representação do mundo e o faz graças a algumas propriedades lógicas que subjazem o pensamento e que caracterizam seu estágio de desenvolvimento. Resumidamente, pode-se afirmar que as investigações piagetianas, baseadas no método clínico, jogavam luz sobre o que as crianças eram capazes de realizar autonomamente e, a partir daí, identificavam o seu estágio de desenvolvimento psíquico.

Ainda que pesem as indiscutíveis contribuições de Piaget, a centralidade atribuída à análise da interação da criança com o mundo físico impôs, em certa medida, a ideia de que o desenvolvimento humano era um desafio a ser alcançado individualmente, a partir de progressos naturais. De outra parte, implicou uma compreensão da infância como um universo isolado, como se adultos e crianças não compartissem práticas culturais comuns. Gouveia (2000) lembra que essas contribuições teóricas estruturaram a escola moderna ocidental, cujas práticas, técnicas e modelos pedagógicos se erigiram a partir da distinção entre o universo adulto e o infantil. Ao tratar de estabelecer “o quê” - a que informação e práticas culturais as crianças poderiam ou deveriam ter acesso; “o quando” - a partir de que faixa de idade; e “o como” - que modelo pedagógico de transmissão deveria ser adotado, ocorreu uma “artificialização” da cultura e de seu acesso, em uma relação que, efetivamente, excluiu a criança da cultura mais ampla da qual fazia parte. Gouveia (2000) destaca, ainda, o fato de se haver tomado como referência certa dimensão lúdica para caracterizar a infância, o que acabou por conformar uma representação infantilizada da criança. Alguns produtos culturais, tais como: jogos, canções e brincadeiras, transmitidos através de gerações, foram transformados em um conjunto descontextualizado de práticas culturais. A cultura infantil se empobreceu e esse patrimônio cultural foi transformado em um conjunto de signos e símbolos organizado a partir da ideia que o adulto possui da infância e de seu universo simbólico.

Assim como Piaget, Vygotsky também deu importância ao papel do sujeito na aprendizagem. Entretanto, se para o primeiro os suportes biológicos que fundamentam sua teoria dos estágios universais receberam maior destaque, para o segundo, a interação entre as condições sociais e a base do comportamento humano foram os elementos fundamentais para sua teoria sobre o desenvolvimento. Vejamos, a seguir, por que, para este teórico, as condições sociais são os fatores determinantes do comportamento considerado tipicamente humano.

Para Vygotsky, o que distingue o desenvolvimento biológico e psicológico dos animais mais evoluídos do desenvolvimento humano é a diferença que se estabelece entre as funções psicológicas naturais, que caracterizam os primeiros, e as funções psicológicas superiores, que aparecem somente com o ser humano<sup>4</sup>. A passagem dos processos naturais aos processos superiores, questão perseguida por Vygotsky e colaboradores, é o elemento estruturante da consciência e do intelecto humanos. E como ocorre essa passagem? Segundo os estudos de Vygotsky, ao nascer, os seres humanos dão respostas adaptativas por meio de estruturas mentais denominadas “elementares”, tais como: os reflexos condicionados e incondicionados, as reações automatizadas, os processos de associação simples. Tais estruturas mentais são condicionadas principalmente por determinantes biológicos. O elemento central que faz com que às chamadas estruturas elementares de bases biológicas se sigam outras chamadas “superiores” é o uso de signos ou de outros instrumentos psicológicos<sup>5</sup>. Tais instrumentos psicológicos servem para ordenar e reposicionar externamente a informação. Um exemplo clássico que nos ajuda a entender essa proposição é o significado que adquire um barbante amarrado no dedo para memorizar algo que não se pode ou não se quer esquecer. Nesse caso, esse instrumento psicológico empregado permite ampliar uma função mental, a memória, e lhe confere uma abrangência muito mais ampla do que sua condição natural. Nesse exemplo, o barbante é um signo, ou seja, uma marca externa que fornece suporte concreto para a ação do homem no mundo (OLIVEIRA, 1997).

A partir do exemplo acima, fica fácil compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fruto do desenvolvimento da cultura e não do desenvolvimento biológico. Atribuir sentido a um objeto é uma condição dada culturalmente, assim como também o é a capacidade de transmitir a outras gerações esses significados. Como veremos a seguir, essa capacidade de usar signos foi, ao longo da história da humanidade, sofrendo duas mudanças qualitativas fundamentais. Importante destacar que essas mesmas transformações pelas quais a humanidade passou se verificam ao longo da história de cada ser humano.

A primeira dessas mudanças é que os signos, as marcas externas, vão se transformando em processos internos de mediação. Vygotsky denomina esse mecanismo de **processo de internalização**. Como explica Oliveira (1997), ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo substitui as marcas externas e passa a utilizar “signos internos”, ou seja, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Por exemplo, a ideia que possuo acerca de um objeto, como a cadeira, me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência:

<sup>4</sup> As funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são os mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos, típicos dos seres humanos, que lhes permitem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. Graças a essas funções, o ser humano pode pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores (OLIVEIRA, 1997).

<sup>5</sup> Os instrumentos psicológicos são “(...) todos aqueles objetos cujo uso serve para ordenar e reposicionar externamente a informação, de modo que o sujeito possa escapar da ditadura do aqui e agora e utilizar sua inteligência, memória ou atenção no que poderíamos chamar uma situação de situações, uma representação cultural dos estímulos que podemos operar quando queremos ter estes em nossa mente e não só e quando a vida real nos oferece” (VYGOTSKY *apud* ALVAREZ; DEL RÍO, 1990, p. 98). Ou seja, Vygotsky se fixa naqueles apoios externos que permitem aos sujeitos mediar um estímulo, ou seja, representá-lo em outro lugar ou em outras condições.

“Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções (...). Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento.” (OLIVEIRA, 1997: 35)

A segunda transformação é a organização dos símbolos em estruturas complexas e articuladas, denominadas sistemas simbólicos. Como salientam Cole & Scribner (2000), os sistemas simbólicos (a linguagem, a escrita, o sistema de números, dentre outros) são criações das sociedades ao longo da história humana, que modificaram substancialmente a forma social e o nível de desenvolvimento cultural dessas sociedades.

Como tentamos assinalar, a inteligência humana, diferentemente de outras formas de inteligência, é resultado de um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre funções inicialmente passivas. Tal controle se desenvolve e adquire status de função psíquica superior graças à capacidade humana de fazer uso de signos e de outros instrumentos psicológicos. Ao considerar essa relevância atribuída aos signos e símbolos e, conseqüentemente, aos sistemas simbólicos, Vygotsky ressalta que o acesso a esses instrumentos ou ferramentas psicológicas e a maneira como as crianças os manipulam são fatores determinantes no processo de estruturação da sua mente.

Chegamos, assim, à discussão central que aqui nos interessa. A aquisição do sistema de escrita, assim como de outros sistemas simbólicos, adquire uma relevância estrutural em termos mentais e cognitivos para o indivíduo que passa a dominá-lo e não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, ao contrário, pressupõe o culminar, na criança, de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY, 2000). Essas conclusões a que chega Vygotsky, tornadas públicas nas primeiras décadas do início do século XX, chamavam a atenção para aspectos do aprendizado da leitura e da escrita, que demorariam mais de meio século para serem identificados e tomados adequadamente como objeto de estudo de pesquisas científicas. Além de evidenciar os aspectos cognitivos, constitutivos da aprendizagem da leitura e da escrita, os estudos sociointeracionistas de Vygotsky e colaboradores advertiam que uma visão geral da história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças conduziria naturalmente a três conclusões fundamentais de caráter prático.

A primeira delas é que o ensino da escrita deveria ser transferido para a pré-escola, sob o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Baseando-se em pesquisas de autores contemporâneos seus, Vygotsky (2000) menciona o fato de que oitenta por cento das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação. Conclui, ainda, com base nas observações feitas por essas investigações, que o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória.

A segunda conclusão prática a que chega é resultado desse reconhecimento de que é mais do que possível, mas, sobretudo, adequado se ensinar leitura e escrita às crianças pré-escolares. Vygotsky ressalta, a partir dessa constatação, que esse ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. O autor se contrapõe claramente a um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois toma como pressuposto central o fato de que a escrita deve ser “relevante à vida”; deve ter significado para a criança e conclui: *“Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa.”* (VYGOTSKY, 2000, p.177).

Finalmente, a terceira conclusão prática a que chegou Vygotsky, a partir da interpretação de estudos acerca do desenvolvimento da escrita nas crianças, foi quanto à necessidade de esta ser ensinada naturalmente. Ao referir-se a Montessori, salienta que essa educadora demonstrou que os aspectos motores podem ser acoplados ao brinquedo infantil e que o escrever pode ser “cultivado” ao invés de “imposto”. Por esse método, segundo avalia Vygotsky, as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever. Vygotsky sugere que o que Montessori fez com relação a aspectos motores deveria ser feito igualmente em relação ao que ele definiu como sendo os aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional:

*“[...] assim como o trabalho manual e o domínio do desenho são, para Montessori, exercícios preparatórios para o desenvolvimento da habilidade da escrita, também o jogo e o desenho deveriam ser estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores deveriam organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem*

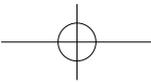
escrita para outro. Deveriam seguir todo o processo através de seus momentos mais críticos até a descoberta de que não somente se podem desenhar objetos, mas que também se pode representar a linguagem. Se quiséssemos resumir todas essas exigências práticas e expressá-las em uma só, poderíamos dizer simplesmente que às crianças dever-se-ia ensinar-lhes a linguagem, não a escrita das letras.” (VYGOTSKY, 2000, p. 178)

## **A infância e a aprendizagem da escrita como prática sociocultural**

Se, por um lado, como vimos anteriormente, a escrita introduz importantes modificações cognitivas para o indivíduo que a adquire, por outro, ela implica alterações nas práticas sociais que passam a caracterizar o grupo que dela se apropria. Conforme assinala Britto (2003), participar de uma cultura escrita significa atuar em uma sociedade constituída por um desenho urbano, por formas de interlocução específicas no espaço público, expressões de cultura particulares, princípios morais, leis, que se apoiam nesse modo de produção de cultura. Por tudo isso, o autor conclui que pertencer a essa sociedade significa mais do que estar inserido em uma cultura cuja constituição seja a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Significa estar submetido à ordem da cultura escrita.

Ao considerarmos as crianças como membros efetivos dessa sociedade, devemos ter em conta não apenas que a linguagem escrita está presente no cotidiano desses sujeitos, mas também e, sobretudo, que ela confere um significado distinto a suas práticas sociais. Assim, ao reconhecermos a infância como uma construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação. Para Sarmento e Pinto:

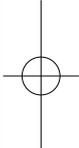
As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não está fechado – muito pelo contrário, é mais que qualquer outro, extremamente permeável - tão pouco está distante do reflexo social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode realizar-se no vazio social, e necessita sustentar-se na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (PINTO, SARMENTO: 1997, p. 22).



O que importa destacar é que o reconhecimento da especificidade da infância, como esperamos ter assinalado, não pode significar seu isolamento diante dos demais grupos sociais. Se o estatuto de ator social é conferido aos seres humanos tendo em conta sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido a suas ações, então, reconhecer a infância como uma construção social da qual participam as crianças como atores sociais de pleno direito implica considerar sua capacidade de produção simbólica, de representações e crenças em sistemas organizados. É na interrelação com as outras culturas que a cultura infantil se constitui como tal. Nesse sentido, pode-se afirmar que as crianças são sujeitos capazes de interagir com os signos e os símbolos construídos socialmente, e de atribuir distintos significados a esses signos e símbolos a partir dessa interação.



O esforço que a criança faz de interagir com o mundo e com as ferramentas próprias deste mundo pode ser mais bem compreendido a partir das contribuições de Leontiev (2001). Para esse teórico, o mundo objetivo do qual a criança é consciente está continuamente se expandindo. Tal expansão não se refere simplesmente aos objetos que constituem o universo infantil próximo, ou seja, aqueles objetos com os quais a criança opera. Ao contrário, tal expansão se relaciona aos objetos com os quais os adultos operam, mas que a criança, desejosa de fazê-lo, ainda não é capaz de operar por si só. Conforme salienta Leontiev (2001), durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança tenta compreender e apreender não apenas coisas diretamente acessíveis a ela, mas também aquilo que tem relação com o mundo mais amplo. Isto é, a criança se esforça para atuar como um adulto.



O sistema de escrita, a priori percebido como parte constitutiva do universo do mundo adulto, é um objeto do conhecimento humano que exerce forte influência na cultura infantil e, ao mesmo tempo, é por ela influenciado. Desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção. Entretanto, a maneira como a criança se apropria desse objeto do conhecimento, assim como de outros sistemas simbólicos, revela sua forma de se relacionar com o mundo mais amplo. Sua tomada de consciência desse mundo ocorre não por meio da atividade teórica abstrata, mas, sim, por meio da ação. *“Uma criança que domina o mundo que a rodeia é uma criança que se esforça por atuar nesse mundo.”* (LEONTIEV, 2001, p.120).

A contradição entre o desejo da criança de agir sobre as coisas e a impossibilidade de fazê-lo exatamente por ainda não dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada só pode ser solucionada pela atividade lúdica. De acordo com Leontiev (2001), essa atividade lúdica não é

**6** A capacidade de criar uma situação imaginária, numa brincadeira de faz-de-conta, e direcionar seu comportamento pelo significado que a ação adquire e não pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato é algo que a criança desenvolve. Por isso, para uma criança muito pequena, é impossível envolver-se numa situação imaginária, pois suas ações estão limitadas à restrição situacional. Por esse pressuposto, podemos compreender o que ocorreu numa classe de crianças menores de dois anos, quando a professora contava a história de Cachinhos de Ouro. Ao encenar com elas o momento em que a personagem foi ao banheiro da casa dos ursos e ao descrever as ações que ela praticou ali, parte da turma não se conteve e fez xixi na roupa. Nesta situação, a ação predominou sobre o significado e seu caráter imaginário não foi completamente compreendido. Para que a criança possa “viajar em um avião”, sentada dentro de uma caixa de papelão, o significado da ação precisa ser o determinante e não a ação em si. (VYGOTSKY, 2000: 153)

uma atividade produtiva; seu objetivo não é um determinado resultado, mas a ação em si mesma. Trata-se de uma atividade objetivamente determinada pela percepção que a criança possui do mundo e por seu desejo de apropriar-se dele.

As contribuições de Vygotsky (2000) reforçam a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para este autor, essa atividade não é importante por ser uma atividade prazerosa, mas, sim, por preencher necessidades fundamentais da criança, tais como: permitir que resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente, exigir o cumprimento de regras, permitir certo distanciamento entre a percepção imediata dos objetos e a ação<sup>6</sup>. Além dessas necessidades fundamentais, interessa-nos destacar que, segundo Vygotsky (2000), o jogo cria o que ele denomina de “zona de desenvolvimento próximo”<sup>7</sup>. Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, experimenta um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas capacidades imediatas:

O jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança. Durante o mesmo, a criança está sempre além da sua conduta diária; no jogo, é como se fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesmo uma considerável fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2000: 156)<sup>8</sup>.

Por tudo que argumentamos até aqui, gostaríamos de salientar que o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento da vida. Encontrar uma forma de ensinar capaz de respeitar o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de cada um de aprender se constitui em um desafio da Pedagogia para qualquer nível de ensino ou área de conhecimento. No caso da aprendizagem da leitura e da escrita na infância, há que se ter em conta pelo menos três exigências.

A primeira é a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema. Uma prática que atenda igualmente a esses dois eixos que constituem o processo de aquisição da linguagem escrita, trabalhados de forma integrada, sem que o desenvolvimento de um deles ocorra anteriormente ao do outro.

A segunda exigência é considerar a escola como espaço privilegiado para garantir esse aprendizado. A linguagem escrita possui pelo menos duas características que a aproximam da ação educativa formal. A primeira característica é que se trata de uma linguagem estruturante e, muitas vezes, pré-requisito para o acesso a outras linguagens. A segunda característica é que a linguagem escrita requer, diferentemente de outros bens culturais, a sua apropriação por parte dos sujeitos. Como adverte Ferreiro (2003), é conveniente falar de “apropriação” da linguagem escrita, de um lado, porque, no caso desse sistema simbólico, o aprendiz precisa participar efetivamente do seu modo de produção ou mesmo de seus processos de expansão. Como veremos a seguir, o aprendiz precisa reconstruir as bases do sistema de escrita. Por outro lado, é também adequado falar em apropriação do sistema de escrita já que o desafio das sociedades contemporâneas é garantir que todos os indivíduos se alfabetizem. E, por fim, e como consequência, espera-se que, ao se apropriarem desse conhecimento, os sujeitos se convertam em membros da cultura escrita, tornem-se usuários desse sistema. O emprego do termo “apropriação” quer, pois, designar o ato de tornar próprio um conhecimento disponível na cultura (FERREIRO, 2003).

A terceira e última exigência a ser considerada na formação dos pequenos usuários da linguagem escrita é o fato de que, por se tratar de um direito, sua aprendizagem deve respeitar as crianças como cidadãos e atores do seu próprio desenvolvimento. Quer consideremos o ponto de vista da criança como um ser competente, cognitivamente capaz de formular hipóteses, de interagir com os signos e símbolos veiculados socialmente; quer consideremos as características da sociedade contemporânea como sendo um mundo grafocêntrico, a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade.

Como esperamos ter demonstrado, tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com o universo infantil, com sua forma de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos.

7 Segundo este teórico, a distância entre a capacidade que a criança possui de solucionar de maneira independente os problemas e aquilo que requer a orientação ou apoio de um adulto ou de companheiros mais experientes se constitui na zona de desenvolvimento próximo ao proximal.

8 Assim, por exemplo, ao assumir o papel materno em uma brincadeira de casinha, a criança executa ações que considera próprias desse universo, e exclui outras que considera inadequadas àquele contexto. Ela própria se impõe regras que lhe permitirão agir em conformidade com um contexto cujos papéis sociais ela procura entender e que ainda não é capaz de desempenhar.

## Referências Bibliográficas

ALVAREZ, A.; DEL RÍO, P. Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. In: COLL, C; PALACIOS, J. MARCHESI, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 1990.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.) Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

COLE, M. & SCRIBNER, S. Introdução. In Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-19.

BRITTO, L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: MASAGÃO, V.(org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 284p.

FERREIRO, E. *Los niños piensan sobre la escritura*. México: Siglo Veintiuno Ed., 2003. 1 CD ROM.

GOUVEIA, M. A cultura da infância, a infância na cultura. *Infância na ciranda da educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 37-41, fev. 2000.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8.ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8.ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 119-142.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 370p.

ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1993.

SOLÉ, I. De la lectura al aprendizaje. *Signos: teoría y práctica en la educación*. Barcelona, n.20, p.107-122, en./mar.1997.

PINTO, M. & SARMENTO, J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga. CESC/Universidade do Minho, 1997.

VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2000.



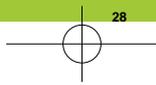
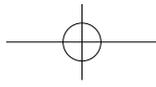
Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal. Minhas irmãs me pediam para traçar amarelinha no quintal. Eu caprichava. Usava uma vareta de bambu sobre a terra batida. Além de fazer as casas bem quadradas e certas, ainda escrevia os números e as palavras céu e inferno. De tanto as meninas pularem em cima, as palavras se apagavam aos poucos, mas escrever de novo não era sacrifício para mim”.

Bartolomeu Campos de Queiroz

céu  
Inferno  
Bola

Parte **2**





# Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos

Sara Mourão Monteiro \*  
Mônica Correia Baptista

Os próximos textos que integram esta segunda parte da publicação tratarão de quatro dimensões ou eixos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita. São eles: O letramento; O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; e O desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização. Como esperamos conseguir demonstrar a seguir, esses eixos devem ser analisados na sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, trabalhados de forma integrada e articulada. Antes de discutirmos cada um desses eixos, é importante salientar como concebemos os atos de ler e escrever.

Nesta publicação, a leitura não é compreendida como uma simples ação de decodificação de símbolos gráficos. Ler é um processo de interação entre um leitor e um texto no qual o leitor interpreta os conteúdos que o texto apresenta (SOLÉ, 1997). Ler, portanto, significa compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura e fazer uso de conhecimentos relevantes para interpretar a informação. Por sua vez, escrever não é a imagem de uma transcrição do próprio pensamento. Escrever exige que o sujeito reflita sobre o conteúdo, reorganize as ideias, busque a melhor forma de expressar suas intenções, representando os possíveis destinatários e controlando todas as variáveis que estão ao seu alcance em um intento de que o texto que se escreve esteja o mais próximo possível do texto que se lê.

## 2.1 | O letramento

Tendo em vista algumas modificações culturais, econômicas e sociais que se processaram nas sociedades contemporâneas, observamos, sobretudo a partir de meados do século XX, uma mudança no que, durante um bom tempo, consideramos como sendo alfabetização. Se até o início do século XX bastava que o sujeito assinasse o próprio nome para ser considerado alfabetizado, com o passar do tempo, esta denominação careceu de maiores especificações.

\* **Monteiro, Sara Mourão.** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita.

**9** Eventos de letramento são situações nas quais o uso da língua escrita se mostra determinante para a realização de algumas tarefas.

Ler e escrever um bilhete simples também passou a não ser mais capaz de designar os diferentes graus de apreensão da linguagem escrita. A insuficiência de conceitos e expressões capazes de retratar a situação da população em relação à apropriação da linguagem escrita, bem como de designar os diferentes aspectos que englobam esse fenômeno levou alguns estudiosos a empregarem o termo “letramento”, inspirados na palavra inglesa “literacy”, como forma de designar **o estado ou a condição que cada indivíduo ou grupos de indivíduos passam a ter a partir da aquisição da língua escrita.**

Os conceitos de alfabetização e letramento ressaltam duas dimensões importantes da aprendizagem da escrita. De um lado, as capacidades de ler e escrever propriamente ditas, e, de outro, a apropriação efetiva da língua escrita: “[...] *aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua e propriedade*” (SOARES, 1998, p.39).

### Trocando em miúdos...

Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita.

Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras.

A maneira como as pessoas se apropriam da escrita no contexto social pode ser reconhecida em seus comportamentos e atitudes diante de situações em que a escrita torna-se um instrumento fundamental para as suas interações e inserção no mundo. A condição letrada parece ser resultado de um conjunto de fatores que se articulam entre si: o convívio com pessoas letradas, a participação efetiva em eventos de letramento, o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, o conhecimento de protocolos de uso da escrita. Esses são alguns dos elementos presentes na formação do perfil letrado dos diferentes grupos sociais e culturais que compõem uma sociedade.

Evidentemente, crianças e adultos participam de diferentes eventos de letramento<sup>9</sup> e neles têm a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita. Entretanto, a escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo letrado, bem como na sua formação como

usuário desse sistema simbólico. Em geral, é na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidades de leitura e produção de textos. Mas a importância da escola se acentua, sobretudo, para aquelas crianças cujo acesso a materiais escritos é restrito. A escola, para esse segmento, se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que lhe permitam usufruir da cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de se apropriar de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos.

A formação de novos usuários da língua escrita se faz por meio de um longo caminho que exige prática constante e um olhar atento dos formadores para os interesses, as curiosidades, os materiais de acesso, os hábitos e os modos de viver das crianças. À medida que se avança nesse processo de formação, conquista-se familiaridade e altera-se a forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Pensar em uma proposta pedagógica capaz de assegurar ao aprendiz a tecnologia da escrita e, ao mesmo tempo, a apropriação desse sistema impõe-nos algumas questões: Que tipo de leitores e escritores se quer formar por meio da ação pedagógica na escola? Como despertar o interesse das crianças pequenas para a leitura e a escrita? Como garantir que a criança se torne capaz de relacionar símbolos gráficos a sons e vice-versa, ao mesmo tempo desenvolver capacidades e habilidades que lhe permitam fazer uso da linguagem escrita nas diferentes formas como ela se apresenta na sociedade? Como assegurar às crianças a aquisição de capacidades e habilidades que lhes possibilitem compreender e produzir diferentes tipos de texto, de acordo com suas características?

O pequeno trecho que vamos narrar a seguir compõe parte da trajetória escolar do Gustavo. Por meio dessa narrativa, problematizaremos alguns aspectos presentes no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. A reflexão acerca de alguns dos aspectos presentes nessa trajetória poderá nos ajudar a superar alguns equívocos e caminhar no sentido da concretização de uma prática educativa consistente e de qualidade capaz de cumprir o desafio de alfabetizar-letrando.

## **Aprendendo com a história do Gustavo**

A seguir, narraremos uma situação de aprendizagem vivida por Gustavo, antes de completar seis anos de idade, numa classe de educação infantil. Vejamos como Gustavo, mesmo sem possuir as habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, dominava diferentes e importantes conhecimentos acerca desse sistema, o que lhe conferia um grau de letramento e uma proximidade com a cultura escrita.

.....

Gustavo, com seus cinco anos recém-concluídos, demonstrava grande interesse pelos textos escritos e dedicava um tempo significativo da sua rotina diária à tentativa de decifrá-los. Era habitual brincadeiras de faz de conta, nas quais imitava a leitura de livros ou a escrita de bilhetes, cartas, poemas.

Desde os seis meses de vida, frequentava uma instituição de educação infantil cujo trabalho pedagógico enfatizava a formação das crianças como pequenos usuários da linguagem escrita. Neste contexto educativo, a escrita era empregada como mediadora das relações entre adultos e crianças. Em todas as classes, desde o berçário até o chamado Terceiro Período (turmas de crianças de 6 anos de idade), a escrita era empregada para anotar os acontecimentos considerados importantes para o grupo, para dar recados, organizar a rotina, desfrutar um bom texto.

Numa das rodas de conversa, situação de aprendizagem que ocorria todos os dias, um colega levou uma reportagem sobre uma cobra que havia engolido um dentista, na região amazônica. Muitas crianças já tinham conhecimento da notícia que havia sido manchete de jornais televisivos e que havia sido veiculada pela imprensa escrita durante os dias anteriores. Depois da leitura feita pela

professora, seguiu-se um debate animado sobre a matéria. Em seguida, a professora provocou uma discussão oral, chamando a atenção sobre a maneira como o texto estava escrito, as diferenças daquele tipo de texto para outros, tais como: os contos de fada, os bilhetes, etc. Depois, solicitou que alguns alunos recontassem oralmente a reportagem, como se fossem os repórteres dos jornais falados. Durante o reconto, a professora ia interpellando as crianças, sugerindo a substituição de palavras ou expressões de acordo com a situação imaginária e o tipo de texto. Por fim, como tarefa para casa, sugeriu que os alunos ditassem para uma pessoa que soubesse ler e escrever a reportagem discutida na Roda. Esclareceu, ainda, que deveriam fazê-lo como se fossem jornalistas e, portanto, destacando a necessidade de respeitarem o estilo do texto a ser escrito.

Em casa, Gustavo cumpriu a tarefa exatamente como lhe indicara a professora. Ditou para sua mãe e, enquanto o fazia, de tempos em tempos, pedia para que ela relesse o que havia escrito, indicando a troca de palavras, corrigindo expressões, alterando a ordem das informações, sempre buscando uma adequação em relação à norma culta e ao tipo de texto.

.....

Vejamos, a seguir, o resultado:

### A cobra que engoliu o dentista

Um dia quatro pescadores acamparam e foram pescar. Quando resolveram voltar ao acampamento, reuniram três. De manhã, resolveram procurar o amigo pela beira do Rio Araguaia e acharam a primeira pista: pedaços de roupa do dentista. Pensaram que era seqüestro ou um assalto e que ele ainda estava vivo. Viram também o mato amassado.

O mais inteligente pescador pensou que era uma cobra e a das mais perigosas do Brasil, portanto, uma sucuri. Pensou que a cobra sucuri tinha mais de 10 metros e meio. Resolveram voltar ao acampamento.

Quando amanheceu, foram procurar o amigo. Logo depois que já tinham procurado muito, acharam uma cobra de mais de 15 metros e meio. Um pedaço da barriga da cobra estava muito grande. Pensaram que era o corpo do dentista. Usando um revólver e pedaços de pau, atiraram na cabeça da cobra. Carregaram até o caminhão, levando-a até a cidade, colocando-a no veterinário que abriu a barriga da cobra achando o dentista.

**E esta não foi uma história feliz! Acabou.**

Este texto foi ditado pelo Gustavo, em 1989. A atividade consistia em ditar para um adulto o que a criança lembrava da reportagem lida pela professora, na sala de aula.

Como destacamos acima, ainda que não houvesse desenvolvido a capacidade de identificar o som correspondente ao respectivo símbolo gráfico, ou ao contrário, produzir símbolos gráficos a partir da identificação de fonemas, Gustavo realizou um intenso e extenuante trabalho de produção escrita. Vejamos, a seguir, como algumas das competências necessárias e fundamentais para que um aprendiz se torne um leitor e um produtor de textos proficiente estão presentes nesse processo.

Em primeiro lugar, Gustavo não apenas compreendeu o texto lido pela professora em sala, como também foi capaz de eleger aquilo que julgou mais importante de ser retomado quando assumiu o papel de escritor.

Em segundo lugar, demonstrou sua capacidade de estabelecer uma distinção entre linguagem oral e escrita. Em seu texto, emprega poucas expressões típicas do uso oral e tenta demarcar a diferença entre este texto e outros mais próximos do universo infantil. Talvez a única exceção seja o desfecho que dá ao seu texto: “E esta não foi uma história feliz! Acabou.” Observa-se sua busca por encontrar palavras mais apropriadas e formas mais adequadas para o tipo de discurso e para o gênero textual que deveria produzir. É o caso, por exemplo, das expressões: “*Reuniram três*”; “*O mais inteligente pescador*”; ou ainda, a situação em que emprega elementos de coesão textual, do tipo: “*Logo depois*”; “*Um dia*”; “*Quando amanheceu*”; ou quando utiliza o gerúndio ou os pronomes oblíquos: “*Usando um revólver*”, “*levando-a*”, “*colocando-a*”.

Em terceiro lugar, pode observar sua capacidade de distinguir o texto jornalístico de outros gêneros ou tipos textuais, o que se evidencia na sua preocupação de garantir as informações fundamentais, tais como: onde, quando, além do cuidado em apresentar dados quantitativos que comprovem a veracidade do fato ocorrido.

Finalmente, poderíamos ainda mencionar sua preocupação com a inteligibilidade do texto. Gustavo o faz, por exemplo, ao buscar um título adequado, assegurar início, meio e fim, ou, ainda, ao empregar estratégias próprias de um escritor proficiente, interrompendo o ditado do texto e solicitando a leitura do que havia sido produzido até então, substituindo palavras, refazendo frases, evitando repetições, escolhendo estruturas mais adequadas e outras.

Esses são alguns exemplos que nos permitem concluir que Gustavo possuía um considerável número de informações privilegiadas sobre o sistema de escrita e sabia como empregá-las numa situação real de produção textual. Entretanto, como veremos a seguir, a trajetória escolar do Gustavo continuou em uma instituição de ensino menos preocupada com o desenvolvimento dessas capacidades e habilidades e mais comprometida com o treino de aspectos perceptivos e motores. Os exemplos a seguir nos permitem identificar a concepção de aprendizagem de língua escrita dessa escola, relacionando-a com a noção de que, para aprender a ler e escrever, a criança deve percorrer um caminho que vai do treino de habilidades motrizes, passando pela memorização de letras, sílabas ou fonemas até a escrita de frases curtas e destituídas de um significado mais amplo. Abaixo, um exemplo do material de leitura e escrita a que Gustavo passou a ter acesso nessa nova instituição educativa.



A atividade acima expressa o conjunto de atividades a que Gustavo tinha acesso cotidianamente. Tais atividades requeriam a “tradução” de sílabas em sons e de sons em sílabas. O material textual se constituía em um amontoado de frases, cujo sentido podia ser produzido sem que se seguisse uma ordem na leitura das frases. Podia-se ler a partir de qualquer direção, invertendo-se a ordem das frases ou fazendo a leitura aleatoriamente. No exemplo acima, podia-se ler: “Mamãe ama Mimi. Mimi mia...mia... Mimi é da mamãe. Mimi ama...ama...” ou qualquer outra ordenação que se queira dar. O trabalho requerido de Gustavo consistia, pois, em “decodificar” o escrito e de “codificar” o que deveria escrever, preenchendo as lacunas, utilizando para tanto as palavras do texto, ou seja, exigia-se a habilidade perceptiva de identificação das grafias corretas e a capacidade motriz para realizar a cópia.

As atividades que se seguiram, após esse momento considerado inicial de aprendizagem do sistema formal de escrita, pareciam sustentar uma concepção segundo a qual interpretar um texto é simplesmente identificar o trecho que reproduz a informação, e, por sua vez, produzir um texto é transcrever a linguagem oral. Assim, a primeira atividade apresentada a seguir, excetuando-se o pequeno texto exposto no cabeçalho, revela a apresentação de um material escrito cuja função é a de “ensinar a ler” e cuja utilização e circulação, conseqüentemente, se restringem ao universo escolar. As questões sobre o texto, por sua vez, se limitam à localização de informações explícitas e à sua cópia, sem que Gustavo fosse estimulado a estabelecer relações com outros temas, perceber suas emoções, fazer inferências, construir significados diversos, etc.

3º Período - Para Casa - 3

Minha turminha querida,  
está encantada com a chegada  
de cada um de vocês.  
Buzas!

① Leia:  
Beto é um bebê.  
Biba é a babá do Beto.  
Bue ... bue ... bue ...  
Biba dá leite ao bebê.  
Beto bebe o leite.  
Biba é uma babá muito boa.

② Responda no caderno:  
③ Quem é Beto?  
Beto é um bebê.

1) Quem é Biba?  
 Biba é a babá do Beto.

---

2) O que Beto bebe?  
 Beto bebe o leite.

---

3) Ilustre a história.




---

4) De nome aos desenhos:

	<u>boné</u>
	<u>bola</u>
	<u>banana</u>
	<u>luzes</u>

Também as atividades de produção textual revelam a estratégia de primeiro aprender a ler e a escrever para, em seguida, ser capaz de ler e escrever para aprender. Como neste exemplo, a professora sugere que as crianças sigam um breve roteiro. O produto final são frases respondendo a esse roteiro. Uma produção claramente identificada com o que se poderia chamar de “escolar”, no sentido de que sua circulação e sua função social apenas se entendem no contexto escolar. O resultado final se configura, pois, numa produção bastante distinta daquela que resultou na reescrita da reportagem sobre a cobra que engolira um dentista.

3. Observe a gravura:  
 Escreva uma história  
 seguindo o roteiro abaixo:



- Nome do burro.
- Dono do burro.
- Como é o burro.
- Onde o burro mora.
- O que o burro faz.
- O que o burro come.

Túlio é um burro.  
 Rui é o dono do burro.  
 Túlio é muito simpático.  
 Ele mora no sítio do Rui e  
 carrega muitas uvas.  
 O burro come capim.

Nôica  
12-06-91

Essa breve descrição de parte da trajetória escolar do Gustavo nos ajuda a refletir sobre as práticas de ensino e as concepções que as fundamentam. Em primeiro lugar, destaca-se a noção equivocada de que aprender a ler e a escrever é apropriar-se de um código e não de um sistema de representação.

A distinção entre sistema de codificação e sistema de representação não é meramente terminológica. Suas consequências para a ação alfabetizadora marcam uma linha divisória clara. Ao se conceber a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, põe-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). As práticas educativas que derivam desta concepção se centram no exercício destas discriminações, sem questionar a natureza das unidades utilizadas. O pressuposto que sustenta esta prática é quase transparente: se não há dificuldades de discriminação entre duas formas visuais próximas, entre duas formas auditivas próximas, nem tão pouco para desenhá-las, ou se não há dificuldades para “manipular” fonemas, não deveria haver dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro a um código visual.

Por outro lado, ao se conceber a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se apresenta em termos completamente diferentes. Ainda que se saiba falar adequadamente, ainda que se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação. Isso significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais da linguagem oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação, apesar de pertencer a “classes” diferentes. Significa compreender por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras, por que se introduzem diferenças na representação ao invés das semelhanças conceituais, etc.

Em suma, conceber a escrita como um código de transcrição implica conceber que sua aprendizagem consiste na aquisição de uma técnica. Conceber a escrita como um sistema de representação converte sua aprendizagem na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Em segundo lugar, a reflexão sobre a prática de ensino adotada pela segunda escola que Gustavo frequentou e as respectivas concepções que a fundamentavam sugerem uma inadequada separação entre alfabetização e letramento. Reconhecer que o processo de apropriação da linguagem escrita envolve dois processos distintos, de natureza essencialmente diferente, não pode desconsiderar o fato de que são, ao mesmo tempo, processos interdependentes e indissociáveis:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o “letramento”, ou seja, para a participação nas práticas sociais de escrita, tanto é assim que os analfabetos podem ter um certo nível de “letramento”: sem que hajam adquirido a tecnologia da escrita, utilizam a quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização atualmente em vigor, a tecnologia da escrita é aprendida não como em concepções anteriores com textos construídos artificialmente para a aquisição das ‘técnicas’ de leitura e escrita, e sim por meio de atividades de “letramento”, ou seja, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1998, p. 92).

## Elementos para a construção de uma proposta pedagógica

Sabemos que as crianças são muito curiosas e se envolvem com entusiasmo em situações que as desafiam a explorar os mais diferentes tipos de material de leitura; a manusear livros, jornais e revistas; a ouvir a leitura de contos, poemas, crônicas, reportagens; a brincar de ler e de escrever ou mesmo a criar e participar de jogos e brincadeiras nas quais a leitura e a escrita são objetos centrais. Todas essas são maneiras de aproximar as crianças da cultura letrada.

Entretanto, além desse contato com o material escrito, as crianças precisam ter oportunidades de observar e reelaborar suas representações sobre o “para que” e “como” as pessoas leem e escrevem em suas atividades diárias. Para isso, é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e de escrita, no cotidiano da sala de aula, nas quais elas possam sempre interagir com esse objeto do conhecimento.

Mas o que ler e escrever para e com as crianças? A leitura de livros de literatura em voz alta pelas professoras pode ser um desses momentos em que se pratica a leitura com a participação dos alunos. A cada livro lido pela professora, as crianças vão incorporando novas referências sobre como se configuram os livros de literatura (localização do título, do nome do autor, da editora etc.). A leitura em voz alta desperta o desejo e a curiosidade das crianças. Quando elas gostam da história que foi lida em sala de aula, acabam buscando os livros em momentos livres de leitura. Portanto, a leitura em voz alta para as crianças pode despertar o desejo de ser leitor. Vale ressaltar a importância de se lerem outros materiais de leitura e buscar apresentar às crianças variados gêneros textuais.

Também é importante levar para a sala de aula as experiências de leitura que as professoras têm como adultos. Trazer materiais que estão sendo lidos ou escritos pelos profissionais da escola e relatar para as crianças como são produzidos os textos e como se caracterizam os momentos de leitura na escola e em outros lugares são atitudes que podem aguçar o interesse das crianças para as práticas de leitura e escrita.

Além disso, vale ressaltar a importância das práticas de leitura e escrita que se concretizam nos momentos em que a escrita torna-se mediadora das experiências escolares, ampliando as relações e regulando os comportamentos das crianças e dos adultos no interior da escola. Estamos nos referindo aos eventos de letramento que ocorrem quando as professoras levam livros de literatura, jornais, artigos etc. como recursos de estudo de algum projeto de

trabalho das crianças ou quando elas são levadas a registrarem suas aprendizagens e alguns fatos da aula em um portfólio ou diário de bordo, por exemplo. É preciso, ainda, criar espaços apropriados e prever tempos na rotina escolar para que as crianças tenham contato com os materiais de leitura.

As crianças podem escolher um artigo ou uma reportagem de revista ou um livro sobre determinado tema, por exemplo, e a professora ler em voz alta para elas. Assim, elas podem decidir se o que está sendo lido é ou não interessante e útil para elas, e terão oportunidade de aprender modos de leitura que estão relacionados a determinados gêneros. Na escrita de texto, as situações em que as crianças são estimuladas a interagir com as demais turmas e outros profissionais da escola, ou ainda, a escrita de registros sobre fatos e atividades que compõem um ciclo de estudos com a mediação da professora, por exemplo, tornam-se oportunidades para o esclarecimento sobre as condições de produção (para quem estamos escrevendo, com qual intenção, por meio de que gênero etc.).

## **Dimensão da proposta de ensino: letramento**

### **Objetivo geral da proposta pedagógica**

Desenvolver habilidades que capacitem os aprendizes a interagir com práticas sociais de leitura e de escrita e delas se apropriarem.

### **Eixos do plano didático**

- Uso da escrita em situações do cotidiano escolar que exijam a interação por meio da língua escrita.
- Registro coletivo dos trabalhos/projetos/estudos/história da aprendizagem na turma.
- Registro coletivo das vivências dos diferentes grupos da escola.
- Exploração de suportes de escrita e de gêneros textuais: livros de histórias, livro didático, jornal, cartaz, folhetos e revista em quadrinho.

### **Objetivos de aprendizagem**

- Participar de situações de aprendizagem nas quais o texto escrito seja o mediador das interações.
- Conhecer diferentes tipos e gêneros textuais e ser capaz de compreender seus usos e funções.

### **Situações de aprendizagem**

- Práticas e atividades de leitura e escrita compartilhadas (professora e crianças).
- Criação de espaços e tempos na rotina escolar para leitura.
- Uso da escrita nas brincadeiras de faz de conta.
- Relatos e observações de práticas de leitura e de escrita dos adultos em diferentes contextos e situações sociais etc.
- Leitura da professora para as crianças – histórias, textos de encartes infantis de jornais e revistas, textos científicos que respondam a questões de interesse da turma, seguida de conversa coletiva em torno dos modos de interpretar os textos lidos.

## 2.2. | O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula

O processo de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita desenvolve nas crianças mecanismos de leitura e de escrita de palavras. Apesar de muitas delas aprenderem esses mecanismos com relativa facilidade, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita de palavras leva tempo e requer treino por parte das crianças. Para isso, um conjunto de atividades de leitura e escrita de palavras e frases deve fazer parte do planejamento pedagógico das professoras desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

### **Dimensão da proposta de ensino: habilidades da leitura e da escrita relacionadas ao processamento de palavras e frases**

#### **Eixos do plano didático**

##### **Leitura**

- Reconhecimento do próprio nome e o de alguns colegas em fichas ou listas de nomes.
- Reconhecimento de palavras de uso frequente em sala de aula.
- Leitura de palavras novas com sílabas já conhecidas (do próprio nome, do nome do colega, de palavras de uso frequente em sala de aula, de palavras trabalhadas em atividades de consciência fonológica e fonêmica).
- Leitura, em voz alta ou silenciosa, de frases com palavras conhecidas e/ou com palavras novas com sílabas já conhecidas.
- Leitura em voz alta, com relativa fluência, de palavras e frases.
- Leitura silenciosa de palavras e frases.

##### **Escrita**

- Escrita de palavras e frases usando letras que representem fonemas (papel ou caderno sem pauta ou pautado).
- Escrita autônoma do nome e sobrenome.

##### **Objetivos de aprendizagem**

- Ler palavras e frases com fluência;
- Escrever palavras e frases (ainda que com erros ortográficos);
- Escrever o próprio nome, o nome da escola, da cidade e dos colegas (sem erros ortográficos).

### Situações de aprendizagem

#### Leitura

- Leitura de palavras e frases pelas crianças com o objetivo de desenvolver a fluência.
- Reconhecimento do próprio nome e de nomes dos colegas em fichas e listas de nomes.

#### Escrita

- Escrita compartilhada e autônoma de palavras e frases.
- Escrita com modelo e escrita autônoma do nome e sobrenome, nome da escola, nome da cidade, nome dos colegas.

Como foi dito anteriormente, o reconhecimento das palavras é muito importante para o desenvolvimento das crianças como leitoras. Simultaneamente, elas terão ainda que desenvolver a capacidade de ler e interpretar textos com autonomia. As habilidades de leitura e produção de textos envolvem o conhecimento de elementos que compõem os textos escritos, os seus estilos, a identificação do autor, da finalidade e do contexto de circulação do texto. Esses conhecimentos são construídos na prática cotidiana de leitura e escrita. É preciso prática e orientação adequada para desenvolver uma postura de leitor crítico.

Nos contextos sociais em que os adultos fazem uso da língua escrita em suas ações cotidianas, desde muito cedo as crianças começam a lidar com textos escritos por meio da observação e do acompanhamento dessas situações de prática de leitura e escrita. Elas começam, mesmo antes de terem domínio do sistema de escrita, a conhecer as especificidades dos gêneros textuais, apreendendo não apenas o sentido das atividades de leitura e escrita, mas também a maneira como os textos devem ser interpretados.

Como vimos na dimensão “O letramento”, as práticas de leitura e escrita em sala de aula se concretizam de diferentes maneiras, dentre as quais, naquelas situações em que as professoras preparam um texto para ser lido e discutido com as crianças, ou seja, quando o texto se torna objeto de análise e conhecimento. Por meio de Situações de aprendizagem que tomam o texto como objeto de ensino, as crianças devem ter oportunidade de compartilhar com as professoras suas estratégias, seus conhecimentos, suas habilidades de leitura e escrita.

Essa abordagem começa pela seleção dos textos que farão parte do repertório do trabalho analítico. É preciso ter cuidado com o vocabulário e a extensão dos textos trabalhados em sala de aula. As professoras devem realizar um reconhecimento das habilidades já desenvolvidas por seus alunos por meio de uma avaliação diagnóstica para traçar as metas de aprendizagem para a turma. Cabe

assinalar que não é preciso esperar que as crianças escrevam convencionalmente para realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos. No caso de a turma ou parte dela ainda não escrever convencionalmente, podem ser pensadas diferentes estratégias. Uma delas é a professora exercer o papel de escriba da classe, produzindo os textos coletivamente, ou o papel de leitora, lendo para todos o texto escolhido. Outra estratégia é permitir e estimular que as escritas espontâneas sejam produzidas em sala. Também é possível aproveitar a diversidade da turma e agrupar os alunos de forma que aqueles que já decodificam e codificam possam servir de leitores ou de escribas para os colegas. Qualquer que seja a estratégia adotada, a professora pode propor às crianças que :

- Reescrevam o texto com palavras mais simples para expressar seu conteúdo.
- Marquem partes dos textos lidos de acordo com a informação requerida ou com o objetivo da leitura.
- Grifem palavras de acordo com o que se quer ressaltar.
- Façam resumos do que está escrito.
- Façam anotações sobre o texto.
- Realizem leituras individuais ou em duplas (um aluno que já se apropriou do funcionamento do sistema de escrita pode ler para outro que ainda não o faz),
- Realizem leituras teatralizadas de textos ou de trechos de textos.
- Realizem leituras com pausas planejadas e contextualizadas, com perguntas que orientem a interpretação das crianças.
- Realizem leituras seguidas de conversas orientadas por questões previamente planejadas pela professora.
- Produzam textos em pequenos grupos ou em duplas (também se podem agrupar as crianças de forma que aquelas que já são capazes de codificar e decodificar se façam de escribas do grupo).
- Produzam textos com apoio de roteiros definidos pelo coletivo.

Há, ainda, as atividades que ampliam o trabalho com o conteúdo dos textos. São aquelas atividades planejadas, como ampliação do momento de leitura e de escrita. Em geral, envolvem, dentre muitas possibilidades de trabalho, a produção e a apresentação de peças teatrais, pesquisas e estudos de aprofundamento, leitura de livros ou de outros textos sobre o mesmo assunto.

À medida que se vai trabalhando os textos com as crianças, é possível observar como elas passam a considerar as orientações da professora no momento em que entram em contato com novos textos. Por exemplo, quando

vivenciam situações de aprendizagem em que a professora destaca certos elementos textuais, estando diante de um novo livro, a criança busca identificar os mesmos elementos, como, por exemplo, o sumário do livro, seu autor, seu título. Elas passam a demonstrar comportamentos e habilidades de leitores e escritores mesmo quando ainda não dominam o sistema de escrita.

Para as crianças de seis anos, a mediação das professoras é muito necessária. Não apenas porque elas não conseguem ainda escrever e ler textos com autonomia, mas também porque para elas a interação por meio da língua escrita é uma situação que apresenta condições de produção ainda desconhecidas, como, por exemplo, a de ter o interlocutor ausente no momento da produção. Por isso é importante que a professora sirva de leitor e escreva em diferentes situações em sala de aula, principalmente nas atividades específicas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos.

Outro aspecto dessa dimensão que merece atenção das professoras de crianças de seis anos diz respeito à necessidade de se deixar claro o objetivo das atividades e como elas deverão ser realizadas, ou seja, como as crianças devem proceder para realizá-las. Ao conduzir as Situações de aprendizagem que abordam o texto escrito em classes de seis anos, a professora deve prever formas de fazer com que as crianças fiquem atentas aos aspectos que estarão sendo abordados nas propostas de leitura ou de escrita dos textos, conseqüentemente, as crianças ficarão atentas também à forma como a atividade será realizada.

### Contando um caso...

Ao propor a leitura de uma reportagem para os alunos, a professora disse: “olha, vamos ler uma reportagem dessa revista e conversar sobre o seu assunto. Vocês já sabem o que é uma reportagem, não é?” As crianças citaram algumas reportagens lidas anteriormente em sala de aula. “Então... eu vou ler a reportagem. Pode haver conversas enquanto eu estiver lendo?” As crianças responderam que não. “É isso mesmo. Vocês devem ficar em silêncio para que todos possam ouvir sem problemas, tá?”

Para criar expectativa de leitura nas crianças, a professora antecipa o assunto da reportagem: “Esta reportagem trata de um assunto que está sendo muito discutido por nós nesta semana. Ela fala das brincadeiras coletivas na escola. Na reportagem, algumas crianças dizem que elas são chatas, outras dizem que elas são legais e que gostam quando as professoras orientam as brincadeiras em sala de aula e no recreio. O que podemos encontrar nessa reportagem? Vocês são capazes de imagi-

nar o que leva algumas crianças a acharem as brincadeiras chatas na escola?” As crianças foram dizendo o que elas esperavam encontrar na reportagem e acabaram por levantar algumas hipóteses sobre os argumentos apresentados pelos entrevistados na reportagem em relação às brincadeiras na escola. Depois de feita a leitura em voz alta, a professora levou as crianças a relacionarem os argumentos previstos por elas e aqueles apresentados pelos entrevistados, fazendo com que elas refletissem e também discutissem o assunto da reportagem.

Veja, a seguir, o quadro de conteúdos e de Situações de aprendizagem para o trabalho com as capacidades de produção e leitura de textos escritos.

### **Dimensão da proposta de ensino: capacidades de produção e leitura de textos escritos.**

#### **Objetivos de aprendizagem:**

- Incorporar novas palavras ao vocabulário;
- Desenvolver capacidades e estratégias necessárias para a compreensão e produção de textos.

#### **Eixos do plano didático:**

##### **Leitura**

- Ampliação do vocabulário pelo aluno.
- Compreensão de um texto curto lido pela professora – evidenciado por respostas orais a perguntas de compreensão (identificação do assunto, localização de informações explícitas, interpretação, avaliação).
- Opinião sobre texto, livro ou revista lidos.
- Identificação do significado de palavras, usando o contexto, prefixos, sufixos e dicionário.

##### **Escrita**

- Produção compartilhada de textos adequados ao gênero, aos objetivos, ao leitor visado (planejamento, produção e revisão).

#### **Situações de aprendizagem:**

##### **Leitura**

- Reconto de história lida pela professora com início, meio e fim e caracterização de personagens e cenários.
- Leitura oral da professora com perguntas de compreensão de textos diversos.
- Leitura de pequenos textos e de livros com poucos textos.
- Conversas coletivas sobre textos, livros e revistas lidos coletivamente e pela professora.

##### **Escrita**

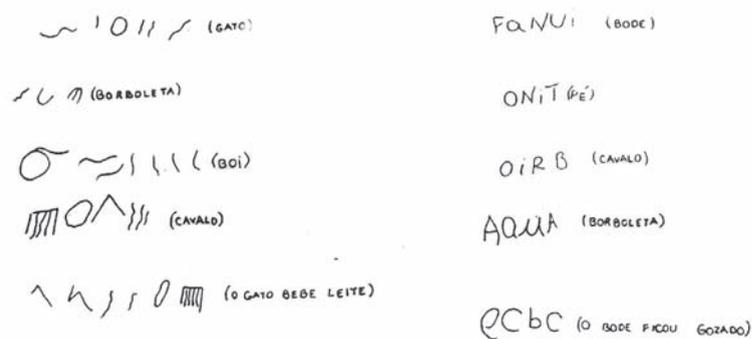
- Produção coletiva de textos (toda a turma, pequenos grupos e duplas de alunos) com apoio da professora, seguida de cópia.
- Ditado de textos pela professora usando estruturas próprias da língua escrita e obedecendo às características do gênero (narrativa, carta, bilhete, texto informativo, notícia).

## 2.3 | A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica

Quando as crianças iniciam o processo de alfabetização, buscam compreender o que a escrita representa, ou seja, o que aqueles sinais gráficos representam e como eles se organizam formando um sistema de representação. Dessa forma, elas começam a lidar com a diferenciação dos dois planos da linguagem: o plano do conteúdo (dos significados), que diz respeito aos significados e sentidos produzidos quando usamos a língua oral ou escrita, e o plano da expressão (dos sons) que diz respeito às formas linguísticas. A compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica integram esse processo e são impulsionados por aprendizagens que estimulam o desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica das crianças. Vejamos a seguir, conforme esclareceu o construtivismo psicogenético, como os aprendizes vão elaborando hipóteses e resolvendo questões para os problemas que eles mesmos se colocam, num movimento de reconstruções, no qual antigos conhecimentos vão dando lugar a novas formulações.

### Os níveis conceituais da escrita

Desde os primeiros contatos da criança com marcas gráficas impressas em livros, cadernos, cartazes, inicia-se um longo processo de construção de esquemas conceituais<sup>10</sup> cujo primeiro desafio consiste em distinguir o que é desenho do que é escrita. Nesse primeiro momento, ainda sem fazer essa distinção, a criança se propõe a imitar o ato de escrever. Como num jogo, ela crê que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras imitando a ação de escrever. O resultado dessas primeiras “escritas” infantis pode aparecer, desde o ponto de vista figural, como linhas onduladas ou quebradas (zig-zag), contínuas ou fragmentadas, ou como uma série de elementos discretos (séries de linhas verticais ou bolinhas).



<sup>10</sup> Utilizamos a expressão “esquemas conceituais” para aludir às construções mentais dos sujeitos na sua interação com os objetos do conhecimento.

← Neste momento da produção infantil, a escrita reproduz traços típicos do registro que a criança identifica como forma básica da escrita.

**11** Um estudo psicogenético interessa em conhecer não uma sequência cronológica ou evolutiva. Para um investigador em psicologia genética, a pergunta central e persistente é: como se passa de tal estado de conhecimento a tal outro estado de conhecimento? (...) O investigador em psicologia genética trata de identificar uma sequência evolutiva, mas não fica aí, tenta incessantemente reconstituir os laços de filiação entre os níveis que identifica (Ferreiro, E. 1999).

**12** A expressão “icônico” remete ao termo ícone sendo que uma de suas acepções, aquela relacionada à semiótica, designa “signo que apresenta uma relação de semelhança ou análoga com o objeto que representa (como uma fotografia, uma estátua ou um desenho figurativo). (Houaiss, 2001).

**13** A expressão “Fonetização” não deve ser confundida com “fonema”. O emprego deste termo quer remeter a “fono”, som. O período de fonetização começa, portanto, com a hipótese silábica, exatamente o momento no qual o aprendiz começa a perceber que a escrita tem relação com os sons da fala e não com seus conceitos.

Conforme salienta Ferreiro (2003), tradicionalmente, eram considerados, tanto por educadores, quanto por pesquisadores, os aspectos figurativos da escrita infantil, ou seja, aqueles aspectos relacionados a elementos formais, tais como: a qualidade do traçado, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações), etc. Os chamados aspectos construtivos da escrita costumavam ser ignorados pelas professoras e pesquisadores interessados em compreender o fenômeno da alfabetização. Tais aspectos construtivos têm relação com o que o sujeito quer representar e os meios que emprega para criar diferenciações entre as representações. Não são, portanto, os aspectos figurais que designam se houve ou não uma escrita. Quando ocorre essa intencionalidade por parte da criança, ou seja, quando constatamos a presença de aspectos construtivos, é que consideramos que houve uma produção escrita.

Em relação aos aspectos construtivos, como veremos a seguir, a escrita infantil segue uma linha regular de evolução que, conforme comprovaram as investigações de Ferreiro e Teberosky (1991), independem da procedência dos sujeitos quanto a meios culturais, situações educativas, línguas etc.

## Aspectos centrais da evolução psicogenética da língua escrita

Na linha da evolução psicogenética<sup>11</sup>, identificam-se três grandes períodos distintos entre si, dentro dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- Primeiro período: Caracteriza-se pela distinção entre o modo de representação icônico e não icônico<sup>12</sup>;
- Segundo período: Ocorre a construção de formas de diferenciação; o aprendiz busca exercer um controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo;
- Terceiro período: Marcado pela fonetização<sup>13</sup> da escrita, que se inicia com um período silábico e culmina em um período alfabético.

### 1. O primeiro período: a distinção entre o modo de representação icônico e não icônico

Neste primeiro período, a criança alcançará duas distinções básicas que sustentarão as construções subseqüentes: de um lado, a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas; de outro, a constituição da escrita como um objeto substituto. Vejamos, a seguir, cada uma delas.

Em relação à primeira distinção, é importante esclarecer que as marcas gráficas figurativas são aquelas que reproduzem aproximadamente o contorno ou a figura do objeto representado. As não figurativas, por sua vez, são aquelas que não conservam nenhuma semelhança figural com o objeto representado. De forma simplificada, podemos dizer que, neste período, as crianças serão capazes de distinguir desenho de escrita e ainda compreender que a escrita substitui e não reproduz algo.

Se formos capazes de entender que essa distinção requer da criança um enorme esforço cognitivo, seremos igualmente capazes de atribuir à diferenciação entre desenho e escrita um papel central no processo de apropriação do sistema de escrita pelo aprendiz. O desenho está no domínio do icônico e, neste domínio, as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Entretanto, a escrita está fora do icônico, ou seja, a forma dos grafismos não guarda nenhuma relação com a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno destes. Essa é uma das grandes descobertas que a criança deve ser capaz de fazer:

*“Diferenciar a atividade de desenhar da atividade de escrever é importante porque a escrita, para as crianças pequenas, recupera o que se pode desenhar: o nome do objeto desenhado (‘hipótese do nome’). Esta ideia também lhes serve para interpretar os textos que aparecem acompanhados de imagens. A escrita por si mesma não é suficiente para garantir o significado e por isso as crianças costumam desenhar antes de escrever. A imagem, por outro lado, é a que permite interpretar a escrita (pelo menos como uma tentativa)” (FERREIRO, 2003).*

A maioria das crianças, muito antes de completar os seis anos de idade, já foi capaz de resolver esse primeiro problema: a escrita, mais do que uma marca, é um objeto que substitui algo, é uma representação de algo externo à escrita como tal. Apesar de saber que a escrita representa algo, a criança não necessariamente sabe que se trata de uma representação da linguagem e, menos ainda, dos aspectos formais da fala. Portanto, as primeiras questões a serem resolvidas são “o que é que a escrita representa” e “qual é a estrutura desse modo de representação”.

Para responder a essas questões, a criança tenta estabelecer a distinção entre desenho e escrita, e formula uma primeira ideia de que ambos formam uma unidade, e que, juntos, expressam o sentido de uma mensagem gráfica.

Também quando passamos da interpretação de um texto para a produção, deparamos com o mesmo fato: “a criança espera que a escrita – como representação próxima, ainda que diferente, do desenho – conserve algumas das

propriedades do objeto a que substitui” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p. 261). É o que se chamou “realismo nominal”. Por exemplo, aos objetos grandes corresponde uma escrita proporcional a seu tamanho. É que, para a criança, o signo que expressa um objeto não é a escrita de uma forma sonora. Isto é, a escrita, assim como o desenho, expressa simbolicamente o conteúdo de uma mensagem e não seus elementos linguísticos.

A primeira indicação explícita da distinção entre imagem e texto consiste em eliminar os artigos. Trata-se da chamada “hipótese do nome”; isto é, o texto retém somente um dos aspectos potencialmente representáveis, o nome do objeto ou objetos que aparecem na imagem. Ainda que não signifique que a criança já compreendeu a escrita como a expressão gráfica da linguagem, ao representar “os nomes”, ela dá um passo importante nessa direção.

Evidentemente, antes de a criança ser capaz de distinguir escrita de desenho, ela não pode dedicar-se a considerar as propriedades do texto. As primeiras propriedades que a criança começa a observar no texto são exatamente as variações quantitativas, tais como: quantidade de linhas, de partes ou fragmentos numa mesma linha. Ao atribuir nomes de objetos grandes a trechos maiores, a criança começa a considerar as propriedades do texto.

A consideração de propriedades qualitativas, tais como: observar tipos e formas de letras, diferenciar números de letras, sinais de pontuação, etc., aparece muito posteriormente e depende do conhecimento de modelos socialmente transmitidos, como as letras do próprio nome ou de outras pessoas. Entretanto, para que se alcance esta possibilidade, é preciso haver superado minimamente a etapa descrita acima, na qual qualquer escrita serve para atribuir o significado desejado.

## **2. O segundo período: a construção de formas de diferenciação**

Resolvida a questão da diferenciação entre escrita e desenho, a criança passa a considerar as características formais específicas do escrito. Sua busca é a de definir “o que serve para ser lido” e, para tanto, ela estabelece condições gráficas que a ajudam a construir formas de diferenciação entre as escritas. Essas condições gráficas buscam responder à sua indagação: “para que algo possa ser lido, o que é que deve possuir”. Para ela, para que algo seja lido, deve cumprir dois critérios: possuir uma quantidade suficiente de letras e respeitar uma variedade interna de caracteres. Isso significa que, para a criança, não basta que haja letras para que algo possa ser lido. Se há poucas letras e algumas se repetem demasiadamente, tão pouco se pode ler. Ferreiro (1991) denominou esse princípio de “variação interna”: com uma só letra não

se obtém algo legível, mas tão pouco se pode obter algo legível com uma série composta pela mesma letra repetida três ou mais vezes.

### Trocando em miúdos...

A criança formula duas condições para que algo possa ser lido ou não. A primeira delas é que deve possuir uma quantidade mínima de caracteres. Em geral, não se pode ler algo com menos de três letras. A segunda condição é a de que, para serem lidas, não podem coexistir letras que se repetem numa mesma palavra.

Portanto, as palavras:

OSSO - PAPÁ - EI - AI - PÁ - NENÉM - ALA

podem ser recusadas pela criança, neste momento do processo de aprendizagem, e interpretadas como sendo produções que não permitem a leitura.

Evidentemente, tais critérios são exigências especificamente infantis, que não encontram respaldo nas regras do sistema escrito. Como sabemos, a escrita convencional do português apresenta inúmeras situações nas quais se pode ler apenas uma letra, bem como existe uma variedade grande de palavras em que as letras se repetem. Portanto, tal elaboração infantil não foi fruto de informações recebidas por usuários do sistema. Trata-se, pois, do resultado de uma intensa atividade cognitiva, fruto da tentativa da criança de se apropriar deste sistema de representação.

Aqui cabe discutir e analisar a diferença entre o processo de elaboração de hipótese, que, como vimos, é fruto de um intenso trabalho cognitivo do aprendiz, e o aprendizado de determinadas informações oriundas do meio social. Ambos os aspectos estão presentes no processo de apropriação da linguagem escrita, entretanto, é importante que a professora faça essa distinção no processo educativo. O reconhecimento da grafia e do nome dos números, letras e sinais de pontuação, assim como também o reconhecimento da orientação convencional da leitura e da escrita (da margem esquerda para a margem direita e de cima para baixo) são exemplos de conhecimentos socialmente transmitidos. Sem que memorize essas informações, a criança não será capaz de aprendê-las. Não se trata, portanto, de uma construção ou re-construção cognitiva. Sua aquisição requer condições sociais específicas, tais como manipular objetos próprios ao universo da escrita, interagir com informantes para deles receber informações pertinentes e adequadas sobre esses conhecimentos formais. Importa destacar, como já o fizemos anteriormente, que as crianças não dedicam seus esforços intelectuais a inventar letras novas. Elas recebem a forma das letras

da sociedade e as adotam tal e qual. Por isso o uso dessas formas convencionais costuma aparecer muito precocemente. O que lhes ocupa o pensamento e lhes exige a formulação de hipóteses são as questões: o que a escrita representa e como fazer para representar algo por meio da escrita.

### **3. O terceiro período: a fonetização da escrita**

Como vimos, nos dois primeiros períodos descritos anteriormente, para o aprendiz, até esse momento, o que se escreve não se regula por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros. É exatamente essa atenção às propriedades sonoras do significante o que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução.

A criança tenta fazer coincidir a escrita e o enunciado oral. Essa primeira relação entre fragmentos escritos e unidades orais se estabelece no nível da sílaba. Sobre o eixo quantitativo, isso se expressa na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode corresponder à quantidade de partes que reconhecem na emissão oral. Essas partes da palavra são inicialmente suas sílabas. Desta forma se inicia o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras.

A hipótese silábica é extremamente importante por duas razões: permite à criança ter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas e centra sua atenção sobre as variações sonoras entre as palavras. Entretanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição. Uma delas se estabelece entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável. Seguindo essa lógica, a escrita de um monossílabo deveria possuir apenas uma letra, mas a essa hipótese se sobrepõe a noção da “quantidade mínima”: um escrito com apenas uma letra “não pode ser lido”, ou seja, não é interpretável.

Outra contradição se estabelece entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos que, quase sempre, possuem mais letras do que a hipótese silábica permite antecipar. Neste momento da sua evolução, as crianças estão resolvendo o problema de quantas letras são necessárias para uma palavra dada. Entretanto, não estão aptas a resolver outro problema relacionado, mas diferente: quais letras devem servir para escrever uma palavra dada. Para caminhar no seu processo de apropriação do sistema de escrita, a criança terá que resolver problemas tanto de correspondência quantitativa, quanto de correspondência qualitativa.

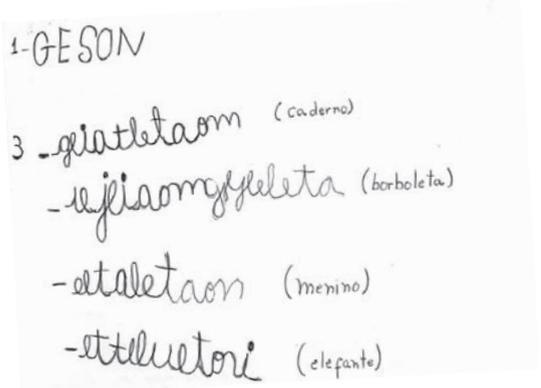
No mesmo período, mas não necessariamente ao mesmo tempo, as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, estabelecendo-se correspondências sobre o eixo qualitativo. As partes sonoras similares entre as palavras começam a expressar-se por letras semelhantes. Como veremos a seguir, essa hipótese gera também formas particulares de conflito.

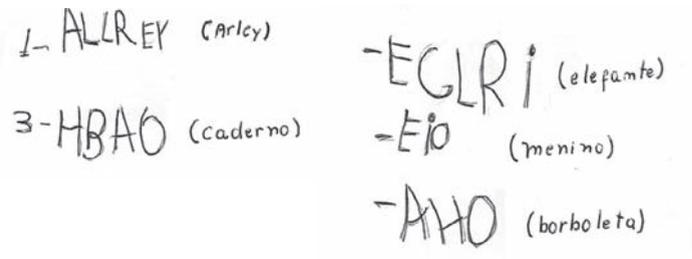
Os conflitos antes mencionados, aos quais se agrega às vezes a ação educativa, vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança se comprometa com um novo processo de construção. O sistema de escrita que a criança encontra no mundo circundante não se acomoda a este esquema por ela construído. Apesar de compreender o que faz, a criança não consegue explicar o que os outros fazem. Também não é capaz de compreender a informação que recebe. Toda a informação vinda do meio ambiente é altamente perturbadora neste momento. Ferreiro (2003), mencionando Piaget, descreve três tipos possíveis de reação frente a uma perturbação: pode-se deixá-la de lado, pode-se compensar localmente ou pode-se assimilá-la. Assimilar uma perturbação, na concepção piagetiana, requer compensá-la inteiramente, modificando, para tanto, esquemas assimilatórios prévios, alcançando, assim, um novo nível de equilíbrio. Quando são capazes de fazer isso, as crianças abandonam a hipótese silábica e começam a reconstruir o sistema de escrita sobre bases alfabéticas. Mas antes de fazê-lo, tratarão de toda maneira de conservar os esquemas assimilatórios que tanto trabalho lhes custou construir (FERREIRO, 2003).

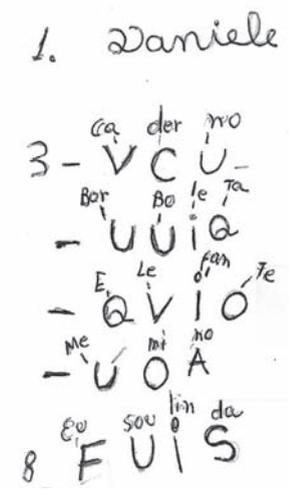
O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de ser abandonados e os esquemas futuros em vias de ser construídos. Quando descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade e sim que ela é realizável em elementos menores, a criança ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. A partir daí, descobre novos problemas. Por um lado quantitativo, se não é suficiente uma letra por sílaba, tão pouco pode estabelecer alguma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílabas (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras). Pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos: a identidade de som não garante a identidade de letras nem a identidade de letras, a de sons.

Como síntese do que foi abordado anteriormente, a seguir apresentaremos os níveis conceituais presentes na evolução psicogenética da escrita.

Os níveis conceituais da evolução psicogenética:

Níveis conceituais	Características	Exemplo
<b>Nível 1</b> Para o aprendiz, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita.	A intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado. O aprendiz formula a hipótese segundo a qual é necessário certo número de caracteres para escrever algo, e uma variedade entre as grafias. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.183).	A primeira escrita é do nome próprio, Gerson. As demais são escritas das palavras caderno, borboleta, menino e elefante. Gerson não segue uma sequência lógica para escrever. O que importa é o número de letras que ele utiliza de forma aleatória. Utiliza ora a letra de imprensa, ora a cursiva. 

Níveis conceituais	Características	Exemplo
<b>Nível 2</b> Para interpretar e produzir textos é preciso haver diferenças objetivas na escrita (grafismos diferentes).	Para poder ler coisas diferentes (atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.189). Surge a hipótese da quantidade mínima de grafismo e da variedade nos grafismos.	
		Nessa produção, é interessante destacar como as fases podem expressar momentos de transição, revelando que o processo de construção não é rígido nem linear. Arley, por exemplo, parecia reconhecer alguns valores sonoros, tais como das vogais "E", "O" e "I", como se pode verificar na escrita da palavra menino. Entretanto, o fato de desconhecer o nome de muitas letras dificultava sua produção. Na escrita da palavra elefante, por exemplo, reconheceu oralmente que, no seu início, deveria haver a letra "E" e no final a letra "I". No meio da palavra disse que deveria conter a letra "E", mas imediatamente reagiu dizendo que não poderia ter essa letra por ela já haver sido escrita no início da palavra.

Níveis conceituais	Características	Exemplo
<p><b>Nível 3</b> A letras que compõem a escrita possuem valores sonoros.</p>	<p>Passa-se de uma correspondência global para uma correspondência termo a termo. Surge a hipótese silábica: cada letra vale por uma sílaba. Destacam-se duas características centrais deste nível:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supera-se a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral e se passa a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome).</li> <li>2. A criança trabalha pela primeira vez com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.193).</li> </ol>	<p>Com exceção da primeira palavra escrita, seu nome em letra cursiva, todas as demais escritas produzidas por Daniele são silábicas e sem correspondência sonora. Ela escreve as palavras: caderno, borboleta, elefante, menino. A última produção escrita é a frase "Eu sou linda". Daniele busca encontrar as menores unidades sonoras para reproduzi-las graficamente. Daí o emprego de uma letra para a palavra Eu, uma letra para a palavra Sou e, para a última palavra da frase, utiliza duas letras para cada uma das sílabas: lin-da.</p> 

## Níveis conceituais

## Características

## Exemplo

### Nível 4

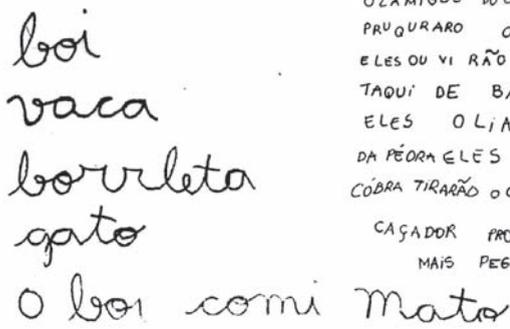
Passagem da hipótese silábica à alfabética.

O aprendiz abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vai além das sílabas. É movido pelo conflito que experimenta a partir da hipótese silábica, juntamente com a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas, hipóteses originais da criança) e as formas gráficas que o meio lhe propõe. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.194).

Nesta produção, encontramos vários elementos que demonstram que a criança está no momento de superação da hipótese silábica. Ela busca elementos que complementem sua escrita, tentando encontrar a adequada relação entre os fonemas e os respectivos grafemas que os representem. A escrita da palavra Galinha é bastante emblemática. O nome da letra "H" (agá) serve para representar o som que ela pretende: "Agá-linha". Também o fato de ignorar a grafia do som que deve ser representado pelo dígrafo NH, como nas palavras galinha, patinho, porquinho, farinha é um exemplo desse processo de apropriação do sistema ortográfico. Finalmente, a criança escreve algumas palavras convencionalmente, pão, oi e vaca e, em outras situações, demonstra ainda procurar a forma convencional de fazê-lo. Algumas dessas situações revelam que se trata de um processo de apropriação das regras ortográficas, por exemplo, "amaso" para representar a palavra amassou. Em outras situações, fica evidente que a criança desconhece qual o grafema que representa aquele determinado som, por exemplo, na escrita de Sato para representar a palavra Gato. Em outros casos, parece demonstrar não haver superado completamente a hipótese silábica, como é o caso da escrita da palavra ooleta, para representar borboleta.

HLIMA (GALINHA)  
PATIO (PATINHO)  
PORQIO (PORQUINHO)  
FARIA (FARINHA)  
PÃO (PÃO)  
GHIA AMASO & PÃO (A GALINHA AMASSOU O PÃO)

Oi  
VACA  
OOLETA  
SATO

Níveis conceituais	Características	Exemplo
<p><b>Nível 5</b> Escrita alfabética.</p>	<p>O aprendiz compreendeu 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. A partir desse momento, a criança se confrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.213).</p>	<p>A criança compreendeu o funcionamento do sistema alfabético e, a partir de agora, terá que aprender que a escrita é uma representação da língua e não da fala. Daqui para frente o desafio é compreender as regularidades e irregularidades desse sistema.</p>  <p>A HISTÓRIA DO CAÇADOR    UM CAÇADOR CASOU COM A SARIHO    E O CAÇADOR TIHA UM RELOJO    O RELOJO FAZIA TIC TAQUI!    ELE CENTOU NUMA PÉDRA A PÉDRA SI    MEXEU E CAIU DE BAXO DA PÉDRA!    UMA COBRA GIGANTE E, GULIU    O CAÇADOR    OS AMIGOS DO CAÇADOR    PRUGURARO O CAÇADOR    ELES OU VI RÃO UM BARULOTIC    TAQUI DE BAXO DA PÉDRA    ELES OLIA RÃO DE BAXO    DA PÉDRA ELES CORTA RO A    COBRA TIRARÃO O CAÇADOR E O    CAÇADOR PROMETEU NINUCA    MAIS PEGA PASERINHO.</p>

### Trocando em miúdos...

O longo processo de construção de esquemas conceituais que se desenvolve desde os primeiros contatos da criança com a escrita se inicia com a capacidade de distinguir desenho de escrita. A essa etapa se segue uma outra, na qual a criança elabora hipóteses sobre a quantidade, a combinação e a distribuição das letras, ou seja, a criança, por seu próprio esforço intelectual, estabelece condições gráficas para a realização do ato de leitura ou de escrita.

O próximo passo é a tentativa de compreender o que é que a escrita representa e, para tentar responder a essa questão que ela mesma se coloca, formula uma primeira ideia: pensar que a escrita é um nome. Para a criança, esta propriedade social, ou esta maneira de chamar as coisas é o que a escrita representa.

O seguinte desafio é considerar outra unidade que não seja o conjunto

de letras compreendido entre os espaços em branco, que representam a unidade “palavra gráfica”. O que a criança trata de compreender é o que representam os espaços em branco e, a partir daí, ajustar as segmentações possíveis do enunciado até encontrar unidades equivalentes.

Finalmente, a criança tenta fazer coincidir a escrita e o enunciado oral. Essa primeira relação entre fragmentos escritos e unidades orais se estabelece no nível da sílaba. É o que se chamou de “hipótese silábica”. A partir desse avanço conceitual, o aprendiz segue elaborando hipóteses para encontrar soluções adequadas, capazes de representar os sons graficamente, e, ao contrário, conhecer o som correspondente à grafia.

## O desenvolvimento da consciência fonológica

Quando as crianças chegam ao Ensino Fundamental, possuem um bom domínio da língua materna: sabem utilizá-la para fins de comunicação, sabem sua estrutura sintática e têm um adequado conhecimento do léxico. Sobre a escrita, podemos dizer que as crianças chegam à escola sabendo suas funções (para que as pessoas leem e escrevem) e sua estrutura em muitos gêneros textuais, reconhecem os sinais gráficos, são capazes de fazer o reconhecimento de algumas palavras etc. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola busca ampliar o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças.

Uma das capacidades das crianças que são desenvolvidas na escola, ao iniciarem o processo formal de alfabetização, está relacionada à análise do sistema fonológico da língua que elas aprenderam a falar desde muito cedo. Os estudos sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização vêm demonstrando o importante papel das habilidades metafonológicas no processo de aquisição da leitura e da escrita num sistema alfabético. No entanto, pode-se dizer que essas habilidades se desenvolvem concomitantemente a esse processo; e, não, previamente.

Para dizer do processo de desenvolvimento dessa capacidade, vamos analisar a realização de uma atividade muito comum no início do ano letivo, em turmas de seis anos. A atividade será apresentada em colunas, nas quais serão destacadas as ações e as interações entre professora e crianças. Na terceira coluna, encontram-se comentários que apresentam análises com foco na discussão em torno do desenvolvimento da consciência fonológica.

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Primeira parte

Professora	Crianças	Comentários
<p>Nos primeiros dias de aula, a professora pede para que as crianças digam outros nomes de animais começados da mesma maneira como começa a palavra cachorro.</p> <p><b>Que nomes de animais começam com o mesmo som da palavra cachorro?</b></p>	<p><b>Silêncio entre os alunos.</b></p>	<p>O silêncio pode ser considerado uma demonstração de que os alunos não compreenderam o pedido feito pela professora.</p> <p>Uma possível justificativa para isso é o fato de as crianças não terem tido ainda oportunidade de participar de atividades que tomam a fala como objeto de análise.</p> <p>Muitas brincadeiras infantis que exploram os sons das palavras, como, por exemplo, as parlendas, os trava-línguas, acabam fazendo com que as crianças prestem atenção para os sons de palavras ou partes de palavras.</p> <p>Dessa forma, quando essas brincadeiras e outras atividades pedagógicas são realizadas com a intenção de fazer com que as crianças considerem os sons da fala, ocorre uma mobilização de capacidades relacionadas à análise do sistema fonológico da língua, através das quais as crianças terão oportunidade de avançarem em suas representações sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita.</p>

### Trocando em miúdos...

O termo consciência fonológica refere-se a um conjunto de habilidades relacionadas à capacidade de a criança refletir e analisar a língua oral. Capacidades que serão desenvolvidas ao longo do processo de aquisição do sistema de escrita.

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma  
de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Segunda parte

Professora	Crianças	Comentários
A professora pede, então, que as crianças digam palavras que combinam com a palavra "mamão".	<b>As crianças respondem: "laranja, abacaxi, manga, banana".</b>	Podemos dizer que as crianças se sentiram mais à vontade com a segunda proposta porque a professora trocou o termo <b>"começam com o mesmo som da palavra"</b> , usado no primeiro pedido, por <b>"palavras que combinam"</b> .  Elas parecem ter entendido que o que deve ser feito é uma simples combinação de palavras.  No entanto, combinar palavras para essas crianças é o mesmo que combinar significados. Pensar nas palavras do ponto de vista dos sons que as compõem é uma operação que elas estão começando a desenvolver a partir da ação da professora.
Ao perceber que as crianças estavam se valendo do aspecto semântico, ou seja, referente ao significado das palavras, como referência para a realização da tarefa proposta, a professora resolve mostrar um cartaz com a figura de um cavalo e a escrita da palavra <u>cavalo</u> . A professora faz a seguinte pergunta para os alunos: <b>"como se pronuncia a palavra que está escrita aqui?"</b>	<b>As crianças respondem: "cavalo".</b>	Trazendo para a interlocução com as crianças o cartaz com a figura de um cavalo e a palavra escrita, a professora criou a possibilidade para que as crianças compreendessem que a palavra pode ser analisada pelo menos sob dois diferentes planos de linguagem: o plano do significado e o plano da expressão.

### Trocando em miúdos...

O desenvolvimento da consciência fonológica parece estar relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido de ela vir a atentar para o aspecto sonoro das palavras (significante), em detrimento de seu aspecto semântico (significado).

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma  
de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Terceira parte

Professora	Crianças	Comentários
Em seguida, a professora formula a seguinte pergunta:  <b>“Quantas partes tem a palavra cavalo?”</b>	Algumas crianças ficam em silêncio, outras já se distraíram com os objetos na carteira e outras dizem:  “ca-vaaaa-lo”  “ca-va-lo”  “caaaa-vaaaa-looo”	Quando a professora pergunta aos alunos quantas partes tem a palavra cavalo, ela faz com que as crianças analisem a palavra por meio da atividade de segmentação das unidades sonoras que constituem a palavra. Podemos observar, então, que nem todas as crianças compreenderam a tarefa proposta. As crianças reconhecem, nesse tipo de tarefa, uma oportunidade de lidar, de forma lúdica, com os sons da língua oral. No entanto estão realizando uma atividade de análise que vai levá-las à elaboração de uma representação da sílaba enquanto unidade sonora.

### Trocando em miúdos...

A noção de recorte ou de segmentação (analisar a fala) é fundamental na aquisição do sistema alfabético de escrita. É preciso fazer com que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo na língua oral, um “bololô”, vai ser dividido em unidades menores (em palavras, sílabas e fonemas).

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma  
de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Quarta parte

Professora	Crianças	Comentários
A professora pergunta:  <b>“Como começa a palavra cavalo?”</b>	Muitas crianças respondem: “Começa com ca.”	A professora, agora, faz com que as crianças realizem uma outra atividade, que é a identificação da sílaba inicial da palavra.

### Trocando em miúdos...

As sílabas são unidades naturalmente isoláveis no contínuo da fala. Esse parece ser o fator responsável pela elaboração de uma hipótese silábica anterior à hipótese alfabética no processo de aquisição da língua escrita. A sílaba inicial parece ser mais facilmente observada pelas crianças.

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Quinta parte

Professora	Crianças	Comentários
Entusiasmada com o desempenho das crianças, a professora retoma a primeira tarefa proposta na aula para os alunos: <b>“Que outras palavras começam como a palavra cavalo?”</b>	“Cachorro” - diz um aluno.	A professora volta a encorajar as crianças a realizarem uma comparação entre palavras através da identificação de palavras que começam com a mesma sílaba. A aposta da professora é a de que, uma vez segmentada a palavra e identificada a sílaba inicial da palavra “cavalo”, as crianças serão capazes de identificar palavras semelhantes por terem a mesma sílaba inicial.

### Trocando em miúdos...

Podemos relacionar três importantes habilidades que constituem a consciência fonológica:

1. Identificação das unidades fonológicas;
2. Segmentação das unidades fonológicas;
3. Manipulação: inverter, subtrair e trocar segmentos fonológicos.

Essas habilidades precisam ser consideradas em relação aos diferentes níveis das unidades fonológicas com as quais a criança pode operar: as unidades suprasssegmentares - por exemplo, rimas e aliterações, as sílabas e os fonemas.

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Sexta parte.

Professora	Crianças	Comentários
<b>“Muito bem”</b> , reforça a professora.	Neste momento, outros alunos dizem: “Elefante, girafa, burro, boi.”	Nesta aula, a professora tinha como objetivo fazer com que as crianças compreendessem que as palavras orais podem ser segmentadas em unidades silábicas. Para isso, ela promoveu como atividade didática a análise de palavras orais. Muitas crianças tiveram oportunidade de exercitar habilidades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, o desenvolvimento da capacidade de analisar e refletir sobre a língua oral no processo de alfabetização resulta em alteração na compreensão que as crianças vão construindo para o sistema de escrita enquanto um sistema de representação. Vale ressaltar que o processo de compreensão não ocorre a partir de alterações momentâneas das crianças. Ele é resultado de um desenvolvimento da percepção que a criança vai adquirindo gradativamente.

Os estudos sobre o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças pequenas sugerem a necessidade de uma abordagem sistemática do sistema fonológico ao longo do processo de alfabetização. Ao elaborar a proposta de ensino, é preciso considerar diferentes níveis de abordagem através da atividade pedagógica:

- Análise das variações linguísticas que constituem a linguagem oral;
- Análise das diferentes unidades fonológicas da língua oral;
- Reconhecimento das correspondências entre unidades fonológicas e unidades do sistema de escrita.

### **Dimensão da proposta de ensino: aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica**

#### **Objetivo geral da proposta pedagógica:**

Fazer com que as crianças ampliem e aprofundem as suas compreensões em torno da natureza alfabética da escrita e das correspondências regulares entre letras e sons.

#### **Eixos do plano didático:**

- Conhecimento da direção da escrita para escrever palavras ou frases ditadas;
- Uso adequado do papel ou do caderno com pauta, lápis, borracha, apontador e régua.

#### *Observação geral:*

*As atividades voltadas para essa dimensão da proposta de ensino se pautam pelos princípios da interação em sala de aula, da contextualização temática em suas abordagens pedagógicas e dos procedimentos de análise por parte das crianças, uma vez que elas estarão imersas em um processo de aprendizagem de natureza conceitual.*

#### **Objetivos pedagógicos:**

- Avançar conceitualmente, a partir dos desafios que lhes serão apresentados, no sentido de superarem suas hipóteses até a compreensão acerca do funcionamento alfabético e ortográfico do sistema de escrita;
- Conhecer e fazer uso de diferentes tipos de letras do alfabeto;
- Compreender o significado dos sinais de pontuação;
- Fazer uso adequado dos materiais escolares;
- Conhecer a direção da escrita;

#### **Situações de aprendizagem:**

Na fase silábica:

- Separação de palavras em sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita;
- Identificação do número de sílabas de palavras oralmente e, em seguida, na escrita;
- Comparação de palavras quanto ao tamanho, com base no número de sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita;
- Identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora);
- Identificação de palavras que terminam com a mesma sílaba, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora);
- Identificação de uma mesma sílaba que aparece em diferentes palavras em diferentes posições, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora);
- Modificação de palavras excluindo, incluindo ou substituindo sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora).

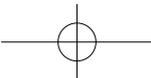
Na fase silábico-alfabética ou alfabética:

- Separação de palavras em sílabas na escrita;
- Identificação de sílabas iniciais de palavras representadas por vogal ou ditongo;
- Identificação de palavras ou sílabas que começam com o mesmo fonema;
- Identificação de palavras ou sílabas que se diferenciam apenas por um fonema (inicial ou medial), oralmente e, em seguida, na escrita;
- Comparação de palavras quanto ao tamanho, com base no número de fonemas;
- Identificação/reconhecimento das letras do alfabeto e da ordem alfabética;
- Identificação dos sinais de pontuação em frases e pequenos textos;
- Comparação das frases com diferentes sinais de pontuação;
- Treino do uso do caderno e papel com e sem pauta;
- Separação, ao escrever, de palavras em frases;
- Cópia e escrita de palavras, frases e pequenos textos.

## 2.4 | O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização

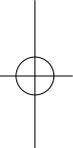
A criança vivencia, experimenta e apreende o mundo por meio de diferentes formas de interação com o outro e com os objetos. O uso de diferentes linguagens é o que lhe permitirá comunicar-se e compreender ideias, sentimentos e a organizar seu pensamento. O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal, dentre outras, são formas de linguagem que lhe permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver.

Como vimos, na visão de Vygotsky (1998), a cultura impregna nosso modo de pensar, sentir e aprender. Compreendendo a cultura como os modos de um povo, comunidade ou grupo fazer, ver, ser, sentir e estar no mundo e, portanto, como um sistema de significação, não podemos percebê-la como algo pronto e estático, e sim como um processo dinâmico construído pelos diferentes grupos culturais aos quais pertencemos. Esses sistemas de significação ou sistemas simbólicos constituem e são, ao mesmo tempo, os meios pelos quais transmitimos e comunicamos, uns para os outros e para nós mesmos, as ideias e os sentidos compartilhados do mundo cultural no qual estamos inseridos. Assim, as formas particulares de linguagem (a palavra, o gesto, a arte e o desenho, dentre outros) são instrumentos de apropriação da cultura pelas crianças, permitindo-lhes a decifração do mundo e, conseqüentemente, orientando suas ações e suas manifestações sobre o meio em que vivem.



Nesta publicação, elegemos o desenho e a brincadeira como foco da proposta de ensino não apenas por sua proximidade com o trabalho frequentemente desenvolvido na maioria das escolas de Ensino Fundamental, mas, sobretudo, pela importância que adquire para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à apreensão do sistema de escrita enquanto sistema simbólico.

Ambos, desenho e brincadeira, ajudam a criança a compreender o caráter da representação. O desenho é uma manifestação simbólica da criança que tem uma estreita relação com o gesto. A representação gráfica tem origem na fixação do gesto no papel. A criança, ao desenhar ou ao apreciar uma ilustração ou desenho, vai compreendendo que aquilo que ela vê no mundo exterior pode ser representado.



Conforme salientamos no primeiro texto desta publicação, ao discutirmos a importância da atividade lúdica, a brincadeira ou o jogo de faz de conta, pela reversão do significado dos objetos (uma caixa de papelão pode representar um carro ou um avião), é considerada por Vygotsky um simbolismo de segunda ordem. No jogo de faz de conta, a criança destaca o objeto de seu significado e da sua função, atuando com ele no plano imaginário como se fosse outro. Dessa forma, a criança liberta-se do plano imediato de sua percepção, criando um novo plano de ação, com novas fronteiras de significação. Assim, a brincadeira é uma atividade propícia ao processo de significação por envolver uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Ela ajuda a criança a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados. Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato.



Nesta perspectiva, a brincadeira e o jogo de faz de conta são considerados como espaços de compreensão do mundo pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. Essas linguagens devem ser compreendidas, no cotidiano de uma proposta educativa voltada para a infância, como inerentes ao processo de trocas e de experiência de cultura. São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros nos momentos das brincadeiras, dos desenhos, dos jogos de faz de conta etc. Conforme esperamos ter demonstrado, desenho e brincadeira são atividades que levam diretamente à escrita, porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala.

Veja, a seguir, o quadro dos conteúdos e Situações de aprendizagem propostos para o encaminhamento do plano de ensino em sala de aula:

### **Dimensão da proposta de ensino: o desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização**

#### **O objetivo geral da proposta pedagógica:**

Possibilitar às crianças a *produção de sentido sobre o contexto social* em que estão inseridas e o *desenvolvimento da capacidade de trabalhar com sistemas simbólicos*.

#### **Eixos do plano didático:**

- Desenho
- Brincadeira

#### **Objetivos de aprendizagem:**

Usar e aprimorar o desenho como sistema de representação;  
Envolver-se em jogos simbólicos através de brincadeiras livres e planejadas na turma.

#### **Situações de aprendizagem:**

Desenho

- Uso do desenho como forma de registro das crianças em atividades diversas propostas em sala de aula;
- Uso do desenho como forma de expressão de ideias e sentimentos das crianças;
- Atividades de desenho com orientações da professora.

Brincadeira

- Momentos previstos na rotina de atividades das crianças para brincadeiras com e sem mediação da professora;
- Criação de espaços na sala de aula ou na escola com materiais que permitam a realização de jogos de faz de conta (casinha, escolinha, venda, supermercado, salão de beleza, etc.)

## Referências Bibliográficas

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. *Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental*. Psicologia: reflexão e crítica. São Paulo, Scielo, n. 16, v. 3, p. 491-502. 03/ 2003.

FERREIRO, E. *Los niños piensan sobre la escritura*. México: Siglo Veintiuno Ed., 2003. 1 CD ROM.

FERREIRO, E. et al. *Piaget Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. 4 ed. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ICÔNICO. In: HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. *De la lectura al aprendizaje. Signos: teoría y práctica en la educación*. Barcelona, n.20, p.107-122, en./mar.1997.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas, SP: Ed. Universidades Estaduais de Campinas, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



Comecei a escrever um nome feio e pequeno, por onde passava. Descontava minha raiva na parede da igreja ou nos muros do cemitério. Escrevia na maior rapidez. Meu irmão, José, ia atrás arrumando minha indecência e desrespeito. Crescia em mim uma inveja grande de sua inteligência. Ele puxava mais uma perninha no u e fazia uma voltinha em outra perna e virava e. Então ele botava um acento, e pronto! A palavra feia e imoral se transformava na palavra 'céu'.

Como havia a palavra céu por todo lado, minha mãe começou a suspeitar de minha vocação religiosa”.

Bartolomeu Campos de Queiroz



Parte



Os textos que integram esta parte da publicação irão dialogar com práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita por crianças menores de seis anos de idade. Nossa expectativa é que essas práticas, bem como a discussão em torno de alguns aspectos que as caracterizam promovam a reflexão acerca de outras práticas e, assim, construam possibilidades de uma intervenção pedagógica comprometida com a criança e com seu direito à educação.

# Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos

Maria Zélia Versiani Machado\*

## 3.1 | Ouvir, ver, ler histórias: narrativas verbais e visuais em práticas de letramento literário na infância

Duas motivações me levam a tratar da temática deste texto. A primeira vem da surpresa com que me deparei com a expressão hoje usada pelo mercado editorial 'livros para bebês'; e a segunda advém dos problemas de natureza conceitual gerados pelos gêneros da literatura endereçados a crianças ainda não alfabetizadas ou a crianças que iniciam o seu processo de alfabetização, gêneros bem diferentes daqueles que tradicionalmente se reconhecem como literários. Hoje se vê o crescimento da produção para crianças não só dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também da educação infantil, fruto de discussões sobre a necessidade de inserção deste segmento na formação docente, com projeções em programas de aquisição de livros pelo governo.

Nos dias atuais, as concepções de alfabetização se vinculam a duas fortes tendências. Uma para a qual a aprendizagem da língua escrita e seus usos sociais não se diferenciam, e, por isso, não se vê a necessidade de empregar a palavra "letramento" para designar esses usos; outra que considera a importância de reconhecer a concomitância de dois processos: o primeiro destaca especificidades da alfabetização ligadas ao domínio da tecnologia da escrita; o segundo diz respeito ao letramento, ou seja, aos usos sociais da escrita e da leitura. Este texto tem como proposta tratar da leitura literária na fase em que as crianças estão aprendendo a ler e a escrever. Procuro mostrar como a segunda tendência é aquela que fornece melhores respostas quando se busca compreender as apropriações da literatura por crianças que iniciam ou consolidam seu processo de alfabetização. Parte-se, assim, do pressuposto de que a experiência com textos literários pode anteceder a alfabetização, fazendo valer o que ensina Magda Soares: é possível participar de práticas de letramento mesmo sem ter o domínio do sistema da escrita (SOARES, 1998).

Para me aproximar do tema da autonomia e da mediação na leitura literária por crianças, o qual proponho com este texto, lançarei mão de uma estratégia

\* **Machado, Maria Zélia Versiani.** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

para evitar me perder no emaranhado de livros que se produzem ano a ano para a faixa etária que se pretende alcançar. Assumindo uma proposta mais modesta, analisarei três livros de uma escritora de carreira já consolidada por obras dirigidas a esse público especial, com o objetivo de levantar aspectos sobre elementos relevantes que compõem os gêneros, e que, em grande parte, se caracterizam pelo equilíbrio entre narrativa visual e narrativa verbal. A autora é Eva Furnari e foi escolhida por trazer, no conjunto de sua obra, muitos exemplos de livros que propiciam diferentes modos de interação com as crianças, cumprindo bem o trânsito entre a leitura autônoma e a leitura mediada, que, neste texto, denomino: histórias para ler sozinho e histórias para ouvir.

As histórias que ficam da infância não são somente aquelas que lemos por conta própria, mas também aquelas que nos foram contadas. Neste caso, a memória guarda, além da história e seus personagens, a voz de quem contou, sua entonação, seus gestos, sua emoção. Ao contrário do que se imagina, os dois modos de conhecer as histórias são experiências que prosseguem pela vida afora, mesmo depois que se aprende a ler. Quando se pensa na formação do leitor, ouvir e ler narrativas literárias são atos que mais comumente localizamos no aprendizado inicial da leitura, embora os encontremos, de modo menos frequente, em outras etapas da escolaridade. Não vamos refletir, aqui, sobre os atos de ler e ouvir histórias em toda essa abrangência, mas, sim, sobre o que significa a interação com o texto literário quando ainda não se tem o amplo domínio do código alfabético, fase em que a mediação é necessária e está em relação direta com a atividade de ler sozinho, que significa a conquista da autonomia.

A entrada da criança no mundo da escrita é responsável pela abertura de inúmeras portas, antes acessíveis a ela somente pela mediação do outro. Na infância, a presença do outro – nas interações com a linguagem escrita, ainda não totalmente familiar à criança pequena –, faz-se constante. Quando começa a ler, a criança convida o leitor adulto mais experiente a participar com ela nos processos de construção de sentidos, em situações de leitura de livros, placas, *outdoors*, jornais, rótulos e tantos outros textos, que ela passa a ver/ler de modo diferente do que até bem pouco tempo via, quando não lia.

É importante reforçar, assim, que, na infância, mais que em outras fases da formação do leitor, ler é atividade partilhada, na qual se confirmam sentidos e funções da leitura, construídos pela curiosidade de quem descobre que a letra diz o mundo. Com a literatura não poderia ser diferente. No início do processo de alfabetização, pode haver uma convivência harmoniosa entre diferentes maneiras de interagir com o texto ficcional ou poético – o texto em prosa ou em verso – que se faz ora pela escuta, ora pela leitura individual ou silenciosa. Este

texto pretende mostrar que, embora muitas vezes as crianças ainda não tenham o domínio da tecnologia que lhe dará suporte para ler textos mais complexos, a alternância entre textos mais simples e textos mais complexos é importante para a construção da progressiva autonomia.

## **Do simples ao complexo; do complexo ao simples**

Parte-se do pressuposto de que a experiência da narrativa ficcional e da poesia deveria anteceder a aquisição do código da escrita. Antes de saber ler, a criança já pode conhecer – se lhe são contadas histórias, recitados poemas, cantadas cantigas – alguns gêneros da literatura. Este é um dado importante quando se pensa na formação de leitores, sobretudo na faixa que se estende da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando se dá o processo de alfabetização propriamente dito.

Nesses segmentos da escolaridade, os livros da literatura que chegam até as bibliotecas escolares, e que supostamente chegam aos leitores, compreendem narrativas e poesias de diferentes níveis de complexidade. Temos desde livros que preveem um leitor com um nível mais avançado de capacidade de leitura, mas que já agradam às crianças, até livros cujos textos oferecem menos dificuldade para os aprendizes. Daí a escolha dos livros de Eva Furnari para tratar desse assunto, por apresentarem uma variedade no que diz respeito aos níveis de complexidade que queremos focalizar. A escritora foi escolhida para esta análise também pela qualidade dos textos literários que produz, nos quais se manifesta uma visível aversão a estereótipos temáticos, linguísticos, formais, imagéticos etc. Tratarei aqui, inicialmente, de três livros que exibem a harmonia entre a visualidade das ilustrações e a exploração dos aspectos linguísticos da narrativa/poesia verbal, propiciando modos diferentes de interação com os pequenos leitores. Em seguida, focalizarei um desses livros – uma narrativa construída apenas por imagens – que foi lida por uma criança que se encontrava em fase de alfabetização e achou por bem escrever a história que as imagens lhe contavam.

Esses livros podem apresentar interessantes elementos para a reflexão sobre o que estamos compreendendo por leitura autônoma ou leitura mediada, na fase em que a criança inicia ou desenvolve o processo de alfabetização. Estamos entendendo este processo em sua relação com o processo de letramento, tal como o propõe Magda Soares (1998; 2003), em recentes trabalhos em que trata da necessidade de “reinventar” a alfabetização, quando sugere a conciliação entre alfabetizar e letrar. Supõe-se, assim, um leitor que enfrenta as dificuldades próprias do processo de aquisição do código, mas que, simultaneamente a esse

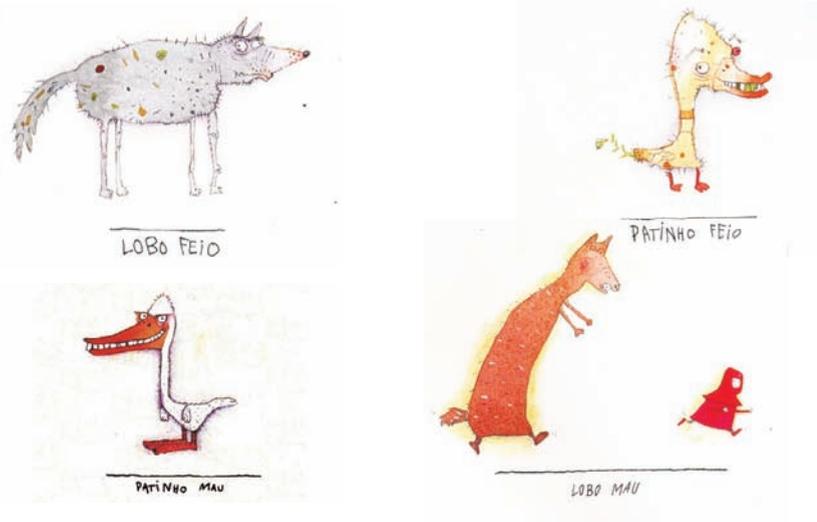
enfrentamento, convive com práticas de letramento, entre as quais as literárias, no contexto escolar e no contexto social mais amplo.

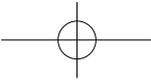
Ressalta-se, ainda, como justificativa desse recorte, terem sido os primeiros livros de Eva Furnari as narrativas de imagens, conhecidas como 'livros de imagens'. Só depois de passar por essa experiência, essencialmente imagética, a escritora "aprendeu" a escrever textos verbais que dialogassem com as imagens visuais. Isso talvez explique o fato de não haver, nos livros da autora, compostos por texto verbal e texto visual, uma predominância de uma linguagem sobre a outra. O equilíbrio configura-se, assim, perfeito.

### Para ouvir e ler: quando o visual e o verbal aguçam sentidos e relações

**Zig Zag** é daqueles livros que complicam as classificações de gêneros da literatura habituais. Como nomeá-lo? Ele é jogo, ele é invenção, ele é rompimento criativo, ele é humor construtivo... mas e o tal do gênero – em sua tripla configuração: estilo, forma composicional, tema – como é que se caracteriza? O campo da literatura o incluiria na esfera literária? Vamos aqui tentar caracterizá-lo.

**Zig Zag** é exploração poética, mas não é poema. As expressões brincam nas páginas fazendo cruzar sentidos e produzindo surpresas linguísticas. Na leitura, aqueles que iniciam o aprendizado podem realizar sozinhos algumas dessas descobertas que os jogos propiciam. As páginas, esquerda e direita, sempre em pares, propõem trocas entre adjetivos que operam alterações inusitadas: de um lado, temos: no plano superior, *Patinho feio*; no inferior, *Lobo mau*; na página seguinte, temos: no plano superior, *Lobo feio*; no inferior, *Patinho mau*.

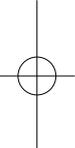




Quando se lê o desenho em relação com a troca de adjetivos, o leitor flagra o inusitado, que mostra como a língua pode ser reinventada, reinventando o imaginário. Nesse jogo aparentemente fácil, porque as expressões são curtas e não exigiriam o fôlego de leitura de textos mais extensos, muitas são as relações possíveis de se estabelecer, para que se produza o riso almejado. No mínimo, uma percepção de sentidos usuais e sentidos inusitados, novos, que deslocam o nosso olhar acostumado.

### **Para ouvir agora e ler depois: um leitor e muitos caminhos**

“Cacoete” é nome da cidade e título de divertida história de Eva Furnari. Os cacoetecos, habitantes da cidade, cultivam as mais previsíveis manias de organização. Trata-se de uma narrativa mais extensa e complexa, embora se mantenha o diálogo equilibrado com as imagens que caracteriza a obra da escritora.



O modo de vida – a um só tempo familiar e estranho – é apresentado ao leitor numa linguagem essencialmente lúdica, pois, para cada sistema de organização, há um critério de ordenação, seja por ordem alfabética, tamanho, cor, formato, gênero, etc. Ordenação que rege até mesmo a relação das pessoas com o tempo e com o mundo que as cerca:

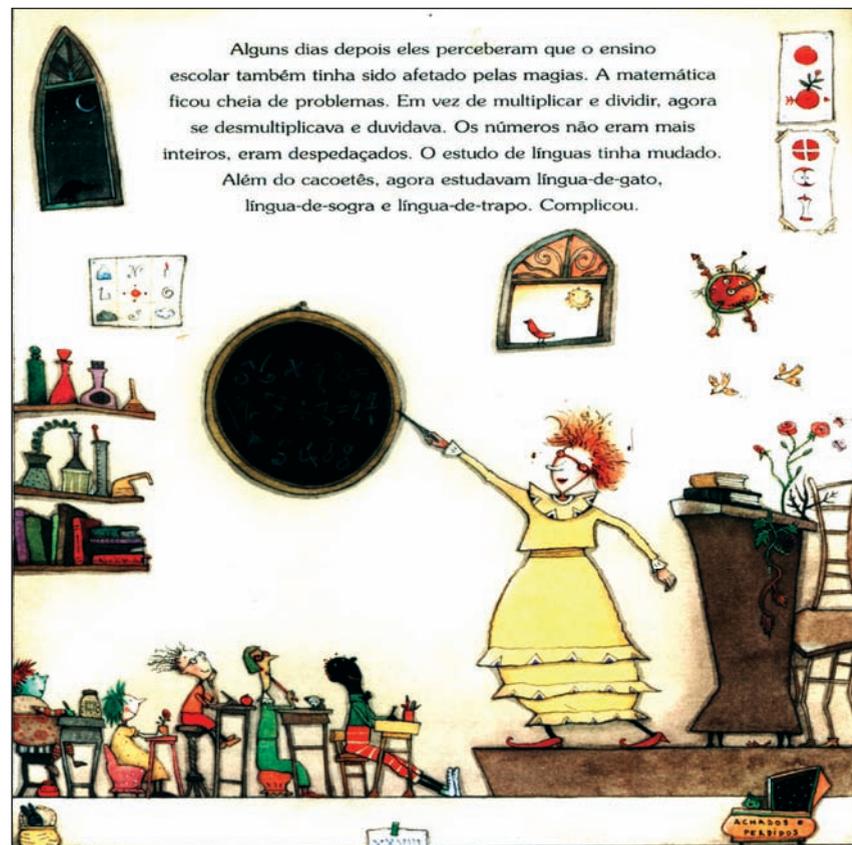
“Foi contando as coisas que via pelo caminho. Dois gatos, três galinhas, cinco cachorros, quinze andorinhas. Vinte e cinco bichos. Sendo sete mamíferos e dezoito aves. Os cacoetecos eram assim, tinham a mania de contar e classificar tudo o que viam.” (p. 11)

A linguagem verbal e visual da narrativa se coloca em primeiro plano para o leitor perceber que a história está colada ao modo como é contada. A narrativa verbal é um convidativo jogo simbólico reforçado pelo caráter lúdico e interativo das ilustrações.

No percurso de descobertas linguísticas e visuais, a simples troca de letras – ‘Trufas’ por ‘Trutas’ – pode alterar os rumos da história. A linguagem desponta assim como a mais evidente personagem dessa história um pouco mais complicada. A cidade se transforma, passando do estado da mesmice, do conhecido, do previsível, para o estado da novidade, do desconhecido:

“A pequena cidade de Cacoete já não era mais a mesma. Suas ruas, agora, se alinhavam numa tortuosa ordem desalfabética.” (p.30)

Com toda essa transformação, não podia ficar de fora a escola, lugar por excelência da manutenção da ordem e do apreço a classificações. Até mesmo as tradicionais disciplinas escolares cacoetecas mudaram “para sempre”:



“A matemática ficou cheia de problemas. Em vez de multiplicar e dividir, agora se desmultiplicava e duvidava. Os números não eram mais inteiros, eram despedaçados. O estudo de línguas tinha mudado. Além do cacoetês, agora estudavam língua-de-gato, língua de sogra e língua-de-trapo. Complicou.” (p.28)

Texto verbal e texto visual se encontram casados na história. Na leitura, nada é em vão, nem mesmo os números ao pé da página deixam de dizer alguma coisa, de acrescentar uma ideia divertida. Os leitores, com ou sem cacoetes, poderão, por meio dessa proposta lúdica, repensar a vida e suas regras que muitas vezes impedem de inventar e criar outros modos de viver e aprender. Essa é uma história que, com certeza, agradaria às crianças que se encontram em fase de alfabetização, mas que ainda encontram alguma dificuldade para ler de cabo a rabo o texto todo. Aqui a mediação se voltaria ao desempenho da leitura em voz alta por um adulto, com o apoio das ilustrações nada ranzinzas ou prontas demais.

## Quando as imagens contam a história: para ler sozinho?

Publicada no início da década de 90, a Coleção *As meninas* comprova que o gênero da literatura para crianças e jovens que não conta com o texto verbal não deve ser associado à incapacidade de ler o código escrito. Dentro da categoria genérica 'livro de imagem', encontramos endereçamentos vários, com níveis de complexidade também variados, não vinculados apenas à capacidade de o leitor construir sentidos, ao prescindir do texto verbal. Longe disso, alguns deles exigem uma participação do leitor, que, com a sua familiaridade com outras narrativas, é incitado a relacionar elementos e textos que a narrativa visual retoma ou sugere. A temática pode também exigir conhecimentos de vida ou de mundo como condição para a cooperação ativa na construção de sentidos.

Quando ainda não sabe ler, mas conta a história que vê desenhada na sequência das páginas, o "leitor" já mostra um conhecimento narrativo que pressupõe ter ouvido histórias com textos verbais. É comum usar expressões típicas desse repertório adquirido, tais como: "era uma vez..." ou "foram felizes..."; inventar diálogos, descrever as cenas. Quando já iniciou o processo de alfabetização, ao ler as narrativas visuais, a criança fica estimulada a escrever o texto verbal para aquela história só "ilustrada".

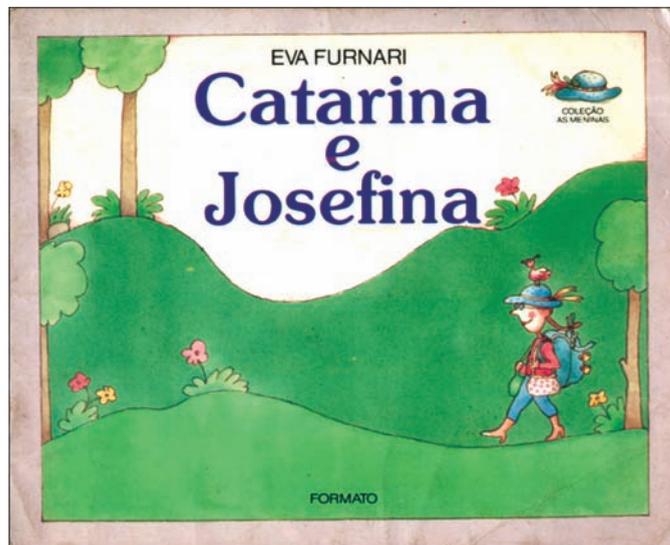
No caso do livro **Catarina e Josefina**, verifica-se como um livro de imagem pode ser estimulante tanto para crianças que, já dominando elementos de construção narrativa, conhecimento concomitante ou mesmo anterior à aquisição do sistema alfabético de escrita, são levadas a criar um texto verbal para as imagens em sequência, como para aquelas que apreendem o modo de ser narrativo das imagens ordenadas no fio do tempo, situadas no espaço, em que figuram as personagens e sua história. Para "ler sozinho" – alfabetizado ou não – há um caminho a ser percorrido pelo leitor que sempre pressupõe conhecimento mediado.

Para tratar da construção narrativa por crianças que aprendem a ler, mas já conhecem histórias contadas, analisarei um livro de imagens que foi lido por uma criança, em fase de alfabetização. A criança, na época com sete anos, em situação não escolar de leitura e sem qualquer mediação de adultos, escreveu uma história para a narrativa de imagens, de Eva Furnari.

A criança que leu o livro e registrou por escrito a história que as imagens lhe contavam encontrava-se em pleno processo de alfabetização. Pode-se dizer que a criança já estava "alfabética" e enfrentava, naquele momento, o domínio das convenções ortográficas da língua, como veremos na análise. A nossa pequena

leitora/escritora passava por dificuldades próprias do processo de apropriação do sistema da escrita, mas, simultaneamente a esse enfrentamento, convivia com práticas de letramento, entre as quais, as literárias, no contexto escolar e no contexto familiar. Este trabalho reforça, assim, a perspectiva da alfabetização que supõe uma relação com o processo de letramento (SOARES, 2003).

A criança do nosso exemplo revela um grande domínio de elementos de construção narrativa e cria um texto verbal para as imagens em sequência, ordenadas no fio do tempo, situadas no espaço, em que figuram as personagens e sua trama. Vejamos, então, uma leitura/escrita de **Catarina e Josefina** por uma pequena neo-leitora chamada Tetê.



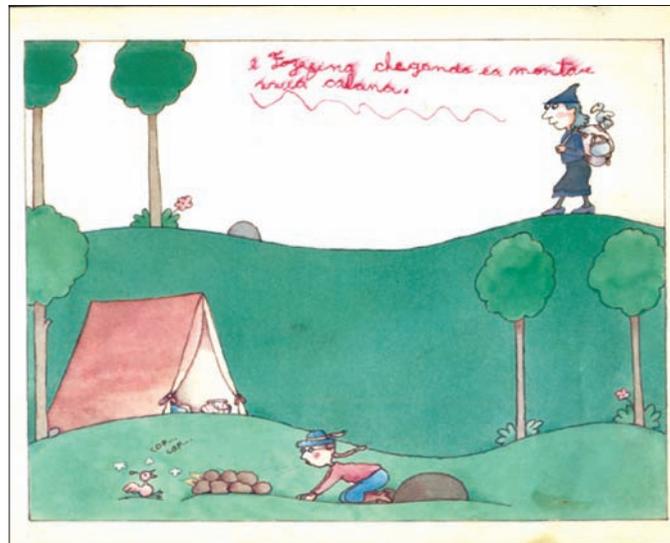
← "Catarina estava indo para o morro e achou um lugar lindo debaixo do morro."

O livro de imagens da pequena leitora ganhou um texto verbal porque ela, com o conhecimento que tinha sobre livros, achou por bem escrever a história, partilhando, assim, a autoria, já que as imagens faziam esse convite. Cada fragmento da história escrita foi registrado no alto da página, geralmente no espaço em branco do céu, de modo a não comprometer a integridade das imagens, num diálogo respeitoso. Mais que os desvios, interessa-nos, no texto de Tetê, o que ela já sabia a respeito do sistema da escrita, e mais do que isso, o que ela já havia internalizado sobre o modo de se estruturar uma narrativa. Em relação à apropriação da escrita, nota-se que a leitora/escritora já se encontra na fase alfabética e começa a compreender que o nosso sistema de escrita é também ortográfico, ou seja, é regido por algumas convenções, pois nem sempre as correspondências grafema/fonema ou letra/som são as mesmas. Nesse sentido, os conflitos sobre como escrever determinadas palavras ficam bem visíveis já na primeira frase da história: quando usar m ou n? ch ou x? A escrita é uma representação da fala: então usa-se acho ou achou? No que diz respeito à construção narrativa e aos conhecimentos que a Tetê já construiu sobre isso, temos, nesse início de história, elementos fundamentais para que ela se sustente de pé: a apresentação de uma personagem, a ação transcorrida marcada pelo tempo verbal, atrelada à ideia de continuidade e movimento que ele sugere e a descrição do lugar onde se desenvolve a cena. Temos, portanto, personagem, passagem do tempo e espaço.



← “e já estava montado a cabana.”

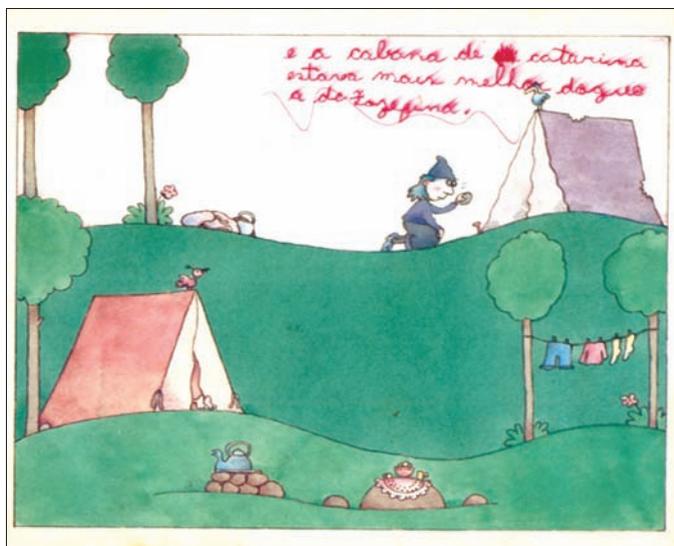
Ao virar a página, interessa à Tetê dar continuidade ao fluxo da narrativa. Em primeiro lugar, utilizando o elemento de coesão “e”, responsável pela articulação das ações no tempo. Mais uma vez a escolha de um tempo verbal que indica continuidade e movimento e anuncia uma simultaneidade de ações que será apresentada na próxima página, quando entrará em cena uma outra personagem.



← “ e Fozefina chegando ea montar ssua cabana.”

São bem evidentes neste trecho as soluções encontradas por Tetê para os dilemas ortográficos. Interessante notar que as únicas palavras da narrativa são aquelas que aparecem no título e dão nome às personagens: Catarina e Josefina. Não há indicações de quem é uma e quem é outra. A ordem em que aparecem os nomes no título, relacionada à ordem de entrada das personagens na narrativa visual, parece ter sido o critério de nomeação da leitora/escritora. Nesta página, nota-se, em relação ao nome da nova personagem, uma confusão entre os desenhos das letras J e F maiúsculos, o que é natural, pois, na sua forma cursiva, as duas letras têm alguma semelhança. A troca do “s” por “z” em “Fozefina” indica o reconhecimento de equivalências para essas duas representações de um determinado som. Pode-se dizer que, quanto aos conflitos ortográficos, o texto mostra uma intensa reflexão da criança sobre como escrever determinados sons. No caso do “ea” por “ia”, a hipótese mostra que ela reconhece o duplo valor sonoro do “e”, mas ainda não sabe que isso ocorre em contexto de final de palavra. E no caso do emprego dos dois “ss” em início de palavra, ela faz analogia com a correspondência sonora em interior de palavra. Há, portanto, uma lógica nessas escolhas. Quanto à estrutura narrativa, o fluxo não se rompe. Mais uma vez comparece o elemento de coesão “e” que liga uma cena à outra. O tempo verbal recupera o que o olho vê entre uma cena e outra: quando aparece a

nova personagem, a ação da outra personagem já havia se iniciado, e era preciso o movimento de chegada (daí o gerúndio) que antecede a ação de montar a cabana. Na verdade, projetam-se na breve frase duas ações: uma que indica o presente e outra, o futuro. O que a personagem estava fazendo e o que ia fazer em seguida.



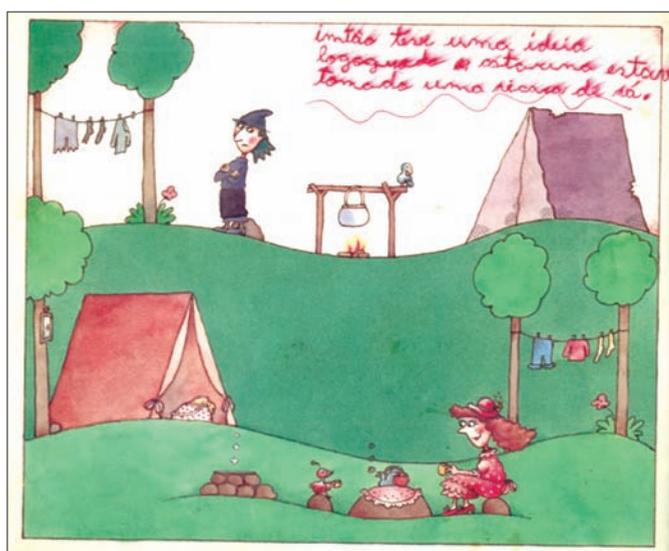
← “e a cabana de catarina estava mais melhor do que a de Fozefina.”

À medida que avançamos na narrativa, percebemos que algumas escolhas linguísticas se repetem e essa repetição contribui significativamente para assegurar a coerência do texto. A criança tem uma boa percepção de limites de palavras, separando-as por espaços como convém. É interessante a ocorrência da expressão formada por duas palavras que, para a criança, é uma palavra só: “doque”. Nota-se que isso ocorre com duas palavras que são preposição e conjunção, palavras às quais não se atribui um significado. Elas permitem a realização da comparação pretendida pela escritora, que agora passa a lidar, na sua narrativa, com duas cenas, duas personagens, com simultaneidades. Recursos linguísticos mais complexos, tal como o empregado – *a cabana de catarina estava mais melhor do que a de Fozefina* – permitem concatenar ações de diferentes personagens no tempo e no espaço.



← "e Fozefina estava ficando com rraiva."

Cria-se, na página acima, o clima que resultará numa ação clímax da história. A criança soube captar a força do olhar de Josefina que domina a cena, daí optou por centrar-se na "rraiva" de Josefina. A personagem confabula, pensa, arquiteta uma ação que será desferida contra a outra personagem que observa calmamente.



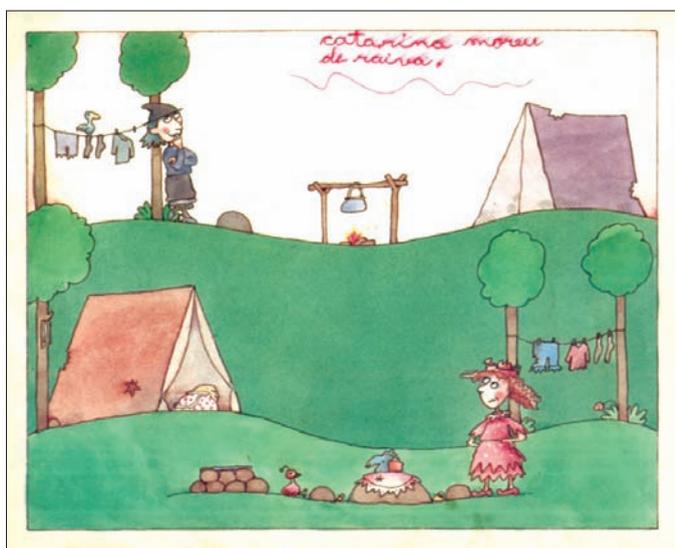
← "imtão teve uma ideia logoquando a catarina estava tomado uma xícara de xá."

Nessa passagem, a criança faz a opção por um outro elemento coesivo – "imtão" –, e essa escolha intensifica o clímax que está por vir. Há, nesse período, uma complexidade na relação entre as orações que querem indicar duas ações simultâneas: "teve uma ideia" e "estava tomado uma xícara de xá". Mais uma vez, destaca-se a junção de duas palavras que cumprem uma função estrutural, para que se alcance a concatenação dessas ações: "logoquando".



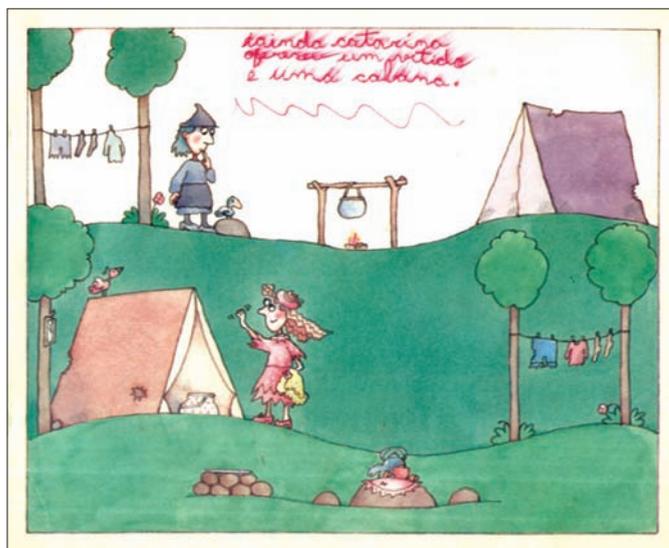
← “então jogou sua magia sobre catarina.”

Nota-se que aqui o elemento responsável pela coesão aparece com outra grafia, o que indica uma oscilação entre possibilidades de representação gráfica para os sons dessa palavra de coesão sequencial. A coesão é construída também pela não repetição do sujeito de “jogou”, que já vem mostrado pela terminação verbal: (Josefina) jogou. É interessante a escolha da palavra ‘jogar’ nesse contexto, no sentido de atirar, lançar, como no jogo de bola. Observa-se, ainda, a propriedade do uso da preposição “sobre”, que torna a ação ainda mais forte e tensa. A criança sabe – sem a clara consciência disso – que escolher entre “jogou sua magia sobre” ou “jogou sua magia em” produz efeitos diferentes.



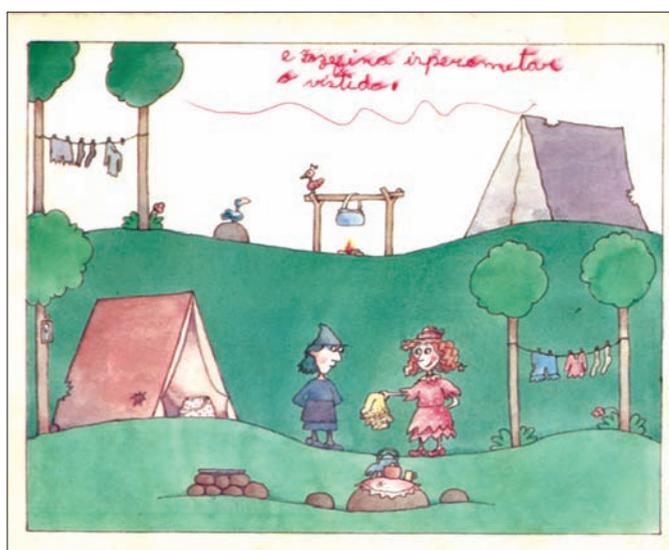
← “catarina morreu de raiva.”

No decorrer da história contada por Tetê, continua a prevalecer a boa distribuição de texto por página. Captam-se, assim, relevâncias que permitem a continuidade da narrativa. Na página anterior, mais um índice de reflexão sobre correspondências entre sons e letras. Reforça-se, assim, que a criança ainda não sabe das convenções que dizem dos contextos de uso de 'r' ou 'rr' para som forte ou fraco. Mas já faz analogias.



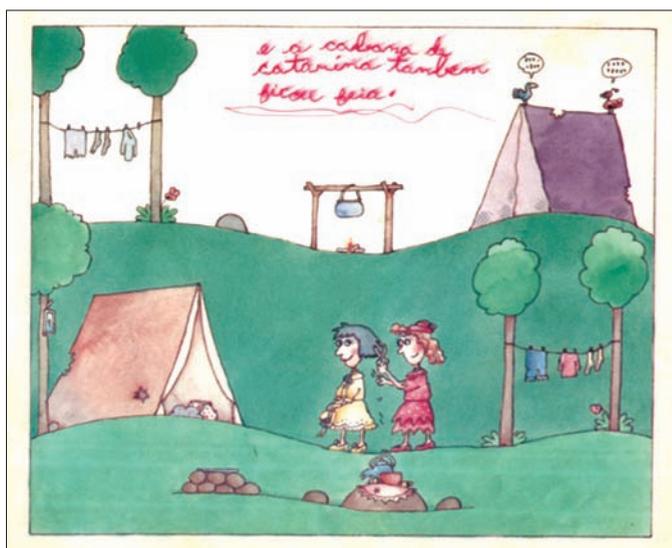
← " ianda catarina ofereceu um vestido e uma cabana."

Para esta cena, a criança mostrou um conhecimento sofisticado sobre a língua. O "ianda" articula dois elementos que mostram um grau de complexidade na compreensão da narrativa visual, para o qual devem ser criadas soluções na escrita. Há, na expressão, o elemento de ligação entre as ações, o "i," mas há também uma articulação lógica que se entende como uma concessão: 'apesar de tudo isso', Catarina ofereceu um vestido e uma cabana a Josefina. Há uma coerência interna na escrita da criança ligada à construção dessas duas personagens.



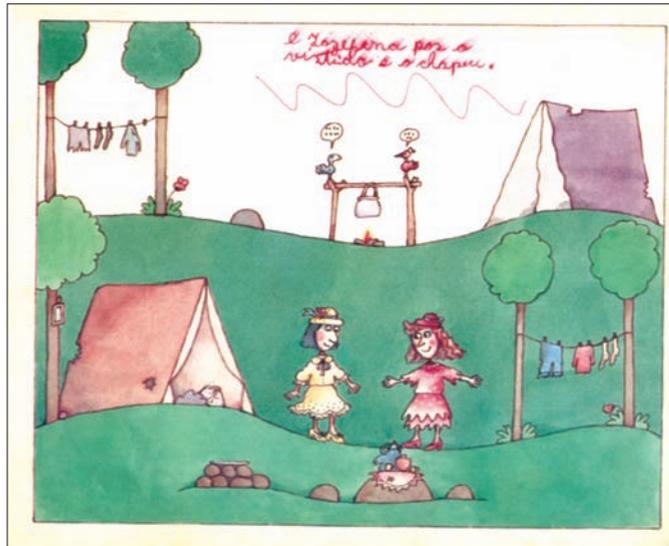
← " e Fozefina isperemetar o vestido."

As duas personagens agora se encontram no mesmo nível. Elas se aproximam. A escrita da criança permanece no alto da página, separada das duas cenas, os dois morros, em níveis diferentes, e vem separada por uma linha ondulada como se também estivesse acima de um morro. Quanto às dificuldades mostradas no texto anterior, a palavra “isperemetar” chama a atenção tanto pelo modo de representação propriamente dito, como pela escolha do infinitivo – experimentar – que parece apontar a falta de um outro verbo que, com ele, daria a ideia de continuidade: ia experimentar?



← “e a cabana de catarina também ficou feia.”

A partir desta página, a criança começa a ler as imagens de maneira mais solta. A “cabana” de Catarina já havia ficado “feia” algumas páginas atrás, mas isso não havia ainda sido mencionado no texto. Preocupa a criança, agora que as personagens se aproximam amistosamente, resolver o problema da feiura das cabanas que não foi resolvido. Este talvez seja o motivo do rompimento com o fluxo da narrativa que acontece no texto da Tetê, nesse momento.



← "e Josefina pos o vestido e o chapéu."

A criança percebe o rompimento e retoma o fluxo da narrativa na cena seguinte. Pôr o vestido e o chapéu sela a amizade entre as personagens.



← "e cortou o cabelo."

Faltou um detalhe, recuperado na página seguinte: o corte do cabelo. A criança não registra a ação posterior de Josefina; ela conta aqui com o apoio das imagens mostradas.



← “e a cabana também ficou bonita. FIM”

Na última cena, Tetê encontra a solução para o grande problema que ainda não havia sido resolvido e ainda a incomodava: “as cabanas” também precisavam de um final feliz. O FIM, em caixa-alta, impresso perto das personagens, afasta-se do lugar onde se localiza a história que está sendo escrita por Tetê para dentro da cena. Unindo o fim dos dois textos – a narrativa visual e a narrativa verbal –, de autorias diferentes, que terminam ali.

### **Algumas considerações finais**

Pavimentar bem o caminho do letramento literário antes e no início do processo de alfabetização pode ser a mais importante tarefa à qual as professoras deveriam se lançar, se descobrirem a tempo o que significa o contato com bons livros da literatura para a vida, para a formação humana. Por mais fáceis e simples que sejam as histórias, elas sempre requerem algum ensinamento, que vai desde o modo como pegar o livro, passar as páginas; desde as indicações sobre a direção da escrita nos livros, sobre a ordenação sequencial que indica um fluxo narrativo – seja livro de imagens, seja texto verbal e visual – daí a aposta, no que a princípio parece ser um exagero, em se produzirem livros para bebês.

A autonomia do leitor é uma conquista contínua, que não se separa definitivamente das mediações. Por mais experientes que sejam os leitores, eles sempre

participam de processos mediados, condição movida pelos desafios que os textos – e aqui nos interessam de perto os literários – nos colocam. O simples, na literatura infantil, não pode ser confundido com o banal, que segue os moldes de uma produção que não respeita a inteligência infantil, em nome do favorecimento de leitura autônoma, sem a mediação de um adulto. Sem repetir fórmulas ou facilitar a linguagem, a simplicidade na literatura para crianças pode propor desafios em direção a uma travessia para a autonomia, ao produzir estímulos que assegurem a continuidade do processo de formação de leitores apenas iniciado.

### **Referências Bibliográficas**

FURNARI, Eva. *Catarina e Josefina*. Belo Horizonte: Formato, 1990.

FURNARI, Eva. *Cacoete*. São Paulo: Ática, 2005.

FURNARI, Eva. *Zig Zag*. São Paulo: Global, 2006.

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

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. Belo Horizonte, *Presença Pedagógica*, Editora Dimensão, v. 9, Jul./Ago. 2003.

### 3.2 | Alfabetizar letrando a partir da literatura infantil

Juanice de Oliveira Vasconcelos

Eliana Pereira Araújo\*

As atividades relatadas foram desenvolvidas na Escola Municipal Dona Marucas, da rede municipal da cidade de Lagoa Santa/MG, com crianças de 5/6 anos, ao longo do ano de 2008, em uma turma com 22 alunos, pela professora Juanice de Oliveira Vasconcelos, e com o apoio e a colaboração da professora participante do Núcleo de Alfabetização e Letramento do município, Eliana Pereira Araújo.

Partimos do princípio da importância do trabalho com a literatura na infância e da contribuição que esse trabalho traz para a aquisição da leitura e da escrita. Procuramos, sempre, incentivar o manuseio de livros de diferentes gêneros textuais e o convívio com diferentes portadores de textos, para melhor compreensão do uso social da escrita.

Em nossa sala de aula, temos um cantinho de leitura com diversos portadores: convites, calendário, guia comercial da cidade, histórias em quadrinhos, livros de receitas, fábulas, poesias, contos de fadas, livros de imagem e muitos outros, que os alunos podem manusear, ler, explorar durante o período de aula. Além desse cantinho, todos os dias as crianças ouvem uma história, ora lida, ora contada, ora gravada em CD.

Observando a turma, percebemos que, mesmo tendo contato com uma variedade de material escrito, os alunos ainda não conseguiam identificar o objetivo e as características de outros gêneros textuais que não fossem histórias. Resolvemos, então, trabalhar com o livro *O carteiro chegou*, de Janet & Allan Alberg, da editora Companhia das Letrinhas, que proporciona diversas situações de uso de diferentes gêneros aliados aos contos de fadas, o que possibilitaria às crianças, de uma forma muito prazerosa, o contato com uma variedade de textos que circulam na sociedade.

A primeira etapa do trabalho foi uma sondagem para saber se todos os alunos conheciam todas as histórias citadas no livro; percebemos que nem todas eram conhecidas e que algumas crianças conheciam finais diferentes para a mesma história.

Decidimos, então, recontar as histórias, discutindo os diferentes finais, à medida que íamos realizando a leitura do livro *O carteiro chegou*; para isso, quando contávamos ou relembávamos uma história, procurávamos fazê-lo

\* **Juanice de Oliveira Vasconcelos e Eliana Pereira Araújo.** Professoras da Rede Municipal de Lagoa Santa, Minas Gerais.

usando diferentes versões. Depois de cada história, abríamos o envelope com a correspondência entregue pelo carteiro à personagem da história.

O primeiro envelope é uma carta de Cachinhos Dourados pedindo desculpas à família dos ursos. Analisamos a estrutura da carta e sua intencionalidade; logo surgiu a vontade de escrevermos nós também uma carta para a turma vizinha, pois os alunos, em um outro momento, tinham manifestado o desejo de cantar para aquelas crianças a música “De olhos vermelhos” de que eles gostavam muito, e a carta foi vista como um recurso para comunicar o interesse de apresentar a música, sugerindo o dia e a hora. Assim foi feito.

A próxima história no livro é a de João e Maria; o carteiro entrega à bruxa um panfleto de propaganda de artigos para bruxa. A partir dele, fizemos uma lista de objetos que uma bruxa usa e, ao compararmos a lista com os artigos oferecidos no panfleto, vimos que a loja não oferecia chapéu de bruxa. Criamos, então, o nosso panfleto de oferta de chapéus de bruxa, com diversos modelos.

Em relação à história de João e o pé de feijão, o carteiro leva para o gigante um cartão postal enviado por João, em viagem de turismo com o dinheiro fornecido pela galinha de ovos de ouro. Trabalhar com o cartão postal não foi fácil, porque é um gênero e portador muito ausente na vida das crianças; levou algum tempo para que compreendessem seus objetivos e características, mas quando isso aconteceu, foi mágico!

Nessa mesma ocasião, estávamos, em outros momentos, trabalhando com o poema “As Borboletas”, de Vinicius de Moraes, e as crianças tinham feito muitas borboletas que foram espalhadas pelo jardim da escola; tínhamos tirado algumas fotos, e quando as crianças contemplaram, em sala, a “obra de arte” que tinham feito, uma delas propôs fazermos com uma das fotos um cartão postal para enviarmos às crianças de uma creche da rede, para mostrar a elas como era bonita e legal a nossa escola, já que a maioria das crianças dessa creche são direcionadas para a nossa escola.

A personagem seguinte, no livro *O carteiro chegou*, é Cinderela; o carteiro entrega a ela um ofício de uma editora que pretende publicar um livro com a história dela, vindo junto o livrinho, para que ela dê sua autorização. A turma propôs escrever também um livro, e escolheu a história de Cachinhos Dourados para confecção de um livrão, com desenhos e texto deles, o que foi feito.

A seguir, o carteiro entrega ao Sr. Lobo Mau uma carta do advogado de Chapeuzinho Vermelho e dos Três Porquinhos, comunicando providências que iam ser tomadas

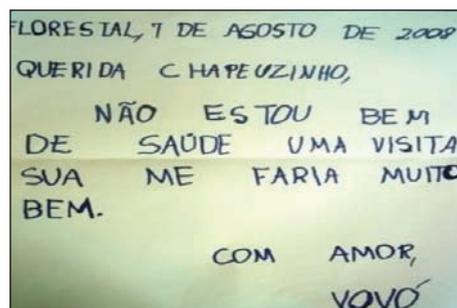
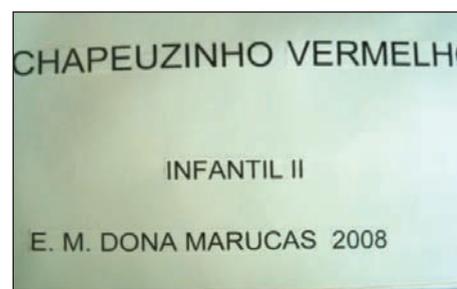
contra as maldades que ele tinha praticado. Desta vez, votamos em sala qual a pena que o Lobo deveria cumprir por todas as maldades cometidas, e escrevemos uma carta para ser enviada ao Lobo; desta vez, demos uma atenção especial à escrita do endereçamento no envelope.

A última carta que o carteiro entrega é um cartão de aniversário que Chapeuzinho Vermelho envia para Cachinhos Dourados, que está comemorando mais um ano de vida, e junto manda uma nota – um “dinheirinho” – como presente. Os alunos trouxeram várias notas com as quais trabalhamos números e quantidades; além disso, construímos uma receita de gelatina que seria uma guloseima a ser servida na festa de aniversário.

A segunda etapa do trabalho com o livro *O carteiro chegou* foi a pintura das histórias em tecido. Cada história foi dividida em três partes: o início, o meio e o fim, o que levou as crianças a perceberem a estrutura de uma narrativa. Votamos cenas para serem desenhadas e pintadas para cada parte. Cada criança recebeu um quadrado de tecido, desenhou e depois pintou sua cena com tinta para tecido; levamos os quadrados para uma costureira que juntou os retalhos na ordem adequada, colocou uma borda com uma chita bem colorida e alegre, formando, assim, uma linda colcha para a nossa sala: todas as vezes que buscávamos livros no nosso cantinho de leitura, nós a utilizávamos para forrar o chão e deitávamos sobre ela.



A terceira e última atividade com base no livro *O Carteiro Chegou* foi a criação de uma outra versão para a história de Chapeuzinho Vermelho, levando as crianças a participarem da escrita de um livro. A história começa quando Chapeuzinho Vermelho recebe uma carta da vovó, comunicando que ela não estava muito bem de saúde. A partir daí, surgiu um livro com: a lista das guloseimas de que a vovó mais gostava; um cartaz informativo que Chapeuzinho encontra no meio do caminho, na floresta; um mapa para chegar à casa da vovó; um bilhete que a vovó deixara na porta de sua casa para Chapeuzinho; a lista de telefones que Chapeuzinho consultou para pedir ajuda; a lista de convidados que iriam participar da festa de comemoração da prisão do lobo; a receita do delicioso bolo da vovó; e, finalizando, uma nova versão da música cantada por Chapeuzinho Vermelho. O resultado foi surpreendente! Do início ao fim da história, as crianças tinham uma situação a resolver e uma nova possibilidade de escrita.

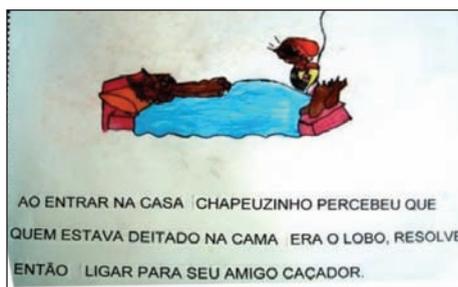


BOLDO  
BISCOITOS  
GELÉIA  
SUCO  
PAËS

ATENÇÃO:  
CAMINHO DO  
RIO INTERDITADO  
USE O CAMINHO  
DA FLORESTA.



CHAPEUZINHO,  
COMO NÃO ESTOU BEM DE SAUDE DEIXEI A CHAVE DE BAIXO DA PORTA VOVÓ



TELEFONES ÚTEIS  
HOSPITAL 3681.0400  
CAÇADOR 190  
BOMBEIRO 192  
RODOVIÁRIA 3681.2766  
MAMÃE 3681.8324  
VOVÓ 3681.5345



- LISTA DE CONVIDADOS  
-BRANCA DE NEVE  
-CACHINHOS DE OURO  
-BELA ADORMECIDA  
-CINDERELA  
-RAPUNZEL  
-JOÃO E MARIA  
-PRÍNCIPE SAPÓ  
-3 PORQUINHOS  
-7 CABRITINHOS



**BOLO DE FUBA**

1 copo de Leite  
 1 copo de óleo  
 1 copo de fubá  
 1 copo de farinha de trigo  
 1 copo de açúcar  
 2 ovos  
 1 col. de pó Royal  
 1 pitada de sal

Bata tudo no liquidificador virar na forma untada e levar ao forno.



PELA ESTRADA AFORE  
 EU VOU BEM SOZINHA  
 LEVAR ESTES DOCEZ  
 PARA VOVÓZINHA.  
 ELA MORA LONGE  
 E O CAMINHO É DESERTO  
 E O LOBO MAL,  
 A' PRESO AQUI POR PERTO

Em síntese: foi desenvolvido um trabalho com textos literários, em que os contos de fadas foram também base para o conhecimento e o uso de vários gêneros e portadores de textos, e as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar experiências em que desempenharam o papel ora de leitores, ora de escritores, mesmo antes de estarem convencionalmente alfabetizadas.



### 3.3 | O Jogo Linguístico: brincando com as hipóteses das crianças

Arlete Alves Corrêa\*

Em meados dos anos 90, tive a oportunidade de estudar Linguística por meio de uma ação de formação continuada desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse processo de formação, aprofundei meus conhecimentos sobre Fonética e Fonologia, o que me levou a pensar na possibilidade de elaborar um procedimento de ensino voltado para o processo de alfabetização, apoiado nos estudos sobre análise fonológica.

Iniciei, então, uma investigação didática, planejando um roteiro de perguntas direcionadas a um grupo de crianças que apresentavam diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita. As crianças foram reagrupadas por níveis próximos de acordo com suas hipóteses e conhecimentos sobre a língua<sup>14</sup>, formando-se, assim, pequenos grupos: o grupo de crianças que revelavam hipótese pré-silábica, o grupo de crianças que revelavam hipóteses silábicas e o grupo de crianças que revelavam hipótese alfabética.

Para cada grupo de crianças eram dirigidas perguntas sobre sílabas orais (iniciais, finais e mediais) e letras (sons das letras: iniciais, finais e mediais), dentro de uma determinada palavra. Por exemplo, crianças que ainda não faziam relação entre aliterações, rimas e não percebiam a pauta sonora das palavras eram questionadas com as seguintes perguntas:

- Há o som PA ou MA na palavra MALA?
- Há o som TÉ ou FÉ na palavra CAFÉ?
- Há o som MI ou LI na palavra COMIDA?

Observe que as perguntas apresentadas às crianças demandavam uma análise fonológica das sílabas, mediada pelas atividades de comparação destas. Depois que as crianças apresentavam suas respostas, as palavras eram registradas no quadro para que elas pudessem ser analisadas na perspectiva de suas formas escritas.

Para as crianças com hipóteses mais avançadas sobre a língua escrita, como, por exemplo, as crianças que apresentavam hipóteses silábicas de escrita, o foco das perguntas passava a ser a letra (correspondência letra/som) na mesma sequência de abordagem: letra inicial, final e medial.

<sup>14</sup>Tais crianças eram previamente diagnosticadas nestas capacidades.

\* **CORRÊA, Arlete Alves.** Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e integrante do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

- Há a letra F ou L na palavra FOCA?
- Há a letra I ou U na palavra TATU?
- Há a letra T ou B na palavra CABELO?

Para o grupo de crianças com hipóteses nos níveis silábico-alfabéticos e alfabéticos, as perguntas tinham como unidade de análise os fonemas surdos e sonoros, as consoantes nasais e algumas regularidades.

- Há a letra T ou D na palavra TOMATE?
- Há a letra M ou N na palavra CANETA?
- Há ou não há a letra R na palavra CARTA?
- Há ou não há a letra N na palavra CANTA?

Após realizar o Jogo Linguístico com pequenos grupos de crianças, iniciei o processo de aplicação em turmas de crianças com agrupamento heterogêneo. Pude, então, observar com mais cuidado a forma como as crianças lidavam com essa situação de aprendizagem. Essa observação me permitiu aprimorar os encaminhamentos em sala de aula e a propor um jogo por meio do qual as crianças seriam desafiadas a superar suas hipóteses, cada uma de acordo com seu nível conceitual.

## Em que consiste o Jogo Linguístico

O Jogo Linguístico é uma atividade didática que tem como objetivo estimular o processo de compreensão por parte das crianças acerca da língua escrita enquanto sistema de representação. Apesar de ser um procedimento de ensino que emprega uma estratégia lúdica, não pode ser visto apenas como um “jogo de brincar”. O Jogo Linguístico exige um rigoroso processo de planejamento por parte da professora. A organização metodológica do jogo, o roteiro prévio a ser elaborado, a rotina com que é proposto em sala de aula, a sequência e a progressão que caracterizam o seu encaminhamento junto às crianças, a avaliação e o registro são elementos fundamentais que devem fazer parte do planejamento pedagógico desse jogo.

A proposta baseia-se na ideia de que a tarefa de analisar palavras orais e escritas deve propiciar ao aprendiz um trabalho cognitivo que o leve a comparar, identificar e classificar as unidades sonoras e gráficas que constituem as palavras, e compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita, aplicando-as em suas práticas de escrita. Outra ideia que orienta o encaminhamento do Jogo Linguístico junto às

crianças diz respeito à necessidade de se promover a interação entre as crianças para que elas tenham oportunidade de socializar e refletir sobre as hipóteses que constroem ao longo do processo de aquisição da língua escrita. Durante a realização do Jogo, a professora faz perguntas sobre a escrita de palavras, considerando o conhecimento que cada grupo tem a respeito do funcionamento do sistema de escrita. Essas perguntas geram “problemas” a serem resolvidos cooperativamente entre os membros de uma equipe. Desta forma, elas estimulam as crianças a refletir sobre conflitos que integram o aprendizado da língua escrita. Ao mesmo tempo, é importante assegurar que as regras sejam respeitadas e que os integrantes das outras equipes respeitem o processo e a capacidade das demais equipes. Como veremos a seguir, o Jogo Linguístico não apenas respeita a heterogeneidade da classe em relação à apropriação do sistema de escrita, mas, sobretudo, faz dessa heterogeneidade um pressuposto para a realização da atividade.

## Metodologia do Jogo Linguístico

O jogo linguístico segue três etapas:

1. O planejamento por parte da professora;
2. A realização do jogo com as crianças;
3. A avaliação do desempenho demonstrado pelas crianças ao longo do jogo.

## Aspectos presentes no planejamento

### Primeiro aspecto: avaliação diagnóstica

Para planejar o jogo, é preciso que se realize uma avaliação diagnóstica junto às crianças para identificar o nível conceitual em que se encontram. A professora deverá realizar com cada criança atividades de escrita espontânea a fim de diagnosticar seu nível de escrita. Esta etapa é fundamental para a realização e o sucesso do Jogo. Para maior precisão do diagnóstico, é importante que seja solicitado às crianças que escrevam palavras com sílabas canônicas e palavras com sílabas não canônicas.

## Metodologia: planejamento da professora

Exemplo de diagnóstico para os níveis de escrita - palavras canônicas

### Diagnóstico do nível de escrita

Escola ..... Ano / Série ..... Data: .....

Turma ..... Professora ..... Aluno .....



.....



.....



.....



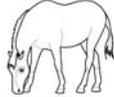
.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

### Palavras do Exercício:

Primeira coluna

Segunda coluna

macaco

camelo

pato

gato

lobo

coruja

cavalo

sapo

pato

jacaré

O exercício anterior é conhecido como auto-ditado porque as crianças são solicitadas a escreverem palavras a partir do reconhecimento de figuras. Nesta situação, elas precisam voltar suas atenções para a palavra a ser escrita sem contar com a pronúncia da palavra feita pela professora – o que geralmente acontece no exercício mais comum de ditado. No entanto, a professora precisa saber que palavras a criança teve a intenção de escrever para cada figura. Caso contrário, corre-se o risco de fazer uma análise inadequada da escrita produzida pela criança. Uma maneira de controlar esse problema é assegurar, antes da realização da escrita das palavras pelas crianças, que toda a classe fale em voz alta o nome dos objetos.

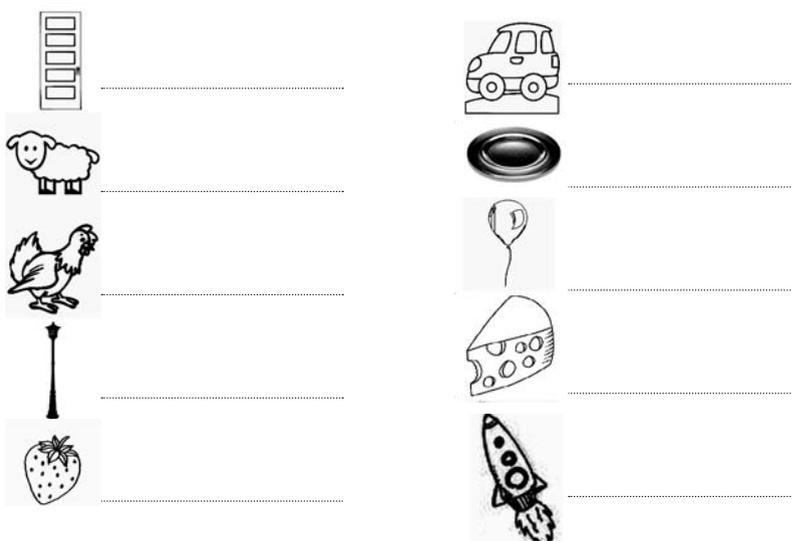
## Metodologia: planejamento da professora

Exemplo de diagnóstico para os níveis de escrita - palavras com sílabas não-canônicas

### Diagnóstico do nível de escrita

Escola ..... Ano / Série ..... Data: .....

Turma ..... Professora ..... Aluno .....



### Palavras do Exercício:

Primeira coluna	Segunda coluna
porta	carro
ovelha	prato
galinha	balão
poste	queijo
morango	foguete

### Segundo aspecto: divisão das equipes

A partir do diagnóstico, a professora deverá dividir a turma em três equipes de acordo com os níveis conceituais das crianças em relação à língua escrita. Provavelmente, o número de crianças para cada equipe será diferente. Esta situação não afetará a realização do Jogo. Não há regras rígidas para a organização da turma em equipes, pois a composição das equipes vai depender das características dos alunos e da turma como um todo em relação à apropriação do sistema de escrita. O importante é constituir cada equipe com crianças cujo nível de escrita seja o mais próximo possível, favorecendo que o conflito gerado pela pergunta do jogo seja um desafio para todas as crianças da equipe.

Equipe	Conhecimento sobre escrita
Equipe A	(A) Menor
Equipe B	(B) Intermediário
Equipe C	(C) Maior

Exemplos de organização das equipes:

Equipe	Níveis de escrita dos alunos
A	pré-silábico
B	silábico
C	silábico-alfabético e alfabético

Equipes	Níveis de escrita dos alunos
A	pré-silábico e silábico quantitativo
B	silábico qualitativo e silábico alfabético
C	alfabético

### Terceiro aspecto: definição do momento do Jogo

É necessário planejar um tempo na rotina diária semanal para a realização do Jogo. Após algumas aulas realizando o Jogo, as crianças adquirem autonomia e o Jogo ganha agilidade. O tempo médio de duração deverá ser de 20 minutos.

- Realizar o Jogo no início da aula (entrada dos alunos), antes dos materiais serem tirados da mochila;
- Realizar o Jogo 3 a 4 vezes por semana.

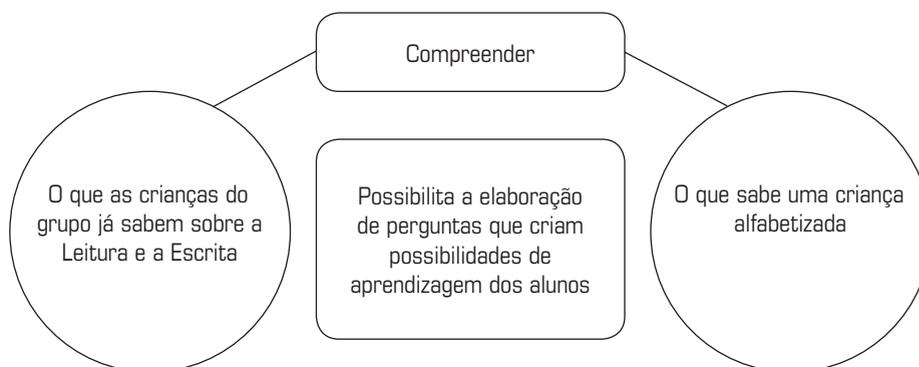
#### Quarto aspecto: o roteiro de perguntas

A professora deverá elaborar um roteiro com três perguntas a serem propostas para cada equipe. Exemplo:

Equipe/Nível	Perguntas
A (pré-silábico)	Tem <u>MA</u> ou FA na palavra <u>MATA</u> ?
	Tem <u>BO</u> ou <u>CO</u> na palavra <u>COLA</u> ?
	Tem <u>JU</u> ou LU na palavra <u>CAJU</u> ?

O planejamento prévio das perguntas é um fator muito importante para o sucesso do Jogo em sala de aula. A elaboração adequada destas perguntas é a ESSÊNCIA do Jogo Linguístico. Essa elaboração vai depender, em primeiro lugar, da representação que a professora tem sobre o que sabe uma criança alfabetizada – seu entendimento sobre quais seriam as capacidades, as vivências e o valor assumidos por uma criança que domina a língua escrita. E, em segundo lugar, vai depender da identificação que é feita por ela do nível conceitual em que as crianças se encontram – resultado da análise das produções das crianças em sala de aula e na avaliação diagnóstica.

A elaboração adequada das perguntas a serem feitas a cada grupo é a essência do Jogo Linguístico



## Orientações para elaborar as perguntas do Jogo

### 1. Grupo de crianças que demonstram hipótese pré-silábica

Para o grupo de crianças que demonstram hipótese pré-silábica em suas escritas, as perguntas devem abordar a correspondência entre a fala e a escrita no nível da sílaba. Nesta fase do jogo, deve-se iniciar o trabalho com as sílabas iniciais, depois as finais e, por último, as mediais.

Correspondências a serem exploradas nas perguntas dirigidas a esse grupo de crianças:

- P, B, F, V, T, D, R, L, M, N, X e Z (acompanhadas de vogais)
- S, C, J, e G (acompanhadas das vogais A, O e U)
- Trabalhar com sílabas canônicas ou regidas por regras contextuais.

Exemplo:

Equipe/Nível	Perguntas
A pré-silábico	Tem o som BA ou MA na palavra MALA?
	Tem o som TI ou FI na palavra CANTIGA?
	Tem o som LO ou RO na palavra RODA?
	Tem o som SA ou VA na palavra LAVA?

Aos poucos, a professora deve introduzir as perguntas que exploram pares de sílabas que permitam o trabalho das crianças com as consoantes surdas e sonoras, consoantes nasais e outras. Veja os pares abaixo:

- F/V
- T/D
- P/B
- X/Z
- M/N
- C/G
- C/S
- G/J

## 2. Grupo de crianças que demonstram hipótese silábico-alfabética e alfabética

Para o grupo de crianças que demonstram hipótese silábico-alfabética e alfabética em suas escritas, as perguntas devem abordar a correspondência entre a fala e a escrita no nível da relação letra/som.

Primeiro exemplo:

Equipe/Nível	Perguntas
B ou C (silábico-alfabético e alfabético)	Tem a letra B ou P na palavra CAPELA?
	Tem a letra C ou G na palavra LAGOA?
	Tem a letra H ou G na palavra GAROTA?
	Tem a letra N ou M na palavra CAMISA?

Segundo exemplo - perguntas para os alunos perceberem as marcas da nasalidade ("N" no final da sílaba), do "R" no final de sílaba, do "S" no final de sílaba e do "NH" e "LH":

Equipe/Nível	Perguntas
B ou C (silábico-alfabético e alfabético)	Tem ou não tem a letra "R" na palavra CARTA?
	Tem ou não tem a letra "N" na palavra PONTE?
	Tem ou não tem a letra "S" na palavra PASTA?
	Tem ou não tem as letras "LH" na palavra TELHADO?

Correspondências a serem exploradas nas perguntas dirigidas a esse grupo de crianças:

- **B, C, D, F, G, J, L, M, N, P, R, S, T, V, X, Z;**
- Dígrafos **LH** e **NH**;
- **"R"** no final de sílaba;
- **"S"** no final de sílaba;
- **"N"** no final de sílaba.

3. Grupo de crianças que demonstram compreender a natureza alfabética da escrita e em processo de domínio da ortografia

Com relação ao grupo de crianças que demonstram compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita, tem-se como meta o domínio progressivo da ortografia. Para esse grupo, as perguntas devem abordar as correspondências regulares.

Exemplo:

Equipe/Nível	Perguntas
C	Tem um "R" ou dois "RR" na palavra BARRO?
(alfabético ortográfico)	Tem um "R" ou dois "RR" na palavra RODA?
	Tem um "R" ou dois "RR" na palavra CARACOL?
	Tem as letras "QU" ou "GU" na palavra FOGUETE?
	Tem as letras "QU" ou "GU" na palavra QUILO?
	Tem "M" ou "N" na palavra CAMPO?
	Tem "M" ou "N" na palavra JARDIM?
	Tem um "S" ou dois "SS" na palavra PÁSSARO?
	Tem um "S" ou dois "SS" na palavra ROSA?

Correspondências a serem exploradas nas perguntas dirigidas a esse grupo de crianças:

- Sons do "R";
- Dígrafos "QUA", "QUE", "QUI", "GUA", "GUE", "GUI";
- Sílabas "GE" e "GI";
- Nasalidade;
- "S" e "SS" entre vogais.

Depois de elaboradas as perguntas, a professora deve organizar um roteiro que oriente o encaminhamento do Jogo em sala de aula.

### Jogo Linguístico – roteiro da professora

Data: \_\_\_\_\_

Equipe/Nível	Perguntas
A (pré-silábico)	Tem BA ou MA na palavra MALA?
	Tem TI ou FI na palavra CANTIGA?
	Tem LO ou RO na palavra RODA?
	Tem SA ou VA na palavra LAVA?
Alunos	(nomes dos alunos)

Equipe / Nível	Perguntas
B (silábico)	Tem FA ou VA na palavra FADA?
	Tem TI ou DI na palavra MEDIDA?
	Tem GA ou JA na palavra JANELA?
	Tem NI ou MI na palavra COMIDA?
Alunos	(nomes dos alunos)

Equipe / Nível	Perguntas
C (silábico-alfabético e alfabético)	Tem a letra B ou P na palavra CAPELA?
	Tem a letra C ou G na palavra LAGOA?
	Tem a letra H ou G na palavra GAROTA?
	Tem a letra N ou M na palavra CAMISA?
Alunos	(nomes dos alunos)

## Realização do jogo

### Primeiro passo: organização da turma

Organizar a turma conforme os três grupos previamente definidos, a partir do diagnóstico do nível de escrita de cada aluno. Para a realização do Jogo, os alunos da mesma equipe devem estar próximos. Conforme a disponibilidade de espaço na sala de aula, o Jogo poderá ser realizado com as crianças sentadas no chão, em rodinha ou nas mesinhas dispostas para o trabalho em pequenos grupos. Isso facilitará a interlocução das crianças em torno da pergunta feita para sua equipe.

### Segundo passo: registro no quadro da sala

Dividir o quadro em três colunas. Cada coluna recebe o nome de uma equipe.

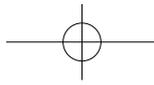
Equipe A	Equipe B	Equipe C

Assim que a turma e o quadro estiverem organizados, dar início ao Jogo. De acordo com o planejamento previamente realizado, fazer as perguntas para os alunos. Inicia-se com a pergunta para a equipe A, ou seja, dirige-se à equipe dos alunos com menor conhecimento sobre a escrita. (Vamos imaginar que a equipe A desta turma seja composta por crianças que revelaram hipótese pré-silábica na produção escrita do diagnóstico).

Ao fazer a pergunta para a equipe A, a professora registra no quadro as opções de resposta. Veja um exemplo:

Equipe A, atenção para a pergunta: "Tem MA ou LA na palavra BOLA"?

E, em seguida, a professora registra no quadro e repete a pergunta, mostrando onde está escrita a sílaba. "Tem MA (mostra a sílaba MA) ou LA (mostra a sílaba LA) na palavra BOLA?"



Equipe A	Equipe B	Equipe C
MA LA		

As crianças da equipe devem se reunir e trocar pontos de vista sobre a pergunta proposta. Após essa troca, a equipe apresenta a sua resposta por consenso ou opinião da maioria.

O momento de interação na equipe é uma oportunidade para que a professora retome com a turma as regras necessárias para o bom andamento do jogo. Em geral, crianças que exercem maior liderança na turma se destacam, ao passo que alunos com perfil mais quieto participam pouco. É importante que a professora faça intervenções, de modo a garantir que todos da equipe reflitam sobre a pergunta proposta.

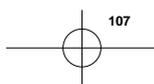
Depois que a equipe expõe sua resposta, a professora solicita a toda a turma que ajude a escrever a palavra. As crianças soletram enquanto a professora registra a palavra no quadro, no espaço apropriado.

Equipe A	Equipe B	Equipe C
MA LA BOLA		

No momento do registro da palavra no quadro, as crianças com maior conhecimento participam contribuindo com a escrita da palavra. Nesse momento, criam-se oportunidades de aprendizagem para as crianças que ainda não apresentam o nível alfabético.

É interessante que a professora aproveite a oportunidade e promova reflexões entre os alunos. Ex.:

- Quais letras formam a sílaba BO de BOLA?
- Quais outras palavras vocês conhecem que começam com "BO"?



A resposta final da equipe é que determinará a pontuação, sendo 1 ponto para acerto e 0 para erro.

Assim que a 1ª pergunta estiver respondida e corrigida, segue-se com uma pergunta para a equipe B (alunos com conhecimento intermediário) e, por último, para a equipe C (aluno com maior conhecimento). Assim que as três equipes tiverem participado, a primeira rodada é finalizada.

É importante que os alunos da equipe B e, principalmente, da equipe C questionem a professora sobre o nível das perguntas propostas para a equipe A e/ou B, alegando que são mais "fáceis". Nessa hora é interessante que a professora converse com a turma sobre as diferentes formas e ritmos de aprendizagem entre as crianças e sobre a necessidade de que todos contribuam e aprendam uns com os outros.

Dar continuidade ao Jogo, realizando a segunda rodada da mesma forma que a primeira e, assim, sucessivamente, até completar a terceira rodada. Ao final do Jogo, terão sido realizadas nove perguntas, sendo três perguntas para cada equipe. Vence a equipe que obtiver o maior número de pontos ao final do Jogo.

Terminado o jogo, nove palavras estarão registradas no quadro. Os alunos fazem a leitura e a cópia de todas as palavras no caderno.

## Avaliação e replanejamento

Durante a realização do Jogo, é importante que a professora faça intervenções junto aos alunos para garantir que as regras sejam cumpridas, assegurando o sucesso da atividade: o aprendizado do aluno. Nas primeiras vezes em que o Jogo é realizado, as intervenções são mais frequentes. Com a constância da atividade na rotina de trabalho, as crianças se habituem às regras e tornam-se mais autônomas. Vale lembrar que, por se tratar de uma atividade lúdica, as crianças gostam de participar e cooperam com o trabalho, favorecendo o aprendizado.

Após o Jogo, a professora deve refletir sobre o desenvolvimento da atividade, redirecionando o planejamento do Jogo nas próximas vezes em que for realizado:

- A pergunta dirigida à equipe ofereceu desafio a todos os alunos? Em caso negativo, o aluno pode passar a integrar uma equipe mais desafiadora (com maior conhecimento sobre a escrita);

- As perguntas foram muito difíceis para cada equipe? Em caso afirmativo, a professora deve ficar atenta ao elaborar as perguntas para o próximo Jogo.
- Todas as equipes estão tendo oportunidade de vencer o Jogo? Em caso negativo, a professora deve reorientar as perguntas que vêm fazendo para as equipes, no sentido de possibilitar que todas vençam (não fazer sempre perguntas muito difíceis para a mesma equipe).
- Periodicamente, a professora deve reavaliar o nível conceitual dos alunos, monitorando a evolução e reorganizando as equipes e as perguntas a serem feitas. Por exemplo, a professora deve ficar atenta ao momento em que o jogo deve mudar da sílaba para a letra.

<sup>15</sup> A Ficha do Aluno, geralmente, compõe o arquivo da escola e possui dados de cada criança. Esses dados são coletados no momento da matrícula. É importante que a escola elabore a ficha de modo a coletar dados que contribuam para o trabalho a ser desenvolvido pela professora. É uma fonte importante de informação sobre a criança.

### 3.4 | A produção de textos e o desenho na sala de aula.

Kely Cristina Nogueira Souto \*

O relato apresentado a seguir descreve e analisa algumas situações de aprendizagem propostas pela professora Miriam, que leciona em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Por meio desse relato, buscaremos refletir sobre as concepções e as intervenções subjacentes à sua prática em sala de aula.

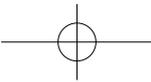
Para a professora Miriam, uma das ações pedagógicas mais significativas na prática de ensino junto às crianças de seis anos é a atividade de desenho. Ao falar sobre a organização do seu trabalho, no início do ano, a professora afirmou que contava com a participação de todas as crianças para compor os painéis da sala. Na sua forma de ver, o ambiente da sala de aula não pode ser organizado exclusivamente pelo professor alfabetizador. A professora explicitou essa concepção ao comentar sobre a organização do espaço escolar no momento em que as crianças são recebidas no início do ano letivo:

“No início do ano nós tivemos uma semana antes para decorar, arrumar, que no meu entender, com a minha experiência, precisamos sim de uma organização anterior para conhecer pelo menos o que está escrito na ficha do aluno<sup>15</sup>. Quem são esses alunos, onde eles moram, que experiências eles têm, mas o acontecimento, a organização da sala, ah..., isso é com eles. (...) Quando eu recebo os meninos, juntos, nós vamos compondo esse ambiente que é nosso...”

No início do ano letivo, para compor o ambiente da sala de aula, a professora envolveu as crianças em produções de desenhos. Ela orientou as atividades de modo que as crianças soubessem o que e o para que desenhar, deixando claro para a turma qual era a função ou o destino dos desenhos que eles produziram. Os desenhos poderiam compor capas de trabalhos ou de algum projeto, como também cartões, convites; poderiam ser expostos em painéis da escola, tanto na sala de aula quanto na área externa da sala, no pátio. Essa atitude se constituiu como condição importante que orientava as crianças. Temos, aqui, o sentido da tarefa, o por que, o para que e o para quem desenhar, objetivos que precisam ser previstos no planejamento pedagógico. A professora ressaltou que as crianças pediam constantemente para desenhar:

“(...) eles têm pedido muito desenho, eu acho que eles já vêm muito com essa cultura de colorir o patinho, o gatinho, assim tudo pronto, e eu não quero... Em hipótese alguma eu dou um desenho para meu aluno colorir a troco de nada”

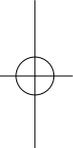
\* **SOUTO, Kely Cristina**  
Nogueira. Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.



Havia, também, algumas propostas em que o desenho era livre, embora estas não fossem as situações mais recorrentes na turma da professora Miriam. Mesmo nestas situações, o desenho não era visto como uma mera tarefa sem significado. Desenhar tinha um sentido para as crianças e para a turma naquele momento específico. A professora acreditava que a expressão das crianças, por meio do desenho, poderia ser limitada, caso oferecesse apenas desenhos prontos para colorir:

“Dependendo das experiências anteriores, vivenciadas pelas crianças em outros espaços institucionais, elas podem manifestar desinteresse ou mesmo dizer que não sabem desenhar e, em alguns casos, é possível perceber também que têm apenas o hábito de colorir as matrizes prontas reproduzidas.”

Um enfoque que caracteriza a forma como a professora Miriam incorporava a prática do desenho no cotidiano escolar das crianças diz respeito ao fato de as atividades de desenho ocorrerem quase sempre em situações contextualizadas. O trabalho que realizou com o poema “Gato da China”, de José Paulo Paes, da editora Ática, é um exemplo de uma situação em que a atividade de desenhar esteve presente de forma contextualizada.



O trabalho realizado com o poema se configurou como uma situação voltada para o eixo da leitura. Priorizou-se o aspecto lúdico do texto, o prazer em ler e a sua compreensão. Outro aspecto importante na exploração do poema “Gato da China” pela professora Miriam foi a entonação de sua leitura para as crianças. Por meio da sua estratégia de leitura oral, a professora fez com que as crianças percebessem as rimas, os sons finais das palavras no poema.

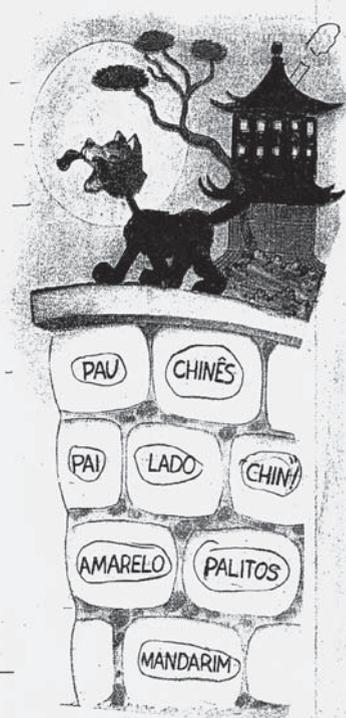
Sabemos que, na leitura de textos rimados, é importante chamar a atenção para a percepção das rimas, pois, por meio delas, as crianças podem identificar os sons semelhantes, evidenciando-se, assim, aspectos sonoros da língua. Como veremos a seguir, a mediação da professora, assegurando a percepção sonora das palavras, foi fundamental para a realização da tarefa posterior.

A tarefa proposta consistia em identificar as palavras que faltavam no texto, no momento em que a professora lia pausadamente. “Era uma vez, um gato...” Nesse momento, as crianças deveriam completar respondendo: “chinês”. O preenchimento dos espaços com as respectivas palavras ocorreu após todo o trabalho da percepção sonora. A professora destacou as palavras no quadro, promovendo situação de leitura de cada uma delas, seguindo a ordem do texto.

LEIA A HISTÓRIA DO "GATO DA CHINA" E COMPLETE-A COM AS PALAVRAS AO LADO, FORMANDO RIMAS.

**GATO DA CHINA**

ERA UMA VEZ  
 UM GATO CHINÊS  
 QUE MORAVA EM XANGAI  
 SEM MÃE E SEM PAI  
 QUE SORRIA AMARELO  
 PARA O RIO AMARELO  
 COM SEUS OLHOS PUXADOS  
 UM PRA CADA LADO  
 ERA UM GATO MAIS PRETO  
 QUE TINHA NANQUIM  
 DE BIGODES COMPRIDOS  
 FEITOS MANDARIM  
 QUE QUANDO ESPIRRAVA  
 SÓ FAZIA CHINI  
 ERA UM GATO ESQUISITO:  
 COMIA COM PALITOS  
 E QUANDO TINHA FOME  
 MIAVA "MING-AUI"  
 MAS LAMBIA O MINGAU  
 COM SUA LÍNGUA DE PAU  
 NÃO ERA UM BICHO MAU  
 ESSE GATO CHINÊS  
 ERA ATÉ LEGAL.  
 QUER QUE EU CONTE OUTRA VEZ?



A proposta de fazer um desenho contextualizado no tema do poema foi apresentada às crianças no dia seguinte, como uma maneira de se ampliar a atividade de leitura do poema. Assim, após uma releitura coletiva do texto, a professora pediu às crianças que produzissem um desenho que representasse o que elas tinham achado de mais curioso ou o que elas passaram a imaginar a partir da leitura do poema.



◀ “Eu fiz o gato primeiro. Ele é esquisito tem um bigode grande. Depois eu fiz a mãe dele e mais umas pessoas e as árvores. A casa dele é longe.” (Mostrou a casa do lado direito da folha.)

O desenho é uma forma de representação que permite à criança demonstrar os seus conhecimentos e sentimentos. Assim ela pode representar o modo como percebeu a situação vivenciada, nesse caso, um poema lido pela professora. Garantir às crianças a apresentação dos desenhos, seja individualmente ou no coletivo, em situações de interação, torna-se relevante, pois se configura como um momento de expressão oral. Este é um momento real de interlocução com os pares, uma atividade contextualizada e que tem sentido para o grupo. Quando as atividades são previamente planejadas e acompanhadas, a professora pode reconhecer o processo evolutivo de cada um. Quando as crianças expõem seus desenhos, na roda de conversa<sup>16</sup>, expressam seus desejos, argumentam, discorrem sobre as suas produções, situação que se configura como um momento de ouvir e falar de modo organizado.

<sup>16</sup> Na roda de conversa, a professora priorizou a exposição de ideias, o relato de acontecimentos, a organização das rotinas e expôs propostas pedagógicas que seriam realizadas. Foi um momento rico de interação entre as crianças e entre professora e crianças.

Vale ressaltar que a proposta de desenhos não se vincula apenas ao trabalho com os gêneros textuais. Ela também pode se concretizar e se aliar aos conhecimentos de outras áreas, tais como as ciências naturais, a história, a geografia e a matemática, trabalhados ao longo do ano letivo.

### Um sonho de criança mostrado através do texto escrito, da apresentação oral e do desenho

A professora Miriam pediu que as crianças representassem, por meio de desenho e escrita, o brinquedo que queriam ganhar no dia das crianças. Na apresentação do desenho, a professora deixou que cada uma falasse sobre os seus desejos, situação que ocorreu com intervenções e com a mediação dela. Esta foi uma situação que envolveu a oralidade e que exigiu certa organização em relação ao que se falava, como se falava e para quem se falava. Nessa situação, as crianças puderam utilizar o desenho e a escrita como sinalizadores do que seria dito por elas aos colegas.



Enquanto apresentava seu desenho, Raquel fez o seguinte relato:

“Meu sonho é andar de Montanha Russa. Eu já vi na televisão que ela anda bem rápido. Na hora eu fiquei com medo, mas depois eu pensei, se eu segurar bem forte eu não caio. Eu queria ganhar um passeio desses. Por isso fiz a montanha. A minha montanha anda muito mais rápido e tem muitas voltas. As pessoas ficam muito assustadas quando olham pra ela. Por isso eu fiz assim: assustaaaaaaaaaaaaada.”

Todas as crianças da turma da Raquel fizeram seus desenhos e os apresentaram para os colegas numa roda de apresentação coletiva. A apresentação de Raquel, do seu texto escrito e do seu desenho para os colegas permitiu à professora conhecer, além do desejo da criança, importantes elementos acerca do que Raquel sabe sobre o sistema de escrita. Podemos observar, no material produzido, que a criança já diferenciava o sistema de escrita do desenho, sabia como funcionava o sistema alfabético, já conseguia representar as sílabas simples, formadas por uma consoante e uma vogal (CV) e, até mesmo, as mais complexas, como o NHO (CCV). A escrita de determinadas palavras, por exigirem um conhecimento ortográfico, gerou algumas ocorrências que não correspondiam à escrita convencional, tal como rege o nosso sistema. Podemos confirmar esses dados em algumas palavras, como: RUSA para RUSSA, ASUSTADA para ASSUSTADA. Tendo em vista a idade em que se encontrava e as questões que apresentava, Raquel era incentivada pela professora, em alguns momentos da aula, a pensar em tais aspectos, principalmente em relação ao uso das letras s, z, ç, ss, x, entre outras. Nem todas as crianças sabiam escrever, por isso a professora Miriam, que já conhecia o nível de desenvolvimento da turma em relação ao processo de escrita, orientou a tarefa de modo que, se a criança não soubesse escrever, poderia apenas desenhar.

Raquel cumpriu a tarefa tal como foi solicitada pela professora, desenhou e fez o seu registro escrito. Entretanto, chama especial atenção o emprego de um recurso gráfico/estilístico comum nas histórias em quadrinhos. Ao grafar a palavra “assustada” repetindo a letra “a”, Raquel oferece ao leitor, de um lado, o prolongamento da sensação de susto e, por outro lado, o próprio movimento da montanha russa ou talvez a reprodução dos sons ou sentimentos expressos pelas pessoas quando estão nesse brinquedo. A familiaridade de Raquel com esse gênero textual pode ser explicada, como veremos a seguir, pelo trabalho sistemático feito pela professora com as Histórias em Quadrinho.

## História em Quadrinhos

A História em Quadrinhos (HQ) é um gênero textual muito apreciado pelas crianças e adultos. Apresentamos, aqui, algumas situações em que a professora Miriam, ao trabalhar com as histórias em quadrinhos na sala de aula, oportunizou às crianças perceberem elementos que as compõem. Além do mais, a professora familiarizou as crianças com o gênero de modo a incentivá-las a ler e a produzir esses textos, respeitando suas características. Para concretizar seus objetivos, Miriam tornou as revistinhas acessíveis às crianças, garantindo momentos na rotina em que eram objeto de estudo e inserindo-as também na sacola de livros<sup>17</sup>, disponível na sala de aula.

Vejamos, inicialmente, o que levou Raquel a utilizar, no seu texto, um recurso presente nos quadrinhos.

A professora leu várias histórias na sala, mostrando para as crianças as imagens. Destacamos algumas imagens apresentadas ao ler Cebolinha, na história denominada “Ao vencedor o troféu”.



← Fragmento da História Cebolinha em: “Ao vencedor o troféu”. Grande Almanaque de Férias Turma da Mônica. Maurício de Sousa Produções. n.2, Junho de 2007. p. 10.

← Fragmento da História Cebolinha em: “Ao vencedor o troféu”. Grande Almanaque de Férias Turma da Mônica. Maurício de Sousa Produções. n.2, Junho de 2007. p. 12.

Como forma de facilitar a compreensão das crianças, a professora explorava as imagens da HQ vinculadas ao texto e ressaltava também os recursos gráficos presentes, tais como os balões, as onomatopeias, as cores, os pequenos desenhos e a expressão das personagens. Chamar a atenção para esses aspectos é relevante na medida em que as crianças aprendem observando, imitando os outros com os quais convivem, comparando e (re)significando objetos em suas ações cotidianas.

Nas imagens acima, vimos presentes, em duas situações, a repetição da letra “a” para causar o efeito de sentido pretendido pelo autor, em “gorduchaa!!” e em “testemunhaaa...” Podemos dizer, então, que, diante desses e de outros modelos apresentados em outras histórias, e com a devida intervenção da professora, Raquel se apropriou desse recurso e utilizou-o de modo coerente em sua produção. Constatamos que, embora o gênero produzido não seja uma HQ, ainda assim ele foi utilizado em uma situação em que há uma articulação entre imagem e escrita, tal como se vê nos quadrinhos.

Essa situação permite confirmar a importância de se trabalhar com bons modelos de textos para as crianças, tal como eles se apresentam na sociedade. Os suportes e os gêneros originais devem ser assegurados e disponibilizados para as crianças, de modo que elas percebam que a escrita é real e cumpre uma função social definida. Nessa perspectiva, vemos presente uma concepção de que ler é ler escritos autênticos, que circulam socialmente, e que têm uma função para a comunidade de leitores ou mesmo futuros leitores, as crianças.

## Referências Bibliográficas

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean et al. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 166 p.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1990.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete et al. Tipos de textos, modos de leitura. . Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (educador em formação) 163 p.

ROCCO, M. Tereza F. Entre a oralidade e a escrita. In: DIEZICH, Mary Julia Martins (Org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 64-84.

SMOLKA, Ana Luíza B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luíza B. et al. *Leitura, desenvolvimento e linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 23-41.

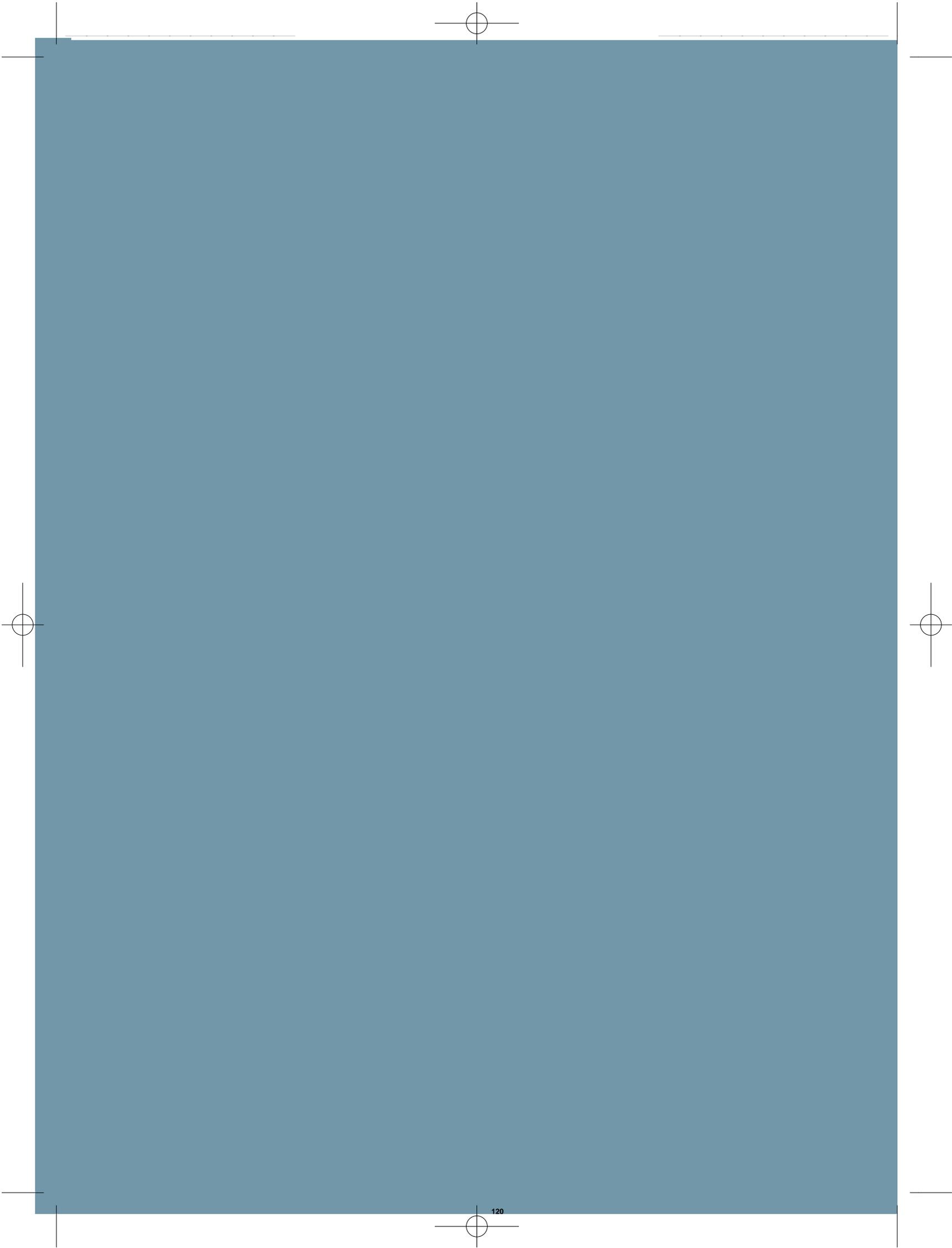


A história da alfabetização é a história da escola! E se quisermos dar outro rumo à vergonhosa história da alfabetização em nosso país, é à história da escola que temos que dar outro rumo – é a escola que temos de transformar”.

Magda Soares







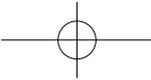
## Considerações Finais: professoras, crianças de seis anos e o prazer de ler e escrever para aprender

A tarefa de escrever sobre o trabalho pedagógico com crianças de seis anos nos possibilitou diferentes questionamentos e alguns desafios. Sabemos que também as professoras, ao assumirem, no Ensino Fundamental, as crianças dessa idade, enfrentam desafios e inúmeras dificuldades.

Ao pensarmos nesses desafios e dificuldades, não podemos negligenciar o fato de que esse público pertenceu à educação infantil, uma etapa de ensino com concepções de criança, aprendizagem, conhecimento, tempos e espaços diferenciados. Estamos, pois, dando prosseguimento a algo que se iniciou há muito tempo e que traz em si uma dimensão sempre presente na história da educação deste País: a luta pelo direito a uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, as experiências, saberes e conhecimentos construídos na educação infantil acerca dessa criança precisam mais do que ser considerados, devem, sobretudo, servir de parâmetro para as práticas e as intervenções pedagógicas que se pretende construir com elas no novo Ensino Fundamental.

Uma questão a ser considerada refere-se ao respeito a essa criança e a seu tempo de vida. A escolarização obrigatória não pode dar excessiva centralidade aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização. Essa proposição ganha especial destaque, principalmente se consideramos as características das sociedades contemporâneas. Quer pelas exigências de uma formação educacional futura; quer pela escassez ou ausência de espaços públicos adequados, tendo em vista a redução e, em alguns casos, o desaparecimento do espaço da rua como local de socialização; quer pela diminuição das situações de troca entre irmãos e primos acarretada pela redução das taxas de natalidade, a infância contemporânea encontra na escola um espaço importante para sua manifestação.

Por outro lado, não podemos perder de vista o direito desse segmento da população ao conhecimento, em particular, o direito de acesso à linguagem escrita. Como argumentamos, a criança pequena é um sujeito que interage com outros grupos sociais e com suas produções simbólicas e a linguagem



escrita é uma dessas produções com as quais as crianças têm, desde muito pequenas, uma familiaridade e uma curiosidade para conhecer e dela se apropriar. Entretanto, as famílias e os profissionais da educação sabem que assegurar o aprendizado da leitura e da escrita tem sido um dos maiores desafios para a escola, principalmente considerando as trajetórias de fracasso na apropriação desse conhecimento por parte de um segmento importante da população.

Para que as crianças se apropriem desse objeto do conhecimento humano sem serem desrespeitadas na sua condição, é preciso mudar a história da escola. Ainda estamos no caminho da construção de uma educação formal que respeite os direitos da criança, e essa publicação não é a resposta para todas as questões. Muito pelo contrário, ela foi (esperamos) mais um pequeno passo nessa direção. Nossa preocupação central foi a de elaborar um instrumento que auxiliasse as professoras a perceberem a criança como um sujeito que sabe algo sobre o mundo da escrita e, sobretudo, alguém que deseja se apropriar desse objeto do conhecimento. Buscamos, ainda, elaborar um material que respaldasse teoricamente as opções metodológicas das professoras.

Finalmente, com essa publicação esperamos ter contribuído para a ampliação de importantes conceitos e, sobretudo, ter proporcionado reflexões acerca do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança de seis anos de idade. Esperamos, ainda, que a língua escrita possa a ser compreendida como uma ferramenta que deve interagir com o universo infantil, com a maneira de a criança se apropriar do mundo e não como um conteúdo escolar a ser aprendido para ser usado no futuro, nas próximas etapas escolares.

