

Universidade Aberta do Brasil  
Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Educação

## **Linguagem e Pensamento na Educação Infantil II**

**Cristiane Marinho da Costa**  
**Plínio Rógenes de França Dias**



**pedagogia**  
a distância

## SUMÁRIO

|                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Palavras dos professores-pesquisadores .....                                               | 244        |
| Croqui do percurso .....                                                                   | 245        |
| Mapa conceitual .....                                                                      | 250        |
| Desempenho no percurso .....                                                               | 251        |
| <b>UNIDADE I: A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>                     | <b>252</b> |
| Conceitos fundamentais sobre linguagem e a sua aquisição pela criança .....                | 252        |
| O desenho como sistema de representação .....                                              | 257        |
| O desenho na construção da linguagem, do símbolo, da fala, do lúdico e do pensamento ..... | 261        |
| <b>UNIDADE II: A HISTORICIDADE DA ESCRITA .....</b>                                        | <b>267</b> |
| O processo histórico da escrita .....                                                      | 267        |
| A fala, a leitura e a escrita no contexto escolar .....                                    | 272        |
| A psicogênese da língua escrita .....                                                      | 276        |
| <b>UNIDADE III: O LETRAMENTO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA .....</b>                       | <b>282</b> |
| A Educação Infantil e as práticas de letramento .....                                      | 282        |
| A leitura e os significados do letramento .....                                            | 287        |
| Propostas de trabalho com a linguagem e a escrita .....                                    | 292        |

## Palavras dos professores-pesquisadores

Caros aprendentes,



Vocês estudaram em Linguagem e Pensamento na Educação Infantil, I algumas concepções importantes sobre a linguagem e o pensamento e devem se recordar que foi mostrado naquele componente, enfaticamente, como funcionam essas faculdades da mente humana, tomando por base os postulados teóricos de Piaget, Vigotski e Chomsky.

Pois bem, nesta nova trilha, aprofundaremos esses conceitos fundamentais da linguagem na educação infantil, praticando alguns princípios que regem toda e qualquer comunicação humana. Conheceremos o caráter múltiplo das linguagens e sua aplicação escolar, descobrindo como a infância faz uso constante delas. A palavra mais importante nesse processo será **interação**.

No primeiro momento (unidade I), abordaremos a linguagem visual, destacando o desenho como sistema de representação, elencando sua importância na aquisição da linguagem verbal e no crescimento cognitivo do ser humano.

Em seguida (unidade II), vamos nos deter mais na própria aquisição da escrita pela criança, refletindo sobre as condições sócio-históricas para esse advento tecnológico. Será muito oportuno, nesse momento, conhecer a própria história da escrita humana e descobrir como ela, ao mesmo tempo que revolucionária, é base para a consolidação do poder e para o preconceito e exclusão. Ainda nesse momento do percurso, conheceremos mais detalhadamente as formas como as crianças aprendem a ler e escrever, como essas formas variam de acordo com o método adotado no ensino e a concepção de aprendizagem que as sustenta.

Já na última etapa da nossa trilha (unidade III), trabalharemos para desconstruir algumas noções de alfabetização, de leitura e de escrita, aproximando-nos do conceito de letramento. Nossa palavra-chave para esse momento será a leitura, e nossa abordagem principal será com as práticas que podem ser proporcionadas na escola.

Na verdade, trabalharemos continuamente na tentativa de construção de uma escola rica em possibilidades e interligada aos processos sociais da comunidade em que ela se insere. Vocês, caros aprendentes, futuros(as) pedagogos(as) desta nova escola que desejamos, serão essenciais nessa construção. Esperamos que as experiências acadêmicas que vamos trilhar juntos possam fortalecer cada vez mais esse senso de responsabilidade sócio-profissional.

Por esse motivo, este componente curricular vai se revelar intensamente prático, pois todas as aulas proporão desafios que solicitam aplicação, observação, análise, coleta de dados, memória pessoal, planejamento, inserção na comunidade escolar. Estamos partindo do princípio de que vocês são um novo tipo de estudante de nível superior, com novos desafios, novas metas e novo compromisso.

Boa interação a todos e todas,

Profª. Msc. Cristiane Marinho da Costa  
Prof. Msc. Plínio Rógenes de França Dias

## Croqui do percurso

**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CURSO DE PEDAGOGIA - MODALIDADE A DISTÂNCIA  
LINGUAGEM E PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL II**

**Professores:**

Msc. Cristiane Marinho da Costa  
Msc. Plínio Rógenes de França Dias

**E-mail:**

cris\_abu@yahoo.com.br  
pliniorogenes@yahoo.com.br

MARCO VI

**Componente Curricular:**

LINGUAGEM E PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL II

45 horas/aula

03 créditos

**Ementa:**

Concepções de linguagem. O desenho como sistema de representação. O desenho e o desenvolvimento infantil na construção da linguagem, do símbolo, da fala, do lúdico e do pensamento. O processo histórico da escrita. A psicogênese da língua escrita. Práticas de leitura e escrita na educação infantil. Alfabetização e letramento.

**Objetivo geral:**

- Compreender, com base em fundamentos teóricos, conceitos e questões relacionadas à linguagem, à escrita e à construção da linguagem na educação infantil.

**Objetivos específicos:**

- Conhecer as concepções de linguagem;
- Discutir o desenho como sistema de representação que promove o desenvolvimento da linguagem na criança;
- Refletir sobre o processo histórico da escrita e a psicogênese da língua escrita;
- Identificar as práticas de leitura e escrita na educação infantil.

**Competências e habilidades a serem desenvolvidas:**

- Compreensão sobre a linguagem e seu funcionamento;
- Capacidade de reconhecer a aquisição e construção da linguagem infantil;
- Capacidade de reflexão sobre o processo histórico da escrita;
- Capacidade de trabalhar com o desenho como sistema de representação para o desenvolvimento da linguagem na criança;
- Capacidade de reflexão sobre a psicogênese da escrita;
- Capacidade de identificar as práticas de leitura na educação infantil;
- Capacidade de trabalhar a leitura e a escrita na educação infantil.

**UNIDADE I: A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

- Conceitos fundamentais sobre linguagem e a sua aquisição pela da criança
- O desenho como sistema de representação
- O desenho na construção da linguagem, do símbolo, da fala, do lúdico e do pensamento



## UNIDADE II: A HISTORICIDADE DA ESCRITA

- O processo histórico da escrita
- A fala, a leitura e a escrita no contexto escolar
- A psicogênese da língua escrita

## UNIDADE III: O LETRAMENTO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

- A Educação Infantil e as práticas de letramento
- A leitura e os significados do letramento
- Propostas de trabalho com a linguagem e a leitura

### Desafios:

Participação em fóruns; questionários; análise de produções infantis; elaboração de planos de atividades; discussão de textos, filmes e canções.

### Estratégias:

Este componente curricular será desenvolvido com o objetivo de aliar teoria e prática. Para isso, aqui serão apresentados os pressupostos teóricos, e os desafios buscarão contemplar as práticas que não envolvem apenas a sala de aula, mas o próprio contato direto com crianças na Educação Infantil, o que pode até transcender a esfera escolar. Os aprendentes terão orientação, supervisão e suporte dos mediadores a distância e dos professores, que, por sua vez, terão autonomia para encaminharem as propostas de acordo com seus planejamentos e manejo da plataforma Moodle. As aulas serão realizadas por meio do ambiente virtual de aprendizagem-Moodle sob a coordenação do(a) professor(a) formador, mediadores presenciais e a distância. Também poderá ser utilizado o recurso da *webconferência*. O processo de ensino-aprendizagem constituir-se-á de atividades de leitura das Trilhas do Aprendente (impresso e digital), textos complementares e filmes, por meio de mensagens e debates nos fóruns de discussão e *chat*; produção e publicação de textos utilizando editores de texto.

### GPS:

De maneira continuada, os aprendentes serão avaliados a partir dos desafios propostos e leituras indicadas no decorrer das unidades de estudo. A interatividade dos aprendentes será acompanhada por meio da exploração das ferramentas na plataforma virtual de aprendizagem. Os resultados serão enfatizados nas avaliações presencial e a distância. A pontuação dos desafios far-se-á de acordo com o desempenho teórico dos aprendentes, possibilitando configurações à tabela de desempenho, permitindo ainda que tal tabela sofra modificações no decorrer do processo, conforme necessidades durante a gestão do componente curricular em foco.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil – Gostosuras e bobices**. São Paulo, Scipione, 1997. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Linguagem e leitura: movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto em sala de aula de 5 série**. Tese de doutorado, UFPE, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; revisão de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

\_\_\_\_\_. Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Tradução de Cristina Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma historia**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2002.

COULMAS, Francis. **The writing systems of the world**. Oxford: Blackwell, 1989.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 25ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. & DONALDO, Macedo. **Alfabetização: Leitura da palavra, leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Escrita Infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: práticas e formação de professores.** 1ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2006.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura.** 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita.** 7ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do Letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: Teoria e prática.** 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 2ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: Gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1998.

MAMEDE, Márcia Mendes. **Conversando sobre o grafismo infantil.** Revista do Professor de Educação Infantil, Brasília: DF: Ministério da Educação e do Desporto, n. 26, 1994. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=39445&type=P>>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina.** Criança. Brasília. s/ v, n. 40, p. 18-26, set. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/revcrian40.pdf>>.

PATROCÍNIO, Wanda Pereira. **O desenho e suas relações com a linguagem escrita em alunos portadores de deficiência mental.** Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, n.2, p.149-160. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. fev. 2001. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=346>>.

PEREZ, Carmen Lucia Vidal. **Revisitando a pré-escola.** In: Carmen Lúcia Vidal Perez [et al.] (org.). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PILLAR, Analice. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Fundação Iochpe, 1992.

\_\_\_\_\_. **O desenho e a escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHILLER, Pam; ROSSANO, Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. e CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Edunicamp, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. In: Michael Cole ...[et al.](org.). Tradução de José Cipola Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CURSO DE PEDAGOGIA - MODALIDADE A DISTÂNCIA  
LINGUAGEM E PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL II**

**Professores-pesquisadores:**

Cristiane Marinho da Costa  
Plínio Rógenes de França Dias

**DESEMPENHO NO PERCURSO**

| <b>Aulas</b>                                                               | <b>Desafios</b>                        | <b>Pontuação</b> | <b>Desempenho obtido</b> | <b>Prazo de finalização</b> |
|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <b>UNIDADE I</b>                                                           |                                        |                  |                          |                             |
| Aula 1                                                                     | Produção de texto                      | 10,0             |                          | 2ª semana                   |
| Aula 2                                                                     | Conceito de desenho                    |                  |                          | 4ª semana                   |
| Aula 3                                                                     | Atividade com o desenho                |                  |                          | 6ª semana                   |
| <b>Total de pontos na Unidade I</b>                                        |                                        | <b>10,0</b>      |                          |                             |
| <b>UNIDADE II</b>                                                          |                                        |                  |                          |                             |
| Aula 4                                                                     | História da escrita                    | 10,0             |                          | 8ª semana                   |
| Aula 5                                                                     | Sobre a escrita                        |                  |                          | 10ª semana                  |
| Aula 6                                                                     | Produção de texto                      |                  |                          | 12ª semana                  |
| <b>Total de pontos na Unidade II</b>                                       |                                        | <b>10,0</b>      |                          |                             |
| <b>UNIDADE III</b>                                                         |                                        |                  |                          |                             |
| Aula 7                                                                     | Prática de leitura                     | 10,0             |                          | 14ª semana                  |
| Aula 8                                                                     | Conceito de letramento e alfabetização |                  |                          | 16ª semana                  |
| Aula 9                                                                     | Atividade de leitura e escrita         |                  |                          | 18ª semana                  |
| <b>Total de pontos na Unidade III</b>                                      |                                        | <b>10,0</b>      |                          |                             |
| <b>Avaliação presencial (prova escrita) com conteúdo das três unidades</b> |                                        | <b>10,0</b>      |                          | Final do Percurso           |
| <b>TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO PERCURSO</b>                                 |                                        |                  |                          |                             |

**UNIDADE I****UNIDADE II****UNIDADE III****Aula 1****Aula 2****Aula 3****UNIDADE I****A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL****AULA 1: CONCEITOS FUNDAMENTAIS SOBRE LINGUAGEM E A SUA AQUISIÇÃO PELA CRIANÇA**

*"Educar é de certo modo transformar um animal humano em cidadão"*  
Ferreira Gular

Os estudos sobre a linguagem estão presentes nas reflexões e questionamentos de pesquisadores de todas as épocas. Nesta primeira aula, atualizaremos a discussão para fundamentar a teoria que escolhemos para dar suporte ao nosso estudo. Para isso, abordaremos as três principais concepções de linguagem, com o objetivo de a compreendermos em sua essência, sua função e sua aprendizagem na educação infantil.

Investigações filosóficas, há muito tempo, aproximam o estudo da linguagem aos fundamentos da <epistemologia> e da constituição da subjetividade humana.

Os gregos compreendem a linguagem como expressão do pensamento. Segundo essa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão, por meio da linguagem, é vista no dualismo entre o interno (consciência) e o externo (ato de expressão), sendo um ato monológico, que faz do indivíduo falante o princípio e o fim da linguagem. Nesta perspectiva, tal falante não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a realidade da situação social em que a enunciação acontece. Assim, temos:

A linguagem  
concebida como uma expressão do pensamento

A segunda concepção de linguagem é a elaborada pelo suíço <Ferdinand de Saussure>, no início do século XX, para quem a linguagem é vista como instrumento de comunicação.



Epistemologia é entendida como Teoria do Conhecimento, mas também como Filosofia da Ciência. Sua aproximação com os estudos Linguísticos é antiga pois sempre se registrou uma preocupação em descrever com clareza a relação íntima entre pensar e se comunicar através da linguagem. Daí que uma das questões centrais que aqui se estabelecem é: o quanto o ato de aprender a pensar depende do aprender a se expressar através da linguagem?



Imagem: Ferdinand de Saussure  
Fonte: <<http://www.glottopedia.de/images/8/84/Saussure.jpg>>



|                  |                   |                    |
|------------------|-------------------|--------------------|
| <b>UNIDADE I</b> | <b>UNIDADE II</b> | <b>UNIDADE III</b> |
| <b>Aula 1</b>    | <b>Aula 2</b>     | <b>Aula 3</b>      |

Nessa concepção, a linguagem é descrita como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código (que é a língua) é um fato social e envolve, conseqüentemente, pelo menos duas pessoas, é necessária sua utilização de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. Dessa forma, temos:

A linguagem  
como um instrumento de comunicação



Fonte: <[http://www.phillwebb.net/history/TwentiethCentury/Continental/\(Post\)Structuralisms/Dialogism/Bakhtin/Bakhtin5.jpg](http://www.phillwebb.net/history/TwentiethCentury/Continental/(Post)Structuralisms/Dialogism/Bakhtin/Bakhtin5.jpg)>.

A terceira concepção de linguagem é proposta pelo russo <**Mikhail Bakhtin (1895-1975)**>, que, em sua obra <**Marxismo e Filosofia da Linguagem (2006)**>, nos apresenta a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim, realizar ações, ou seja, atuar sobre um interlocutor (ouvinte/leitor). Assim, a fala é uma ação sobre o mundo, e sua enunciação coloca o ser em interação com o grupo.

Assim, temos:

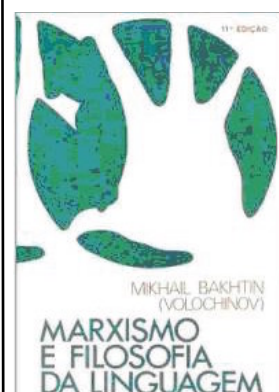
A linguagem concebida  
como um processo de interação

Neste componente curricular, vamos nos aprofundar nesta terceira concepção – linguagem como processo de interação – por acreditarmos, com Bakhtin e em diálogo com Vigotsky, que a formação da consciência só é possível com a interação das consciências por meio dos signos. E signo, aqui, é compreendido como uma imagem (incluindo a palavra) que comporta significados. Segundo Bakhtin (2006, p. 34), “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”.

Na educação infantil, é fundamental esta compreensão, para que se potencializem as comunicações das crianças entre si e com adultos, seja por meio da fala, da leitura, da escrita, do desenho ou do lúdico.



Capa da edição brasileira da obra fundamental de Bakhtin.



<[http://www.sebodomessias.com.br/loja/imagens/produtos/produtos/9060\\_299.jpg](http://www.sebodomessias.com.br/loja/imagens/produtos/produtos/9060_299.jpg)>.

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 1    | Aula 2     | Aula 3      |

## Aquisição da linguagem e formação do sujeito

Sabemos que, naturalmente, a linguagem é empregada para realizarmos muitas ações. Por exemplo, duvidamos, questionamos, influenciemos, construímos, certificamos etc. em incessantes trocas uns com os outros. Portanto, mais que instrumento de transmissão, o papel fundamental da linguagem é a constituição de sujeitos. Pela linguagem, o ser humano se situa nas relações sociais e se percebe enquanto pessoa.

Abordaremos agora a temática de como a criança adquire a linguagem falada. Para iniciarmos, o neurolinguista Steven Pinker (2005) nos apresenta uma situação que possibilita boas reflexões:

***Em 1985, um jornal chamado Sun trazia a seguinte manchete: "bebê nasce falando – descreve céu".***

"A vida no céu é grandiosa", disse um bebê à estupefata equipe de obstétrica segundos depois de nascer. A pequena Naomi veio literalmente ao mundo cantando louvores ao firmamento divino. O milagre chocou de tal forma a equipe da sala de parto que uma enfermeira saiu correndo e gritando pelo corredor: "O Céu é um lugar lindo, tão quente, tão sereno". Disse Naomi: "por que vocês me trouxeram para cá?" (p. 333)

Por que histórias como a de Naomi só ocorrem na ficção, nunca na realidade? Porque a criança realmente não possui dote linguístico para já nascer falando. Sabemos que a maioria das crianças não começa a falar antes de completar um ano, não combina palavras antes de um ano e meio, e não se exprime com frases gramaticais fluentes antes dos dois ou três anos. Então, como a criança aprende a falar, adquire a linguagem? Vejamos...

O desenvolvimento da linguagem da criança ocorre em fases, é um processo. Esta perspectiva é reforçada por Pinker (2002), para quem as fases da aquisição da linguagem falada são:

- **Balbucio de sílabas** – Em geral, a partir dos sete ou oito meses, o bebê emite sons articulados em sílabas e que, antes disso, eram apenas grunhidos e outros sons não-fonéticos. Nessa fase, o bebê ainda não vincula o som que produz à sua manifestação de desejos e estados físicos e emocionais;
- **Balbucio tagarela** – Geralmente, até o fim do primeiro ano de idade, as sílabas começam a variar e o bebê as pronuncia como se estivesse dizendo frases inteiras. Assim como em todas as outras épocas (inclusive a gestação), é muito importante conversar com a criança naturalmente, sem simplificar as palavras (ação muito habitual entre adultos), como se estivesse entendendo o que ela diz;
- **Estágio de uma palavra** – É o momento emocionante, entre os doze e os quatorze meses, de a criança dizer efetivamente palavras da sua realidade imediata que, em nossa cultura, é muito centrada na "mamãe", ou no "papai";

|                  |                   |                    |
|------------------|-------------------|--------------------|
| <b>UNIDADE I</b> | <b>UNIDADE II</b> | <b>UNIDADE III</b> |
| <b>Aula 1</b>    | <b>Aula 2</b>     | <b>Aula 3</b>      |

• **Estágio telegráfico** – Em geral aos dezoito meses, a criança já combina duas palavras em média, anunciando seus desejos e até mesmo perguntando. A aquisição de vocabulário já ocorre rapidamente e apresentar objetos nomeando-os para a criança é uma atitude muito estimulante;

• **<Grande explosão>** – A partir de dois anos e meio e com firmeza no terceiro ano de idade, o desenvolvimento da fala é bastante intenso, demonstrando uma conversa gramatical fluente, com grande ampliação de vocabulário e articulação sintática complexa, que inclui conectivos.



Ilustração de Herrero para a obra Rafaela Tagarela, de Adolfo Turbay.

Claro que as fases descritas acima não correspondem sempre às idades identificadas. É importante considerar variáveis como estímulos externos e as estruturas do aparelho fonador de cada criança. Também é preciso não comparar o desenvolvimento de uma criança com outra, pois nossos pequenos já sentem as expectativas que criamos sobre eles, o que pode proporcionar, num momento tão particular e determinante, problemas com a auto-estima.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), alerta para a necessidade de os educadores estarem mais atentos ao desenvolvimento da linguagem da criança, como também aos processos de interação social que se estabelecem, pois, conflitos, negociações de sentimentos, ideias e soluções compartilhadas emergem, constituindo-se como elementos indispensáveis para o desenvolvimento da linguagem oral e aprendizagem da criança. Portanto, a criança deve ser vista como um ser social e cultural, capaz de interagir por meio da linguagem nas trocas sociais, precisando aprender com os outros, sejam eles adultos ou não.

O professor, atento e interessado, precisa auxiliar na construção conjunta das falas das crianças, ouvir atentamente o que a criança diz para ter certeza de que entendeu o que foi dito, visando a ajudá-la continuamente no processo de desenvolvimento linguístico, afinal, "a capacidade de desenvolvimento de linguagem das crianças é marcada pelas possibilidades de trocas discursivas e o adulto/professor tem um papel importante nessa tarefa no contexto escolar". (BRASIL, 1998, p. 136).

Como todo ser humano, a criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. Ela tem uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem sua capacidade de compor ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Precisamos desta compreensão da criança como um ser múltiplo e de várias linguagens, para visualizarmos em que circunstâncias devemos responder às suas necessidades, planejando as atividades pedagógicas de maneira mais direcionada.

Outro aspecto para o qual devemos estar atentos em nossa atividade pedagógica é a realidade da infância no Brasil. A dualidade que conhecemos (desde crianças materialmente

|                  |                   |                    |
|------------------|-------------------|--------------------|
| <b>UNIDADE I</b> | <b>UNIDADE II</b> | <b>UNIDADE III</b> |
| <b>Aula 1</b>    | <b>Aula 2</b>     | <b>Aula 3</b>      |

abastadas e que muitas vezes se educam mais pela tecnologia e pelo consumo, até crianças para quem faltam as condições mais elementares – comida por exemplo – para que sua formação se efetive com dignidade) tem determinado a emergência de políticas claras para a educação infantil.

A organização curricular da educação infantil, segundo a LDB, em seu artigo 30, assegura que: “A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para crianças até 3 anos; II – pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos” (BRASIL, 1996). Mas, garantir o acesso universal é apenas o primeiro passo para uma consolidação do desenvolvimento integral de nossa infância. A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- |                                                    |                                 |
|----------------------------------------------------|---------------------------------|
| 1- De construir uma imagem positiva de si;         | 4- Ampliar as relações sociais; |
| 2- Descobrir seu corpo, limites e potencialidades; | 5- Desenvolver o ambiente.      |
| 3- Estabelecer vínculos com adultos e crianças;    |                                 |

Nesse sentido, faz-se necessário pensarmos no professor como educador de crianças, mas também como pessoa que está atenta às necessidades delas. Sabemos que as instituições infantis são espaços de grande diversidade, razão pela qual não podemos perder de vista um dos objetivos centrais da escola: desenvolver a capacidade humana de, apropriando-se de conhecimentos, interferir sobre a realidade à sua volta. Daí que reiteramos o papel da escola não somente de ensinar conceitos, mas também propiciar procedimentos que apontem ao aluno aprender a aprender. Nesse contexto, emerge também o papel do professor de atuar como mediador, como um mestre-aprendiz. Como nos sugere Guimarães Rosa: “professor não é somente aquele que ensina, mas aquele que de repente aprende”.

Feita essa leitura sobre a linguagem, a sua aquisição pela criança e a compreensão desta como sujeito social, partiremos para nosso objeto de estudo nesta unidade: o desenho como sistema de representação da criança.



## DESAFIOS

1. De acordo com a sua leitura desta aula, escreva um texto apontando a diferença entre cada uma das concepções de linguagem – para os gregos, para Saussure e para Bakhtin.
2. Identifique as fases do processo de aquisição da linguagem no comportamento de uma ou mais crianças de diferentes idades com quem você convive.

Poste essas atividades no Moodle. Em caso de dúvidas, contacte os seus mediadores.



|                  |                   |                    |
|------------------|-------------------|--------------------|
| <b>UNIDADE I</b> | <b>UNIDADE II</b> | <b>UNIDADE III</b> |
| <b>Aula 1</b>    | <b>Aula 2</b>     | <b>Aula 3</b>      |

## AULA 2: O DESENHO COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO

Na aula anterior, reconhecemos que a linguagem infantil tem peculiaridades que podem ser exploradas pelos educadores no âmbito escolar. Por isso, sabemos que, no ambiente escolar, o universo da linguagem constitui um grande instrumento de estímulos em favor do ensino. Na representação dessa linguagem, temos o desenho, que pode ser visto como meio de comunicação entre professor e aluno – em nosso caso, a criança. Nesta aula, vamos estudar a linguagem do desenho como sistema de representação que a criança utiliza para se expressar.

Para Derdyk (1989, p.32), o desenho “é a representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, pontos e manchas, com objetivo lúdico, artístico, científico ou técnico”.

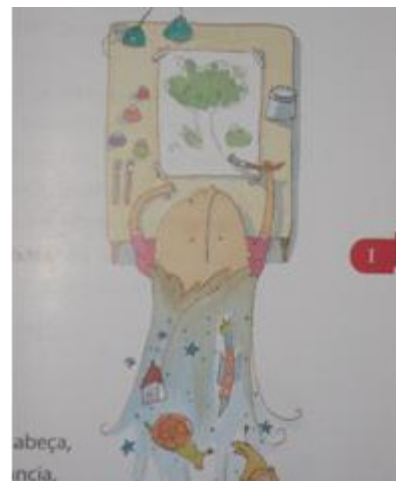


Ilustração de Elisabeth Teixeira para o livro Pequeno dicionário Poético Humorístico Ilustrado, de Elias José.

### Fundamentos do desenho na educação infantil

Mamede (1994, p. 22) nos explica que o desenho é essencial para o desenvolvimento da criança, pois é uma necessidade de comunicação que ela utiliza para se fazer conhecer e compreender a realidade que a cerca. Para este autor: “o desenho é manifestação de uma necessidade vital para a criança: conhecer e agir sobre o mundo, comunicar-se com esse mundo.” Significa que, por meio do desenho, a criança se apropria, toma para si a realidade que a cerca e se expressa por meios gráficos, como uma reação de seu entendimento pessoal dos fenômenos à sua volta. Podemos dizer também que o desenho é um processo de construção da realidade para a criança.

O desenho também se configura como uma atividade lúdica, em que o imaginário se une ao operacional, ou seja, a criança se utiliza da imaginação para pensar e se expressar por meio do desenho.

Vygotsky nos mostra que “todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras” (1988, p. 127). O desenho é uma representação gráfica que tem por base a linguagem verbal. O mesmo acrescenta que:

os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais do objeto. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.



|                  |                   |                    |
|------------------|-------------------|--------------------|
| <b>UNIDADE I</b> | <b>UNIDADE II</b> | <b>UNIDADE III</b> |
| <b>Aula 1</b>    | <b>Aula 2</b>     | <b>Aula 3</b>      |

Podemos observar esse desenvolvimento da linguagem escrita por meio do desenho quando, por exemplo, pede-se a uma criança para desenhar um objeto que está perto dela. Ela o faz, muitas vezes, sem dar muita atenção ao objeto; simplesmente desenha a partir do que conhece do objeto, do que gravou na sua memória, da sua percepção sobre ele (por que ele é de uma forma e não de outra).

Assim, praticando o desenho, a criança poderá desenvolver sua capacidade de apreensão da realidade, além de habilidades motoras (no manejo dos objetos) e linguísticas. Por meio desse recurso, também são manipulados os valores e determinações afetivas da criança. Nesse contexto, a atuação do professor é diferencial, pois pode propor atividades e recursos que proporcionem esse contato criança-mundo.

Desta forma, o desenho se configura como uma linguagem poderosa e necessária, sobretudo quando a criança interage com sua própria produção. Nesse processo, a criança encontra diferentes formas de representação, o que é decisivo para o seu desenvolvimento tanto das capacidades artísticas do ato de desenhar, como da aquisição escrita. Contudo, Gontijo (2008), apoiada em Vygotsky, nos previne que nem sempre que a criança descobre semelhanças entre o seu desenho e algum objeto, está se manifestando seu caráter simbólico. É preciso (e daí a importância da interação e a função do professor) que “o reconhecimento de determinados objetos no desenho ocorra após esse reconhecimento começar a ser feito por outras pessoas” (p. 80).

Em síntese:

**O desenho**  
 Interação criança-mundo;  
 Manifestação de valores e afetividade;  
 Desenvolvimento simbólico e motor;  
 Ferramenta para a aquisição da escrita.

### É possível/preciso ensinar a desenhar?

Os estudos sobre o desenho nos remontam ao século XIX. Segundo Iavelberg (2006), há originalmente as postulações teóricas das **escolas tradicional** (a criança desenha copiando modelos) e da **renovada** (a criança desenha sozinha). A escola tradicional entende que a criança aprende a desenhar copiando imagens figurativas, ou seja, reproduzindo tecnicamente. Pela perspectiva renovada, que prega o desenho espontâneo, há ênfase da produção infantil, não precisando da intervenção do professor, mas sim, que sejam criadas condições/situações adequadas para cada um se expressar. Nessa situação de desenho espontâneo, a criança evolui com o desenho, passando da fase de gatarujas (que são os rabiscos) para a fase mais complexa. Atualmente, chegamos à compreensão de que é preciso instigar a criança a criar o desenho.

Além disso, é preciso dialogar com a criança sobre a imagem que ela desenhou. Observá-la desenhar e ouvir o que ela comenta sobre sua criação permite que nos aproximemos de todo um universo de significados, sentimentos e apreensões que podem informar ao adulto muito mais do que muitas conversas que queira ter com a criança. Segundo Deryk (1989), “o desenho também é a manifestação da inteligência. A criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade”. Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento corroboram essa ideia, acrescentando que, por meio do desenho, a criança realiza operações mentais complexas, possibilitadas pelo desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, perceptivo e social. Os estudos

|                  |                   |                    |
|------------------|-------------------|--------------------|
| <b>UNIDADE I</b> | <b>UNIDADE II</b> | <b>UNIDADE III</b> |
| <b>Aula 1</b>    | <b>Aula 2</b>     | <b>Aula 3</b>      |

observam, ainda, a identificação dessas operações quando a própria criança realiza a interpretação do seu grafismo.

O desenho pode ser abordado em duas perspectivas: da **interpretação** e da **produção de imagens**. Quando abordamos o desenho do ponto de vista da interpretação, entendemos que a criança utiliza a imagem para expressar fantasias, pensamentos, ideias, medos, sentimentos, desejos, etc. Logo, quando vemos no desenho da criança prédios, carros, ônibus, ou sua casa, com a mãe, o pai, o irmão, ou bichos, coisas que aterrorizam, etc., está se manifestando o entendimento que ela tem de sua realidade, e que nos dá a conhecer.

Já quando abordamos os desenhos infantis pelo prisma da **produção de imagens**, significa compreender as fases de desenvolvimento da capacidade de desenhar. Tais fases são entendidas como:

- **Garatuja** – são os rabiscos, sem intencionalidade além do prazer cinético do movimento que gera cor, mas ainda não cria formas, apenas ajuda a criança a se concentrar.
- **Pré-esquemática** – são rabiscos mais controlados, que já apresentam algumas formas, como círculos e quadrados, algumas vezes concêntricos e que já começam a se aproximar de representações, como, por exemplo o sol, na forma de asterisco. Trata-se de uma fase em que crianças com deficiência mental demoram bastante para superar.
- **Esquemática** – O desenho aqui ganha uma expressão mais pessoal, com a criança apresentando sua realidade, ou seja, a partir dessa fase é possível interpretar as imagens produzidas. Um traço muito identificável dessa fase é que se estabelece uma linha de composição (do chão, do céu, do mar) originando planos em que os elementos da imagem se agrupam.
- **Realismo Visual** – A multiplicação das formas permite estabelecer planos no desenho, em que há muito mais detalhamento e menos exageros nos tamanhos. A cor aqui ganha uma variação muito mais ampla e fica circunscrita ao objeto que está traçado.
- **Naturalista** – O desenho nesta fase já começa a retratar o mundo temático de acordo com o sexo. O detalhamento já se estabelece com maior proporcionalidade dos tamanhos (sobretudo das formas humanas) e também aparece maior intenção de representar movimento.

Nos desenhos da próxima página, captados do trabalho de conclusão de curso de <**Wanda Patrocínio (2001) na Universidade Estadual de Campinas**>, temos a expressão de um menino com deficiência mental. Neste interessante exemplo, na primeira imagem percebemos que o menino com deficiência já manifesta a fase do realismo visual por completo. Seus traços são precisos nas curvas e ângulos, há uma organização de planos e um princípio de proporcionalidade, com várias cores bem circunscritas às formas.



As imagens, como o artigo na íntegra, podem ser acessados em <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=346>>.

**UNIDADE I****UNIDADE II****UNIDADE III****Aula 1****Aula 2****Aula 3**

Já o segundo desenho pode ser percebido nos primeiros momentos do realismo visual, pois as noções de profundidade, variação de cor e proporcionalidade ainda não são definitivas, nem os traços são precisos. A pesquisadora afirma que a tradição teórica nesta área (ainda que escassa sobre o desenho de portadores de necessidades especiais) registra muito poucos casos em que um deficiente mental chega à fase do realismo visual.

Assim, caro aprendente, como temos visto, falar sobre o desenho da criança é um tema bastante surpreende pois nos aponta para um novo olhar da forma como a criança se expressa, como manifesta seu comportamento, seja por meios visuais (como desenho), verbais (sua inserção no mundo da fala) , ou gestuais (quando aponta para algum objeto ou pessoa ou quando pede algo).

Outro fator importante nesta atuação pedagógica é a base visual da literatura infantil. Por meio da imagem, direcionada pela leitura, a professora ou professor, como contadora ou contador de histórias, pode e deve mostrar as ilustrações do livro, e isso instiga a criança a compor seu mundo da imaginação. O ato de ouvir proporciona viagens pelo imaginário, sendo extremamente saudável que os pequenos desenhem, mostrando as informações que receberam, suas ideias, sentimentos, fantasias, relacionados à história infantil que escutaram, e que também podem recontar/recriar.

Caro aprendente, esta aula procurou condensar teoria, análise e preocupação com práticas pedagógicas. Uma segunda leitura pode ser oportuna para uma melhor apreensão de todos os conceitos aqui abordados.

**DESAFIOS**

1. De acordo com a leitura desta aula, formule, com suas palavras, um conceito de desenho, de maneira a dialogar com os conceitos lidos.
2. Procure coletar desenhos de crianças em diferentes idades e perfis. Analise-os com base nos postulados teóricos aqui apresentados.

**ATENÇÃO:** o resultado de sua atividade deverá ser postado no Moodle, de acordo com orientação de seu(sua) mediador(a) a distância.



|                  |                   |                    |
|------------------|-------------------|--------------------|
| <b>UNIDADE I</b> | <b>UNIDADE II</b> | <b>UNIDADE III</b> |
| <b>Aula 1</b>    | <b>Aula 2</b>     | <b>Aula 3</b>      |

### **AULA 3: O DESENHO NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM, DO SÍMBOLO, DA FALA, DO LÚDICO E DO PENSAMENTO**

A linguagem tem um poder sem igual. Podemos comparar esse processo com as ondas do mar que estão sempre em movimento e em mudança a cada vez que se aproximam da areia. Assim também é nossa língua. Temos modos específicos de nos comunicar em cada situação, seja no curso a distância, no trabalho, em comunidades virtuais, em casa, com o(a) namorado(a) ou com os amigos. A linguagem é dinâmica e podemos utilizar diversos meios de expressá-la, seja pelo desenho, pelo gesto, pela fala ou pelo lúdico. Precisamos desenvolver formas de trabalhar com essa dinâmica em sala de aula, com nossos alunos, para que aprendam a ler o mundo e a escrever sua própria história, crescendo com dinamismo e independência, por meio do uso da língua.



Fonte: <[http://www.fotosearch.com.br/EYW163/eco\\_013/](http://www.fotosearch.com.br/EYW163/eco_013/)>.

Como vimos nas aulas anteriores, bem como no marco passado, a aquisição da linguagem pela criança é um aprendizado processual e que requer interação entre indivíduos a partir da manipulação de vários instrumentos e recursos. Nesse processo, o contato da criança com o desenho ocorre anteriormente à escrita e não se esgota com a aquisição dela, pois apenas adquiriu uma tecnologia a mais para a sua mediação com o mundo. Perez (1997, p. 86) reforça esta ideia:

Toda aprendizagem, como por exemplo, a aprendizagem da língua escrita, ao se iniciar não provoca um desenvolvimento acabado, pelo contrário, revela um processo de desenvolvimento. A partir de sua internalização, a criança encontra novas possibilidades de operar com a realidade.



Fonte: <http://www.escolaterramater.com.br/educainfanlinguagem.htm>

Essas novas possibilidades dizem respeito ao uso integrado de mais de uma linguagem ao mesmo tempo. Quantas vezes não percebemos que, durante toda a nossa formação escolar, acabamos sendo pressionados a abandonar ou ignorar as linguagens não-verbais (e também a oralidade) em nome da primazia da escrita? Perez (1993) ainda nos diz que "A criança se utiliza do desenho como forma de expressão, contando através dele uma história" (p. 80). Assim, a linguagem visual está sendo trabalhada em paralelo com a linguagem verbal, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

|                  |                   |                    |
|------------------|-------------------|--------------------|
| <b>UNIDADE I</b> | <b>UNIDADE II</b> | <b>UNIDADE III</b> |
| <b>Aula 1</b>    | <b>Aula 2</b>     | <b>Aula 3</b>      |

## As condições e o espaço na escola

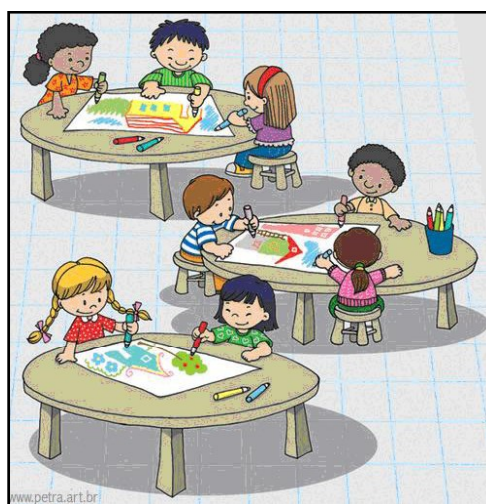
Podemos dizer também que o desenho contribui para o pensamento da criança ganhar uma forte dimensão simbólica. Além disso, temos a sala de aula como um espaço de trocas de experiências e descobertas que, diretamente relacionadas com as práticas expressivas pela imagem, contribuem positivamente para o desenvolvimento da essencial faculdade da imaginação no ser humano. Para Pillar (1996, p. 51), "ao desenhar, a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo".

Nesse sentido, é muito interessante agregar, no planejamento pedagógico, as atividades lúdicas e interativas com momentos específicos para desenhar. Além disso, variar os instrumentos de desenho (como giz de cera, carvão, cola colorida, tinta guache e de outros tipos, carimbos e outros materiais não-convencionais) e acrescentar técnicas diversas (colagem, pintura com os dedos, mosaico etc.) pode proporcionar um maior desenvolvimento linguístico, bem como a ampliação da capacidade de raciocínio e planejamento.

Assim, é notório que a criança, neste processo de aprendizado, de descoberta, de novas experiências, etc, constrói um diálogo com o mundo, que irá proporcionar o seu desenvolvimento intelectual e afetivo. A criança incorpora e estrutura a linguagem a partir de suas relações com o meio em que vive. Segundo Huguet, Bassedas e Solé (1999, p.85),

Através do desenho, as crianças aprendem a observar a realidade e a fazer um mapa, apresentando, aos poucos, as relações espaciais, as sequências temporais, a perspectiva, etc. É interessante ensinar a observar a realidade para poder representá-la da maneira mais fiel possível, por exemplo: no desenho de objetos pendentes ou modelos.

Mas, as autoras não necessariamente propõem que toda a produção de desenhos pela criança deva seguir modelos. Pelo contrário, indicam que a liberdade de criar é determinante para a individuação de cada pessoa, pois assim manifestar-se-ão mais intensamente os traços de personalidade. Nesse sentido, a fala vai exercer papel fundamental. Por exemplo, quando a criança realiza um desenho num grupo, junto aos seus colegas, ela, possivelmente, irá conversar sobre este desenho, trocar idéias, criticar, contar sua história.



Fonte: <<http://petragaleria.wordpress.com/2007/11/26/criancas-desenhando-children-drawing-2/>>.

|                  |                   |                    |
|------------------|-------------------|--------------------|
| <b>UNIDADE I</b> | <b>UNIDADE II</b> | <b>UNIDADE III</b> |
| <b>Aula 1</b>    | <b>Aula 2</b>     | <b>Aula 3</b>      |

Um dado curioso mas pouco observado é que a forma do desenho muitas vezes depende da posição em que a criança o pratica. Para Derdyk (1989, p. 64) “o desenhar deitado possibilita gestos mais intimistas e confidenciais. O desenhar sentado estabelece uma relação entre a criança e o peso do seu próprio corpo, apoiado no pulso e no cotovelo”. Por isso, é necessário repensar o espaço físico reservado à criança para desenhar, pois, conseqüentemente, essa decisão poderá promover criações diferentes, uma vez que a amplitude do olhar da criança para tal desenho também será diferente.

## Práticas



Fonte: <[www.bbc.co.uk/.../mistermaker\\_slideshow4\\_385.jpg](http://www.bbc.co.uk/.../mistermaker_slideshow4_385.jpg)>.

A imagem refere-se a Mister Maker, personagem do canal Discovery Kids e cujo programa incentiva a criatividade artística nas crianças. Você pode assistir a vídeos com sugestões de atividades no site <<http://www.discoverykidsbrasil.com/personagens/mistermaker/>> ou também em: <[http://www.youtube.com/results?search\\_query=Mister+Maker&search\\_type=&aq=f](http://www.youtube.com/results?search_query=Mister+Maker&search_type=&aq=f)>



Apresentamos, a seguir, algumas sugestões de atividades com desenhos, colhidas de Schiller e Rossano (2008), no intuito de tornar mais concretas as informações aqui ministradas. As autoras ressaltam a importância de valorizar a produção de todas as crianças, mas pode-se também dar destaque a alguns trabalhos todas as semanas, reforçando a auto-estima delas. Também não convém perguntar “o que é isso?” sobre algum elemento, pois poderá parecer à criança que o seu trabalho não representa o que ela quer dizer, dando-lhe a sensação de erro. Um simples “fale-me sobre sua pintura” pode exercer efeito melhor, nesse caso.

Na verdade, quando se fala em trabalhar com educação infantil, o que mais se espera de um professor ou professora é sensibilidade para observar que cada palavra sua, cada gesto seu, podem causar grandes impactos.

As sugestões a seguir procuram ser o mais variadas possível. De cada uma delas, pode-se construir outras possibilidades que inclusive se aproximem da sua realidade.

|                  |                   |                    |
|------------------|-------------------|--------------------|
| <b>UNIDADE I</b> | <b>UNIDADE II</b> | <b>UNIDADE III</b> |
| <b>Aula 1</b>    | <b>Aula 2</b>     | <b>Aula 3</b>      |

• **Superfícies de desenho:** Distribua folhas de lixa, papel Kraft, papel encerado, alumínio e papelão para as crianças usarem como superfícies para desenhar. Em seguida, oriente as crianças a descrever o efeito que cada superfície tem sobre seu trabalho. *Qual superfície é mais divertida de usar?*

• **Desenhos doces e brilhantes:** Distribua um frasco pequeno de vidro ou de plástico com tampa para cada criança. Coloque 3 colheres de sopa de açúcar em cada frasco e adicione água morna suficiente para enchê-lo. Agite-o até dissolver todo o açúcar. Quando a água ficar transparente, pergunte às crianças como o açúcar desapareceu. Coloque a água com açúcar em tigelas, distribua giz colorido para cada criança e peça para que façam desenhos mergulhando o giz na água com açúcar. Quando secos, os desenhos brilham com o açúcar cristalizado.

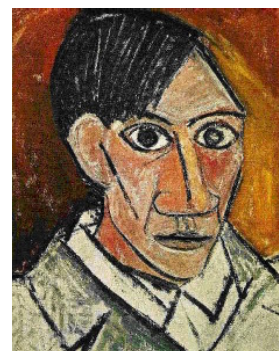
• **Desenho com lentes de aumento:** Peça para as crianças desenharem enquanto olham com uma lente de aumento (lupa, óculos de graus diferentes ou fundo de garrafa de vidro). Fale com elas enquanto desenhavam. Como a visão diferente afeta o desenho? Se possível, mostre às crianças algumas obras de <Picasso>.

• **Pintura divertida:** Distribua objetos interessantes para as crianças usarem como instrumentos para pintar (como espanadores de pó, escovas de lavar garrafas, escovas de dente e outros objetos comuns) e uma bandeja rasa com guache. Convide as crianças a explorar os diversos objetos como instrumentos para pintar. Comente sobre os instrumentos que as crianças usam. Esse objeto funciona como pincel? É fácil pintar com ele? Qual é a diferença de usar um pincel?

• **Frottage:** Distribua um número limitado de formas recortadas em papelão, como um losango, um quadrado, um círculo e um retângulo. Oriente as crianças a colocar os moldes sob uma folha de papel de desenho e esfregar um giz de cera deitado para criar um decalque. Desafie as crianças a transformar as formas em outros desenhos, adicionando detalhes com giz de cera. Por exemplo: um losango torna-se uma pipa acrescentando uma linha; um quadrado torna-se uma mesa acrescentando pernas; um círculo torna-se um rosto acrescentando olhos, boca e nariz; um retângulo torna-se uma janela acrescentando linhas para criar vidraças.



Pablo Picasso é um dos grandes mestres da pintura moderna. Suas obras que distorcem proporções normais de imagens seriam particularmente interessantes para essa atividade. É muito importante apresentar tais obras para as crianças, inclusive para a desconstrução de preconceitos.



Auto-retrato: <<http://chora-que-logo-bebes.blogspot.com/2004/10/gnio-ou-seja-pablo-picasso.html>>.



|                  |                   |                    |
|------------------|-------------------|--------------------|
| <b>UNIDADE I</b> | <b>UNIDADE II</b> | <b>UNIDADE III</b> |
| <b>Aula 1</b>    | <b>Aula 2</b>     | <b>Aula 3</b>      |

• **Sequências de objetos concretos:** Leia a história dos Três Porquinhos e discuta os materiais que eles usam para fazer suas casas. Distribua gravetos, palhas (grama seca) e um tijolo e peça para as crianças colocarem os materiais na ordem em que eles aparecem na história. Pode ser aplicado com outras histórias.

• **Festa de fantoches:** Distribua às crianças pratos de papelão, folhas de papel colorido, giz de cera, cola e palitos de picolé. Oriente-as a desenhar rostos nos pratos e decorá-los para criar um rosto de fantoche. Mostre como colar os palitos para fazer hastes. Sugira que se dividam em pares e façam uma apresentação com os fantoches para o grupo. Lembre-se que as crianças podem não conseguir criar o enredo, de modo que qualquer diálogo é aceitável, uma vez que qualquer interação desenvolve conceitos linguísticos.

• **Opa!:** Desenhe um grande número de objetos grandes ou de pessoas em um pedaço de papel Kraft ou em uma cartolina. Em cada desenho, omita um traço importante (uma perna de uma mesa, uma sobrancelha de um rosto ou uma roda de um carro, por exemplo). Peça para as crianças descobrirem o que está faltando. À medida que se tornarem mais proficientes, aumente a complexidade da característica que falta (um botão de uma camisa, um cadarço de um sapato, por exemplo). Este tipo de atividade prepara as crianças para notar detalhes. Quando estão proficientes, elas conseguem enxergar as pequenas diferenças entre "p" e "b", "t" e "d" etc.

• **Nomes sardentos:** Escreva o nome de cada criança em um pedaço separado de cartolina. Use uma letra maiúscula para a primeira letra do nome e minúsculas para as demais. Peça para as crianças contornarem seus nomes na cartolina com cola. Em seguida, dê a cada uma bolinhas de furador de papel (ou confetes) para salpicar sobre a cartolina. Retire o excesso.

• **Escrevendo um diário:** Pegue algumas folhas de papel branco e um pedaço de cartolina, dobre-os ao meio e grampeie na dobra (certifique-se de que a cartolina está por fora) para fazer um diário ou peça para as crianças trazerem uma caderneta para a escola. Todos os dias, peça para as crianças escreverem ou desenharem em uma página de seu diário. Elas podem fazer um desenho sobre o dia, ou usar letras de "faz-de-conta" para registrar seus pensamentos para aquele dia. Proporcione oportunidades para as crianças "lerem" uma página do diário para outras pessoas. O importante não é o que elas escrevem, mas o conceito a ser enfatizado. Esta atividade ajuda as crianças a entenderem que seus pensamentos podem ser transmitidos por meio de símbolos.

Prezado aprendiz, vimos nesta unidade como são interessantes e diversificados o mundo e as possibilidades do desenho na educação infantil. Sua prática é inerente à criança e contribui bastante na aquisição da língua escrita, como ficará ainda mais claro a seguir. Na próxima unidade, trataremos do processo histórico que constitui a aquisição da escrita.



**UNIDADE I****UNIDADE II****UNIDADE III****Aula 1****Aula 2****Aula 3****DESAFIO**

Ponha em prática (em qualquer espaço infantil) as atividades lúdico-artísticas nessa aula listadas, com base nas sugestões de Schiller e Rossano (2008). Você também pode criar outras possibilidades pedagógicas, ou colher mais ideias em sites sobre o assunto.

Após sua experimentação, criaremos o espaço na plataforma Moodle para interação de resultados. Vamos observar a aprendizagem significativa que tais propostas proporcionam.



|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 4    | Aula 5     | Aula 6      |



## UNIDADE II

### A HISTORICIDADE DA ESCRITA

#### AULA 4: O PROCESSO HISTÓRICO DA ESCRITA

*"...O escrito consolida a palavra.  
Faz dela um depósito que pode  
guardar indefinidamente a sua  
reactivação nas consciências  
futuras. [...]"*  
Georges Gusdorf

Na unidade anterior, refletimos sobre a interação por meio da linguagem e tratamos do desenho como um mecanismo complexo que se insere no processo de aquisição da linguagem. Nesta unidade, procuraremos nos aprofundar nos significados da escrita em nosso contexto socio-histórico, bem como veremos como a criança apreende a escrita na escola.

Nesta aula, vamos conversar um pouco sobre a história da escrita e refletir sobre alguns aspectos concernentes à sua importância social e sua atualidade. Hoje, é muito difícil imaginar como seria a vida sem a escrita e seus veículos, mas também é fácil compreender que os vários segmentos da sociedade dão valores diferentes a esta prática.

Considerada por vários estudiosos como uma revolução tecnicointelectual, como um marco na história da humanidade ou como uma tecnologia indispensável, a escrita interfere nas relações humanas de forma decisiva. Goody (1987), por exemplo, trabalha com o conceito de que a escrita é <"**a tecnologia do intelecto**">. Sendo essa uma premissa verdadeira, adquirir a escrita significa desenvolver uma série de capacidades intelectuais advindas de operações mentais complexas.

Etimologicamente, "escrita" ou "escritura" é um termo que deriva de uma adaptação do italiano *scritta* e do latim *scriptu*, traduzido para o francês como *écriture*, que normalmente é reconhecido no campo dos estudos teóricos da literatura como o modo de existência material ou espacial da linguagem ou, então, como a representação do texto impresso ou manuscrito. Em outras palavras, escrita é um termo que traduz a concretização das ideias e das palavras, garantindo-as como documentos que podem ser acessados em qualquer momento que se deseje.

Nos primórdios das sociedades humanas, a comunicação de pensamentos e desejos ocorria por meio da simbologia, de objetos como nós em cordas, talhas em pedaços de pau, pinturas rupestres, etc. Os povos aborígenes da América, Ásia e Oceania, por exemplo, usavam os grafismos em seus corpos e no artesanato. Essas formas rudimentares atestam a permanente necessidade humana de registrar informações e fazê-las proliferar. Segundo Cagliari (2002, p.15):

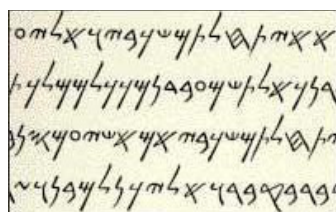


Na próxima unidade discutiremos o importante conceito de Letramento e suas implicações para o estudo da aprendizagem de pessoas que não dominam a tecnologia da escrita.

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 4    | Aula 5     | Aula 6      |

A escrita, pelo que se sabe hoje, começou de maneira autônoma e independente, na Suméria, por volta de 3300 a.C. É muito provável que no Egito, por volta de 3000 a.C., e na China, por volta de 1500 a.C., este processo autônomo tenha se repetido.

De acordo com a literatura que trata do assunto, até se compor com o alfabeto atual, a escrita passou por várias alterações. Para se comunicar, o homem pré-histórico utilizava predominantemente os gestos e o registro de informações por meio de desenhos – chamados de escrita **pictográfica**. A seguir, temos a escrita **<ideográfica>**, que é predominantemente expressa por símbolos. Nesse estágio da escrita humana, são fundamentais os sistemas cuneiforme e hieroglífico, descobertos em escavações arqueológicas no Irã e no Iraque (antiga Mesopotâmia) e no Egito, respectivamente.



**Escrita cuneiforme:** surgiu na Babilônia, em meados do quarto milênio a.C, como um sistema de caracteres feitos em tabletes de argila úmida que eram cozidos no forno e marcados com uma madeira de ponta arredondada. Era especificamente um sistema pictográfico que resultou em um conjunto de sinais silábicos e fonéticos em que se empregavam diferentes sinais. Posteriormente, expandiu-se e tornou-se ideográfica.



**Escrita hieroglífica:** os objetos e ideias abstratas eram expressas por meio de imagens, utilizando-se o princípio de Rébus, em que as palavras eram decompostas em sons e representadas por imagens. Trata-se de um método muito utilizado pelos egípcios. As palavras eram escritas em vários sentidos, de baixo para cima ou da esquerda para direita. Outro advento herdado da cultura egípcia é a importante invenção do **papiro**, que posteriormente ganhou a estrutura de pergaminho e chegou à forma do papel, como hoje o conhecemos.



海

IDEOGRAMA CHINÊS  
(MAR)

Fonte: <<http://aulete.uol.com.br/ilustracoes/IDEOGRAMA.jpg>>.

Até hoje, na China e no Japão, a escrita é ideográfica. Como uma evolução da escrita pictográfica, os traços registrados representam conceitos que, vistos em grupo, representam as coisas e ideias.

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 4    | Aula 5     | Aula 6      |

Posteriormente, registra-se o **fonetismo**, em que a preocupação seria aproximar a escrita do oral (sonoro), como uma interpretação da língua falada. Esse era o advento necessário para que a escrita ganhasse dimensão **silábica**. Nesse processo, a palavra é decomposta por um conjunto de sons. E, por fim, chega-se ao **alfabeto**, invenção dos fenícios, mas expandido pelos gregos, de quem herdamos o termo, resguardando as duas primeiras letras gregas – alfa e beta.

Segundo Mary Kato (2002, p.13):

O sistema pictográfico não apresenta inicialmente uma relação direta com a fala; porém, encaminha-se, posteriormente, em direção à representação da fala, passando a ser um simbolismo de segunda ordem. Assim, a fala representa idéias, e a escrita representa a fala. Além do sistema pictográfico, outro precursor da escrita são os recursos mnemônicos, como os símbolos heráldicos e os símbolos usados por indígenas para registrar tempo.

O nosso sistema alfabético é proveniente do fonetismo, em que cada letra corresponde a um som, numa representação convencional. Atualmente, o nosso alfabeto sofreu alterações por peso de acordos políticos e decretos, como a mais recente reforma ortográfica dos países de língua portuguesa, que a ele incorporou mais três letras passando a ser composto por 26 letras (A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z).

Mas, falar sobre a história da escrita nos remete também ao **surgimento da imprensa**, no final da Idade Média. Nesse contexto é que se pode perceber o quanto deter essa tecnologia da escrita equivale a possuir um amplo poder. Naquela época, poucas pessoas sabiam ler, até porque não havia uma real difusão de material escrito, que ficava restrito a **<bibliotecas nos monastérios>**, e para ter acesso a algum livro, era preciso pagar (e caro) para que um monge copista reproduzisse o texto, o que podia levar muito tempo.

A **<prensa de tipos móveis>** – assim foi chamada a invenção de Gutenberg – prometia expandir infinitamente as possibilidades de acesso à escrita, como também permitiria que uma demanda por educação formal começasse a ser gestada e instituída. Estava aberto o caminho para uma intelectualização crescente do ser humano. Uma outra consequência dessa expansão é que a sociedade tornou-se cada vez mais grafocêntrica, ou seja, com cada vez maior necessidade de material escrito. Diante desse processo, na atualidade, pode-se considerar que não deter a tecnologia da escrita significa uma exclusão.

É nesse contexto de tecnologia e exclusão que chegamos ao mais recente estágio de desenvolvimento da escrita: a internet. Se a expansão de conhecimento e poder que a imprensa de Gutenberg proporcionou já era algo impossível de contabilizar, a nova revolução traçada a partir da rede mundial de computadores é algo totalmente sem precedentes. Ou seja, não dá para prever aonde o acesso às novas tecnologias de informação vai nos levar, a não ser na percepção



Esta realidade é muito bem retratada no livro O Nome da Rosa, de Umberto Eco, que também virou filme de Jean-Jacques Annaud.



Fonte: < <http://conteudo.imasters.uol.com.br/12723/gutenberg-1.jpg> >.

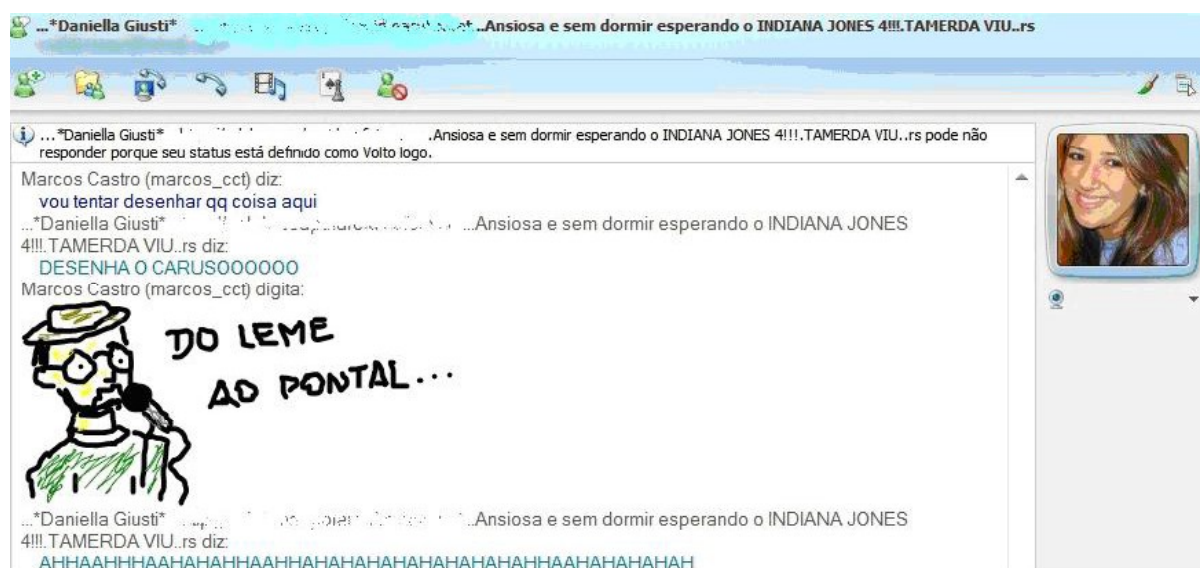
|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 4    | Aula 5     | Aula 6      |

de que o ser humano não será (como não é) mais o mesmo. Como também não serão mais as mesmas as nossas **<formas de escrita>**.

Contudo, é preciso ainda superar alguns grandes desafios para que essa transformação se eleve à conquista da sonhada qualidade de vida: a exclusão do acesso, que é gerado pela imensa desigualdade social de que ainda somos vítimas; a banalização dos conteúdos (a cópia, a pirataria, a pedofilia, etc.), que expõe a barbárie em que a sociedade do capital se encontra.



A comunicação via msn, skype, blogs, orkut ou outros canais que incluem a TV digital vem construindo formas cada vez mais dinâmicas de uso da escrita: veja a imagem à esquerda.



Fonte: <<http://eusoumarcoscastro.zip.net/img/conversa.jpg>>.

Portanto, se observarmos bem, a evolução da escrita está diretamente relacionada às transformações da sociedade. Isso significa que a demanda da sociedade, com seus recursos e maiores necessidades de comunicação, direciona o desenvolvimento da escrita. Assim, a escrita assume também funções frente a esta sociedade. Como nos ensina Coulmas (1989), algumas dessas funções são:

- A escrita tem uma função mnemônica, de registro das informações. Daí, a importância destes registros que se fixam por meio da História.
- A escrita permite a comunicação a distância, com existência de afastamento físico no tempo e no espaço. Em nosso caso, por meio da educação a distância, comunicamo-nos, prioritariamente, por meio da escrita.

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 4    | Aula 5     | Aula 6      |

- A escrita assume também uma função de distanciamento, no sentido de que nos comunicamos com nosso emissor por meio da transmissão gráfica materializada na mensagem escrita.
- A escrita regula e controla o comportamento da sociedade, como, por exemplo, as leis, as normas e as correções associadas à escrita, que adquire uma autoridade sobre o homem. Assim como também nosso próprio registro escrito (certidão de nascimento, identidade, cpf) que nos torna existentes como cidadãos perante a sociedade. Você já tinha pensado nisto? Interessante, não é mesmo? Ou seja, a escrita e seu valor estão intrinsecamente relacionados a sua existência enquanto um ser social, pois nós só existimos socialmente quando detemos documentos escritos.
- A escrita com função estética, em que a linguagem é veículo da manifestação das motivações pessoais que, materializadas nos textos, proporcionam o prazer artístico e lúdico por meio da palavra, seja em romances, crônicas, poemas, peças teatrais etc.

Conforme observamos, a escrita assume funções que revelam estruturas de poder decorrentes de seu uso. A linguagem escrita, por meio dos registros das informações, institui o homem como um sujeito social, crítico, ideológico. Assim, a escrita contribui para seu crescimento junto à sociedade de que faz parte.



## DESAFIOS

- 1- Para melhor entendimento dos conceitos e informações aqui expostos, responda a um questionário disponível em nossa plataforma Moodle.
- 2- Componha um texto motivado pelo seguinte problema: Em que nível as novas tecnologias da informação e comunicação estão transformando a linguagem das novas gerações? Procure exemplificar com novas construções e práticas que as crianças têm utilizado para se expressarem, dando sua opinião sobre isso e sobre como educá-las nesse contexto. No Moodle, será disponibilizado o espaço para a exposição do seu texto.



## AULA 5: A FALA, A LEITURA E A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

*No ensino da linguagem escrita é muito importante o clima que se cria em sala de aula. A leitura e a escrita podem ser trabalhadas de forma lúdica e criativa. Brincando com a palavra, a criança a incorpora à sua realidade e se utiliza dela para se expressar e se comunicar.*

*Carmem Lúcia Vidal Perez (1993, p. 101).*

Você já parou para pensar como aprendeu a escrever? Será que foi fácil, difícil, ou você nem notou e já estava escrevendo? Ou, na verdade, você nunca parou para pensar sobre isso? Chegou este momento de repensarmos a escrita a partir de nossa experiência e nosso contexto social e escolar. Na tira a seguir, a personagem Mafalda faz uma ideia interessante sobre o que seja aprender a escrever:



Fonte: QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Já sabemos que a aquisição da linguagem é um processo e, como tal, necessita de tempo para o seu aprendizado. Em se tratando da educação infantil, o professor não pode perder de vista que a aprendizagem da escrita não pode se apresentar como algo pronto, acabado e aplicável para a criança receber. Afinal, estamos trabalhando principalmente com competências e habilidades. Ao professor cabe o papel de orientar as crianças pelo mundo do aprendizado da leitura, da escrita e, como veremos aqui, também do aprendizado da fala, uma vez que o uso que fazemos dela é fortemente transformado quando aprendemos a escrever.

Ao ingressar na escola, desde a creche, a criança está rodeada por esses atos de linguagem que marcarão sua personalidade para o resto da vida. Ela começa a construir este aprendizado a partir dos 3 a 4 anos, mas é essencial proporcionar uma constante familiarização com a palavra escrita e com os objetos de leitura desde bem mais cedo. Aí já se faz necessária a participação da família e da sociedade (interesse privado e poder público), no sentido de oferecer materialmente



|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 4    | Aula 5     | Aula 6      |

os subsídios para as <**vivências de leitura na infância**>. Para Teberosky (1997, p.66), “o conhecimento da escrita começa muito antes de a criança frequentar uma escola. Portanto, sua origem é extraescolar”. Podemos acrescentar ainda que as práticas e aquisição da escrita não se esgotam na escola.



Vale destacar, nesse contexto, os benefícios de um programa como o “Literatura em minha casa”, iniciado no governo Fernando Henrique Cardoso e ampliado no governo Lula. Por meio das escolas, várias diferentes obras de grandes autores foram distribuídas a milhões de crianças brasileiras, que passaram a ter material de leitura mais próximo a suas realidades. Mas muitos livros ainda ficaram presos nos gabinetes das diretorias das escolas, nas secretarias de educação ou mesmo nas bibliotecas.

Capa de livro de Graciliano Ramos, reeditado para a distribuição no programa Literatura em Minha Casa.  
<[http://www.graciliano.com.br/obras\\_alexandre.html](http://www.graciliano.com.br/obras_alexandre.html)>.



Olhando, então, para essa tríade que contextualiza a infância (escola-família-sociedade), podemos compreender a criança como um todo, para visualizar em que circunstâncias ela está inserida e criar meios de responder às suas necessidades. Portanto, educar, nessa perspectiva, significa propiciar situações de aprendizagem de forma integrada, em que o professor seja um mediador entre as crianças e o conhecimento, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Além disso, ele deve tomar como ponto de partida os conhecimentos adquiridos pela criança, em seu ambiente familiar e no seu convívio social.

Podemos afirmar que a criança, no processo de aprendizagem, de descoberta e de novas experiências, estabelece um diálogo com o mundo, que irá propiciar seu desenvolvimento intelectual e afetivo, e incorpora a linguagem a partir de suas relações com o meio em que vive. Ela busca manipular a linguagem para se expressar em seu cotidiano. E, para isso, na fase de aquisição da escrita, utiliza-se muito da fala, uma vez que se tratam de duas instâncias complementares. Segundo Mary Kato (2002, p. 11):

A fala e a escrita são parcialmente isomórficas, mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente. O esquema abaixo tenta captar essa direção:

Fala<sup>1</sup> -> escrita<sup>1</sup> -> escrita<sup>2</sup> -> fala<sup>2</sup>.

Com essa explicação, a estudiosa consegue, de forma sucinta, representar o processo em que a fala original do indivíduo (fala<sup>1</sup>, também chamada de fala pré-letramento) conduz a uma escrita, que a representa (escrita<sup>1</sup>, no momento da alfabetização), mas já é uma nova modalidade e exigirá outras formas de composição. Não existe ninguém que escreva como fala (nem que fale

como escreve), embora toda escrita de quem está aprendendo a escrever seja <**semelhante à estrutura da fala**>. Com o tempo, a escrita já consegue se desenvolver de modo a não depender da fala para se estruturar (escrita<sup>2</sup>). Nesse momento, começamos a produzir, em maior ou menor grau, uma fala que se aproxima da forma como escrevemos (fala<sup>2</sup>) e, com isso, vem a pressão social para a prática do "<**falar certo**>".



É muito importante tomar cuidado com certos preconceitos em torno da fala. O falar influenciado pela escrita é natural da aprendizagem, mas não significa "falar certo". De acordo com os estudos de Cagliari (2002), no período da alfabetização, as crianças costumam errar a forma gráfica das palavras, pois se baseiam na fala para escrever. A criança não deve ser criticada por isso, pois faz parte da aprendizagem deste processo de aquisição da escrita.

Dessa forma, também se gesta na escola o funcionamento da fala. Segundo Cagliari (2002, p.52), "é preciso ter sempre em mente o que pertence à fala e o que pertence à escrita". Assim, a aprendizagem dessas duas modalidades linguísticas requer que cada uma seja percebida com características próprias, pois ambas configuram usos diferentes. Por exemplo, é muito comum conhecermos pessoas que sabem escrever cartas muito bem, mas não têm bom desempenho quando precisam dar uma palestra ou uma entrevista. Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 17) nos detalha algumas dessas diferenças:

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala (...). Em parte porque a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.



Isso não significa que a escrita é uma "virada cognitiva", ou seja, que ela é uma transformação intelectual no indivíduo e que ele se tornará civilizado com essa aquisição. Marcuschi (2001) mostra que isso se trata de um mito superado.

Portanto, é necessário observarmos, nesta fase de alfabetização, os diversos usos que se fazem da linguagem, como expressão. É preciso não somente ensinar a escrever, mas ensinar o que significa escrever. Cagliari (2002, p. 97) menciona que "O grande problema nesse caso é que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo". Estamos, com isso, tratando da consciência da escrita, que os pequenos vão adquirindo a cada nova experiência, quando falam sobre o que estão escrevendo, ou quando brincam com as sílabas em cantigas, por exemplo.

Nesse processo, não podemos perder de vista que a linguagem escrita obedece a convenções de funcionamento, assim como também a condições de uso, como a interação entre as crianças, que promove a linguagem com sua função social. Por exemplo, quando pedimos que nossos aprendentes escrevam bilhetes uns para os outros ou que produzam e contem suas histórias para os colegas, estamos incentivando o agir por meio da linguagem. Segundo Teberosky (1997), a escrita tem uma função social e não pode ser ensinada como uma atividade individual, de forma

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 4    | Aula 5     | Aula 6      |

isolada. Veja, a seguir, uma relação de <b>gêneros textuais</b> que podem ser trabalhados nessa fase de aquisição da escrita:

- Crachá
- Rótulo de embalagem
- Receita
- Bilhete
- Diário
- Cartão postal
- *Outdoor*
- Classificados
- Capa de revista
- Manchete de jornais
- Cantiga
- Poema
- Conto de fadas
- Tira em quadrinhos/charge



Sobre gêneros textuais, retome o Trilhas do Aprendiz Marco I, Português Instrumental, para revisão desse conteúdo.



Caro aprendiz, as orientações aqui ministradas devem ser consideradas como ponto de partida para outras trilhas que você precisa trilhar em seu caminho profissional. Não acreditamos na dicotomia teoria-prática porque vemos que cada ideia aqui sugerida pode gerar grandes experiências em sala de aula.

No endereço <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto\\_ple.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf)> você pode ler artigos bem interessantes no livro **Práticas de Leitura e Escrita**. Neste momento, indicamos para a sua leitura e aprofundamento o artigo *Letramento e Diversidade Textual*, de Roxane Rojo, que consta nas páginas 24 a 29 do livro.



Fonte: <<http://entrepalavrasegiz.blogspot.com/>>.



## DESAFIOS

Esta aula pede um desafio mais prático, em que você precisa compor dois textos: um planejamento e um relato de experiência. Siga os passos a seguir:

1. Planeje uma atividade pedagógica em que você utilize meios lúdicos e/ou interativos para proporcionar situações de aquisição da escrita com crianças de 4 a 6 anos. Centralize sua proposta em torno de um dos gêneros textuais especificados acima.
2. Ponha a sua atividade em prática, em espaço escolar ou não-escolar (com filhos, sobrinhos, vizinhos ou irmãos mais novos, sendo fundamental trabalhar com mais de uma criança, para assegurar a interação).
3. Relate a experiência, procurando refletir, no conjunto de aprendizagens, que as crianças tenham vivido ou competências que possam ter adquirido.

**Os textos produzidos nesta experiência deverão ser postados na plataforma Moodle.**

## AULA 6: A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Desde muito cedo, a criança convive com a leitura. Por exemplo, quando os pais lhe contam histórias para dormir, leem jornais, bulas de remédio, rótulos de embalagens ou receitas culinárias. Seja por meio de placas de trânsito, *outdoors* ou letreiros de ônibus, estão acontecendo práticas de contato com a língua escrita que irão sendo acumuladas no cotidiano infantil. Já no primeiro ano de idade, é possível manipular as páginas de um livro, simulando o ato de ler. Assim, a leitura se apresenta para a criança em inúmeros momentos de sua vida.

Depois de discutirmos determinantes históricos e sociais para as práticas de aquisição da escrita, vamos agora nos deter na construção dessa tecnologia pela criança, ou seja, sua <**psicogênese**>. Acreditamos que esse conhecimento pode proporcionar uma melhor elaboração dos planos de ensino na educação infantil e séries iniciais porque assim podemos compreender as competências e habilidades que se vinculam ao ato de ler e escrever.



Foto: arquivo pessoal



Psicogênese é um ramo da psicologia que se ocupa de estudar a origem e o desenvolvimento dos processos mentais. Aplicado à escrita, este termo passa a ser assunto da ciência Psicolinguística.

Em princípio, faremos uma incursão sobre o método tradicional de ensino na alfabetização, analisando seus alcances e buscando compreender a necessidade de sua superação.

### Alfabetização tradicional – seus alcances e seus limites

Até os anos 60, os estudos sobre a aquisição da língua oral tinham uma concepção condutista, que se ocupava, basicamente, do léxico – da quantidade e variedade de palavras que a criança utilizava. Em consequência, a aquisição da língua escrita era vista como reaprendizagem da língua oral, centralizando o ensino na transmissão de regras gramaticais para uma “boa articulação da fala”, ou seja, para “bem falar”.

O exercício da escrita limitava-se a cópias e ditados de palavras e, só mais tarde (na primeira ou segunda série), solicitava-se que a criança produzisse de forma espontânea. O



|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 4    | Aula 5     | Aula 6      |

símbolo dessa forma de ensino era a cartilha, com suas repetitivas atividades de preenchimento e a apresentação de pseudo-textos, em que as frases eram apresentadas sem contextualização. Nessa realidade, era priorizado o domínio da técnica, e não, do conteúdo, o que quer dizer que não havia uma preocupação no sentido de a criança compreender o que escrevia, mas apenas repetir modelos, mecanicamente.



Fonte: QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A escrita era considerada como uma transcrição gráfica da linguagem oral (codificação) e a leitura, como uma associação de respostas sonoras a estímulos gráficos, uma transformação do escrito em som (decodificação). Essas práticas pressupunham que a língua escrita fosse diretamente relacionada com a oralidade, e que, uma vez que se aprendesse a escrever, não haveria mais necessidade de se desenvolverem habilidades orais, mas que, quando uma pessoa “não soubesse falar”, é porque ela precisasse fixar as regras da escrita. E fixar, aqui, é sinônimo de decorar.

Por esse modo de pensar e educar, considerava-se que os alunos chegassem em igual nível à escola, ou seja, sem nenhum conhecimento da língua escrita. Assim, bastaria ensinar quais letras correspondiam a quais segmentos sonoros para que a criança compreendesse o modo de funcionamento do sistema alfabético.

Do ponto de vista didático, registram-se dois métodos de ensino da leitura nessa perspectiva tradicional: o método sintético e o método analítico.

Segundo Ferreiro & Teberosky (2000), o método sintético centra-se na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, em que os elementos mínimos da escrita são as letras. Ele desenvolve-se em torno dos seguintes princípios:

- 1- a aprendizagem da leitura e da escrita é mecânica;
- 2- o texto é decifrado após adquirir a técnica;
- 3- a escrita é a transcrição gráfica da linguagem oral;
- 4- ler equivale a decodificar o escrito em som.

**UNIDADE I****UNIDADE II****UNIDADE III****Aula 4****Aula 5****Aula 6**

Já pelo método analítico, a leitura consiste no reconhecimento global (automático) das palavras ou das orações, tendo a análise do sentido dessas palavras como uma tarefa posterior. Nesta visão, a leitura é um ato fundamentalmente visual. Essa automação do olhar humano guiou (e ainda guia) alguns métodos de ensino de língua estrangeira. Porém, não esclarece os constituintes cognitivos do ato de ler, ou seja, não há, por este (nem pelo outro método), uma necessidade de descrever o que a criança faz quando aprende a ler.

De certo modo, ambos os métodos tradicionais apresentam concepções estáticas de ser humano, língua e de aprendizagem, não reconhecendo a importância da interação e da experiência concreta com a palavra para a sua aquisição.

### Repensando a alfabetização

A compreensão correntemente aceita sobre esse processo parte do princípio que a criança procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se usa à sua volta, buscando **regularidades** (ou seja, construir regras) e, em consequência, criando a sua própria gramática, ou seja, o seu modo individual (mas não isolado) e intuitivo de explicar a estrutura da linguagem. Essa nova perspectiva se deu com os estudos de <**Emília Ferreiro**> e Ana Teberosky, ancoradas nas contribuições de Jean Piaget, que estabelece, em sua teoria, a importância do sujeito ativo que busca compreender o mundo que o cerca. A criança é, pois, um sujeito cognoscente, que busca adquirir conhecimento. Para Ferreiro e Teberosky (2000, p. 29), o pequeno aprendiz



A estudiosa argentina Emília Ferreiro, que revolucionou a alfabetização no século XX:



Fonte: <[http://antigo.revistaescola.abril.com.br/edicoes/Esp\\_022/aberto/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-349620.shtml](http://antigo.revistaescola.abril.com.br/edicoes/Esp_022/aberto/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-349620.shtml)>.

é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Na década de 1970, as referidas autoras perceberam que a escrita é uma maneira particular de representar a linguagem e que a criança já detinha considerável conhecimento sobre sua língua materna, antes mesmo de entrar na alfabetização. Para aprender a escrever, é fundamental que o aluno tenha muitas oportunidades de fazê-lo, mesmo antes de saber grafar corretamente as palavras: quanto mais fizer isso, mais aprenderá sobre o funcionamento da escrita. Esse gesto permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve.

Assim, a continuidade dos estudos sobre o processo de apropriação da escrita pôde evidenciar que:



|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 4    | Aula 5     | Aula 6      |

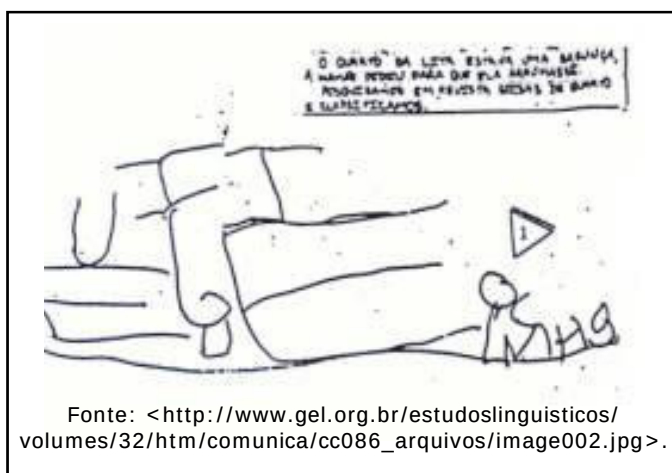
1. As sondagens sobre a gênese da escrita para as crianças indicam que, por volta dos 4 anos, elas perguntam espontaneamente sobre o significado da escrita, dialogando sobre os sentidos do seu desenho.
2. As crianças formulam hipóteses e atribuem símbolos distintos dos que lhes são transmitidos pelos adultos.
3. As hipóteses seguem uma ordem. A princípio não se estabelece uma relação entre grafia e som (hipótese pré-silábica), em seguida, relacionam a grafia aos sons (hipótese silábica), finalmente compreendem que as letras representam unidades menores que a sílaba (hipótese alfabética).

Esse processo acontece com crianças de todos os níveis sociais e o ritmo em que ocorre varia dependendo do contato que o aprendente tem com a escrita, em suas mais diversas experiências.

De acordo com a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (2000) as crianças passam por níveis em relação à escrita. No nível 1, escrever significa reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma (o desenho); no nível 2, parte-se da hipótese que para ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas; no nível 3, temos a tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita; no nível 4, ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética; e no nível 5, temos a escrita alfabética que constitui o final desta evolução, ou seja, "a partir desse momento, a criança se defronta com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita no sentido estrito". (FERREIRO e TEBEROSKY, 2000, p. 219).

Vejamos mais detalhadamente as hipóteses de escrita pelas quais a criança passa:

**Hipótese pré-silábica:** Neste momento, a criança tem um jeito curioso de escrever. Ela ainda não faz distinção entre escrever e desenhar, utilizando qualquer sinal gráfico para representar o que quer. Por isso, acredita que uma palavra deva ser escrita em semelhança com as características do ser que está sendo representado. Por exemplo, a palavra "boi", nessa fase, não poderia ser escrita com poucos e pequenos sinais, uma vez que o ser tem grande proporção. Essas e outras características dessa fase sintetizam-se a seguir:



- Escrever = desenhar;
- Escreve-se com letras, números e rabiscos;
- A escrita é a representação do objeto, e não, o som do nome do objeto (realismo nominal);
- O aprendente percebe que a escrita representa os sons da fala (habilidades fonológicas);
- A exploração oral e, sobretudo, escrita de poemas, trava-línguas, parlendas e outros textos que permitam a exploração de sons iniciais (aliteração) e finais (rimas) são importantes;
- O trabalho com palavras estáveis, como nomes dos colegas, pode auxiliar na percepção de partes iguais.

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 4    | Aula 5     | Aula 6      |

**Hipótese silábica:** Como o nome expressa, a criança já possui compreensão da sílaba como elemento da estrutura da palavra mas ainda não compreende como ela se estrutura, pois associa uma letra para cada sílaba. Dessa forma, em síntese e acréscimo:

- Aspecto quantitativo – utiliza uma letra para cada sílaba;
- Aspecto qualitativo - uma letra da sílaba a representa;
- Imagina-se um mínimo de letras: três;
- A criança percebe que a sílaba não é a menor unidade de uma palavra e que ela é constituída por unidades menores (fonemas). As palavras possuem números diferentes de sílabas e as sílabas possuem números diferentes de letras.

**Hipótese alfabética:** A familiaridade é cada vez maior, com a compreensão já clara de que cada som é representado por uma letra. Além disso, um trabalho de reflexão, e não de memorização, leva o aprendente a perceber que a escrita representa a fala, mas não é uma transcrição direta. Portanto:

- A criança compreende como a escrita representa o som, isto é, entende que as letras representam unidades menores que a sílaba;
- Este é momento adequado para começar a exercitar a letra cursiva.

Diante da última sugestão acima expressa, podemos deduzir que, se o(a) educador(a) não tem compreensão desses níveis, poderá insistir em atividades que não terão efeito desejado com as crianças. A consequência final pode ser a autoestima diminuída, pelo fato de a criança não corresponder às expectativas que foram criadas para ela. E essa possibilidade se torna mais real quando lembramos que cada criança vive cada uma dessas fases com ritmos diferentes, pois comparações normalmente acontecem nesse contexto.

Por se tratar da construção da escrita pelas atividades que a aproximam da fala, essas propostas fundamentaram o que se convencionou chamar de “método fonético”, embora Emília Ferreiro não tenha propriamente formulado um método, mas uma descrição do processo como a criança adquire a escrita. O fato é que todas as condições metodológicas do processo de alfabetização foram reformuladas com o advento desta teoria, transformando, assim, toda a nossa tradição e formação escolar.

Assim, para as autoras, fica evidente que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito, para o qual se podem nortear alguns princípios básicos sobre a aprendizagem da escrita, tais como:

1. não identificar leitura com decifração;
2. não identificar escrita com cópia de um modelo;
3. não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 4    | Aula 5     | Aula 6      |



Portanto, a aquisição da escrita é vista como produto de uma construção ativa.

Nesta unidade, refletimos sobre a aquisição da escrita na escola. Procuramos evidenciar, também, que, na gênese dessa tecnologia, a criança passa por etapas que vão da predição de significados dos seus desenhos até a compreensão da estrutura da palavra em fonemas e sua representação em letras. Além disso, esperamos ter mostrado a importância do planejamento de ensino se basear nesses conhecimentos, para favorecer a aprendizagem significativa da criança.

Na próxima unidade, concluiremos esta trilha com um debate que amplia a noção desse processo de aquisição da escrita na escola. Vamos, então, inserir nossas reflexões sobre leitura a partir disso.



## DESAFIOS

1. Para começar a apreender conhecimentos, vamos lembrar como foram nossas experiências de alfabetização. Você as identifica mais com os métodos tradicionais ou o método fonético? Relembre práticas que seu/sua professor(a) orientou naquele tempo e faça uma avaliação: O que você ainda faria hoje? O que você não faria hoje? O que você acha que faltou ou foi desenvolvido de forma errada? No Moodle, será aberto um fórum para nossas reflexões, a esse respeito.
2. Colete produções escritas de uma criança na faixa etária de 4 a 6 anos. Analise-as, identificando o nível em que se encontram, segundo a teoria de Ferreiro e Teberosky. Será aberto no ambiente Moodle um espaço para postagem de sua análise.
3. Com o objetivo de propor práticas pedagógicas diversificadas, disponibilizamos no seu polo de apoio presencial o vídeo <“Cocoricó Clipes 2”>, sucesso na TV Cultura. Trata-se de vários pequenos vídeos com músicas educativas. Você deverá escolher uma delas, identificando objetivos para trabalhar com a mesma criança cuja produção você analisou no item anterior. Em seguida, desenvolva o plano de uma atividade a realizar após a exibição do vídeo. O espaço para postagem desta atividade será oportunamente aberto no Moodle.



Caros aprendentes, neste componente curricular, temos listado um número extenso de atividades para ampliar a sua percepção acadêmica sobre os assuntos aqui expostos, assimilando a relação intrínseca entre teoria e prática. Ressaltamos que a proposição ou não destes desafios faz parte da autonomia dos professores e mediadores que estarão em contato com vocês durante o percurso.



Fonte: <[http://i.s8.com.br/images/dvds/cover/img1/1019931\\_4.jpg](http://i.s8.com.br/images/dvds/cover/img1/1019931_4.jpg)>.



## UNIDADE III

### O LETRAMENTO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

#### AULA 7: A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

*"A alfabetização deve ser compreendida como o processo pelo qual as crianças tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social, de modo que desenvolvam as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem".*

*Cláudia Maria Mendes Gontijo*

Na unidade anterior, discutimos o processo e as condições sócio-históricas da aquisição da escrita pela criança, procuramos refletir sobre o papel do(a) profissional da educação infantil nesse processo e vimos a importância de aproveitar as vivências que os pequenos trazem de suas casas e de sua comunidade para construírem sua crescente consciência da linguagem.

Nesta unidade, vamos nos familiarizar com uma palavra-chave para a construção de uma sociedade da inclusão: o **letramento**. Neste primeiro tópico da aula, apresentaremos um conceito para esse novo termo, para, em seguida, refletirmos sobre o papel da educação infantil diante disso.

Magda Soares (2002, p. 18) nos explica que letramento é "o resultado da ação de ensinar a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Este termo, embora pouco dicionarizado, tem recebido bastante atenção acadêmica nos últimos vinte anos, em vários países do ocidente, pela identificação de um problema sério para o século XXI, o analfabetismo funcional. Trata-se de uma tradução do termo inglês *literacy*, que, em Portugal, foi traduzido para *literacia*. Mas, para falarmos do estado de quem "se apropriou da escrita" não temos o termo "alfabetismo"? Realmente, este termo existe, mas não é de uso corrente. Magda Soares (2002, p.20), então, nos explica que:

Antes, o nosso problema era apenas o do 'estado ou condição de analfabeto' – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o 'estado ou condição de quem sabe ler e escrever', e, por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto – **alfabetismo** ou **letramento** – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento.

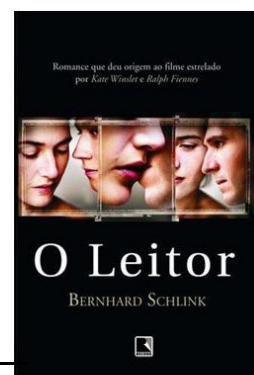
|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 7    | Aula 8     | Aula 9      |

Em outras palavras: por muito tempo precisávamos que o povo brasileiro soubesse ler e escrever. A sociedade globalizada e em desenvolvimento tecnológico nos cobrava essa aquisição. Hoje, ainda que convivendo com grandes índices de analfabetismo, já estamos inseridos numa sociedade intensamente **letrada**, em que o uso social que se faz da leitura e da escrita transcende a atividade de codificar e decodificar os sons, que é a alfabetização, como já vimos. Nesse sentido, já é possível diferenciar práticas de alfabetização de práticas de letramento e que, portanto, neste momento da nossa sociedade, existem pessoas alfabetizadas que não são letradas e pessoas letradas que não são alfabetizadas. Embora não pareça, este segundo grupo (o dos letrados analfabetos) é mais comum que se possa pensar.

Tomemos como exemplo um adulto que não sabe ler nem escrever, portanto, um analfabeto. Mora com ele um filho que sabe escrever e para quem ele dita, com certa frequência, cartas que são enviadas a uma irmã que mora em outro estado. Nesse ato de ditar uma carta, não estariam presentes certas convenções próprias da escrita? Este homem, portanto, não teria, de certa forma, algum grau de letramento? Em quantas inúmeras outras situações do dia-a-dia essas formas letradas se **<manifestam>?** Magda Soares (2002, p. 24) nos acrescenta que, da mesma forma que um adulto não-alfabetizado pode participar de práticas letradas,



A esse respeito, vamos assistir ao filme "O Leitor", de Stephen Daldry, baseado no romance de Bernhard Schlink, que será abordado nos desafios desta aula.



Fonte: <<http://portamalas.wordpress.com/2009/07/28/o-leitor-e-o-escriptor/>>.

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**.

Mas, é importante ressaltar que, apesar do letramento não ser o mesmo processo que a alfabetização, suas práticas convergem na escola. Letrar-se é mais amplo que se alfabetizar, pois envolve as funções sociais que são atribuídas ao texto que é manipulado. Porém, esse texto pode e deve ser praticado na escola, e é precisamente isso que proporcionará o fim do chamado "analfabetismo funcional". Para Ângela Kleiman (1995, p. 20),

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de *letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.



|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 7    | Aula 8     | Aula 9      |

Na citação acima, o termo “agência de letramento” foi destacado pela autora, mas merece também nossas considerações. Seria muito significativo se toda escola fosse vista por todos os professores como uma agência de letramento. Isso proporcionaria a percepção de que na escola é possível, com planejamento e interdisciplinaridade, a convivência da criança com vários discursos em vários diferentes níveis de linguagem (MARCUSCHI, 2001, p. 19).

A seguir, vamos nos concentrar mais na construção da escola (principalmente em seus espaços de Educação Infantil) como agência de letramento, refletindo sobre participação e formação de professores para atuarem nessa realidade.

### Educação Infantil, letramento, formação de professores

Os estudos que tratam do letramento têm sido desenvolvidos para investigar o lugar social em que os sujeitos produzem seus discursos. Nesse sentido, a escola de Educação Infantil se constitui como um rico espaço de interação desses discursos e, mais ainda, como um potencial espaço de ampliação das práticas de letramento da criança e da sua comunidade. É bem verdade que essa riqueza e esse potencial ainda são pouco reconhecidos e valorizados, visto que a aprendizagem que se constrói nessa escola não aparenta ser essencial para vários setores da sociedade.



Fonte: <<http://www.guarapuava.pr.gov.br/noticia.php?idnoticia=4312>>.

É provável que outro fator que desvaloriza a Educação Infantil esteja no fato de que nela a aprendizagem é concentrada em práticas orais e artísticas, dimensões de linguagem que não possuem o mesmo valor social da escrita. Tal preconceito é fundado na ideia de que a oralidade é apenas uma etapa para a aquisição da escrita e que, aprendendo a escrever, não é mais preciso desenvolver capacidades de uso oral da língua. É preciso, pois, reverter essa visão. Estamos de acordo com Marcuschi (2001, p. 18), que nos mostra como é urgente e relevante

A tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um **contínuo** sócio-histórico de práticas.

Grifamos a palavra “contínuo” nesta citação para ressaltarmos que os usos que se fazem da linguagem oral e da linguagem escrita estão intensamente relacionados, a ponto de ser difícil separar a aprendizagem de um conteúdo escrito das suas consequências para o uso que o indivíduo faz da oralidade.

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 7    | Aula 8     | Aula 9      |

Por exemplo, quando, no ensino de ortografia, na prática do ditado, surge a palavra “menino”, é bem provável que, dependendo da região do Brasil, muitas crianças registrem “minino”, para a qual seria considerado logo um erro, se não for refletida a questão da pronúncia usual que os falantes dessa região têm, e que geralmente reduzem, por peso do sotaque e não de erro, a vogal “e” em “i” e a vogal “o” em “u”, quando antes de sílaba tônica (no Nordeste, “menino” dizemos “minino”, “fedido” dizemos “fidido”, “bolacha” dizemos “bulacha” etc.).

Vemos que, mesmo numa prática não-textual como o ditado, a oralidade é colocada em segundo plano em relação com o letramento. A escola deve, portanto, ser um espaço que dinamiza as formas culturais que a criança traz de casa, sob pena de excluir o aprendente por aquilo que lhe é tão íntimo, como a sua fala. O planejamento de ensino precisa, então, propor práticas que relacionem oralidade e letramento.

Assim, percebemos que a criança, neste processo de aquisição da linguagem, apresenta características e ritmos próprios de desenvolvimento. Está inserida num contexto sócio-cultural. Tem seu espaço real. Constrói sua história num tempo que é seu. Traz consigo interesses e necessidades próprios e do grupo social em que vive. Está na fase do concreto. Diante disto, a sua aprendizagem deve acontecer a partir do real, por meio de atividades lúdicas, pois não existe aprendizagem significativa fora da sensação do prazer da descoberta. Não podemos esquecer que estamos falando de uma faixa etária marcada pela curiosidade.



Mas não somente textos. Atividades práticas como: criação de uma horta; experimentos culinários; simulação de feira; simulação de trânsito; aula de campo; eventos ecumênicos do calendário religioso; esportes etc. podem ser consideradas como poderosas práticas de letramento.

Compreendemos, portanto, que o planejamento de atividades deve levar em conta o novo e o que já é antigo para o aprendente. O exercício da docência não se reduz a uma mera aplicação de modelos previamente estabelecidos. Ao contrário, é constituído a partir da interação entre professor, criança, família e comunidade, devendo buscar a ampliação das práticas de letramento de todos esses sujeitos.

No contexto desta sociedade letrada, em interação global, onde a tecnologia impõe mudanças constantes em nosso cotidiano, faz-se necessária uma consciência da formação docente para a educação infantil. O trabalho com crianças requer uma competência polivalente, que significa atuar com as diversas áreas do conhecimento, por meio de instrumentos comuns, **<como o texto, por exemplo>**. O trabalho com a educação infantil favorece e, ao mesmo tempo, impõe esta diversidade de habilidades e práticas para o educador.

Assim, todas estas vivências são consideradas eventos de letramento e estão inseridas no contexto da formação continuada do docente, o que inclui:

1. Lutar em todas as instâncias possíveis (na própria sala de aula, junto às famílias, junto à direção da escola, através do sindicato, por meio do voto), pela manutenção e melhoria das condições de trabalho docente e contra o sucateamento e o preconceito estabelecidos há séculos sobre a educação. Sem atenção a este item, todos os próximos parecerão vazios e inviáveis. Em

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 7    | Aula 8     | Aula 9      |

contrapartida, sem atenção aos próximos itens, este aqui parecerá demagógico e mudo, por não encontrar eco na sociedade;

2. Integrar-se à comunidade, conhecendo as diversas práticas de letramento que ela vivencia e expõe às crianças;

3. Planejar as atividades de ensino com visão global e integrada, ampliando os espaços pedagógicos para todos os ambientes da escola e vendo em cada membro da comunidade escolar um parceiroeducador;

4. Considerar cada atitude de cada criança como passível de observação e análise. Ampliar o interesse pela fala e produção infantis que não tenham necessário compromisso com as questões que são colocadas nas atividades. Uma conversa paralela, um desenho que não segue o que foi pedido, um comentário em momento aparentemente inadequado, revelam a personalidade em formação de cada criança e possibilitam a aprendizagem;

5. Compreender-se como um agente de letramento e, portanto, ter cada vez maior consciência do seu próprio processo de aquisição da linguagem. Ou seja, buscar letrar-se com crescente interesse por ler e escrever. Afinal, não se pode pregar que as crianças precisam ler mais, se não se mostra essa vivência pelo próprio exemplo.



## DESAFIOS

**1.** Em determinado ponto desta aula, referimo-nos a práticas de letramento que podem ser vivenciadas mesmo por adultos não alfabetizados. Damos o exemplo de um homem que dita cartas para seu filho. No nosso ambiente Moodle, vamos criar um espaço para que sejam listados outros exemplos de práticas de letramento por pessoas não alfabetizadas.

**2.** Diante de uma leitura com tantos conceitos, convém fazer uma segunda leitura e responder a um questionário (disponível no Moodle) que verifique sua compreensão das questões aqui apresentadas.

**3.** Nesta aula, sugerimos que vocês assistam ao interessante filme “O Leitor”. Disponibilizamos uma cópia dele no seu polo de apoio presencial, para que possa ser visto, de preferência, coletivamente.

Aproveitem para fazer uma discussão com o grupo, para enriquecimento das ideias. Em seguida faça uma análise das práticas e do significado do letramento no drama de vida da personagem principal. Será aberto um espaço no ambiente Moodle para essa atividade.



Caros aprendentes, nesta unidade, os desafios servirão como preparação direta para as aulas seguintes. Portanto, o debate sobre o filme proposto será importante para a discussão que vamos fazer a seguir.

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 7    | Aula 8     | Aula 9      |

## AULA 8: A LEITURA E OS SIGNIFICADOS DO LETRAMENTO

*"O livro é aquele brinquedo, por incrível que pareça, que entre um mistério e um segredo, põe idéias na cabeça".*

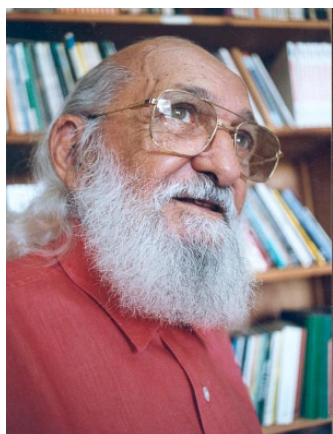
*Maria Dinorah, em O Livro Infantil e a Formação do Leitor.*

### O letramento e as condições para a leitura

A começar pela epígrafe desta aula, vamos partir da concepção de que o livro é um brinquedo e que, movido pela leitura, movimenta a mente humana para lugares e descobertas inimagináveis. Infelizmente, nem sempre o livro é cultuado desta forma na escola ou por quem passa por ela. Ocorre que nem todas as pessoas se inserem no mundo da leitura por processos prazerosos.

Vimos, pela proposta da aula passada, o filme "O Leitor", em que a personagem Hanah exercita o prazer com o livro por meio da escuta das obras que as pessoas leem para ela, sendo esse o grande fato que a humanizava, ainda que respondesse por um crime hediondo, e que servia de elo que a unia ao homem que a amava. Pelo exemplo desta obra, o letramento assumiu uma dimensão extremamente pessoal e íntima, além de redentora do ser humano, não sendo necessário, inclusive, que a pessoa soubesse ler, que é um fato extremamente significativo para o destino das personagens.

É de significados como esses que esta aula tratará, abordando como as vivências com o texto escrito podem proporcionar transformações humanas e sociais, sendo o motor dessas transformações a prática da leitura.



Fonte: <<http://cl clinicadotexto.blogspot.com/>>.

Pra começo de conversa, precisamos ampliar a noção de leitura aqui defendida. <Paulo Freire> (1996), a quem se deve muito o conceito de letramento no Brasil e no mundo, há muito tempo já nos falava que a alfabetização deve consistir na aprendizagem do ato de ler num sentido amplo, em que a <leitura do mundo> precede a leitura da palavra. É construindo relações entre os símbolos à nossa volta e a ideia que nós temos do mundo, que se pode concretizar uma pedagogia da leitura que seja efetiva e prazerosa.



A esse respeito, vale conhecer a obra "A Importância do Ato de Ler" (ver imagem na próxima página), em que o mestre resgata suas ideias centrais, algumas de suas experiências e destaca a proposta de criação de bibliotecas populares, o que pode ser um grande passo para práticas intensas de letramento.



|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 7    | Aula 8     | Aula 9      |

Mas, só é possível construir tal leitura de mundo se as pessoas partilham umas com as outras as suas formas de ler, incluindo gostos, dúvidas, sentidos, críticas etc. Vale a pena retomar aqui a teoria de Bakhtin (retome a primeira aula de nosso componente curricular), que destaca a produção da linguagem na perspectiva da **enunciação**, em que os sentidos constroem-se coletivamente, por meio da manifestação linguística de cada indivíduo e que tem como palavra-chave, tanto para Paulo Freire quanto para Bakhtin, o termo **diálogo**. Para Bakhtin (2006, p. 123), "A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações".

Então, como podemos ver, as noções essenciais de diálogo, interação e leitura de mundo vêm aqui contribuir para uma transformação das rotinas escolares de leitura. Por exemplo, reflita sobre essas questões:

- Ajuda a construir leitura, uma sala de leitura em que se prega o silêncio?
- Ajuda a construir leitura, um ambiente visualmente pobre, sem imagens, sem colorido, sem elementos para ativar a leitura de mundo das crianças?
- Ajuda a construir leitura, uma biblioteca cujos livros não podem ser manuseados livremente pelas pessoas?
- Ajuda a construir leitura, um professor ou professora que só fala e pouco escuta os aprendentes?
- Ajuda a construir leitura, uma atividade de leitura silenciosa ser mais valorizada que a leitura em círculo?

Com essas questões, que podem se multiplicar no nosso ambiente Moodle, procuramos dialogar sobre condições mínimas para a efetivação do ato de ler na escola, uma vez que, para muitas crianças brasileiras, esse é o único espaço em que se encontra algum modelo formal de leitura. Essa efetivação de condições mínimas tende à expansão quando conhecemos a natureza infantil e quando deixamos que essa natureza se manifeste.

Salvo em contextos sociais de violência extrema contra sua natureza, a criança é geralmente curiosa, movida pelo encantamento, por querer descobrir o novo, e se o educador busca aguçar esta curiosidade nos momentos de leitura, esta criança muito provavelmente gostará de ler.

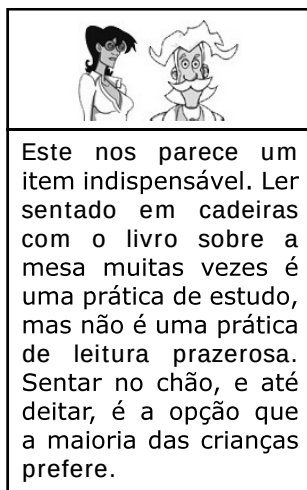


Fonte: <[http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Publicacoes/Publicacao1t0054/Importancia\\_ato\\_ler.jpg](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Publicacoes/Publicacao1t0054/Importancia_ato_ler.jpg)>.



|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 7    | Aula 8     | Aula 9      |

## Planejamento da leitura – inúmeras possibilidades



Uma questão fundamental em relação à prática da leitura e escrita se refere ao espaço destinado para esse fim. O RCNEI (1998) orienta que, diferentemente das bibliotecas para adultos, marcadas pelo silêncio, a biblioteca ou o lugar da leitura das crianças deve ser dinâmico, com falas, interação, movimento. Um lugar aconchegante, de preferência com **<almofadas>**, boa iluminação, e que as crianças possam ter acesso aos diferentes gêneros textuais, como revistas em quadrinhos, livros para colorir, desenhos de outras crianças, mapas coloridos, brinquedos etc.



Fonte: <<http://www.imagem.ufrj.br/thumbnails/4/5282.jpg>>.

Um ponto muito importante também é o manuseio do livro pelas crianças. Esta deve ser uma prática incentivada por professores, sem receio de que o volume possa ser danificado, pois se não for permitido à criança este manuseio do objeto-livro, conseqüentemente, ela o verá como intocável e vai desinteressar-se por este contato.

Diante do impasse entre a manutenção de bibliotecas e o contato efetivo das crianças com os livros, é preciso buscar soluções viáveis. É verdade: que o mercado põe à venda hoje livros cada vez mais dinâmicos e preparados com vários materiais, como plástico, tecido, papel kraft, etc.; que, em alguns casos, mas nem sempre, apresentam preços acessíveis; que há programas governamentais de distribuição de livros, e que o investimento, apesar de existir, ainda não dá conta de toda a demanda por leitura das nossas crianças. Ainda assim, é possível contornar situações de precariedade. Por exemplo, por que não realizar uma oficina de restauração de livros com as crianças mais velhas? Por que não colocar ao alcance dos pequenos outros materiais, como revistas e jornais? Por que não manusear com mais frequência os livros, para as crianças terem mais exemplos? Muitas são as possibilidades quando não tememos fazer experiências.

Segundo Adriana Maricato (2005), o trabalho com as crianças e a leitura podem envolver duas situações ou momentos: o primeiro, em que a criança terá o contato com o material a ser lido; no segundo, o contato com o material para ser rabiscado. Assim, ela estará rotinizando tanto a leitura quanto a escrita. Quando a criança folheia o livro, emite sons, gesticula, apontando para determinado desenho; mesmo que ela não decodifique a mensagem, a leitura já está sendo praticada.

**UNIDADE I**
**UNIDADE II**
**UNIDADE III**
**Aula 7**
**Aula 8**
**Aula 9**

A formação do gosto também deve ser uma preocupação dos educadores. As crianças, desde quando são ainda bebês, já manifestam preferências. Se têm acesso à estante, escolhem muitas vezes o mesmo volume e o reveem bastante. Se oferecidas com frequência as mesmas obras, seu gosto tende a se cristalizar, sendo, portanto, essencial oferecer diversidade aos olhos e aos ouvidos infantis.

Em se tratando de linguagem escrita, essa diversidade deve envolver tanto gêneros literários quanto não-literários. Os textos não-literários compreendem todo um conjunto de práticas sociais de uso contínuo e sobre o qual já nos referimos em vários momentos deste componente curricular. É interessante acrescentar, porém, o caráter dinâmico que tais textos apresentam se inseridos em projetos didáticos amplos, porque interdisciplinares.

Já a literatura apresenta outra variedade de experiências com a linguagem, uma vez que sua função inclui dimensões estéticas e lúdicas. Por isso, podemos dizer que toda criança é entusiasmada com a literatura, já que esta possui uma ampla relação com processos imaginativos, que compõem uma inteligência essencial ao ser humano. A infância é uma fase de encantamento e descoberta das coisas do mundo através de um olhar especial e totalmente novo. Fanny Abramovich (1997, p. 33) nos mostra, poeticamente, que: "é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais..."

As crianças gostam de ouvir histórias e de contar, gostam de representar as histórias ouvidas, de desenhar. Se o(a) **<contadora(a) é performático(a)>**, elas ficam "ligadas", vendo e ouvindo atentas cada fala, cada gesto, cada objeto que se apresenta. E elas imaginam e se sentem felizes com aquele momento, não é mesmo?

Assim, a **<literatura infantil>** é um momento especial, singular e prazeroso da leitura para as crianças, principalmente porque essa leitura não se restringe ao escrito. Mas, falta-nos falar, ainda, da poesia, que é, seguramente, o mais rico instrumento da linguagem humana. Seja através de recursos sonoros interessantes como a rima, o ritmo, o tom, a aliteração (repetição dos sons das consoantes) ou os jogos com as palavras parecidas, seja na sugestão de imagens e desconstrução de ideias, a poesia encanta, diverte, resgata a memória e nos faz pensar.

Assim, acreditamos que o universo fascinante da leitura vai se descortinar para nossas crianças, sobretudo porque essa leitura é fundada na crença de que uma outra realidade é possível. E está nas nossas mãos.



Fonte: <[http://www.tce.rj.gov.br/eccpc/2006\\_3/fotos/bia-bedran.gif](http://www.tce.rj.gov.br/eccpc/2006_3/fotos/bia-bedran.gif)>.



A cantora e contadora de histórias Bia Bedran. Veja vídeos de suas histórias em <<http://www.youtube.com/watch?v=9NrOMDp1FSU>>.



Certamente, vocês devem estar tendo vivências maravilhosas no componente curricular Literatura Infantil, que consta deste marco. Lá, procurem se aproximar diretamente com os textos, para experimentá-los mais de perto.

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 7    | Aula 8     | Aula 9      |



## DESAFIOS

1. Vamos começar a nossa leitura da palavra através da leitura do mundo. No nosso ambiente Moodle serão disponibilizadas imagens do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado. Procure fazer uma leitura dessas imagens. Procure ainda imaginar como as pessoas retratadas "leem" o mundo. Em seguida, procure pensar (para enviar por meio do moodle) uma atividade de Letramento para a sala de aula, que envolva as linguagens visual e verbal (oral ou escrita).

2. Leia a reportagem "O Prazer da leitura se ensina", de Adriana Maricato, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/revcrian40.pdf>>, no CD do Aprendente ou também em nossa biblioteca, no Moodle. Vamos fazer uma discussão sobre esta leitura.



Fonte: <<http://praxispopular.blogspot.com/2008/11/quer-conhecer-assentamento-e.html>>.

3. Selecione um livro para trabalhar sua leitura coletiva com crianças na educação infantil. Para essa escolha, baseie-se nas orientações aqui ministradas. No planejamento dessa atividade, leve em conta o contexto em que o livro está guardado e onde ele será lido coletivamente. Organize a metodologia dessa atividade, listando os passos de seu trabalho. No Moodle, disponibilizaremos o espaço para a postagem do seu plano.



Caros aprendentes, já deve ter dado para perceber que muitas das nossas atividades neste componente curricular são baseadas em vivências, propostas e reflexões pessoais. Desejamos que a teoria aqui apresentada sirva de ferramenta para que vocês ampliem os seus olhares para a realidade em volta. Acreditamos que isso seja mais importante do que o acúmulo de conhecimento advindo de questionários e pesquisas, se essas práticas não ajudarem vocês a fazerem aplicação do que estiver sendo apreendido.

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 7    | Aula 8     | Aula 9      |

## AULA 9: PROPOSTAS DE TRABALHO COM A LINGUAGEM E A LEITURA



Fonte: ROSA, Nereide Schilaro Santa. Brinquedos e Brincadeiras. São Paulo: Moderna, 2001.

A imagem que abre esta aula, intitulada *O Primeiro Impulso da Virtude Guerreira*, de Jean-Baptiste Debret, contextualiza bem a realidade da infância brasileira do século XIX. A criança desta época, como em qualquer outra, brincava de faz-de-conta, gostando de criar seus brinquedos (reprodução do cavalo, da espada, dos instrumentos musicais), e de imitar os gestos adultos. Nesta prática cultural a linguagem está muito bem representada, pois, quando a criança utiliza todo o seu corpo no faz-de-conta, comunica-se e cria interação com seu grupo. Além disso, utiliza a linguagem verbal possivelmente tentando reproduzir o tom, o vocabulário e as construções frasais comuns da atividade que imita. Sobre esta obra só nos falta destacar, então, mais um detalhe que interessa para nosso percurso: a brincadeira, ainda que rica, não acontece na escola. Por dois motivos: 1) a escola no século XIX servia para o acesso de poucos; 2) criança nunca precisou da escola para brincar.

Estamos chegando ao final de nosso componente curricular buscando assumir mais este desafio: aliar o que é tão inerente à infância, a brincadeira, com o espaço que lhe é tão necessário, a escola. Durante toda esta trilha, procuramos desenvolver os conceitos teóricos em estreita relação com a prática, não necessariamente priorizando a sala de aula, mas, sobretudo, construindo vivências que possibilitem reflexões para sua formação docente e a transformação dos espaços pedagógicos.

Nosso objetivo nesta última aula não é propor metodologias, mas práticas de uso da linguagem com a Educação Infantil. Vocês podem e devem ampliar esta lista que será apresentada, sobretudo porque cada realidade requer uma reflexão e uma reinvenção. Uma ideia interessante, por exemplo, é montar um fichário, escrito ou digital, como coleção de atividades, para acesso rápido nas horas de planejamento.

Sabemos que um dos objetivos da educação infantil, em suas diretrizes, é desenvolver na criança uma imagem positiva de si, e, por meio da linguagem, em todas as suas expressões, essa



|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 7    | Aula 8     | Aula 9      |

criança interagir com o mundo, descobrindo suas próprias capacidades. Procuramos organizar nossas propostas de modo a estimular a aprendizagem a partir de situações lúdicas, em que a linguagem, a leitura e a escrita emergem de práticas pautadas na criatividade e no prazer do ato de brincar.

## Linguagem, ludicidade e criatividade

Durante a brincadeira, os conceitos e capacidades são assimilados de forma natural e dinâmica, embora seja proveitoso e, muitas vezes, necessário, dialogar com as crianças sobre os efeitos e os resultados apreendidos com a atividade, mas sem forçar, pois prazer pede sempre gratuidade. Em geral, com brincadeiras, é possível trabalhar qualquer conteúdo ou várias dimensões pedagógicas ao mesmo tempo, mas sempre com o risco da imprevisibilidade.

Um aspecto essencial das práticas lúdicas é criatividade. Deve-se buscar com frequência momentos em que as crianças fluam em sua natural capacidade de imaginar, pois, com isso, elas sempre estarão desafiadas a transpor suas ideias para a oralidade, o corpo, o desenho ou a escrita.

Pratique cotidianamente a hora do desenho livre, a pintura de ilustrações, a pintura de dedo, a composição de objetos com massa de modelar, o brincar com bonecos e de carrinho, a criação de instrumentos musicais de brinquedo.

Simulações e jogos dramáticos solicitam a imaginação coletiva e promovem a imitação de atos que, apesar de falsos, podem revelar muitas verdades da criança. Se, no **faz-de-conta**, por exemplo, um menino quer ser o comandante numa brincadeira de guerra (como ilustrado na obra de Debret), ou quer ser o policial, numa brincadeira de perseguição, está se manifestando sua personalidade aí. A escolha de algum personagem de sua preferência proporciona continuidade entre o lido/ouvido/visto e o vivido. Nesses movimentos imitativos, a linguagem também pode ser simulada. Um menino que imita o Hulk, por exemplo, provavelmente, vai tentar engrossar a voz, mudando de tom. Estimular isso pode trazer ganhos de vocabulário, de consciência corporal, de interação e afetividade.



Roda, de Milton da Costa.  
Fonte: ROSA, Nereide Schilaro.  
Santa. Brinquedos e Brincadeiras.  
São Paulo: Moderna, 2001.

**Brincadeiras em círculo** são excelentes porque nelas a interação está ampliada e vai exigir das crianças simultaneidade, dinamismo e ritmo em sua coordenação motora. Nas **cantigas de**



|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 7    | Aula 8     | Aula 9      |

**roda**, por exemplo, a canção solicita que as crianças façam certos **<movimentos conjuntos>**. Nesse momento, você também pode dar a elas a possibilidade de criação da coreografia, de acordo com a letra cantada. Nesse caso, quanto mais palavras interessantes a música apresentar, como bichos e ações do tipo “correr”, “deitar”, “abraçar” etc., mais a criança poderá experimentar a significação da palavra com seu próprio corpo. Mas essa experimentação será mais viva se no dia a dia já se brincar bastante com cantigas de roda de diversas coreografias. Por exemplo, em **escravos de Jó**, as pessoas ficam paradas (o que pode auxiliar na inclusão de paraplégicos ou até mesmo de portadores de deficiência visual), mas têm de estar em perfeita sintonia e ritmo. Cantar, neste caso, é essencial para o desenvolvimento, porque ativa a memória, enriquece a capacidade de articulação de fonemas e estreita os laços e a interação.

Jogos mentais, como **mímica** ou também **dica**, proporcionam, por meio de desafios, a caracterização, a análise de objetos, a decomposição ou correlação de palavras, o enriquecimento de vocabulário, a consciência das diferenças entre as linguagens verbal e não-verbal.

Algumas brincadeiras são excelentes para fixação de sílabas, como **a-do-le-ta** e **trava-línguas**. Na primeira, cada sílaba equivale a um movimento de mão que se sincroniza com o do parceiro da brincadeira. Já o trava-línguas constitui-se como um desafio linguístico, que precisa ser pronunciado lentamente, para em seguida ser acelerado, exercitando em vários níveis a articulação dos fonemas.



Olha palma, palma, palma  
Olha pé, pé, pé  
Olha roda, roda, roda  
Caranguejo peixe é...  
Pode-se brincar uma cantiga com essa sem o corpo?

Na hora da leitura, podem ser vividas muitas possibilidades diferentes. Por exemplo:

- Pegue um livro que tenha somente imagens e apresente-o página por página para as crianças, pedindo que elas contem a história a partir da leitura das ilustrações, desenvolvendo, assim, a oralidade;
- Conte histórias com recursos sonoros e visuais, por exemplo, com os adoráveis fantoches;
- Conte uma história e peça para as crianças desenharem o que ouvirem;
- Crie um livro de **<preenchimento temático>** com as crianças (tipo álbum de figurinhas, mas sem haver colagem definitiva). Tenha disponíveis várias imagens desenhadas ou recortadas de revistas ou de tecidos antigos para, durante o manuseio do livro, a criança fixar no contexto de cada imagem com fita adesiva ou velcro. Assim, tematicamente, pode-se trabalhar com animais da fazenda, ou do safári, meios de transporte, esportes, profissões etc;



Fonte: SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: Sucata Vira Brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| UNIDADE I | UNIDADE II | UNIDADE III |
| Aula 7    | Aula 8     | Aula 9      |

- Edite, com equipamento de xérox ou *scanner* e impressora, uma história em quadrinhos “muda”, apagando das imagens dos balões de fala e pensamento dos personagens. Na hora da leitura, peça que as crianças imaginem o que os está sendo falado ou pensado. Para facilitar a compreensão, não precisa apagar todos os balões de fala;

- Monte um baralho de imagens de bichos, coisas e personagens. Mostre cada imagem para cada criança e peça para continuar a história motivada pela imagem anterior, ficando uma imagem para cada aprendiz.

Já na fase de aquisição da escrita, crie com as crianças um <**alfabetário de pano**>, ou seja, um painel com 26 bolsos, cada um com uma letra fixada por costura ou cola quente. Utilize o alfabetário de pano para as crianças jogarem com cartelas, sempre vinculando imagens de objetos, seres e personagens com o bolso relativo à primeira letra desses nomes.



Fonte: SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: Sucata Vira Brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Na fase da alfabetização, experimente jogos de associação que podem ser confeccionados na própria sala, com o apoio da turma. Por exemplo, **bingo de letras**, em que cada criança possui uma cartela com 8 a 12 letras soltas e o(a) professor(a) vai chamando aleatoriamente cada um dos 26 itens do alfabeto, até coincidir de um dos participantes ter em sua cartela todos os itens chamados. Outra possibilidade é o **caça palavras**, que consiste num jogo de cartelas com figuras acompanhadas dos seus nomes e cartelas com as letras do alfabeto em grande quantidade. Pode-se variar muito nas regras dessa brincadeira, mas uma ideia é distribuir entre os participantes as cartelas com os nomes e dispor no centro da roda, empilhadas para baixo, as cartelas com as letras. Cada pessoa vai puxando uma letra até formar a palavra que tem na sua cartela. Essa atividade também é interessante com portadores de deficiência visual, mas com cuidado de confeccionar as cartelas com o volume das imagens (ou mesmo trocando a cartela pelo próprio objeto), e as cartelas de letras com a sua codificação em braille.

Dessa forma, conscientes da impossibilidade de conclusão e na certeza de que há muito por fazer, encerramos mais esta conversa. Acreditamos que a linguagem pode construir realidades e formar seres humanos autônomos, se dedicarmos a parte ideal do nosso tempo para o planejamento de atividades. Quando nos permitimos a isso, muito criamos. Os RCNEI, por fim, nos orientam em mais um esforço de dinamizar as relações pedagógicas por meio da linguagem:

A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades de maneira significativa (BRASIL, 1998).

**UNIDADE I****UNIDADE II****UNIDADE III****Aula 7****Aula 8****Aula 9****DESAFIO**

Vivencie uma ou mais das propostas listadas nesta aula, coletando produções das crianças ou gravando a experiência. Poste os resultados e o relato da experiência na plataforma Moodle.



Caros aprendentes, procuramos expor aqui, com o máximo de didatismo que nos foi possível, uma síntese de alguns dos processos de formação linguística em construção na escola de Educação Infantil. Mas, de forma alguma, sua trilha por este assunto chegou ao final. Retome nossa bibliografia, busque novas leituras e elabore projetos para que todo esse conhecimento permaneça vivo e crescente.