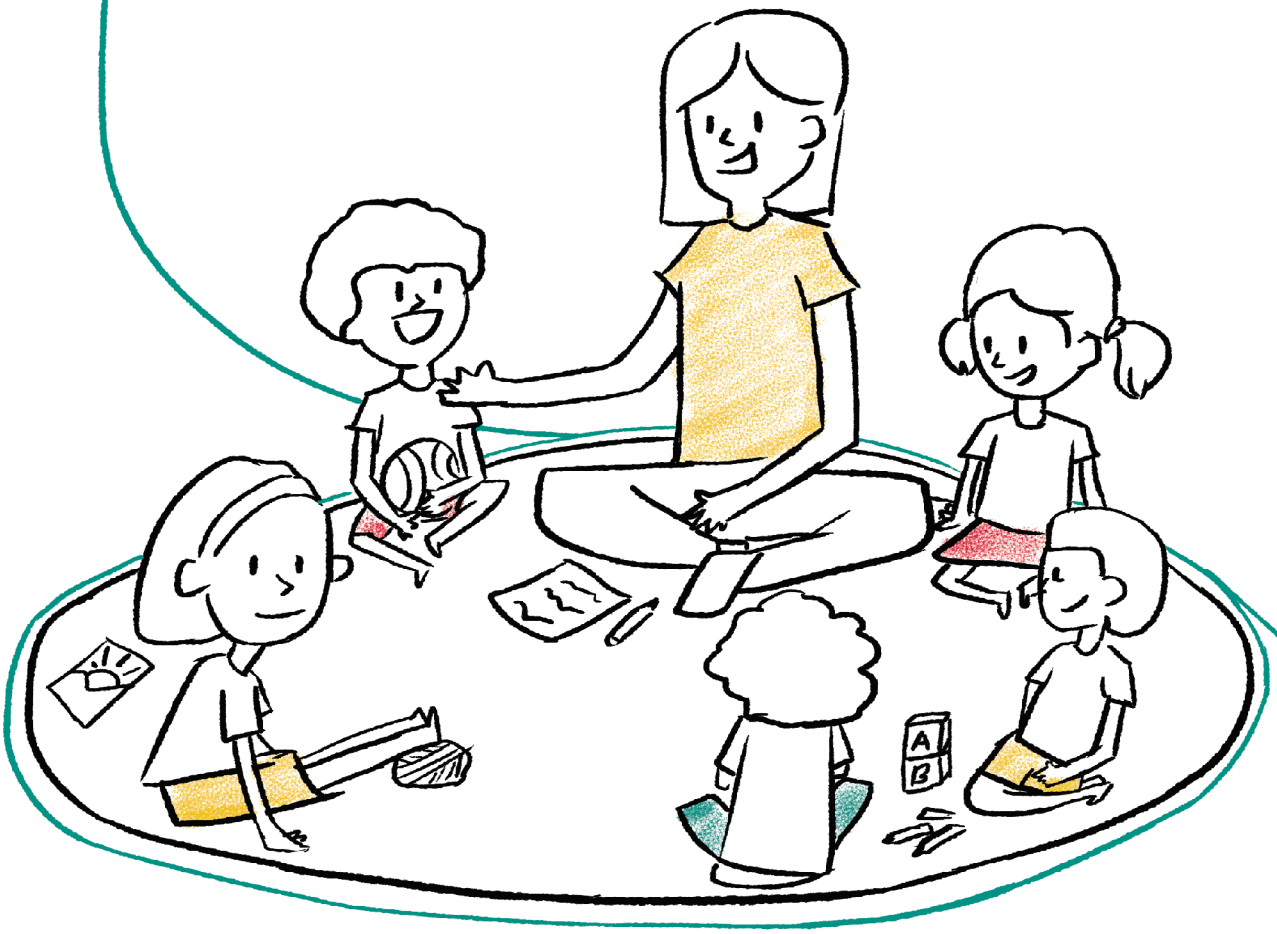
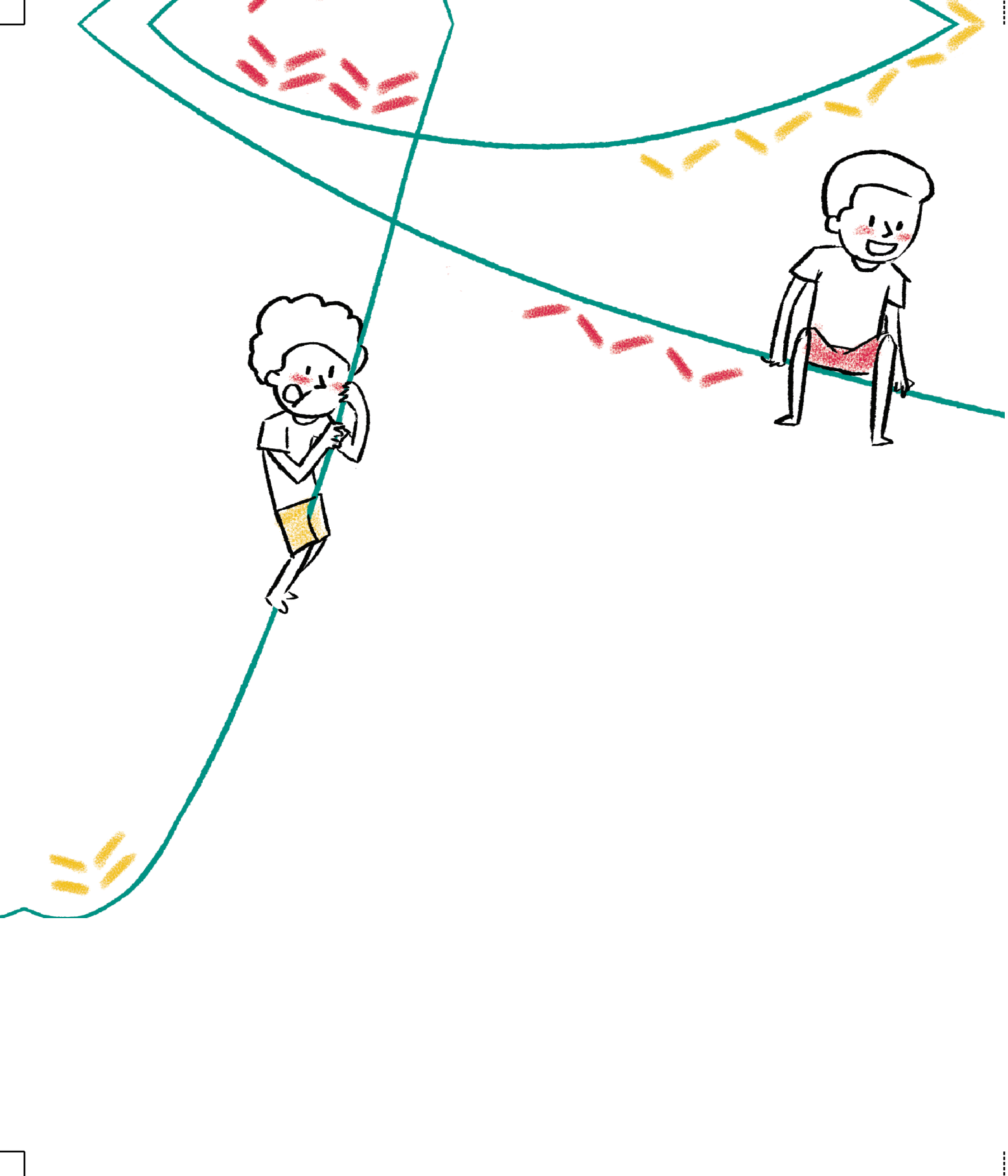
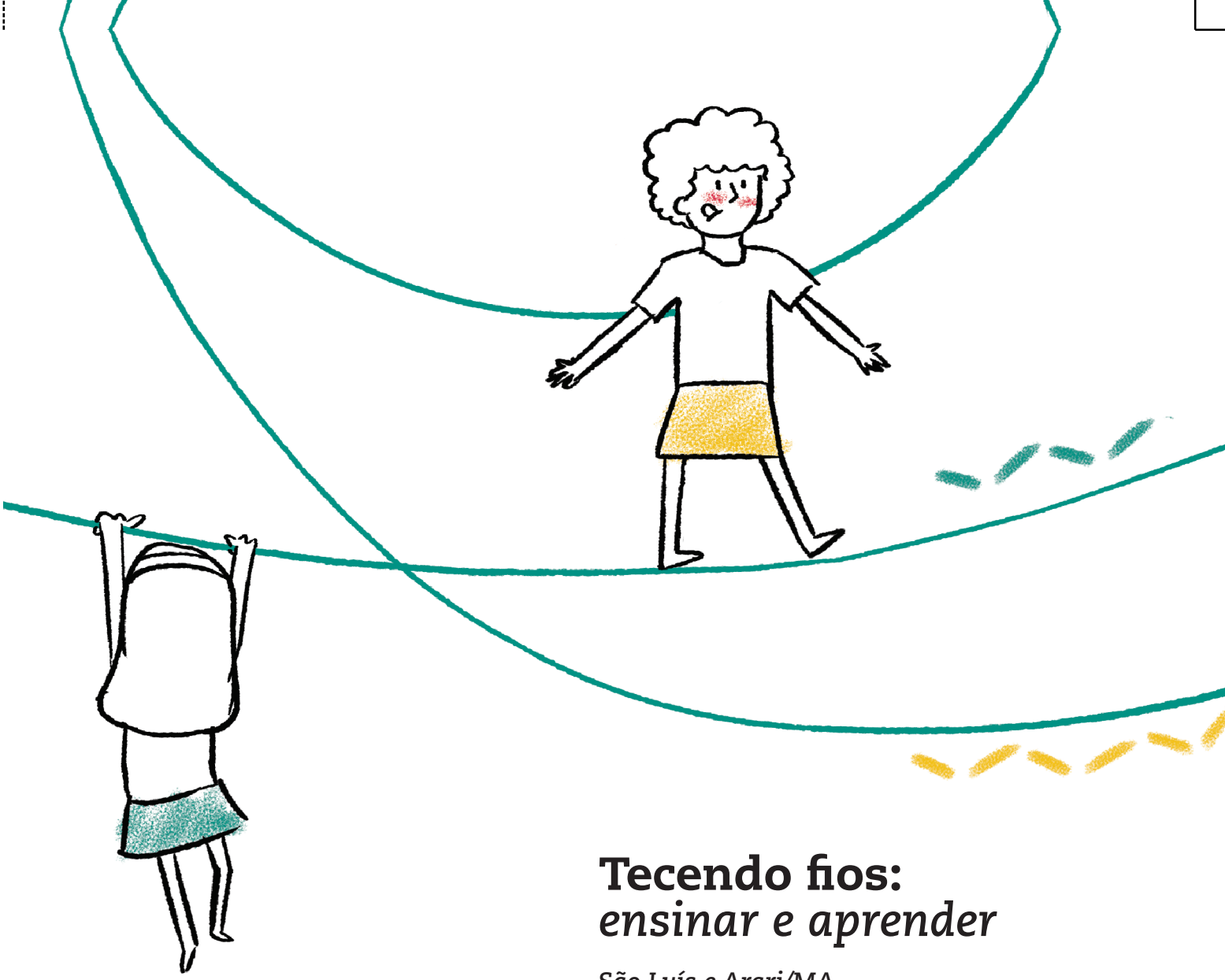


Tecendo fios:
ensinar e aprender

São Luís e Arari/MA





Tecendo fios:
ensinar e aprender

São Luís e Arari/MA

Iniciativa

FUNDAÇÃO VALE

Parcerias Institucionais

PREFEITURA DE SÃO LUÍS PRESENTE TODOS OS DIAS | Secretaria Municipal de Educação

Prefeitura de Arari O futuro quem faz é você

Parceiro Executor

Avante EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Ficha Técnica

FUNDAÇÃO VALE
www.fundacaovale.org

Presidência Conselho de Curadores
Luiz Eduardo Osorio

Presidência
Hugo Barreto

Diretoria Executiva
Flávia Constant
Pâmella De-Cnop

Equipe
Fernanda Fingerl
Marcus Finco
Andreia Prestes
Cláudia Lopes
Fernando Francisca

AVANTE - EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL
www.avante.org.br

Presidente
Maria Thereza Marcilio

Vice-Presidente
Ana Luiza Buratto

Direção Estratégica
Rita Margarete Moreira Santos

Direção Administrativo e Financeiro
Ana Oliva Marcilio

Direção de Comunicação
Andréa Fernandes

Linha de Formação de Educadores e Tecnologias Educacionais
Fabiola Margeritha Costa Bastos

Linha de Formação para Mobilização e Controle Social
José Humberto Silva

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E GESTORES ESCOLARES

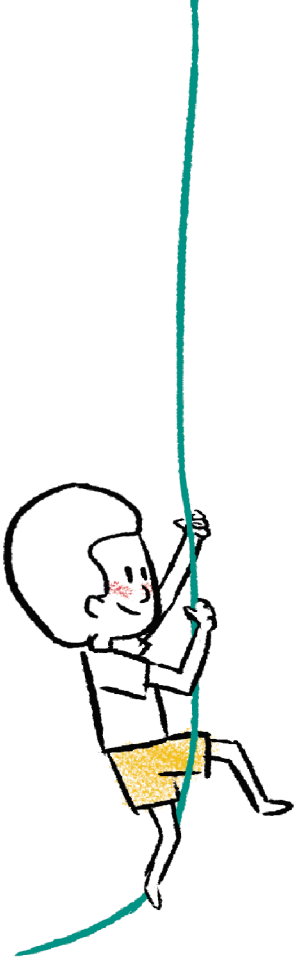
Coordenação do Projeto
Rita Margarete Moreira Santos

Coordenação Pedagógica
Fabiola Margeritha Costa Bastos
Joelma Reis Correia

Elaboração da Publicação
Edith Maria Batista Ferreira
Joelma Reis Correia

Orientação para Elaboração dos Registros Pedagógicos
Edith Maria Batista Ferreira
Hercília Maria de Moura Vituriano
Ivanilde Pereira de Sousa Silva
Joelma Reis Correia
Kátia Cilene Amorim Gomes
Magali Dias da Conceição Machado
Marcia Andrea de Araújo Porto
Tyciana Vasconcelos Batalha
Vanja Maria Dominices C. Fernandes

Organização e Revisão Técnica
Fabiola Margeritha Costa Bastos
Maria Thereza Marcílio
Rita Margarete Moreira Santos



Elaboração dos Registros
Pedagógicos - São Luís e Arari
Adriana Ferreira Lima
Aíla Pedroso Moraes
Alessandra Danielle Aguiar Sousa
Ana Claudia Santos Araujo Bezerra
Angela Maria Leonardo Silva
Cláudia Maria Rodrigues de S. Rocha
Cleonice Marques Costa
Denilce Cristina Pereira
Edna Maria de Souza Batalha
Flávia Theresa de Sousa C. Kobylinski
Francimar Paixão Silva
Franknalva de Oliveira Sá
Ilana Silva Sousa
Ilves Maria Silva Martins
Iracy de Jesus Chaves Gomes Verde
Iraneide de Jesus Moreno Pereira
Ismênia Aguilar de Oliveira Alves
Karla Kareen Fonseca Rangel
Luciana Alves Lima
Luzinete Ataíde Brandão Sousa
Maria Antonia Oliveira Lima Vale
Maria Cristina Sampaio de Menezes
Maria da Conceição de Sousa de Castro
Maria da Luz de Castro
Maria das Dores Aires Gonçalves
Maria das Dores Carvalho Barroso
Maria do Perpétuo Socorro C. Ribeiro
Maria do Socorro Barros Feitosa Cintra
Maria Paula Sousa Gomes
Maria Rakel Silva Araújo
Narailde Martins da Cruz Melo
Nívea de Cássia Campos Costa
Onielcy Maria Lôbo Silva
Patrícia Barra de Araujo
Quésia Maria dos Anjos Ribeiro
Rosana Ferreira Godinho Carneiro
Rosândrea Maria Lopes Melo
Rosário de Fátima Chung Arantes
Rosário de Fátima Rodrigues da Graça
Rosiara Costa Soares
Selma Santos Pereira Santana
Tania Cristina Teixeira de Jesus
Tarcimilra Maciel Oliveira
Vandinólia Pinheiro Barros
Vitória de Fátima Chaves Araújo
Weyla Andréia Araújo Saraiva

CRIAÇÃO PROJETO GRÁFICO

Coordenação e Conceito Criativo
Adriana Carolinne
Renata Kalid

Diagramação
Renata Kalid

Ilustração
Kaio Murilo Ribeiro

Sumário

07 *Apresentação*

11 *Fios e Desafios*

23 *Em Busca dos Fios da Aprendizagem da Linguagem Escrita na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental*

55 *Fiar e Desfiar Práticas Pedagógicas*

Apresentação

TECENDO FIOS: ENSINAR E APRENDER é uma publicação com relatos de práticas pedagógicas sobre o ensino da linguagem escrita na perspectiva da alfabetização discursiva. Os relatos são comentados, a partir das referências teóricas e práticas que ancoraram o Projeto Formação Continuada de Professores, Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares, realizado pela Avante – Educação e Mobilização Social, em parceria com a Fundação Vale e as Secretarias de Educação dos municípios de Arari e de São Luís (MA), em cooperação técnica com a Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão (FSADU/UFMA), no período de setembro de 2019 a dezembro de 2020.

Professoras/es regentes e suas/eus coordenadoras/es pedagógicas/os e supervisoras/es, apoiadas/os pela equipe deste projeto, registraram algumas das suas práticas pedagógicas e, generosamente, compartilharam aqui os fios de ensinar e de aprender que elas/es vêm tecendo no dia a dia, na sala de aula, com as crianças.

A TECITURA DESTA PUBLICAÇÃO foi planejada pela equipe pedagógica do projeto em diálogo com Josenilda Descovi, Arsenia Formiga e Ruth-Ane Oliveira, técnicas da Secretaria de Educação de São Luís (MA); Flavia Silva e Janaína Sousa, técnicas da Secretaria de Educação de Arari (MA).

Muitas/os tecelãs/ões participaram do processo de fiar e desfiar registrado nesta publicação: equipe da Avante, professoras da UFMA, formadoras deste projeto, professoras/res, coordenadoras/res pedagógicas/os, supervisoras/es, gestoras/res escolares e equipe técnica das secretarias de educação de Arari e de São Luís (participantes das formações). Todas/os compartilhando, estudando, discutindo e refletindo sobre ensinar e aprender a ler e a escrever.

ESTE BORDADO-ESCRITA é, principalmente, um convite a você, professora/or, coordenadora/or pedagógica/o e supervisora/or para contemplar, se desejar, inspirar-se nestes relatos e continuar tecendo outros fios de ensinar e de aprender acerca da linguagem escrita na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Um convite para você, que como Laissa, acredita que:

“[...] trocas de experiências são sempre enriquecedoras. A leitura e discussão também nos ajudam a refletir a nossa prática. Essa reflexão tem que estar sempre presente, pois nunca deixamos de aprender.”

(Laissa Duailibe Furtado – gestora escolar –São Luís (MA). 29/06/2020)

Fios e Desafios

"Acordava ainda no escuro,
como se ouvisse o sol chegando
atrás das beiradas da noite.
E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia.
Delicado traço cor da luz,
que ela ia passando entre
os fios estendidos, enquanto
lá fora a claridade da manhã
desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs
iam tecendo hora a hora, em
longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol,
e no jardim pendiam as pétalas,
a moça colocava na lançadeira
grossos fios cinzentos
do algodão mais felpudo.

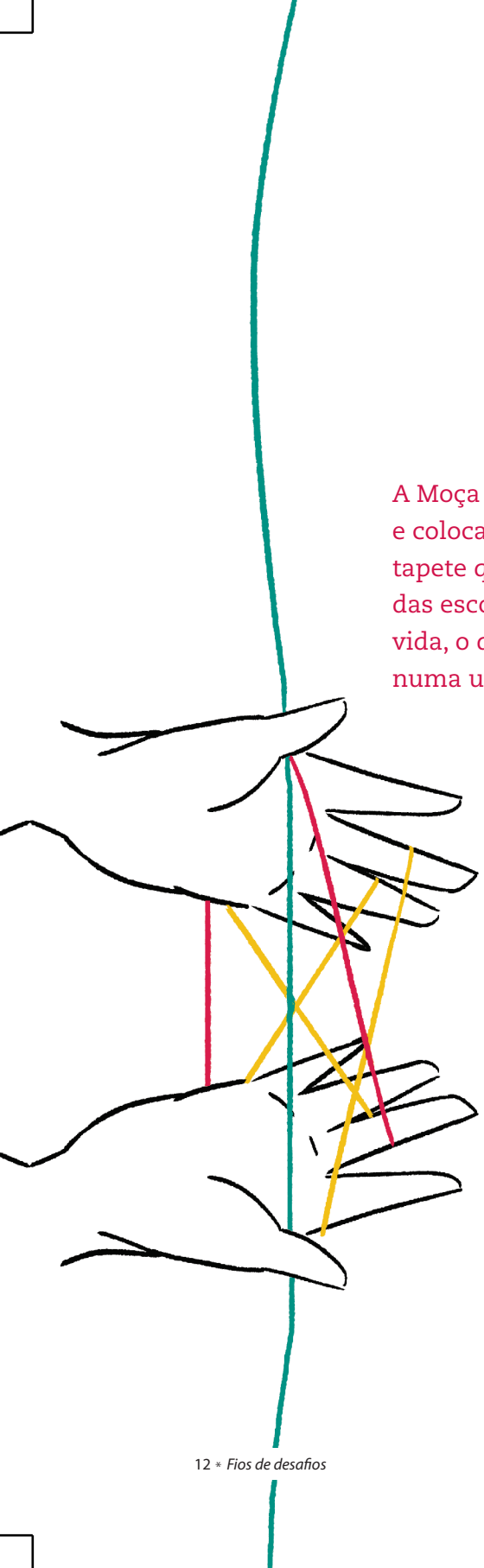
Em breve, na penumbra
trazida pelas nuvens,
escolhia um fio de prata,
que em pontos longos
rebordava sobre o tecido.
Leve, a chuva vinha
cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias
o vento e o frio brigavam com as
folhas e espantavam os pássaros,
bastava a moça tecer
com seus belos fios dourados,
para que o sol voltasse a acalmar
a natureza.

Assim, jogando a lançadeira
de um lado para outro
e batendo os grandes pentes
do tear para frente e para trás,
a moça passava os seus dias."

[....]

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã.**
São Paulo: Global, 2004.



Buscamos em Marina Colasanti (2004), a inspiração para nos ajudar a tecer a discussão acerca da concepção de alfabetização que defendemos para orientar a prática pedagógica da/o professora/or alfabetizadora/or e, consequentemente, contribuir para o desenvolvimento das crianças em suas máximas possibilidades.

A Moça Tecelã (COLASANTI, 2004) nos ensina, ao selecionar e colocar na lançadeira os fios que melhor respondem ao tapete que idealiza bordar, que é preciso estar muito certa das escolhas que se faz para que, de fato, o bordado ganhe vida, o que somente é possível porque os fios se entrelaçam numa unidade estética.

Esse encantamento da Literatura nos permite fazer uma analogia com o processo de alfabetização que, para se concretizar de modo que faça sentido para aluna/o e professora/or, requer, desta/e última/o, realizar escolhas conscientes acerca de como desenvolverá esse processo, ou seja, dependendo da concepção de alfabetização que a/o orienta, ela/e precisa estar muito certa/o dos fios que darão corpo ao bordado. Neste sentido, perguntamos: é claro, para você, quais fios precisa selecionar para, de fato, traçar o seu bordado-ensino?

Para inserir as crianças no mundo da escrita, fazemos a escolha por uma **alfabetização numa perspectiva discursiva**, por acreditarmos que a linguagem escrita, assim como qualquer linguagem, pressupõe a interação com o outro, portanto, as situações didáticas não podem ser descoladas da realidade política, histórica, cultural e social em que os sujeitos estão inseridos. Isso quer dizer que ler e escrever só fará sentido para a criança se a

escola abrir as suas portas para a vida. Somente assim, ela aprenderá a entender o outro pela leitura, bem como a dizer o que quer pela escrita, o que significa usar este objeto cultural nas várias situações que assim forem possíveis (SMOLKA, 2012).

É preciso ressaltar que a defesa por uma alfabetização discursiva somente se consolida, quando se compreende que muitos fios precisam ser entrelaçados, os quais relacionamos com os *pressupostos teórico-metodológicos* que orientam as práticas escolares que, no caso da concepção de alfabetização posta, são selecionados com base em valores humanos, sociais e políticos. Na verdade, é a seleção desses fios que nos fazem perceber, por exemplo, que propostas pautadas em uma perspectiva instrumental ou tradicional se afastam do que entendemos como alfabetização discursiva.

Fazemos esse destaque porque percebemos que esse tem sido um dos principais desafios para a prática de muitas/os professoras/es, ou seja, embora trabalhando em uma outra perspectiva de alfabetização, estas/es tentam fazer aproximações com a perspectiva discursiva ou, ao contrário, a destituem de alguns pressupostos, resultando, por vezes, em alguns equívocos.

Você sabia que a autora Ana Luisa Bustamante Smolka, há três décadas, tem sido uma das principais referências bibliográficas na área da alfabetização numa perspectiva discursiva? **Quer saber mais?** Veja essa indicação de leitura:

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Por esse motivo, consideramos importante, a partir deste momento, tecer os principais fios que, do nosso ponto de vista, dão materialidade ao 'tapete' da alfabetização discursiva, o que permitirá, ao mesmo tempo, compreendermos o seu afastamento de outras perspectivas.

1º Fio:
As relações de ensino como práticas dialógicas

Fica claro para nós que o ensinar e o aprender precisam se constituir nas interações sociais, de modo que as crianças tenham a oportunidade de dialogar entre si e com a/o professora/or.

Não é por acaso que Goulart (2015) afirma que o tempero da alfabetização é a fala, numa tentativa de dar ênfase não somente à palavra da/o professora/or, mas especialmente da criança que, embora não tenha ainda se apropriado convencionalmente da leitura e da escrita, traz consigo as suas experiências com estes instrumentos culturais, ou seja, pode até não fazer uso efetivo destes em casa, mas, por estar inserida em mundo gráfico, está constantemente exposta à escrita, por meio de suas mais diversas formas e suportes e, portanto, há muito o que dizer.

Que tal você aprofundar mais sobre esta discussão, lendo este capítulo na obra indicada?

GOULART, Cecília M.A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (Orgs.). Como alfabetizar: na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.

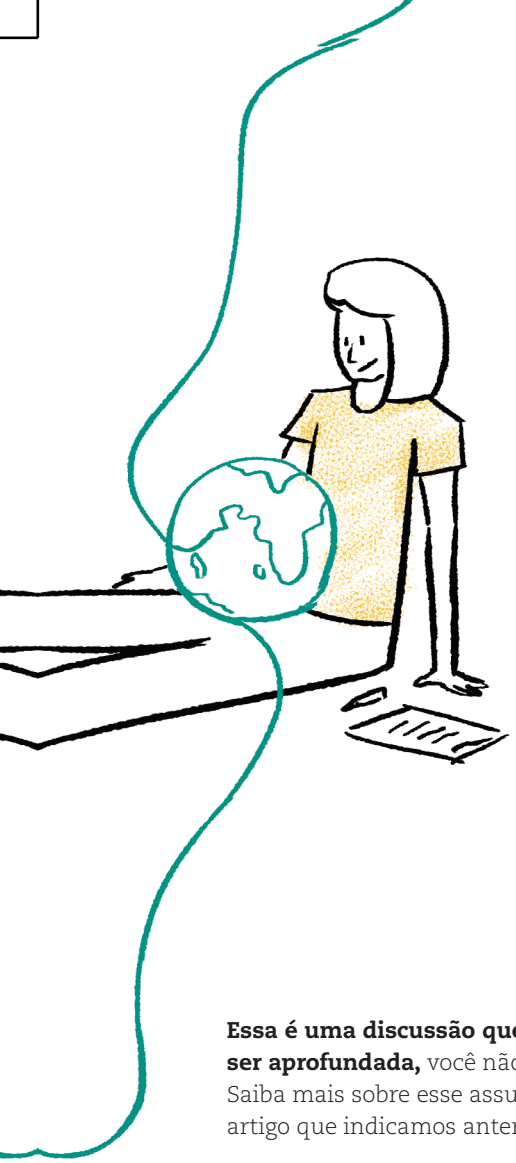
Embora o que estejamos afirmando possa parecer óbvio para a/o professora/or que não conduz seu trabalho pedagógico em uma perspectiva discursiva de alfabetização, uma vez que ela/e pode argumentar que em sua sala as crianças participam e muito do processo, perguntamos a essa/e professora/or: em que momentos as vozes das crianças ecoam, por exemplo, para se pensar o que elas precisam e desejam aprender sobre a linguagem escrita, visto que, na maioria das vezes, o condutor do trabalho tem sido o livro didático ou as determinações de um programa de alfabetização?

Neste caso, ao contrário do que se pensa, em vez de escutarmos a voz das crianças, as emudecemos e nem desconfiamos que a/o própria/o professora/or tem a sua voz emudecida.

Podemos dizer, então, que este se torna um dos desafios vivenciados no processo, o qual pode ser superado quando nos perguntamos: Qual o conteúdo da alfabetização? A resposta a esta pergunta nos traz mil e uma possibilidades de pensar a organização do trabalho pedagógico, de modo que as/os atrizes/atores do processo tenham a sua voz acolhida e, mais do que isso, respeitada. Por esse motivo, convidamos você a continuar a jogar na lançadeira o próximo fio para que possamos continuar a tecitura.

Sugerimos que você leia a referência abaixo que nos inspirou para trazermos mais este fio:

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite. A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2015.



2º Fio:
O conteúdo da alfabetização é a cultura

Como sabemos, é ainda recorrente, em alguns contextos escolares, que a aproximação da criança com a linguagem escrita ocorra apartada do ato humano de ler e escrever. Podemos dizer que isso acontece pelo equívoco de se acreditar que o conteúdo da alfabetização é a manipulação e a oralização de letras, sílabas, palavras, frases e somente no fim, os textos. O que você pensa sobre isso?

Quando a escola permite que a manifestação verbal, oral e escrita de crianças e professoras/es povoe o espaço da sala de aula, fica inconcebível pensar dessa forma, não é mesmo? Isso porque os conhecimentos trazidos por estes passam a ocupar o lugar central nos processos de ensino e aprendizagem desse instrumento histórico, cultural e social, chamado linguagem escrita. Por isso defendemos, assim como muitos estudiosos da área, que **o conteúdo da alfabetização é a cultura**. Sim, a cultura da/o aluna/o, da/o professora/or, do outro, de longe ou de perto, com quem a turma tem a oportunidade de dialogar.

Essa é uma discussão que merece ser aprofundada, você não acha? Saiba mais sobre esse assunto no artigo que indicamos anteriormente.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite. A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2015.

Se não trouxermos para a sala de aula o universo cultural que ganha eco nas relações estabelecidas entre as pessoas, atividades como ler e escrever estão longe de fazerem sentido para as crianças.

Diante disso, apresenta-se um novo desafio: a materialidade. Isto é, a seleção e os modos de agir acerca do que vai ser trabalhado com as crianças. Para superar tal desafio, precisamos fazer sempre a pergunta: o que eu vou propor às crianças para que leiam ou escrevam? Acreditamos que o terceiro fio selecionado para bordar o tapete pode nos dar uma boa resposta. Vamos continuar tecendo juntos?

3º Fio: O texto como unidade básica do ensino da linguagem escrita

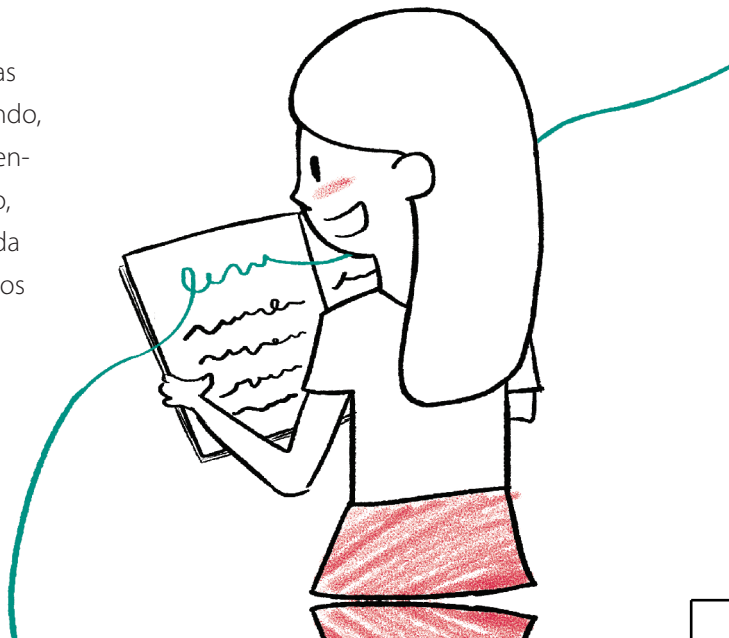
Quando a cultura é privilegiada no processo de ensinar e aprender, por meio das relações dialógicas de ensino, a linguagem escrita, instrumento de cultura, se materializa exatamente como ela se apresenta para além dos muros da escola: em forma de textos. Isto porque nos expressamos por meio de textos, que são discursos que podem assumir a forma oral ou escrita.

Desse modo, precisamos compreender que quando as crianças leem e escrevem textos relacionados ao mundo, à sua vida, ao seu entorno, elas não estão apenas aprendendo sobre a linguagem escrita. Muito mais que isso, elas aprendem sobre os fatos e as diversas situações da vida, portanto, muitos conhecimentos estão envolvidos no processo.

Quer saber mais?
Sugerimos estes dois artigos:

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. Ensinando a ler e escrever pela porta dos gêneros discursivos. In: Arena, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda. A vida na escrita e a escrita na vida: um encontro entre Vigotski, Voloshinov e Freinet. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

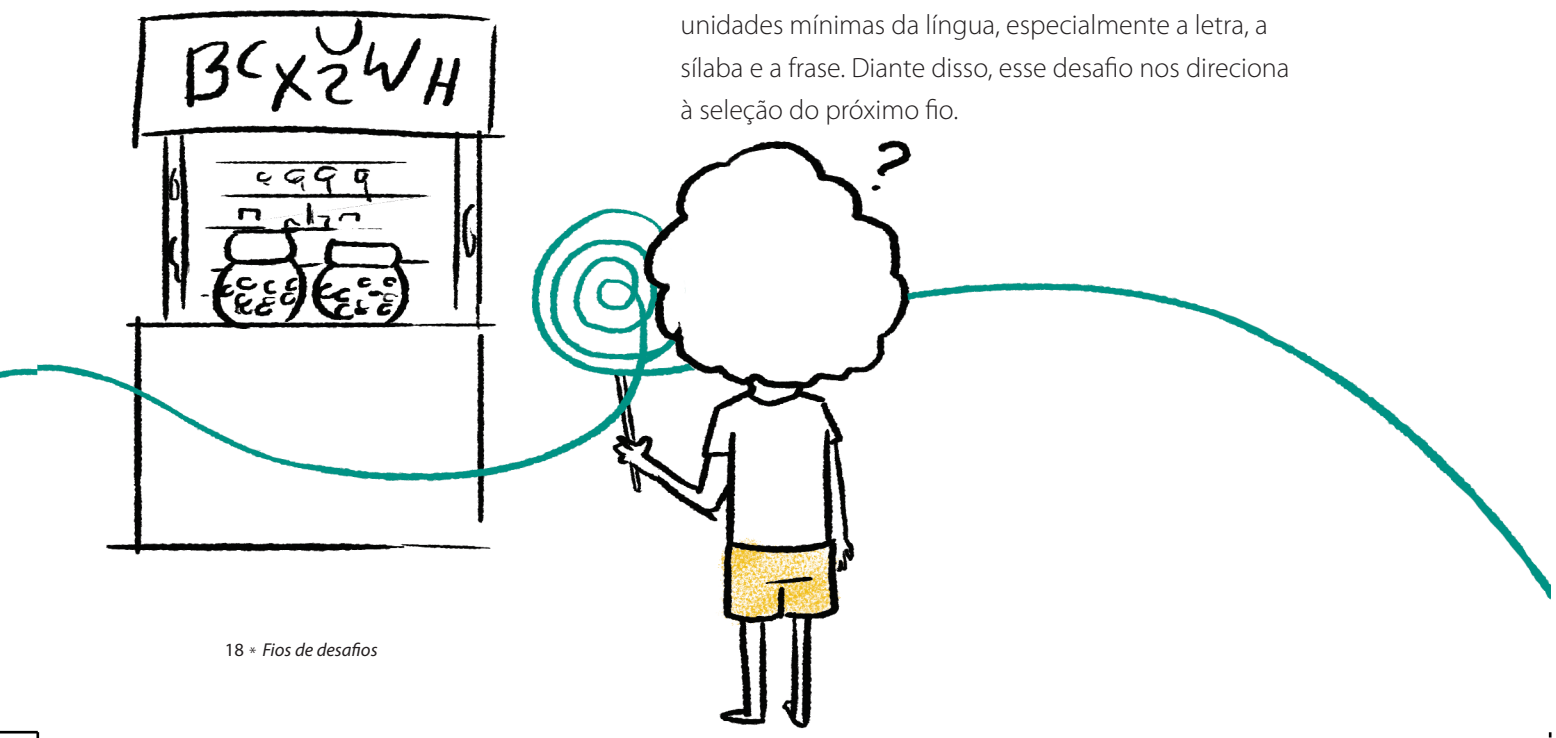
FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso: questões metodológicas. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.38, n.78, p.79-95, 2020.



Sendo assim, o uso de textos no processo de alfabetização, intensifica e amplia o conhecimento da criança sobre a vida e, mais particularmente, sobre a sua vida.

E isso vai ocorrendo de diversas maneiras: nos momentos de exposição, aqueles em que os textos chegam até o espaço da sala, pelas mãos da/o professora/or ou das crianças, ou estas são levadas até eles; nos momentos de construção coletiva, quando as crianças são apresentadas à linguagem escrita num processo de construção imediata, de modo a deixá-las em situação problemática com este objeto cultural; e, por fim, por meio da construção individual, quando a criança tem a oportunidade de escrever seus próprios textos.

Nesse sentido, um desafio que parece inquietar muitas/os professoras/es é a desconfiança de que, por meio dos textos, as crianças não terão a oportunidade de aprender a ler e a escrever porque não se dá a devida atenção às unidades mínimas da língua, especialmente a letra, a sílaba e a frase. Diante disso, esse desafio nos direciona à seleção do próximo fio.



4º Fio:
Escrever e aprender sobre a escrita

Você sabia que nesse movimento de aprender sobre o mundo, por meio da linguagem escrita, as crianças vão se utilizando de diversos recursos? É isso mesmo! Na escrita de textos, observamos que a relação grafema-fonema, transformação de sons em letras, nem sempre se mantém, mesmo para aquelas que já estão bem avançadas nesta aprendizagem. Geralmente encontramos nas suas produções escritas, além disso, marcas de aglutinação, contração de palavras, recortes e omissões de letras ou palavras etc. Podemos então perguntar: por que isso acontece?

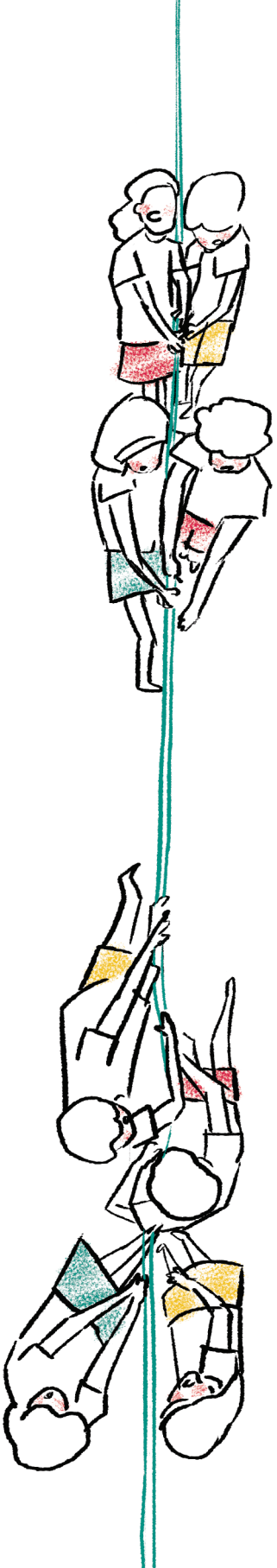
Isso ocorre porque ao registrar textos, as crianças estão preocupadas com o seu projeto de dizer, que não se movimenta em forma de palavras soltas, mas de linguagem. Pareceu confuso?

Leia mais sobre, no capítulo 4, A emergência do discurso na escrita inicial do livro de Smolka, indicado anteriormente:

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

> O que estamos dizendo é que, o que nos move a escrever não é o desejo de usar letras para compor as palavras. O que desejamos mesmo, é expressar o que sentimos e pensamos. Isso está relacionado à linguagem, à língua concreta e viva, e não a um sistema de códigos.

Nessa perspectiva, as marcas deixadas nos textos das crianças, muitas vezes ignoradas por nós, devem ser alvo de nossa atenção, uma vez que, a partir delas, podemos ter boas oportunidades de conhecer o ritmo de cada criança e o que já sabem/precisam saber sobre a escrita,



bem como tomar decisões para que elas avancem em seu desenvolvimento, levando-as a refletirem sobre seus registros, o que pode ocorrer de forma coletiva, individual, em duplas e em grupos. **Percebem que as crianças aprenderão muito mais sobre o funcionamento, os microaspectos e aspectos linguísticos da escrita, para além da relação grafema-fonema?**

Como vemos, não faz sentido afirmar que na perspectiva discursiva não haja interesse de que as crianças aprendam os micros aspectos da língua. O que não se faz é submetê-las a atividades estéreis e reducionistas com foco em cobrir letras ou grafar aleatoriamente sílabas e palavras, que ao invés de criarem a necessidade/desejo de saber mais sobre esse objeto cultural para usá-lo melhor, abre-se um fosso tão grande, difícil de transpor.

Sabemos que muitos outros fios poderiam ser selecionados para serem colocados na lançadeira, mas acreditamos que estes quatro, aqui citados, nos dão uma visão mais precisa do tapete, que é a alfabetização discursiva. Com isso, conseguimos compreender o seu distanciamento de uma concepção de alfabetização instrumental, cuja ênfase é nas questões voltadas para aspectos linguísticos, o que acaba limitando a relação entre os sujeitos da linguagem, professoras/es e alunas/os , a questões puramente técnicas.

Reafirmamos, então, a necessidade de cada professora/or ter a clareza dos fios que utiliza para desenvolver o seu bordado-ensino, de modo que saiba justificar o porquê da sua escolha "por esta" ou "aquela" concepção de alfabetização, para que não siga com um discurso que

tem sido muito comum no meio educacional – "Eu já faço assim", numa tentativa de alinhar fios que não se cruzam.

Para alinhavar esse ponto e continuar o bordado, chamamos atenção para o desafio, ainda maior, posto às Redes de Ensino, de diversos municípios, Brasil afora. Se é importante que a/o professora/or, enquanto indivíduo, tenha clareza de suas escolhas teórico-metodológicas, isso se coloca como uma urgência quando se trata da Rede de Ensino. Definir os fios orientadores da política de alfabetização de um município ou de uma nação é fundamental para a busca da unidade do trabalho, o que não significa dizer ignorar as especificidades de cada escola ou turma ou mesmo anular a autonomia intelectual da/o professora/or. Quando a defesa é por uma alfabetização discursiva, aquela que toma a língua como um evento singular de uma comunidade de falantes, esse par singularidade-unidade está no coração do trabalho pedagógico.

O perigoso está na coexistência, dentro de uma mesma Rede ou escola, de propostas pedagógicas conflitantes e contraditórias em seus princípios fundantes.

REFERÊNCIAS

COLASANTI, Marina. ***A moça tecelã***. São Paulo: Global, 2004.

_____. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e processo de alfabetização. In: GOULART, Cecília M. A.; Souza, Marta (Orgs.). ***Como alfabetizar: na roda com professoras dos anos iniciais.*** Campinas, SP: Papirus, 2015.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. ***A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo.*** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ARAÚJO, Mairce da Silva. ***Alfabetização tem conteúdos?*** In: GARCIA, Regina Leite. A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Pulo: Cortez, 2015.

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. ***Ensinando a ler e escrever no clico de alfabetização pela porta dos gêneros discursivos.*** In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (orgs.). São Carlos: Pedro&João, 2020.

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. ***A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso: questões metodológicas.*** Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.38, n.78, p.79-95, 2020. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/834/593. Acesso em 15 de maio de 2020.

Em Busca dos Fios da Aprendizagem da Linguagem Escrita na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental

"Minha linha agora eu traço,
num bordado que invento.
Ponto a ponto, passo a passo,
por um caminho que eu faço,
modelo que eu mesma tento."

MACHADO, Ana Maria. Ponto a ponto.
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

Seduzidas pelo encantamento do texto literário, temos nos permitido brincar com as metáforas e imaginar a escrita como um grande bordado. Você consegue vislumbrar isso?

Ao fazermos esse deslocamento, enxergamos a aprendizagem da linguagem escrita como o movimento da tecelagem, do bordado, aonde linhas, pontos, traços, cores e imagens, vão se compondo à medida que a/o tecelã/ão se entrega ao exercício artesanal de bordar (aqui entendido como o ato de ler e de escrever), o qual vai assumindo contornos singulares, a depender dos contextos, das interações e das experiências que se têm ao longo da vida. Temos aprendido com a Teoria Histórico Cultural, especialmente com Leontiev (1978), que a apropriação da cultura pela criança é determinada por suas condições de vida e de educação, portanto, a escola tem um papel imprescindível para que ela se desenvolva em suas máximas possibilidades.

Entendemos que a criança também possui espírito "tecelã", uma vez que estão permanentemente experimentando essa arte ao compor bordados que expressam o que sentem e pensam, usando múltiplas linguagens. Na verdade, desde que nascem as crianças manifestam o desejo de se expressar que, inicialmente, assume a forma de gestos, depois desenhos, garatujas, faz de conta, até

A Teoria Histórico Cultural afirma a natureza social do desenvolvimento humano. Concebe o homem como um ser social, cujo desenvolvimento é condicionado pela atividade que o vincula à natureza. Tem como representantes Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros.

Para saber mais, consultar:
FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUSA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. Ciências Humanas e Pesquisa. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

chegar à escrita convencional. Esse caminho é chamado de Pré-História da Escrita (LÚRIA, 2012).

Em contato com as crianças, temos nos questionado sobre os caminhos que percorrem no processo de criação do seu bordado-escrita, e mais ainda: como trançam os fios de suas aprendizagens sobre este objeto cultural e o que podemos fazer para ter acesso, conhecer e contribuir com o desenvolvimento do seu "projeto de bordado-escrita"?

É sobre este assunto que pretendemos dialogar com você por meio desta publicação.

01. Pontos iniciais do bordado

Acreditamos que nenhuma/um de nós ainda têm dúvidas de que as crianças já nascem imersas em contextos onde a escrita circula nas suas mais variadas formas e com os mais diversos propósitos, não é mesmo? E mais do que isso, elas vão constantemente observando a relação que vai se estabelecendo entre as/os leitoras/es e escritoras/es mais experientes e este instrumento cultural. Como são curiosas e inteligentes, as crianças se interrogam – ou interrogam aquelas/es com quem convivem – sobre o que significam esses signos, constroem lógicas e argumentos para explicá-los e desejam se apropriar deles para participarem mais intensamente da comunidade da qual fazem parte.

Para saber mais sobre a Pré-História da Escrita ler:

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. SP: Ícone/EDUESP, 1989. p. 143-189.

LIMA, Elieuza Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; PRIETO, Mariana Natal. Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico Cultural: desafios e especificidades. Disponível em: < http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40204/21743>.

Aponte a câmera do celular para o QRCode

Você sabia que Jan Amos Comenius, considerado o fundador da didática moderna, escreveu uma obra no século XVII chamada "A escola da infância"? Nela, o autor marca a formação da noção de infância e reconhece que a criança não é um adulto em potência, mas um sujeito pleno de sentido em si mesmo. Vale a pena conhecer: *COMENIUS. A escola da infância. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.*

Na atualidade, nos referimos à escola da infância como a instituição responsável por organizar processos coletivos de aprendizagem para crianças com idade entre 0 e 5 anos.

Para saber mais, consultar:
FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUSA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. Ciências Humanas e Pesquisa. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

Para saber mais sobre os Direitos de Aprendizagem da Educação Infantil, consultar a Base Nacional Comum Curricular, disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

Aponte a câmera do celular para o QRCode

Com a entrada na **escola da infância**, esse universo se amplia, isto porque compete à primeira etapa da educação básica, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil a:

> *[...] ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; [...] imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...] apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2009, Art. 9º).*

Ao trazermos a linguagem escrita como nosso foco de atenção, é importante reafirmar que a nossa defesa sobre o mergulho das crianças desde a Educação Infantil na cultura escrita, não é um investimento deliberado na antecipação da alfabetização, mas sim, o reconhecimento de que elas têm **o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se** (BRASIL, 2017), fazendo uso das *cem linguagens* que lhes são próprias, dentre elas a escrita, como já apontava o educador italiano Loris Malaguzzi, no século passado.

Acreditamos que, se as crianças viverem plenamente a experiência de expressão na Educação Infantil, elas construirão as bases necessárias para a apropriação da linguagem escrita, o que contribuirá significativamente para que elas entrem no Ensino Fundamental com interesse e motivos para aprender ainda mais sobre esta atividade humanizadora. Por isso, é tão urgente atentar para a continuidade do aprendizado dessa linguagem, garantindo o diálogo necessário entre essas etapas de

ensino para que as crianças não sofram grande impacto e nem rupturas na passagem de um momento para o outro.

Sim, estamos falando de continuidade e não de ruptura. Sabem por quê? Porque do ponto de vista da criança não há fragmentação, é a mesma criança que vai continuar avançando na experiência com a cultura. Além disso, tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental são espaços reconhecidamente educativos pertencentes à educação básica, portanto, o novo arranjo pedagógico deve favorecer a continuidade do desenvolvimento da criança, levando em consideração as singularidades desses *espaços tempos de aprendizagem*, e não acirrar a dicotomia histórica existente entre eles.

Marcados esses pontos iniciais de nosso bordado, vamos puxar o *fio da meada* de nossa conversa: se reconhecemos que as crianças elaboram conhecimentos sobre a escrita, como saber os caminhos que estão percorrendo e o que já sabem sobre este objeto cultural?

02. Puxando o *fio da meada*: documentar para conhecer

Contribuir com o desenvolvimento das crianças, acompanhando e documentando esse processo é um dos desafios de toda/o professora/or, você concorda? E para que isso aconteça há diferentes caminhos a seguir e cada um deles anuncia concepções de criança, infância, aprendizagem, ensino, em que se sustentam.

Acreditamos que a documentação pedagógica é um caminho promissor para acompanhar e registrar o percurso de aprendizagem das crianças, bem como orientar o planejamento da atividade docente, uma vez que ela *"é um processo pedagógico (ou outro) visível e passível de interpretação, diálogo, confronto (argumentação) e compreensão"* (RINALDI, 2012, p. 44). Pode ainda ser definida como um exercício de escuta sensível às crianças em seus processos de aprendizagem e de reflexão sobre esses mesmos processos, por parte das/os professoras/es e delas mesmas. Nesse sentido, observar, registrar e interpretar/refletir constituem-se pilares fundamentais dessa prática pedagógica.

Tendo essa compreensão, a documentação pedagógica é uma estratégia potente para nos ajudar a compreender como as crianças estão se apropriando da linguagem escrita e atribuindo-lhe sentido, sem que precisemos aplicar **testes de sondagem** ou realizar outras formas de diagnóstico/avaliação que classificam as crianças, conforme suas hipóteses de escrita, por exemplo.

Você sabia que até a década de 80, era recorrente as escolas do Brasil, e muitas outras da América Latina, fazerem uso dos Testes ABC, uma espécie de diagnóstico, para constatar se a criança que entrava na escola para ser alfabetizada possuía os pré-requisitos necessários para aprender a ler e escrever?

Caso queira se aprofundar sobre este assunto, acesse o site: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484703/Testes+ABC+para+a+verificação+da+maturidade+necessária+à+aprendizagem+da+leitura+e+da+escrita/1a6d156b-fd55-4115-a1b3-9e39ea469ed7?version=1.3>.

Aponte a câmera do celular para o QRCode

Entendemos que a maneira padronizada como têm sido realizados os processos de investigação sobre os conhecimentos que as crianças têm da linguagem escrita não é suficiente para apreender como elas interagem com este objeto cultural e os sentidos que atribuem a ele e, muito menos, não torna visível e partilhável os esquemas de interpretação utilizados por elas e suas trajetórias de aprendizagem, informações fundamentais para a organização de uma proposta pedagógica que traga a criança, sujeito único, singular e pensante, como ponto de partida e de chegada. É necessário, portanto, encontrar novos caminhos.

Nesse sentido, propomos pensar o diagnóstico como uma estratégia de documentação pedagógica, por meio da qual será possível observar as situações e as condições em que a criança se apropria da escrita. Para isso, é preciso colocar-nos em atitude de escuta sensível a elas, para saber o que pensam sobre a linguagem escrita, que se expressa nos atos de ler e de escrever e, assim, revelar os caminhos que estão percorrendo. Desse modo, o interesse está em dar visibilidade à maneira como elas pensam e usam a escrita e a leitura para se relacionar com o mundo, e não apenas identificar tipos e quantidade de letras que conhecem e traçam, palavras que escrevem sem modelo, sons que relacionam ao grafema, etc. De posse dessas informações, a/o professora/or poderá planejar boas situações didáticas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Assim, deixamos claro que a linguagem é aqui concebida como discurso, portanto, ela é interação com o outro, proferida e escrita para um destinatário real, com um objetivo verdadeiro de expressão.

Tendo compreendido o que estamos chamando de diagnóstico como estratégia de documentação pedagógica e sua relevância para ensinar e aprender a ler e escrever como atos culturais, você pode estar se perguntando: por onde começar a viver esse processo?

Pilares do diagnóstico:
- observar/escutar,
- registrar,
- interpretar/refletir

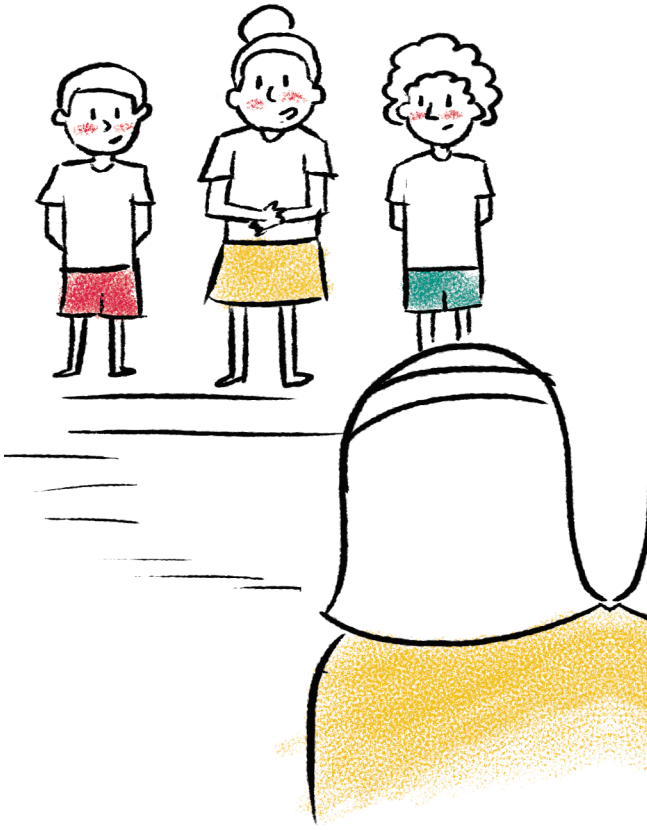
Identificamos **três linhas (pilares) que sustentam o diagnóstico** nessa perspectiva: observação/escuta, registro e interpretação/reflexão. Eles se constituem os pontos que tecem as bases dessa experiência pedagógica. Por uma questão didática, para facilitar a compreensão de cada ponto, trataremos cada um deles separadamente, mas é fundamental compreender que eles acontecem em um movimento dialético, marcado por idas e vindas das linhas e agulhas que vão dando forma ao bordado.

Observação e Escuta

O HOMEM DA ORELHA VERDE

Um dia num campo de ovelhas
vi um homem de verdes orelhas.
Ele era bem velho, bastante idade tinha,
só sua orelha ficara verdinha.
Sentei-me então a seu lado
a fim de ver melhor, com cuidado.
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda!
De um menininho tenho a orelha ainda.
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
o que os grandes não querem mais entender.
Ouço a voz de pedras e passarinhos,
nuvens passando, cascatas e riachinhos.
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto,
compreendo sem dificuldade o sentido oculto.
Foi o que o homem de verdes orelhas
me disse no campo de ovelhas.

Gianni Rodari (1997)



Conservar a nossa "orelha-criança" é fundamental para iniciar o diagnóstico, afinal sem escutar a criança é impossível ter acesso ao que ela pensa sobre o mundo e a linguagem escrita, quais teorias elabora sobre esse objeto cultural e como utiliza esse conhecimento para se expressar, ler e escrever a sua palavra. Nesse sentido, escutar implica levar a criança a sério, respeitando e valorizando sua forma de ser e estar no mundo.

O par da escuta é a observação. *"Observar não é sinônimo de, simplesmente, ver ou de comprovar ideias já previstas, mas requer saber interpretar o modo como as crianças agem, seus processos de construção de conhecimento"* (FOCHI, 2019, p. 109). Na observação, a/o professora/or acompanha a criança com o seu olhar interessado não pelo resultado, como geralmente tem acontecido com a aplicação dos testes diagnósticos, mas no seu processo de inserção na cultura escrita.

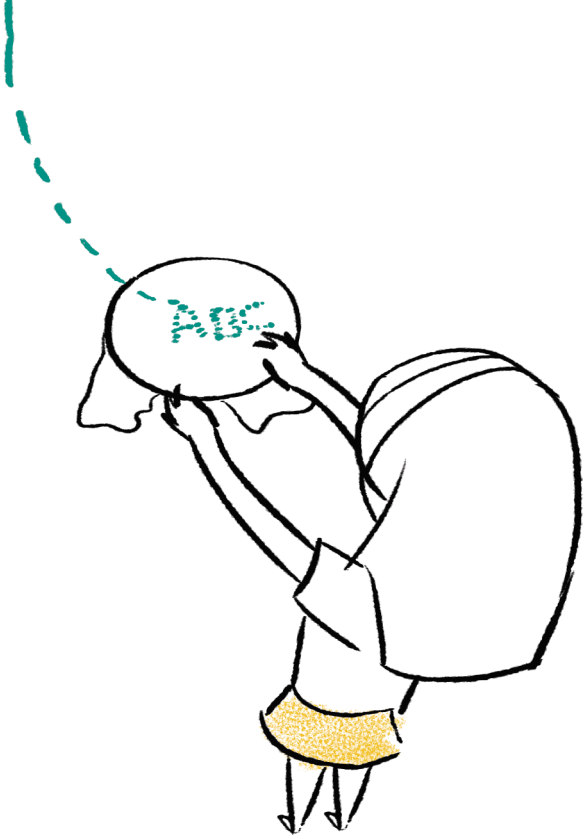
Em um diagnóstico/documentação pedagógica, a observação e a escuta precisam ter intenções definidas e objetivos claros para o direcionamento do olhar da/o professora/or, uma vez que é processo sistemático e intencional, buscando a compreensão profunda e consistente de como aprende a criança a ler e escrever.

Para que isso aconteça, é imprescindível definir eixos que direcionem a escuta e o olhar da/o professora/or para aspectos importantes, em consonância com as expectativas de aprendizagem da criança. Tendo em vista que a alfabetização discursiva é aquela que toma os sujeitos em suas realidades de vida como ponto de partida para os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, o diagnóstico precisa estar atento ao modo como as interações discursivas acontecem na sala de aula e à maneira como o conhecimento linguístico vai sendo aprofundado. Por esse motivo, **as relações dialógicas, a leitura e a escrita** podem se constituir eixos importantes para a orientação do trabalho da/o professor/a.

A definição desses eixos se sustenta na concepção de linguagem que baliza a perspectiva discursiva de alfabetização, entendendo alfabetização como processo que acontece ao longo da vida e na vida, por isso as crianças de cinco anos estão inseridas nessa experiência pedagógica, afinal *"a linguagem é eixo de trabalho desde a Educação Infantil."* (GOULART, GARCIA, CORAIS, 2019, p. 24).

Definir as ***relações dialógicas*** como o primeiro eixo nesse processo de documentar o que as crianças sabem sobre a linguagem escrita é, de certa forma, buscar um novo modo de estar com elas, percebendo como estas relações se dão no ponto de partida, durante o percurso e no ponto de chegada dessa aprendizagem, cuja palavra da criança e da/o professora/or é o que direcionará todo o caminho a ser percorrido. Comumente, pela via dos testes, das provinhas e, também, pela busca da tão esperada relação grafema/fonema, a voz da/o professora/or aparece para orientar a boa condução do que está sendo solicitado. Por outro lado, a palavra da criança é silenciada, pois a ela compete apenas apresentar a resposta.

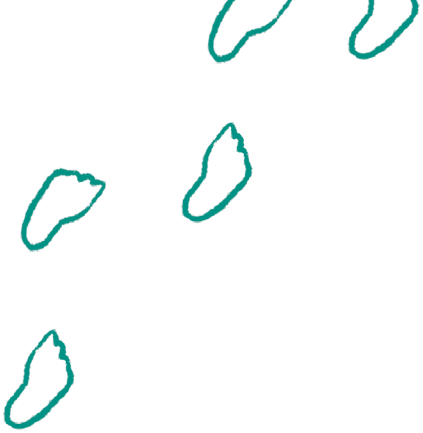
Ao promovermos as relações dialógicas, **a criança passa a ser considerada como alguém que tem o que dizer** e que, portanto, é competente o suficiente para movimentar o processo discursivo em sala de aula com suas per-guntas, proposições e dúvidas sobre o que está sendo vivido. Por outro lado, a/o professora/or precisa ser receptível e acolhedora/or das narrativas das crianças, o que garantirá um clima de troca e confiança entre todos.



Rinaldi (2012) diz que a escuta é premissa de qualquer relação de aprendizado, na qual os sujeitos sentem-se legitimados para elaborar suas teorias e oferecer interpretações bem particulares sobre o que acontece ao seu redor.

Quer saber mais sobre a Pedagogia da Escuta?
RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta. In: RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012, p. 124-129.

ALMITIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). Documentação Pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro&João, 2017, p.57-76.



A ***leitura*** se apresenta como o segundo eixo que direciona a escuta e o olhar da/o professora/or acerca das expectativas de aprendizagem da criança. No entanto, para que isso se concretize, é necessário que o foco deixe de ser a decifração e a **oralização da palavra**, voltando-se para os encontros em que a criança terá a possibilidade de viver com outros interlocutores por meio da leitura. Pensar o ensino do ato de ler, numa perspectiva discursiva, é reconhecer que na escola podem existir muitas oportunidades e objetivos de "ler pra valer", assim como acontece na vida, por isso a necessidade de se ter sempre em mente, durante o processo, as seguintes perguntas: *"o que ler?", "para quê?" e "para quem?".*

Com relação ao eixo ***escrita***, as crianças, desde o início, precisam ser motivadas para desejar tecer o seu *"projeto de bordado-escrita".* Numa perspectiva discursiva de linguagem, o fio a fio, o ponto a ponto desse bordado não vai se materializando num movimento motor de mãos e dedos, como tradicionalmente se presencia em muitos espaços, ao contrário, em todo o processo as crianças são instigadas a planejar o seu bordado, ou seja, pensar sobre o que escrever, para quê, para quem e como.

Bajard (2014) afirma que há uma confusão terminológica e conceitual entre leitura e leitura em voz alta. A primeira diz respeito à construção de sentidos, pelos leitores, sobre o texto; enquanto que a segunda está ocupada com a oralização ou proferição do texto, isto é, com a prática vocal do escrito, cuja compreensão não se faz necessária. Esta última concepção, infelizmente, ainda é a mais presente, em grande parte das escolas brasileiras, e não está preocupada em definir o que ler em função de necessidades reais (para quê? Para quem?).

Quer continuar essa discussão?
BAJARD, Élie. Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2014.

Sendo assim, quando falamos de alfabetização nos referimos ao processo em que a escrita atravessa a vida social, as nossas vidas particulares, de muitas maneiras. Nesse sentido, lemos e escrevemos com uma razão verdadeira, com propósitos reais. Portanto, é preciso observar e escutar as crianças em seus processos comunicacionais, que acontecem na inter-relação entre os sujeitos.

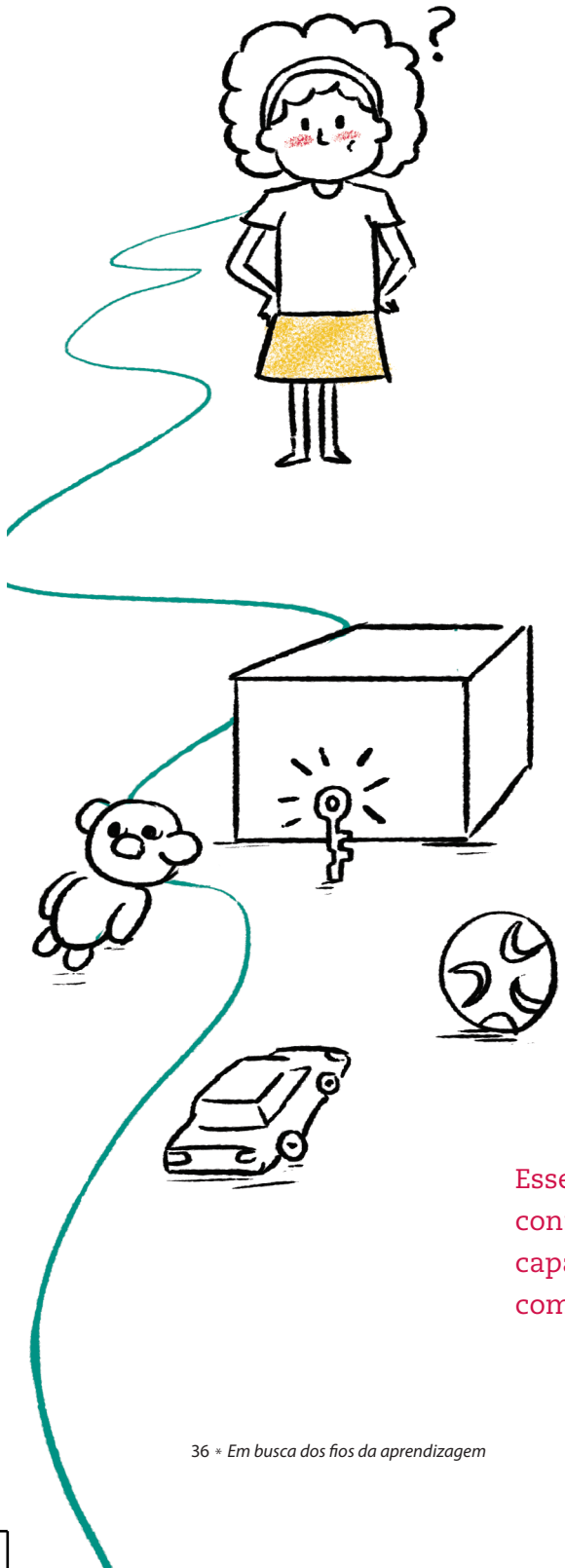
Recolher, Organizar e Registrar

Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...].

Manoel de Barros (2003)

Do processo de observação e escuta da criança vamos recolhendo vestígios, registrando indícios e pistas que revelam como as crianças se expressam e operam com a linguagem escrita. Cabe, portanto, à/ao professora/or, selecionar imagens, histórias, desenhos, palavras, fotografias, ideias e produções significativas que a/o ajudem no processo de documentação e reflexão sobre o que as crianças estão fazendo e dizendo.

O ato de registrar ajuda a perceber melhor a criança que está em nosso grupo e as relações que ela vai construindo com a leitura e a escrita. Reservar um caderno para fazer dele o seu Diário de Aula é fundamental para comprometer-se com a própria prática, refleti-la, conferindo sentido à ação realizada.



Interpretar/Refletir

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade (2012)

Como vimos, o registro nos lança no campo da metacognição, isto é, nos provoca à tomada de consciência sobre o processo vivido, explicando as escolhas e decisões tomadas, bem como compreendendo as transformações que vão acontecendo na linguagem e no pensamento da criança. Seria como disse Drummond, encontrar a chave que dá acesso às faces secretas do processo de aprender e ensinar a ler e escrever.

Nesse sentido, o registro, cujo foco recai sobre a ação reflexiva:

* envolve um pensar epistêmico;
* confronta teoria e prática e revisão da prática docente;
* supera o senso comum;
* realiza exercícios de metacognição.

Esse movimento de observar, registrar e refletir confere a/ao professora/or o lugar de intelectual, capaz de tomar decisões sobre seu fazer docente com base em conhecimento científico.

Diante de tudo que dissemos até agora, podemos ir arrematando nossa costura, dando alguns nós nesse bordado, quando afirmamos que **o diagnóstico como estratégia de documentação pedagógica é:**

1. exercício de escuta e de respeito à criança em seu processo de aprender.

2. Instrumento que torna visível os modos de aprendizado e as ferramentas utilizadas pelas crianças em seus processos de atribuição de sentido à linguagem escrita, pois não busca categorizar ou classificar as crianças, mas conhecer como estas vão se apropriando do ato de ler e de escrever.

3. Ferramenta de reflexão da/o professora/or sobre a aprendizagem da linguagem escrita pela criança para tomada de decisão sobre a organização do processo pedagógico.

4. Oportunidade de oferecer aos pais conhecimento sobre o processo de pensamento da criança sobre a linguagem escrita e de elaborar coletivamente formas de apoiar a aprendizagem de suas/seus filhas/os.

5. Indissociável do processo de formação de atitudes leitoras e produtoras de produção de texto, portanto, não se organiza por meio de uma situação artificial de produção de texto planejada para identificar o que as crianças já sabem sobre essa linguagem. Ao contrário, são as situações verdadeiras de escrita em que as crianças são desafiadas a utilizarem esta linguagem para se expressarem que buscamos dar visibilidade ao que sabem.

03. Ponto a ponto para um possível caminho a ser traçado no diagnóstico de aprendizagem da linguagem escrita

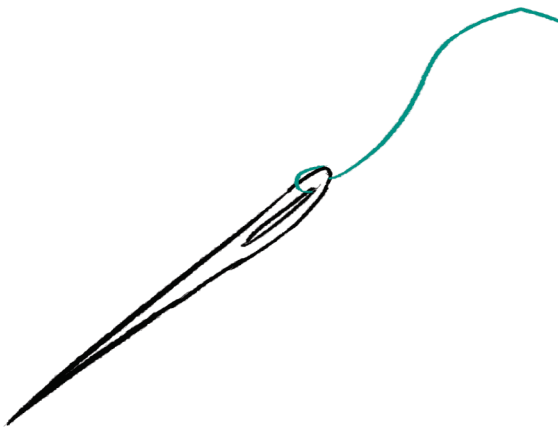
Poesia é... brincar com as palavras
como se brinca com bola,
papagaio, pião.
Só que bola, papagaio, pião
de tanto brincar se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca com elas,
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes (1991)

Como dissemos anteriormente, as crianças desde a Educação Infantil (sobretudo as crianças de 5 anos), demonstram profunda curiosidade pela escrita e, uma vez imersas em um contexto favorável, onde a escrita circula em sua função social, buscam se expressar por meio dessa linguagem. Garantir que as crianças vivam experiências significativas com essa linguagem é um dos desafios da escola da infância e dos anos iniciais de escolarização, e compreender como elas pensam e usam esse instrumento cultural está entre as responsabilidades da/do professora/or das primeiras etapas da educação básica.

Pensar o contato da criança de 5 a 7 anos com a linguagem escrita, na perspectiva discursiva, é levar em consideração duas questões: a primeira, que **na infância, conforme o tempo histórico em que vivemos, não faz mais sentido a legitimação de práticas estéreis de uso da linguagem escrita**; a segunda, precisamos conceber linguagem como uma forma de interação humana (VOLOCHINOV, 2017), por articular as relações que as pessoas estabelecem com o outro e com o mundo, somente construída nas relações sociais. Portanto, a linguagem no seu sentido amplo é o modo pelo qual compartilhamos sentidos, expressamos sensações, ideias, sentimentos, comunicamos significados.

Você sabia que, já na década de 20, do século XX, Vigotsky (1995), no contexto soviético, nos alertava que naquele momento já não fazia sentido para as crianças aprenderem as letras, uma vez que não correspondia às suas necessidades?



Essa concepção de linguagem é orientadora das pistas que apresentaremos para conhecer o que sabem e pensam as crianças sobre a leitura e escrita, portanto, para ajudar na organização do diagnóstico como estratégia de documentação pedagógica.

1º Passo: Definir o que observar/escutar

É preciso que fique claro para nós, que essa definição sobre o que observar e escutar das crianças, na sua relação com a linguagem escrita, vai depender da nossa concepção do que seja "ler" e "escrever". Ou seja, se compreendemos leitura como decifração ou oralização, a nossa observação e escuta estará voltada para

a reprodução correta das palavras, entonação e capacidade de falar o texto, respeitando os sinais de pontuação. Por outro lado, em relação a escrita, o foco de atenção estará direcionado para o tracejo das palavras, para a caligrafia e a ortografia.

A perspectiva tradicional de leitura tem prevalecido nos dias atuais. A atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) define um bom leitor como *"aquele que identifica palavras com precisão, fluência e velocidade, dentro e fora dos textos"* (BRASIL, 2019, p. 28). Diz ainda que a compreensão de textos *"é o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral"* (ibid., p. 19).

Ao contrário do que tradicionalmente tem sido concebido, partimos da compreensão de que *"ler é interrogar um texto em função de um contexto, de um propósito, de um projeto, para dar resposta a uma necessidade, então corresponde a uma interação ativa, curiosa, ávida, direta, entre um leitor e um texto"* (JOLIBERT; JACOB; et.al, 2006, p. 53) e que escrever é *"produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais."* (JOLIBERT et.al., 2006, p. 191).

Sendo assim, nosso olhar se volta, inicialmente, para as relações que as crianças de 5 anos estabelecem com esse objeto cultural nas interações com os outros, com o mundo e com a cultura e, por isso, nos interessa saber se elas:

Leitura

- Demonstram interesse pelo ato de ler.
- Utilizam a leitura para expressar ideias e sentimentos.
- Têm noção da função social da leitura (ler para quê).
- Identificam diferentes tipos de texto a partir da observação gráfica ou da leitura realizada por um mediador.
- Identificam título de um texto.

Antecipam o conteúdo de um texto a partir da capa, do título, das ilustrações e de outras pistas.

Identificam informações dentro de um texto com ajuda de uma/um mediadora/or.

Respondem às perguntas sobre um texto lido feitas por uma/um mediadora/or demonstrando compreensão.

Acompanham a leitura de um texto demonstrando conhecer as direções da escrita.

Reconhecem o próprio nome e o utilizam como referência para outras escritas.

Utilizam estratégias diversas para a leitura dos textos.

Interrogam o texto lido pela/o professora/or.

Manifestam-se sobre o texto lido, demonstrando compreender o seu conteúdo.

Escrita

Demonstram interesse pelo ato de escrever.

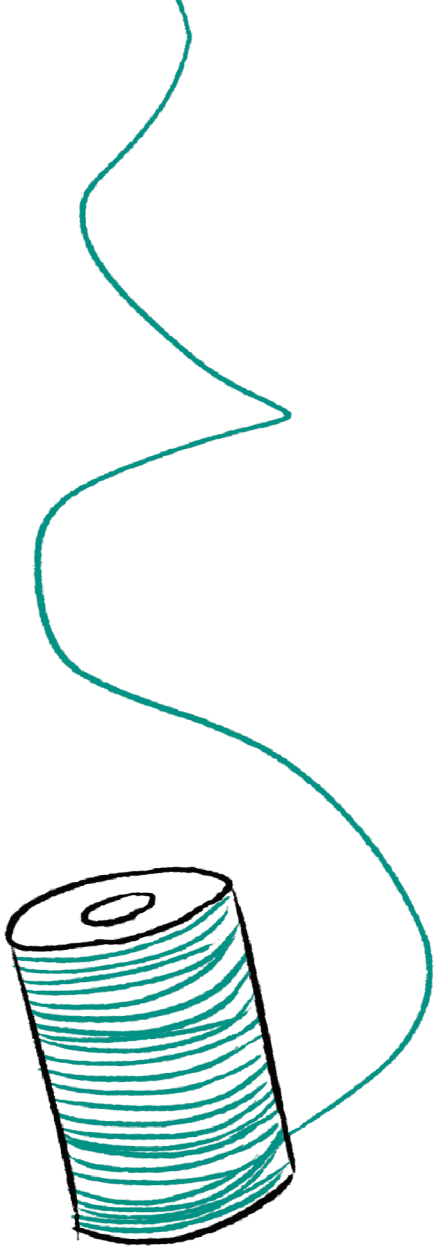
Compreendem a escrita em sua função social e como instrumento de expressão de sentimentos e ideias.

Produzem seus próprios textos (escrita espontânea), com função social significativa.

Levantam hipóteses em relação à linguagem escrita por meio de escrita espontânea.

Escrevem utilizando letras e outros caracteres.

Escrevem o seu nome sem modelo.



Esse primeiro passo nos ajuda a desenrolar o grande novelo que tecerá os fios de acesso da criança à linguagem, garantindo o seu pertencimento e atuação ativa nessa sociedade. Todos os pontos abordados, qualificam a nossa capacidade de observar e escutar as crianças, num movimento constante de investigação, ampliação e compreensão do processo vivido por elas.

Ao situarmos o que nos interessa saber sobre a relação da criança de 5 anos com a linguagem escrita, a partir das interações de ensino estabelecidas no espaço da sala de aula, constatamos que muitos fios já foram tecidos antes da sua entrada no Ensino Fundamental, lugar onde ela terá a possibilidade de continuar ampliando seu "bordado-escrita", o que justifica Luria (2012, p.143) ao afirmar que *"A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letra".*

Se no Ensino Fundamental há uma ampliação dos conhecimentos das crianças de 6 e 7 anos sobre a linguagem escrita, perguntamos: **o que é importante saber sobre a relação das crianças desta idade com este instrumento cultural?**

Antes de responder a esta pergunta, consideramos relevante reafirmar o que já dissemos anteriormente:

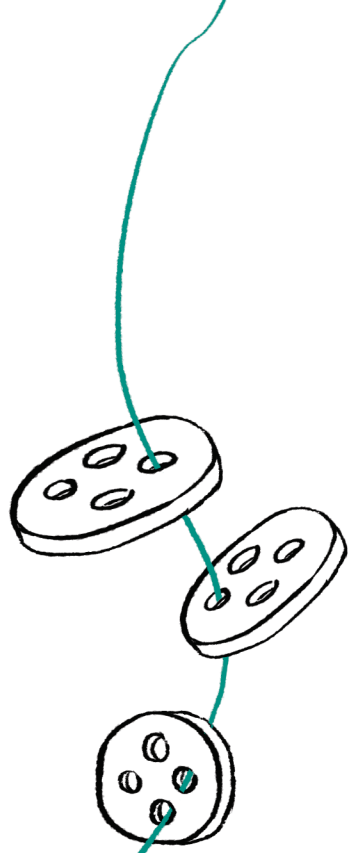
o processo que a criança de 5 a 7 anos vive é de continuidade e não de rupturas, portanto, estamos falando que a criança da escola da infância é a mesma que inicia o seu processo de escolarização aos 6 anos.

Esta linha de raciocínio deve guiar toda a orientação do percurso de criação do bordado-escrita pela criança para que não cometamos o equívoco de que agora ela se transformou, como num passe de mágica, em aluna/o. Nesse sentido, é imprescindível que a/o professora/or da Educação Infantil e do Ensino Fundamental estejam em articulação permanente, compartilhando o que já sabem sobre a criança e seu processo de aprender, para que possam favorecer a continuidade do pleno desenvolvimento dela.

Durante o Ensino Fundamental a criança continua ocupando o lugar de criança no processo de interação com o outro e, por isso, a/o professora/or precisa saber que a relação dela com a linguagem escrita deve ser vislumbrada, em primeiro lugar, levando em consideração que conhecimentos apropriados na Educação Infantil continuam sendo necessários no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, a saber:

* demonstrar interesse pelo ato de leitura e de escrita;
* compreender a escrita em sua função social e como instrumento de sentimentos e ideias;
* identificar diferentes tipos de textos;
* identificar informações dentro de um texto com a ajuda de uma mediadora/or;
* reconhecer letras e outros caracteres necessários para a escrita de textos;
* levantar hipóteses em relação à linguagem escrita por meio de escrita espontânea.

Podemos perceber que esses conhecimentos são necessários tanto no primeiro quanto no segundo ano do Ensino Fundamental, o que exigirá aproximações sucessivas, ir e voltar a eles sempre, como fazem as agulhas



de costura, ao irem e virem no movimento de alinhavar pontos, unir tecidos e, finalmente, compor a peça desejada.

Você consegue perceber que ao se priorizar, nesse percurso, a continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, o foco permanece no uso da linguagem escrita com o propósito de expressão das crianças?
O que diferencia é o nível de aprofundamento do conhecimento dessa linguagem, sendo requerido às crianças do Ensino Fundamental maior capacidade de expressão utilizando-se da escrita convencional.

Nessa perspectiva, no 1º ano do Ensino Fundamental, os fios do bordado-escrita devem continuar sendo tecidos pelas crianças, considerando o seu desejo de expressão, o que somente é possível se elas forem oportunizadas a viverem intensas situações de interação com o outro, por meio do acesso à linguagem escrita. E, assim, nesse percurso, a criança vai se apropriando deste objeto cultural na sua forma cada vez mais elaborada para:

Leitura

- Antecipar conteúdo do texto orientando-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
- Identificar o tipo textual a partir da observação de sua estrutura.
- Identificar título e autor.
- Participar de leitura coletiva ou compartilhada de textos.
- Responder às perguntas sobre um texto lido por um mediador, demonstrando compreensão.

Fazer relação entre oralidade e pauta escrita.

Acompanhar leitura feita por um mediador, demonstrando conhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.

Reconhecer o próprio nome em lista, ficha ou outro portador e fazer comparação com outras palavras e com nome dos colegas.

Escrita

Produzir seus próprios textos com função social significativa.

Ter noções de suas condições de produção (o que escrever, para quem, para quê, em que suporte, local de circulação).

Utilizar seu conhecimento sobre a segmentação do texto em palavras, ainda que possam ocorrer ausências de segmentação.

Expressar desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita.

Reconhecer o tipo de texto a partir da identificação de indícios de sua estrutura.

Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita por meio de escrita espontânea.

E, no 2º ano do Ensino Fundamental, o que precisamos saber sobre a aprendizagem das crianças em relação à linguagem escrita?

Compreendemos que a cada etapa, o interesse da criança para compor o seu bordado-escrita vai ficando cada vez mais complexo. No entanto, esse processo vai acontecendo com idas e vindas, o que significa que os conhecimentos apropriados no 1º ano fazem todo sentido também no 2º ano, tais como:

* Ter noção da função social da leitura (ler para quê);
* Identificar autora/or e título de um texto;
* Responder às perguntas sobre um texto lido pela/o mediadora/or, demonstrando compreensão;
* Utilizar estratégias de leitura para compreensão do texto;
* Expressar desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita;
* Levantar hipóteses acerca da linguagem escrita por meio do registro escrito espontâneo.

Na busca de garantir uma continuidade e a ampliação da aprendizagem da criança durante o 2º ano do Ensino Fundamental em relação à linguagem escrita, é preciso ainda que ela:

Leitura

Conheça as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.

Localize informações explícitas em um texto.

Escrita

Produza seus próprios textos (escrita espontânea) com função social significativa.
Escreva textos, com noção de suas condições de produção (o que escrever, para quem, para quê, em que suporte, local de circulação).
Utilize seu conhecimento sobre a segmentação do texto em palavras, ainda que possam ocorrer ausências de segmentação.
Escreva respeitando as direções da escrita e o uso das linhas, das margens e do local adequado para iniciar a escrita em uma folha.

Estar atenta/o, por meio da observação e da escuta, para o registro e reflexão desse caminho que as crianças de 5 a 7 anos percorrem até se apropriarem da linguagem escrita com autonomia e protagonismo é extremamente importante para que a/o professora/or compreenda o que precisa garantir para que elas avancem nesse aprendizado e, mais do que isso, sintam cada dia mais a necessidade de aprender e o interesse por conhecer, sem necessariamente ter que abreviar a infância com tarefas repetitivas e sem nenhum sentido para elas.

2º Passo: Planejar uma situação real de linguagem escrita

Desde o início estamos reafirmando que o diagnóstico de escrita como estratégia de documentação pedagógica não é um momento à parte do processo de ensinar a ler e escrever, preparado exclusivamente para avaliar a competência escritora e leitora da criança. Mas é um momento integrado ao vivido em sala, ao movimento das relações de ensino, como um ato corriqueiro de encontro das crianças com o outro, pela linguagem escrita, sempre repleto de sentido.

Quando o processo de observar e escutar o que as crianças sabem ocorre apartado das relações de ensino, vamos, de certa forma, deixando claro para elas que na escola a linguagem escrita serve apenas para aprender a ler e escrever ou para serem avaliadas e obterem ao final uma nota. Não é por acaso que Javier Naranjo (2018) em sua genial ideia de ouvir crianças de 5 a 11 anos e recolher o que elas diziam acerca da sua compreensão sobre as palavras, obteve os seguintes *achadouros*:

* Linguagem – *"A linguagem é caderno."* (Katherine Ramirez, 7 anos).
* Escrita – *"É um senhor que escreve e tem muita autografia."* (Wilma Grisales, 9 anos).

Os achados de Naranjo (2018) nos provocam a pensar que tipos de relações de ensino essas duas crianças têm vivido na escola por meio da linguagem escrita, para acreditarem que linguagem se refere ao "caderno de

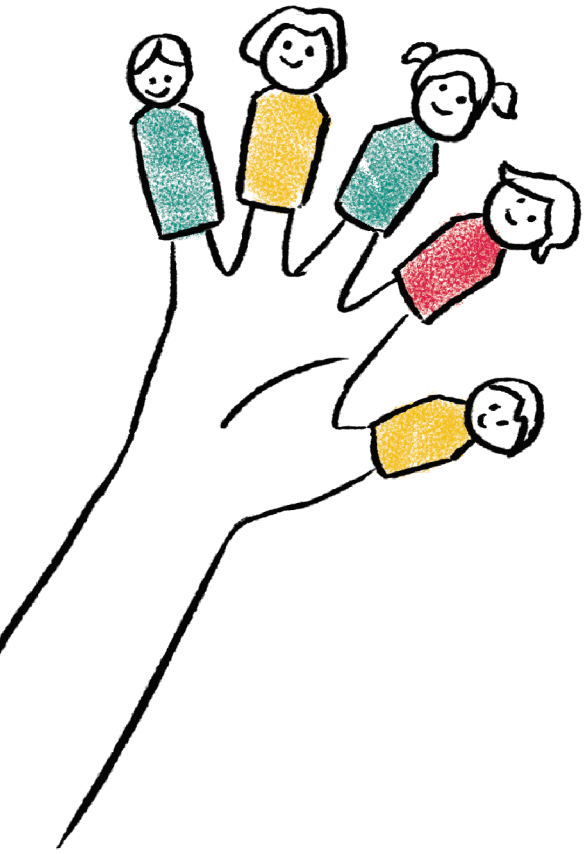
linguagem" e não à possibilidade que temos de interagir com o outro por meio da nossa palavra; e a escrita, como sendo uma capacidade apenas do outro mais experiente, especialmente alguém numa condição bem mais avançada que a delas.

A palavra dessas duas crianças nos alerta para a importância da/o professora/or atentar para as situações em que ler e escrever desde a Educação Infantil, de fato, se façam necessárias, aspecto fundamental para orientar o planejamento do diagnóstico a ser elaborado com base nos **pressupostos da alfabetização discursiva**.

Desse modo, é preciso definir a ***situação de escrita*** que será objeto de observação, escuta, reflexão e registro sistemático por parte do/a professor/a e das crianças. Pode ser uma situação decorrente de uma roda de conversa, da hora da história, de uma brincadeira vivenciada pelas crianças e as interações estabelecidas entre elas, enfim, qualquer uma que tenha sentido para os interlocutores e seja mobilizadora de escritas e leituras verdadeiras.

Caso se tenha escolhido o ***encontro das crianças com o livro*** e das relações que estabelecem com ele, é possível perceber se elas demonstram interesse pela leitura, se expressam, interrogam o texto, manifestam compreender ou não o texto lido. Essas são as primeiras percepções que devem ser registradas, individualmente, de cada criança. Dependendo do quantitativo de crianças na sala, talvez não seja possível registrar as percepções sobre cada uma no mesmo dia, por isso, a/o professora/or pode ir ao longo dos encontros, destinar sua atenção para um pequeno grupo, de modo que possa apreender sua relação o mais amplamente possível com a linguagem escrita.

Para relembrar, esses pressupostos, sugerirmos retornar ao primeiro capítulo desta publicação quando tratamos dos "fios e desafios da alfabetização discursiva".



Apresentar-se ao outro, quando de fato se faz necessário, no início do ano, ou para colegas de outra escola com os quais realizarão trocas de cartas, por exemplo, pode ser uma potente situação para as crianças escreverem seu nome ou falarem de si e escreverem sobre si para o outro, do jeito que sabem. Assim, podemos estimular a escrita do texto pelas crianças, respeitando suas condições: o tempo, o tamanho do texto, a forma de escrever. Pedir que a criança leia o que ela escreveu e registrar por escrito essa leitura na sua produção; explorar as produções; sugerir que algumas crianças falem sobre o que escreveram, são estratégias que podem revelar conhecimentos significativos sobre a linguagem escrita já conquistados por elas.

Percebemos que o foco dessa proposta está no discurso, no texto, e não no registro de letras e palavras soltas, isto porque acreditamos que é escrevendo verdadeiramente, com propósitos claros e com sentido, que as crianças vão se apropriando do sistema de escrita. Assim, é possível observar e registrar o interesse que aparentam ter pelo ato de escrever, como compreendem a escrita em sua função social, as hipóteses que possuem em relação à linguagem escrita, a forma como escrevem o nome e a direção da escrita.

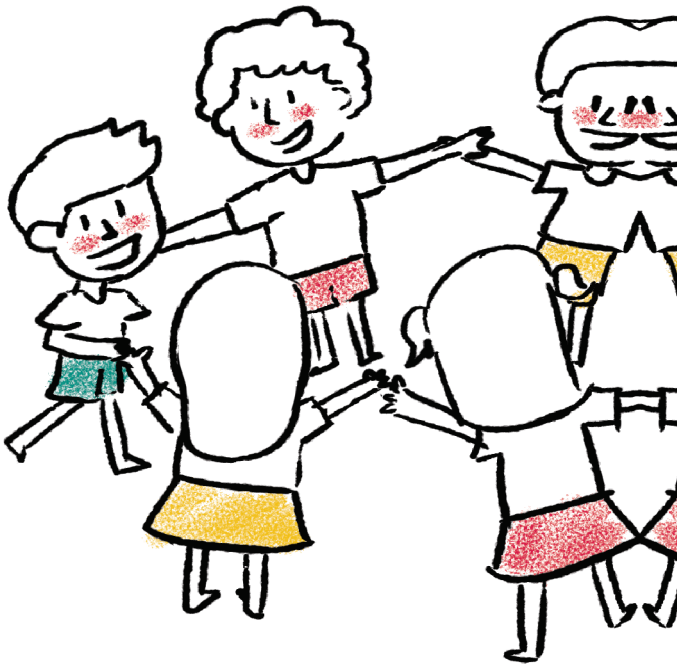
As situações apresentadas, bem como outras que podem ser pensadas com base nos mesmos pressupostos, mostram a escrita não como objeto de conhecimento, mas como forma de linguagem, pois ela é usada como possibilidade de interação e diálogo entre a/o professora/or e as crianças.

Para o 1º ano do Ensino Fundamental, etapa que, muitas vezes, é confundida como o lugar onde a criança vai **aprender as letras, juntar as sílabas para formar palavras e, posteriormente, aprender a escrever textos**, ela pode e deve ser provocada a pensar sobre a funcionalidade e características dos textos durante todo o processo de leitura, mesmo que ainda não tenham se apropriado convencionalmente deste objeto cultural.

Nas situações planejadas pela/o professora/or, as crianças devem ser provocadas a perceberem que a nossa relação com o mundo ocorre pela linguagem, a qual se manifesta por meio de uma forma de dizer, definida como texto. Portanto, é necessário chamar sua atenção para a infinidade de situações em que usamos a leitura, consequentemente, dependendo do objetivo da leitura, o texto se diversificará. À medida que as crianças têm a possibilidade de ter acesso, pela leitura, a um determinado tipo de texto, elas vão se apropriando de suas características e estrutura e, posteriormente, aprenderão a produzi-lo. Com base no dito por Jolibert, Jacob e colaboradores (2006) existe um ir e vir permanente entre a leitura e a escrita, pois estas são atividades que se entrelaçam.

É muito importante evidenciar que as crianças são competentes para escrever, mesmo que estejam na Educação Infantil. Acreditando na sua competência, teremos a possibilidade de perceber se elas produzem seus próprios textos com função social significativa e se têm noções de suas condições de produção (o que escrever, para quem, para quê, em que suporte, local de circulação). O contexto é favorecido quando as crianças são informadas sobre o motivo pelo qual devem escrever e, consequentemente, que terá um destinatário real.

Lembram do que dissemos no capítulo "Fios e desafios" sobre o conteúdo da alfabetização? Muitas vezes, reduzimos esse conteúdo ao ensino das letras, sílabas e frases soltas.



Como vemos, no diagnóstico como documentação pedagógica não cabem propostas engessadas para serem seguidas como receita. As situações de leitura e escrita são sempre carregadas de um propósito real para que as crianças se expressem fazendo uso dessa linguagem.

E, nesse processo, é possível observar e registrar se elas reconhecem o sentido da leitura silenciosa para o leitor, localizam informações explícitas em um texto, atribuem sentidos e vocalizam textos com relativa fluência, escrevem ou não convencionalmente. De posse dessas informações, a/o professora/or poderá planejar outras situações que façam as crianças avançarem nessa apropriação.

3º Passo: Reflexão e (re)planejamento

Tendo registrado, utilizando diferentes formas (escrita, fotografias, desenhos, diálogos, vídeos), no Diário de Aula, como as crianças se relacionam e usam a linguagem escrita, a/o professora/or terá elementos suficientes para analisar as aprendizagens das crianças e suas hipóteses sobre a linguagem escrita, construindo um bom acervo documental capaz de orientar o planejamento do trabalho docente.

Vocês devem ter percebido que buscamos sinalizar algumas possibilidades de como o diagnóstico, compreendido como estratégia de documentação pedagógica, poderia se efetivar. Nosso desejo é que ao pensarmos em situações para conhecer o que sabem as crianças sobre a linguagem escrita, estas sejam planejadas considerando sua função social, como instrumento de expressão de sentimentos e ideias, de modo que, desde a Educação Infantil, a criança se aproprie da linguagem escrita como interação e interlocução em sala de aula, usando-a nas suas mais diversas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALMITIR, David. ***Escutar para documentar.*** IN: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). Documentação Pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro&João, 2017, p. 57-76.

ANDRADE, Carlos Drummond de. ***A rosa do povo.*** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BAJARD, Élie. ***Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito.*** São Paulo: Cortez, 2014.

BARROS, Manoel de. ***Memórias inventadas. A Infância.*** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2009). Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoesceb-009&option=com_content&view=article>. Acesso em: 05 Jun. 2020.

BRASIL. Mistério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA – Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 29 Mar. 2021.

COMENIUS. ***A escola da infância.*** São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

FOCHI, Paulo. ***A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:*** o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php>. Acesso em: 31. Mas. 2021.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. ***A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.*** In: FREITAS, Maria Teresa; SOUSA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. Ciências Humanas e Pesquisa. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

GOULART, Cecília M.A; GARIA, Inez Helena Muniz; ORAIS, Maria Cristina. ***Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos.*** Campinas: Mercado das Letras, 2019.

JOLIBERT, Josette (et.al). ***Formando crianças produtoras de textos.*** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. ***Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.*** Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONTIEV, A. ***O desenvolvimento do psiquismo.*** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, A. R. (2016). ***O desenvolvimento da escrita na criança.*** In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N.. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2012, p. 143-190.

LIMA, Elieuza Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; PRIETO, Mariana Natal. ***Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico Cultural: desafios e especificidades.*** Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40204/21743>. Acesso em: 23. Mar. 2021.

MACHADO, Ana Maria. ***Ponto a ponto.*** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

NARANJO, Javier (Org.). ***A casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças.*** Trad. Carla Branco. 2.ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

PAES, José Paulo. ***Poemas para brincar. Poema Convite.*** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

RINALDI, Carla. ***Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender***. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. ***A pedagogia da escuta.*** In: RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Rio de janeiro: paz e Terra, 2012, p. 124-129.

RODARI, Gianni. O ***Homem de Orelhas Verdes.*** In: TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. ***A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo.*** Campinas: Cortez, 2003.

VOLOCHÍNOV. ***Marxismo e filosofia da linguagem.*** 16ª. ed. São Paulo, Editora 34, 2017.

Fiar e Desfiar Práticas Pedagógicas

"Será que dentro da gente
também somos
flor e borboleta?
Será que podemos voar
montados nas palavras,
nas linhas onde se escreve
um bordado?
Até onde um fio
que se desdobra
em outro pode levar?."

MURRAY, Roseana. Nas entrelinhas.
Residência no ar - Edições digitais, 2020.

Você sabia que texto é uma palavra derivada do latim – textus – que significa tecer, construir, entrelaçar?

Poema instigante, não é mesmo? A carioca Roseana Murray nos provocou a pensar no entrelaçamento de fios que existem no processo de metamorfose vivido pela borboleta e pela produção de texto. Você sentiu isso também? Ao nos debruçarmos sobre ele, veio em nossa mente a imagem do casulo feito pelas borboletas, num laborioso trançado de fios de seda crua, composto de um material fibroso. Apareceu também **o texto**, uma espécie de trama que cruza os fios dos signos e dos sentidos, dando materialidade aos sentimentos, percepções e desejos. Ambos os processos envolvem um fiar criativo, na tecitura do novo.

O projeto de Formação que vivemos nos municípios de São Luís e Arari, no estado do Maranhão, também se preocupou com a tecitura de práticas pedagógicas que entrelaçam os fios da alfabetização discursiva, que discutimos no primeiro capítulo. Considerando o contexto de pandemia da Covid-19, que nos atravessou, não tivemos condições de viver intensamente experiências na escola, com as crianças e as/os professoras/es, que se fundamentassem nos pressupostos da perspectiva de alfabetização e de reflexão sobre a prática, aqui defendidos.

Como forma de nos manter próximas às crianças e à sala de aula, provocamos as/os professoras/res a refletirem sobre algumas práticas de ensino da linguagem escrita na Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, buscando perceber aproximações em relação aos pressupostos anunciados no capítulo Fios e Desafios. Isto porque, mesmo diante de um contexto tão desafiador para quem desejava viver uma formação em

perspectiva discursiva, não abrimos mão de princípios que são muito caros para nós: a escuta de professoras/es e a reflexão sobre a prática.

Assim, de palavra em palavra, na escuta atenta da pluralidade de vozes que ecoaram ao longo do percurso, muitos fios foram entrelaçando formas de ensinar a linguagem escrita, antes, durante e, certamente, depois do Projeto de Formação que vivemos. A reflexão sobre a prática e a escrita reflexiva, expressas nos relatos que trazemos aqui, apontam caminhos trilhados e abrem espaço para muitos diálogos e outras costuras.

O fiar e desfiar, típico do bordado, resulta de escolhas, de reflexão sobre a peça que está sendo produzida, sempre marcada de afetos. Assim também aconteceu com a escrita desses relatos de prática, nos quais os fios escolhidos revelam formas de fazer e as aprendizagens construídas pelas crianças e professoras/es.

Como todo bordado sempre deixa margem para que novos fios sejam puxados, abrindo possibilidades de reinvenção do vivido à luz da concepção de alfabetização discursiva, esperamos que o que temos para compartilhar seja inspirador, pois o convite que trazemos é para que você pegue um fio e se lance na aventura do bordar coletivo. Que tal, olhar conosco estas práticas e, quem sabe, encontrar inspiração para fazer novos bordados? Afinal, como disse a poeta, "até onde um fio que se desdobra em outro pode levar?"

Costurando histórias com a leitura literária

Já tratamos desse aspecto em vários momentos desta publicação. Que tal retomar o item 1 – Pontos iniciais do bordado, segundo capítulo, que aborda o diagnóstico como estratégia de documentação pedagógica?

Des(a)fiando pensamentos

A educação literária tem como finalidade favorecer a relação de afeto entre o sujeito (criança, adolescente ou adulto) e o livro. De maneira intencional, sistemática e metódica deve ocupar-se de criar maneiras de tornar possível o envolvimento com os produtos da cultura escrita, desenvolvendo atitudes e modos de ler.

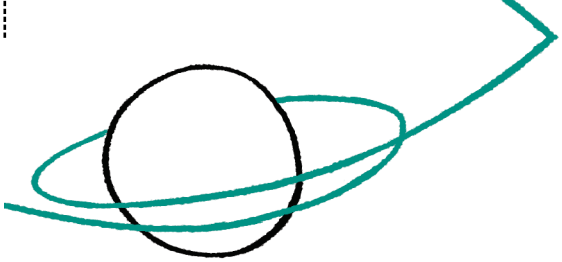
Você pode saber mais sobre este assunto lendo: O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária, da autoria de Greice Silva e Dagoberto Buim Arena (2021). Acessa aí: http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/105/116

Aponte a câmera do celular para o QRCode

A formação de leitoras/es e produtoras/es de texto tem início, mas não tem fim. **Desde que nasce a criança está imersa em uma sociedade onde o escrito circula de diferentes formas, com variados propósitos. Mas, é na escola que o contato com a linguagem escrita se dá de maneira intencional e sistemática.** Isso pode (e deve) acontecer desde a Educação Infantil, visto que cabe também a esta etapa da Educação Básica promover experiências que favoreçam o encontro da criança com a cultura escrita.

Um caminho promissor é a **educação literária**. Por meio da exploração do universo da literatura as crianças têm a possibilidade de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, porque a literatura pode se constituir uma via de acesso à cultura escrita. Contudo, nem de longe, estamos falando de usar os textos literários, em seus mais variados gêneros, para ensinar as letras, as classes gramaticais ou para identificar/reconhecer elementos estruturais de um certo tipo de texto.

Partimos do princípio de que a **literatura é um direito** de todo e qualquer ser humano (CANDIDO, 1995). Sabem por quê? Porque ela nos humaniza em sentido profundo, contribui para a formação da nossa personalidade, nos torna mais compreensíveis e abertos ao outro e ao mundo; confirma traços essencialmente humanos.



Um desses traços é a capacidade de ler, de operar com a linguagem escrita; habilidade que só os humanos têm. Por meio da literatura é possível apreender o comportamento leitor, porque ao contar uma história ao outro, por exemplo, cria-se uma relação de empatia tamanha que é possível que seja provocado o desejo de experimentar o que o outro faz e tornar esta, a sua própria experiência. Isso não é fantástico?

Assim, tatear o livro, explorá-lo para sentir/conhecer suas propriedades, imitar o adulto no ato de ler, levantar hipóteses, são manifestações que denotam uma apropriação gradativa dessa forma de linguagem.

Para que isso aconteça, é preciso garantir tempo e espaço de modo que as crianças tenham encontros afetivos e desafiadores com o livro. Nesse sentido, a mediação da/o adulta/o, professora/or ou outro sujeito mais experiente, é fundamental. A ela/ele cabe selecionar os livros e materiais de leitura, organizar o espaço e o acervo, definir o tempo, planejar estratégias para que sejam geradas as condições para o mergulho no universo da leitura e a criação de elos entre a criança e o livro.

Des(a)fiando pensamentos
Antônio Candido nos ajuda na construção de argumentos mais sólidos para a defesa da literatura como um direito humano.

Você pode saber mais sobre o assunto lendo: CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

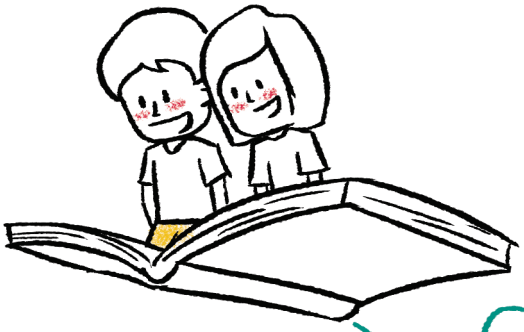
Você conhece os DIREITOS DO PEQUENO LEITOR? Fique por dentro!

Todo pequeno leitor tem direito de ser herói, escolher o personagem principal e decidir quando e como ler.
Todo pequeno leitor tem o direito de brincar com as palavras, fazer amigos incríveis e levar a turma toda para passear.
Todo pequeno leitor tem direito de fazer de conta, ajudar nas compras e saborear tudo que aprender.
Todo pequeno leitor tem direito de contar histórias, ouvir histórias e inventar tudo outra vez.
Todo pequeno leitor tem direito de sonhar sempre...
Com um final FELIZ.

Direitos do Pequeno Leitor, de Patrícia Auerbach, Companhia das Letrinhas

A professora, Francimar Paixão Silva, e a coordenadora, Maria da Conceição de Sousa de Castro, da UEB Mário Pereira de Educação Infantil, localizada na zona rural de São Luís (MA), realizaram Sessões Simultâneas de Leitura com as crianças do Infantil II para favorecer o encontro com o livro.

A Sessão Simultânea de Leitura é uma atividade que mobiliza toda a escola. As crianças são sempre organizadas em roda, momento em que fazemos a exposição dialógica das orientações da atividade proposta, construindo combinados de como devem se comportar antes, durante e depois da leitura dos livros. [...] Após responderem às muitas perguntas, que já são comuns nos momentos desta atividade, levei as crianças para visualizarem o mural com os cartazes das obras e as fichas de inscrições que compunham a Sessão Simultânea de Leitura, momento em que as obras são apresentadas por meio da leitura das sinopses dos livros. Nesse momento, expliquei mais uma vez para as crianças o que significava uma sinopse e qual a finalidade da mesma. [...] Continuei explicando às crianças que elas poderiam fazer a inscrição, apontando ou escrevendo o seu nome, da maneira como sabiam, na ficha de inscrição, que correspondia ao livro que elas mais gostaram e escolheram para escutar [...]. Os espaços onde acontecem a Sessão Simultânea de Leitura são sempre pensados e preparados na área externa da escola, debaixo das árvores ou nas varandas com tapetes, almofadas e o cartaz com a capa do livro que será lido por cada professora, que sinaliza o local.



As Sessões Simultâneas de Leitura também aconteceram na UEB Senador Miguel Lins, localizada no Anexo Ipase de Baixo, São Luís (MA) e a professora Luzinete Ataíde Brandão Sousa, e a coordenadora, Ilana Silva Sousa, refletiram sobre essa prática:

> *O projeto "Sessão Simultânea de Leitura" foi uma situação pedagógica que avaliamos de forma positiva, tanto que decidimos torná-lo permanente para ser desenvolvido todos os anos, pois foi um trabalho em que pudemos acompanhar as crianças a desenvolverem o interesse por ouvir histórias, a partir de bons livros. [...] Foi realmente uma experiência enriquecedora para todas nós, crianças e professoras.*
> *As crianças se tornaram muito mais interessadas pelos livros e curiosas por seus textos e, quanto a mim, reforçou ainda mais o importante papel que possuo em garantir boas situações de leitura para minhas crianças e em como posso ajudar no desenvolvimento de um interesse leitor para a vida toda.*

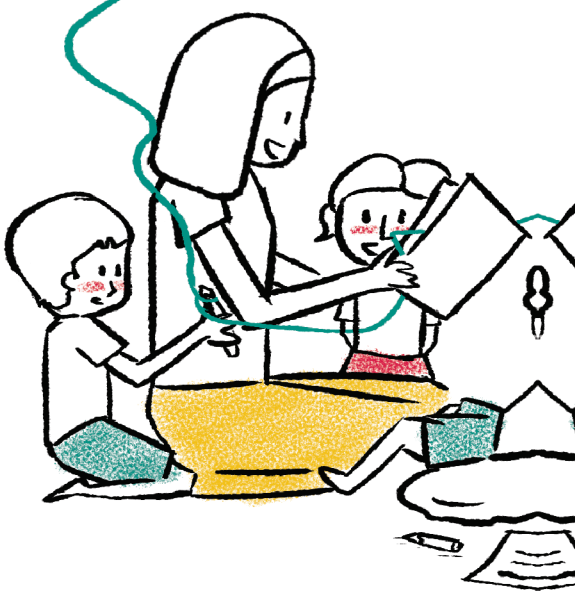
Na fala destacada fica muito claro a importância do papel da/o mediadora/or de leitura, cujo ofício é inventar muitas formas para que a leitura aconteça: ele lê junto; conversa e indica leituras; cria rituais e atmosfera para que o encontro com a fabulação aconteça. Remete ainda à necessidade dela/e mesma/o ser também uma/um leitora/or, afinal, como desenvolver o desejo de ler, se o livro não é para mim um objeto de desejo?

Além da mediação, a organização do espaço e do ambiente onde acontecerão os encontros com a literatura é muito importante; eles podem ser, em si, mediadores de leitura. Mas, infelizmente, nem todas as escolas possuem as condições ideais e, quando isso acontece, as/os professoras/es e a escola se valem de muita criatividade para deixar que a experiência com a palavra aconteça. Foi assim com a U.E.B Jean Norberto Coelho, localizada na zona urbana da cidade de São Luís (MA), conforme relatam a professora, Denilce Cristina Pereira, e a coordenadora, Maria Rakel Silva Araújo.

No segundo semestre do ano de 2019, criamos um espaço na escola chamado de "Corredor de Leitura", considerando que na instituição não dispomos de uma biblioteca. As salas de aula são pequenas, mas o acervo da escola é interessante e diversificado. Assim, o "Corredor de Leitura" foi organizado com tape-te confeccionado pela própria turma, caixotes de feira, que serviam de banquinhos para sentar e algumas estantes na altura das crianças para guardar os livros. Tudo isso para promover um ambiente mais acolhedor e lúdico.

Cuidar do espaço é uma das atribuições da/o professo-ra/or que se ocupa com a educação literária. A forma como ela/e o organiza, oferece pistas sobre as atividades e interações que irão acontecer. Como lugar do encontro, ele precisa ser instigante, acessível, agradável, aconche-

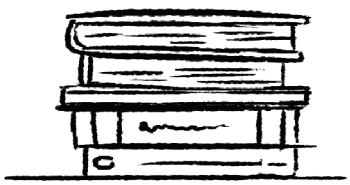
gante, organizado, promotor da autonomia. Essas características não têm relação apenas com os grandes espaços, aqueles mais estruturados. Com uma boa dose de criatividade, como vimos no *Corredor de Leitura*, podemos transformar modestos espaços físicos em potentes ambientes de mediação literária. Olhar para os materiais e recursos existentes no lugar onde moramos é um caminho interessante para fazê-lo especial: cestos de palha, caixotes de madeira que transportam frutas, caixa de papelão, baú ou uma mala usada podem acomodar os livros. Um varal pode servir de expositor. Definir regras de uso também é fundamental para que o espaço se mantenha sempre pronto para novos encontros.



Depois de organizar o espaço, a escola tem ainda o desafio de criar condições para que a leitura faça parte da vida da criança em diferentes contextos. São as/os mediadoras/es os responsáveis por criar pontes entre a criança e o livro. No processo de formação de leitoras/es, sobretudo quando envolve crianças pequenas, a participação da família é fundamental, ela também pode constituir-se mediadora de leitura. Atenta a isso, a professora Cleonice Marques Costa desenvolveu a seguinte estratégia:

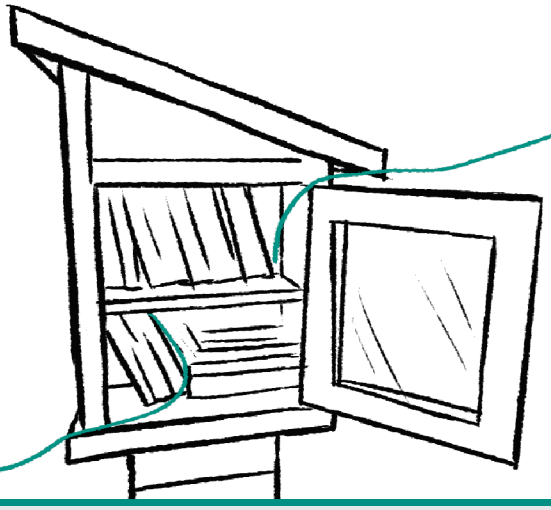
Essa experiência aconteceu com a minha turma do Infantil II, na UEB Antônio Lopes, localizada na zona urbana da cidade de São Luís (MA). [...] Foi nesse contexto de experiências com a minha turma e a literatura infantil que resolvi dividir com as famílias nossas alegrias e ampliar o acesso à leitura. O objetivo

era contagiar os pais e responsáveis para a importância de compartilhar os livros e as leituras com as crianças em casa, pois sabia que, por vários motivos, os responsáveis não tinham a prática de ler para elas. [...] Propus às crianças, durante a roda de conversa, convidarmos os pais para lerem na sala de aula. Algumas crianças ficaram bastante eufóricas com a ideia, compartilhando com os pais [...]. Sistematizamos, através dos combinados, como seria feito o convite, como seria escolhido o livro e quando aconteceriam esses momentos de leitura. As crianças deram várias sugestões, mas ficou acordado que os responsáveis viriam uma vez por semana, depois do lanche, e o livro seria escolhido pela criança, junto com o responsável. Por fim, o convite foi feito. As mães compareceram, umas, timidamente, escolhiam os livros na brinquedoteca com as crianças. [...] A leitura do livro ocorria na sala de aula, com toda a turma em círculo, inclusive o responsável.



Na Escola Municipal Professora Zuleide Bogéa, localizada no município de Arari (MA), com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, a professora Vandinólia Pinheiro Barros, e a supervisora pedagógica, Rosário de Fátima Rodrigues da Graça, investiram na formação de leitoras/es por meio da parceria da família e, para isso, utilizaram-se do whatsapp.

[...] Para facilitar a minha comunicação com os pais, criei o grupo de whatsapp da sala. Em uma dessas situações de comunicação com as famílias, recebi um vídeo de uma criança, fazendo a leitura de uma cantiga de roda a "Linda rosa juvenil", o que despertou a ideia de propor às crianças que gravassem vídeos iguais ao da colega para trabalharmos um projeto de Literatura infantil. [...] A maioria das crianças respondeu que sim, foi quando aproveitei a oportunidade e perguntei a elas se gostariam de também produzir seus vídeos. [...] chamei os pais para apresentar o projeto [...] falei da importância da leitura e do incentivo que eles precisam dar aos filhos, para ajudar os mesmos a desenvolverem o gosto pela literatura. Sugeri aos pais que fizessem um cadastro para empréstimos de livros de literatura infantil para que as crianças pudessem ter acesso a uma diversidade de obras literárias e selecionar as que lhe agradassem. Indiquei a Casa do Professor e o Farol da Educação, pois nesses dois locais há uma variedade de obras literárias disponíveis. As crianças voltavam para a escola cheias de novidades, contando sobre o texto que haviam lido em casa com suas famílias. [...] Muitas crianças tinham ansiedade para conhecer novas obras literárias, pois a cada novo empréstimo era uma nova descoberta que compartilhavam com os colegas em sala.



A professora Patrícia Barra de Araujo desenvolveu uma experiência com as crianças do Infantil II, na UEB. Dr. Carlos Macieira, instituição localizada na zona urbana da cidade de São Luís (MA), com o objetivo de possibilitar o encontro das crianças com a leitura literária no contexto da pandemia.

Por conta da Covid-19 e, por sua vez, com o fechamento da instituição em que trabalhamos, nos questionamos sobre: como manter os vínculos com as crianças por meio da leitura literária, utilizando o dispositivo móvel – o celular aplicativo/WatssApp? O foco era promover momentos de encontro com a leitura para que os vínculos entre escola, professora e crianças fossem mantidos. [...] O primeiro desafio consistia em envolver as famílias e, para isto, produzimos um folder com as orientações sobre como proceder para fazer o empréstimo de livros na biblioteca da escola. [...] De início faziam o agendamento prévio nesse ambiente e eu informava à escola sobre o dia e horário em que o responsável da criança faria o empréstimo. Na biblioteca era feito o registro do livro locado e essa informação nos era passada para planejar o processo de intervenção.

Gravamos pequenos vídeos e enviávamos para os pais compartilharem com as crianças sobre os títulos que temos disponíveis na biblioteca da escola para empréstimo. Outros vídeos eram específicos para os pais, orientando como poderiam fazer quando chegassem com o livro em casa. [...] A estratégia funcionava assim: a conversa iniciava com o responsável, em geral a mãe da criança, via WatssApp. Por meio de uma chamada de vídeo fazíamos o processo de mobilização para que a criança e o seu responsável participassem ativamente desse momento. Em seguida, com celular de posse da criança, com a mãe apoiando, iniciávamos a situação. [...] Ao valorizarmos a escuta sensível da criança e de suas famílias, estimulamos o envolvimento de todos no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os pais compreenderam o quanto podemos aprender com elas. [...] Nesses momentos, as crianças desenvolvem outras capacidades relacionadas aos afetos, a constituição de vínculos familiares. Se percebem valorizadas, especialmente quando constatam os registros de suas produções sendo compartilhados no grupo da turma, manifestam alegria e gratidão por estarmos desenvolvendo esse trabalho.

Quando a leitura literária é compartilhada com a família, como vimos nas experiências anteriores, pode ajudar, pelo afeto, a construir vínculos com os livros e a leitura, e a produzir memórias inesquecíveis desse tempo de criança.

Puxando outros fios

Promover vivências literárias diversificadas é o passaporte para imersão na cultura escrita. Podem ainda fazer parte do seu roteiro: saraus literários, troca de livros, bate papo com autores e ilustradores, rodas de leitura, clube de leitores, visita às livrarias e bibliotecas, feira do livro, pé de livros... não há limites para a criatividade.

Outras sugestões você encontra no material do Paraláprácá - Cadernos de Orientação e de Experiência "Assim se faz literatura" - produzido pela Avante "Educação e Mobilização Social".
Acesse aí: http://avante.org.br/paralapraca/materiais/>

Aponte a câmera do celular para o QRCode

Você tem alguma lembrança afetiva com a contação de histórias, com o livro ou com a leitura? Marina Colasanti fala desse tempo:

Eu não me transformei em leitora. Nunca houve um tempo em que não o tenha sido, nem mesmo quando não sabia ler. Dizemos hoje que ser leitor não é apenas ler, é ter uma identidade profunda com os livros. Pois eu sempre a tive, sempre tive livros ao meu redor, sempre vi pessoas lendo, sempre leram para mim. Não houve, portanto, um momento de transformação, um salto, um livro revelador. Houve, desde o início, um profundo bem-estar, um aconchego completo entre as páginas impressas.

(Entrevista conduzida por Rogério Pereira, publicada no jornal Rascunho, de Curitiba, em fevereiro de 2011. Disponível em: <https://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/MarinaColassanti.htm>)

A escritora ítalo-brasileira reafirma a importância de, desde o início, promover experiências significativas com o livro, assim como também aconteceu com Lygia Bojunga, outra importante escritora brasileira. **Há muitas maneiras de enredar as crianças nas tramas de afeto com o livro**, como relatados a seguir:

Maleta Viajante

A Maleta Viajante surgiu durante o Projeto de Leitura realizado na escola no ano letivo de 2018. Nesse período, as crianças compartilhavam com as famílias, os livros de literatura infantil. [...] Além de compartilhar os livros literários com as famílias,

iríamos ler e brincar com diferentes textos, levando-os para casa, para ler com os pais. [...] Outro passo importante foi a escolha dos textos para fazer parte da Coletânea. Expliquei que cada texto seria colado no caderno, compondo assim uma coleção de textos.

(Professora do Infantil II, Maria Cristina Sampaio de Menezes, e coordenadora, Franknalva de Oliveira Sá. Infantil II - UEB Chapeuzinho Vermelho Anexo, zona urbana - São Luís/MA).

Exposição Literária

Aconteceu a partir do interesse e atenção das crianças nas leituras realizadas em sala de aula [...]. Percebendo isso, começamos a dialogar e planejar maneiras de ampliar esta vivência [...]. Finalmente surgiu a ideia de realizarmos uma exposição literária no pátio da escola, momento em que as crianças ampliariam o contato com o grandioso acervo de obras infantis disponível na escola, estimulariam a curiosidade, aumentariam o interesse e o gosto pela literatura infantil. [...] Ornamentamos o pátio da escola e colocamos à disposição das crianças várias obras literárias [...] As crianças começaram a manusear os livros de forma livre e espontânea. [...] Mas, esse foi só o início dos nossos trabalhos com a literatura infantil. A continuidade do contato e prazer pela leitura literária ocorreu também através de empréstimos de livros infantis. Esta atividade foi intitulada de "Rodízio de livros", e acontecia toda sexta-feira, onde cada aluno escolhia o seu livro, alguns

escolhiam pelas imagens da capa, já outros pelo título do livro. Quando chegava a próxima sexta-feira, acontecia algo muito proveitoso: havia interações entre as crianças, uma contava à outra as histórias já conhecidas de empréstimos passados, rememorando e demonstrando, de forma clara, o conhecimento e a apropriação pelas crianças das obras literárias.

(Professoras Adriana Ferreira Lima e Naraildes Martins da Cruz Melo - 2º ano Ensino Fundamental - UEB Senador Miguel Lins, zona urbana, São Luís/MA).

Tapete Literário

Ao observar o envolvimento e a interação das crianças ao falarem sobre as histórias que lembravam, organizei um tapete literário com vários livros conhecidos e desconhecidos da turma, com o objetivo de que elas escolhessem uma história para dramatizar no "Dia de leitura". Este evento faz parte das metas e ações da escola, quando uma vez por mês cada professora, com a sua turma, fica responsável por compartilhar uma história, com o objetivo de organizar um ambiente que possibilite o acesso das crianças aos diversos gêneros literários e que desperte nelas o gosto pela leitura

(Professora - Quésia Maria dos Anjos Ribeiro, Supervisora - Selma Santos Pereira Santana. Creche tia Concí. Arari/MA).

A leitura literária é ainda um convite para entrar no mundo das/os heroínas/heróis e das aventuras, como mostra o relato da professora, Karla Kareen Fonseca Rangel, e da coordenadora, Claudia Maria Rodrigues de Sousa Rocha. Bastou contar a história e ela já serviu de asas para a imaginação de Carlos André, aluno do 1º ano do Ensino Fundamental, U.E.B. Lindalva Teotônia Nunes, zona urbana de São Luís (MA).

[...] Para que houvesse um encantamento do material literário, realizava a proferição da leitura e, logo após, solicitava o reconto do que entenderam. Lembro-me de Carlos André imitando a voz autoritária do "Reizinho Mandão", de Ruth Rocha: "- Fica proibido cortar a unha do dedão do pé direito na lua cheia," [...]

A dramatização ou encenação representam um tipo de criação infantil. Por meio da imitação, as crianças se apropriam das impressões externas sobre o ambiente e dos papéis sociais; expressam sensações e sentimentos; participam da cultura e da história. Vigotski (2009) fala do enorme significado da dramatização para a formação do caráter e da visão de mundo das crianças. Ele critica a maneira como a escola tem reproduzido o teatro adulto. Por isso, recomenda que as crianças participem de todo o processo de criação teatral: vestuário, cenário, enredo. Diz ainda o quanto é importante que as dramatizações tenham os textos produzidos pelas próprias crianças e não pelo adulto, para ser memorizado por elas.

Des(a)fiando pensamentos

Para saber mais, leia: VIGOTSKI, Lev S. A criação teatral na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009, p. 97-104.

Puxando outros fios

Edi Fonseca aponta alguns critérios na escolha de livros para a formação de um acervo para a Educação Infantil, mas que servem também para outros contextos:

1. Selecionar livros que permitam o contato com os mais diversos gêneros da literatura.

2. Selecionar livros com boa qualidade de texto.

3. Livros de autores de reconhecido valor.

4. Qualidade da ilustração e do projeto gráfico.

5. Boas obras adaptadas.

6. Selecionar materiais com textos informativos.

7. Livros que irão contribuir com o jogo simbólico ou faz de conta.

8. Histórias com repetições.

Uma informação importante: este livro, "Interações com olhos de ler", foi disponibilizado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), uma ação do Ministério da Educação. Dá uma olhadinha no acervo da sua escola, quem sabe ele está por lá. O livro inteiro é muito legal.

FONSECA, Edi. Temperos para os tempos de leitura. In: FONSECA, Edi. Interações com olhos de ler. São Paulo: Blucher, 2012.

Des(a)fiando pensamentos

Esse é um livro que vale a pena conhecer:

ABRAMAVICH, Fanny. Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

Isso é um pouco diferente do que temos visto em muitas escolas, mas, sem dúvida, deve ser muito fascinante viver tudo isso com as crianças. Que tal experimentar?

As experiências relatadas envolvem o trabalho com o livro e chamam a nossa atenção para uma questão muito importante no trabalho com a literatura: **a escolha desse objeto cultural.** Quem escolhe os livros: a criança ou a/o professora/or? Quais cuidados devemos ter com a organização do acervo que vamos colocar à disposição das crianças?

Em seu **livro Gostosuras e bobices, Fanny Abramovich** (1997, p. 140) nos provoca a pensar sobre os livros que chegam às mãos das crianças. Há ainda uma prática muito comum de apresentação de uma lista de livros a serem lidos durante o ano, sobretudo no Ensino Fundamental; ou ainda de escolha do gênero por turma, ficando para a Educação Infantil, muitas vezes, os contos de fada ou as parlendas, por exemplo. A autora questiona: "Como uma única história pode interessar a toda uma classe? Como imaginar que haja uma identificação geral – de meninos e meninas – todinhos preocupados com o mesmo problema? E todos interessados num determinado gênero literário, previsto como única fonte de prazer para aquele mês do ano?"

A indústria editorial tem investido muito na produção de livros destinados ao público infantil e isso tem causado uma grande confusão entre o que chamamos de livro de literatura e paradidático. Você já parou para pensar que existe diferença? Acompanhe a reflexão feita pela professora Nívea de Cássia Campos Costa ao relatar

a sua experiência com crianças do Infantil II, em uma escola municipal de São Luís (MA). Ela diz:

> *[...] refleti e aprendi com as falas das crianças diversos outros pontos, ainda mais interessantes e necessários quando se trata da literatura infantil, dentre os quais: a escolha de um bom livro literário, a organização do espaço e a oportunidade de ouvir e acolher as falas das crianças para além do que está proposto nos textos, permitindo uma liberdade que, inúmeras vezes, tolhemos quando utilizamos a literatura infantil para fins unicamente didáticos*

A fala da professora remete ao uso do paradidático, ainda muito presente no trabalho com a literatura na escola. Ricardo Azevedo, escritor e estudioso da literatura, informa que o paradidático é essencialmente utilitário e pretende transmitir um conteúdo, mesmo quando utiliza uma história inventada ou linguagem poética. O fim é sempre passar um tipo de lição ou informação objetiva e esclarecedora sobre algum assunto. A literatura não tem essa pretensão, porque sua motivação é estética; ela é uma arte feita com palavras.

Assim, em relação ao acervo, o aconselhável é sua constituição observando o critério da diversidade, incluindo livros que tragam a riqueza cultural do nosso país, que sejam bem escritos, que não infantilizam a linguagem,

Des(a)fiando pensamentos

Quer saber mais? Leia:

Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias, de Ricardo Azevedo.

Acesse aí:
<http://www.ricardoazevedo.com.br>.

Aponte a câmera do celular para o QRCode

não subestimam a capacidade das crianças, possuam boa qualidade de imagens e interessante projeto gráfico. Infelizmente, ainda há uma crença de que, para as crianças pequenas, os livros devem ter muita imagem e pouco texto. Marina Colasanti (2005, p. 180) é muito enfática quando questionada sobre o que é um bom livro de literatura. Ela diz: *"Da literatura não fazem parte: o lugar comum, a frase feita, a função didático-moralizante".* É preciso ter riqueza de conteúdo e de forma.

Em atenção a esses aspectos, a seleção dos livros deve passar inicialmente pelo critério da/o professora/or, que fará uma primeira triagem para separar aqueles que devem compor o acervo disponibilizado para as crianças. Depois, como fizeram as professoras aqui citadas, as crianças podem escolher aquele que desejam ler ou a própria professora define aquele que será compartilhado com as crianças, emprestando sua voz para dar vida ao texto. Nesse momento, ela pode contar como o livro chegou até às suas mãos e a razão de sua escolha, comunicando um comportamento leitor.

Depois de organizado o acervo, que deve ser permanentemente renovado, é preciso cuidar para que os livros não se percam e nem sejam danificados. A professora Maria Paula Sousa Gomes, da UEB Rosa Mochel, localizada na zona urbana de São Luís (MA), conta como fez com sua turma do Infantil II, para zelarem os livros.

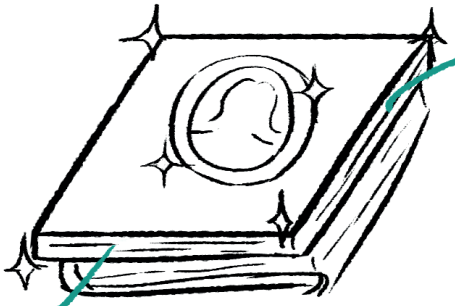
Des(a)fiando pensamentos

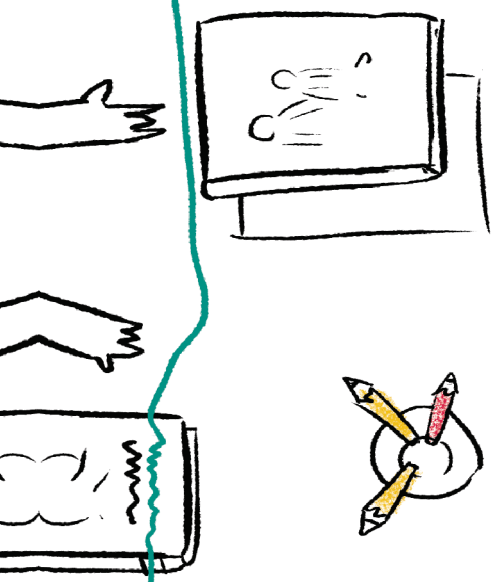
Quer saber mais? Leia:

COLASANTI, Marina. O que você entende por qualidade em literatura infantil e juvenil? In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

Para favorecer o encontro das crianças com os livros, por meio do cantinho de leitura, foi necessário primeiramente reorganizá-lo, pois muitos livros estavam rasgados e desorganizados na estante, assim as crianças poderiam perceber como os livros são importantes em nossas vidas. Sentados em rodinha, elaboramos uma listagem dos nomes de alguns livros de literatura infantil que estavam disponíveis no cantinho de leitura. [...] Logo após a escrita da listagem e a organização do espaço no cantinho de leitura, solicitei que as crianças separassem os livros que desejassem que fossem lidos por mim. Imediatamente elas pegaram apenas os livros que estavam com todas as suas páginas preservadas. [...] Diante dessa atitude das crianças, de pegarem apenas os livros que estavam em bom estado de uso, fiz a sugestão de restaurarmos alguns livros para que elas tivessem acesso às demais histórias que estavam na estante. Com essa atitude de restaurar os livros, passaram a assumir o compromisso de cuidado com os mesmos e se sentiram motivados a estarem sempre presentes naquele espaço.

A preocupação com a conservação do acervo e a organização dos espaços é muito pertinente e legítima, contudo, ela não pode ser um impedimento para que as crianças tenham acesso ao livro e à riqueza que a literatura pode proporcionar. Por isso, o diálogo, a construção de





Des(a)fiando pensamentos

Conforme Ricardo Azevedo, a didatização nos leva a tratar o texto de literatura como um texto didático, ou seja, aquele que tem a função de ensinar alguma coisa, descaracterizando o gênero literário que se ocupa da fabulação, do discurso poético.

Para saber mais, ler:

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores.

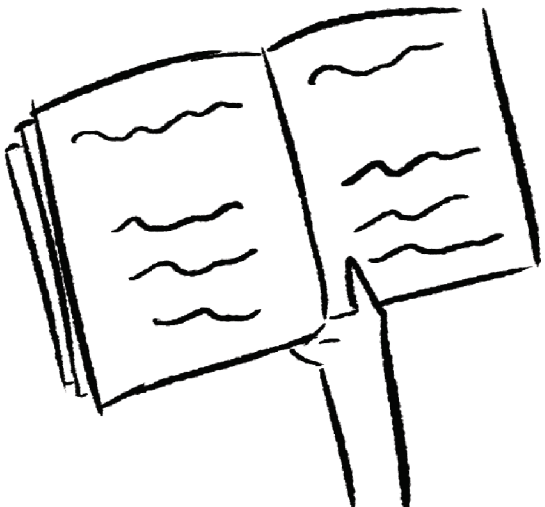
Acesse aí:

http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/A-didatizacao-e-a-precaria-divisao-de-pessoas-em-faixas-etarias.pdf

Aponte a câmera do celular para o QRCode

combinados, a coparticipação na organização, o planejamento colaborativo, são estratégias interessantes que desenvolvem o sentimento de pertencimento e zelo, aumentando a responsabilidade pelo acervo e local onde as práticas de mediação da leitura literária acontecem.

As experiências compartilhadas nos ensinam que oportunizar às crianças a imersão no universo da literatura, dentro e fora da escola, muito contribuirá para a sua formação como leitoras e produtoras de textos, porque desenvolve as bases necessárias para que isso aconteça. Pelas "mãos da literatura", as crianças têm a oportunidade de ouvir leituras e participar em conversas sobre os textos lidos; desenvolver um repertório linguístico mais extenso e variado; apropriar-se das características da linguagem escrita, apreendendo indícios textuais (marcadores discursivos e gramaticais) que são próprios desse tipo de linguagem; desenvolver o pensamento abstrato e a criatividade; conhecer diferentes culturas situadas em tempos e espaços. Quanta potência na literatura, não é mesmo? Vamos usar e abusar das possibilidades que a leitura literária nos oferece, sem, contudo, didatizá-la. Combinado?



Tecer e bordar histórias sobre ler e escrever

Antes que a criança tenha acesso à escola, ela já viveu alguma experiência relacionada ao ato de ler e escrever, ainda que em suas casas isso não aconteça de forma efetiva, visto que vive em uma sociedade que constantemente demanda situações diversas de uso desses atos culturais. Neste sentido, mesmo que ainda não leia ou escreva convencionalmente, em casa ou na rua, ela terá a possibilidade de presenciar muitas situações em que as relações sociais só podem ser concretizadas pela mediação da linguagem escrita.

É por esse motivo que podemos dizer, fundamentadas em autores da Teoria Histórico Cultural, que a história do bordado-escrita na criança vai sendo tecido antes da sua experiência escolar, portanto, ela chega a essa instituição com muitos fios desse bordado já trançados e que não podem ser desconsiderados pela/o professora/or. O mais importante nesse processo é que as crianças não sigam sozinhas nesse percurso, pois a escrita se realiza, fundamentalmente, por mediação.

Nessa perspectiva, ao entrar na escola, as relações de ensino, neste espaço, precisam contemplar uma mediação que crie a participação efetiva das crianças nas práticas escolares, especialmente aquelas que em casa possuem um acesso restrito aos bens materiais e ao conhecimento sistematizado. Desse modo, o direito de expressão das crianças precisa ser diariamente valorizado e encorajado pela/o professora/or, por meio da interação

entre ela/e e a criança e entre crianças e crianças. E assim, nesses momentos de intensos diálogos, estar atento para reconhecer a possibilidade de vivências em que o ler e escrever sejam impregnados de sentido.

Atentas às interações entre as crianças e, consequentemente, às relações dialógicas estabelecidas na escola da infância, a professora Alessandra Danielle Aguiar Sousa e a coordenadora Ismênia Aguilar de Oliveira Alves, da UEB Vera Macieira, instituição de Educação Infantil, situada na zona urbana de São Luis (MA), aproveitaram uma dessas oportunidades para que as crianças vivessem muitas descobertas, mediadas pela linguagem escrita.

Estávamos numa tarde quente e ensolarada de novembro, brincando no quintal da escola, com uma turma de 16 crianças do Infantil 2 [...] De repente, formou-se uma grande roda ao redor de um jarro de barro e notei um certo espanto de algumas crianças, enquanto outras chamavam os colegas: vem olhar, vem olhar... E, como o quintal é um grande achadouro, o que será que tinham achado? O que teria motivado o espanto das crianças? Todas as crianças já estavam reunidas em volta do achado. Encontraram um morador do quintal, um caracol. Com todas as crianças reunidas em volta do caracol, iniciou-se um diálogo sobre o bichinho:

C1: *É pequena!*

Professora: *É ele ou ela?*

C2: *Ai, que nojo!*

Professora: *Que bichinho é esse?*

Crianças: *É um caracol.*

Professora: *Vocês já tinham visto um caracol antes?*

Alguns disseram que já tinham visto, outros, que estavam vendo pela primeira vez. E as crianças tentaram manipular o animal com uma folha, enquanto o diálogo continuava:

C1: *Tia, não chega perto dela porque ela vai lhe pegar.*

C3: *Ele vai pegar a senhora.*

C1: *Ela vai pegar a senhora e vai morder o seu braço.*

C2: *Ele é melequento, eca!*

Professora: *Será que ele vai me pegar, será que ele tem boca, tem dentes para me morder?*

C4: *Ele não tem boca não, tia.*

E a conversa sobre o animal continuou. Aproveitei para fazer algumas provocações quanto à locomoção do animal, à concha que ele carregava nas costas, sobre as antenas, entre outras. E as crianças foram se expressando e elaborando teorias sobre o bichinho encontrado, enquanto isso eu fazia o registro desse momento através de filmagem. Quando retornamos para a nossa sala de referência perguntei às crianças se elas tinham interesse de investigar sobre o animal exótico encontrado no quintal e todas, ainda muito eufóricas, disseram que sim. No dia seguinte, iniciei o nosso encontro com a exibição do vídeo da filmagem que tinha sido realizada no momento de interação entre os colegas e a professora enquanto examinavam

o caracol (as crianças adoram se olhar) e, em seguida, foi solicitado que elas fizessem o registro, contando sobre a descoberta que tinham feito no quintal. As crianças contaram, através da escrita espontânea e de desenhos [...] o que tinha acontecido no quintal, lugar tão potencializador para investigações e, em seguida, elas apresentaram o que cada uma tinha registrado, com muita empolgação. Essas vivências se deram através de uma sequência de atividades sobre o animal investigado, sobre o qual produzimos textos, pesquisamos curiosidades, construímos um mural com algumas dessas curiosidades que partiram das crianças [...]

Observamos no relato apresentado o olhar e a escuta apurados da professora para o movimento de interação e interlocução das crianças, não é por acaso que dialoga consigo mesmo: "O que será que tinham achado? O que teria motivado o espanto das crianças?". Ficamos pensando quanta oportunidade de aprendizado as/os pequenas/os deixariam de ter experimentado se a professora não estivesse próxima a elas/es ou se considerasse esse momento de brincadeira como um passar de tempo ou de descanso. Ao contrário, ela aproveita a situação dialógica e provoca as crianças para a vontade de aprender e, nesse processo, a linguagem escrita aparece como uma possibilidade para conhecer mais sobre o curioso morador do quintal. Podemos afirmar, então, que esse momento só foi possível de ser vivido pelas crianças porque a professora percebe que a palavra, os gestos, ou seja, as manifestações de diálogo criança-criança precisam ser consideradas no processo de aprender.

Estar atenta às relações dialógicas na sua turma de 5 e 6 anos, também tem sido um princípio que norteia a prática da professora Luciana Alves Lima e da coordenadora Aíla Pedroso Moraes:

O relato é um recorte das ações do projeto intitulado: "Eu, você, nós: construindo a nossa identidade", tendo em vista que as ações da escola, durante todo o ano de 2019, partiram do referido projeto. O objetivo foi contribuir com a constituição da identidade social e cultural das crianças, valorizando as manifestações locais, muitas das quais são desconhecidas pelas crianças e famílias. Nesses momentos, priorizamos a escuta atenta às crianças e vários temas eram abordados. Certa ocasião emergiram questões referentes ao lugar em que habitamos, o planeta Terra e São Luís, a capital do nosso Estado. As crianças demonstraram interesse por conhecer mais sobre a lenda da serpente, o que nos levou a constatar o quanto era importante abordar a dimensão cultural e identitária das crianças. Passamos então a selecionar no acervo da escola e no nosso arquivo pessoal, livros, textos e outros materiais que contribuíssem para ampliar os conhecimentos das crianças com questões culturais mais amplas. Em alguns momentos, solicitamos às crianças para trazerem algum exemplar de casa – se tivessem – relacionado a essa questão. O diálogo a seguir retrata o episódio em que uma das crianças trouxe um livro para ser compartilhado com a turma. Nosso diálogo pessoal, antes de iniciar as atividades do dia, ocorreu da seguinte forma:

A.R: *Tia, olha esse livro que eu trouxe! Vamos ler?*

P: *Vamos sim, durante nossa roda de leitura! Do que fala a história?*

A.R.: *É sobre a serpente encantada! Sabia que ela pode acordar e afundar a cidade?*

P: *Mas você acha que isso é verdade?*

A.R: *Não! É tudo de mentirinha, ela não existe de verdade.*

P: *Como você sabe disso?*

A.R.: *A minha avó me contou a história.*

A chegada do livro "A menina levada e a serpente encantada", do autor maranhense Wilson Marques, foi trazido por A.R. e ocorreu após a visita ao bairro da Praia Grande, localizado no Centro Histórico de São Luís, para o reconhecimento dos elementos culturais que constituem a nossa identidade [...]

(Instituição de Educação Infantil UEB Maria José Serrão São Luís (MA) - zona urbana).

Ao contrário do que aconteceu com a experiência anterior, o movimento dialógico na turma da professora Luciana Alves Lima e da coordenadora Aíla Pedroso Moraes surge a partir de um assunto previsto no Currículo, no entanto, atentas aos interesses e curiosidades das crianças, por meio da prática dialógica, elas promovem o seu desenvolvimento, contribuindo significativamente para que produzam sentido sobre o mundo. E, mais uma vez, a linguagem escrita aparece como uma oportunidade de ampliar o olhar dos pequenos.

Vale a pena conhecer o que a professora Ana Claudia Santos Araujo Bezerra e a coordenadora Tania Cristina Teixeira de Jesus, da UEB Maria José Vaz dos Santos, da zona urbana de São Luís (MA), relataram, especialmente no que se refere às reflexões que levantam sobre o princípio dialógico como necessário nas relações de ensino com as suas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, ao elegerem a poesia como gênero textual que elas precisavam interagir.

As poesias sempre me causaram encantamento, não sei se devido às rimas ou a forma como o texto se desenha. Os textos de José Paulo Paes e Sérgio Caparelli, especialmente, foram se vinculando ao meu fazer pedagógico corriqueiramente [...] fui os inserindo em minhas sequências didáticas durante o ano letivo de 2019 [...] convidei as crianças a se aventurarem na busca de outras poesias deste autor. Dessa forma, os alunos iniciaram, com a ajuda da família, a pesquisa proposta e, diariamente, traziam diferentes sugestões dos poemas que mais gostavam, justificando para os colegas sua escolha. Foram momentos de interação e de trocas entre eles, os colegas de sala e as famílias quando da apresentação de suas escolhas. Alguns afirmavam que escolheram pela ilustração do poema, porque gostaram das rimas apresentadas, porque se lembravam de alguma situação vivenciada, ou porque o poema falava de seus brinquedos ou brincadeiras preferidas. Percebi então que, assim como eu, as crianças também se encantaram pelo gênero estudado [...] Os textos poéticos trabalhados em sala de aula oportunizaram o jogo de palavras, a brincadeira, pude observar a curiosidade, o entusiasmo, o ritmo ao recitá-las ou mesmo reinventá-las. Essa experiência [...] me ajudou

a perceber a perspectiva discursiva e evidenciou a importância de criar situações em que se possa privilegiar a fala dos alunos, oportunizando essa troca entre seus pares e concretizando aprendizagens significativas, onde os alunos são os protagonistas desse processo. Percebi que ao ouvi-los consegui avaliar o percurso que desenvolvia em sala de aula, estabelecendo com meus alunos uma relação de proximidade, de afeto, de trocas que possibilitaram um crescimento de vínculos verdadeiros e facilitador de processo de alfabetização. A cada semana a pergunta aparecia: qual será a próxima poesia? Para muito além do mero conhecimento e identificação de palavras-chave do texto, a poesia em minha sala de aula trouxe emoção, alegria, o lúdico, o poético, as trocas entre os alunos, as discussões sobre o que mais gostavam na poesia, a vivência leitora e a vontade de seguir lendo. A perspectiva discursiva proporcionou a escuta das crianças como seres sociais, históricos e dotados de cultura e, nesse movimento, pude perceber a necessidade das relações dialógicas no meu fazer pedagógico.

Puxando outros fios

Trazemos aqui outras contribuições de como isso pode acontecer, a partir das sugestões feitas por Suely Amaral Mello (2006, p. 188-190):

1. Abrir oportunidades para que as crianças contem para o grupo sobre suas histórias de vida e de imaginação, e a professora registra por escrito esses relatos;

2. Juntos, professoras e crianças, fazem o registro das histórias preferidas ouvidas na escola;

As três experiências relatadas apenas confirmam que as práticas de linguagem escrita na Educação Infantil, e não pode ser diferente no Ensino Fundamental, só fazem sentido quando o processo, do início ao fim, é conduzido pelas relações dialógicas, uma vez que o próprio movimento de ler e escrever, ainda que não seja de forma convencional, **requer da criança que ela aprenda a ouvir e a entender o outro pela leitura, bem como a falar e a dizer o que quer pela escrita** (SMOLKA, 2012).

Partindo dessa compreensão, a professora Weyla Andréia Araújo Saraiva, da UEB Mary Serrão Ewerton, instituição situada na zona rural de São Luís (MA), aproveitou a oportunidade das festas natalinas para que a sua turma do Infantil 2, composta por 16 crianças de 5 e 6 anos, dialogassem sobre a valorização exacerbada do consumismo neste período do ano, mediada pela leitura do jornal. A professora tinha ciência que as suas crianças não possuíam nenhuma experiência anterior com este tipo de texto, o que a motivou ainda mais para a realização desta proposta.

3. Registro no diário, ao fim de cada dia, de atividades realizadas, acontecimentos do dia e a percepção do grupo em relação às experiências vividas;

4. Contar histórias para as crianças, para que recontem depois usando a linguagem oral ou escrita.

5. Solicitar rotineiramente a opinião da criança sobre: os problemas e temas discutidos na sala; a solução de problemas surgidos; avaliação do dia vivido na escola junto com todo o grupo e no estabelecimento de regras e nos combinados para a organização da rotina e do plano do dia.

[...] O encontro das crianças com o texto deu-se dentro do espaço da sala de aula, durante uma roda de leitura, atividade permanente na turma. Com as crianças sentadas no chão e em círculo [...] mostrei os jornais e surgiu o seguinte diálogo:

A1: *Olha, é um jornal!*

P: *Sim, é um jornal. Todos já tinham visto um jornal?*

Turma: Sim!

P: *E o que tem no jornal?*

A2: *Tem notícias, tia.*

P: *Isso, muito bem. E o que mais?*

A3: *Tem foto das pessoas.*

P: *Muito bem. E para que serve o jornal?*

A1: *Para saber o que aconteceu.*

P: *Na casa de vocês as pessoas costumam ler o jornal para saber o que aconteceu?*

Turma: *Não.*

P: *Como as pessoas nas casas de vocês sabem do que acontece na nossa cidade?*

A1: *A minha avó vê na televisão.*

A2: *Meu pai também.*

[...] Virei a folha do jornal de frente para as crianças e, antes de iniciar a leitura de duas notícias que abordavam a intenção de gastos do consumidor para o Natal em São Luís, pedi que observassem as imagens que ilustravam os textos e perguntei o que achavam que seria abordado, originando falas como:

A2: *Esse aqui é sobre o shopping, as pessoas estão no shopping e esse aqui na rua (referindo-se a imagem da Rua Grande, centro comercial de São Luís, capital maranhense).*

A1: *As pessoas estão fazendo compras, eu já fui aí com a minha avó.*

[...] Ao término da leitura, iniciamos uma conversa sobre o assunto para que pudessem compreender o texto e corroborar ou refutar suas hipóteses:

P: *Qual a informação que essa notícia está falando?*

A3: *Dos presentes do Natal.*

A1: *As pessoas vão gastar muito dinheiro no Natal.*

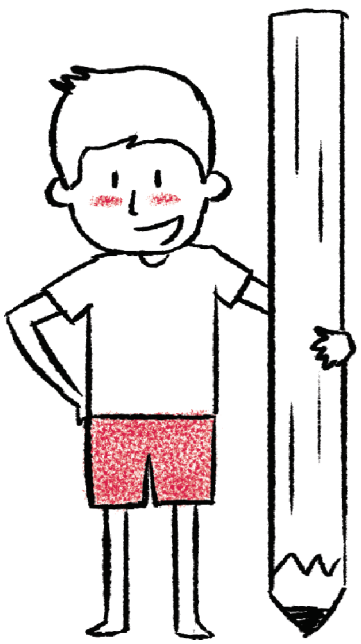
A conversa seguiu e as crianças dialogaram sobre as experiências que já haviam tido no centro comercial de São Luís e nos shoppings, expuseram as compras que as famílias já tinham feito para o Natal e refletiram, a partir de

questionamentos, sobre o consumismo exacerbado nesta época do ano e sobre o verdadeiro sentido da data. As crianças ainda tiveram a oportunidade de manusear o jornal, explorar e, a partir da mediação da professora, puderam conhecer melhor a estrutura desse gênero textual. Observaram que ele tem diversas categorias, que é diferente dos livros e outros textos. [...]

O pouco acesso a determinados gêneros textuais é uma realidade de muitas crianças, especialmente as das classes populares. Por esse motivo, a professora do Infantil II, Flávia Theresa de Sousa Chaves Kobylinski, e a coordenadora, Maria das Dores Aires Gonçalves, da Creche/Escola Maria de Jesus Carvalho, da zona urbana de São Luís (MA), entendiam que as crianças precisavam ter acesso aos diferentes textos:

Lemos com frequência as histórias em quadrinhos, contos de fada, fábulas e lendas. Entretanto, com a tomada de consciência do papel da escola em promover o encontro da criança com a cultura escrita em suas diferentes formas, decidimos que o gênero poesia deveria ser priorizado, afinal a linguagem escrita se concretiza na forma de diferentes gêneros. Alguns dos gêneros poéticos priorizados foram: "Paraíso" de José Paulo Paes; "Criança, botão de uma flor" de Rosângela Trajano, "As Borboletas" e "A Foca" de Vinícius de Moraes. [...] Esse processo foi muito importante, tendo em vista que possibilitou às crianças a refletirem sobre o gênero, sua organização, sobre as rimas [...]. Em geral a poesia além de possibilitar a apreciação da leitura e o interesse pelos textos escritos, ela tem o potencial de desenvolver o imaginário da criança, e o desejo de expressar, sentimentos,

emoções, em situações marcadas pelas interações e brincadeira. Asseguramos as mais variadas formas de expressão das crianças e avançamos nos seguintes aspectos: no desenvolvimento da atitude leitora, das habilidades de escuta do outro, da fala, do pensamento e da imaginação, ou seja, das diferentes formas de expressão das crianças.



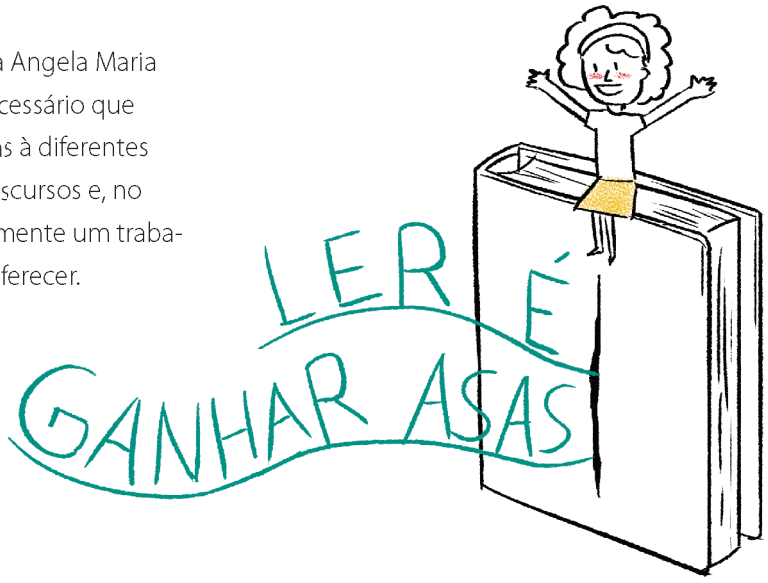
Observamos que nas duas experiências relatadas, os textos com os quais as crianças não faziam uso no seu dia a dia, entram no espaço escolar para ampliar os seus horizontes, especialmente porque, pelas suas próprias condições de vida, somente neste espaço elas teriam oportunidade deste encontro. Sendo assim lhe perguntamos: **com que textos as suas crianças ainda precisam dialogar? É possível pensar em propostas em que esse encontro faça sentido para elas?** Não esqueça! A ideia não é realizar uma situação fictícia.

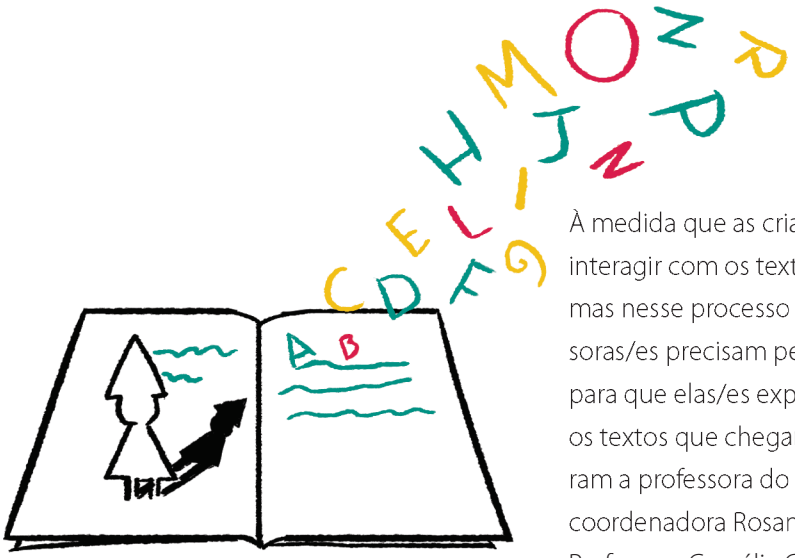
É preciso ainda considerar que as parceiras mais experientes das escolas UEB Mary Serrão Ewerton e Creche/Escola Maria de Jesus Carvalho, só trazem o jornal e a poesia para as suas turmas porque enxergam as crianças com quem convivem *"na perspectiva do que são e do potencial que têm"* (GOULART, 2019), portanto as veem como leitoras/es e produtoras/es de textos.

É interessante a análise que a professora de Educação Infantil, Angela Maria Leonardo Silva, UEB Rivanda Berenice Braga, localizada na zona urbana de São Luís (MA), faz acerca do acesso aos textos pelas crianças pequenas no espaço escolar:

Entendo que a leitura de variados gêneros textuais para as crianças na Educação Infantil se faz necessária e importante para o processo de ensino e de aprendizagem nesta etapa inicial da educação básica. As crianças têm direito a boas vivências de leituras e, para muitas, a escola tem se constituído a única referência. [...] Faz parte da rotina da escola leitura diária para apreciação e deleite das crianças. Além de possuirmos um cantinho da leitura permanente em sala de aula, contamos também com uma sala multifuncional que utilizamos como brinquedoteca e biblioteca. [...] Eu como professora aprendi a observar melhor os resultados obtidos para reavaliar meu trabalho junto às crianças, pesquisando, aprendendo mais para interagir melhor com elas e replanejar quando necessário; aprendi que o ensino da leitura para as crianças na faixa etária de 5 e 6 anos torna-se desafiante na medida que entendo a importância destes conhecimentos para a vida cotidiana. [...]

Fica claro na fala da professora Angela Maria Leonardo Silva, o quanto é necessário que às crianças sejam possibilitadas à diferentes interlocuções com variados discursos e, no caso da linguagem escrita, somente um trabalho partindo de textos pode oferecer.





À medida que as crianças vão tendo oportunidade de interagir com os textos, o desejo de se tornarem autônomas nesse processo só cresce. Para tanto, as/os professoras/es precisam pensar em possibilidades de atividades para que elas/es experimentem diversas situações com os textos que chegam até as suas mãos, conforme fizeram a professora do 1º ano, Maria da Luz de Castro, e a coordenadora Rosana Ferreira Godinho Carneiro, da UEB Professora Camélia Costa Viveiros, escola da zona urbana da Rede Municipal de Ensino de São Luís (MA):

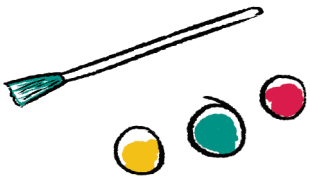
Todos os dias líamos diversas histórias, textos, parlendas, trava língua, e as crianças viajavam no mundo da fantasia. Diariamente organizávamos as crianças em círculo para o trabalho da Roda de Conversa, considerando ser esta a forma mais democrática e favorecedora do diálogo no grupo. [...] O mesmo texto era trabalhado por dois ou três dias, a partir das seguintes atividades: leitura em grupo, leitura silenciosa, atividade de pesquisa de palavras dentro do texto, palavras que eles já conheciam, palavras desconhecidas, busca dessas palavras no dicionário para saber o significado e elaborar frases [...]. A sala de aula é um espaço no qual as crianças realizam interações diversas. As falas das crianças direcionam as atividades para o trabalho com uma variedade de textos que inclui a leitura de livro de literatura infantil, e outros como listas, músicas, bilhetes, poemas. [...] Na relação com o texto as crianças buscaram indícios quando solicitadas a realizar a leitura silenciosa, mesmo sem ler convencionalmente o texto. Foram ainda desafiadas a verificar suas hipóteses sobre o contexto que a história traz, bem como manifesta-

rem suas experiências com temas sociais. Outras experiências que as crianças viveram em sala de aula, para se apropriarem do gênero textual em sua integralidade ou materialidade, foi o reconhecimento dos espaços entre as palavras, apresentação do texto em diferentes fontes, conhecimento de outros caracteres como os sinais de pontuação, o reconhecimento de palavras, localização de grafemas (maiúscula/minúscula), a busca de palavras desconhecidas e novas palavras. [...] Observávamos o que as crianças diziam e, a partir daí, pensávamos em outros caminhos.

A professora Maria do Perpétuo Socorro Chaves Ribeiro e a supervisora Ilves Maria Silva Martins, da Escola Municipal Professor José Francisco Chaves Fernandes, do município de Arari (MA), citam que um bom caminho para que as crianças se sintam provocadas em ler é explorar a relação título e imagem:

A atividade a qual desenvolvemos teve o objetivo de explorar a leitura através dos títulos e imagens a partir de textos literários. Os textos literários fazem parte do mundo imaginário e apresentam uma lúdica dimensão de encantamento, bem como sua estrutura e suas marcas gráficas, aspectos importantes para as crianças que estão em fase de alfabetização. [...] Esta atividade por ser realizada em duplas e trios possibilitou muitas interações entre as crianças, elas conversaram sobre suas hipóteses de leitura para identificarem os títulos a partir das imagens, percebi que utilizavam como estratégia a quantidade de letras das palavras, a quantidade de palavras

dos títulos, a letra inicial e final das palavras. Organizamos um painel com papel 40 Kg, com as imagens e os títulos fixados pelas crianças, essa é uma estratégia importante para apoiar as crianças, na leitura de outros textos. Foi colocado no cantinho de leitura, as crianças no horário do intervalo recontavam até para outros coleguinhas de salas diferentes.



Des(a)fiando pensamentos

Além disso, não podemos esquecer que: "Não somente se aprender a ler lendo e a produzir produzindo, como, também, se aprende a ler produzindo e a produzir lendo. À medida que as crianças leem um tipo de texto, aprendem a produzi-lo e vice-versa [...] Existe um ir e vir permanente entre as duas atividades, nas quais há aprendizagens comuns." *(JOLIBERT; JACOB e colaboradores, 2006, p. 93)*.

No entanto, é preciso que atentemos para o seguinte alerta:

"[...] nem sempre se produz um determinado tipo de texto imediatamente depois de haver lido um do mesmo tipo, nem se lê um semelhante ao que se produziu, logo depois de tê-lo concluído. Não se trata de "aplicar" de maneira escolar o que se caba de descobrir." (JOLIBERT; JACOB e colaboradores, 2006, p. 94).

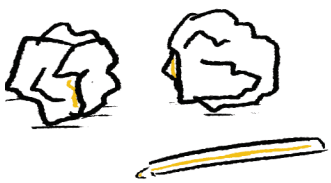
As experiências relatadas revelam que precisamos encorajar diariamente as crianças para se apropriarem do ato de ler, para isso é preciso fazer uso de variadas estratégias. Mas, nos apoiando em Donda et al. (2015, p. 86-87), não podemos esquecer que essas situações devem estar baseadas nas seguintes premissas: *"é possível ler sem saber ler; a leitura se faz somente quando há sentido; e as práticas de leitura escolares são mais produtivas quando se aproximam de práticas sociais de leitura".*

Você considera que, embora tais premissas estejam voltadas para a leitura, podemos também pensar o encontro da criança com a escrita nessa mesma perspectiva? Quando a nossa prática se fundamenta em uma perspectiva discursiva, **acreditamos que sim**, e, de certa forma, já dialogamos com você sobre isso nos capítulos anteriores. Neste sentido, a criança pode lançar-se ao ato de escrever mesmo que ainda não o faça convencionalmente e, ao mesmo tempo, só escreverá "pra valer" quando estiver intensamente envolvida no que está fazendo, e, por fim, quando as propostas considerarem às práticas sociais de escrita.

Conseguimos vislumbrar, por exemplo, que as crianças produzem o seu bordado-escrita, mesmo que os fios trançados sejam pelas mãos da/o professora/or, na experiência relatada pela professora Rosiara Costa Soares, com a sua turma de Infantil II, da UEB Tiradentes, localizada na zona rural de São Luís (MA).

Realizei com essa turma uma atividade de escrita de um recadinho em agradecimento aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental que haviam lhe enviado um reconto da "Lenda da Serpente" de São Luís. [...] O reconto da "Lenda da Serpente" de São Luís foi levado por mim às crianças, ocasião em que expliquei sua origem, bem como realizei a leitura para a turma. Ao questioná-las se haviam gostado do texto enviado pela turma do 1º ano, as crianças afirmaram que sim. Então, propus à turma uma maneira de expressar nossa gratidão aos remetentes do texto, e estabeleci uma reflexão acerca da seguinte questão: "De que forma nós poderíamos agradecer aos colegas pela produção e envio do reconto sobre a lenda da serpente?". Uma aluna disse: "A senhora dá o recado pra eles e diz que nós gostamos muito!". Diante dessa colocação, intervi sugerindo a possibilidade de escrevermos juntos um recadinho com os nossos agradecimentos, assim como os alunos escreveram o reconto para nós. [...] Ao concordarem com a minha proposta, realizei a mediação da escrita coletiva, em que eu fui a escriba das crianças. Assim, identificamos com a turma o para quê escrever e os destinatários, respectivamente. [...] Dito isso, buscamos identificar com as crianças o como escrever, e informei, ainda, que, inicialmente, a escrita

se daria no quadro branco, onde teríamos a possibilidade de organizar nossa fala coletivamente, revisar a escrita e reorganizar o texto, se preciso fosse, para garantir a compreensão da mensagem pelos destinatários. [...] Depois de tomarmos as decisões necessárias para a escrita do texto, começamos este processo. [...] Em seguida, passamos para a etapa de releitura, avaliação e correção do escrito, momento em que as crianças puderam refletir sobre a mensagem que chegaria aos destinatários, bem como perceber onde precisaríamos corrigir, mudar algo no texto. E, por fim, realizamos a última etapa do processo de produção do recadinho, a edição e reprodução, ocasião em que relemos todo o escrito com o objetivo de compreender a mensagem [...]

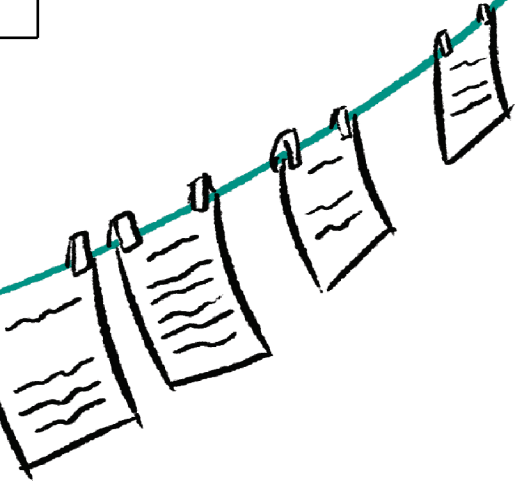


O papel da professora para que a criança use a escrita com o fim para o qual foi criada, por meio da construção coletiva, também foi uma atitude da professora Iracy de Jesus Chaves Gomes Verde e da supervisora Vitória de Fátima Chaves Araújo, da E.M. Maria Zimar Santos, Instituição de Educação Infantil, localizada no povoado Rabêla, município de Arari (MA).

Esta sequência aconteceu com uma turma multisseriada, em um momento de cantiga de roda, quando perguntei para as crianças: vocês brincam com os pais em casa? Gostam das brincadeiras? [...] Elas sempre demonstram curiosidade em saber das brincadeiras e brinquedos da época em que seus pais eram crianças. Como as crianças demonstraram interesse em conhecer outras brincadeiras

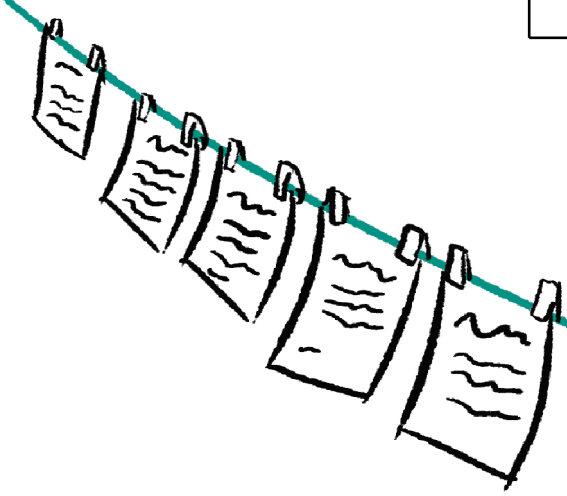
da minha infância propus a elas: "Que tal se escrevêssemos um cartaz com o nome das brincadeiras e brinquedos preferidos da turma?" Elas ficaram animadas e as maiores ficaram eufóricas começaram a falar todas de uma vez. [...] E à medida que as crianças respondiam eu anotava no cartaz.

Temos afirmado, em outros momentos do texto, a importância da produção coletiva para que as crianças avancem na escrita, visto que, em primeiro lugar, nos tornamos para elas/es modelos de quem sabe usar este instrumento cultural, especialmente para aquelas/es que não têm oportunidade de presenciar, no seu dia a dia, adultos ou outras crianças mais velhas escrevendo. Em momentos como este, cada criança é apresentada à língua escrita num processo de construção imediata e, ao mesmo tempo, participa com o que sabe. Atividades como estas são importantes porque implicam reconhecer o direito de voz da criança, de *"[...] tratá-la como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender. [...] permitimos [...] que ela forme uma imagem positiva de si mesma, condição emocional fundamental para aprender qualquer coisa. [...] promove sua expressão oral que é condição essencial para o desenvolvimento da inteligência."* (MELLO, 2006, p. 190).



A professora Rosândrea Maria Lopes Melo, da U.E.B. Ministro Mário Andreazza, localizada no bairro da Liberdade, na zona urbana de São Luís (MA), em uma sala do 1º ano do Ensino Fundamental, ao realizar uma produção coletiva com a sua turma, reconhece todos esses pontos situados por Mello (2006), quando acrescenta:

> *Na sequência, cada criança era solicitada, oralmente, a auxiliar na produção textual coletiva, acrescentando parte da história de acordo com a sua vivência e percepção, enquanto o registro era feito no quadro por mim. A cada inserção no texto, era feita a releitura de tudo que já tinha sido produzido e registrado no quadro, com o intuito de que as crianças percebessem o encadeamento da história e pudessem fazer sua contribuição de forma coerente na produção textual e a importância dessa estratégia foi percebida pelas crianças, que pediam que eu fizesse a releitura do texto a cada nova contribuição dos colegas. Ao final da escrita, sugeriram como título do texto "A menina perdida" e a turma foi registrada como autora da obra. A atividade foi muito rica e proveitosa, os alunos participaram de forma ativa e estiveram bastante animados e envolvidos durante o processo. Foi muito rico para mim, enquanto educadora, perceber a importância da execução de uma atividade solicitada por eles, reforçando o quão necessário é ouvir as inquietações das crianças e o quanto isso é capaz de agregar valor ao processo de construção do conhecimento.*



Interessante, ainda, quando as oportunidades para escrever surgem a partir das "[...] questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida" (GERALDI, 2015, p. 100). É neste sentido que trazemos as três experiências a seguir:

A primeira experiência foi vivida pela professora do 1º ano, Maria das Dores Carvalho Barroso, e a supervisora Rosário de Fátima Chung Arantes, na UEB Ministro Mário Andreazza, escola da zona urbana de São Luís (MA).

Ao passar pelo pátio na hora do recreio, me deparei com a Coordenadora Rosário Chung, que fixava os olhos em direção a um grupo de crianças, e, ao se aproximar perguntou: **Coordenadora:** *Crianças por que vocês sujam o pátio desse jeito?* **Aluno 1:** *Não foi nós não tia Rosário. Uma funcionária também reclamava no mesmo momento.* **Funcionária:** *Não sei por que essas crianças sujam tanto o pátio se tem várias lixeiras espalhadas pela escola. Foi então que pedi a funcionária para ir à sala do 1º ano A, relatar para os alunos como se sentia diante do lixo espalhado no pátio, enquanto ela falava alguns alunos chegaram a dizer que não eram só eles. Mas, teve uma criança que falou assim:* **Aluno 2:** *Tia a senhora precisa ir nas outras salas eu vou parar de jogar lixo no chão, mas eles também jogam. Diante de falas como essas foi que surgiu o Projeto "Do Lixo para o Parque" realizado no segundo semestre de 2019, com o objetivo construir uma rede de conhecimento sobre as questões ambientais e busca de soluções a partir da discussão nas escolas. Muitas atividades foram desenvolvidas durante este Projeto e como forma de divulgação*

sobre o que estávamos desenvolvendo com as crianças, resolvemos que a família seria chamada para a sua culminância. Neste sentido, perguntamos para as crianças qual seria a melhor forma de fazer isso, e chegamos à conclusão que deveríamos elaborar um convite. [...] Assim, pedi para as crianças que levassem para a sala modelos de convites. Em seguida, os alunos manusearam e trocaram ideias sobre os respectivos convites. Depois apresentei um cartaz ampliado de um convite, fizemos a exploração dos componentes do gênero textual que seria produzido. Na sequência fui perguntando: [...] Professora: Qual deve ser a informação de nossa produção?

Aluno 6: *Convidar os pais para o encerramento do projeto.*

Professora: *O que mais tem no texto?*

Aluno 8: *O dia 21.01.2020.*

Aluno 7: *O horário.*

Professora: *E qual deve ser o horário? Vamos combinar.*

Aluno 9: *Sim.*

Professora: *Das 8h às 10h.*

Aluno 10: *Certo.*

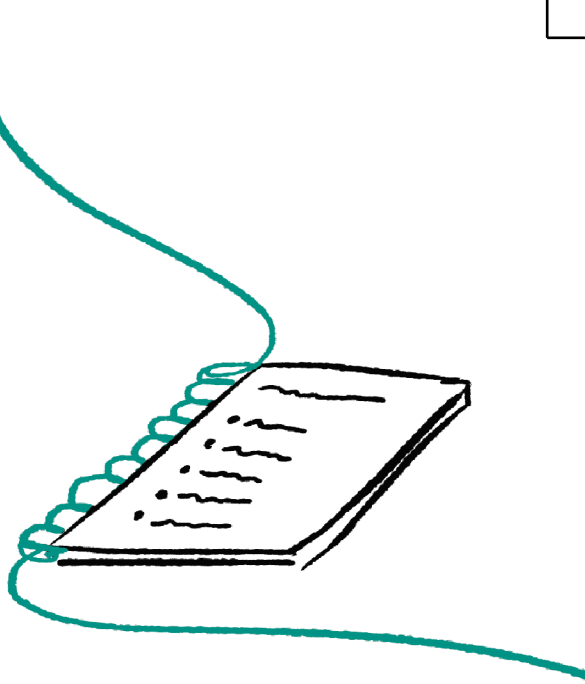
Professora: *O que vocês acharam desse horário? Tá bom?*

Aluno11: *Tá bom, tia. Qual deve ser o local para a culminância? O que vocês acham?*

Aluno 12: *Na escola.*

Professora: *Isso mesmo no pátio.*

[...]



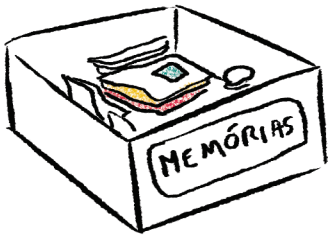
Brincar faz parte do universo da criança e deve permanecer presente em seu dia a dia mesmo quando ela ingressa no Ensino Fundamental. A professora Maria Antonia Oliveira Lima Vale e a supervisora Ilves Maria Silva Martins, da Escola Municipal Professor José Francisco Chaves Fernandes, no município de Arari (MA), em uma Roda de Conversa com a turma do 1º ano "B", com 17 crianças, com idade de 6 a 7 anos, deixam claro o quanto o tema "brincadeiras" pode ser disparador de uma situação de escrita:

- Agora me digam se vocês já pensaram naqueles brinquedos que vocês já brincaram bastante, podem ser novos para outras crianças?

- Já professora, eu dei uma boneca para minha amiguinha porque a dela não prestava mais. Eu dei foi minha caçamba pra meu primo porque ele nunca teve nenhuma.

A partir das muitas falas das crianças, como deram muitos exemplos de brinquedos, de como gostavam de brincar, sugeri que fizéssemos uma lista [...] e as crianças iam falando quais eram os seus brinquedos preferidos, eu ia registrando.

[...] Trabalhar com a escrita de lista, além de desafiador e prazeroso, foi de grande relevância para a aprendizagem do sistema de escrita, porque nesse caso, a produção da lista partiu de um assunto de interesse das crianças.

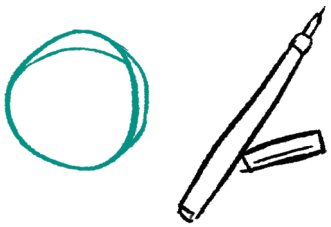


Como terceira experiência, trazemos a proposta da produção de um diário de memórias da turma, realizada pela professora Onielcy Maria Lôbo Silva e pela supervisora Vitória de Fátima Chaves Araújo com um grupo composto por 15 crianças do Jardim II, da Creche Trizidela, zona rural de Arari (MA).

A proposta da produção de um diário de memórias da turma surge a partir do diálogo com as crianças sobre o que mais gostaram de realizar durante o dia. [...] organizei uma roda de conversa com as crianças sentadas no chão. Iniciei o diálogo fazendo alguns questionamentos: Já pensaram em como seria bom, se pudéssemos relembrar as coisas boas que um dia fizemos? Por exemplo, aquele dia que realizamos um passeio pela cidade! Ao ouvir essas provocações as crianças se empolgaram e começaram a falar sobre as suas experiências vividas nos últimos dias: **(A.)** *Eu achei tão bacana quando entrei na igreja;* **(S. R)** *fomos até onde o prefeito trabalha;* **(J.C.)** *foi muito bonito;* **(A.)** *quero ir de novo. A partir dessa interação convidei a turma para juntos construirmos o diário da nossa turma e logo fui interrompida por uma das crianças com a seguinte pergunta: "diário? Mas o que é um diário"? Aproveitei a oportunidade para compartilhar com a turma que um diário tem a função de deixar registrado algumas situações que nos marcaram ou que achamos importante registrar, para lembrarmos posteriormente e/ou compartilharmos com outras pessoas. As crianças ficaram animadas com a minha fala, então aproveitei para sugerir que construíssemos um diário com as nossas memórias.*

Combinamos que a partir daquele dia faríamos o registro de algumas situações vividas na escola que as crianças gostaram muito. Quanto à leitura dos registros, combinamos que seria feita de quinze em quinze dias ou quando as crianças solicitassem para rememorarem estas situações.

Nas experiências relatadas, as crianças são provocadas pelas/os professoras/es a pensarem sobre as situações que vivem e, a partir de então, são desafiadas a usarem a linguagem escrita para se comunicarem com aquelas/es com quem convivem. Fica claro que, quando isso acontece, elas /es têm o que dizer, para quem dizer e razões para dizer.



E você, tem aproveitado os acontecimentos que surgem em sua sala para que as crianças tenham o que dizer, mediadas pela linguagem escrita?

Atentas aos acontecimentos ocorridos nas relações de ensino, a professora Tarcimilra Maciel Oliveira e a supervisora Edna Maria de Souza Batalha, da Escola de Educação Infantil Monsenhor Brandt, da cidade de Arari (MA), potencializam a iniciativa das crianças para escreverem bilhetes, tornando-a uma prática diária da turma. Ao analisarem o desenvolvimento dessa atividade, afirmam:

Des(a)fiando pensamentos

Quer compreender mais sobre a ideia da aula como acontecimento? Sugerimos a você a seguinte leitura:

GERALDI, Wanderley. A aula como acontecimento. 2. ed. São Carlo: Pedro & João Editores, 2015.

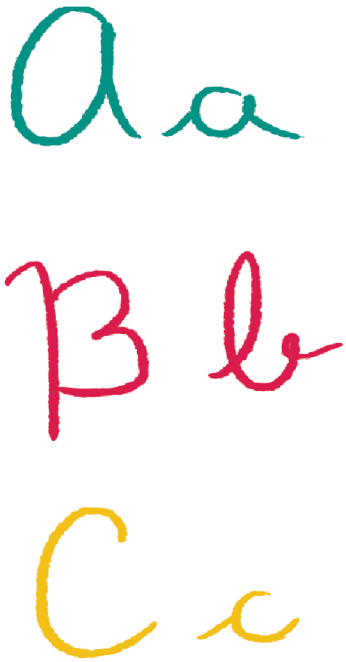
Refleti e aprendi que ao oportunizar as crianças a escreverem com sentido, ou seja, quando existe um interlocutor real e um objetivo claro para elas faz toda a diferença, pois se sentem motivadas

a escolherem o que e para quem desejam escrever. Passaram a demonstrar interesse em escrever, pois além de enviarem bilhetes elas também recebiam respostas. Percebi que foi possível fortalecer a aprendizagem da escrita a partir do que as crianças já sabiam e da necessidade de se comunicarem, pois a formação de escritores é estabelecida por um processo de interação e pelas relações dialógicas vivenciadas em situações reais. Foi possível identificar a evolução das crianças na escrita do texto com relação a grafema/fonema, aglutinação, segmentação de palavras e na expressão dos sentimentos e pensamentos. [...] ao dar oportunidade às crianças para expressarem suas preferências e sentimentos, valorizando seus conhecimentos, aprendizagens, ritmo e fazendo boas intervenções, o processo de aquisição da escrita se dá de forma agradável e significativa.

Como vemos, quando a produção escrita ocorre "pra valer", ou seja, a partir do que faz sentido para os sujeitos da comunicação, inevitavelmente ela contempla os principais parâmetros da situação de comunicação: o quê (tema e situação de escrita), para quê (Finalidade, intenção da escrita), para quem (Destinatário) e como (Suporte material, instrumentos, tipo de texto). (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 148).

Vale ressaltar que nesse desafio posto à criança de usar a linguagem escrita para se comunicar, a/o professora/or precisa ter cuidado para que essa dimensão discursiva, que norteia o encontro da criança com o texto a partir das questões do vivido, se faça também presente durante

todo o processo de produção do texto, especialmente quando se trata das construções individuais das crianças. Dizemos isso, porque, muitas vezes, dependendo das intervenções da/o professora/or sobre o texto da criança, esse momento de escrita pode se tornar sem sentido para ela/e e, de certa forma, afastá-la do seu real significado.



Corroborando com Geraldi (2015), defendemos que o princípio que deve orientar a prática de intervenção sobre os textos de nossas crianças em processo de apropriação da escrita deva ser o da coautoria de textos, o que significa fazer junto, momento que se inicia desde quando a/o professora/or traz modelos de textos para que as crianças passem a ter familiaridade com o texto a ser escrito, quando promove debates sobre o assunto, quando levanta os conhecimentos prévios das crianças sobre determinados conceitos, até o momento de problematizar coletivamente ou de forma individual, a estrutura do texto, a organização das ideias, o modo de escrever determinadas palavras etc.

A experiência relatada pela professora Iraneide de Jesus Moreno Pereira e a supervisora Rosário de Fátima Rodrigues da Graça, da Escola Municipal Professora Zuleide Bogéa, no município de Arari (MA), com a sua turma do 2º ano do Ensino Fundamental, se aproxima do que estamos discutindo:

Foi em uma roda de conversa com a turma que começamos a discutir [...] acerca da importância de levar uma vida mais saudável e equilibrada para viver mais e melhor, nesta roda surgiram vários

comentários das crianças sobre hábitos de alimentação saudável. Durante esta conversa surgiram várias ideias, perguntei para as crianças o que elas achavam de fazermos um texto sobre alimentação saudável. Assim, informaríamos às pessoas sobre alimentos saudáveis, preparo e conservação dos mesmos, foi aí que Gustavo perguntou: Professora, é para fazer um texto parecido com aquele do livro, "Você sabia que ...". Então respondi que sim, nessa hora algumas crianças lembraram do texto que li para elas e que tinha o título "Você sabia que..." [...] resolvi revisitar o texto com elas, organizei a turma em duplas e fomos conversando sobre os detalhes [...]. Para que as crianças se apropriassem ainda mais sobre o gênero textual proposto, realizamos rodas de leitura com textos de curiosidade, tanto de revistas científicas do acervo da escola como outros trazidos por mim e pelas crianças. Organizei as crianças em duplas [...] fui acompanhando as duplas de perto, para ajudar na produção do texto e tirar as dúvidas que foram aparecendo. Inicialmente fui realizando questionamentos coletivos, como: "que tipo de textos vocês irão escrever? Lembram que esse texto se inicia com "Você sabia que?". Lembrei-os das informações lidas anteriormente sobre conservação e preparo de alimentos. "Lembrem-se de iniciar o texto com letra maiúscula." Perguntei quem estava com dificuldade na escrita das palavras e várias duplas solicitaram minha ajuda, fui acompanhado as duplas de perto e percebendo as mais variadas situações. [...] Durante toda a escrita fui incentivando as crianças [...] para que pudessem refletir sobre o sistema de escrita. [...] As crianças puderam perceber toda a estrutura do texto, reconheceram palavras, espaçamento, sinais de pontuação como reticências, ponto final e ponto de interrogação, letras maiúsculas e minúsculas, expressaram seus pensamentos, o que favoreceu sua compreensão textual.

O relato apresentado nos faz pensar sobre o papel da professora como mediadora no processo de auxiliar a criança em seu desenvolvimento. **Suas intervenções são sempre no sentido de levá-la a refletir sobre a língua em funcionamento.** Por esse motivo, volta ao texto lembrado pelas crianças, apresenta novos textos que as ajudem a mobilizarem ideias para escrever sobre o assunto e as relembra sobre o destinatário. Por fim, na produção escrita, se coloca ao lado de cada uma, num trabalho de coautoria, para contribuir no processo de reflexão sobre a língua. E, assim, como enfatizamos no primeiro capítulo deste texto, a criança escreve e aprende sobre a escrita.

Não podemos esquecer, no entanto, que a aprendizagem sobre a escrita é um movimento longo e trabalhoso, o que vai requerer da/o professora/or, muitas vezes, mobilizar os mesmos recursos expressivos, ou seja, voltar várias vezes às mesmas questões problemáticas sobre o processo de escrita, embora em contextos diferentes, pois estamos diante de uma criança em processo de apropriação da escrita.

Como vemos, o olhar para os aspectos linguísticos do texto é extremamente necessário. Diante disso, você pode perguntar: e com as crianças de 5 anos, o trabalho segue a mesma linha no que se refere às intervenções da/o professora/or, como acontece com as crianças maiores? Podemos afirmar que na Educação Infantil o trabalho continua sendo o de coautoria, do estar e fazer junto, uma vez que as crianças pequenas, por viverem constantemente interagindo com adultos e crianças maiores, mediadas também pela linguagem escrita,

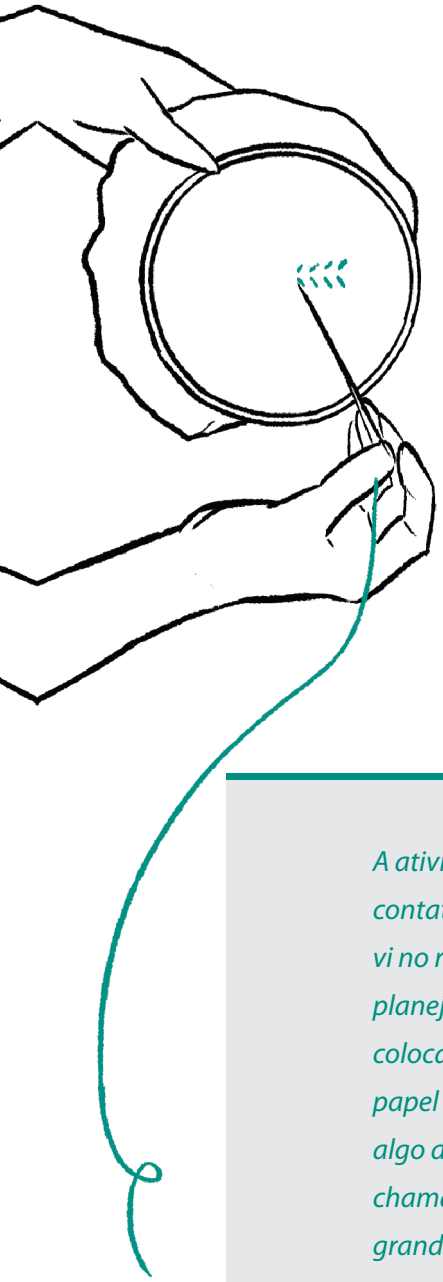
Puxando outros fios

Sabemos que intervir no texto da criança não é uma tarefa simples, no entanto, Freinet (1975) buscava superar essa complexidade numa relação de muita cumplicidade com as suas crianças, de modo que se tornassem protagonistas do processo. Sendo assim, dialogava com elas no sentido de que compreendessem que a versão original de um texto pode ser aperfeiçoada de modo a tornar-se mais apresentável aos olhos do leitor. Para tanto, as produções escritas eram sempre revistas e problematizadas coletivamente, a partir da seleção de um dos textos das crianças, cuja intervenção tinha que ter consentimento de quem o produziu. Este educador popular apresenta, ainda, como proposição, que o professor sente ao lado da criança, *"[...] uma vez por outra, para ajudar nos seus textos [...]. E, semana após semana, a expressão escrita do pensamento tornar-se-á, para o principiante, um trabalho cada vez mais agradável e útil."* (FREINET, 1975, p. 63).

Des(a)fiando pensamentos

Vale a pena relembrar o que discutimos no Capítulo 2 desta publicação:

[...] não faz sentido afirmar que na perspectiva discursiva, não há interesse que as crianças aprendam os micros aspectos da língua. O que não se faz é submetê-las a atividades estéreis e reducionistas com foco em cobrir letras ou grafar aleatoriamente sílabas e palavras, que ao invés de criarem a necessidade/desejo de saber mais sobre esse objeto cultural para usá-lo melhor, abre um fosso tão grande, difícil de transpor.



têm curiosidades acerca do funcionamento deste instrumento cultural.

Compreendemos o ensino e a aprendizagem partindo de uma concepção de criança *"[...] como um sujeito que aprende em um processo contínuo de interações, dando significado ao mundo em que vive, transformando-o, ressignificando-o"* (CORAIS, 2015, p. 28). O que não podemos esquecer é que se no Ensino Fundamental este trabalho não deve ocorrer de uma forma estéril e reducionista, muito menos isso pode acontecer na Educação Infantil. Será pelo desejo de se expressar, que a criança, diariamente, na relação com o outro, será estimulada para fazê-lo da melhor forma possível para que seja compreendida no seu dizer.

Então, desde o início do processo, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, o desejo de expressão das crianças precisa ser intensamente contemplado, por meio das diferentes linguagens. A experiência relatada pela professora Maria do Socorro Barros Feitosa Cintra, da Instituição de Educação UEB Tom e Jerry, localizada na zona urbana de São Luís (MA), nos faz pensar sobre essas questões:

A atividade desse relato teve como objetivo possibilitar às crianças o contato com um instrumento cultural presente no seu cotidiano [...] vi no rádio infinitas possibilidades de aprendizagens. Baseada nisso, planejei para que esse encontro acontecesse na roda. Sempre que colocava uma malha esticada no centro da sala ou uma folha de papel pardo, as crianças sabiam que era um convite a vivenciarem algo diferente, como se fosse um pacto simbólico, eu nem precisava chamá-las. Elas, aos poucos, iam se acomodando e formando uma grande roda. Era a simbologia do encontro, do espaço da fala, ou seja, da democracia. Assim, liguei o rádio [...]. Elas perceberam minha escuta atenta. Imitaram-me, acomodando-se ali, um a um. Exercita-

ram por um tempo a linguagem não verbal, compreendendo que podiam falar com o corpo, em especial, para pedir silêncio a quem sorria! [...] conversamos sobre as propagandas, músicas veiculadas no rádio, perceberam que o locutor alongava a fala para chamar atenção de algo e entre risos, o imitavam. Mas, foi o noticiário que despertou maior entusiasmo, porque trazia uma situação real vivenciada pelos pais: o problema do trânsito na cidade. [...] Quando duas crianças pediram papel para contar o que ouviram, as demais também manifestaram interesse. Foram unânimes em querer contar o ocorrido através de desenho. Uma criança, após concluir o seu desenho, pediu que eu escrevesse o que ela havia feito, para que os pais entendessem. Outra questionou essa necessidade, chamando sua atenção, quanto ao porquê, já que, segundo ela, "não faltava nada" ao desenho. "Falta, sim, não tem letra para ler". O momento exigia de mim intervenção e sensibilidade para com as descobertas de ambas. Vivenciavam processos distintos, mas com algo em comum, consciência do papel da escrita no sentido de comunicar algo. Questionei se para ler era necessário ter letras. Ela insistiu para que eu escrevesse, explicando: "As pessoas só entendem quando tem letras". Escrevi e li para ela. Não era uma questão de não acreditar no que havia feito, mas de entender que não haveria reconhecimento na sociedade letrada. Socializaram a atividade e fomos para casa com muitos outros aprendizados.

Des(a)fiando pensamentos

Quer aprofundar mais sobre o desenho como uma etapa da pré-história da escrita? Sugerimos os seguintes artigos:

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. A linguagem escrita: uma história da sua pré-história na infância. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p928

Aponte a câmera do celular para o QRCode

LIMA, Elieuza Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Escrita na educação infantil e teoria histórico-cultural: desafios e especificidades. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1507

Aponte a câmera do celular para o QRCode

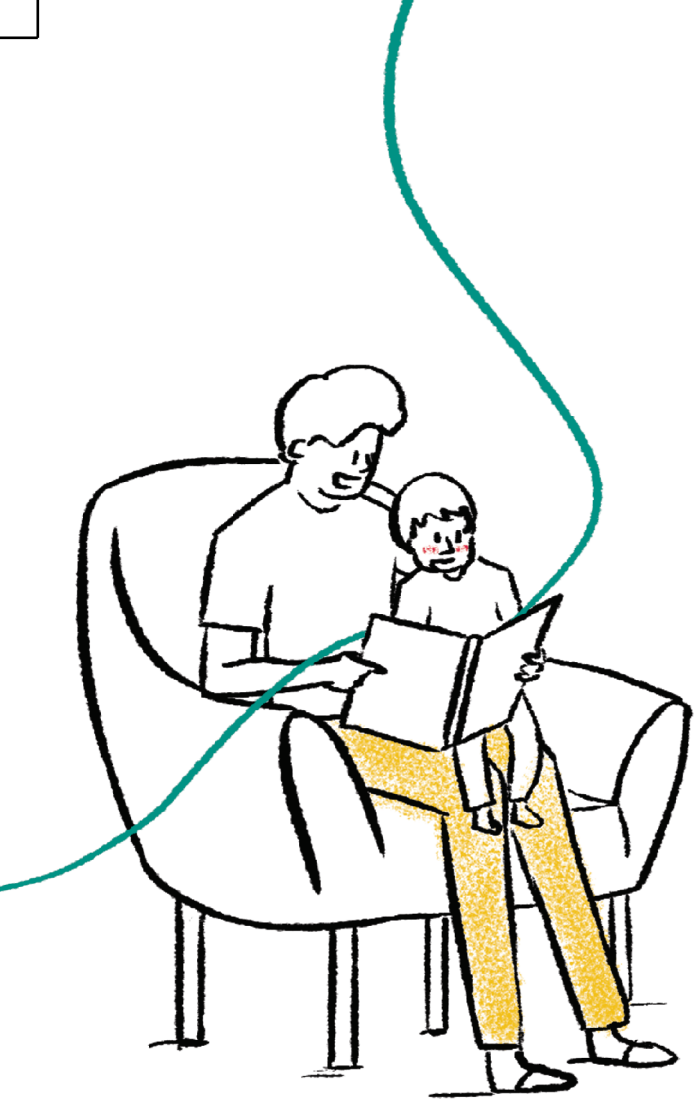
Na situação apresentada pela professora, observamos a sua preocupação para que as crianças pudessem interagir com os elementos da cultura, com a intenção de que, a partir de então, as crianças pudessem viver muitas aprendizagens e, com certeza, a interação com outras linguagens. Mas, conforme presenciamos na cena, o interesse das crianças se volta justamente para duas linguagens: o desenho e a escrita.

Como já citamos em outros momentos deste texto, quando falamos sobre a Pré-história da linguagem escrita, o desenho tem um grande significado no processo de apropriação deste instrumento cultural pela criança, uma vez que ele antecede essa apropriação em sua complexidade. Podemos dizer que o desenho se torna, em um determinado momento do desenvolvimento da criança, um tipo de linguagem escrita. No entanto, à medida que ela vai sendo estimulada a se expressar em suas formas mais elaboradas, começa a superar essa técnica, considerada primitiva, em busca de uma linguagem mais elaborada que é a linguagem escrita. Não é por um acaso que uma das crianças da cena, solicita à professora que escreva o que ela desenhou, por considerar que não seria compreendida pela/o adulta/o. **E, assim, a escrita vai se juntando aos recursos pictográficos para que toda a ideia tenha, de fato, para ela, poder de comunicação**.

Observamos, então, como o adulto vai respondendo à necessidade da criança de se expressar e essa situação

só se complexifica: da organização das ideias no papel ao modo de escrever determinada palavra. Não podemos então negá-la de querer compreender a cada dia como fazer uso deste objeto cultural que, como diz Vygotski, trata-se da forma de discurso mais elaborada que existe e que não há outra forma de apropriar-se que não seja pela mediação.

Agora que compartilhamos tantas experiências com a linguagem escrita, esperamos que novos fios sejam puxados e esse bordado coletivo continue!



REFERÊNCIAS

ABRAMAVICH, Fanny. **Gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1997.

AUERBACH, Patrícia. ***Direitos do Pequeno Leitor.*** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

AVANTE. ***Cadernos de Orientação e de Experiência "Assim se faz literatura".*** Coleção Paraláprácá. Disponível em: <http://avante.org.br/paralapraca/materiais/>. Acesso em: 12. Jan. 2021.

AZEVEDO, Ricardo. ***A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores.*** Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/A-didatizacao-e-a-precaria-divisao-de-pessoas-em-faixas-etarias.pdf>. Acesso em: 18. Abr. 2021.

AZEVEDO, Ricardo. ***Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias.*** Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br>. Acesso em: 13. Fev. 2021.

BOJUNGA, Lygia. ***Livro, um encontro.*** Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. ***A linguagem escrita: uma história de sua pré-história na infância.*** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 928-947, set./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p928. Acesso em 10 de abril de 2020.

CANDIDO, A. ***O direito à literatura.*** In: _____. Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

COLASANTI, Marina. [Entrevista conduzida por] Rogério Pereira. **Jornal Rascunho**, Curitiba, fev. 2011. Disponível em: <https://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/MarinaColassanti.htm>. Acesso em: 26. Abr. 2021.

COLASANTI, Marina. O que você entende por qualidade em literatura infantil e juvenil? In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). ***O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor.*** São Paulo: DCL, 2005.

CORAIS, Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre educação infantil e alfabetização? In: ***Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais.*** Campinas, SP: Papirus, 2015.

CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ. ***Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.*** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DONDA, Beatriz et al. "Mas eu não sei ler!": Refletindo sobre o ensino de leitura. In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta (Orgs.). ***Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais.*** Campinas, SP: Papirus, 2015.

FONSECA, Edi. ***Temperos para os tempos de leitura.*** In: FONSECA, Edi. Interações com olhos de ler. São Paulo: Blucher, 2012.

FREINET, Célestin. ***As técnicas Freinet da escola moderna.*** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

GERALDI, Wanderley. ***A aula como acontecimento.*** 2.ed. São Carlo: Pedro & João Editores, 2015.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. ***Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.*** Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Elieuza Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; PRIETO, Mariana Natal. ***Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico Cultural: desafios e especificidades.*** Disponível em: < http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40204/21743>. Acesso em 10 de abril de 2020.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima; MILLER, Stella (Orgs.). ***Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.*** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

MURRAY, Roseana. ***Nas entrelinhas. Residência no ar - Edições digitais, 2020.*** (E-book). Disponível em: <http://roseanamurray.com/site/wp-content/uploads/2020/10/NAS-ENTRELINHAS-roseana-murray-ok.pdf>. Acesso em: 21. Abr. 2021.

SILVA, Greice; ARENA, Dagoberto Buim. ***O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária.*** Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/105/116>. Acesso em: 10. Fev. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. ***A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo.*** Campinas: Cortez, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semenovick. ***Pensamento e linguagem.*** Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf>. Acesso em: 19. Abr. 2021.

_____. A criação teatral na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S. ***Imaginação e criação na infância.*** São Paulo: Ática, 2009, p. 97-104.

A946t Avante - Educação e Mobilização Social

Tecendo fios: ensinar e aprender / Avante - Educação e Mobilização Social; organização e revisão por Fabíola Margeritha Costa Bastos, Maria Thereza Marcílio e Rita Margarete Moreira. - Salvador: [s.n.], 2021.
112 p.: il.

ISBN 978-85-60828-31-9

1. Aprendizagem - Leitura e escrita - Alfabetização 2. Educação Infantil - Pré-Escola - Ensino Fundamental - Transição 3. Prática pedagógica - Formação continuada I. Ferreira, Edith Maria Batista II. Correia, Joelma Reis III. Título

CDD: 372.21
CDU: 373.2

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário José Antonio S. do Nascimento (CRB-5/1275)

Iniciativa

FUNDAÇÃO VALE

Parcerias Institucionais

PREFEITURA DE SÃO LUÍS
PRESENTE TODOS OS DIAS
Secretaria Municipal de Educação

Prefeitura de Arari
O futuro quem faz é você

Parceiro Executor

Avante
EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL