

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Adriana Santos da Mata¹

Carla Andréa Lima da Silva²

Este trabalho tem como objetivo discutir o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil a partir da análise práticas desenvolvidas na Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa, localizada no bairro de Barretos, no município de Niterói, Rio de Janeiro. Tomamos como referencial teórico a concepção de crianças como produtoras de cultura e sujeitos ativos da história, a perspectiva da construção/expressão das diversas linguagens como bens culturais, Paulo os estudos de Paulo Freire em relação a intervenção pedagógica baseada na pergunta-ação-reflexão-resposta, a teoria da enunciação desenvolvida por Bakhtin e na riqueza das interações histórico-culturais defendidas por Vygotsky. Inicialmente fazemos uma breve apresentação da escola, destacamos os principais referenciais teóricos do trabalho ali realizado e, em seguida, ressaltamos algumas práticas de letramento na educação infantil que se configuram como um dos eixos do trabalho da Umei.

Contextualizando a UMEI Rosalina de Araújo Costa (UMEIRAC)

A UMEIRAC está situada no Barreto, que é um bairro basicamente residencial da zona norte de Niterói, e atende crianças de três a cinco anos das comunidades próximas.

Atualmente, estão matriculados 280 alunos divididos em sete turmas em cada um dos dois turnos. Cada grupo é formado por, no máximo, 20 alunos. Nos agrupamentos, estão incluídas seis crianças com necessidades educacionais especiais.

A equipe pedagógica é formada por 16 professoras, uma agente educadora, duas pedagogas, uma diretora adjunta e uma diretora geral.

Da entrada da escola, logo se vê a Casinha de Bonecas e um dos parques. No pátio coberto, as crianças participam das aulas de Educação Física e das festas e têm acesso aos banheiros externos. O outro parque fica à frente do pátio coberto, de onde as crianças veem a Sala de Recursos (onde são atendidas as crianças com necessidades educacionais especiais),

¹ Graduada em Comunicação (UFF) e Pedagogia (UFF), Mestre em Comunicação (UFF), Mestre em Educação (UFF), Professora da UMEI Rosalina de Araújo Costa (Fundação Municipal de Educação de Niterói) – Contato: addamata@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia (UFF), Pós-Graduação em Currículo (UFF), Mestre em Educação (UFRJ), Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo (Nupec-UFF), Pedagoga da UMEI Rosalina de Araújo Costa (Fundação Municipal de Educação de Niterói). Contato: ccarlandrea@hotmail.com

compartilhada com a Sala dos Professores. Ao lado desta sala, estão os dois refeitórios separados pela cozinha. No segundo andar desse setor, há uma Sala de Leitura, duas salas de aula, um banheiro para os adultos e outro para as crianças. As cinco salas de aula do primeiro piso são amplas e têm banheiros infantis e portas coloridas em tons claros – laranja, amarelo, azul, vermelho e rosa. Internamente, as paredes das salas, de azulejo rosa, são cobertas com murais com os trabalhos dos alunos, quadro e outras coisas. Ainda há um pátio descoberto, na parte de trás das salas de aula, com grandes jardineiras ao longo da parede e alguns brinquedos grandes de plástico (duas casinhas, túnel e escorrega).

Base teórica do currículo da UMEIRAC

Os elementos centrais do currículo da UMEI Rosalina de Araújo Costa estão explicitados em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual foi sistematizado no ano de 1999, a partir de diversos momentos de discussão realizados pelos profissionais da unidade sobre orientações gerais trazidas pela coordenadora pedagógica. O PPP da UMEI define como base teórica do trabalho docente algumas considerações de Vygotsky, sobretudo aquelas que dizem respeito ao papel ativo da linguagem na construção do conhecimento

Nessa perspectiva, o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita são tomados como diferentes momentos do processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Esta última, portanto, é ensinada não mais como a mera decifração de código, mas como algo de que a criança necessita, uma vez que a mesma já se encontra inserida num universo letrado desde muito cedo.

Nesse contexto, as brincadeiras e os jogos ganham um novo significado e passam a integrar todo o processo de trabalho e construção da linguagem e conhecimento, indo desde “atividades livres para aquelas com um certo grau de estruturação e organização conjunta de regras com um propósito determinado” (UMEIRAC, 1999, p. 10), mediadas pela professora.

A base teórica do trabalho se concretiza em atividades diversas realizadas com as crianças e num processo de construção de todo um trabalho coletivo que tem como princípio:

(...) a complexa relação entre:

- a) Os processos de desenvolvimento-aprendizagem infantil;
- b) O conhecimento socialmente elaborado;
- c) E o nosso [das professoras] próprio processo de aprendizagem e reflexão na apropriação dos fundamentos teóricos relativos aos processos de desenvolvimento-aprendizagem infantil aqui delineados. (UMEIRAC, 1999, p. 5)

A partir desses referenciais, o termo letramento ganha espaço no contexto da UMEIrac e passa também a subsidiar o trabalho pedagógico da unidade no que diz respeito à leitura e à escrita.

Desse modo, a UMEIRAC adota o termo letramento, referindo-se às condições de uso da escrita, entendida como prática cultural e tecnologia de comunicação dos e entre os grupos sociais. Letramento compreende uma prática discursiva de determinado grupo social relacionada à escrita, mas não necessariamente às atividades específicas de ler e escrever. Aliás, muitos estudos sobre letramento têm analisado a oralidade das crianças que ainda não sabem ler nem escrever, mas podem ser consideradas letradas, visto que apresentam estratégias orais letradas, características orais letradas que elas adquirem nas práticas orais cotidianas com outras crianças e com os adultos com quem convivem. (KLEIMAN, 1995) Nesta perspectiva, “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”. (MARCUSCHI, 2001, 25)

Para a UMEI, o trabalho com a leitura e a escrita na escola de Educação Infantil deve ter como objetivo ampliar o acesso à cultura letrada das crianças que, desde pequenas, estão em contato com diferentes textos escritos em casa (por exemplo, nas estampas das roupas, nas embalagens dos brinquedos e dos produtos que a mãe ou o responsável utilizam, na televisão, nos livros, no computador etc.) ou ao saírem nas ruas (na pintura e informações dos ônibus, nos painéis e panfletos de propaganda, etc.). É papel da escola “dar continuidade ao diálogo que as crianças já trazem com a realidade, de várias formas, para que os vão ampliando as suas redes de conhecimento, alargando suas sensibilidades, respondendo a algumas perguntas e criando outras”. (Goulart, 2005)

A escola, lugar de “constituição de modos de ser social” e de “enraizar os sujeitos nas culturas” (*idem*), deve adensar o conhecimento que as crianças possuem e ensinar que, em diferentes situações, diferentes gêneros textuais devem ser construídos para comunicar, para lembrar, para demonstrar afeto. Escrever, na nossa sociedade, torna-se, portanto, uma necessidade.

No processo de interação dialógica, cabe à professora a função de mediadora intencional que deve acompanhar e orientar as crianças a fim de que as relações entre elas e com o conhecimento se deem de modo produtivo. Leitura e produção de textos são sua unidade de trabalho.

Não se trata, portanto, de ensinar a decifrar o código ou o sistema alfabético em si, de apresentar a gramática da língua de maneira fragmentada, mecânica, descontextualizada e sem sentido, mas de levar as crianças a experimentarem e vivenciarem diversificadas situações de leitura e escrita, a fim de que aprendam como funcionam os gêneros nas práticas de linguagem de referência. Ou seja, para o funcionamento pleno da língua, que é uma atividade situada, a contextualização é fundamental para a produção e a recepção. (MARCUSCHI, 2001)

Reiteramos que é papel da escola criar oportunidades para que as crianças usem a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução, estabelecendo situações de produção de texto não

de maneira artificial e repetitiva, mas dentro de um contexto no qual esta escrita seja necessária e real. Isto é, sejam planejadas situações nas quais “a expressão escrita se apresente como uma resposta a um desejo ou uma necessidade de comunicação, de interação, em que o aluno tenha, pois, objetivos para escrever e destinatários (leitores) para quem escrever”. (SOARES, 1999, 70)

Na UMEI Rosalina, a ênfase dada a uma dimensão sócio-cultural da educação, configurada num trabalho com a arte, tem se constituído numa dessas oportunidades de trabalhar a linguagem de modo bastante contextualizado e reflexivo.

Essa nova dimensão valorizada pela UMEIRAC emerge de um lento “processo de reformulação pedagógica da escola” (NETO, 2004, p. 7), iniciado por volta de 1989, quando o magistério da rede municipal de Niterói conquista o direito à eleição para direção da escola e quando, então, um novo grupo de professoras passa a dirigir a unidade, priorizando, naquele momento, práticas pedagógicas orientadas pelas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Na história da nossa UMEI, o tema folclore era apresentado, de acordo com o calendário das efemérides, todo mês de agosto [...]. Neste contexto, nós compartilhávamos, sem reflexão, da concepção de folclore como uma produção exótica do povo, como se o povo não fosse capaz de produzir cultura. Ou seja, estávamos imersas no senso comum do trabalho da escola com a arte e a cultura.

A partir do ano 2000, a 'Festa do Folclore' - culminância do trabalho com a efeméride - começou a ganhar novos significados. Passamos a trazer os adultos com suas crianças para conhecer um pouco mais da nossa cultura popular num dia de atividades na escola [...]. A participação das famílias resultou numa proximidade maior entre a escola e a comunidade.

A tradicional 'Festa do Folclore' vem evoluindo e se modificando, bem como nosso fazer pedagógico, por meio das reuniões semanais de estudo e planejamento. Quer dizer, estamos vivendo um processo de construção da nossa consciência crítica - formação permanente, no dizer de Paulo Freire (1998) - em relação ao trabalho da escola com a arte e a cultura.” (NETO, 2004, p. 6)

A prática pedagógica, centrada ultimamente numa perspectiva sócio-cultural de educação - configurada num trabalho dedicado ao estudo de algumas expressões artísticas - desenvolve-se, em determinados momentos, por meio de atividades que permitem a reflexão crítica por parte dos pequenos alunos sobre a vida e obra de diversos artistas (como Cândido Portinari e pintores e escultores Naïf, como José Antônio da Silva, Heitor dos Prazeres, Aparecida Azedo) e o estabelecimento de relações entre tais coisas e o contexto de vida das crianças.

O porquê daquelas pinturas, músicas, esculturas, arquiteturas, o contexto sócio-histórico em que foram produzidos, tudo isso é estudado pelos professores nas reuniões pedagógicas e debatido com os alunos que também têm acesso ao material escrito e imagético organizado em pastas por tema. Essa é mais uma das formas de contato do aluno com as diferentes linguagens: escrita, musical, plástica etc. Linguagens que integram o processo de construção do conhecimento e que

permitem a socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade e o entendimento de que o povo também produz cultura.

Durante todo o processo de desenvolvimento dos projetos sobre Portinari, em 2003, e sobre a Arte Naïf, em 2004, por exemplo, foi realizada nas turmas a construção coletiva de textos que, de um modo geral, sintetizavam o entendimento dos alunos a respeito dos assuntos estudados. Muitos desses trabalhos fazem parte do “álbum” construído por eles, material onde são registradas as principais atividades realizadas pelas crianças, compondo sua história durante um ano de escolaridade.

As crianças, segundo as professoras, demonstravam compreender, muitas vezes, a função de síntese, registro e comunicação da escrita, empenhando-se para expressarem oralmente elementos significativos para a elaboração daqueles textos, apresentando mais ao final do ano uma estrutura de significados e coerência que não aparecia no início do período letivo, o que pode ser observado não só nos textos coletivos, como também nos bilhetes escritos pelos alunos como mensagem de final de ano.

Reconhecendo-se a linguagem (língua e fala) como uma apropriação da realidade, que acabará por resultar num sistema de símbolos que é constantemente elaborado, consideramos de grande importância atividades desse tipo, porque constituem-se num processo de construção de nossa própria língua e mesmo dos sujeitos, alunos e professores (GERALDI, 1991).

Nesse contexto de trabalho, parte-se da ideia de que as expressões usadas para representar o mundo não estão, portanto, dadas, mas vão se construindo no diálogo, a partir do qual certos significados são incorporados e outros novos vão se construindo.

Compreende-se ainda que, dessa perspectiva, a aprendizagem da linguagem vai muito além da mera decifração de códigos, como já dissemos, se dando a partir de ações reflexivas, tais como os momentos de construção dos textos produzidos por diversas turmas, nos quais muito se observa da apropriação, por parte dos alunos, de outros signos e, principalmente, da construção de novos significados sobre a vida e a obra dos artistas estudados.

Queremos destacar também as Oficinas de Cultura Popular, que são um momento de entrada das famílias na escola para observar os trabalhos produzidos pelas crianças e para interagirem com elas e com os profissionais da escola na participação das diversas oficinas oferecidas de acordo com a temática estudada (pintura, escultura, brincadeiras, composição, etc.).

É importante mostrar ainda que essas concepções de aprendizagem-desenvolvimento infantil e letramento estão dadas a partir de um entendimento da criança como produtora de culturas, construtora de seu mundo social. Pinto e Sarmiento (1997, p. 64-66) problematizam essa questão ao mostrar que, por muito tempo, as investigações sociológicas sobre a infância estiveram

focadas em *sistemas centrados na criança* ou em *sistemas orientados para a criança* e muito pouco em *sistemas protagonizados ou controlados pelas crianças*. É justamente com essa criança, que protagoniza e controla determinados sistemas por ela construídos, que a UMEIRAC pretende trabalhar.

Trata-se, portanto, de compreender a criança como produtora de culturas num processo em que sofre influências da sociedade e dos sujeitos de outras gerações com os quais convive e influencia-os. Conforme Sarmiento (2005, p. 373):

Este processo é tão criativo quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.

Algumas práticas de letramento da UMEIRAC

Como já dissemos, as práticas de letramento se configuram como eixo fundamental do trabalho da UMEI, por meio da (re) elaboração cognitiva, da inserção e da intervenção das crianças de três a cinco anos no mundo da cultura escrita, a partir de suas interações sociais discursivas, do diálogo, dos diferentes usos e práticas da língua no contexto escolar e sócio-cultural. Para tanto, são promovidas situações que tenham a ver com os usos da língua nas práticas culturais, em interação permanente entre adultos e crianças, que juntos constroem textos significativos. Considerando, tal como Corsino, Nunes e Kramer (p. 24, 2010) que:

A inserção social na cultura escrita significa oportunidades que crianças e adultos têm de experiências significativas com a escrita. O processo, longe de ser mecânico ou linear, é dinâmico, complexo, fragmentado e, sobretudo, vivo e rico, com personagens, aventuras, enredos em desfechos alegres ou tristes, situações engraçadas, irônicas, angustiadas, sofridas. Textos narrados em prosa ou recitados em verso.

Nessa perspectiva, as práticas de letramento da UMEIRAC não pretendem ser, e não poderiam ser, atividades isoladas, fragmentadas e descontextualizadas. Há na ação realizada pela criança uma razão para que ela escreva e leia. Escrever e ler permitirá a ela dar asas à imaginação, saber coisas de sua curiosidade, planejar a continuidade do seu trabalho, lembrar quem ainda não fez o desenho para o livro de histórias, lembrar à mãe que ela precisa trazer determinada coisa para a escola, contar em casa sobre o que estão conhecendo na escola...

Descreveremos, a seguir, algumas atividades de letramento realizadas na escola. Optamos por fazer um rol descritivo para efeito de organização do trabalho e do nosso objetivo de apresentar um inventário de atividades que se constituem em práticas de letramento que se inter-relacionam e, por vezes, são interdependentes.

1. Álbum

No álbum – caderno de desenho que vai para casa no fim do ano – as crianças ditam para a professora escrever textos elaborados coletivamente sobre os momentos mais significativos vivenciados pelo grupo ao longo do ano, tais como as festas, as aulas-passeio e os projetos desenvolvidos. Os textos, digitados ou copiados pelas crianças, são lidos por todos na *rodinha* e depois cada uma faz o seu desenho. O álbum também traz mensagens que as crianças escrevem para os colegas, letras de músicas, e tudo o que foi importante para a turma.

2. Livro de histórias da turma

O livro de histórias é uma atividade desenvolvida durante o ano. A criança cria um desenho no papel e dita uma história para a professora escrever. Em seguida, são feitas cópias do trabalho para cada aluno da turma. Crianças e professora lêem a história, interpretam e depois elas colorem, enfeitam o desenho com alguma técnica. No fim, as crianças escolhem o título do livro e assinam a capa.

3. Bernal de leitura

Em 2006, a partir do trabalho com cultura popular, cujo tema foi o *Universo Cultural de Ariano Suassuna*, teve início a atividade do *Bernal de Leitura*, realizada por todas as turmas. A cada dia, uma criança escolhe um livro de história que leva dentro do bernal junto com um caderno para que a família registre como foi a experiência. Há também um espaço para a criança desenhar o que mais gostou ou lhe chamou a atenção. Os relatos dos pais e/ou responsáveis revelam que os momentos de leitura em família aproximam as crianças de seus parentes, em gestos lúdicos, afetivos, de prazer e de conhecimento.

4. Bilhetes na caderneta

A caderneta ou agenda é um meio de comunicação entre a escola e a família, pois nem sempre é possível estar conversando com os pais e ou responsáveis sobre o trabalho cotidiano. Além dos avisos sobre calendário, normas de funcionamento da escola, dias de reunião, pedidos de autorização para uma aula-passeio, a caderneta é utilizada como mais uma estratégia para mostrar à família o que as crianças estão aprendendo e também como forma dos parentes aprenderem algo novo. Assim é que são enviados textos elaborados pelas crianças com as biografias dos artistas ou cientistas que a turma esteja estudando ou ensinando uma receita de

docinho ou como fazer uma mosquiteira. Os bilhetes são lidos com as crianças, na rodinha, antes de seguirem para casa.

5. Atividades de rotina: planejamento do dia, quadro de horários das atividades da semana, calendário

As atividades de rotina são muito importantes para organizar o dia. Todos os dias, no horário de entrada, as crianças sentam em roda e participam do planejamento das atividades que serão desenvolvidas naquele dia. A professora registra no quadro a pauta/agenda que é consultada ou alterada, quando necessário.

Após elaborarem a pauta, as crianças consultam o quadro de horário semanal, preparado por elas e pela professora, onde representam por meio de desenho, o espaço ou a atividade que a turma terá em cada dia da semana (sala, casinha de bonecas, pátio pintado, pátio coberto, parque, sala de leitura). Ele é montado após o grupo conhecer e vivenciar todos os espaços. Com o passar do tempo, os horários do rodízio são tão internalizados pelos alunos, que é comum vê-los explicando uns aos outros, quando querem saber o que farão naquele dia.

Cabe ressaltar que o objetivo do horário semanal é organizar a circulação de todas as turmas da escola pelos espaços, garantindo que as crianças percorram todos durante a semana. Esta rotina serve como referência, como parâmetro para as turmas se locomoverem nos espaços. Porém, os horários são flexíveis, respeitando as necessidades e interesses de cada grupo.

6. Procedimentos e combinados

No início de cada ano, a professora traz à discussão procedimentos e combinados da turma que devem ser lembrados e cumpridos no cotidiano. Afinal, todos os lugares têm regras e as pessoas não podem fazer tudo o que quiserem, na hora que quiserem. A partir do que as crianças entendem sobre a conversa, a professora sugere o registro para que os procedimentos e os combinados sejam sempre consultados e lembrados. As crianças, então, falam o que “não pode” e o que “pode” fazer na escola, e a professora registra em duas listas. No decorrer do ano letivo, volta-se regularmente a estas listas para consultá-las e fazer acréscimos.

7. Observação em campo

Nos projetos que são realizados, muitas vezes é necessário ir a campo para observar aspectos que acrescentem novas informações ao assunto que esteja sendo estudado. Crianças e professora saem com prancheta, folha e lápis, e vão anotando (com desenhos e letras) o que consideram

importante e também vão fazendo perguntas e comentando uns com os outros as descobertas. Ao voltar para a sala, na rodinha, cada criança apresenta para as demais os dados registrados e suas impressões e, a partir de então, novas atividades são planejadas. Esta atividade investigativa é feita dentro da escola (por exemplo, procurar focos de mosquito da dengue) ou fora (ida ao horto municipal para observar as diferentes plantas; ida ao mercado para entrevistar os vendedores, ver diferentes frutas, legumes, verduras; dar a volta no quarteirão para ver que tipo de lixo é jogado na rua ou para conhecer o espaço para construir uma maquete do quarteirão; entre outras).

8. Relatório de experiência

Nas atividades com experiências que exigem observação durante um tempo mais prolongado, são elaborados com as crianças quadros de acompanhamento, divididos em três colunas com a data, o relato escrito e o desenho. Dependendo do experimento que a turma esteja realizando, a observação sistemática e seu respectivo registro podem ser diários ou semanais. Assim é que, por exemplo, as crianças acompanharam e aprenderam sobre o crescimento do girassol e do feijão, a decomposição de materiais orgânicos e inorgânicos enterrados no canteiro, as fases da vida do mosquito na mosquiteira.

9. Jogo do boliche

O trabalho com os jogos é iniciado com o levantamento do que as crianças já conhecem a respeito deles. O jogo de boliche é confeccionado junto com crianças, utilizando material de sucata: garrafas pet, sobras de papel colorido, bola de meia.

As crianças, primeiramente, brincam à vontade, explorando as possibilidades de arrumar as garrafas, as maneiras de marcar os pontos, quantas chances cada um vai ter, de que distância e de que maneira devem arremessar a bola, etc.

Nos outros momentos, são elaboradas as regras para jogar com a participação das crianças, problematizando cada situação. As regras do jogo são escritas pela professora, na frente das crianças, e afixadas na parede ou no mural. No quadro ou tabela de pontuação, cada jogador registra com números, traços ou algum outro símbolo a quantidade de garrafas derrubadas.

Depois de jogar na escola, uma criança a cada dia leva o boliche para casa para jogar com os parentes ou vizinhos. Junto com o jogo, vai um caderno em que são registrados nomes, idades e pontuação dos jogadores da família, além do relato dos responsáveis sobre como foi a experiência.

10. Bingo dos nomes

Durante todo o ano letivo, são realizadas atividades com os nomes das crianças, tais com jogo da memória, amigo-oculto, esconder as fichas para que as crianças encontrem, trabalho com as letras móveis e o quadro-de-pregas. Entre as diferentes atividades, destacamos o bingo dos nomes. As professoras confeccionam as cartelas com os nomes de cinco crianças. As crianças são divididas em duplas ou trios e jogam em colaboração. Para marcar os nomes “cantados”, usam-se tampinhas ou palitos de picolé. As “pedras a serem cantadas” são as fichas dos nomes.

11. Gráfico e tabelas

A linguagem matemática também é bastante trabalhada. Além do trabalho com o calendário e da contagem das crianças, em muitas situações é necessário elaborar tabelas ou gráficos. Pode-se transformar a pontuação de cada criança no jogo do bingo, por exemplo, em um gráfico no qual se pode ler com as crianças qual delas teve a maior pontuação, quem fez menos pontos, quem não marcou ponto etc.

12. Biografia de artistas e cientistas

Uma das atividades desenvolvidas nos projetos de trabalho e nos de cultura é conhecer com as crianças a vida e o trabalho de artistas e cientistas. As professoras pesquisam dados da história da vida pessoal e profissional e organizam em pasta-catálogo que passa em cada turma. Assim, as crianças são convidadas a se transportarem para o mundo destes artistas ou cientistas, de acordo com o projeto que está sendo realizado, e começam a fazer relações com a vida cotidiana, a levantar questionamentos sobre o trabalho, o contexto em que aquele artista ou cientista viveu e a solicitar mais informações sobre sua família.

Quando, no ano de 2004, por exemplo, foi feito um estudo sobre a Arte Naïf (NETTO *et al.*, 2006), aspectos da vida e da obra de alguns pintores revelaram laços de identificação com a vida das crianças da comunidade escolar, o que levou a uma compreensão significativa da realidade. Além disso, foi um momento muito rico por possibilitar que as crianças e suas famílias conhecessem diversos bens culturais produzidos por pessoas com origens e histórias de vida semelhantes às deles.

13. Apresentação oral dos trabalhos produzidos

Relatar, oralmente, para os colegas das outras turmas o processo de trabalho que resultou na construção de uma maquete ou escultura, explicar o que aprenderam sobre a dengue ou sobre a

vida de determinado artista para os pais ou responsáveis, é uma atividade de letramento que desafia a criança a elaborar no nível abstrato uma tarefa que ela executou em interação com os colegas, com outra dinâmica, na prática.

É necessário adotar uma postura de palestrante, organizando e elaborando o pensamento para falar sobre o porquê do grupo ter escolhido fazer tal trabalho, que materiais foram usados, que informações a turma conseguiu.

Considerações finais

As discussões sobre alfabetização, escrita e leitura ocupam amplo espaço no debate acadêmico. Discutem-se os métodos para alfabetizar, o material didático, a formação do professor, a avaliação. Numa sociedade como a nossa, preocupada com os resultados estatísticos muito mais do que com a qualidade, o lugar ocupado pela escrita

é muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKY, 1991, 119)

Mas, em muitas escolas, este panorama está mudando, com o planejamento sério, o estudo, a articulação entre teoria e prática. Na experiência da *Rosalina*, além das atividades elencadas acima, são realizadas outras práticas de letramento, de acordo com o contexto, as necessidades e os interesses de cada turma: releitura de histórias e de obras de arte; leitura de mapas e notícias de jornais; leitura e produção de músicas e poesias; confecção de placas e avisos; produção de convites, cartas e outras mensagens; criação de peças de teatro e história em quadrinhos; entrevistas; listas; receitas, entre outras.

Não pretendemos aqui prescrever receitas ou modelos e sim mostrar que é possível trabalhar a cultura escrita com crianças pequenas, pois na dinâmica de trabalho desta escola, a ação de escrever vai se tornando uma necessidade para comunicar, para lembrar, para demonstrar afeto, para brincar etc. Desse modo, pretendemos suplantar antigas práticas mecânicas, descontextualizadas e pouco reflexivas, como cópia de letras e números em sequência, cobrir linhas, pintar desenhos prontos etc.

A escola é o *locus* privilegiado no qual a linguagem escrita deve ser trabalhada não de modo artificial, mas como produto e processo histórico e cultural. A escrita é um instrumento importantíssimo com o qual a criança-sujeito vai operar para transformar o mundo social e ela mesma. É dever da escola, por meio do processo de interação e de diálogo, ampliar as formas das crianças serem e estarem neste mundo.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CORSINO, Patrícia, NUNES, Maria Fernanda Rezende, Kramer, Sonia. O que dizem murais e materiais pedagógicos sobre as práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil? *ANAIS DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

GERALDI, W. Linguagem e trabalho lingüístico. In: *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOULART, C. M. A. Histórias de crianças, linguagem e Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPG*. UFES, Vitória, ES, v. 11, n. 22, p. 139-157, 2005.

KLEIMAN, Angela. *Oficinas de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

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

NETTO, Maria Inês; AGUIAR, Lilian Cristina Azevedo Teixeira de; MELRO, Renata dos Santos; MATA, Adriana Santos da. Arte Naïf e outras Artes na Educação Infantil. In: MEC - Secretaria de Educação Básica. (Org.). *Prêmio Professores do Brasil*. Brasília, 2006, p. 23-29.

NETO, Inês Barreto et al. *Arquitetando paisagens: procedimentos e atitudes de estudo*. Niterói: UMEI Rosalina de Araújo Costa, 2003.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação , culturas e cidadania activa; refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, nº 23, nº 01, jan/jul. 2005.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 1999.

_____. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.

UMEIRAC. *Projeto Político Pedagógico: orientações de trabalho*. Niterói: UMEI Rosalina de Araújo Costa, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 4ª Ed.