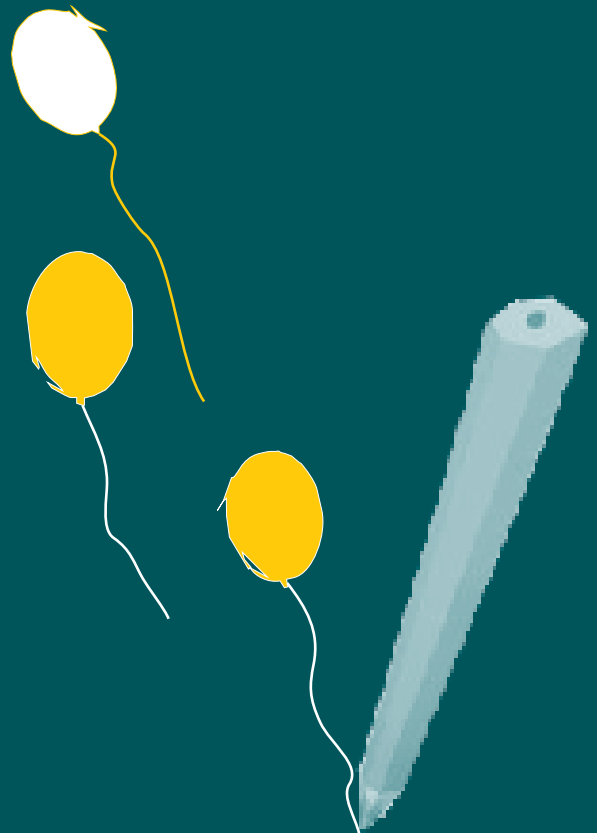


**MÚLTIPLAS LINGUAGENS E FORMAS DE
INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O MUNDO NATURAL
E SOCIAL: BRINCAR, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Ronaldo Tadeu Pena
Reitor

Heloisa Maria Murgel Starling
Vice-Reitora

Pró-Reitoria de Graduação

Mauro Mendes Braga
Pró-Reitor

Carmela Maria Polito Braga
Pró-Reitora Adjunta

Maria do Carmo Vila
Coordenadora do Centro de Apoio à Educação a Distância

Ione Maria Ferreira de Oliveira
Coordenadora da UAB UFMG

Faculdade de Educação

Antônia Vitória Soares Aranha
Diretora

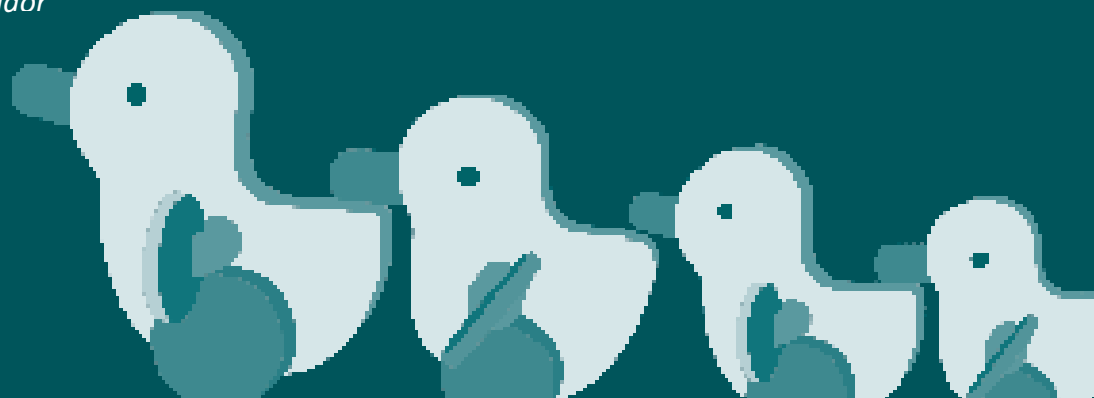
Orlando Gomes de Aguiar Júnior
Vice-Diretor

Curso de Pedagogia UAB-UFMG

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Coordenadora Geral

Tânia Margarida Lima Costa
Vice-Coordenadora Geral

Sérgio Dias Cirino
Coordenador do Eixo Integrador



Fátima Regina Teixeira de Salles Dias
Vitória Líbia Barreto de Faria

MÚLTIPLAS LINGUAGENS E FORMAS DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O MUNDO NATURAL E SOCIAL: BRINCAR, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Tânia Margarida Lima Costa
(organizadoras)

Belo Horizonte
CURSO DE PEDAGOGIA UAB UFMG
FAE/UFMG
2009

ORGANIZADORAS Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Tânia Margarida Lima Costa

ASSESSORA PEDAGÓGICA Elza Vidal de Castro

REVISORA Maria Ribeiro dos Santos

PRODUTOR EDITORIAL Marcos Alves
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

© 2009, Os autores e organizadores

© 2009, Curso de Pedagogia UAB UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Ficha Catalográfica

D541p Dias, Fátima Regina Teixeira de Salles.
Múltiplas linguagens e formas de interação da criança com o mundo natural e social: brincar, linguagem oral e escrita / Fátima Regina Teixeira de Salles Dias, Vitória Líbia Barreto de Faria; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima Costa (Organizadoras). – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009.
40 p. : il. – (Educação infantil. Múltiplas linguagens e formas de interação)

Obra produzida para o curso de Pedagogia da Universidade Aberta da UFMG.
ISBN: 978-85-99372-72-2

1. Educação de crianças. 2. Comunicação oral.
3. Comunicação escrita. I. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. II. Costa, Tânia Margarida Lima. III. Título.
IV. Série.

CDD: 372.6
CDU: 372

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação
Biblioteca Universitária da UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
Curso de Pedagogia UAB UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31270-901 - Belo Horizonte-MG
Tel. 31 3409-4427

MÚLTIPLAS LINGUAGENS E FORMAS DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O MUNDO NATURAL E SOCIAL: BRINCAR, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

●●●●● AUTORAS

Fátima Regina Teixeira de Salles Dias

Psicóloga pela UFMG e Especialista em Educação Infantil; Integrante do Núcleo de Estudos Infância e Educação Infantil da FaE/UFMG; coordenou o Programa Emergencial de Habilitação de Professores de Educação Infantil, organizado por várias universidades mineiras e foi consultora do Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil - do MEC; autora de várias publicações na área de Educação Infantil, tendo lançado recentemente o livro “Currículo na Educação Infantil” - Editora Scipione; organizadora e autora da Coleção Infância e Adolescência – Editora UFMG/PROEX; atua como consultora junto a instituições públicas, privadas e a órgãos públicos de educação.

Vitória Líbia Barreto de Faria

Mestre em Educação - UFMG; foi consultora do MEC, tendo participado da edição de conteúdos da Revista Criança e da coordenação e elaboração do material didático do Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil/ MEC; autora de várias publicações na área de Educação Infantil, tendo lançado recentemente o livro “Currículo na Educação Infantil” - Editora Scipione; atua como consultora junto a instituições públicas, privadas e a órgãos públicos de educação.

●●●●● EMENTA

Concepção de linguagem oral. A criança e o desenvolvimento da linguagem oral. A linguagem enquanto mediação e objeto de conhecimento. O acervo histórico e cultural da linguagem oral. O trabalho com a linguagem oral na educação infantil. Concepção de brincar(es). O desenvolvimento, mediação e objeto do conhecimento. Acervo cultural. O trabalho na educação infantil. Concepção de linguagem escrita. Construção/desenvolvimento, mediação e objeto de conhecimento. Acervo cultural/literatura. O trabalho na educação infantil.



formas

formas

formas

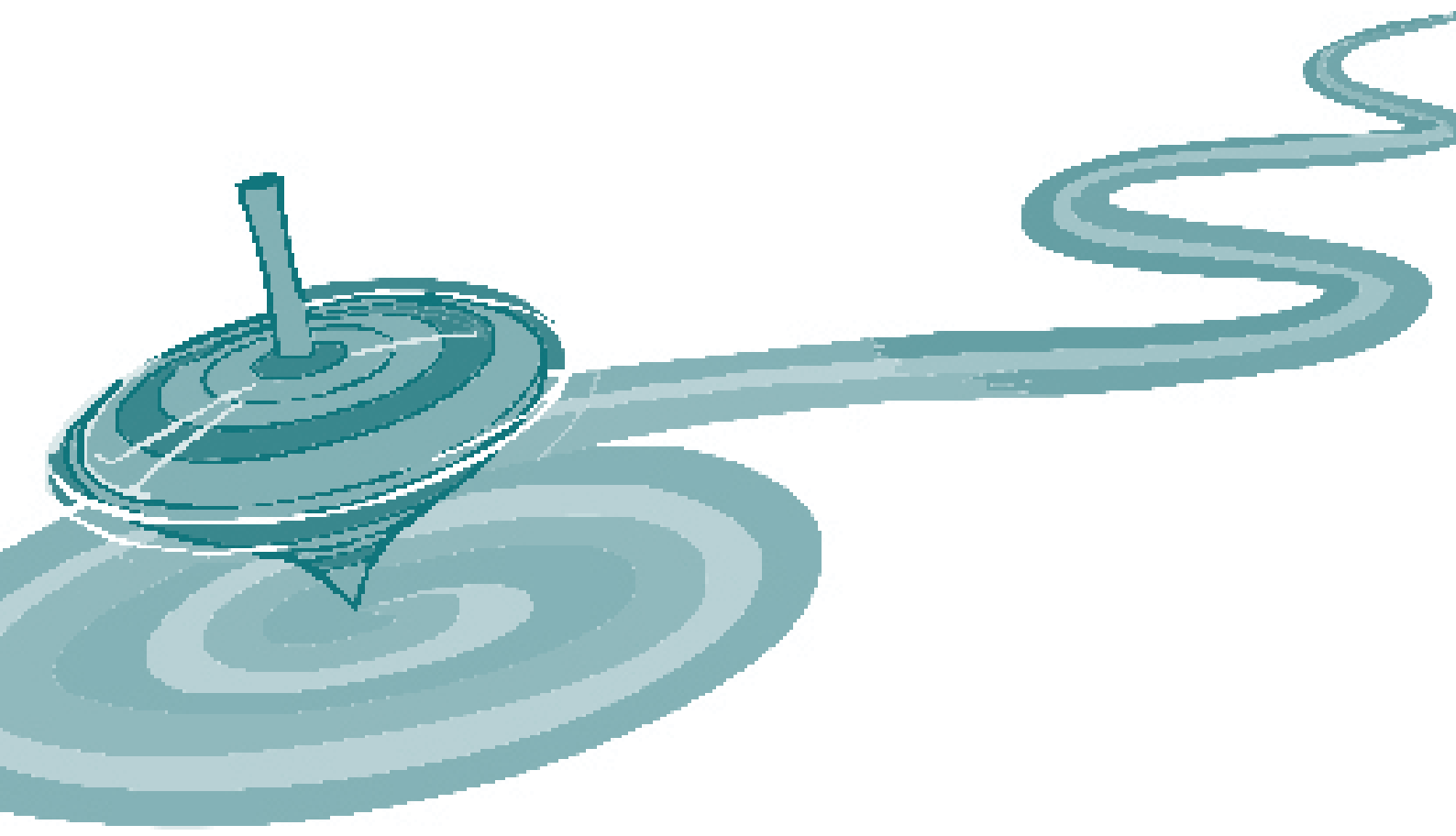
interação

formas

linguagem

● ● ● ● ● ● **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO	9
1. LINGUAGEM ORAL	11
2. O BRINCAR, COMO LINGUAGEM	15
3. LINGUAGEM ESCRITA	23
3.1 Literatura	28
4. CONCLUSÃO	30
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
ORIENTAÇÃO DE ESTUDO	33
ESTUDO COMPLEMENTAR	39



INTRODUÇÃO

Na perspectiva de cuidar das crianças e educá-las, as múltiplas linguagens ocupam um lugar fundamental nas instituições de Educação Infantil. Elas cumprem o papel de mediadoras das relações entre os vários sujeitos envolvidos nas ações ali realizadas, bem como possibilitam as interações das crianças com o mundo natural e social, construindo sua subjetividade e constituindo-as como sujeitos.

Para compreender melhor as necessidades de uso das linguagens como forma de interação das crianças com o mundo natural e social, é importante retomar a história da humanidade.

Assim sendo, os homens, ao longo de sua história social, tiveram que criar um sistema de símbolos e signos, ou melhor, criaram formas de representar, evocar ou tornar presente o que estava ausente, permitindo-lhes se separar da situação imediata. Criaram, dessa maneira, formas diversas de se expressar e de registrar suas idéias e sentimentos, possibilitando-lhes comunicar-se uns com os outros, trocar informações, agir no mundo e viver em coletividade. Esses sistemas simbólicos tiveram origem e realizavam-se nas relações entre sujeitos sociais. Ao mesmo tempo, foram se tornando um processo pessoal, criando a possibilidade de reflexão, de compreensão e elaboração da experiência, de organização de idéias e da consciência de si mesmo.

Assim, estruturou-se e continua se estruturando a linguagem, essa capacidade humana de compartilhar significados, que nos constitui e nos possibilita elaborar e partilhar a vida com os outros, apropriando-nos da cultura, produzindo-a e transformando-a. Estrutura-se através de múltiplas formas: linguagem oral, gestual, plástica/visual (desenho, pintura, modelagem, escultura e, na história mais recente da humanidade, a fotografia, cinema e outras) o brincar, a linguagem musical, cênica, escrita, virtual etc.

Nesse processo de construção da cultura, os homens, mediados pelas múltiplas linguagens, produziram conhecimentos sobre a natureza e a sociedade. Foram, dessa maneira, descobrindo e desbravando o mundo físico e social à sua volta, inventando instrumentos, aprendendo a se proteger, a se relacionar, a conhecer seu mundo e a transitar no seu espaço geográfico, a compreender a sua história e a de sua espécie. Além disso, aprenderam a trabalhar com quantidades, criaram um sistema de numeração e de medidas, entre tantas outras conquistas, guiados por suas necessidades de sobrevivência e de transcendência. Assim, o ser humano tem produzido ciência e se manifestado por meio da arte.

As crianças, de certa forma, reconstroem o caminho percorrido pela humanidade. Claro que, nessa reconstrução, não precisam inventar novamente, uma vez que, mediante interações com os outros sujeitos da cultura, vão sendo inseridas em um mundo já

construído, constituído por numerosas descobertas realizadas pela civilização. Isso as diferencia, sem dúvida, dos nossos ancestrais. Contudo, dependendo da forma como o adulto atua nesse seu processo de reinvenção do mundo, as crianças podem apenas se apropriar, mecanicamente, das conquistas culturais da humanidade, como se tudo já estivesse pronto, ou podem redescobrir e transformar esse mundo, à sua maneira e dentro das possibilidades de seu momento de desenvolvimento, guiadas pela sua curiosidade e desejo de aprender.

As várias formas de linguagem são, ao mesmo tempo, mediadoras das múltiplas relações que são estabelecidas com as crianças numa Instituição de Educação Infantil (IEI) e necessitam, também, ser pensadas e trabalhadas intencionalmente nas propostas pedagógicas dessas instituições como objeto de conhecimento. Isso quer dizer que, além de possibilitarem o compartilhamento de significados nas relações cotidianas, as linguagens devem ser trabalhadas como sistemas simbólicos que têm funções sociais e estruturas específicas, que possuem acervos culturais ricos e importantes. Destaca-se que, nas relações que as crianças estabelecem com o seu meio, as linguagens se mesclam, funcionando de forma interdependente.

Considerando, pois, a relevância do trabalho nas IEI com as várias formas de linguagem, cada uma será tratada em um tópico especial.

1. LINGUAGEM ORAL

As crianças da faixa etária de 0 até 6 anos estão vivenciando um período fundamental em que ocorrem as aquisições mais importantes relativas ao desenvolvimento da linguagem oral, havendo uma relação estreita entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Ao nascer, elas têm a capacidade, constituída geneticamente, de ouvir e emitir uma infinidade de sons. Ao entrar em um mundo de cultura em que as interações são mediadas, predominantemente, pela linguagem oral, a criança vai se relacionando com os sujeitos sociais e com os sons emitidos por eles. Nesse momento, suas vocalizações e expressões sonoras estão coladas ao seu olhar, aos seus movimentos e são os sujeitos *falantes*, que com ela se relacionam, que darão significado aos seus gestos e aos sons que emite. Por exemplo, ela aponta para um brinquedo que está na estante, repetindo: *ba, ba, ba...* Sua mãe atende à sua manifestação, dizendo-lhe: “Ah! Você quer a boneca? Mamãe vai lhe dar!”

Nesse processo de interação social, a criança vai selecionando alguns sons, limitando-se àqueles que permitirão o compartilhamento de significados com esses sujeitos. Os balbucios vão, assim, se tornando palavras, que são compreendidas quando associadas aos objetos presentes.

Com o desenvolvimento da função simbólica, há o processo de interiorização dessa linguagem, que ainda estava colada aos objetos. Segundo Vygotsky, é dessa forma que se constitui o pensamento verbal. A linguagem passa a comunicar o mundo interno e permite à criança sair do tempo imediato e do local presente. Assim, ela consegue compreender e se expressar sobre objetos que estão ausentes.

Aos poucos, num processo contínuo de interação com os sujeitos da cultura que já possuem uma linguagem mais estruturada, a criança passa a expressar ações por meio de palavras-frase e depois de frases completas, desenvolvendo, progressivamente, a capacidade de construir conceitos que lhe possibilitam se utilizar de categorias abstratas para organizar o mundo. No início, esses conceitos estão ainda muito ligados à experiência concreta das crianças e permite-lhes desenvolver a capacidade de generalização. Por exemplo, a criança chama de *boi*, a todo animal um pouco maior de quatro patas, ou mais tarde, ao buscar compreender os fenômenos de alternância entre a noite e o dia, diz que há alguém lá no céu que acende e apaga a luz. Assim, ao se apropriar dos significados expressos pela linguagem, a criança os aplica ao seu universo particular de conhecimentos sobre o mundo, expressando-se por meio de *pseudoconceitos*.

Nesse processo, gradativamente, a criança vai também adquirindo a capacidade de construir narrativas, isto é, de narrar sua própria experiência, transportando-se para além do tempo presente (passado, futuro). Através de uma estrutura organizada, em que os

fatos têm causa e consequência, ela ultrapassa a possibilidade de apenas nomear os objetos, passando a falar sobre as coisas, a expressar seu mundo interior. Dessa forma, a narrativa permite a construção da subjetividade da criança e o compartilhamento de significados junto aos outros sujeitos da cultura.

Se essas importantes aquisições são, em grande parte, apropriadas pelas crianças exatamente na fase que coincide com o período da Educação Infantil, é fundamental que os professores que atuam nessa etapa educacional organizem seu trabalho de forma a favorecer, intencionalmente, a apropriação e o desenvolvimento dessa linguagem pelas crianças, ampliando suas possibilidades de interação com os sujeitos da cultura e construindo sua subjetividade.

Mas como fazer isso? Desde os bebês, é importante que as professoras busquem *escutar* as várias manifestações das crianças e conversem com elas.

Há diferentes maneiras de trabalhar essas questões, dependendo das concepções que norteiam as práticas pedagógicas das instituições. A seguir, serão apresentados alguns exemplos.

a) Ao dar banho em Luíza, um bebê de 6 meses, Joana, que era professora da creche, ia observando as vocalizações e os movimentos da criança, dizendo:

- Mas que água gostosa, não é Luiza? Que delícia! Vamos lavar essa perninha(...) e os braços(...). Agora vamos lavar a cabecinha!

Nesse momento, ao perceber que a criança se assustou com a água na cabeça, Joana, tomando cuidado para que o shampoo não caísse nos olhos de Luíza, disse:

- A gente vai só lavar a cabecinha pra ficar bem limpa. Já passou, já passou!

b) Em uma atividade com as crianças de 1 ano, os brinquedos foram organizados em cantinhos diversos e elas, engatinhando, circulavam de um lugar para o outro e se detinham em alguns desses objetos, explorando-os. A professora observava-as, acompanhava suas ações de escolher, pegar, disputar, apontar e, dependendo da situação, verbalizava pela ou para as crianças:

- Ah, João, você quer a bola?

- Que carrinho pesado, Pedro!

- Maria, você também quer brincar com o telefone? Tem outro aqui em cima! Não precisa pegar o que está com o Francisco!

c) Em um outro grupo, de crianças de 2 anos, várias delas estavam sentadas em roda em torno da professora, que ia pedindo a cada uma que contasse sobre “as aventuras” que viveram no final de semana, induzindo e complementando suas narrativas (isso era possível porque, como de costume, as crianças traziam essas experiências registradas pela família em suas agendas).

d) Em uma outra situação, um grupo de crianças de 4 anos fazia “ bolos de aniversário” na areia. Uma delas se aproximou da professora e disse:

- Ana, me arruma uma vela pra eu **ponhar** no meu bolo!

Com muita naturalidade, a professora respondeu:

- Ah! Você quer pôr uma vela no bolo pra cantar parabéns? Vou buscar pra você!

As posturas dessas professoras revelam compreensão do processo de construção da linguagem pelas crianças. As professoras sabem que elas se manifestam de diversas maneiras e que estão vivenciando o processo de elaboração da própria fala. Sabem que é por meio de interações com outros sujeitos sociais que elas vão desenvolver sua linguagem e seu pensamento e que, nesse processo, o papel da professora como mediadora é de grande importância no compartilhamento de significados do mundo com as crianças. Reconhecem que no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, as crianças elaboram pseudoconceitos, fazendo generalizações (como aconteceu no caso do *ponhar*, quando a criança generalizou a regra verbal: ganho, ganhar; apanho, apanhar, então ponho é ponhar).

Essas atitudes diferem das de alguns professores que, de forma equivocada, não acreditam nas possibilidades das crianças de se expressarem. Desconhecem que a linguagem e o pensamento se constroem num processo, por meio das interações entre sujeitos, ou simplesmente ignoram as manifestações e as falas das crianças. Desse modo, não as enriquecem, deixando de oferecer, intencionalmente, uma referência de linguagem para elas. Há aqueles, ainda, que, por não entenderem a complexidade subjacente à capacidade de generalização que se evidencia na linguagem das crianças, corrigem-nas, explicitamente, supondo que o *erro* na linguagem será memorizado.

Em muitos outros momentos no trabalho cotidiano junto às crianças, o professor pode aproveitar situações cujo foco se concentre na utilização significativa de diferentes tipos de textos orais (como agradecer o colega por meio de expressões de cortesia, dar um recado para a cantineira da IEI etc.). O professor pode, também, planejar atividades que visam a ampliação do repertório de textos orais pelas crianças (por exemplo, contar histórias, trazer parlendas para escolher quem iniciará uma brincadeira, fazer entrevista com alguém que lhes esclarecerá algo etc). E, mais importante que tudo isso, é necessário que o professor sempre converse com as crianças e ofereça muitas oportunidades para que elas conversem entre elas.

Assim, tendo a clareza de que a linguagem oral, por meio da fala, da escuta e da compreensão, permeia quase todas as interações estabelecidas com as crianças na IEI, é necessário que o professor(a):

- . converse com as crianças;
- . cumpra o papel de interlocutor, interpretando, traduzindo, organizando as falas das crianças, explicitando seus desejos, sentimentos, idéias;
- . utilize uma linguagem clara e não infantilizada;
- . seja uma referência da linguagem padrão para as crianças sem, no entanto, exigir

- delas correção lingüística, respeitando o seu momento de desenvolvimento, bem como a variedade utilizada na sua cultura;
- . faça a intermediação, organize e sistematize a fala do grupo, suas conversas, discussões, questionamentos, levantamento de hipóteses, tanto no que se refere à postura (respeitar a fala do outro, esperar sua vez) quanto ao conteúdo;
 - . possibilite a fala de todos e favoreça a compreensão;
 - . amplie e enriqueça as falas das crianças;
 - . crie e potencialize situações para que as crianças possam construir narrativas (contando suas próprias vivências, casos, recontando e inventando histórias);
 - . favoreça o acesso, de forma significativa, a vários tipos de textos orais que propiciem a vivência dos diversos usos da linguagem (conversa, casos, perguntas, respostas, levantamento de hipóteses, recados, avisos, expressões de cortesia, ordens, entrevistas, relato, notícia, exposição, comentários, opiniões, propostas, argumentações);
 - . enriqueça o repertório de textos orais que constituem patrimônio cultural, favorecendo, assim, principalmente, a vivência dos usos estéticos e expressivos da linguagem oral (histórias, lendas, mitos, fábulas, poesias, parlendas, trava-línguas, piadas, adivinhas etc).

2. O BRINCAR, COMO LINGUAGEM

O brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, relacionarem-se, descobrirem, explorarem, conhecerem e darem significado ao mundo. Brincando constroem sua subjetividade, constituindo-se como sujeitos humanos em uma determinada cultura. É, portanto, uma das linguagens da criança e, como as demais, aprendida social e culturalmente.

Existem vários estudos em torno do brincar, oriundos de diversas áreas do conhecimento: da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia. Cada uma dessas áreas apresenta contribuições importantes para compreender essa linguagem. A idéia do *lúdico* (derivada de *ludere*, que tem o sentido de *ilusão*, de *simulação*) perpassa todos esses estudos, trazendo-nos a compreensão do brincar como capacidade do ser humano de transformar uma coisa em outra, de dar significados diferentes a um determinado objeto ou ação. Por exemplo, a criança tem a capacidade de transformar um pedaço de pau em um avião, ou de reconhecer em um monte de areia um delicioso bolo de aniversário.

A Psicologia traz importantes contribuições sobre o brincar e o papel do brinquedo no desenvolvimento e aprendizagem humanos. Do ponto de vista da Psicanálise, o brincar cumpre um importante papel como forma simbólica de expressar desejos insatisfeitos, bem como tensões, medos e angústias.

Já Piaget, relaciona o brincar ao desenvolvimento das estruturas cognitivas, propondo, assim, três categorias de jogos: primeiramente se refere aos *jogos de exercício*, característicos do período sensório-motor (crianças de 0 à 1 ano e meio/2 anos); depois viriam os *jogos simbólicos* ou *jogos de faz-de-conta*, característicos do período pré-operatório (de 1 ano e meio/2 anos à 5 anos e meio/6 anos); depois os jogos de regras, que são desenvolvidos a partir do período das operações concretas, que se inicia por volta dos 6 anos.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, essa capacidade de brincar se constrói na relação entre o biológico e o cultural. Os teóricos dessa corrente, em seus estudos, concluíram que, na tentativa de compreender o mundo adulto, as crianças buscam imitá-lo e, já que não podem vivenciar, plenamente, as atividades experienciadas pelos adultos (como trabalhar, cozinhar, dirigir etc) fazem-no por meio do brincar, do *faz-de-conta*, atribuindo os significados desejados aos objetos a que têm acesso e às situações que organizam.

Vygotsky (1984) analisa que, embora nesse momento, a criança ainda precise de um objeto que represente a realidade ausente (por exemplo, ela precisa de um pedaço de pau, ou de algum outro objeto, para representar um avião), essa sua ação de desprender-se do objeto concreto que tem em mãos (o pedaço de pau), dando-lhe um outro significado (a idéia de *avião*) é um importante passo no percurso que a levará a

desvincular-se totalmente das situações concretas, conforme acontece no pensamento adulto. Desse modo, o brincar de faz-de-conta tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de abstração da criança.

Na evolução dessa capacidade de brincar, as crianças passam também a representar pessoas, no jogo de papéis, quando, por exemplo, fazem de conta que são *a mãe*, ou *o pai*, ou *a professora*. Progressivamente, desenvolvem jogos coletivos, que são fundamentais no desenvolvimento cognitivo das crianças. Isso porque, além de desempenharem o seu papel nesses jogos, elas têm que coordenar suas ações com os papéis desempenhados pelos outros sujeitos envolvidos na brincadeira (ELKONIN,1998).

O aprender a lidar com regras e a desenvolver o autocontrole são também capacidades propiciadas pelo brincar, de acordo com os estudiosos da psicologia histórico-cultural. Eles analisam que tanto os *jogos de regras*, propriamente ditos, quanto as brincadeiras de faz-de-conta são regidos por regras. No primeiro caso, elas são explícitas. Por exemplo: as regras definidas para um jogo de futebol (ex: derrubar o adversário na área é pênalti); para uma brincadeira de *pique-esconde* (ex: o primeiro a ser encontrado é o próximo a ser o *pegador*); ou para um *jogo de damas* (ex: no tabuleiro, só se podem movimentar as pedras para frente, a não ser a dama).

Já no caso da brincadeira de faz-de-conta, embora predomine a imaginação, as regras estão implícitas. Assim, por exemplo, numa brincadeira de *lojinha*, as crianças precisam definir o que a loja vai vender, quem vai ser o caixa e qual o seu papel, quem será o vendedor, o comprador, onde serão dispostas as mercadorias e como pagá-las. São regras necessárias para que a brincadeira se estruture e vão se construindo no próprio brincar. E essas regras não podem ser burladas, senão a brincadeira desanda. Por exemplo, não cabe na *lojinha* alguém assumir o papel de professor e começar a dar aulas. Desse modo, no faz-de-conta, para brincar de acordo com as regras, as crianças têm que se apropriar de comportamentos e criar cenários próprios e adequados à brincadeira escolhida. Segundo Vygotsky, essa é uma atividade complexa, que contribui para que a criança compreenda o universo dos papéis que desempenha, impulsionando o seu desenvolvimento.

Mais recentemente, a Sociologia da Infância tem trazido contribuições que vêm complementar essas idéias da Psicologia, nessa perspectiva histórico-cultural. Assim, reconhecendo a infância como uma categoria social, seus pesquisadores têm se debruçado sobre o brincar como atividade complexa, que permite às crianças construir uma ordem social própria. De acordo com Sarmiento, embora o brincar não seja exclusivo das crianças, "*a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis*" (1997, p.25, 26). Para esse autor, o brincar é a condição de aprendizagem da sociabilidade.

Junto a seus pares, e essencialmente por meio das brincadeiras de faz-de-conta, as crianças produzem e partilham uma cultura da infância, constituída por idéias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhes permitem

não apenas reproduzir o mundo adulto, mas (re)significá-lo e reinventá-lo, num processo de reprodução interpretativa.

Para melhor compreender essas idéias, será analisada a brincadeira de um grupo de crianças de 5 anos numa Instituição de Educação Infantil:

A professora propôs que as crianças escolhessem as atividades que desejassem realizar naquele momento.

Lia e Joyce correm para um canto da sala, onde há brinquedos diversos, fantasias, maquiagens, sucatas. Lia convida a colega pra brincar de casinha e logo informa que vai ser a mãe. Joyce diz que também quer ser a mãe.

_ “Mas tem que ter filha!”, diz Lia.

_ “Então fica duas mães e as bonecas eram as filhas”, diz Joyce, pegando duas bonecas que estavam dispostas na prateleira e dando uma para Lia.

_ “As mães vão levar as filhas prá passear”, diz Lia.

_ “Ah, não! A gente vai ao salão”(salão de beleza), retruca Joyce.

_ “Já sei! As mães vão arrumar o cabelo no salão e depois vão passear com as filhas, contemporiza Lia”

Nesse momento Luana se aproxima e pergunta de que as colegas estão brincando. Depois que explicam, ela diz que também vai brincar.

_ “Só se você for a moça do salão.”

Luana logo começa a arrumar os apetrechos para o funcionamento do salão. As amigas chegam com suas “filhas” e começam a ser maquiadas e penteadas.

Depois de terminado o serviço, Luana diz:

_ “É dez reais!”

Lia (que não havia pensado em dinheiro)improvisa:

_ “Ah, já sei! Isso aqui vai ser o dinheiro!” (pegando uns pedaços de papel que estavam na estante e escrevendo uns números).

_ “Agora as mães vão levar as filhas pra passear na praça.”

Luana se adianta e diz:

_ “Faz de conta que na praça tinha uma loja de sorvete e sanduíche. Aí eu era a dona, tá?”

_ “Mas a dona da loja vai dar sanduíche e sorvete pra todo mundo!”

_ “Tá!”

E a brincadeira continua...

Ao analisar, esse momento, a partir de referenciais apontados por Ferreira (1997), percebe-se que, para efetivarem a brincadeira, essas três crianças precisaram desenvolver ações comuns, que exigiram envolvimento mútuo, com um entendimento mínimo entre elas, partilhado e acordado verbalmente ou tacitamente. Isto é, para brincarem, tiveram que negociar papéis (quem ia ser a mãe, a filha, a dona do salão...),

imaginar cenários (onde aconteceria a brincadeira: em casa, no salão, na praça...) e a pensar a trama (as mães iriam ao salão e depois levariam as crianças para passear na praça...). Para que a brincadeira fosse bem sucedida, cada participante teve que assumir o seu papel de acordo com a função que o outro assumia e desenvolver as ações previstas para o papel, em resposta às ações do outro (para ter mãe, alguém tinha que cumprir o papel de filha; para ter uma dona de salão de beleza, devia haver alguém que se dispusesse a ser penteada e maquiada e que, depois, se dispusesse a pagar pelo serviço...).

Foram necessárias sucessivas negociações realizadas por meio de interações verbais e não-verbais para chegar a ações comuns. Houve disputas entre os pares para chegar a um consenso. Precisaram, ainda, no processo da brincadeira e por meio dessas interações, re-negociar papéis e a trama (a entrada de uma amiga que cumpriria o papel de dona do salão de beleza e, depois, de dona da loja, o uso do dinheiro, a proposta de que os sanduíches e sorvetes fossem de graça...).

Todas essas ações são marcadas pela não literalidade, isto é, pela simulação, uma vez que as crianças, de forma consciente, fazem de conta que são outras pessoas, cumprindo papéis reversíveis (ora são mães, ora são clientes do salão de beleza, ora são donas de salão, ora são donas de loja), reproduzindo e transformando a realidade que deu origem à brincadeira (as *mães* e *filhas* vão passear numa praça, onde há uma loja de sanduíche e de sorvete que não cobrará por essas guloseimas). É a ação não literal que permite ao brincar estar defendido de conseqüências, possibilitando essa reprodução interpretativa da realidade.

Outro pressuposto do brincar que permite às crianças a aprendizagem da sociabilidade e a construção de sua ordem social é a repetição. Dessa forma, num contexto mais estável, como, por exemplo, o propiciado por uma Instituição de Educação Infantil, onde as mesmas crianças costumam estar sempre juntas, as brincadeiras tendem a se repetir: repetem-se os temas, os papéis assumidos, as regras definidas, as tramas. Essa repetição das interações, criando padrões de ação conhecidos para os atores envolvidos, reforça as relações sociais entre as crianças e possibilita sua transferência para outros espaços e atividades (FERREIRA, cit. p. 92).

Assim, no brincar, as crianças aprendem como interagir, a construir e a reconstruir as relações sociais como sujeitos competentes, membros participantes e integrados no grupo de crianças. A criação de regras, às quais todos devem se submeter, além de permitir ao grupo se auto-estruturar, possibilita a cooperação entre as crianças. Como afirma Corsaro (1997), o brincar cria oportunidades para as crianças se sentirem parte integrante de um grupo, para fazerem e encontrarem amigos, conseguindo, assim, participar de uma cultura de crianças.

Numa perspectiva mais filosófica, destacam-se as contribuições de Johan Huizinga (2000) e Roger Callois (1990). Esses autores apontam uma série de características para o jogo, que possibilitam defini-lo como atividade livre, voluntária, delimitada no tempo e no

espaço, regida pela imaginação e por regras próprias de organização. De acordo com esses autores, nesse tipo de atividade predomina a incerteza, não se podendo prever os rumos que serão seguidos pelos brincantes, nem quais serão as suas conseqüências. É no processo, e não no produto, que se encontra o valor e a riqueza dessa linguagem.

Poder-se-ia, ainda, ressaltar que o sentido do brincar é dado pelos sujeitos que brincam, possibilitando a significação e a re-significação do mundo por esses sujeitos. É uma atividade permeada por valores, atitudes e expressão de sentimentos. A flexibilidade é também um componente essencial dessa linguagem.

A partir de todas essas contribuições, pode-se considerar, portanto, o brincar um importante espaço de expressão, de aprendizagem sobre o mundo natural e social e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de a criança transformar essa realidade, desenvolvendo a capacidade de imaginar, de *ir além*. Pode-se, também, compreendê-lo como lugar privilegiado de construção da sociabilidade, de relações éticas e estéticas, enfim, como espaço de constituição da identidade pessoal e social do indivíduo.

Ao longo da história da humanidade, foram sendo criadas brincadeiras que trazem as marcas das diferentes culturas e essas são transmitidas de geração a geração. Nos dias atuais, além desse patrimônio histórico, há uma intensa produção cultural de brinquedos e brincadeiras que os adultos criam para as crianças, carregada de valores que circulam no mundo contemporâneo. Existem também brincadeiras produzidas pelas próprias crianças, como forma de representarem, simbolicamente, o mundo em que vivem. Há, portanto, um acervo de jogos e brincadeiras que é apropriado e reinventado pelas crianças nas interações com os adultos ou com seus pares. Assim, elas brincam de faz-de-conta, de brincadeiras cantadas, de brincadeiras tradicionais, de jogos de competição, de jogos de mesa, de jogos de sorte e azar, de jogos de linguagem, brincam em brinquedos de escorregar, balançar, rodopiar, enfim, vivenciam plenamente o brincar, mesclando as diversas linguagens.

E qual é o papel da Instituição de Educação Infantil em relação ao brincar?

Muitas são as formas de conceber e de trabalhar o brincar nas IEI.

Alguns professores vêem o brincar em uma instituição educativa apenas como estratégia para aprender determinados conteúdos. Por exemplo: destituem os jogos de bingo, boliche, amarelinha e outros de suas características como brincadeiras, utilizando-as apenas para ensinar as letras, os numerais ou operações matemáticas.

Em outras situações, é comum professores deixarem as crianças *livres* para brincar, apenas como forma de ocupar o tempo delas na IEI, ou mesmo para os adultos ficarem livres para conversar, arrumar o armário, organizar os materiais.

Tanto uma quanto outra dessas formas de propiciar o brincar na instituição evidenciam o desconhecimento sobre o sentido do brincar e sobre a importância de uma ação intencional do professor no desenvolvimento de atividades com essa linguagem.

Já os professores que concebem o brincar como uma forma privilegiada de a criança ser e estar no mundo, e reconhecem a importância de essa linguagem ser propiciada às crianças, desde muito cedo e de modo intencional na IEI, permeiam sua prática cotidiana com uma postura lúdica. Nesse sentido, favorecem sempre nas crianças a capacidade de imaginar, de transformar uma coisa em outra, de ir além do instituído. Além disso, envolvem-se nas brincadeiras das crianças e organizam seu trabalho levando em conta uma concepção clara e consistente do brincar.

- a) É assim que uma professora de crianças de 0 a 18 meses, por compreender que nessa faixa etária a criança está iniciando o processo de construção da função simbólica e que o brincar se funde com a exploração do corpo, dos espaços e dos objetos, organiza o berçário com diferentes brinquedos (bolas, objetos que rolam, que produzem sons, que podem ser enfiados, sobrepostos, colocados uns dentro dos outros), com obstáculos e objetos para as crianças ultrapassarem, subirem, descerem, esconderem, rolarem etc. Consciente do seu papel no sentido de ensinar e enriquecer o brincar das crianças, a professora movimenta-se por todos os lugares onde elas estão, intervindo de maneira diferenciada em relação a cada uma delas, em função de suas curiosidades, escolhas, manifestações e explorações que realizam: nomeia e dá visibilidade aos movimentos das crianças, envolve-se em suas brincadeiras, completando-as e acrescentando novos elementos. Enfim, fica atenta, acolhe, valoriza e potencializa o que fazem. Introduce, inclusive, as crianças no faz-de-conta, brincando com elas de esconde-esconde e, até mesmo, transformando o significado de alguns objetos (por exemplo, brincando de “mamadeira” com um cilindro de plástico).
- b) No trabalho de uma professora com crianças de 2-3 anos, pôde-se perceber sua preocupação em trazer brincadeiras cantadas tradicionais, pertencentes ao acervo cultural, como “bambalalão”, “serra-serra serrador” e outras. Ela propiciava, também, várias situações em que o faz-de-conta estava presente, além de propor jogos com regras simples – muitas vezes partilhados com as crianças maiores da IEI –, dos quais as crianças pequenas participavam com entusiasmo, embora, muitas vezes, não conseguissem cumprir as regras tais como foram definidas nesses jogos.
- c) Essas mesmas brincadeiras e outras que envolvem regras mais complexas são propostas cotidianamente por uma professora de crianças de 5 anos, que, inclusive, a partir da idéia de uma criança do grupo de fazer um estilingue, desenvolveu um projeto sobre “brinquedos e brincadeiras”. Nele foram construídos pelas crianças, com a ajuda da professora, vários brinquedos (cavalinho, arco e flecha, bichinhos de legumes, iô-iô, peteca, bilboquê, vai-e-vem, bola de meia, pé-de-lata, bonecas, móveis em miniatura, telefone sem fio). Foram também resgatados, junto às famílias, jogos e brincadeiras, que foram ensinados e vivenciados pelas crianças.

No trabalho pedagógico com essa faixa etária, os jogos de faz-de-conta ocupam também um lugar muito importante e são organizados de forma mais estruturada pelas crianças maiores. A professora deve favorecê-los e enriquecê-los. Eis alguns exemplos:

Uma educadora, no seu cotidiano, propiciava momentos em que as crianças escolhiam o que, com quem e como iam brincar, tendo à sua disposição caixas diversas: de fantasias, de material não estruturado (papel, pedaços de pano, cabo de vassoura, sucata em geral) e de material estruturado (panelinha, copinho, talheres, bonecas, carrinhos, bombas de gasolina, rampas para automóveis, esmalte, lixa, objetos para maquiagem, xampu, creme e aparelho de barbear, miniaturas de instrumentos de médico etc.). Algumas crianças escolheram brincar de futebol, outras preferiram subir nas árvores e outras, ainda, se organizaram em torno desses materiais, brincando de “castelos e princesas”, de “salão de beleza” e de “consultório médico”.

A professora observava os diversos grupos e, em alguns momentos, envolvia-se na brincadeira ou fazia alguma intervenção para ampliar o seu conteúdo ou colocar algum questionamento relativo à postura ética entre as crianças. Por exemplo:

- envolveu-se na brincadeira de “castelos e princesas” e transformou-se, a pedido das crianças, em rainha. Como tal, percebendo a sutil discriminação que faziam em relação a uma criança negra, incluiu-a como mais uma das princesas do reino;
- no “salão de beleza”, entrou como uma “cliente” e solicitou serviços que não estavam em pauta naquela brincadeira, enriquecendo-a. Assim, pediu que marcassem na agenda do salão um horário para cortar seu cabelo e, ao final, fez de conta que pagava pelo serviço;
- entrou na brincadeira do “consultório médico”, solicitando a receita e, depois, simulou a leitura da bula antes de dar o remédio para seu filho;
- interveio numa briga que aconteceu no jogo de futebol, levando as crianças a refletirem sobre as regras que haviam estabelecido e sobre a forma de agirem um em relação ao outro.

Assim, se o brincar é reconhecido como uma das importantes linguagens que permitem às crianças compartilhar os significados da cultura e construir sua identidade social e pessoal, é fundamental, numa instituição educativa, que ele constitua uma das formas de mediação das relações estabelecidas com as crianças e delas com outros sujeitos e com os objetos.

Nesse sentido, é necessário que se explicita, na proposta pedagógica da IEI, o papel do professor, qual seja:

- propiciar e incentivar, nas diversas situações do cotidiano, que as crianças imaginem, que transformem uma coisa em outra, que possam ir além do que está instituído;
- fazer da brincadeira momento de conhecimento e de convivência com e entre as crianças, observando o que fazem e como fazem (o que elaboram, o que imaginam, como lidam com as regras, como se relacionam etc);
- criar oportunidades para que as crianças construam suas próprias brincadeiras e as partilhem com seus pares, potencializando-as;
- organizar espaços, tempos e materiais (estruturados e não-estruturados), para que o faz-de-conta e todos os outros tipos de brincadeiras aconteçam;
- trazer as brincadeiras para a IEI como patrimônio cultural a ser apropriado pelas crianças, buscando-as em várias fontes e permitindo que a diversidade enriqueça a prática pedagógica;
- colocar-se como brincante e envolver-se nas brincadeiras das crianças;
- ensinar, enriquecer, aprender e transformar com as crianças os vários modos de brincar, resgatando o lúdico existente dentro de si e brincando com elas de forma prazerosa;
- mediar as relações estabelecidas pelas crianças durante as brincadeiras, possibilitando que elaborem valores éticos de respeito, cooperação, solidariedade, tolerância, confiança, entre outros;
- propiciar que as crianças aprendam a lidar com as regras;
- respeitar o direito das crianças de decidirem sobre o que, como e com quem brincar;
- criar oportunidades para que as crianças menores e maiores brinquem entre si, favorecendo a aprendizagem e a produção de conhecimentos, entre elas, sobre o brincar.

Enfim, ao compreender a importância do brincar para as crianças, o professor de uma Instituição de Educação Infantil tem o importante papel de favorecer que ele aconteça, de forma bastante rica, no cotidiano de sua prática pedagógica.

3. LINGUAGEM ESCRITA

Para discutir a linguagem escrita, é fundamental enfatizar que a perspectiva aqui adotada é a de linguagem como objeto de uso social. Assim, a escrita que circula numa sociedade de cultura letrada atende a funções diferenciadas, de acordo com as necessidades de sua utilização. A escola foi incumbida de ensiná-la, mas isso não a torna um objeto escolar. Assim, antes, durante e posteriormente ao processo de escolarização, os sujeitos sociais vivenciam e aprendem essa linguagem em contextos reais de uso, muitas vezes pela mediação de outros sujeitos da cultura.

Lúcia Browne Rego (1985) diz que as *“As crianças descobrem a língua escrita antes de aprender a ler”*. A autora faz essa afirmativa a partir de seus estudos, nos quais busca estabelecer uma comparação entre o processo de aquisição da linguagem oral e o da escrita. Desse modo, assim como se evidenciou que as crianças adquirem a linguagem oral quando envolvidas em contextos comunicativos em que essa linguagem é significativa para elas, da mesma forma pode-se dizer que, se uma criança vive numa cultura letrada, na qual ela pode presenciar ou vivenciar situações significativas de uso da leitura ou escrita, se inicia aí o processo de aprendizagem dessa linguagem.

No contato sistemático com a linguagem escrita, a criança passa a compreender a função social e os diversos usos dessa linguagem, as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita e, até mesmo, as tramas dos textos (narrativo, descritivo, argumentativo ou conversacional) e os tipos de texto que circulam em nossa sociedade: literários (histórias, contos, poemas, obras teatrais), jornalísticos (notícias, reportagens, entrevistas, artigos de opinião), publicitários (avisos, cartazes, folhetos), instrucionais (receitas, regras e instruções), epistolares (cartas, solicitações), humorísticos (histórias em quadrinhos, piadas), textos de informação científica (relatos de experiência, definições, notas de enciclopédia, relatos históricos, biografia, monografia). (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995).

Nesse contato, as crianças aprendem também o conteúdo dos textos, a forma de escrever de cada autor e, até mesmo, a beleza das palavras, os sons e os ritmos dos poemas. Além disso, as experiências bem sucedidas são determinantes para o estabelecimento de relações afetivas com o ato de ler.

Nas diversas interações com outros sujeitos da cultura, a criança participa de situações em que se torna necessário, por exemplo: consultar placas de sinalização ou um catálogo para achar um endereço; ler um jornal para se informar sobre os acontecimentos diários; ler uma bula para se orientar sobre o uso de medicamentos; ler uma receita para fazer um

bolo; anotar um recado ou fazer uma lista para não se esquecer de algo; escrever uma carta para se comunicar com alguém que está distante, ou redigir um aviso para informar as pessoas sobre algum imprevisto, ou mesmo se deliciar e *viajar* com histórias ou poesias. Nessas situações, a criança interage com diversos tipos de textos, necessários a alguma forma de interlocução através da escrita, apropriando-se, progressivamente, dos seus usos e funções e de suas estruturas próprias.

Para Magda Soares (1998), esse conjunto de práticas, envolvendo leitura e escrita, denominado *letramento*, é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler, mas cultiva práticas sociais que usam a escrita. De acordo com a mesma autora, letramento seria o uso competente da tecnologia da escrita em situações de leitura e produção de textos reais, com sentido e significado para quem lê e escreve.

Paralelamente às atividades relacionadas ao letramento e a partir da vivência dessas situações, mediadas por outros sujeitos letrados, as crianças vão-se apropriando do sistema de representação dessa modalidade da língua. Ao pesquisar como se dá o processo de re-construção pelas crianças desse sistema de representação da língua escrita, Emília Ferreiro e colaboradores concluíram que, quando elas têm acesso a essa linguagem, vão construindo hipóteses muito próprias sobre o que a escrita representa e como ela é representada, buscando compreender o nosso sistema alfabético de escrita.

Inicialmente, nesse processo, quando ainda não percebem que existe uma relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala, as crianças tentam, por exemplo, estabelecer relação entre a escrita e as características físicas ou psicológicas do objeto representado (ex: utiliza muitas letras para escrever *trem*, porque esse é um meio de transporte grande; usa poucas letras para escrever *bicicleta*, por se tratar de um meio de transporte pequeno). Costumam, também, utilizar apenas as letras de seu nome, invertendo a sua ordem para escrever coisas diferentes; ou acreditam que não se pode ler ou escrever utilizando-se de menos de duas letras. Criam, enfim, uma série de outras hipóteses de caráter quantitativo e qualitativo, visando compreender o que significa essa escrita do adulto. Essas hipóteses foram denominadas por Ferreiro e Teberosky hipóteses pré-silábicas.

Quando a criança, a partir dos conflitos vivenciados nas suas tentativas de compreender esse sistema, se dá conta da existência de uma relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala, cria a hipótese de que a cada som emitido na fala corresponde uma letra (ex: coloca três letras para escrever *cavalo* ou duas para escrever *bode*). Essa hipótese, denominada *silábica*, significa um grande avanço no seu processo de reconstrução desse sistema, pois ela já descobriu o que a escrita representa, faltando apenas compreender como ela representa.

Assim, a partir do contato com diversas situações de escrita, mediadas por outros sujeitos letrados, a criança continua esse processo de construção de nosso sistema de representação, criando hipóteses até chegar à percepção de que a cada fonema corresponde um grafema (hipótese *alfabética*) e caminhar para a compreensão das regras ortográficas, que é a forma de escrita da nossa cultura.

Nesse processo, a criança vai também se apropriando dos aspectos gráficos da linguagem escrita, isto é, das letras, do uso de maiúsculas e minúsculas, da pontuação, da segmentação, da orientação da escrita.

Dessa maneira, a linguagem escrita deve ser compreendida como um sistema de representação com símbolos, sinais e normas, convencionados em cada contexto histórico e cultural, criado pelo homem diante de suas necessidades. É um objeto de conhecimento, dinâmico e complexo, cuja aprendizagem envolve a apropriação e a reconstrução de vários aspectos: funcionais, textuais, gráficos e aqueles relativos ao sistema alfabético de representação.

Sua aprendizagem pressupõe interação entre sujeitos de uma cultura letrada e, diferentemente da linguagem oral, requer ação intencional e, muitas vezes, planejada. Foi em virtude disso que a sociedade delegou à escola o papel de ensinar a linguagem escrita e, hoje, reconhece-se a possibilidade de trabalhar o processo de construção dessa linguagem desde a Educação Infantil.

Para esse trabalho, é importante que, primeiramente, o professor conheça o processo de construção da língua escrita pela criança e procure saber até que ponto o mundo letrado faz parte do repertório de saberes, valores e práticas do grupo social ao qual a criança pertence. Para tanto, é preciso investigar e registrar todas as práticas de leitura e escrita das crianças em casa, de seus pais e da comunidade em que vivem.

Da mesma maneira, é importante que o próprio professor reflita sobre os usos que faz da leitura e da escrita no seu dia-a-dia, uma vez que só quem tem o hábito de leitura e gosta de ler é capaz de formar novos leitores. Entretanto, isso não é suficiente, é preciso que o professor crie estratégias de trabalho, envolvendo organização dos objetivos, dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, dos materiais, das crianças, das metodologias de trabalho, bem como tudo que se refere às intervenções e às posturas que permeiam a ação pedagógica.

Assim, é importante que se crie na IEI um ambiente alfabetizador. Uma das formas de propiciar esse ambiente é a criação, na instituição e mesmo na sala de atividades, de espaços nos quais as crianças possam interagir individual ou coletivamente com a leitura e com a escrita. Por exemplo, pode-se organizar um espaço para colocar os diferentes livros e revistas que as crianças costumam utilizar. Dependendo das condições, pode ser

uma biblioteca de uso de toda a instituição, como pode ser uma biblioteca de sala, ou mesmo um cantinho para a guarda dos livros. O importante é que a criança tenha acesso fácil a esse material.

Além disso, as saídas do ambiente institucional, ampliando os espaços físicos e culturais, sempre oferecem situações significativas em que o uso da leitura e da escrita se tornam necessários.

Por outro lado, ao se pensar no aprendizado da linguagem escrita, é fundamental que não se perca de vista que as condições adequadas para a construção desse conhecimento específico também estão no coletivo de crianças e na possibilidade de trocas existentes nas relações que estabelecem, mediadas pelo adulto.

Dessa maneira, é fundamental a ação intencional da professora, possibilitando atividades ricas e diversificadas, tempos na sua rotina semanal e situações nas quais as crianças possam interagir em duplas, em trios, em grandes grupos e até mesmo individualmente, em alguns momentos, tendo em vista a apropriação por parte de cada um e as reflexões sobre o seu próprio processo.

Ademais, toda a ação pedagógica relativa à linguagem escrita deve ser desenvolvida por meio do *texto*, que é a unidade mínima de sentido da língua. Nesse sentido, um texto sempre tem objetivos, interlocutores e estrutura específicos, podendo seu autor ou leitor responder, antes de sua elaboração, a algumas questões como: o que vou escrever ou ler? em que contexto vou ler ou escrever? para que vou ler ou escrever? para quem vou ler ou escrever? como vou ler ou escrever? A resposta a essas questões é fundamental para que aquilo que se escreve ou que se lê tenha significado e sentido real para seu autor ou leitor. Segue este exemplo:

Uma professora, ao produzir um texto coletivamente, assumindo o papel de escriba das crianças, instigou-as a pensarem no tipo de texto que iriam escrever: um bilhete; para quem? para os pais; para quê? para solicitar autorização de ida das crianças ao Zoológico, no contexto do projeto sobre leões que estavam desenvolvendo. Nesse momento, ela também foi fornecendo informações sobre a estrutura e a formatação de um bilhete.

Alguns professores de Educação Infantil, por não terem clareza a respeito dos aspectos envolvidos no aprendizado da linguagem escrita, tratam desse conhecimento como se fosse um objeto apenas escolar, que tem como informante único a instituição educativa, isto é, lêem ou escrevem apenas para o professor corrigir. Outros agem como se

acreditassem que as crianças nunca tiveram contato com o mundo letrado antes de ingressarem na IEI.

Uma das crenças evidenciadas em algumas práticas é também a de que, para se alfabetizar, a criança deve aprender primeiro todas as letras, memorizando os sons e a grafia correspondente. Também é muito comum partir da memorização de palavras simples, que são escritas repetidas vezes pelas crianças, a fim de que, posteriormente, quando autorizadas pelo professor, escrevam palavras mais complexas e algumas frases simples. Destaque-se que, muitas vezes, essas palavras e frases são descontextualizadas e destituídas de sentido, tendo como único objetivo a busca da correção ortográfica ou da *letra bonita*.

Dessa maneira, é muito comum atividades que pedem às crianças para associar desenhos a palavras escritas, ligando uma coluna a outra; ou escrever palavras diante de desenhos aleatórios; ou circular a letra inicial de cada palavra; ou copiar letras, sílabas ou palavras descontextualizadas e destituídas de sentido com *letra bem bonita*.

Em contraposição a essa série de equívocos cometidos por muitos professores, pode-se citar o exemplo de uma professora de crianças de 5 anos:

Aproveitando o projeto desenvolvido por toda IEI sobre “Copa do Mundo”, a professora produziu com as crianças uma notícia para o jornal mural, que informava a todos sobre o andamento dos jogos. Para tanto, orientou as crianças para que agissem como repórteres, assistindo a um dos jogos e coletando informações (predefinidas para cada grupo). No dia seguinte, a notícia, a partir das informações trazidas pelas crianças, foi elaborada coletivamente, tendo a professora como escriba. Nesse processo, a professora, além de fazer perguntas e outras intervenções que induziram à elaboração da notícia, desafiou as crianças em relação à estrutura das frases que deveriam ser escritas, chamando a atenção para a coerência necessária ao texto e em relação aos elementos coesivos, tais como os marcadores de tempo e o uso de pronomes. Para escrever a manchete da notícia, a professora foi fazendo intervenções em relação à construção da base alfabética.

O resultado foi um texto de notícias bem estruturado, real, tal como poderia ser encontrado num jornal de verdade. Esse texto foi, posteriormente, passado a limpo pela professora, ilustrado pelas crianças e afixado no jornal mural. Como previsto no projeto, todas as turmas tiveram acesso à notícia, que foi lida por suas professoras e por eles próprios, à sua maneira, a partir de alguns indícios.

3.1- LITERATURA

Ao se falar em linguagem escrita na educação infantil, é necessário refletir o papel fundamental que a literatura assume no processo de formação das crianças. Ela constitui alimento primordial para o imaginário infantil, fornecendo matéria-prima para os jogos de faz-de-conta; mostra às crianças a riqueza escondida nas páginas dos livros e contribui para que desvendem, também, a beleza da nossa língua, as estruturas de textos narrativos e para despertar nelas o desejo de aprender a ler.

Entretanto, mesmo vivendo em uma sociedade letrada, a grande maioria das crianças brasileiras não tem, nos seus primeiros anos de vida, oportunidade de conviver com histórias, poesias e contos de fada. Isso evidencia o papel fundamental da Instituição de Educação Infantil como espaço privilegiado de aproximação da criança com esse mundo maravilhoso.

Para iniciar a criança no mundo dos livros, é imprescindível familiarizá-la com uma literatura de boa qualidade, que deve ir desde os clássicos até os modernos, passando por diversos gêneros, tramas, estilos e tipos de textos. Os assuntos e as temáticas também devem abarcar a realidade cultural, social e natural, mediados pelo uso das demais linguagens e formas de interação da criança com a natureza e a cultura.

Há que se considerar nos livros de literatura não apenas a qualidade dos textos, tanto do ponto de vista literário quanto de conteúdo, mas também a qualidade das ilustrações apresentadas, uma vez que as crianças, na faixa etária da educação infantil, compartilham, também, significados por meio das leituras possíveis que realizam a partir das ilustrações. Nesse sentido, são também muito interessantes para as crianças de 0 até 6 anos *os livros de imagem*, à medida que prescindem do texto escrito e possibilitam às crianças criarem suas próprias histórias.

Muitas são as possibilidades de trabalho com a literatura: leitura do professor; manuseio e *leituras individuais* das crianças, dentro de suas possibilidades e com seus recursos; histórias contadas a partir das ilustrações; leituras em capítulos; roda de conversa sobre livros conhecidos; construção de histórias; invenção de uma nova história a partir da leitura de um livro; intervenções e mudanças nos conteúdos das histórias, entre outras.

Para que as crianças de hoje continuem lendo pelo resto da vida, com a mesma emoção e mantendo a mesma curiosidade sobre o mundo dos escritos, é preciso conviver com outras crianças e adultos, para quem a relação com a literatura é também intensamente vivida.

Nesse sentido, um aspecto importante a ser considerado é que as verdadeiras trocas, o aprendizado de bons modelos de leitor e as possibilidades de aprendizagem significativa e de formação humana só são possíveis nas interações sociais e, principalmente, na convivência em grupos heterogêneos e no contato com pessoas diferentes.

Nesse sentido, para que as crianças avancem em seus conhecimentos e em seu processo de humanização, uma condição indispensável é a convivência com diferentes leitores: adultos e crianças. Assim, é fundamental que as crianças freqüentem bibliotecas, tenham contato com autores de livros, recebam visitas de contadores de história, ouçam histórias lidas por crianças maiores de outras turmas, convidem familiares para irem à instituição ler histórias ou contar aquelas que ouviam quando crianças.

É muito comum a literatura ser escolarizada na IEI, da mesma forma que ocorre no trabalho com outras linguagens. Utiliza-se, muitas vezes, das histórias ou poesias como pretexto para trabalhar conteúdos ou informações que se quer transmitir. Mais comum ainda é o uso da literatura com objetivos moralizantes, ou seja, para conseguir bons comportamentos das crianças, muitas vezes, chegando a atemorizá-las em relação a algo que é enfatizado na história, como, por exemplo: *se você não obedecer à mamãe, vai acontecer como aconteceu com a Chapeuzinho Vermelho: o lobo vem te pegar*, ou ainda: *se mentir, seu nariz vai crescer como o do Pinóquio*.

Em contraposição a essa visão tão freqüente em nossas instituições, Regina Zilbermann afirma que literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real. É por essa razão que não deve ser utilizada para ensinar a ler e a escrever.

A literatura no cotidiano da educação infantil deve ser prática cultural, experiência, prazer, transgressão, alimento para o imaginário, forma de interação com o outro, além de portar uma infinidade de novos sentidos e significados que todos os dias são descobertos por leitores e que devem ser compartilhados.

4. CONCLUSÃO

Diante de todos os aspectos tratados nesse item, conclui-se que, no processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, o papel mediador do professor se cumpre à medida que ele:

- a. possibilitar o acesso das crianças às diversas funções sociais da linguagem escrita, utilizando-se dos diversos tipos de textos, em situações em que eles se tornam necessários no cotidiano do trabalho;
- b. propiciar uma relação prazerosa da criança com a linguagem escrita, possibilitando-lhe o acesso ao repertório cultural literário e às formas lúdicas de utilização dessa linguagem;
- c. criar oportunidades para que as crianças percebam as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita;
- d. assumir, inicialmente, o papel de escriba e leitor, tendo em vista que, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente, as crianças conseguem produzir e compreender linguagem escrita;
- e. proporcionar atividades de produção de textos nas quais ele escreve pelo grupo, questionando os objetivos e interlocutores do texto e negociando o enunciado, de modo a se aproximar da linguagem que se escreve;
- f. possibilitar o desenvolvimento de várias estratégias de antecipação do significado dos textos a serem lidos, nas quais as crianças coloquem em jogo tudo o que sabem para descobrirem o que não sabem;
- g. favorecer a compreensão dos textos lidos, por meio da busca de indícios que permitam não apenas a confirmação das hipóteses levantadas, como também permitam à criança inferir e extrapolar o texto;
- h. buscar compreender e valorizar o nível em que as crianças se encontram;
- i. questionar, criar conflitos e informar, tanto por meio de perguntas quanto na própria organização dos materiais com os quais as crianças trabalharão;
- j. levar as crianças a produzir escritas à sua maneira e ler, apontando o que escrevem;
- k. oferecer, para tais produções, textos oralmente garantidos ou textos que não necessitam de planejamento prévio, como títulos, etiquetas, listas. No caso da leitura, letras de músicas, poesias, parlendas são textos que possibilitam às crianças ajustar a leitura ao que já conhecem de memória;
- l. favorecer a estabilização dos nomes próprios de todas as crianças da turma, para que sirvam tanto como confronto para as prováveis hipóteses de escrita e leitura elaboradas pelas crianças, quanto para a apropriação do repertório de letras e seu traçado, bem como para contribuir na análise fonológica de outras palavras a se construir;
- m. constituir-se como um bom modelo de escriba e leitor, no que se refere à postura corporal, à preensão do lápis, à organização espacial da escrita, além de orientador das crianças quanto a esses aspectos.

É fundamental, contudo, que se tenha sempre em mente as características específicas das crianças de 0 a 6 anos, as quais indicam que o trabalho em torno da linguagem escrita não deve ser o aspecto a ser priorizado nas propostas pedagógicas dessa primeira etapa da Educação Básica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Alysso C; GUIMARÃES, Marília; SALLES, Fátima (Org). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CARVALHO, Alysso C; DEBORTOLI, José Alfredo; GUIMARÃES, Marília; SALLES, Fátima (Org). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 193 p.

COOPEN – COOPERATIVA DE ENSINO DE BELO HORIZONTE. Documento de Proposta Pedagógica. Belo Horizonte: [s.n.], 2002/2003.

CONTAGEM. Cadernos de Educação Infantil: orientações para elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil, Contagem, 2007.

DIAS, Fátima R. Teixeira de Salles Dias, FARIA, Vitória Barreto de. Projeto político-pedagógico e dinâmica do cotidiano na educação infantil. *In: MINAS GERAIS*. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: formação superior de professores*. Módulo 7. Volume eletivo 1. Belo Horizonte: SEE, 2005.

ESCOLA MUNICIPAL CORNÉLIO VAZ DE MELO. Documento de Proposta Pedagógica. Belo Horizonte: PBH, Secretaria Municipal de Educação [s.n.], 2006.

FARIA, Vitória L. B.. Memórias de Leitura e Educação Infantil in Caminhos para a formação do leitor. SOUZA, Renata Junqueira (org.). São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do Brincar ou...as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. *In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto*. “As Crianças: Contextos e Identidades” (Coord). Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.

FERREIRO, E.; TEBERROSKY, A *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOULART, Maria Inês Mafra. A Criança e a Construção do Conhecimento. *In: MINAS GERAIS*. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: formação superior de professores*. Módulo 5. Volume 3. Unidade 3. Belo Horizonte: SEE, 2004.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância, Sociedade e Cultura. In: Desenvolvimento e aprendizagem. CARVALHO, Alysson C; GUIMARÃES, Marília; SALLES, Fátima (Org). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo:Perspectiva, 2000.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ. M.E. *Escola, leitura e produção de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KRAMER, Sonia;LEITE, Maria Isabel (org.) *Infância e Produção cultural*. Campinas Papyrus, 1998.

LIMA, Elvira Souza. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: GEDH, 2001.

IMA, Elvira Souza. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: GEDH, 2001.

LIMA, Elvira Souza. *Conhecendo a criança pequena*. São Paulo: GEDH, 2001.

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo:GEDH, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio –histórico. Coleção Pensamento e Ação no Magistério, São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental.Coordenação Pedagógica de Educação Infantil. *Seleção e organização dos conteúdos conhecimentos e metodologias para o trabalho pedagógico na educação infantil*. Curitiba, 2006. (mimeo)

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar e Criança. In CARVALHO, Alysson C; DEBORTOLI, José Alfredo; GUIMARÃES, Marília; SALLES, Fátima (Org). *Brincar(es)*.Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.193 p.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. “As Crianças: Contextos e Identidades” (Coord). Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.

REGO, Lúcia B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, v.66, n.156, jan./abr.1985

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias” in Sociedade e Cultura 2. Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, Vol.13 (2), 2000, 145-164

ZILBERMANN, Regina e LAJOLO, Marisa. *Literatura Infantil Brasileira história e histórias*. São Paulo: Ática,1984.



ORIENTAÇÃO DE ESTUDO

ATIVIDADE 1

Como se constitui o pensamento verbal no processo de desenvolvimento da linguagem oral pela criança para Vigostsky?

ATIVIDADE 2

O texto apresentado aborda o processo de desenvolvimento/aprendizagem da linguagem oral pela criança a partir das oportunidades oferecidas pelo meio sociocultural no qual ela vive e das relações que estabelece nesse meio.

- a) Levando-se em consideração os aspectos abordados no texto, faça uma linha evolutiva ou um quadro que mostre a evolução da linguagem oral da criança, dando destaque às suas aquisições mais importantes em relação a essa linguagem, nos primeiros anos de vida.
- b) Para completar essa linha ou quadro, destaque as contribuições que a IEI pode e deve dar para ampliar e enriquecer as vivências das crianças em relação a essas aquisições.

ATIVIDADE 3

Leia a história que se segue, adaptada de uma revista em quadrinhos de Maurício de Souza:

A Caravana

Cebolinha brincava alegremente, trotando em cima de uma pedra, quando chega o Cascão e lhe pergunta o que ele fazia ali, pulando feito um doido em cima daquela pedra.

Cebolinha, desdenhando a percepção do amigo, lhe diz que estava no seu “camelo”, rumo à distante Arábia, e que precisava seguir viagem, antes que começasse a tempestade de areia.

Cascão, diante da perspectiva de ir para um lugar onde não havia água, logo se animou, pegando uma outra pedra e juntando-se ao amigo com seu “camelo”, o Encardido.

Cebolinha aceitou a entrada de Cascão na brincadeira, desde que esse lhe aceitasse como chefe da caravana. Quando discutiam sobre a pertinência ou não desse chefe pagar um salário para o seu único empregado, chega a Mônica, que também se espanta com aquela “pulação” encima das pedras. Quando explicam que são beduínos viajando para a Arábia, a menina, entusiasmada porque iriam para a “Terra das mil e uma noites” e do “fofo do Aladim”, logo pegou o seu “camelo Frufru”(uma outra pedra) e entrou na caravana. Depois de algumas brigas, resolveram continuar viagem.

Chega, então, a Magali, que também resolve acompanhá-los no seu “camelo Machimelou”, assumindo o papel de comerciante de melancias.

Assim, seguem viagem. Cebolinha, cumprindo suas tarefas de chefe, começa a dar ordens:

-“Em flente, a todo vapor!”, no que é questionado por Cascão, que lhe diz que não estão num trem.

Cebolinha, então, muda a ordem:

-“Calavana, em flente, malche! Mais uma vez é questionado pelo empregado Cascão, que, exigindo precisão, lhe pergunta se são um exército.
E assim, a brincadeira continua, cheia de alegrias, brigas e acertos...

Como vimos, os integrantes da *Turma da Mônica* estavam brincando de “caravana”, fazendo de conta que viajavam para a Arábia.

Agora, responda às questões, com base nos conhecimentos discutidos no texto sobre o brincar:

a) Como se evidencia a imaginação nessa brincadeira? Quais os processos mentais envolvidos nessa ação das crianças?

b) Quais as regras implícitas nessa brincadeira de faz-de-conta? Como as crianças lidaram com essas regras?

c) De acordo com Ferreira (1997), para efetivar uma brincadeira como essa, as crianças precisam desenvolver ações comuns, que exigem envolvimento mútuo, com um entendimento mínimo entre elas, partilhado e acordado verbalmente ou tacitamente. Como isso pode ser percebido na brincadeira vivenciada pela Turma da Mônica?

d) Sintetize as contribuições que esse tipo de brincadeira pode oferecer ao desenvolvimento do pensamento e da sociabilidade das crianças.

ATIVIDADE 4

O texto questiona o fato de alguns professores considerarem o brincar uma instituição educativa apenas como estratégia para aprender determinados conteúdos.

Preencha o quadro a seguir, pensando em outras possibilidades de se trabalhar o brincar numa Instituição de Educação Infantil:

Faixa etária das crianças	Ações possíveis de serem desenvolvidas	Espaços e materiais a serem organizados	Organização de tempos para desenvolvê-las	Posturas e intervenções do(a) professor(a)
Crianças de 0 a 2 anos				
Crianças de 2 a 3 anos				
Crianças de 4 a 5 anos				

ATIVIDADE 5

A partir do estudo do texto, comente a seguinte afirmativa:

A linguagem escrita é um objeto de conhecimento dinâmico e complexo, cuja aprendizagem envolve a apropriação e a reconstrução de vários aspectos: funcionais, textuais, gráficos e aqueles relativos ao sistema alfabético de representação.

ATIVIDADE 6

A partir de todos os aspectos estudados neste texto, conceitue *ambiente alfabetizador e de letramento* e descreva como esse ambiente poderia ser organizado numa Instituição de Educação Infantil. Que tipos de atividades o (a) professor(a) poderia propor? Quais as posturas e intervenções mais adequadas para favorecer o processo de construção dessa linguagem pelas crianças?

ATIVIDADE 7

Qual o significado e a importância da *literatura no trabalho pedagógico* com crianças de 0 até 6 anos?

RESPOSTAS

ATIVIDADE 1

Para Vigotsky, o pensamento verbal, ou seja, o processo de interiorização da linguagem oral, que, anteriormente, estava ligado aos objetos, constitui-se com o desenvolvimento da função simbólica. A linguagem comunica o mundo interno e permite à criança sair do tempo imediato e do local presente. Assim, ela consegue compreender e se expressar em relação aos objetos que estão ausentes.

ATIVIDADE 2

Linha de desenvolvimento da linguagem oral e contribuições da IEI

Aquisições da criança	Contribuições da IEI
<p>Ao nascer, as crianças têm a capacidade, constituída geneticamente, de ouvir e emitir uma infinidade de sons. Ao entrar em um mundo de cultura em que as interações são mediadas, predominantemente, pela linguagem oral, a criança vai se relacionando com os sujeitos sociais e com os sons emitidos por eles. Nesse processo, onde se articulam o biológico e o cultural, evidenciam-se progressivamente algumas aquisições:</p> <ul style="list-style-type: none">- Vocalizações e expressões sonoras às quais os adultos dão significado (balbucios);- Seleção de sons que permitem compartilhar significados, associando-os a objetos presentes;- Interiorização da linguagem, com o desenvolvimento da função simbólica: criança consegue sair do tempo imediato e do local presente; compreende e se expressa sobre objetos que estão ausentes;- Expressa ações por meio de palavras-frase e depois por frases completas. Amplia a compreensão do outro. Pseudo-conceitos, construídos em função de sua capacidade de generalização;- Criança fala sobre as coisas e expressa seu mundo interior. Estrutura mais organizada da fala: lida com passado, presente e futuro; fatos têm causa e conseqüência; capacidade de construir narrativas, transportando-se para além do tempo presente;- Constrói conceitos que lhe possibilitam se utilizar, cada vez mais, de categorias abstratas para compreender e organizar o mundo.	<p>É por meio das interações com outros sujeitos da cultura que as crianças vão desenvolver a linguagem. Nesse sentido, os profissionais de uma IEI devem:</p> <ul style="list-style-type: none">- Conversar com as crianças, desde bebês e possibilitar que conversem com outras pessoas e outras crianças;- Ter sempre uma postura de escuta em relação a todas as manifestações das crianças;- Acompanhar e buscar compreender os gestos e vocalizações das crianças, interpretando-os e verbalizando pela e para a criança;- Incentivar e enriquecer as falas das crianças;- Ser uma referência da linguagem padrão para as crianças, respeitando seu momento de desenvolvimento e sem exigir delas correção lingüística;- Criar e potencializar situações para que as crianças possam construir narrativas;- Fazer a intermediação, organizar e sistematizar a fala do grupo, suas conversas, discussões, questionamentos, levantamento de hipóteses, tanto no que se refere à postura (respeitar a fala do outro, esperar sua vez) quanto ao conteúdo;- Possibilitar a fala de todos e favorecer a compreensão;- Favorecer o acesso, de forma significativa, a vários tipos de textos orais que propiciem a vivência dos diversos usos da linguagem;- Enriquecer o repertório de textos orais que constituem patrimônio cultural, favorecendo, assim, principalmente, a vivência dos usos estéticos e expressivos da linguagem oral.

ATIVIDADE 3

a) Na brincadeira apresentada, a imaginação se evidencia na transformação de pedras em camelos, na criação de papéis e na criação de uma trama. Nessa ação das crianças, está envolvida a capacidade de abstração, uma vez que as crianças têm que transformar uma coisa em outra, dando um significado diferente (camelo) a um determinado significante (pedra), desprendendo-se, assim, do objeto concreto. Ao mesmo tempo, desenvolvem a capacidade de representação e de coordenar papéis, pois elas têm que criar e desempenhar os papéis que criaram, fazendo de conta que são outras pessoas (beduínos que vão à Arábia, cada um desempenhando um papel diferente na caravana), além de coordenar suas ações com os papéis desempenhados pelos outros sujeitos envolvidos na brincadeira (para que um seja chefe, os outros têm que se subordinar a ele).

b) Essa era uma brincadeira em que as crianças faziam de conta que constituíam uma caravana que rumava para a Arábia. Assim, devia ter areia, beduínos, camelos como meio de locomoção, chefe da caravana e subordinados com tarefas específicas, modos de organização e de locomoção. Para seguir essas regras, implícitas à brincadeira, cada um assumia seu papel específico na caravana e criava objetivos próprios de seu destino (ir para um lugar onde não haveria água, ir para a *terra das mil e uma noites*, ver o fofó do Aladim, ir como *comerciante*). Além disso, cada participante exigia coerência do outro em relação ao papel assumido: o chefe tinha que ser preciso nas suas ordens e pagar salário para seus subordinados.

c) As crianças da *Turma da Mônica*, para vivenciarem essa brincadeira, tiveram que se envolver mutuamente, negociando papéis: para ser caravana tinha que ter um chefe e, se havia chefe, os outros tinham que se subordinar a ele. Criaram também uma trama: tinham que apressar por causa da tempestade de areia e cada um assumiu um objetivo para a viagem.

d) Esse tipo de brincadeira de faz-de-conta contribui para o desenvolvimento da capacidade de abstração que envolve a representação e a imaginação. Como jogo de papéis, contribui, ainda, para o desenvolvimento cognitivo das crianças, na medida em que cada uma tem de desempenhar seu papel, coordenando suas ações com os papéis desempenhados pelos outros sujeitos envolvidos na brincadeira.

Esse jogo de papéis, próprio das brincadeiras de faz-de-conta, exige, portanto, interações diversas, envolvimento mútuo, criação de regras, negociações e re-negociações constantes, cooperação, que criam oportunidades para as crianças sentirem-se integrantes de um grupo e desenvolverem a sociabilidade.

ATIVIDADE 4

Nessa questão, espera-se que as alunas detalhem vários tipos de brincadeiras possíveis de trabalhar com as crianças, a partir da consideração do brincar como forma privilegiada de as crianças expressarem, relacionarem, descobrirem, explorarem, conhecerem-se e atribuírem significado ao mundo. Baseadas nessa concepção, propor brincadeiras com sentido em si mesmas, e não estratégias para trabalhar determinados conteúdos. As alunas devem, também, apresentar formas de organizar essas brincadeiras numa IEI (espaços, materiais, tempos, posturas e intervenções do professor), de acordo com as diversas faixas etárias. Assim, podem propor: jogos de exploração de objetos, do corpo e do espaço; brincadeiras de imaginação e jogos de faz-de-conta (individuais ou coletivos); brincadeiras cantadas; jogos de regra etc. Em todos eles, ressaltar o importante papel mediador do (a) professor(a).

ATIVIDADE 5

O texto aborda a linguagem escrita como um sistema de representação com símbolos, sinais e normas, convencionados: no contexto histórico e cultural, criado pelo homem diante de suas necessidades. Ele discute as diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral e demonstra a complexidade da linguagem escrita, abordando aspectos envolvidos na apropriação e reconstrução pela criança.

Em relação aos *aspectos funcionais*, o texto destaca o processo de aprendizagem desse objeto de conhecimento que é fundamental para a criança compreender a função social, os diversos usos dessa linguagem e as diferenças entre ela e a linguagem oral. Essa aprendizagem ocorre a partir da exposição e do acesso da criança a esse objeto de conhecimento.

Quanto aos *aspectos textuais*, o texto é a unidade mínima de sentido da língua e para a criança apropriar-se da linguagem escrita é necessário que no seu processo de aprendizagem ela tenha contato com as diversas tramas e tipos de textos que circulam na sociedade.

Nesse processo, a criança apropria-se, também, dos *aspectos gráficos* da linguagem escrita, isto é, das letras, do uso de maiúsculas e minúsculas, da pontuação, da segmentação e da orientação da escrita.

Em relação ao domínio do *sistema de representação*, o texto destaca que as crianças quando têm acesso a essa linguagem vão construindo hipóteses próprias do que a escrita representa e como ela é representada, buscando compreender o nosso sistema alfabético de escrita.

ATIVIDADE 6

Espera-se que a aluna conceitue ambiente alfabetizador e de letramento como espaço organizado intencionalmente para a aprendizagem das crianças a partir da interação, individual e coletiva, com a leitura e a escrita, em situações significativas de uso. A partir daí, a aluna deverá descrever um ambiente de sala e/ou de fora dela com materiais e espaços que possibilitem a interação, bem como, atividades, posturas e intervenções da professora nesse espaço. Essas devem levar em conta os seguintes aspectos:

- a unidade mínima de sentido da língua é o texto;
- é necessário considerar seu sentido e significado para as crianças;
- é preciso considerar as possibilidades de trocas entre as crianças mediadas pelos adultos;

ATIVIDADE 7

A literatura constitui alimento primordial para o imaginário infantil, fornecendo matéria-prima para os jogos de faz-de-conta. Ela mostra a riqueza escondida nas páginas dos livros que contribuem para as crianças desvendarem a beleza da nossa língua e as estruturas de textos narrativos. A literatura desperta, também, nas crianças o desejo de aprender a ler. No cotidiano da educação infantil ela deverá ser prática cultural, experiência, prazer, transgressão, forma de interação com o outro. Diariamente, por meio dela, os leitores descobrem uma infinidade de novos sentidos e significados que devem ser compartilhados.



ESTUDO COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção PROINFANTIL. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CARVALHO, Alysso C; DEBORTOLI, José Alfredo; GUIMARÃES, Marília; SALLES, Fátima (Org). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.193 p.

ISBN 978-85-99372-72-2



O Curso de Pedagogia UAB UFMG proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais visa à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso a distância, com momentos presenciais, desenvolvido pela UFMG em parceria com prefeituras de municípios onde foram criados os Pólos Municipais de Apoio Presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC no 1/2005, de 16 de dezembro de 2005.

O curso de Pedagogia UAB UFMG tem como referência o curso Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O curso foi considerado, por educadores e entidades educacionais de renome, como inovador, tanto na concepção de formação de professores quanto na organização e dinâmica de gestão.

O Curso de Pedagogia UAB UFMG foi organizado na forma de um curso de graduação plena, distribuído em oito módulos, com duração prevista de quatro anos. Habilita para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil.

