

Veze e voz às crianças!



## EDITORIAL

### APRENDER A LESCREVER ENUNCIADOS NO MOVIMENTO E NOS EVENTOS DA VIDA

Por *Dagoberto Buim Arena*

Neste número, o boletim do NAHum destaca a necessidade de as crianças entenderem a escrita como uma criação social, histórica e cultural humana para a compreensão das relações sociais e com ela desencadear eventos na vida.

Os atos de ler, isto é, os de compreender, e os atos de escrever, isto é, os que movimentam esferas da vida, devem ser aprendidos como instrumentos culturais de ação humana, em vez de técnicas alienadas, sem sal, sem açúcar, sem afeto, sem emoção, sem informação, sem tempero, enfim, sem vida.

Se a linguagem escrita, criada e recriada ao longo dos seis últimos milênios, manteve-se viva porque conservou funções essencialmente sociais, por que razão despi-la de seu corpo social para torná-la um conjunto disperso de peças sem vida para ser oferecido a crianças famintas por saberes?

Suas funções sociais não podem ser desprezadas pela geração profissional especializada para ensinar - as alfabetizadoras - quando se encontra com a que chega ao mundo - as crianças - para se apropriar do que os que aqui estão já criaram.

As funções sociais serão mantidas pela introdução nas salas de aula, de gêneros diversos, cada qual com sua função na vida, cada qual com seus enunciados próprios, com seus suportes e

gestos específicos, e, sobretudo, cada um com seu modo de circular nas esferas da vida. É bem possível que o fato de a escola pública historicamente desprezar os eventos da vida seja um obstáculo para que os gêneros entrem pela sua soleira com vida, em vez de serem ensinados apenas como esqueletos com características bem definidas a serem reconhecidas pelas crianças.

O gênero não é um formato de escrita com uma lista de características para serem tidas pelos alunos. Não!! O gênero é uma criação humana empregado em trocas.

Nas sociedades digitalmente organizadas, as de hoje, as que se anunciam no horizonte, lê-se e escreve-se por trocas rápidas entre os dois atos em um processo amalgamado de escrever.

Fazer isso tudo é possível?

A seção De professor para professor oferece inúmeras sugestões de projetos baseados em gêneros que solicitam trocas e circulação. Não há esqueletos desencarnados, mas eventos plenos de vida, mesmo que nos limites circunscritos pela escola.

A seção Eu faço assim detalha, descreve, recomenda, propõe. Por que não arriscar com as certezas do bem fazer?

## DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

### A FUNÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: É POSSÍVEL ISSO?

Por Stela Miller

O domínio da linguagem escrita tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento cultural da criança (Vygotski, 2000), pois, para dominar essa linguagem, a criança passa por um processo de ensino-aprendizagem durante o qual vai se apropriar dos diversos gêneros de enunciados criados pelos homens no processo de seu desenvolvimento sócio-histórico, o que **torna possível** a ela o estabelecimento de relações com outras pessoas, via de regra em ocasiões de **interação** distanciada no tempo e no espaço por intermédio da leitura, e a **apropriação** dos conteúdos culturais que estão disponibilizados em seu meio.

Esse processo de apropriação da linguagem escrita, que cumpre essa finalidade de desenvolver culturalmente as crianças, só é possível quando elas estão participando de um processo de ensino-aprendizagem que se faz com base no conhecimento da linguagem viva, que está nos diferentes suportes escritos, físicos ou virtuais, que são veiculados pela sociedade: livros das mais diversas áreas do saber, revistas, folhetos, cartazes, jornais, relatórios, convites, e-mails, diálogos em diferentes tipos de aplicativos, enciclopédias digitais, informações online, etc., enfim, toda a variedade de escritos produzidos e disseminados entre os membros de determinada comunidade.

E, entretanto, mesmo após anos de estudos e pesquisas mostrando como o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita pode, de fato, cumprir esse papel, **ele ainda é feito de forma artificial**, pelo conhecimento dos elementos parciais que configuram o código de representação do sistema da língua: fonemas, grafemas, relações som-letra, sílabas e palavras isoladas de qualquer contexto, o que **não oportuniza** às crianças o conhecimento da maior **unidade de significação** da linguagem escrita que é o **enunciado** visto em sua totalidade, produzido com uma dada intenção e, por isso, com um determinado modo de organização e uso de recursos linguísticos apropriados a seu gênero.

As crianças, quando entram na escola básica, trazem a expectativa de aprender a ler e escrever, porque desejam compreender o mundo de seus escritos favoritos, como as histórias infantis, os gibis e os games, por exemplo. Entretanto, o ensino da escrita, como nos assegura Vygotski (2000, p. 183) há quase cem anos,

[...] não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar o piano. Com tal abordagem, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas não o introduzem na natureza da música. [...]

Essa é uma metáfora válida ainda hoje para compreendermos o que, de modo geral, se faz em nossas escolas quanto ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita: não olhamos para as necessidades e os interesses das crianças e adotamos um conteúdo desprovido de um significado social, isto é, que não encontra similar nas interações que se dão entre as pessoas pela via dos escritos que circulam pelas redes reais de interlocução entre as pessoas, porque esse conteúdo é reduzido a seus elementos formais que não têm lugar na vida das crianças e, portanto, não lhes permite formar um sentido pessoal para ele. As crianças aprendem as letras do alfabeto, formam sílabas e palavras com elas, mas não sabem estabelecer uma compreensão para um enunciado escrito, nem conseguem produzir um enunciado com coerência e coesão para um interlocutor.

É possível ao professor desenvolver com as crianças um processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita considerando a função social da escrita? É possível conduzir esse processo de modo que as crianças desenvolvam a capacidade de compreensão dos diferentes gêneros de enunciados

presentes em seu universo cultural? É possível, nesse processo, capacitá-las a produzirem seus escritos com originalidade, a serem criativas e pensarem com autonomia?

Se essas forem as finalidades estabelecidas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, o ponto inicial desse processo será criar situações em que as crianças sintam a necessidade de ler e escrever enunciados, para atingir certos fins voltados ao uso do registro escrito como meio de interação entre as pessoas, de estabelecimento de relações interpessoais envolvendo a compreensão daquilo que foi produzido por um terceiro e a capacidade de produzir e fazer chegar ao outro a sua mensagem, suas ideias, seus pontos de vista, seus ideais, seus sentimentos, etc.

No plano da leitura, as situações são criadas para que os enunciados escritos cumpram suas funções, como informar, encaminhar para uma ação, alertar, argumentar, explicar, conscientizar, divertir, pensar, refletir, ajudar a solucionar problemas, dar direções, etc. Nesse contexto, a leitura faz sentido para as crianças, porque o uso que fazem dos enunciados escritos, no âmbito da escola, corresponde ao uso que na sociedade deles se faz, é próprio da vida das pessoas, é próprio, portanto, da vida das crianças.

No plano da produção de enunciados escritos, todas essas funções da linguagem escrita concretizam-se em contextos interacionais em que as crianças escrevem a seus interlocutores reais, e estes, por sua vez, tornam-se os potenciais leitores de seus escritos. E, sempre que a escrita de enunciados se faz em situações em que essas produções estão destinadas a cumprir finalidades de interlocução, como as já apontadas, os enunciados cumprem sua função social, e as crianças atribuem a eles um sentido pessoal, elaborando internamente um sentido positivo para a atividade de produção de enunciados escritos.

Podemos nos perguntar: como inserir a produção escrita em situação de interlocução, com interlocutores reais, para as crianças elaborarem um sentido positivo para a escrita? Uma possibilidade é pensar projetos de escrita com função social.

Há projetos feitos de forma contínua, ao longo da programação anual, que incluem produção: de **histórias** (contos de fadas, histórias folclóricas, de ficção científica, fábulas, narrativas de vida, autobiografia e

biografia, contos de Natal); de **livros informativos** (vida dos animais, das plantas, dos seres humanos e suas profissões, cidades, fenômenos científicos e naturais, etc.); de **poemas** (descritivos, narrativos e expressivos, sobre diversos temas). A destinação social dessas produções pode considerar a ampliação da biblioteca de sala ou do próprio aluno com livretos individuais ou coletâneas da sala, para utilização em rodas de leitura, preparação de coros falados e encenações, organização de varais de poesias - na sala ou no pátio, etc. E, ainda, produção de **texto jornalístico** (notícias, reportagens, entrevistas, etc.), para manutenção de um jornal mural no pátio da escola, ou participação em blogs escolares.

**Outros escritos** são feitos conforme projetos relacionados a conteúdos em estudo ou por necessidades de escrita surgidas na dinâmica de funcionamento das atividades escolares, como: **bilhetes** para os pais (reuniões de pais, festividades escolares); **panfletos** de campanhas feitas ao longo do ano (para divulgação na comunidade); **cartazes** para realizar campanhas de informação e conscientização (reciclagem, preservação ambiental, vacinação, etc.), informar eventos da escola (festas juninas, feiras de ciências, exposições, etc.). Outras possibilidades: **correspondência** entre alunos de diferentes cidades; **roteiros de entrevistas, relatórios** (visitas, experiências científicas); **convites** (festa junina, feira de ciências, reuniões, etc. - para pais, outros alunos, autoridades e pessoas da comunidade, etc.); **receitas** (da culinária comum e de comidas típicas - para as mães, pais e parentes); **regras de jogos** (adaptações de jogos conhecidos ou invenção de novos jogos - para brincadeiras, gincanas escolares, etc.), enfim, todos os gêneros de enunciados selecionados pelas crianças sob orientação do professor para o estabelecimento de interlocução com outras pessoas por meio da linguagem escrita.

**Respondendo** à questão feita no título deste enunciado: **sim, é possível!**

#### Referência:

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: *Obras escogidas III*. 2.ed. Madrid: Visor, 2000.

## APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA EM ESPAÇOS E TEMPOS DE BRINCAR

Por *Alexsandra de Freitas Silva*

As experiências aqui relatadas foram feitas por mim com turmas de crianças da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, que passam o dia inteiro na escola. Durante a manhã, elas ficam em suas turmas regulares e, no horário oposto, nos reunimos e realizamos diferentes atividades: arte, culinária, brincadeiras e trabalhamos com diferentes projetos que são planejados e desenvolvidos com as crianças a partir do interesse da turma.

Na escola, todas as vivências das crianças são permeadas por experiências significativas com a escrita. As técnicas de Freinet norteiam o trabalho. Nas turmas regulares, elas fazem o jornal da turma, o livro da vida, as pesquisas que surgem com base em seus interesses, as receitas culinárias. Leituras são feitas todos os dias. Todas as vivências transformam-se em textos escritos juntos com elas, tendo como base seus relatos.

Desta forma, as crianças vão compreendendo as funções da escrita em suas vidas, a partir do registro de vivências. Em seus estudos, Vygotsky (1995) defende que o ensino da escrita precisa ser significativo, para vir a ser, entre tantas funções, um instrumento de desenvolvimento do pensamento.

Durante o ano de 2021, a turma vivenciou um projeto com contos e brincadeiras africanas por meio do qual foi possível conhecer o continente africano, alguns países, seus costumes, algumas atividades culturais de destaque, brincadeiras de alguma região de cada país conhecido. Com esse projeto, crianças passaram a brincar com as brincadeiras africanas, mesclando-as com suas brincadeiras livres. Certo dia, eu não conseguia me lembrar da regra de uma brincadeira e uma criança disse: “Vai ter que ler novamente para lembrar, hein”. Quando uma criança fala desse modo, é porque já compreendeu algumas funções dos atos de ler e dos atos de escrever no cotidiano da vida. Por esse motivo, decidimos registrar as nossas brincadeiras.

Em 2022, enquanto realizávamos brincadeiras na área externa da escola, retomamos a ideia

da construção coletiva do fichário. As crianças ficaram radiantes. Uma delas disse: “Agora não vamos mais esquecer as regras e nem o nome daquelas que são difíceis”. As brincadeiras referidas como difíceis são as brincadeiras africanas que têm nomes mais complicados, porque não fazem parte do nosso cotidiano: *Neéz degúiaan*, por exemplo.

As fichas que compõem o fichário contêm as regras que organizam a brincadeira. Elas são escritas junto com as crianças e, mais tarde, ilustradas por elas. Como ainda não dominam a escrita, a professora escreve, explicando as escolhas que faz ao escrever: quais palavras, quais caracteres, suas posições. Destaca que essas escolhas visuais, materiais, estão a serviço do sentido oralmente por elas construído. As crianças vão dando contribuições, comentando, sugerindo, concordando ou discordando. Entendo que, registrar as brincadeiras em fichas escritas pela professora em trabalho solidário, depois ilustradas por elas para compor um fichário, proporciona situações em que as crianças percebem que a escrita registra fatos e brincadeiras que podem ser recuperados por elas mesmas, em momentos posteriores, ou por outros. O envolvimento com a brincadeira se estende além do próprio ato de brincar, porque se direciona para o futuro.

As crianças passam grande parte do dia brincando livremente. Mas as brincadeiras dirigidas ou ensinadas pela professora também são necessárias para seu desenvolvimento. A produção das fichas é coletiva. Na escrita coletiva da ficha, as crianças do primeiro ano, que já avançaram no processo de alfabetização ajudam as que estão menos avançadas.

As da educação infantil acompanham esse processo com atenção e curiosidade, mesmo com poucos conhecimentos, porque os atos de ler e de escrever fazem parte de seu dia-a-dia e, com isso, começam a perceber como as crianças do primeiro ano lidam com a escrita, tanto para ler quanto para escrever.

As fichas são recortadas em cartolina, todas do mesmo tamanho e cor. Quando estão prontas

- escritas e ilustradas -, vão para a parede em um cartaz grande com bolsos.



Quando tivermos muitas fichas e for necessária uma separação para facilitar encontrar a ficha desejada, inserimos nesses bolsos as letras do alfabeto. A ideia é fazer a separação das fichas pelas letras iniciais de cada palavra que corresponde ao nome da brincadeira. Mas isso só acontecerá em outro momento. Agora estamos no processo de criação das fichas com as regras e orientações escritas e ilustração.

Fazemos um caminho, então, que começa no texto que corresponde às regras da brincadeira, depois esse texto vai se concretizando como palavras e só quando precisarmos organizar nosso acervo de fichas é que lançamos mão do alfabeto, mas somente para cumprir uma função bem clara: organizar o fichário em ordem alfabética.

Quando decidimos qual brincadeira registrar, elas já começam a fazer associações e a levantar hipóteses sobre o que é escrever e o que manipular para criar enunciados escritos. Ao escrever o nome da brincadeira *esconde-esconde*, por exemplo, tanto as do primeiro ano quanto as da educação infantil se lembram da palavra *escova*, conhecida pelo grupo. Quando escrevemos *Queimada Russa*, uma criança da última fase da educação infantil rapidamente respondeu: “começa igual queijo, né?” e outra, do ensino fundamental, disse: “esse som não é só o q, precisa de um qu, hein”. Na verdade, ela queria dizer *letra*, não som, porque se referia à escrita e não à oralidade.

Ela deu uma pista para o professor que poderia ser dita assim: “Professora, a gente não escreve os sons, porque a gente não pronuncia a letra u em queijo e queimada.” Conclusão por ela apontada:

Se essa letra é empregada sem sua função de correspondência sonora, isso quer dizer que as letras têm uma função não explicada no cotidiano das aulas: essa função é a de compor a configuração visual das palavras. Assim a (letra) **u**, e, possivelmente, todas elas, desempenham essa função. Ela passa a desenvolver consciência gráfica. O registro gráfico de letras, de caracteres, valida ou não palavras escritas. O som não. O som valida as orais. Sem o caractere **u**, **queimada** não é **queimada**, **queijo** não é **queijo**.

Quando entendem como os adultos lidam com a escrita para ler e para escrever, as crianças não fazem esforços inúteis para a decodificação dos sons aprisionados em letras ou sílabas, mas os dirigem para o seu desejo e necessidade de ler e de escrever (VIGOTSKI, 1995).

Quando a escrita passa a fazer parte da sua vida diária, elas facilmente compreendem as possibilidades que há para se usar a escrita: ler com objetivos diferentes em suportes diferentes. Escrever com instrumentos diferentes, com gestos diferentes, em suportes diferentes, com objetivos diferentes.

É importante considerar o impacto da efetiva apropriação da escrita no desenvolvimento cultural das crianças e do adulto que elas vão se tornar. Se desde a pequena infância se acostumarem a ver os adultos a lidar com esse instrumento cultural, possivelmente vão aprofundar seu desenvolvimento, graças às práticas múltiplas e, portanto, diversas. Vão se apropriar desses atos para poder objetivá-los.

E, nesse processo, estamos confeccionando o nosso fichário, a partir de hipóteses de escritas levantadas pelas crianças, com o contato e a apropriação da escrita acontecendo de forma leve, natural e sem imposições de adultos, e de forma significativa.

## Referência

VIGOTSKI, L. La pré-história del desarrollo del lenguaje escrito. In: *Obras escogidas*, V. III, Madrid, 1995.

## LITERATURA NA RODA



Bertolt Brecht se destaca como um importante romancista, dramaturgo e poeta alemão que utilizava a arte para denunciar as contradições e os conflitos estabelecidos nas relações humanas do sistema capitalista. Em “Se os tubarões fossem homens”, o autor aborda, de forma lúdica, questões fundamentais sobre a organização social e as relações de poder. Essa obra não pode faltar para crianças e adultos que pretendem entender o mundo e suas desigualdades sociais.

## COMPARTILHANDO IDEIAS

O trabalho com a construção de textos deve iniciar-se desde a Educação Infantil. Uma alternativa para a sua realização é começar pelo desenvolvimento do texto oral. A professora pode organizar uma roda com as crianças. Nela, ela irá dispor de vários objetos, que podem ser escolhidos aleatoriamente. O importante é que haja pelo menos a quantidade de um objeto por criança. No meio do círculo os objetos são dispostos e a professora convida que cada criança escolha e pegue um. A professora inicia uma história e cada criança deve dar continuidade à ela. É importante que o aluno insira na história o nome do objeto escolhido. As crianças podem também usar a imaginação e dar ao objeto outro nome e função, por exemplo, um graveto pode ser tornar uma “varinha mágica”. A professora pode registrar a história e na aula seguinte levar o texto para que seja revisado e/ou ilustrado para posterior divulgação entre a comunidade escolar.

## DIÁLOGO COM LEITORES

Acompanho o Boletim do NAHum e a cada publicação percebo sua relevância e suas possibilidades de apoio e colaboração com as ações desenvolvidas no cotidiano escolar com as crianças. Para isso, destaco a seção “Eu faço assim”, por partilhar e dar visibilidade ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo(a) professor(a) na escola, como o apresentado no Boletim nº14, que mostrou a vivência de crianças com o sentido da escrita e da leitura por meio de um projeto desenvolvido na Educação Infantil. Essa vivência possibilitou às crianças a apropriação da cultura escrita e a fazer inferências a outros escritos. Cabe destacar também, a seção “Literatura na roda”, com indicação de obras literárias que ampliam o nosso repertório e nos convidam a esperar novos tempos. O meu agradecimento e abraço a Equipe do Boletim do NAHum, por nos inspirar e provocar novas travessias no processo de ensino da leitura e da escrita com as crianças.

**Mara Cristina Oliveira Rodrigues**, professora na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG.

As publicações do Boletim NAHum são sempre bons presentes àqueles que sedentos buscam sedimentar suas práticas alfabetizadoras imbuídas de sentido, ética e estética, junto às crianças. Quero ressaltar as marcas das crianças enquanto composição visual primeira do Boletim, detalhe que enchem os olhos de beleza, e expressam registros de práticas por meio da liberdade em conexão com a capacidade criadora humana. Celebra as infâncias e uma escola viva, pujante de movimento, criativa, curiosa e espaço de infinitas possibilidades para a construção de conhecimentos. Eu tenho saudades dessas escolas, onde nossas utopias se concretizam em ato, em que os corpos não são constantemente docilizados por uma certa ordem castradora e autoritária. **Jordana Cassimira de Freitas Santos**, professora na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - MG.