

Profª Elis Beatriz de Lima Falcão

Centro de Educação Infantil Criarte-UFES – Vitória/ES

Título

Alfabetização na educação infantil: a dimensão simbólica da escrita

Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar propostas vivenciadas em uma instituição de educação infantil, com crianças de 5 e 6 anos, que objetivaram levar as crianças a descobrir as primeiras manifestações gráficas criadas pelos seres humanos, valorizando a escrita e os números como uma produção histórico-cultural, a descobrir outros símbolos empregados em nossa escrita e o que as letras do alfabeto representam, a partir de um trabalho contemplando a articulação com várias linguagens, não apenas a verbal.

O projeto foi realizado porque eu tinha como meta geral de aprendizagem a apropriação da escrita nas perspectivas histórico-culturais. Sendo metas específicas: a compreensão da ideia de símbolo; a compreensão de como os seres humanos construíram o sistema de escrita que usamos atualmente; a vivência da experiência que os nossos antepassados experimentaram na criação dos sistemas de escrita; a compreensão da necessidade e a função de registro da escrita; a compreensão de que as letras do alfabeto representam sons da fala; a compreensão de que com apenas 26 letras escrevemos todas as palavras que precisamos.

Como resultado alcançamos uma compreensão de todas as crianças acerca da natureza histórico-cultural que envolve o sistema de escrita, compreendendo que as letras do alfabeto não são uma invenção de hoje, mas que foi um longo processo iniciado por povos muito antigos. Além disso, todas as crianças compreenderam o princípio alfabético da escrita e 80% delas apresentaram compreensão acerca de conhecimentos que envolvem o nosso sistema de escrita, como a necessidade do emprego de espaços em branco entre as palavras, ordem alfabética e a relação arbitrária entre sons e letras e letras e sons.

O projeto realizado permitiu confirmar a possibilidade de iniciar o processo de alfabetização na educação infantil sem negligenciar um trabalho sistematizado com a linguagem verbal, mas também sem privilegiar apenas essa linguagem, pois as vivências buscaram abarcar outras linguagens, visto que as manifestações infantis envolvem: a representação, o simbolismo, a oralidade ou a gestualidade e a construção do pensamento.

Planejamento

O Centro de Educação Infantil (CEI) em que atuo está localizado na região metropolitana, no entanto é uma unidade pequena com capacidade para atender 5 turmas por turno. Apesar de a instituição ter completado 40 anos de existência, ela não contava com um quadro efetivo de professores até 2014.

A ideia de desenvolver essa prática com as crianças surgiu a partir de um desafio pessoal, pois atuei como formadora de professores alfabetizadores em uma rede municipal de ensino. Nessas formações voltadas para professoras alfabetizadoras que atuavam no ensino fundamental, defendia a linguagem como atividade social, lugar e espaço de interação entre os sujeitos. Sendo Vigotski o referencial na Psicologia,

por defender a linguagem como mediadora das funções psicológicas superiores, e Bakhtin o referencial na Filosofia, por defender a linguagem em uma perspectiva dialógica e discursiva.

Para mim, teoricamente, estava muito clara a concepção de linguagem constituída nas relações humanas e, ao mesmo tempo, mediadora do processo de formação dos seres humanos, no entanto, ao assumir a docência na educação infantil em 2014, alguns desafios foram se colocando para mim, especialmente em relação à linguagem escrita: como eu iria planejar a dimensão discursiva de linguagem no contexto das práticas educativas na infância, reconhecendo as especificidades da educação infantil? Como a educação infantil pode contribuir com o processo de alfabetização das crianças?

Estava muito claro também que ser docente na educação infantil era diferente de ser docente no ensino fundamental. Assim, era necessário que eu planejasse um trabalho com linguagem escrita articulado com as diferentes linguagens, abarcando as maneiras pelas quais as crianças interpretam o mundo e constroem seus pensamentos, ou seja, pelo desenho, pela oralidade, pela expressividade corporal, pela expressividade musical, pelas representatividades simbólicas do brincar e pelo faz de conta.

Além das necessidades apontadas acima, que se relacionam a uma concepção de criança de forma integral apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010), outra necessidade era pensar essas linguagens a partir dos eixos apontados pelas diretrizes, como eixo central do currículo, as interações e brincadeiras. Portanto, para escolher o tema, levei em consideração as necessidades de aprendizagem das crianças em relação à linguagem escrita, como o aprendizado da dimensão simbólica que envolve a apropriação dessa linguagem. Levei também em consideração a necessidade de articular a linguagem escrita sem fazer desta a principal forma de expressão das crianças, mas planejar essa linguagem fazendo parte de um contexto organizado, explorando e motivando as formas as quais as crianças constroem para se comunicar e experimentar os espaços/tempos coletivos da educação infantil.

Partindo da concepção de que a escrita é linguagem e não apenas símbolos gráficos que representam sons da fala, e de que, ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras (VIGOTSKI, 2008), fiz a opção de mostrar às crianças que elas poderiam ler outros sistemas de escrita, como pictográfica e ideográfica, antes de iniciar o trabalho com letras e palavras escritas ortograficamente.

Dentro do tema apropriação da dimensão simbólica, tinha como meta geral de aprendizagem a apropriação da escrita nas perspectivas histórico-culturais, para que as crianças compreendessem as primeiras manifestações gráficas criadas pelos seres humanos e valorizassem a escrita e os números como uma produção histórico-cultural. Sendo metas específicas: a compreensão da ideia de símbolo; a compreensão de como os seres humanos construíram o sistema de escrita que usamos atualmente; a vivência da experiência que os nossos antepassados experimentaram na criação dos sistemas de escrita; a compreensão da necessidade e a função de registro da escrita; a compreensão de que as letras do alfabeto representam sons da fala; a compreensão de que com apenas 26 letras escrevemos todas as palavras que precisamos.

Foram conteúdos os sistemas de escrita: pictográfico, ideográfico e alfabético, pinturas rupestres, símbolos, marcas, logomarcas, alfabeto (história, nomes e formas das letras). Esses distribuídos nas seguintes etapas: 1ª etapa: As ideias das crianças, mulheres e homens das cavernas. Neste subtema questionamos como seria a vida dos povos da caverna, que invenções tiveram, como faziam para registrar suas ideias e também para contar objetos, exploramos das pinturas rupestres até a invenção do alfabeto.

2ª etapa: Histórias e sons. Neste subtema exploramos o diálogo da linguagem verbal com a musical a partir de um trabalho com foco na dimensão simbólica que envolve as onomatopeias.

Materiais pesquisados: filmes sobre a história da escrita, filme sobre a vida dos povos das cavernas (Os Croods), pinturas rupestres, sistemas ideográficos utilizados em nossa sociedade (placas de trânsito, placas de banheiro, logomarcas, placas de locais públicos).

Recursos materiais: computador, data show e internet; materiais para confecção de placas; livros de literatura; pelúcia do bichinho diferente alfabeto; filme história da escrita (vídeo Mesopotâmia: de nômades a agricultores); filme Os Croods; instrumentos musicais.

Parcerias: auxiliar da turma, monitores do curso de Música (PIBID Música) e demais profissionais do CEI; estúdio de música; sindicato.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

Diagnóstico

O centro de educação infantil em que atuo encontra-se na zona urbana na capital do estado. Por suas especificidades, atende crianças de vários municípios vizinhos da capital. O nível socioeconômico da clientela atendida é bem diverso, de acordo com a proposta político pedagógica da instituição, são famílias com salários bem distintos. São famílias que participam ativamente do desenvolvimento escolar das crianças.

As atuais instalações do meu Centro de Educação Infantil possuem uma arquitetura não muito rebuscada, assemelhada a um retângulo. Foi construída em um espaço cercado por um imenso pátio gramado, em um só pavimento, cuja área edificada perfaz um total de 545m². Contamos com cinco salas de aula para atender aos cinco grupos de crianças, parcialmente, nos seus respectivos turnos, com capacidade de oferecimento de serviços a 176 crianças no que se refere à razão professor/criança existente ou prevista. No entanto, por falta de professor, o CEI está atendendo a apenas 7 turmas ao invés de 10.

A dimensão de cada sala de aula, bem como a quantidade de crianças que as mesmas comportam, estão de acordo com os requisitos estabelecidos na legislação pertinente. Nossas salas de aula estão equipadas para proporcionar um adequado atendimento ao público infantil, possuindo além de mesas e cadeiras, quadro, espelho, armários, prateleiras, rádio cd/mp3 com entrada USB, ventiladores, bebedouro e pia para higienização das mãos, portas amplas de madeira, que dão acesso aos seus respectivos solários. Nossos solários proporcionam às crianças uma extensão da sala de aula ao ar livre. Em frente a esses solários, há uma extensa área gramada com inúmeras árvores frutíferas.

Nossas dependências possuem dois pátios bem amplos. Um situa-se na parte da frente do CEI, contando com escorregadores, balanços e uma casa de boneca bem ampla, uma espaçosa casa/caixa de areia, coberta e projetada para evitar contaminação da areia.

A turma em que desenvolvi o projeto é uma turma que estou acompanhando desde o ano de 2016, assim meu planejamento tem sido realizado com foco na apropriação do sistema simbólico da escrita desde

2016. É uma turma muito participativa, que gosta de criar, inventar, de expressar-se corporalmente e de expressar suas ideias por meio da oralidade e desenhos, essas potencialidades procurei incorporar e valorizar no projeto.

Na turma, no entanto, temos realidades distintas. Uma criança que demonstra dificuldades de concentração e apropriação em relação às demais e outra que demonstra muita habilidade em leitura e escrita em relação às demais crianças da sua faixa etária. Na turma também há três crianças muito retraídas, sendo que duas têm muita dificuldade para expressar-se verbalmente.

Quando assumi a docência nessa turma em 2016, eles eram o grupo 4 (crianças de 4 anos a completar 5 anos) e o diagnóstico foi realizado por meio das brincadeiras como bingos de letras, escritas coletivas da rotina e escrita do nome próprio sem mediação do adulto. Essas observações possibilitaram identificar que as crianças no grupo 4 não estavam nomeando as letras, inclusive as dos seus nomes. Além de necessitarem compreender a escrita das letras de forma convencional. Os registros desses diagnósticos foram feitos em caderno específicos e por meio das atividades nas quais as crianças necessitaram escrever seus nomes sem intervenção.

No ano de 2017, por estar acompanhando a mesma turma, realizei diagnóstico inicial no mês de março, utilizando um instrumento próprio que me possibilitasse identificar as necessidades de cada criança em relação à linguagem escrita e matemática. Em relação à linguagem escrita, que é tema do projeto apresentado, identifiquei a necessidade de aprofundar o trabalho com as letras do alfabeto para que a grande maioria das crianças compreendesse as relações entre as letras e seus respectivos nomes.

O diagnóstico me permitiu identificar também uma criança com mais dificuldade na turma, que necessitava de uma pedagogia mais individual, pois não estava conseguindo nomear nem as letras do seu nome próprio, apesar de escrevê-lo sem auxílio de ficha, mas mecanicamente.

Ao longo do ano de 2017, outros dois diagnósticos foram realizados. Os referidos diagnósticos (anexo 1) foram realizados individualmente e por isso levaram de 10 a 15 dias para serem concluídos. As observações desses diagnósticos foram consolidadas em relatórios apresentados às famílias. Os diagnósticos foram imprescindíveis para acompanhar o desenvolvimento cognitivo das crianças em relação à apropriação dos conteúdos mediados no projeto.

Desenvolvimento

Como a meta da proposta era a apropriação da escrita na perspectiva histórico-cultural a partir da dimensão simbólica que envolve a apropriação da escrita, fiz o planejamento seguindo as fases da história da escrita. Sem seguir uma linha evolutiva linear, a história da escrita apresenta três fases distintas: fase pictográfica, fase ideográfica e fase alfabética.

Na fase pictográfica, a escrita é um simbolismo de 1ª ordem, pois aqui os objetos são representados e não as palavras. É uma relação direta. Por isso o desenho é uma forma particular de linguagem da criança. Na fase ideográfica, Cagliari (2009) destaca que a escrita é também baseada no significado, ou seja, ela não tem relação direta com a pauta sonora linguística, mas com as ideias que a linguagem quer transmitir. Na fase alfabética, as crianças precisam compreender o que as letras, e também os números, representam.

As letras são símbolos que representam sons da fala, isto é, uma relação arbitrária, uma convenção. A relação entre um símbolo e a coisa que ele simboliza é algo arbitrário (convenção), uma vez que no

símbolo não estão presentes características da coisa simbolizada. Por isso dizemos que é um simbolismo de 2ª ordem (VIGOSTSKI, 2008).

Nesse contexto, Cagliari (1998) sugere que, em vez de começar o trabalho com letras e palavras escritas ortograficamente, podemos mostrar às crianças que elas conseguem ler outros sistemas de escrita, como a escrita pictográfica e ideográfica utilizadas de modo geral em nossa sociedade.

Convém destacar que desde o ano de 2016, pois estou acompanhando a turma, implementei uma proposta tendo em vista a apropriação da dimensão simbólica; na ocasião trabalhei com símbolos de trânsito e outros símbolos que utilizamos em nosso sistema de escrita. No entanto, o relato é sobre o trabalho desenvolvido no ano de 2017.

No início do ano de 2017, acompanhando a turma e após a realização do trabalho com símbolos no ano anterior, almejando a continuidade do trabalho para que as crianças compreendessem a escrita na perspectiva histórico e cultural, bem como a sua dimensão simbólica, parti para o planejamento sobre a história da escrita.

Nessa primeira etapa, para chamar a atenção das crianças para um conhecimento que não é do universo infantil, como a história da escrita, utilizei como ponto de partida o personagem Piteco, da Turma da Mônica, pois os profissionais do CEI indicaram como temática geral para o projeto institucional uma homenagem a Maurício de Souza e sua Turma da Mônica. A partir de Piteco, problematizei se ele era um personagem da nossa época ou de outra, se sabiam como se chamavam pessoas que viveram nessa época de Piteco, como seria a vida das pessoas que viveram nesse período tão antigo da história. E ao lermos uma história em quadrinhos na qual Piteco havia inventado o fogo (imagem 1, anexo 2), problematizamos sobre que outras ideias os povos das cavernas tiveram.

Fazendo uma intertextualidade com o livro Nicolau teve uma ideia, (imagem 1, anexo 2), da autora Ruth Rocha, descobrimos que esse povo inventou uma forma de registrar suas ideias, a pintura rupestre. Zatz (1991) destaca que os homens, mulheres e crianças que viviam em cavernas tiveram a mesma necessidade que nós de mostrar o que pensavam e sentiam e, por isso, devem ter feito isso de variadas formas, no entanto, uma delas foi pintando e deixando suas marcas, conhecidas como pinturas rupestres. Por isso nós também fizemos uma pintura como as pessoas das cavernas, registramos como era nossa rotina no CEI fazendo uso de carvão e barro (imagem 2, anexo 2).

Assistimos ao desenho dos Croods e dialogamos sobre o modo de vida e outras ideias que esse povo teve, como a invenção de ferramentas. Fizemos um texto coletivo sobre como era a vida dos povos da caverna e, com galhos, pedras e outros elementos da natureza que coletamos, criamos ferramentas. Os materiais produzidos ficaram em uma pequena exposição que intitulamos de "As ideias de crianças, mulheres e homens das cavernas". A exposição contribuiu para que as crianças do grupo 5 interagissem com colegas das demais turmas do CEI. (imagens 3 e 4, anexo 2).

Continuando o trabalho, enfatizei que no filme Os Croods eles escreviam nas cavernas. E nós? Na escola, por exemplo, escrevemos onde? Mas será que outros povos antigos escreviam como nós? Na história Nicolau teve uma ideia, os povos para registrarem suas ideias faziam desenhos nas paredes das cavernas. Será que outros povos antigos registravam de outras maneiras?

O objetivo foi destacar que as crianças de hoje, na escola, escrevem utilizando papel, caderno, mas que nem sempre foi assim. Por isso assistimos ao vídeo "Mesopotâmia: de nômades a agricultores". O vídeo

mostra que o povo da Suméria era nômade, vivia se mudando em busca de abrigo e alimento, mas quando passaram a produzir seu próprio alimento, plantar e colher, eles se fixaram em um local. Com o tempo, eles passaram a ter a necessidade de controlar o que produziram, por isso eles inventaram uma forma de escrita.

A forma de escrita inventada pelos Sumérios era chamada de escrita cuneiforme, que significa "[...] forma de cunha. Era uma escrita com forma exterior angulosa e era registrada em argila úmida, utilizando-se um junco cortado obliquamente" (GONTIJO, SCHWARTZ, 2009, p.21). Gontijo e Schwartz (2009) destacam que a escrita sumérica é um exemplo de escrita logográfica, pois utilizam símbolos para representar palavras, sendo que esses símbolos mantêm ainda semelhanças com os objetos cujas palavras representam, assim necessitavam inventar muitos sinais para todas as palavras que desejavam criar.

Na prática com o grupo 5, experimentei como o povo sumérico faria para registrar algumas palavras e depois vivenciamos escrever também como eles, ou seja, em tabuinhas de argila. Foi solicitado que inventassem um símbolo para o nome deles. No entanto, fizemos tabuinhas de massinha, mas eles utilizaram gravetos para realizar a escrita de símbolos que inventaram para o nome deles (imagem 5, anexo 2).

Dialogamos também que os povos antigos não tinham inventado os números, mas criaram várias estratégias para contar as coisas. Vivenciamos uma situação na qual eu era o pastor e eles as ovelhas e que eu utilizava pedras para registrar cada ovelha minha que saía para passear. Demonstrei, assim, que cada pedra representava uma ovelha e caso alguma não voltasse ele teria como saber. Refletimos que se o pastor tivesse muitas, mas muitas ovelhas, ficaria bem difícil contar utilizando as pedras. Além disso, mostramos outras formas de registrar as quantidades de antigamente, como riscar em osso ou dar nós em cordas (imagem 6, anexo 2). Propomos uma brincadeira na qual eles deveriam registrar seus pontos dando nós em corda (imagens 7 e 8, anexo 2).

Dando continuidade, realizamos um passeio pelos espaços urbanos nos arredores do CEI para que elas observassem se as escritas tinham símbolos além das letras. Elas demonstraram surpresa em localizar vários símbolos, era como se somente agora eles estivessem visíveis para elas (imagens 9 e 10, anexo 2). Em sala fizemos atividades que envolviam escrever trocando os símbolos por letras do alfabeto (imagem 11, anexo 2), a formação de palavras a partir de palavras enigmáticas (imagem 12, anexo 2) e também atividades explorando os símbolos encontrados no passeio pelos espaços urbanos (imagem 13, anexo 2).

Mostrei para as crianças que outros povos inventavam símbolos para cada palavra que precisavam escrever, mas os povos foram modificando e pensando outras formas de escrever. Dialogamos que inventar um símbolo para cada palavra levava muito tempo (mostrar os desenhos), assim, para escrever de forma mais rápida, foi inventado um conjunto de símbolos chamado de alfabeto. Perguntei às crianças se elas sabiam o que as letras do alfabeto representavam, algumas disseram que representavam as palavras, outras as coisas do mundo; disse que representam tudo isso, mas que elas representavam os sons da nossa fala.

Fiz alguns questionamentos para as crianças sobre quantas letras tinha o alfabeto e fui registrando no quadro as hipóteses. Para conferir, realizamos a leitura da poesia "Um bichinho diferente", escrito por Priscila Ramos de Azevedo, no cartaz decorado em formato de centopeia (imagem 15, anexo 2).

Várias atividades foram realizadas a partir dessa poesia, cada criança foi responsável por escrever uma letra do alfabeto para confeccionar as patinhas do bichinho, para isso, em roda, iniciamos falando que uma criança seria a letra A e as outras deveriam seguir a ordem alfabética dizendo qual seria a sua letra (imagem 16, anexo 2). Assim, cada criança escreveu uma letra na patinha para formar as 26 patinhas do bichinho; cada criança criou o seu bichinho diferente com material reciclado (imagem 19, anexo 2).

Questionei se as crianças gostariam de levar um bichinho como esse para casa, elas ficaram entusiasmadas e fantasiando se seria possível. Apresentei o bichinho que mandei fazer para que pudesse passear na casa deles (imagem 17, anexo 2). Assim, a cada dia uma criança era sorteada para levar a pelúcia e trazer uma palavrinha com a letra indicada e também o desenho dessa palavra para fazermos um alfabeto ilustrado na parede da sala (imagem 18, anexo 2).

A poesia destaca que onde o bichinho passava nascia uma palavrinha e expliquei que isso acontecia porque com as letras do alfabeto escrevemos todas as palavras que desejamos e introduzi o tema do nome próprio. Com essa ideia, trabalhei nome e sobrenome a partir da música de Toquinho, Gente tem sobrenome, e do livro Rosita Maria Antônia Martins da Silva (imagem 20 e 21 anexo 2).

Dentro do conhecimento alfabeto, trabalhei com as crianças a ordem alfabética e questionei se eles sabiam porque encontramos as letras nessa ordem de A a Z. Fomos até a secretaria da escola em pequenos grupos para que os profissionais que lá atuam explicassem para as crianças porque a ordem alfabética era importante no trabalho deles. Perguntei se alguém sabia de outras situações em que fosse importante a ordem alfabética e exemplifiquei a facilidade de encontrar o número do telefone de alguém na agenda do celular ou impressa. Fizemos, a partir daí, uma agenda da turma para que a ordem alfabética continuasse a ser compreendida em sua finalidade social, não como algo a ser memorizado mecanicamente (imagem 22 e 23 anexo 2).

Como tínhamos como temática a Turma da Mônica, criamos um mural com personagens da turma de A a Z, no qual para cada personagem usávamos uma técnica artística diferente, como pontilhado, pintura com guache, mosaico ou pintura com cola colorida (imagem 14, anexo 2).

Outra atividade com as letras do alfabeto foi realizada inspirando-nos no livro do Millôr Fernandes, Abecedário do Millôr para crianças. Nele Millôr apresenta as letras compondo paisagens ou objetos e, ainda, as letras em diferentes estilos. Propus às crianças o desafio de elaborar paisagens utilizando as letras do alfabeto. A atividade ficou tão criativa que fizemos um mural interativo para que outras crianças olhassem as imagens e tentassem descobrir qual letra foi utilizada e, posteriormente, abriam uma janelinha com a letra utilizada dentro para conferirem. Ainda nos inspirando no livro, utilizamos os computadores para que as crianças digitassem seus nomes em diferentes fontes de letras (imagem 24 e 25, anexo 2).

Para finalizar a proposta acerca do conhecimento do alfabeto, de que com ele nomeamos tudo que precisamos, propusemos uma eleição interna no CEI, nos dois turnos, para escolhermos nomes para os dois pátios. Selecionamos fotos de pátios da Grande Vitória e perguntei o que diziam aos pais quando queriam, por exemplo, ir ao Parque Moscoso? Como esperado, disseram o nome do parque. E assim, mostrei as fotos de todos os parques para concluirmos a necessidade de nomear.

Por fim, questionei as crianças que nós não tínhamos nomes para os pátios e os chamávamos de pátio da frente e pátio de trás. Fizemos um processo no qual cada turma fez a indicação de nomes sugeridos pelas

crianças (imagem 26 e 27 anexo 2). Cada turma, ao final, indicaria um nome e depois cada turma indicaria apenas dois nomes. A minha turma ficou responsável pela eleição, por assinar as cédulas e receber os colegas para a votação (imagem 28, 29 e 30, anexo 2). Fizemos a apuração com todas as crianças.

Esse foi um fechamento da primeira etapa do projeto muito especial, pois as crianças sentiram-se muito motivadas por terem sido protagonistas o tempo todo (imagens 31, 32 e 33, anexo 2). O CEI mandou fazer placas com os nomes eleitos pelas crianças e, assim, todos passaram a utilizar os novos nomes para se referir aos pátios (imagens 34 e 35, anexo 2).

Após a eleição dos pátios, iniciamos a segunda etapa do projeto, que foi realizada com a parceria de dois monitores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID): música. Neste subtema exploramos o diálogo da linguagem verbal com a musical a partir de um trabalho com foco na dimensão simbólica que envolve as onomatopeias das histórias em quadrinhos. Elegemos as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica por conta do projeto institucional do CEI e por conta do aspecto simbólico das onomatopeias e da relação delas com os sons. Além disso, por se tratar do grupo 5, grupo no qual as crianças estão em processo de alfabetização e as histórias em quadrinhos contribuirão, assim, para estimular a leitura, devido aos recursos gráficos presentes nesse gênero textual (imagens, balões e onomatopeias), que facilitam a compreensão por parte dos alunos.

As onomatopeias fazem parte dos recursos expressivos que se mostram nos aspectos sonoros das palavras e consistem na imitação de um som ou da voz natural dos seres (PASCHOALIM; SPADOTO, 2008). As onomatopeias têm origem na linguagem oral e contribuem para deixar o texto mais poético, divertido e fácil de ser compreendido, sendo um recurso bastante utilizado nas histórias em quadrinhos.

Reconhecendo o potencial de expressão vocal das crianças e o caráter lúdico presente nas onomatopeias, pensamos que a linguagem musical, que tem no som um de seus mais importantes elementos de construção, poderia aproximar-se assim da linguagem verbal.

Considerando essas prerrogativas, o planejamento desenvolveu propostas que tiveram como objetivos: estimular o interesse pela leitura de histórias em quadrinhos; ler e compreender histórias em quadrinhos; compreender características deste gênero literário, como onomatopeias; identificar sons traduzidos por onomatopeias; relacionar o som da onomatopeia à representação gráfica da mesma; criar histórias a partir de onomatopeias, explorar sons considerados adequados para a sonoplastia das narrativas criadas, utilizando a voz e diferentes materiais; e vivenciar auditivamente os principais atributos dos sons, como altura, intensidade, timbre e duração.

Assim sendo, as crianças foram desafiadas a pensar em sons e produzir placas que simbolizassem os respectivos sons, apresentando para seus colegas e professores (interlocutores) (imagens 38 e 39, anexo 2); foram instigadas a criar histórias e apresentar aos colegas, utilizando as onomatopeias escolhidas (imagem 40, anexo 2).

Em uma das intervenções, fomos com toda a turma à sala de música ambiente organizada pela equipe do PIBID em parceria com a unidade de ensino e mostramos cerca de duas a três opções de fontes sonoras escolhidas previamente pelos bolsistas para representar as onomatopeias (imagem 42, anexo 2). Um exemplo foi o som do coração. Para esse, mostramos alguns dos tambores (surdo, caixa e bumbo) da bateria infantil da sala de música e as crianças consideraram que o surdo "parecia mais" com o som do coração. Escolhido o instrumento, produzimos o som utilizando baquetas e depois batendo com a mão

sobre a pele do surdo; as crianças afirmaram, então, que o som produzido com a mão diretamente no instrumento era mais parecido com o som do coração. Cabe destacar que, para alguns dos sons, propusemos às crianças utilizarem a voz, demonstrando assim que o corpo também produz sons capazes de imitar outros, e não só o ambiente e os instrumentos musicais; foi este o caso dos sons do leão e do galo.

Em outra intervenção, encorajamos as crianças para que procurassem na sala de aula qualquer objeto que produzisse o som que precisassem, e depois usariam tal som para contar uma história para a turma. Em certo sentido, nosso trabalho se aproxima assim da perspectiva de sonorização de histórias, conforme recomendada pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

"O professor e as crianças, juntos, poderão definir quais personagens ou situações deverão ser sonorizados e como, realizando um exercício prazeroso. Como representar sonoramente um bater de portas, o trotar de cavalos, a água correndo no riacho, o canto dos sapos e, enfim, a diversidade de sons presentes na realidade e no imaginário das crianças e atividade que envolve e desperta a atenção, a percepção e a discriminação auditiva." (BRASIL, 1998, p. 62-63.)

O desenvolvimento das propostas acima, além de contemplar inúmeros objetivos da linguagem musical, contribuiu significativamente para a dimensão simbólica que envolve a apropriação da linguagem escrita. Ao convencionar um som a um símbolo, e um símbolo a um som, ao transpor um símbolo para um som concreto em um instrumento, ao transpor um som para uma história inventada, ao representar essa história oral em desenho e escrita, as crianças foram incentivadas a movimentar o pensamento em uma perspectiva de transposição simbólica, pois foi necessário que partissem de uma relação direta para uma relação arbitrária (simbolismo de segunda ordem) que necessita, portanto, de substituição no processo de representação.

Essa relação de substituição na articulação entre linguagem musical e linguagem verbal foi significativa para o processo de apropriação da própria linguagem verbal, pois como destaca Vigotski, a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem, assim sendo, o mínimo desenvolvimento da escrita exige um alto nível de abstração, pois ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras (VIGOTSKI, 2008). O trabalho com as onomatopeias contribuiu, assim, para o processo de apropriação da relação arbitrária que envolve a linguagem escrita, pelo fato das crianças poderem perceber, por meio delas, que determinados objetos podem denotar outros, tornando-se, assim, seus signos.

O trabalho discursivo realizado com as crianças teve como fruto a produção de textos, histórias por elas inventadas a partir das onomatopeias escolhidas, que integraram o livro intitulado Histórias e sons, acompanhado de um CD. As gravações de áudio contemplam o som das onomatopeias produzidos pelas crianças no estúdio do curso de Música (imagem 44, anexo 2). Após a gravação dos sons pelas crianças, as histórias foram narradas pelos dois bolsistas e pela professora, com o auxílio do técnico do estúdio, que também realizou a mixagem dos áudios. Foram incorporados ainda pequenos trechos de trilhas musicais para caracterizar estados de espírito e definir espaços/tempos da narrativa.

Embora o livro incluía texto e ilustrações produzidos pelos alunos, cabe notar a sintonia com outra proposta trazida no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), quando afirma que "Os livros de história só com imagens são muito interessantes e adequados para esse fim. Neste caso,

após a fase de definição dos materiais, a interpretação do trabalho poderá guiar-se pelas imagens do livro, que funcionara como uma partitura musical.”

Outra experiência significativa foi apreciar, com as crianças, o CD finalizado (imagem 45, anexo 2). Ao escutar as gravações, empolgaram-se e se divertiram, tecendo comentários em que demonstraram o reconhecimento dos colegas como autores dos sons. As crianças comentaram mais os sons que foram gravados com as vozes, como o som do leão e do galo, quando a resposta ao ouvir a voz do colega foi imediata. Uma criança comentou que o som do galo feito por um dos meninos estava parecendo voz de menina, por ele ter vocalizado em uma região mais alta (aguda), ao imitar o animal, mas mesmo assim reconheceram de quem era a voz.

Outros desdobramentos foram apresentações das histórias para a comunidade escolar e em um seminário sobre o PIBID Música (imagens 42 e 43, anexo 2) e o lançamento do livro para a comunidade escolar (imagens 46 e 47, anexo 2), com direito a sessão de autógrafos (imagem 48, anexo 2).

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu. São Paulo: Scipione, 1998.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Alfabetização: teoria e prática. Curitiba, PR: Sol, 2009.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999.

PASCHOALIM, Maria Aparecida; SPADOTO, Neusa Terezinha. Gramática: teoria e prática. Ed renovada. São Paulo: FTD, 2008.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

ZATZ, Lia. Aventura da escrita: história do desenho que virou letra, São Paulo: Moderna, 1991.

Avaliação

Aprendizagem

A avaliação das aprendizagens dos alunos foi realizada por meio da observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, por meio da utilização de registros como fotografias, desenhos, filmagens, atividades e relatórios (anexos 1 e 2).

A partir dos objetivos traçados para o trabalho na temática apropriação da dimensão simbólica, avalio que a meta de aprendizagem para a apropriação da escrita na perspectiva histórico-cultural foi alcançada, pois as crianças demonstraram compreender que outros povos antes de nós nem sempre escreveram utilizando letras.

Demonstraram entusiasmo em conhecer outros sistemas de escrita, e que, em nosso sistema alfabético, também utilizamos esses sistemas, como os números, sinais de trânsito e ícones comunicativos. Nesse sentido, as crianças compreenderam que a essas formas gráficas associamos uma palavra, uma ideia, e que isso também é ler.

Cada criança tem um percurso de aprendizagem, de sociabilidade e de desenvolvimento emocional, por isso é importante não classificá-la e enquadrá-la em rótulos. Nessa perspectiva, para visualizar o percurso construído no processo de cada criança e não valorizar apenas os resultados, fiz uso de diagnósticos que contribuíram para acompanhar as apropriações das crianças ao longo do ano.

No primeiro semestre de 2017, utilizei alguns instrumentos avaliativos para diagnosticar conhecimentos prévios das crianças em relação às letras do alfabeto (instrumento diagnóstico de março, anexo 1), visto que as propostas do primeiro semestre dariam ênfase ao trabalho com a história da escrita até a invenção do alfabeto. Esse conhecimento foi avaliado como alcançado pela grande maioria das crianças, diz respeito à apropriação do que as letras do alfabeto representam (diagnóstico realizado em junho, anexo 1). No diagnóstico realizado no mês de novembro (anexo 1), 90% das crianças demonstraram compreender que as letras do alfabeto representam sons da fala, ao serem solicitadas a produzir um texto. Na produção, 90% das crianças escreveram empregando valores sonoros, sejam sons vocálicos ou sons consonantais.

Na linguagem escrita, avalei crianças que estavam relacionando todas as letras a seus respectivos nomes e grafando-as de modo convencional, e outras ainda não; crianças relacionando praticamente todas as letras a seus nomes e também as escrevendo de forma convencional, estando em processo na compreensão da ordem alfabética como função social. Crianças que estavam em processo de apropriação da distinção da unidade palavra e letras e reconhecendo palavras de forma global, analisando a partir da letra inicial das mesmas.

Na relação sons e letras (escrita), muitas crianças em abril estavam escrevendo de forma aleatória, sem valor sonoro, mas no diagnóstico de junho, com mediação, identificavam os sons vocálicos para escrever palavras, iniciando a identificação de alguns sons das letras que representam as consoantes. As atividades propostas permitiram continuidade de aprendizagem para a criança que demonstra habilidades na leitura e escrita na turma, visto que ela era desafiada a ler textos, inferir e produzir sentidos a partir de diferentes suportes textuais utilizados.

Além de poder utilizar seus conhecimentos de escrita.

No entanto, para o aluno que apresentou dificuldades em relação à apropriação dos conhecimentos das letras do alfabeto, foi necessário planejar uma atividade a partir de uma pedagogia mais individual, pois a criança necessitava relacionar as letras a nomes dos colegas e de super-heróis para que aprendesse o nome das letras e suas formas.

Na linguagem oral, observei que muitas crianças que se expressavam pouco passaram a ter mais confiança em expor suas ideias e opiniões, pois realizamos atividades nas quais as crianças necessitavam se apresentar oralmente para os colegas. Essa prática foi importante também para que o grupo compreendesse a necessidade de respeitar os turnos de fala, de aguardar sua vez e de prestigiar a apresentação dos colegas.

Avaliar as crianças permitiu o tempo todo avaliar a minha prática, pois cada instrumento avaliativo, cada interação e brincadeira, permitiu que eu observasse as apropriações, no ritmo de cada criança. Penso que consegui realizar a proposta de articular outras formas de linguagem ao trabalhar conhecimentos da linguagem escrita, principalmente o desenho, mas também a oralidade e a expressão corporal.

Acredito que os desafios propostos aos alunos estavam de acordo com suas possibilidades de aprendizagem porque as linguagens infantis abarcam toda manifestação infantil que envolve qualquer um destes elementos: a representação, o simbolismo, a oralidade ou a gestualidade e a construção do pensamento. Portanto essas são formas pelas quais as crianças interpretam o mundo e constroem seus pensamentos. As crianças já simbolizam naturalmente ao brincar, pois o brinquedo desempenha um papel fulcral para a aprendizagem da escrita, pelo fato de a criança perceber, por meio dele, que determinados objetos podem denotar outros, tornando-se, assim, seus signos. Mas o professor pode mediar também esse simbolizar das crianças por meio de atividades intencionais, como as que realizei no trabalho com a dimensão simbólica da escrita.

E nesse contexto, a importância de trabalhar com a história da escrita e outros sistemas de escrita, para que elas compreendam que são criações humanas, culturais, simbólicas, com características próprias.

Acredito que vivenciar práticas pedagógicas que contemplem os conhecimentos da história da escrita e dos sistemas de escrita permite que as crianças compreendam a noção de signo, pois para nos comunicarmos com outras pessoas necessitamos utilizar signos compreensíveis que traduzam ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, de uma forma precisa. Essa perspectiva contribui para que as crianças descubram que há outras formas de linguagem presentes em nossa sociedade e, assim, na escrita alfabética compreender "[...] que se pode desenhar, além das coisas, a fala." (Vigotski, 2008, p.131.)

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

Reflexão

A experiência pode ser replicada porque envolve o trabalho com a linguagem verbal, que não pode ser negligenciada na educação infantil, e também porque envolve muitas outras linguagens, das quais as crianças fazem uso para compreender e se apropriar do mundo, como o desenho, a expressão corporal e a oralidade.

Portanto, essa organização requer pensarmos no trabalho articulado com as linguagens, não privilegiando apenas uma, como a linguagem verbal. Mas, também, não negligenciar o trabalho com a linguagem verbal. Para que a replicação aconteça é necessário que a linguagem seja compreendida como atividade social, lugar e espaço de interação entre sujeitos em um determinado contexto comunicativo e, portanto, constituída nas relações humanas e, ao mesmo tempo, mediadora do processo de formação dos seres humanos.

O professor poderá esperar que as crianças compreendam a escrita desde o início como um processo de constituição de sentidos, que compreendam a natureza histórico-cultural das coisas, que compreendam que as letras do alfabeto fazem parte dessa construção cultural e, ainda, que elas não representam diretamente objetos, mas indiretamente por meio dos sons da fala.

Outros conhecimentos de que as crianças poderão se apropriar são os específicos relacionados ao alfabeto: nomes e formas das letras, ordem alfabética, relações sons e letras e letras e sons. Tudo isso a partir de uma concepção de linguagem como interação verbal e não como código.

O professor poderá encontrar alguma dificuldade em relação ao passeio nos arredores da escola para que as crianças localizem símbolos que também são empregados em nossa escrita, além das letras, mas poderão fotografar e levar para a sala algumas escritas com símbolos ou sinais de trânsito. Poderão fazer uso do google maps para visualizar avenidas e poderão projetar em data show imagens de placas e outros suportes que tenham escrita alfabética com símbolos ideográficos.

Outra dificuldade poderá ser em relação aos computadores, mas o professor poderá substituir por uma atividade de recorte em jornais e revistas, de palavras escritas com diferentes tipos de letras. Em relação à votação para nomes de locais na escola, os professores poderão realizar um movimento para eleição de nomes de outros espaços, como bibliotecas ou salas de leitura. Poderão, ainda, promover eleição para nomes de festas a serem realizadas na escola.

A produção do livro pode parecer uma dificuldade a ser enfrentada pelos professores, no entanto, parcerias poderão ser buscadas, como eu busquei. Para nosso livro, pedimos patrocínio ao sindicato de professores, e as famílias que podiam também contribuir simbolicamente.