
De som em letra... descubro o mundo

Cristina Mesquita-Pires

ESE – Instituto Politécnico de Bragança

cmmgo@ipb.pt

A linguagem escrita no jardim-de-infância

139

Antes da entrada para a escola, todas as crianças experimentam situações onde a escrita está presente. Esta constatação é sugerida por Vygotsky (cit. por Oliveira, 1997) quando refere que “qualquer situação de aprendizagem com que a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (p.5). Neste sentido, o ambiente que rodeia as crianças, antes da entrada para o ensino obrigatório, parece ser determinante na forma como elas constroem o sentido da representação escrita. É nesta interacção, entre as concepções do real e do representado, bem como da funcionalidade da linguagem escrita, que de cada criança emergirá o leitor/escritor do futuro.

Sabemos que muitas crianças em idade pré-escolar possuem concepções precoces sobre a linguagem escrita. Elas distinguem texto escrito de texto icónico, reconhecem que se pode ler o que está escrito, que ele comunica ideias e que existem diversos suportes de escrita aos quais se associam diferentes funções. Tal como se reconhece nas investigações de Ferreiro e Teberosky (1986), para a criança o funcionamento da língua é algo complexo. Para compreender o mecanismo que permite formar uma palavra escrita, a criança tem de apreender um conjunto de regras como: os padrões direccionais da escrita, os sons das letras, a articulação destes sons entre si, a formação de novas sonoridades, a divisão das palavras em sílabas e que a uma palavra corresponde um significado.

Assim, os comportamentos emergentes de escrita nas crianças exigem, por parte dos adultos, uma atenção especial. O estímulo que o adulto fornece deve elevar o interesse e motivar a criança para a escrita e para a leitura. Tal como afirma Vygotsky (citado por Mason e Sinha, 2002):

“A aprendizagem desperta uma série de processos de desenvolvimento internos que são capazes de funcionar apenas quando a criança interage com outras pessoas no seu meio ambiente e em colaboração com os seus pares. Quando estes processos são interiorizados, tornam-se parte da realização desenvolvimental independente da criança.” (p. 311).

Nesta conceptualização, tomam particular relevância as relações sociais no processo de construção do conhecimento. É por meio destas relações, como sugere Vygotsky (citado por Mason e Sinha, 2002), que as crianças põem em prática as suas competências, inconscientemente e espontaneamente, ainda antes de deterem o controlo consciente dos conceitos. Como tal, os contextos de aprendizagem devem constituir-se como meios que permitam às crianças reforçar os seus contactos com a linguagem, dando-lhes oportunidades de orientarem a sua aprendizagem, trabalhando com o apoio e orientação do educador.

A valorização do papel do adulto como elemento que permite elevar o interesse e motivar a criança para a escrita e para a leitura é também apontado por outros autores, como Martins (1998), Ferreiro e Teberosky (1986) e Mason e Sinha (2002). Nestes estudos, reafirma-se que a acção do adulto deve ser de estimulação escolhendo estratégias que permitam à criança o contacto com a linguagem escrita, quer seja através da utilização de diferentes suportes de escrita em diversas situações pedagógicas, quer assumindo o papel de leitor ou mesmo de escrivão das suas concepções.

Ao assumir esta atitude, o adulto permite à criança a recriação, através de jogos de imitação, dos diferentes contextos onde a escrita tem uma papel fundamental. E tal como sugere Vygotsky (citado por Mason e Sinha, 2002) a imitação não é um processo mecânico, mas algo que o sujeito utiliza para compreender tudo que lhe é demonstrado. Para imitar é necessário possuir os meios para passar de algo que já se conhece para algo completamente novo. Se as crianças forem incentivadas, conseguem ultrapassar barreiras. Assim, aquilo que a criança hoje faz em cooperação, amanhã será capaz de fazer sozinha.

Em síntese, podemos referir que as crianças aprendem a linguagem escrita em interacção com outras pessoas e com o mundo que as rodeia, pelo que importa criar ambientes que lhes permitam compreender a funcionalidade da leitura e da escrita. Foi com base nesta conceptualização que foram desenvolvidas um conjunto de estratégias

pedagógicas assentes nos seguintes pressupostos:

- Existe informação veiculada pela escrita cujo destino é ser lida;
- A escrita organiza-se em segmentos gráficos que incluem unidades básicas (as palavras) que têm um significado e unidades mínimas (as letras) que representam sons e têm um nome;
- Existem regras de orientação direccional na escrita que nos obrigam a ler da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- Existem sinais de pontuação que enfocam a intencionalidade discursiva dos textos escritos;
- A leitura/escrita tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afectiva;
- O adulto deve estimular a criança de modo a elevar o seu interesse pela escrita e pela leitura.

O desenvolvimento do processo

A reflexão intencionalizada sobre a prática pedagógica, que temos vindo a desenvolver no curso de licenciatura em Educação de Infância, visa superar as necessidades sentidas pelos educadores (estagiários e cooperantes) no desenvolvimento da acção educativa. A falta de sustentação para a estimulação da emergência da escrita apresentou-se como uma das problemáticas a desenvolver num dos contextos educativos.

Esta necessidade corporizou-se num projecto de investigação-acção que envolveu os educadores (estagiários e cooperantes) e a mim enquanto professora de Prática Pedagógica na descoberta dos mecanismos que permitissem à criança a apropriação dos códigos linguísticos escritos. Para a implementação do projecto, a equipa estabeleceu os seguintes objectivos:

- Compreender a importância das concepções das crianças sobre a linguagem escrita na sua aprendizagem;
- Construir uma atitude reflexiva sobre a interacção que se desenvolve junto das crianças, explicitando o *que* fazem, *como* e *para quê*;
- Desenvolver práticas de utilização funcional da linguagem escrita;
- Organizar o espaço/sala com materiais desafiadores da linguagem escrita; e
- Construir materiais de apoio à aprendizagem da linguagem escrita.

Assim, a procura de respostas colocou-se para todos os intervenientes como um verdadeiro desafio e, ao mesmo tempo, como um momento de enriquecimento formativo. A Figura 1 sintetiza o percurso efectuado no desenvolvimento da acção.

141

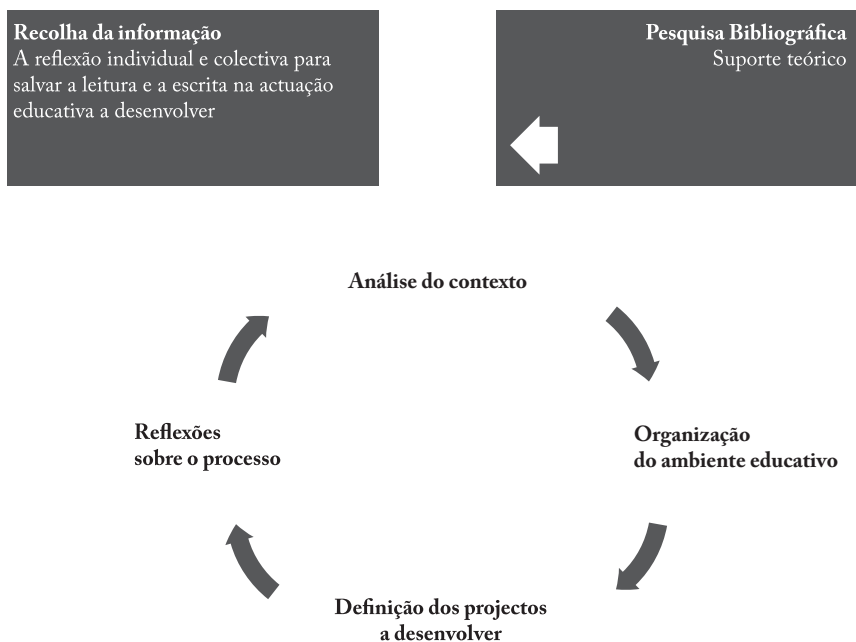


Figura 1
Percurso efectuado

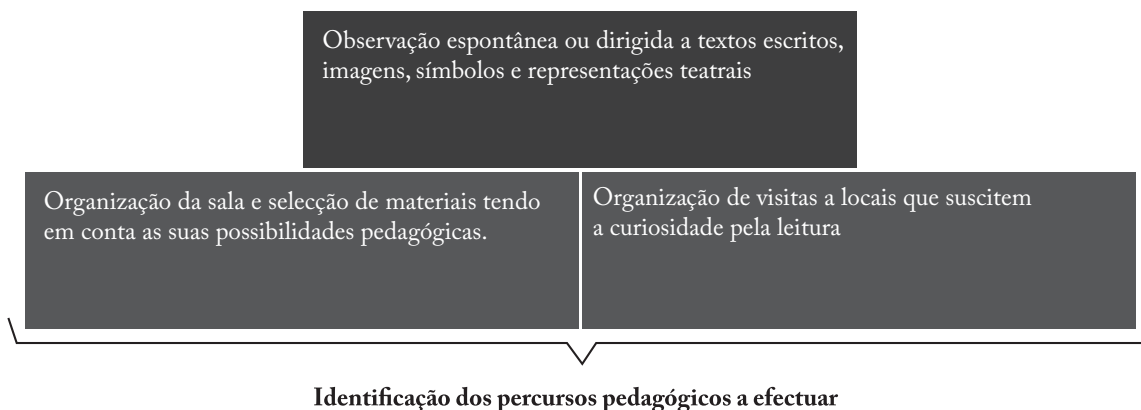
No diagnóstico inicial das necessidades procuraram-se os indicadores que pudessem favorecer as mudanças, envolvendo uma reflexão permanente das concepções, dos conhecimentos e da acção desenvolvida e a desenvolver.

Esta prática levou as educadoras-estagiárias a definirem estratégias próprias de pesquisa, de estruturação do pensamento face ao objecto de estudo, de análise e interpretação da informação, construindo novos conhecimentos mais autonomamente.

No decorrer da pesquisa com o apoio das concepções teóricas que enunciamos no primeiro ponto, que atribuem particular importância aos chamados comportamentos emergentes da leitura, entendidos como um conjunto de manifestações precoces do conhecimento que a criança possui sobre o impresso, antes mesmo de iniciar a aprendizagem formal da leitura/escrita, preparam-se alguns procedimentos metodológicos.

Todos os procedimentos foram sujeitos a um questionamento, da minha parte enquanto orientadora, que permitisse ao grupo indagar sobre as suas possibilidades pedagógicas das acções a desenvolver. O processo era recursivo e proporcionava novas reflexões e novas pesquisas sustentadoras dos percursos a efectuar.

Como revela a Figura 2, partia-se sempre da observação espontânea ou dirigida a textos escritos, imagens, símbolos, representações teatrais ou outros suportes onde a comunicação estivesse presente.

*Figura 2*

Procedimentos metodológicos

Outra preocupação, neste primeiro momento, foi a organização do espaço-sala, no sentido de se alcançar um ambiente estimulante, indutor de comportamentos emergentes de leitura e escrita nas crianças. Para tal, elaboraram-se registos identificativos das áreas da sala, onde se encontrava um desenho, respectivo nome, bem como o número de elementos que a poderiam frequentar.

Neste caso, a representação gráfica – desenho – foi entendida como um código de escrita, que para as crianças tinha muito significado, uma vez que era através deste que elas compreendiam as ideias expressas pela linguagem escrita.

*Figura 3**Figura 4*

Introduziu-se a área da escrita, apetrechando-a com diferentes materiais: furadores, agrafadores, escantilhões, folhas brancas, revista, jornais, sopa de letras, e etiquetaram-se os materiais.

Reorganizou-se também a área da biblioteca, colocando diferentes livros de histórias, jornais e revistas.

Introduziram-se quadros pedagógicos, que levam as crianças a fazer leituras sobre a organização e funcionalidade do espaço interpretando as mensagens que deles advêm.

A criação de um ambiente de interacção natural com a linguagem escrita, através da organização da sala de actividades com estímulos escritos diferenciados, potenciou produções e conceptualizações mais sustentadas sobre a funcionalidade da língua. Além disso, este contacto com a escrita permitia à criança avançar com um conjunto de ideias e hipóteses sobre a forma como se escreve.

Acredito, como referi anteriormente, que a criança possui conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita, mas isto “não significa de forma alguma a inibição da escola, observando impassível o desenvolvimento do aprendiz” (Carvajal Pérez & Ramos Garcia, citados por Pereira, 2003, p. 29). Entendo que desde cedo a linguagem escrita tem de marcar presença na vida das crianças, uma presença intencional e de interacção que lhes permita compreender o sentido da escrita na vida das pessoas.

Foi nesta perspectiva que a equipa assumiu o contexto como um meio de ampliação das possibilidades de comunicação entre criança/criança e criança/adulto, permitindo-lhe um acesso ao conhecimento e à construção do sentido da linguagem escrita, fruindo através dela.

A intencionalidade da acção permitiu ainda às crianças o contacto com diferentes lugares onde a escrita se faz presente, como as bibliotecas, as mediatecas e as livrarias.

Os dados estavam lançados, havia inúmeras possibilidades de contactar com a linguagem escrita, através de projectos desafiantes. Vou contar-vos alguns deles, esperando que o que escrevo vos possa, de alguma forma, transportar para o verdadeiramente experimentado e sentido.



Figura 5



Figura 6

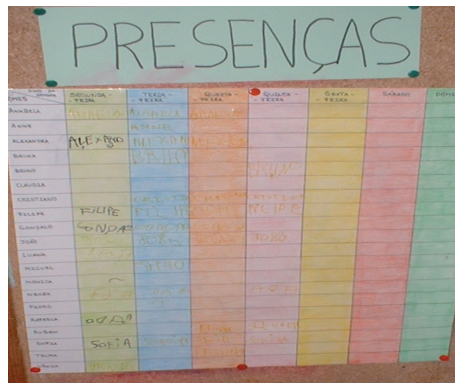


Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10

Projecto 1 | A biblioteca viajante

A biblioteca viajante foi mais do que um projecto. Foi uma viagem que permitiu que todas as crianças do Jardim contactassem com os livros e, bem à moda antiga, os pudessem requisitar para levar para casa.

Este projecto visava a construção de competências relacionadas com a compreensão/ interpretação de histórias – trabalhando conceitos, relacionando acontecimentos, sequencializando acções, expandindo o vocabulário – a consciência fonológica, o reconhecimento e a diferenciação entre texto escrito e texto icónico.

Antes de colocar os livros no carro transportador havia uma selecção prévia, por parte dos educadores, que se prendia com a importância de colocar a criança em contacto com uma diversidade de textos e de formas de escrita.

O processo era simples: as crianças tinham que seleccionar o livro, preencher uma ficha de requisição e devolvê-lo no prazo estabelecido. Os educadores

iam proporcionando o contacto com os livros, a livre eleição e a possibilidade de implicar os pais na leitura com os filhos.

Mas, como não há bela sem senão, todos tinham de contar aos colegas a história que haviam lido. As opções tomadas pelas educadoras das diferentes salas na exploração das histórias contadas pelas crianças foram diferenciadas. Uma vez recorriam à leitura interactiva, outras à expressão plástica ou à dramática.

No final, as produções que emergiam do colectivo eram, posteriormente, reescritas pela educadora em frente das crianças e ilustradas por elas.

Este projecto permitiu um maior contacto das crianças com os livros, envolvendo, numa relação de cumplicidade, diferentes pessoas próximas da criança. Além disso, as crianças reconheceram e definiram novas palavras, dialogaram sobre experiências pessoais, deram vida a personagens, recriaram acontecimentos e construíram novos suportes escritos.

Projecto 2 | *O Benvindo e a leitura a par*

O Benvindo apareceu no início do ano lectivo. Cumprimentou as crianças, os educadores e o pessoal auxiliar. E um dia com o *Benvindo* todos foram jogar. Cada um tinha uma peça. Uma peça que pertencia a um todo: um *puzzle* para montar. Os mais novos e os mais velhos com simetrias de imagens tinham de se encontrar e o seu lugar no *puzzle* identificar. Depois deste amplo trabalho, algo reapareceu, era o *Benvindo*, o amigo que a todos queria saudar. A figura era simpática, amiga dos seus amigos, e por um toque de magia a todos enfeitou.

Claro que os educadores não puderam perder esta emoção, pegaram nesta figura e encarnando-a ou não deram azo à imaginação.

O *Benvido* feito gente contava histórias na biblioteca que eram exploradas tendo em conta a intencionalidade da acção.

Mas a história do *Benvido* ainda mal começava, com uns quantos trapos, uma agulha e dedal armaram-se em costureiros e fizeram um boneco que a todos encantou. O furor era tão grande que todos o queriam levar para casa. Então, os avisados educadores, intencionais no trabalho, com a ajuda do *Benvido*, iniciaram a *leitura a par*.

A *leitura a par* é uma técnica de envolvimento dos pais em cooperação com os educadores e professores, desenvolvida a partir dos trabalhos iniciais de Roger Morgan (Baptista, 2001).

O trabalho com os pais foi de interacção/implicação. Nos diálogos que se iam mantendo com eles e nos registos das fichas de avaliação da *leitura a par* emergiam comportamentos de envolvimento que surgiram das situações de leitura conjunta dos livros. Falavam espontaneamente dos momentos que dedicavam à leitura com os filhos, revelavam a forma como procuravam apoiá-los na compreensão dos textos escritos e, com orgulho, mencionavam as conquistas de literacia que iam sendo promovidas e apreendidas.

Mas, depois destes projectos, outros se lhes seguiram e a acompanhar o boneco: fez-se o livro das histórias construídas em família.

A construção do livro de histórias potenciou a proximidade comunicacional e a interacção entre os diferentes elementos da família. O diálogo à volta das histórias proporcionava momentos de elevada fruição, de estimulação da memória e de (re)construção de conhecimentos sobre o sentido da linguagem escrita.

Este projecto permitiu também um aprofundamento das relações entre o Jardim-de-Infância e a família, favorecedoras do desenvolvimento global da criança.

Projecto 3 | Os quadros que falam

No desenvolvimento de um projecto de educação pela arte, foram introduzidos quadros de diversos pintores que potenciaram a descodificação de textos icónicos. A exploração conjunta permitiu a leitura em voz alta do que se observava, levando a criança a encontrar os sentidos do representado e a estabelecer relações de empatia com o artista plástico.

Esta construção partilhada, favorecedora da comunicação de emoções, possibilita ao sujeito aprendiz o alargamento do âmbito do potencial da representação gráfica. O representado na obra pictórica adquire um novo significado para a criança que, através da representação mental, alarga o seu campo de compreensão.

A relação da criança com as obras de arte estimula o desenvolvimento de ferramentas simbólicas de literacia que lhe permitem construir significados através da leitura orientada dos símbolos estéticos e da cultura.

Um dos quadros analisados incorporava no texto representações icónicas e caracteres de escrita. Foi a observação desse quadro que produziu a evidência de que afinal em tudo há escrita e muitas formas de escrever, na rua, na escola, em casa, até numa pintura em quadro há letras e algum prazer.

Do quadro da Figura 11 emergiu a leitura que se apresenta.



Figura 11

Hugo – A Sandra tem uma ali, já a vi.
 E.E. – E tu Bruna, que observaste?
 Bruna – Observei a minha letra e a da Bia.
 E.E. – Ó Bruna, está aí alguma letra do meu nome?
 André – Está... vi a letra do Hugo e a minha letra!
 E.E. – E tu João que observaste?
 Hugo – Já vi um O.
 E.E. – João, queres ir buscar o teu nome? Vai tu também, Ruben.
 Hugo – Vi o número 1!
 Diogo – E eu vejo o D.
 Hugo – Vejo uma seta... o número 4.
 Marlene – O que é que vêem aqui? Vi um coração de amor.
 Cláudio – Vi uma cobra gigantesca e um polvo gigantesco.
 Hugo – Vi letras do meu nome...vejo a letra da Mina.
 Marlene – Vejo a letra da Sandra, da Sara e da Sónia.

146

Do documentário produzido, percebe-se que as crianças distinguem claramente texto icónico de texto escrito. Identificaram figuras, símbolos e letras. Associaram as letras identificadas a palavras que já conheciam. Criaram ambiências diferenciadas nas quais incorporaram os ícones visualizados. E daí foram à procura de letras iguais, diferentes, grandes e pequenas, escritas de várias maneiras e agruparam-nas em quadro.

A imagem foi mediadora no processo de comunicação e construção de significados. Tal como referem Davis e Gardner (2002), tornar-se «letrado» num código simbólico envolve a capacidade de «escrever» (nas artes visuais, «produzir») a «linguagem» (nas artes visuais, «a linguagem das formas»), e de «ler» (nas artes visuais, «percepcionar» e «conceptualizar») (p. 439).



Figura 12

Projecto 4 | De som em letra... descobro o mundo

A sonoridade com que se desenvolveu a acção inspirou a musicalidade do texto com que apresento este projecto.

A aventura começa sempre na descoberta do observado que representa para o grupo um qualquer significado.

E há símbolos e imagens e ícones visualizados que depois de discutidos ganham novos significados.

E transformam-nos em riscos e cada um representa o que sente,

Sabendo que no papel há uma escrita que é de gente.

E rua abaixo rua acima, na rádio ou na cozinha, a escrita se fez presente, representando o ausente ou algo jamais sonhado.

Mas o som que se produz na canção ou na rima,

Traz cadência e seduz,

Na entoação da palavra que cada um reproduz.

E é com alguma estranheza, que rimam o Tua com a Lua,

Colocando pelo meio as vivências da sua rua.

E juntaram-se aos amigos e jogaram com emoção,

E, no final, o João viajou na bola de sabão.

E trocaram algumas letras,

E inventaram palavras,

E perceberam que no jogo,

O sal que tempera a comida,

Se transforma em sol da vida!

As músicas, os trava-línguas, as lengalengas ou as poesias potenciaram a exploração do ritmo, da intensidade e das cadências frásicas que permitem desenvolver nas crianças a consciência fonológica. Os jogos de fonemas facilitaram o reconhecimento das rimas. A exploração de onomatopeias levou as crianças a associar sons a palavras, verdadeiras ou inventadas.



Figura 13



Figura 14



Figura 15



Figura 16



Figura 17

Projecto 5 | As letras mágicas

O sentido da escrita começou a ganhar forma, a sua representação começou por ser táctil e corporal. Juntando-se aos pares recriaram as letras.

Foram à sua descoberta nos jornais ou revistas.

Descobriram letras iguais, que produziam o mesmo som, escritas de forma diferente e que tomavam diferentes entoações. Identificaram palavras grandes e pequenas, palavras desconhecidas e outras mesmo esquisitas. Perceberam que havia sinais que as acompanhavam e até descobriram que uns eram das adivinhas. Combinaram palavras entre si para falarem de um tema.

Descodificaram o sentido de frases ditas ao contrário. Falaram da combinação das letras e até perceberam que esta não pode ser aleatória.

Na verdade enquanto escreviam foram percebendo a importância da escrita. Quiseram escrever palavras e revelaram o sentido afectivo do que estava escrito.

Um dia em conversa entre eles descobriram que havia livros que tinham balões com palavras.

A exploração do seu significado foi um passo de gigante numa aprendizagem interessante.



Figura 18



Figura 19

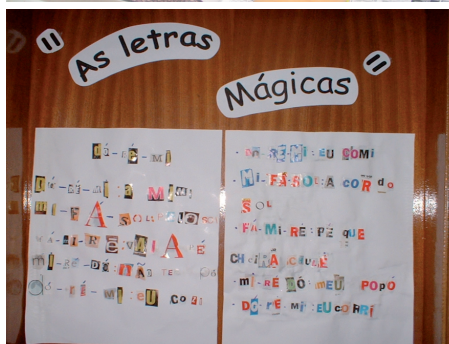


Figura 20



Figura 21

Reflexão final

E se a nossa preocupação central se situava na construção de processos de estimulação de escrita, é fácil de perceber que houve estimulação em diversos níveis:

- Sensorial:
 - visual, que permitiu à criança ver, olhar, distinguir traços, formas, cores e objectos;
 - auditiva, que levou a criança a ouvir, escutar, identificar sons e palavras e a entoá-las;
 - corporal, através da qual, pelo tacto, as crianças diferenciaram formas e texturas; e
 - quinestésica, explorando ritmos e cadências sonoras.
- Emocional/afectiva, através da qual se descobriu o agradável/desagradável que a escrita representa; a alegria/tristeza implícita nos textos; a fúria/calma com que se expressam as palavras; as situações de prazer e até de saudade para as quais nos remetem as representações mentais da escrita.
- Racional cognitiva, que permitiu às crianças reconhecer, identificar, relatar, dialogar, representar, diferenciar, associando códigos linguísticos escritos.

E em todo o processo houve participação das crianças, quer fosse pela experimentação a nível das observações dirigidas, dos jogos intencionais, dos diálogos reflexivos ou das descobertas espontâneas, quer fosse criativa nas histórias que produziram, nas poesias que inventaram ou nas leituras divergentes que resultaram dos diferentes suportes escritos.

E de tudo ficaram marcas: nos quadros de palavras; nos jogos de associação; nas receitas culinárias; nas sebatas individuais; nos dicionários, herbários ou outros livros do imaginário.

De tudo o que vos contei e que algumas rimas me sugeriu ficou *muito dito*, muito *entre dito*, mas foi muito mais *o não dito*, porque esse só o realmente vivido possibilitou.

Referências

- BAPTISTA, M. (2001). *Emergência de leitura... uma aventura por dentro das palavras*. Estudo desenvolvido no âmbito da disciplina de Metodologias de Projecto do Curso de Licenciatura em Orientação Educativa, da Universidade Católica Portuguesa. (Documento policopiado).
- DAVIS, J. & GARDNER, H. (2002). As artes e a educação de infância: um retrato cognitivo-desenvolvimental da criança como artista. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.427-460). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MASON, J. & SINHA, S. (2002). Literacia emergente nos primeiros anos de infância: aplicação de um modelo vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.301-332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- OLIVEIRA, A. (1997). Entrar no mundo da escrita. *Escola Moderna*, 1 – 5.ª Série, 5-10.
- PEREIRA, L. (2003). Ler e escrever, na escola, com as crianças. In F. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords.), *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente* (pp.25-31). Braga: Centro de Estudos da Criança – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.