

# LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO: O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL TEM A VER COM ISSO?

## READING, WRITING AND LITERACY: WHAT DOES EARLY CHILDHOOD EDUCATION HAVE TO DO WITH IT?

Mônica Correia Baptista 1  
Hilda Aparecida Linhares da Silva 2  
Vanessa Ferraz Almeida Neves 3

**Resumo:** Desde os primeiros meses de vida, a criança experimenta situações em que a linguagem escrita marca as interações entre os sujeitos que, de maneira ativa, começa a se perguntar sobre sua estrutura, os sentidos e significados que são construídos a partir desse sistema de representação. O objetivo deste artigo foi analisar como a temática da linguagem escrita é abordada por profissionais da educação infantil, em um periódico de divulgação de estudos e de práticas pedagógicas. As contribuições de Vigotski sobre o papel da leitura e da escrita na primeira infância fundamentaram as análises, que indicaram a exiguidade de trabalhos sobre essa temática na educação infantil e a ambiguidade das práticas relatadas. Neles, a leitura e a escrita, embora reconhecidas como práticas culturais significativas para bebês e crianças pequenas, são tratadas, principalmente, de maneira instrucional, como artifícios para abordar conteúdos de ensino das diferentes áreas de conhecimento.

**Palavras-chave:** Leitura e Escrita. Alfabetização. Educação Infantil. Teoria Histórico-cultural. Práticas Educativas.

**Abstract:** From the first months of life, the child experiences situations in which written language is present in the interactions among participants and, in an active way, begins to wonder about its structure, the meanings that are produced from this representational system. This article analyzes how the theme of reading and writing is addressed by professionals in early childhood education, in a scientific journal dedicated to the dissemination of studies and pedagogical practices in basic education. Vygotsky's contributions on the role of reading and writing in early childhood provided the basis for the analyses, which indicated the scarcity of articles on reading and/or writing in early childhood education and the ambiguity of the practices reported. In the articles analyzed, reading and writing, although recognized as significant cultural practices for babies and young children, are treated, mainly, as means for teaching contents in different areas of knowledge.

**Keywords:** Reading and Writing. Literacy. Early Childhood Education. Cultural-historical Theory. Educational Practices

- 1 Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Espanha. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI) da Faculdade de Educação da UFMG. Professora Associada da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Brasil. Coordenadora do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil site: <https://projetoleituraescrita.com.br/> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3951926269873970>. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-6645-0114>. E-mail: [monicacb@fae.ufmg.br](mailto:monicacb@fae.ufmg.br)
- 2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) LINFE \_ Linguagem, Infâncias e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Minas Gerais, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0228497864141491>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2464-6442> E-mail: [Hilda.micarello@uab.ufjf.br](mailto:Hilda.micarello@uab.ufjf.br)
- 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Estudos em Cultura, Educação e Infância - EnLaCEI <https://enlacei.com.br> - da Faculdade de Educação da UFMG. Professora Associada da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5601614079869123>. ORCID <http://orcid.org/0000-0003-4094-3639>. E-mail: [vfaneves@ufmg.br](mailto:vfaneves@ufmg.br)

## Introdução

Uma questão, durante décadas, mobilizou o debate sobre alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil, especialmente no Brasil: alfabetizar ou não na pré-escola. Apesar da ressalva feita por Ferreiro (1990), no final dos anos 1980, de que essa seria uma questão mal colocada já que, para a pesquisadora, não caberia aos adultos decidir em que momento essa aprendizagem se inicia, essa falsa questão repercutiu na produção teórica e também no cotidiano de instituições educativas responsáveis pela educação e cuidado das crianças de zero a seis anos de idade. O debate resultou, de um lado, em práticas pedagógicas que apoiavam a ideia de iniciar já na pré-escola o estudo das letras e dos sons, criando exercícios de sonorização de letras e de sílabas, treinos motores, cópias de letras, de sílabas, de palavras e de frases descontextualizadas e sem significado para as crianças. Por outro lado, face às resistências a essa alfabetização precoce, observavam-se práticas pedagógicas que mantinham assepticamente as crianças isoladas da língua escrita. Envolvido nessa polêmica, o Brasil parece ter se esquecido de produzir respostas teóricas e práticas que garantissem, às crianças, o direito de aprender e, especialmente, de interagir com a cultura letrada e participar dela como membros e sujeitos ativos dessa sociedade.

Ao conceber a apropriação da linguagem escrita como um longo e complexo processo que se inicia desde os primeiros meses de vida e, como tal, constitui-se como um direito das crianças, algumas indagações se fazem prementes. Como assegurar, por meio de uma ação pedagógica qualificada, as melhores condições para que a imersão dos bebês e demais crianças na cultura escrita seja coerente com as especificidades da primeira infância, com seus interesses e com suas necessidades? Quais são as especificidades da primeira infância, como elas influenciam o processo educativo e, em particular, a apropriação da leitura e da escrita? Pensando na formação da criança como leitora e produtora de textos desde bebê, em que consistiria uma prática pedagógica adequada? Que conhecimentos e saberes relacionados à leitura e à escrita podemos mobilizar, junto às crianças de até seis anos de idade, de forma que possam ampliar sua participação como cidadãs em um mundo marcado pelas culturas do escrito?

Este artigo situa-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1930/1995), ao destacar o papel central da linguagem, em especial da linguagem escrita, na construção do pensamento infantil. Em um primeiro momento, aceitando a orientação do referido autor, analisaremos a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Ao compreendermos as relações existentes entre o processo empreendido pelas crianças, desde seu nascimento, por meio do qual elas se tornam seres de linguagem, e a aprendizagem da escrita, esperamos contribuir para que práticas educativas adequadas à primeira infância possam ser erigidas pelos profissionais que atuam na educação infantil.

Em um segundo momento, buscaremos compreender como práticas voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita se materializam na escola de educação básica a partir de artigos científicos e relatos de experiências publicados em periódico mantido pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Tomando como referência a teoria de Vigotski e de seus colaboradores, buscaremos analisar alguns elementos constitutivos das práticas relatadas na Revista *Cadernos para o Professor*, com o intuito de cotejar os avanços no campo teórico e o cotidiano de instituições de educação infantil.

Por fim, ao tecer algumas considerações finais, trazemos apontamentos para a promoção de práticas pedagógicas que respeitem a condição das crianças como sujeitos de linguagem e ressaltamos o papel fundamental e específico que a educação infantil pode cumprir em relação às crianças de até seis anos de idade e ao seu direito de participar ativamente da cultura letrada, contribuindo para sua formação como leitoras e como autoras de textos.

## Metodologia

A metodologia utilizada na pesquisa apresentada neste artigo consiste em uma revisão de literatura sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na primeira infância com base em duas traduções da obra de Vigotski. Considerando as críticas às traduções brasileiras dos textos

deste autor, realizadas pela investigação de Prestes (2010), cotejamos a edição espanhola, “Obras Escogidas”, Tomo III, de Vigotski (1995, p.183-206) com a tradução da mesma autora Prestes (2021, p.103-142). A partir dos apontamentos teóricos produzidos pela revisão de literatura, procedemos a uma segunda etapa da revisão de literatura com foco em uma publicação específica: a Revista Cadernos para o Professor, periódico mantido pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Com o intuito de compreender como as práticas de leitura e escrita na educação infantil são abordadas pela Revista Cadernos para o Professor, foram analisadas as edições dos anos de 2013 a 2022, por serem aquelas disponíveis *online*, em um total de 165 textos, entre artigos e relatos de experiências. A escolha por esse periódico se deu por se tratar de uma publicação com mais de 20 anos de existência, cujo objetivo é socializar artigos e relatos de experiências com foco na educação básica, em especial nas etapas da educação infantil e ensino fundamental, que são as prioridades dos municípios. O periódico analisado está disponível ao público em geral por meio de um sítio na internet<sup>1</sup> e trata-se de uma revista qualificada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com Qualis B1 na área de Ensino e Qualis C na área de Educação, o que atesta a qualidade da publicação. Em um primeiro tratamento do material disponível no sítio da Revista, foram selecionados os textos que abordavam a etapa da educação infantil, com base na leitura de seus resumos. Finalmente, foram analisados, na íntegra, aqueles que abordavam a leitura e/ou a escrita nessa etapa educacional. Os dados produzidos com base na análise dos textos da Revista serão abordados na penúltima seção deste artigo, à luz das reflexões, a seguir, sobre os processos de desenvolvimento e apropriação da linguagem pelas crianças.

## A gênese do desenvolvimento da linguagem

Nas palavras de Souza (2016, p.15), o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança está intimamente ligado à “luta dos pequenos para transformar gestos, sons e silêncio em discurso humano”, como tentaremos demonstrar a seguir.

Nem bem abriu os olhos, ou mesmo deu seus primeiros balbucios, o bebê é imediatamente introduzido em um mundo de linguagem: ouve vozes, observa expressões e gestos, acompanha movimentos que encerram diferentes sentidos. Ao mesmo tempo, ele emite sons, também diversos, e faz gestos característicos de todos os bebês da espécie humana. Inicialmente, essa emissão de sons e essa gestualidade são meros reflexos corporais e sinalizam desconfortos e insatisfações como fome, frio, sede, sono, dor. Rapidamente, o bebê passa a reconhecer a voz de sua mãe ou do adulto responsável<sup>2</sup>, observar expressões faciais, gestos corporais e interpretá-los como sinais de cuidado, assistência, carinho ou de irritação, desprezo e descuido. Acalantos, sussurros, acenos, sinais e expressões são compartilhados entre o par mãe/bebê e entrelaçados com sentimentos de zelo, ternura, afeto ou, ao contrário, de abandono e de rejeição. Essas manifestações infantis iniciais ao serem significadas pela mãe tornam-se as primeiras tentativas de comunicação do bebê. Será sobre esses fragmentos comunicativos que se erguerá o processo de apropriação da linguagem pela criança. Esse jogo entre mãe e bebê de “fazer de conta” que balbucios e gestos significam algo, pouco a pouco, vai conferindo à criança um lugar no mundo da significação e construindo a condição do bebê como sujeito de linguagem.

À medida que cresce, o bebê vai tomando consciência da possibilidade representativa do mundo e os gestos e a fala se tornam as primeiras formas de representação. O uso contínuo da linguagem ao unir oralidade, expressão e gestualidade, na interação entre mãe e bebê, faz com que a criança vá descobrindo, pouco a pouco, o sentido das palavras até compreender que a língua serve

<sup>1</sup> As edições digitalizadas do periódico estão disponíveis em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/cadernos\\_professor/index.php](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/index.php) Acesso em 30 de novembro de 2022.

<sup>2</sup> A partir deste momento, nos referiremos às relações dos bebês com adultos responsáveis por sua educação e cuidado, como sendo relação mãe/bebê. Apesar de reconhecermos que as relações entre adultos e bebês são múltiplas, sobretudo nos contextos educativos (relação professora/bebê ou relação da coordenadora pedagógica com os bebês, etc), empregaremos genericamente o termo “relação mãe/bebê” simplesmente para tornar mais atraente a leitura do texto. Além disso, é essa, em geral, a primeira e mais significativa relação que os bebês experimentam na vida.

para expressar-se e que é, também, um instrumento do pensamento. Pino (1995) argumenta que “[...] quando a criança entra em contato com o mundo dos objetos e os manipula (nível sensório-motor de Piaget) não são apenas os objetos que ela percebe, mas objetos semióticos, ou seja, ‘objetos com nomes’ (sejam eles físicos ou imaginários)”. (PINO, 1995, p. 37). A atividade do bebê no mundo é, pois, semiótica, uma vez que une o objeto à significação que tem em seu contexto social e na cultura. Como Souza (2016), entendemos que tomar a linguagem como parâmetro para explicar a relação das crianças com o mundo nos ajuda a superar uma perspectiva “etapista” e cronológica da evolução da espécie humana e nos obriga a enxergar a criança como um ser que

[...] participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor. A representação simbólica da realidade evolui, ao longo da vida, em direções e formas cada vez mais sofisticadas ou inusitadas, tendo por base o diálogo permanente da criança com o seu contexto cultural (SOUSA, 2016. P.16).

Às crianças, lhes é conferido um lugar de destaque como atores e agentes do seu próprio processo de desenvolvimento humano. Não mais um ser sem palavras, um *infans*, isto é, aquele que não fala, mas muito mais “[...] aquele que luta para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca.” (SOUZA, 2016, p.12). A pesquisadora prossegue afirmando: “[...] é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura” (p.18), em um sentido dialético e não linear. A apropriação da linguagem permite às crianças vislumbrar outras dimensões que não aquelas imediatamente circunscritas às suas experiências corporais.

Essa transformação que se processa no bebê como ser de linguagem tem, no corpo, um papel central. A gestualidade, como condição para o movimento expressivo, inicia-se, como vimos, desde os primeiros dias de vida e torna-se essencial nos primeiros anos em que a palavra começa a ser empregada para referenciar algo que não se pode apontar ou pegar e continua ao longo de toda a educação infantil, apoiando a palavra falada, desenhada ou grafada.

A importância do gesto da criança de apontar foi considerada por Vigotski (1930/1995) como sendo a expressão que antecede a palavra, ou, como designou Souza (2016, p.19), o “germe da constituição simbólica da realidade”. Se é do gesto que nasce a condição humana de significar, para Vigotski está nele a origem do que virá a ser a capacidade do ser humano de se expressar por meio do signo escrito: “o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se fixa” (VIGOTSKI, 1995, p.186).

Ainda para Vigotski, há dois momentos que geneticamente unem o gesto ao signo escrito: as garatujas e a brincadeira de faz de conta. Em relação ao primeiro momento, em suas observações, Vigotski (1995) constatou que as crianças ao desenharem passavam frequentemente à representação, assinalando com o gesto o que tentavam representar. Assim, as marcas feitas pelas crianças com o lápis eram complementos do que representavam com o gesto. “Quando quer desenhar um salto, (a criança) faz movimentos de saltar com a mão e deixa marcas desse movimento no papel” (p.187).

Quase cem anos mais tarde, Rowe (2019) reforça os achados de Vigotski ao chamar atenção para a conexão entre escrita e gestos, mostrando que crianças com idades entre dois anos e meio e três anos e cinco meses usaram pelo menos um tipo de gesto inscrito (por exemplo, inscrições de limites, linhas apontando algo) em representações gráficas. Rowe (2019) argumenta que “a conexão gesto-escrita é apoiada pela mesma infraestrutura fundamental para a comunicação cooperativa humana que foi teorizada como apoiando a aprendizagem da linguagem oral” (p. 3) e que as crianças usam marcas indiferenciadas para representar significados.

Se, como vimos acima, ao começarem a desenhar as crianças complementam aquilo que representam gestualmente, por meio de garatujas, riscos e traços no papel, também na brincadeira de faz de conta os gestos são a condição precípua para assegurar a representação. Para ela, não importa a semelhança entre o objeto e o que ele designa na brincadeira. O que leva em conta é a

condição do objeto de permitir que se realize o gesto representativo. Se, por exemplo, a criança lança mão de uma almofada para fazer de conta que se trata de um animal de estimação, o importante para ela não é a semelhança entre almofada e animal, mas sim se a almofada permite que ela faça os mesmos gestos que faria ao alimentar, ninar ou carregar o animal. “É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, os que atribuem a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido” (VIGOTSKI, 1995 p. 187-188). No jogo simbólico infantil, os objetos passam a significar outra coisa distinta de sua função original, se convertendo, pois, em signos. O jogo simbólico infantil é percebido como um sistema complexo de linguagem que emprega os gestos para informar e assinalar significados aos diferentes objetos.

Vigotski identifica um momento no processo de transformações por que passa a criança em que o signo adquire um desenvolvimento objetivo, tornando-se independente do gesto infantil. Além de gesticular, a criança fala e chegará um momento em que o significado do gesto se transferirá para o objeto. O signo adquire, assim, um desenvolvimento objetivo independente do gesto infantil. Como veremos a seguir, Vigotski (1995, p.191), citando experimentos realizados por Hetzer com crianças entre três e seis anos, descreve como surge, durante a brincadeira, o significado simbólico com ajuda do gesto representativo e da palavra.

Para um grupo de crianças, tudo o que representavam era com a ajuda do movimento e da mímica, sem empregar a fala<sup>3</sup> como meio simbólico. Para outras crianças, a fala acompanhava a ação: “a criança fala e atua” (VIGOTSKI, 1995, p.191). Em um terceiro grupo de crianças, predominava a expressão puramente verbal, não apoiada por nenhuma outra atividade. E, finalmente, em um quarto grupo, o único meio de expressão era a fala, ao passo que a mímica e o gesto ficavam relegados a um segundo plano. A conclusão a que chega Vigotski é a de que, nesse processo de desenvolvimento da capacidade de representar, vai diminuindo paulatinamente o percentual de ações puramente lúdicas e começa a predominar a fala. Mais adiante, o autor recupera a conclusão de Hetzer (considerada por ele a mais essencial) segundo a qual a diferença na brincadeira entre crianças de três anos e outras de seis anos não está na percepção de símbolos, mas sim no modo como utilizam as diversas formas de representação, e conclui: “Consideramos essa dedução como a mais importante, pois demonstra que a representação simbólica na brincadeira e na etapa mais inicial é, essencialmente, uma forma peculiar de linguagem que leva diretamente à linguagem escrita” (VIGOTSKI, 1995, p.191).

Essa mesma relação entre fala, gesto, movimento e construção de significado ocorre com o desenho. Uma criança de três anos ainda não conhece de antemão o significado simbólico do desenho e somente por volta dos sete anos irá dominá-lo plenamente (VIGOTSKI, 1995, p.191). Vigotski (idem) recorre aos estudos de Ch. Buhler para afirmar que a trajetória do desenvolvimento infantil fará com que as crianças desenhem com o objetivo de significar algo, o que apenas será possível quando a fala houver progredido significativamente, tornando-se habitual. Assim, a designação verbal, já bastante desenvolvida, acompanhará a forma desenhada. Esses desenhos iniciais, segundo Vigotski e com base nos experimentos de Buhler e de outros pesquisadores, são muito mais uma linguagem, isto é, um relato gráfico, do que uma representação propriamente dita.

Essas conclusões nos remetem às contribuições de Kress (1997) ao salientar que as crianças constroem significados usando múltiplas formas (visual, gestual, etc.) em várias dimensões. Ao se apropriarem de uma nova forma de comunicação, a linguagem escrita, as crianças recorrem a todos os recursos disponíveis.

Para provar a tese de que o desenho não é uma “re(a)presentação” da realidade, mas muito mais algo por meio do qual a criança significa o mundo, Vigotski lança mão de três fatos observados a partir de experimentos feitos com as crianças, por meio da prática de desenhar. O primeiro deles é que os desenhos das crianças, nesse primeiro momento, representam não o que elas veem, mas o que sabem. Elas desenharam de memória sem se importar com uma certa fidelidade à realidade a ser representada. O segundo é o que Buhler (apud VIGOTSKI, 1995, p.192) chamou de desenho

3 Apoiando-nos nas conclusões de Prestes (2010) elaboradas a partir de seu trabalho de investigação acerca das traduções dos originais de Vigotski, optamos, neste artigo, por adotar a palavra “fala”, substituindo a expressão “linguagem”, que consta na tradução espanhola, sempre e quando nos pareceu ser essa a expressão mais adequada para reportar-nos à ideia central do pensamento desse autor. Na sua investigação, Prestes chega à conclusão de que, em seus estudos, Vigotski se refere à fala e não à linguagem. Para saber mais, ver Prestes (2010:182).

radiográfico. Quando representa uma pessoa vestida, frequentemente a criança desenha suas pernas, o ventre, a carteira dentro do bolso. Desenha, portanto, o que conhece, ainda que esses objetos não estejam visíveis. E, finalmente, o terceiro fato observado é que muito do que existe é desconsiderado no desenho. As crianças, apesar de verem claramente algo no objeto real, o desconsideram ao desenhar. Um exemplo disso são as imagens humanas cujas pernas saem diretamente da cabeça, ignorando-se o pescoço e o tronco. Segundo Buhler (apud VIGOTSKI, 1995, p.192), as crianças “pintam, basicamente, tal como falam”.

É, pois, baseando-se nessas potentes observações que Vigotski concluiu que tanto a brincadeira de faz de conta como o desenho são precursores da linguagem escrita e, por isso, afirma que o início do processo de apropriação dessa linguagem situa-se bem antes da escolarização das crianças.

A investigação demonstrou que a história da escrita na criança começa bem antes de que o professor ponha pela primeira vez um lápis nas suas mãos e lhe ensine o modo de traçar as letras. Se não conhecemos a pré-história da escrita infantil não poderemos compreender como a criança é capaz de dominar de imediato o tão complexo procedimento da conduta cultural: a linguagem escrita (Idem, p.194).

Ao caracterizar a história do desenvolvimento da linguagem escrita, Vigotski chega a quatro conclusões práticas de suma importância e que, por fidelidade ao pensamento desse autor, não podem ser consideradas isoladamente.

A primeira delas é de que seria oportuno transferir o ensino da linguagem escrita para a idade pré-escolar. Para sustentar sua posição, Vigotski (1995) recupera mais uma vez as contribuições de Hetzer, ao ter demonstrado com suas investigações que as crianças já na primeira infância descobrem a função simbólica da escrita. Ainda que acompanhe as conclusões de Hetzer, de Montessori e de outros estudiosos, Vigotski alerta para a dificuldade de que essa transferência ocorra de maneira adequada já que há, na prática pedagógica, o predomínio da concepção de que a aprendizagem da escrita seja predominantemente uma questão motora.

Se por um lado o ensino escolar da escrita está atrasado uma vez que crianças de 4 e 5 anos já poderiam dominar por completo esses mecanismos, tanto no aspecto muscular-motor quanto no da função simbólica, por outro lado, por mais estranho que possa parecer, o ensino da escrita aos 6 anos ou até mesmo aos 8 é prematuro no sentido de que a técnica da escrita é acessível à criança antes do amadurecimento da necessidade da fala escrita, antes de esta tornar-se necessária. (VIGOTSKI, 2021, p. 133)

É a noção de que a aprendizagem da escrita não significa tão somente o domínio de habilidades motoras, mas sobretudo simbólicas; não a apreensão de uma atividade mecânica, mas a apropriação de uma prática cultural, o que leva à segunda de suas conclusões práticas: o ensino deve ser organizado de maneira que a leitura e a escrita façam sentido e sejam necessárias e úteis às crianças (VIGOTSKI, 1995, p. 200).

O embate entre Vigotski e outros pedagogos da época remete à discussão que ainda persiste, no Brasil. Como analisa o autor (1995, p.202), para Hertzner não havia uma diferença significativa entre saber ler e escrever, saber falar, saber vestir-se, autonomamente e saber desenhar, e atribuiu a Montessori o mérito de haver demonstrado que saber escrever é resultado de uma capacidade muscular.

Vigotski (1995, p.200) se ocupa, pois, da tarefa conceitual de contestar essas conclusões afirmando que a aprendizagem da escrita percorre um complexo caminho de desenvolvimento e que, por isso, ensinar a ler e a escrever, nessa perspectiva, seria tornar essas habilidades necessárias, “Somente assim estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de mãos e dedos mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem” (VIGOTSKI, 1995, p.201).

Fazendo parte das necessidades e interesses das crianças, a linguagem escrita deveria estar presente nas interações entre os sujeitos e, nas palavras do autor, “o ensino natural da leitura e da escrita requer uma influência adequada no meio circundante da criança; tanto ler quanto escrever devem ser elementos de suas brincadeiras” (VIGOTSKI, 1995, p. 203). Para fortalecer sua terceira conclusão prática, Vigotski menciona as observações de crianças que se educam em ambientes familiares nos quais se utilizam habitualmente livros, lápis e, sobretudo, onde há crianças maiores que leem e escrevem. Nesses contextos, afirma o pesquisador, “sabemos que uma criança de 4-5 anos domina espontaneamente a escrita e a leitura, como domina a linguagem oral [...] começa a escrever por si mesma algumas cifras ou letras, a distingui-las nos rótulos, a formar palavras com elas” (p. 200).

Finalmente, fazer com que o ensino da leitura e da escrita integre as práticas sociais da infância é fazer com que essas habilidades façam parte de suas brincadeiras e atividades cotidianas. Ao compreender que a brincadeira e o desenho são as etapas precursoras para o desenvolvimento da linguagem escrita infantil, Vigotski estabelece que o pedagogo deve organizar a atividade de tal maneira que se possa passar de um modo de linguagem a outro, conduzindo e apoiando as crianças até que descubram que não apenas se pode desenhar objetos, mas também a fala.

Após destacar essas conclusões práticas, Vigotski adianta que um ensino da linguagem escrita comprometido com essas premissas seria um método que pertenceria ao futuro. Como educadoras e educadores do século XXI, transcorridos quase noventa anos após a escrita desse texto, nos caberia perguntar se, como nos provoca Vigotski, teríamos chegado ao futuro.

## **O que relatam professoras da educação infantil sobre práticas com a leitura e a escrita nos contextos onde atuam?**

Com o intuito de abordar a questão com a qual encerramos a seção anterior deste artigo, nesta seção refletimos sobre práticas de leitura e de escrita na educação infantil com base em artigos e relatos de experiência publicados no periódico “Cadernos para o Professor”, como já mencionado. A escolha por esse periódico se deu por se tratar de uma publicação com mais de 20 anos de existência, cujo objetivo é socializar artigos e relatos de experiências com foco na educação básica, em especial nas etapas da educação infantil e ensino fundamental, que estão sob a responsabilidade do município. Como ressaltamos acima, a Revista Cadernos para o Professor acolhe textos de docentes das redes de ensino, principalmente de Juiz de Fora, mas também de outras redes, assim como de pesquisadores, dispendo de uma seção especialmente destinada a relatos de experiências. Tal seção é um meio importante para a compreensão do que as docentes<sup>4</sup> consideram práticas que gostariam de compartilhar com seus pares, portanto, práticas que consideram exitosas. Nesse sentido, a Revista é uma fonte relevante de informações sobre como a leitura e a escrita vêm sendo abordadas na educação infantil, tanto no âmbito da pesquisa acadêmica que se volta ao cotidiano das redes de ensino, quanto no da própria dinâmica de trabalho da rede municipal de Juiz de Fora.

Foram analisadas, para fins deste artigo, as edições dos anos de 2013 a 2022, por serem aquelas disponíveis *online*, em um total de 165 textos, entre artigos e relatos de experiências. Desses, 15 artigos e 11 relatos de experiências tratavam especificamente da educação infantil, portanto 26 textos, ou 15,75% daqueles publicados no período analisado. Finalmente, foram selecionados os artigos e relatos cujo foco era a leitura e/ou a escrita na educação infantil, com base em seus resumos, chegando-se a 07 textos. Desse modo, no período analisado, apenas 4,25% do total de trabalhos publicados na Revista, ou 27% dos que tratam da educação infantil, têm como foco a leitura e/ou a escrita na etapa. Esse dado leva a uma primeira constatação importante: a leitura e/ou a escrita na educação infantil não é um tema frequente em um periódico cujo intuito é compartilhar o trabalho que se realiza nas redes de ensino. Observa-se, ainda, uma distribuição desigual dos trabalhos quando se consideram, no interior da educação infantil, a creche e a pré-escola.

4 Utilizaremos o feminino para nos referir aos professores e professoras da educação infantil, uma vez que as mulheres representam a grande maioria dos docentes da etapa.

No caso específico das creches, apenas quatro dos 26 trabalhos sobre a educação infantil abordam, especificamente, esse contexto: 02 trabalhos são artigos sobre a formação dos profissionais que atuam nessa subetapa, produzidos por professoras da Universidade Federal de Juiz de Fora, que mantêm projetos de extensão na rede municipal de ensino; 01 trabalho aborda a ressignificação do espaço da creche no contexto da pandemia; e apenas 01 trabalho relata uma experiência com a leitura de poemas na creche, com bebês. Esse dado permite inferir a fragilidade, ainda existente, de uma abordagem pedagógica da leitura e da escrita junto aos bebês. A ausência de relatos de experiências realizadas nas creches pode ser consequência de uma formação menos qualificada dos profissionais que atuam nesses espaços e/ou de uma jornada de trabalho que deixa pouco tempo a ser dedicado ao registro das práticas que possa ser compartilhado entre os pares. Reforça essa percepção o fato de o único texto que trata do trabalho com a leitura na creche ser um relato de experiência ocorrida em um Colégio de Aplicação de uma universidade do estado do Rio de Janeiro, contexto no qual as profissionais dispõem de melhores condições de formação e de trabalho, quando comparadas ao contexto daquelas que atuam nas redes municipais.

Reforçando tal percepção, Picanço (2014), em artigo no qual trata da formação em serviço dos profissionais de creche do município de Juiz de Fora, esclarece, ao apresentar os sujeitos de sua pesquisa:

[...] dez educadoras tinham formação em nível médio e uma estava cursando Pedagogia. Todas trabalhavam em período integral e eram contratadas pela Associação Municipal de Assistência (AMAC) de Juiz de Fora. A Secretaria de Educação ficou responsável pela formação continuada das educadoras das creches municipais e creches conveniadas. (p. 37)

As condições de trabalho e formação de profissionais que atuam em escolas e creches da rede são diversas. Enquanto, no primeiro caso, as professoras são contratadas ou são do quadro efetivo da Secretaria de Educação do município, no segundo, as docentes são vinculadas à Associação Municipal de Assistência - AMAC, que não dispõe de plano de cargos e carreira e cujas jornadas de trabalho são mais extensas do que a das profissionais das escolas municipais. Esse é um quadro que se observa em muitos municípios brasileiros.

Sobre o trabalho com as crianças de quatro e cinco anos, foram identificados 22 textos. Dentre eles, apenas 6 abordam especificamente a leitura e/ou a escrita. Discutiremos o conteúdo desses trabalhos em uma perspectiva cronológica, a partir do ano de 2014, uma vez que, em 2013, não houve a publicação de nenhum artigo ou relato de experiência que abordasse o tema.

No número da Revista publicado no segundo semestre do ano de 2014, especialmente dedicado ao tema “Alfabetização e letramento”, foram encontrados dois trabalhos que tratam especificamente a leitura na educação infantil: um artigo e um relato de experiência. O artigo de Ribeiro, Amaral e Braga (2014) apresenta os resultados parciais de uma pesquisa mais ampla – “Práticas de leitura na educação infantil e na passagem ao ensino fundamental” – e tem por objetivo “compreender as situações de leitura vivenciadas pelas crianças na educação infantil, as concepções dos professores acerca do papel e função da leitura para as crianças e os sentidos e significados construídos, pelos pequenos, para suas experiências com a leitura” (p. 25). O referencial teórico adotado é a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski e a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e o *lócus* da pesquisa são duas turmas de crianças de cinco anos em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Entre os achados da pesquisa se destacam o valor das narrativas para o processo de apropriação da cultura pelas crianças, em especial o papel mediador da docente de uma das turmas observadas como narradora, e o papel ativo das crianças na apropriação das narrativas, que se manifesta nas interações orais entre elas e com a professora.

O relato de Dias, Cunha e Silva (2014) apresenta uma experiência de contação de histórias a crianças na faixa etária dos três aos seis anos em uma escola da rede municipal que atende à educação infantil. A prática de contação de histórias na escola teria, segundo as autoras, objetivos instrutivos, formativos e de deleite<sup>5</sup>. A experiência relatada envolveu crianças e seus responsáveis

5 A expressão “leitura deleite”, utilizada pelas autoras, aparece como proposta de atividade no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. No caderno de Apresentação, é assim conceituada: [...] leitura de

em manhãs de contação de história e, ainda, a presença de autores de algumas das obras exploradas com as crianças para conversarem com elas sobre o processo de produção de suas obras. As autoras relatam:

Durante a semana que antecedeu a visita desses autores, os professores fizeram a contação das histórias para os pequenos e prepararam atividade de acordo com a faixa etária, tais como: as letras iniciais, as cores predominantes, as palavras geradoras, os conceitos matemáticos, as formas geométricas e tantas outras vivências que têm proximidade com o tema do livro em questão. Além disso, foram realizadas, ainda, atividades artísticas como pintura, mosaico, dobradura, modelagem, expressões sonoras e dramáticas (DIAS; CUNHA e SILVA; 2014, p. 66)

Observa-se, no relato, uma abordagem do texto literário com base na concepção de “leitura deleite”, como citado pelas autoras, e uma vinculação da atividade de contação de histórias à apropriação de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento – as letras, as cores, formas geométricas, dentre outros. Nesse sentido, a prática relatada pelas docentes obscurece a especificidade da linguagem literária em favor de uma abordagem como pretexto para o ensino, que se impõe como externo à experiência das crianças com a linguagem. Além da ênfase em conteúdos das áreas de conhecimento, a literatura é abordada também como meio para o ensino de valores e comportamentos, como se pode observar na reflexão que as autoras realizam com base em uma das manhãs literárias ocorridas na escola:

Ao final desse processo as crianças vivenciaram, lições sobre cidadania e respeito. Essa culminância mostrou que oportunizar cultura e literatura às pessoas torna a vida mais leve, já que nesses momentos vemos todos se divertirem, rirem e se descontraírem como verdadeiras crianças (idem, p. 69).

A leitura do relato permite perceber uma certa ambivalência que atravessa as práticas de trabalho com a literatura na instituição, *lócus* da experiência relatada: ao mesmo tempo em que se reconhece que a literatura traz contribuições significativas para a vida de crianças e adultos, sua abordagem se dá com vistas ao alcance de objetivos utilitaristas, que não necessariamente se vinculam à sua dimensão estética.

É relevante observar, ainda, que quando cotejados os textos do artigo e do relato de experiências do número especial da Revista, cujo tema é a alfabetização e o letramento, surgem diferentes perspectivas sobre o trabalho com a literatura na educação infantil, no âmbito de uma mesma rede de ensino. No caso do artigo, um dos principais achados da pesquisa é a força das narrativas literárias para os processos de apropriação da cultura pelas crianças; no relato de experiência, o trabalho com a literatura aparece principalmente vinculado às possibilidades de ensino de conteúdos e valores, embora resulte também em momentos de alegria e de prazer para os que dela participam.

Os próximos trabalhos cujo tema era a leitura e/ou a escrita na educação infantil foram publicados no ano de 2016: 01 artigo e 02 relatos de experiência. No artigo “Tempos e espaços de leitura na educação infantil e no ensino fundamental” (SOUZA; LIMA E RIBEIRO, 2016), o foco são os tempos e espaços destinados à leitura na transição entre educação infantil e educação básica em uma escola da rede municipal. Trata-se de um estudo longitudinal, no qual uma mesma turma foi acompanhada no último período da educação infantil – cinco anos – e nos três primeiros anos do ensino fundamental. No que concerne especificamente à literatura, o artigo aponta a narrativa de contos tradicionais pela professora da educação infantil como prática diária e para a qual havia uma preparação do ambiente e das próprias crianças. Entretanto, os dados da pesquisa demonstram

---

textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade [...]” (BRASIL, 2012: p.32). Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/obeducapacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao.pdf> Acesso em 28 de novembro de 2022.

uma diminuição – em torno de 50% – do tempo destinado a essa atividade na passagem da educação infantil ao ensino fundamental e, em contrapartida, um aumento de atividades de escrita e de trabalho com textos não literários.

No relato de experiência, “Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na educação infantil” (Matos, 2016), apresenta-se um projeto realizado com crianças de cinco anos cujo objetivo era “construir uma prática pedagógica para a afirmação da identidade étnica dos pequenos, desconstruir preconceitos e estereótipos relacionados à cultura africana e afro-brasileira e destacar o negro como sujeito ativo na construção de nossa sociedade” (idem, p. 90). O relato focaliza, em especial, três atividades: “[...] a releitura do livro ‘Tudo bem ser diferente’ de Todd Parr; o Projeto dos bonecos e a Oficina de bonecas ‘Abayomis’ (idem, p. 90). No relato, são apresentadas as falas das crianças, motivadas pelas leituras literárias realizadas, o que permite apreender os significados que foram sendo construídos, coletivamente, para as narrativas. Também são apresentadas as apreciações que os responsáveis tiveram da experiência de participar, com as crianças, da oficina de confecção das bonecas ‘Abayomis’<sup>6</sup>. Ao final do relato, Matos (2016, p. 101) conclui:

Educar na diferença, exaltando as especificidades de cada indivíduo, foi nossa premissa durante todo o estudo e desenvolvimento do projeto, o que possibilitou às crianças, entender que são diferentes e que essa diversidade decorre de uma ideia de complementaridade, promovendo a construção de uma identidade étnico-racial positiva.

É possível identificar, no relato de Matos (idem), uma abordagem do texto literário cujo foco é o fortalecimento das identidades das crianças e de suas famílias, o que estreitou os laços entre essas e a escola. O relato apresenta excertos de falas das crianças, transcritas e identificadas, pela professora, como extraídas de notas de campo, o que indica que o registro da prática era uma ação realizada pela professora. Na experiência relatada, esses registros ensejaram reflexões relevantes sobre o modo como as crianças iam interagindo com as propostas dos projetos realizados.

No relato de Doro (2016), “Projeto rodas de leitura: formando leitores”, é apresentada uma experiência de trabalho com a leitura literária que envolveu crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. A despeito de haver referência a ambas as etapas da educação básica, as situações relatadas se referem aos anos iniciais do ensino fundamental, não havendo, ao longo do texto, referências específicas ao modo como o trabalho foi desenvolvido com as crianças da educação infantil, o que leva a crer que seguiu os mesmos moldes do tipo de trabalho realizado com os alunos do ensino fundamental. O objetivo do projeto, segundo a autora, foi “incentivar o ato de ler e criar o hábito da leitura por prazer” (p. 108). O relato é sustentado por uma concepção ampla de leitura, que envolve a “leitura de mundo”, nos termos de Freire (2005, apud Doro, 2016), e uma elaboração de interpretações que dão sentido ao mundo (Yunes, 2009, apud Doro, 2016). A experiência relatada consistia em rodas de leitura com os alunos – assim referidos ao longo do artigo – nas quais havia, além da contação de histórias, uma ambientação cênica da narrativa, cujo intuito era despertar o interesse dos ouvintes, como descrito no caso da história “Chapeuzinho Vermelho”

Por toda a escola havia placas com setas, direcionando os alunos à casa da vovó. Assim, os alunos passavam por uma ponte sobre o rio de águas escaldantes (dois bancos atravessados sobre o pátio), passavam por uma ribanceira, cuja queda levava todos ao vale dos crocodilos assassinos (o lado de fora da grade da rampa de acesso). Um lindo painel com imagem de uma floresta e pegadas do lobo mau

<sup>6</sup> Abayomi significa “encontro precioso” em yorubá. As Abayomis são as primeiras bonecas africanas a chegarem ao Brasil. (Fonte: <https://primeirosnegros.com/abayomi/>).

também indicava uma pista, era preciso saber por onde o lobo passava para alertar a menina e por fim, a chegada à casa da vovozinha: a sala de leitura (DORO, 2016, p. 112).

Como resultado da experiência, a autora observa um maior envolvimento dos alunos com as atividades da sala de leitura e entusiasmo em relação a elas: “Notamos uma atmosfera alegre, os alunos apresentam-se receptivos, mostram-se muito ansiosos pelas novidades, querem participar, querem ser ouvidos, querem expor suas ideias e seus sonhos e encontram espaço e tempo para tudo isso” (idem, p. 114). Não há menção, no relato, ao modo como a especificidade do texto literário na sua dimensão de experiência estética com a linguagem foi abordada junto às crianças, destacando-se a dimensão lúdica da experiência para os que dela participaram.

Na edição do primeiro semestre de 2018 da Revista, o relato de Guimarães (2018) tem como foco o trabalho com poesias na sala de leitura de uma escola da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O relato é sustentado por referenciais da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2011, apud. Guimarães, 2018) e outros autores alinhados a esta perspectiva teórica e aborda um trabalho realizado com bebês. O objetivo inicial do projeto, segundo a autora, foi “[...] estimular nas crianças o gosto pela leitura de poesias, através de uma relação lúdica entre a criança e a poesia, que pode ser multifacetada [...]” (Guimarães, 2018, p. 104). Ainda de acordo com a autora:

O Projeto “(RE)Descobrimo a Poesia” teve a duração de um trimestre e, neste período, durante os encontros na sala de leitura, apresentávamos um texto poético seguido de uma atividade que buscasse ressignificar os sentidos produzidos pelo texto escolhido: canções de ninar, cantigas de roda, jogos simbólicos, poemas clássicos no universo da literatura infantil. O objetivo era valorizar o repertório poético que a criança já traz e ampliar este mesmo repertório a partir da leitura de poemas e autores consagrados (idem, p. 105).

Como já dito, dentre os textos da Revista Cadernos do Professor analisados no âmbito deste artigo, este foi o único sobre o trabalho com a literatura na creche. No relato, a autora apresenta excertos de interações dos bebês com os textos literários que permitem reconhecê-los como leitores ativos e interessados, como se pode perceber naquele apresentado a seguir:

Através da cantiga popular “O Sapo Cururu”, os bebês do grupo 1 dançaram e brincaram com figuras de carinhas de sapos (confeccionadas com cartolina) e apreciaram a ilustração de Cláudio Martins no livro O tesouro das cantigas para crianças, organizado por Ana Maria Machado. Assim o signo “sapo” pode ser ressignificado de várias maneiras, de modo que dois bebês não conseguiam parar de olhar para a ilustração, segurando as carinhas de sapo, apontavam-nas e diziam “sapo”, “sapo”, “sapo”... Um dos bebês mostrou tanto interesse na ilustração que, se alguém fechasse o livro, ele o abria procurando a página com a imagem do sapo, o mesmo acontecia quando a professora da sala de leitura assim o fazia, seus olhinhos, fascinados, sorriam para aquela imagem (GUIMARÃES, 2018, p.106).

Além do trabalho com os bebês, o relato apresenta, excertos das experiências de crianças bem pequenas e pequenas com os poemas e conclui que tais experiências oportunizaram “a observação mais atenta às rimas construídas pelos poetas, à musicalidade do gênero, possibilitando também a exploração da oralidade e ampliação do vocabulário, entre outros conhecimentos” (idem, p. 108). Com base nessa conclusão, é possível reconhecer uma abordagem da literatura que a toma como uma linguagem com especificidades – neste caso, a sonoridade e musicalidade dos poemas – das quais os bebês e crianças vão se apropriando no contato com os textos e a partir da mediação dos adultos.

No ano de 2020, o artigo “Experiências práticas de contação de histórias, arte e educomunicação em respeito à diversidade cultural e protagonismo das crianças na educação infantil” (RANGEL, SALES e NASCIMENTO, 2020), baseia-se nas experiências das autoras no Centro de Referência em educação infantil do Colégio de Aplicação Pedro II, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID). O objetivo é “trazer à tona a temática da contação de histórias como propulsora da valorização da diversidade cultural, tanto pela cultura letrada como pela digital, de forma a permitir o protagonismo das crianças na expressão das culturas” (idem, p.68). A experiência na qual se baseia o artigo foi realizada com crianças de cinco e de seis anos a partir da leitura de uma obra multilíngue: “Taynôh - O menino que tinha cem anos” e envolveu um conjunto de atividades que derivaram dessa leitura e que motivaram a aproximação das crianças com a natureza, outras linguagens e atividades de pesquisa com o uso do computador, além de atividades que extrapolaram os muros da escola. O artigo também descreve a interação das crianças com o texto literário que, neste caso, apresentava especificidades em relação a sua diagramação na página que tinham a ver com o próprio tema da narrativa, como descrito pelas autoras:

As frases são escritas em espiral, o que chamou a atenção das crianças, pois Ana, conforme lia, girava o livro. Por conta dessa diferença na narrativa, muitas crianças não se envolveram, todavia, houve crianças que ficaram presas à leitura, levantando hipóteses sobre quem eram as pessoas que haviam falado e sobre o papel da natureza para a vida na Terra (RANGEL, SALES e NASCIMENTO, 2020, p.73).

Outras experiências com narrativas são também apresentadas no artigo e envolvem, inclusive, a produção, pelas crianças, com a mediação dos adultos, de um filme. As autoras concluem que as experiências relatadas “valorizam a riqueza da diversidade cultural, e o protagonismo das crianças na contação de histórias pela cultura letrada e digital, voltada para construção de valores éticos, políticos e estéticos” (idem, p. 77).

Nesse caso, assim como no relato sobre o trabalho com poemas na creche, a experiência relatada se dá no âmbito do Colégio de Aplicação de uma universidade pública, contexto no qual os profissionais apresentam condições diferenciadas de formação, jornada de trabalho e salários, quando comparados àqueles que atuam nas redes públicas municipais.

Com base na incursão feita à Revista Cadernos do Professor, foi possível observar que o tema da leitura e da escrita na educação infantil tem uma presença ainda tímida no periódico, o que pode indicar uma entrada igualmente tímida, dessa temática, nas instituições de educação infantil. Quando presente, os artigos e relatos incidem, principalmente, sobre o trabalho com as crianças de cinco anos, portanto aquelas que se encontram na etapa imediatamente anterior ao ensino fundamental. Isso pode sinalizar uma concepção de que nessa etapa o trabalho com a leitura teria mais relevância, por ser aquela que antecede a alfabetização. A ausência de trabalhos sobre a creche parece corroborar essa percepção.

Observa-se, ainda, que todos os trabalhos que discutem a leitura e/ou a escrita na educação infantil o fazem a partir do texto literário, o que parece sinalizar um avanço importante na direção de que a linguagem escrita seja abordada de forma significativa para as crianças. Embora se observe, ainda, uma abordagem utilitarista do texto literário, tomado como meio para o ensino de conteúdos das áreas de conhecimento ou de valores, também são descritas experiências a partir das quais a literatura é um meio para o fortalecimento das identidades das crianças e suas famílias, portanto, como um objeto cultural para o qual as crianças produzem sentidos pessoais.

Outro dado relevante é o papel da integração entre o saber acadêmico e o saber profissional, que se faz presente em 4 dos 7 trabalhos que abordam a leitura e a escrita na educação infantil, seja pelas experiências dos colégios de aplicação de universidades, seja por ações de extensão e pesquisa que fomentaram práticas de leitura em turmas de educação infantil. Esse dado parece indicar a relevância do diálogo entre universidades e escolas de educação básica para a construção de práticas pedagógicas que tomem a leitura e a escrita como experiências de linguagem, que contribuem para formação cultural das crianças, desde a primeira infância.

## À guisa de conclusão: princípios e parâmetros para uma prática educativa de linguagem escrita que respeite as crianças

Ao se cotejarem os dados produzidos com base na incursão à Revista Cadernos para o Professor às conclusões práticas a que chega Vigotski em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita pelas crianças, lembremos que a primeira delas nos convida a pensar a aprendizagem da linguagem escrita a partir da pré-escola. Ousamos defender, a partir de nossas reflexões e com base no que foi possível observar das práticas relatadas e refletidas no âmbito dos artigos e relatos de experiências analisados, que esse início deva ocorrer desde os primeiros meses de vida. Considerando a entrada dos bebês nas instituições de educação infantil, esse trabalho requer, das professoras, a compreensão de que os jogos iniciais de linguagem, que ocorrem entre bebês e adultos, são atividades essenciais para a formação cultural das crianças. Os primeiros vínculos dos bebês com o adulto são permeados pelas cantigas de ninar, jogos de rimas, brincadeiras que envolvem palavras e contatos corporais. São experiências que aproximam as crianças dos significados e sentidos conferidos pela linguagem. Conforme destaca López (2015), essas experiências anunciam o começo do uso de símbolos que dá lugar ao pensamento. A autora acrescenta: “Desde os primeiros intercâmbios, os bebês estão em processo de aprendizagem, e quanto de seu êxito e sua riqueza depende dos estímulos afetivos, lúdicos e de linguagem que nós, adultos, oferecemos ao seu redor” (LÓPEZ, 2015, p.27). Mais tarde, esses jogos de linguagem, que continuam a acompanhar a infância, serão fontes inesgotáveis de reflexão sobre a língua, sobre sua estrutura e também sobre suas funções.

Considerando o desafio de apoiar os bebês, crianças bem pequenas e pequenas na sua trajetória de se tornarem participantes ativos nas diferentes formas de interação verbal, cabe à educação infantil criar oportunidades para que possam, desde os primeiros meses de vida, experimentar as linguagens nas suas mais variadas manifestações. A literatura, tanto a oral quanto a escrita, é fonte inesgotável de prazer e de oportunidades de interações entre as professoras e seus bebês e crianças. Nas palavras de López:

Sabemos que a literatura está feita de linguagem, que os livros estão feitos de linguagem - inclusive aqueles que não têm palavras -, que a poesia e também a vida mental estão feitas de linguagem. Sem palavras, sem relatos, a vida não se faz humana (LOPEZ, 2015, p.27).

As demais conclusões práticas a que chega Vigotski indicam que a linguagem escrita seja ensinada de forma natural e que integre as práticas sociais constitutivas das culturas infantis. Essas proposições nos ajudam a pensar que, se é por meio da brincadeira que a criança pode “tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo” (KISHIMOTO, 2010, p. 01), e ainda, se é por meio das interações que apreendemos o mundo e nos tornarmos seres de linguagem, brincadeira e interações, como afiançam as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil (BRASIL, 2009), precisam ser tomadas como os eixos organizadores das práticas educativas relacionadas à imersão, dos bebês e demais crianças pequenas, no universo da leitura e da escrita.

Para que essas premissas se efetivem, é preciso que os objetos, os materiais, os produtos e as práticas típicas da cultura letrada integrem o cotidiano dos grupos de crianças, se configurando como elementos estruturantes das diferentes interações que se estabelecem entre as crianças e suas professoras, seus colegas e as coisas que estão ao seu redor. Dessa maneira, e sempre por meio de uma mediação eficaz, as crianças se interessarão sempre e mais por esse objeto do conhecimento; sentir-se-ão capazes de dele se apropriar e de, paulatinamente, ampliarem seus conhecimentos sobre ele.

Se, como vimos, a brincadeira é uma forma peculiar de linguagem infantil (VIGOTSKI, 1995, p.191), podemos dizer, em certa medida que, em muitos casos, a linguagem é transformada, pela criança, em uma brincadeira. Frequentemente, bebês e demais crianças pequenas brincam com os sons, as entonações, os ritmos, os significados das palavras, fazendo da língua um objeto lúdico. As

crianças ultrapassam as funções meramente representativas, de interação ou de comunicação da linguagem escrita, transformando-a em um objeto com o qual brinca, se emociona e transforma a realidade. Essa característica que confere às crianças uma autoria, ousada e criativa em relação à linguagem, está também presente na arte, em especial na literatura. É, pois, nessa perspectiva que, dentre as várias formas de expressão da linguagem escrita, o discurso literário é o que mais se aproxima do universo infantil. Tanto o discurso infantil quanto o literário usam a metáfora, a imaginação e a alegoria como uma maneira de mostrar que o signo e o significado podem ganhar diferentes formas e expressividades.

O trabalho com a literatura na educação infantil é, portanto, condição para que se coloque em prática o respeito à criança como produtora de cultura. Nessa perspectiva, assume um papel essencial não apenas no desenvolvimento da habilidade de leitura, mas, sobretudo, na própria constituição dos sujeitos. Ouvir, ler e contar histórias possibilita descobrir outros significados para a experiência humana.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB No 20/2009**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://goo.gl/ggEF92> Acesso em 19 de agosto de 2016.

DIAS, A.F.A.; CUNHA, C.S.P.; SILVA, J.G. Manhã literária. In: JUIZ DE FORA/SE. *Cadernos para o Professor. Ano XXI - nº 28* - agosto-dezembro/2014. P.p.65-.

DORO, F. G. Projeto roda de leituras: formando leitores efetivos. In: JUIZ DE FORA/SE. *Cadernos para o Professor. Ano XXIII - nº 32* - ago-dez/2016. p.107-115.

FERREIRO, E. Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola? Um problema mal colocado. In: FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 18ª ed. Cortez: São Paulo, 1991. P.96-102.

GUIMARÃES, C.S.C. (Re) Descobrimo a poesia na educação infantil. In: JUIZ DE FORA/SE. **Cadernos para o Professor. Ano XXV - nº 35** - jan-jun/2018. p.102-108.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: BRASIL. **Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte: UFMG/MEC, 2010.

KRESS, G. **Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy**. London: Routledge. 1997.

LOPEZ, María Emilia. **Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia**. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 2015. Disponível em <https://goo.gl/eaovVt> Acesso em 05 de ago. 2018.

MATOS, V. M.M.G. Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na educação infantil. In: JUIZ DE FORA/SE. **Cadernos para o Professor. Ano XXIII - nº 31** - janeiro-junho/2016. P.p.90- .

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, n. 1. Braga, Portugal, 2004, p.47-62.

PICANÇO, A. R. C. Formação em serviço de educadoras de uma creche do município de Juiz de Fora: diálogos com a universidade. In: JUIZ DE FORA/SE. **Cadernos para o Professor. Ano XXI - nº 27** - janeiro-julho/2014. p.33-46.

PINO, A.. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 3, n. 2, p. 31-40, ago. 1995.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

RANGEL, A. C.; SALES, A.C.A.; NASCIMENTO, B.H. L.R. Experiências práticas de contação de histórias, arte e educomunicação em respeito à diversidade cultural e protagonismo das crianças na educação infantil. In: JUIZ DE FORA/SE. **Cadernos para o Professor. Ano XXVII - nº 39** - jan-jul/2020. p.68-79.

RIBEIRO, E. C.; AMARAL, M.C.F.; BRAGA, N.B.J. Práticas de leitura e oralidade no desenvolvimento da imaginação criativa na Educação Infantil. In: JUIZ DE FORA/SE. **Cadernos para o Professor. Ano XXI - nº 28** - agosto-dezembro/2014. P.p.25-36.

ROWE, D. (2019) **Pointing With a Pen: The Role of Gesture in Early Childhood Writing.** *Reading Research Quarterly*, 54(1), 13-39. <https://doi.org/10.1002/rrq.215>.

SOUZA, M.F.; LIMA, J. S.; RIBEIRO, E. C. Tempos e espaços de leitura na educação infantil e no ensino fundamental. In: JUIZ DE FORA/SE. **Cadernos para o Professor. Ano XXIII - nº 31** - janeiro-junho/2016. P.p.71- 89.

SOUZA, S. J. e. Infância e linguagem. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ser criança na educação Infantil: infância e linguagem.* **Caderno 2.** Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil). P. 13-43.

VIGOTSKI, L. S. La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Capítulo 7. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III.** Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995. p. 183-206.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância. Ensaio psicológico** – Livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em 06 de dezembro de 2022.

Aceito em 16 de janeiro de 2023.