

# LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Patrícia Corsino

Maria Fernanda Rezende Nunes

Mônica Correia Baptista

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Angela Fabelo Barreto

## 1. Iniciando o diálogo

Tudo que não invento é falso.





Manuel de Barros

A epígrafe de Manuel de Barros apresenta de forma concisa o nosso lugar como sujeitos na produção de sentidos frente ao que nos é apresentado do/no mundo. Tudo precisa passar por nossa invenção ou reinvenção para se tornar verdadeiro. É na negociação de sentidos que vamos estabelecendo o que é verdadeiro ou não. Esse processo de apropriação e de negociação se dá nas interlocuções, já que é na linguagem que mundo e sujeito se inter-relacionam e se constituem como tal. O sentido, situado e contextualizado, é sempre resposta, réplica de um fluxo ininterrupto de comunicação no qual se penetra e onde não se tem nem a primeira e nem a última palavra (BAKHTIN, 1992).

Nesta unidade, partimos da invenção para pensar dois aspectos presentes nas relações entre linguagem escrita e crianças. De um lado, refletiremos acerca das interações que as crianças estabelecem, desde os seus primeiros anos de vida, com a linguagem escrita. De outro lado, pensaremos os processos por meio dos quais elas vão se apropriando dessa linguagem. Invenção como rua de mão dupla, já que a própria linguagem escrita é uma invenção, fruto de uma tessitura realizada a muitas mãos. A possibilidade de fazer uso da linguagem na sua forma escrita exige do sujeito sucessivas apropriações

e recriações. Leitores e leituras, produtores de textos e seus registros são situados, mas, ao mesmo tempo, cada ato de leitura ou de escrita é também único.

Esta unidade busca trazer questões que nos ajudem a pensar o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças e suas implicações pedagógicas. Tem como objetivos:

-  problematizar as concepções de criança, de infância e de educação das crianças menores de seis anos e suas relações com a apropriação da linguagem escrita;
-  situar teoricamente os processos de reinvenção e apropriação da linguagem escrita pelas crianças;
-  descrever e analisar princípios que sustentam práticas educativas de qualidade relacionadas à leitura e à escrita, na Educação Infantil;
-  propor um trabalho com a leitura e a escrita na creche e na pré-escola que considere os processos de apropriação das crianças e respeite os princípios destacados.

## 2. Invenções e apropriações da linguagem escrita pelas crianças

É provável que, para algumas de vocês que participam deste curso, soe familiar a discussão sobre se a Educação Infantil deve ou não trabalhar aspectos ligados à aprendizagem da leitura e da escrita. Esse debate foi, inclusive, uma das motivações para a existência deste curso. Para justificar as opções conceituais que, por sua vez, implicam orientações metodológicas, é inevitável retomar concepções de criança, de infância e de educação das crianças que se inicia nos primeiros dias de vida. É preciso, entretanto, não apenas mencionar tais concepções, mas, sobretudo, analisar como se relacionam com os processos de apropriação da linguagem escrita.

## Crianças e infâncias: discutindo concepções

Ao longo do século XX houve um deslocamento na forma de pensar as crianças. Essa nova forma de perceber as crianças que vem sendo reivindicada pelos estudos contemporâneos, especialmente os da Sociologia da Infância, traz a noção de competência como distintiva de uma nova posição das crianças no mundo. “Este paradigma da competência faz das crianças agentes sociais plenos, cujo agir modifica as estruturas sociais em que se encontram, dando-lhes outros sentidos” (CASTRO, 2013, p. 18). Por isso, perceber as crianças pela lente da competência é possibilitar não apenas uma coconstrução da própria infância, como também da sociedade.

Assumir esse novo paradigma significa romper com uma visão linear de desenvolvimento, com etapas universais a serem percorridas. Significa também considerar que as crianças, com suas produções singulares, criativas e imprevisíveis, podem apresentar diferentes processos tanto individuais quanto culturais, já que são sujeitos situados sócio-historicamente, com traços culturais de seu grupo, gênero, etnia, religião. Tais concepções deslocam a exclusividade do olhar sobre as crianças segundo uma perspectiva da falta, da incompletude, da dependência e da improdutividade e trazem outras dimensões mais positivas, tais como a da potência, da capacidade, da inteligência, aproximando, assim, as crianças de características inerentes aos humanos e não a alguns traços pretensamente circunscritos a uma condição, especificamente, infantil.

Ainda que o paradigma da competência e da agência infantis busque seu espaço nas sociedades contemporâneas, como Lúcia Rabelo de Castro (2013) elucida, parece ser difícil ainda hoje abrir mão da ideia de preparo das crianças. Nossas sociedades continuam submetidas à noção de educação das crianças como preparação para a vida produtiva. Portanto, não se pode afirmar que haja consenso sobre essa concepção de coconstrução da própria infância pelas crianças, tampouco que ela seja aceita universalmente. Coexistem, nas sociedades contemporâneas, diferentes concepções de crianças e infâncias que se apresentam, muitas vezes, de forma contraditória nos tempos e espaços onde as crianças circulam, nos produtos e artefatos que portam e consomem, nos serviços e instituições a elas direcionados. As formas como os adultos pensam as crianças, bem como as produções culturais e a

educação que a elas destinam, oscilam entre paradigmas distintos e contraditórios.

Como essas diferentes formas de conceber a(s) infância(s) e as crianças influenciam nossas decisões e nossas posturas em relação a elas, no dia a dia? O que mudaria na nossa forma de exercer a profissão docente se assumíssemos uma ou outra concepção? Como você avalia sua forma de perceber as crianças com as quais trabalha? E como avalia a forma como suas colegas as percebem? Que implicações teria para a prática docente se fôssemos capazes de nos aproximar das crianças tendo como ponto de partida sua competência e suas possibilidades de coconstrução do mundo e da própria infância?

Para Jorge Larrosa (1999, p. 197), tomar a competência das crianças como parâmetro para as interações delas conosco, adultos, só seria possível pela experiência do encontro, isto é, por uma relação que não seria nem de apropriação, porque o sujeito da apropriação é aquele que converte o outro em algo à sua medida, nem de reconhecimento, porque o sujeito do reconhecimento é aquele que vê no outro o que sabe, o que quer, o que imagina, não se abrindo ao inédito. O sujeito da experiência seria aquele que está disposto a se alterar pelo outro, a se transformar numa direção desconhecida. Isso exigiria do adulto não apenas conhecer as crianças ou ter conhecimentos de diversas áreas sobre elas e seus processos, mas renunciar a “toda vontade de saber, de poder e de controle para se aproximar da presença enigmática da infância e se deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo” (LARROSA, 1999, p. 196).

Tarefa bastante difícil para nós, professoras de Educação Infantil, cuja formação profissional se pauta e, muitas vezes, se alinha a um modelo de verdade baseado em supostas evidências científicas e na lógica instrumental. Sendo assim, são pequenas as possibilidades para os desvios, para o inédito, sensível, poético ou para verdades que se dão a ver como lampejos, como nos ensina Walter Benjamin (1993), pequenos clarões nas noites de tempestade, que nos deixam ver parte da realidade e imediatamente desaparecem, ficando o escuro do desconhecido.

Essa renúncia a que se refere Larrosa não significa, entretanto, desconhecer. Justo o contrário. Uma prática pedagógica comprometida com essa visão de infância requer uma sólida formação dos profissionais que assegure o movimento necessário de deslocamento: dialogar, opor, questionar, desconfiar, desaprender, abrindo espaços para a experiência do encontro com as crianças.

Nesse importante e oportuno movimento de deslocamento não se pode negligenciar o fato de que, na relação entre adultos e crianças, haverá sempre uma verticalidade inerente aos lugares que adultos e crianças ocupam nessa relação. Ao adulto sempre competirá: prover as necessidades básicas das crianças, proteger os seus direitos, responsabilizar-se pelo seu bem-estar, assumir a condição de sujeito mais velho e, portanto, mais experiente, maior em tamanho e força, e detentor, por tudo isso, de autoridade, entre outros. Essa verticalidade, inerente aos que chegaram antes, é necessária até mesmo para a sobrevivência e a segurança – física, emocional e afetiva – das crianças. Precisa, contudo, sustentar-se em uma horizontalidade ética, um agir ético responsável em relação ao outro, seja ele criança ou adulto. Assumir a legitimidade desse outro-criança significa entender que, na relação eu-outro, a alteridade (estado ou qualidade do que é outro, distinto, diferente) nos é constitutiva e se dá numa via de mão dupla: de um lado, as crianças se constituem na relação com os adultos, de outro, estes se constituem pelo olhar do outro-criança. O que a criança vê e experimenta, a partir das suas lentes, alcança uma profundidade que o adulto não será capaz de experimentar. Acolher esse olhar infantil e se deixar afetar por ele seria uma das condições para se assumir o paradigma da competência das crianças e para compreender que nas inter-relações entre eu e outro se confrontam múltiplos discursos e, nessa arena, constituímos-nos e somos constituídos mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória.

## Pensando a linguagem numa perspectiva dialógico-discursiva

Compreendendo, pois, as crianças como interlocutoras que participam ativamente da cultura, estabelecendo com outros sujeitos interações efetivas, podemos nos perguntar que papel cumpre a linguagem nessas interações e, portanto, na própria constituição do humano. Partimos do pressuposto de que a interlocução é inerente às relações humanas, já que o mundo nos é apresentado na linguagem, isto é, a realidade nos chega pela palavra do outro, sendo, portanto, uma relação de sentidos. O social e o individual estão em uma complexa relação.

A perspectiva dialógico-discursiva da linguagem, fundamentada nos estudos de Mikhail Bakhtin, tem como um de seus pilares o dialogismo, entendido em três dimensões: i) o dialogismo como o próprio princípio de constituição do sujeito e o seu princípio de ação; ii) o dialogismo constitutivo da concepção de linguagem de Bakhtin; iii) o dialogismo que se mostra no fio do discurso (FIORIN, 2006). A primeira dimensão consiste no princípio de que o sujeito se constitui na relação com o outro e o seu agir é uma tomada de posição, uma resposta responsável frente ao outro. A segunda dimensão é o dialogismo constitutivo da própria concepção de linguagem de Bakhtin, que parte do pressuposto de que todos os enunciados constituem-se a partir de outros enunciados: “ Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico” (BAKHTIN, 2003, p. 413). O enunciado é a materialização de um discurso culturalmente valorado e responsivo em relação a outros discursos com os quais dialoga. O enunciado é um evento único, individual e irrepetível, mas se constitui dentro de um contexto, no interior da cadeia discursiva, e tanto sua forma quanto seu conteúdo são determinados pelo contexto da interação verbal. A terceira dimensão trata da incorporação da voz ou das vozes do(s) outro(s) no discurso, isto é, a maneira de externar essas vozes. São as formas como os enunciados são compostos.

Na esteira do dialogismo, a perspectiva dialógico-discursiva da linguagem compreende a língua não como um sistema abstrato de formas linguísticas ou como expressão monológica de um sujeito isolado, mas como interação verbal realizada por meio das falas ou enunciações: “ a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 123). Assim, para o autor, a língua como um sistema estável de formas normativamente

idênticas é apenas uma abstração científica, e tal abstração não dá conta de maneira adequada da realidade da língua. Os enunciados como unidades da comunicação evidenciam que, embora a língua tenha regras – que são sociais e, portanto, relativamente estáveis –, são os gestos, acentos e entonações relacionados às intenções comunicativas e ao contexto que realizam a enunciação. As unidades da língua – os sons, as palavras, as orações – são repetíveis, mas não são a língua viva, que pulsa na dinâmica do seu funcionamento como os enunciados. Estes sim são acontecimentos únicos, inéditos, criam algo novo em cada ato enunciativo. Há uma dinâmica complexa entre o que a língua faz com o falante e o que o falante faz com a língua. Essa complexidade ultrapassa a esfera do código, que é muito mais linear nas suas relações. Ao reduzir a língua a um código, ancoramo-nos na estabilidade e reduzimos a língua ao âmbito do que é fixo como as regras gramaticais, os significados dicionarizáveis, as unidades que a compõem, secundarizando as possibilidades de os interlocutores criarem, produzirem e atribuírem sentidos em cada ato enunciativo. Na comunicação verbal, sujeitos históricos, em situações contingentes, enunciam discursos situados num fluxo comunicativo, nem sempre transparente e com margem a interpretações diversas.

As práticas com a linguagem oral e com a linguagem escrita a serem efetivadas na Educação Infantil, pensadas a partir dessa perspectiva, consideram as interações verbais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças. Significa, em outras palavras, reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo. Uma prática pedagógica pautada nessa perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal exige não apenas conhecer os usos que os meninos e as meninas fazem da linguagem oral e da linguagem escrita, dentro e fora das instituições educativas, no seu cotidiano, mas, sobretudo, significa incorporar esses usos no planejamento didático e nas situações de aprendizagem a serem propostas.

Para Bakhtin (2003), a língua atravessa a vida e a vida é atravessada pela língua. Língua e vida são indissociáveis. O trabalho com as linguagens oral e escrita só tem sentido quando realizado com discursos reais e significativos. Isto é, com discursos que realmente se dirijam a alguém e que tenham uma finalidade enunciativa. É para atingir propósitos e chegar a interlocutor(es) que discursos

são proferidos. Assim é, por exemplo, que se brinca de roda e com quadrinhas na Educação Infantil porque elas fazem parte de brincadeira e são experiências partilhadas de cultura, não como pretexto para se observarem as rimas e aliterações. Ainda que as crianças possam fazer relações entre sons que se repetem, porque estão atentas às palavras, observam a língua e pensam sobre ela, essas observações só fazem sentido dentro do fluxo discursivo.

Uma prática pedagógica é uma prática social realizada entre sujeitos, constitui-se na e com a linguagem em todas as suas formas verbais, não verbais, multimodais: palavras, contrapalavras, ditos, presumidos, silêncios, imagens, gestos e expressões. A partir das escutas, os interlocutores – professoras e crianças – organizam respostas possíveis, conforme as condições que cada contexto enunciativo dispõe e possibilita. É possível e necessário planejar as propostas pedagógicas, pela própria natureza intencional da educação. Entretanto, é no campo das interações, no espaço relacional que se institui em cada ato enunciativo, que são tecidos os sentidos e estabilizados significados partilhados. Daí decorre a questão anteriormente colocada em relação à experiência do encontro com as crianças, dos movimentos de deslocamentos necessários ao ato educativo. A abertura da professora ao inédito, sua resposta como continuidade dos movimentos das crianças.

É ainda Bakhtin (2003) que afirma que ciência, arte e vida são campos da cultura humana que se articulam, mas podem tanto adquirir unidade no indivíduo que os incorpora como permanecer cindidos e manter entre si apenas uma relação mecânica e externa. Se a cisão acontece, a arte ou a ciência passam a ser entendidas de forma autônoma, autossuficiente, isolada da vida. Essa postura mecânica tem consequências éticas que empobrecem culturalmente o homem. A articulação entre ética e criação – na ciência ou na arte – é um desafio à produção de conhecimento e ao próprio agir humano. Isso traz questões seminais para se pensar o ato educativo e o lugar da didática no processo de construção de nexos.

Como articular ciência, arte e vida? Que propostas podem romper a cisão entre ciência, arte e vida, tão comum no cotidiano escolar? Como articular saberes e conhecimentos de forma a afetar o outro, deslocar o outro, mobilizá-lo na construção de

nexos necessários para apropriações do novo? Qual é o compromisso ético e social da Educação Infantil com a democratização de conhecimentos científicos e artísticos produzidos coletivamente e historicamente por diferentes grupos sociais? Qual é o lugar da prática pedagógica na produção de sentidos? Mais especificamente, qual é o lugar da Educação Infantil na ampliação das experiências culturais das crianças? E em relação à cultura escrita?

Entendemos que as respostas a essas questões abrangentes, entre outras, ainda que parciais e provisórias, podem ser dadas a partir de um compromisso ético e político com o outro, numa prática pedagógica dialógica do encontro.

Os processos de apropriação da leitura e da escrita

Antes de entrar na discussão sobre os processos de apropriação das crianças em relação à leitura e à escrita, retomamos a uma das perguntas que levantamos na introdução desta coleção: Como as crianças pequenas leem e escrevem? Para responder a essa pergunta, precisamos marcar o que definimos como leitura e como escrita.

Leitura e escrita são processos complementares, porém distintos, pois exigem diferentes habilidades. É possível saber ler e não saber escrever. Ser um leitor competente não significa, necessariamente, ser um bom produtor de textos. Mas quem escreve deve ser capaz de ler o que escreveu, caso contrário, teria feito uma cópia ou um traçado de letras, e não uma produção de autoria.

A palavra “leitura” tem muitos significados e é usada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidades. A ampliação do conceito se explica pelo que perpassa as leituras: a produção de sentido, a interpretação dada pelo sujeito frente ao que é dado a ler.

Como já foi discutido no Caderno 4, a formação do leitor se inicia nas primeiras leituras que o bebê faz do rosto materno e das leituras que vai fazendo

do mundo. Há mais de trinta anos, Paulo Freire (1997) cunhou a metáfora “leitura de mundo” para falar da sua experiência de leitor da palavra escrita. Toda experiência sensível do mundo particular em que se movia quando criança, sua capacidade de perceber os espaços, os objetos, o contexto e também o universo da linguagem dos mais velhos, com seus valores, crenças, gostos, foram fundamentais para o autor compreender a palavra escrita. A leitura, no sentido estrito, foi uma continuidade dessa leitura de mundo. Essa metáfora tornou-se uma ideia bastante conhecida pelos professores. Aqui a tomamos como referência para reiterar a importância da experiência do sujeito na produção de sentido. Experiência entendida na sua dimensão formativa, não como acúmulo ou experimento previsível, mas como abertura ao inédito, como sentido que é produzido nas interações e que ganha uma temporalidade que se estende para além do imediatamente vivido. Como aponta Benjamin (1993), a experiência pode ser narrada, e a narrativa é uma importante forma de intercambiar experiências e de criar elos de coletividade. As experiências das crianças se ampliam no fazer, agir e interagir nos três campos da cultura humana – ciência, arte e vida –, que, como já vimos, precisam ser integrados internamente numa unidade de sentido, o que se faz com brincadeiras, histórias, poemas, cantigas, danças, imagens, desenhos, fotografias, filmes etc. que apresentam o mundo ficcional e não ficcional.

Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. Como você pode observar, a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens.

Precisamos considerar que atualmente as produções culturais vêm propondo interfaces interessantes entre linguagens, sistemas semióticos e mídias. Isso tem exigido do leitor o uso de uma variedade de suportes, textos, imagens, ícones, sons, movimentos que se colocam de muitas formas para serem lidos. É cada vez mais frequente o uso de tablets e celulares pelas crianças na faixa etária da

Educação Infantil. Desde bem pequenas, muitas delas têm acesso a jogos, histórias, informações pela mídia digital. Entretanto, é importante considerar que esses bens culturais nem sempre estão disponíveis para todas as crianças, sendo, inclusive, mais um fator de segregação. As mídias digitais têm provocado formas de ler específicas que exigem das crianças leituras simultâneas de imagens, ícones, letras, sons. Essas leituras estão ainda muito periféricas ou distantes da própria escola, mas próximas de algumas crianças que começam a estabelecer relações complexas seja acionando ícones para abrir janelas, iniciar ou finalizar jogos, vídeos e histórias, seja observando palavras, mapas, legendas para atingir finalidades inerentes, principalmente, aos jogos. Poucas são as pesquisas que discutem essas leituras infantis e de que forma elas estão contribuindo para que as crianças se aproximem de outras leituras da cultura do escrito. Mas não se pode hoje desconsiderar esse acesso das crianças (ainda que de algumas) a situações que exigem delas relacionar ícones, símbolos e signos a significados.

O mesmo ocorre com logomarcas, placas e sinais de trânsito, cartazes, outdoors, letreiros. São leituras que fazem parte de situações práticas do cotidiano, como identificar qual é o banheiro feminino ou masculino, qual é o refrigerante ou sorvete que se vai tomar. Tais leituras colocam as crianças diante de diferentes formas de representação e/ou de apresentação da realidade. As crianças contemporâneas estão expostas a inúmeros textos e imagens, e muitos deles, como os desenhos animados e os filmes, estão associados à música, ao movimento, a falas, a sequências narrativas, aos enredos. A complexidade é grande, e as crianças respondem à sua maneira a tudo de que participam. Essa participação ativa e criativa favorece sucessivas tentativas de ensaio e erro, ações e apropriações diversas, análises e deduções, levantamento de hipóteses, e tudo isso amplia a formação de conceitos e as experiências com o universo simbólico.

Lev Vygotsky (2000), ao estudar as complexas relações entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, observou que, embora as crianças consigam operar espontaneamente com uma série de palavras, elas não têm consciência da sua definição, ou seja, não conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento. Para o autor, o desenvolvimento consiste na progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento, o que se faz por meio da linguagem, da possibilidade de falar sobre os processos vividos. Nesse sentido, entendemos que cabe a você, professora, organizar um contexto educativo em que as crianças possam falar sobre

os jogos, desenhos, filmes que acessam e como acessam, tecer comentários sobre eles, suas regras e formas de jogar, assistir e jogar juntos, dramatizar e desenhar depois, enfim, criar um ambiente em que seja possível pensar sobre o que fazem de forma espontânea ao usarem os diferentes suportes.

Como você está observando, para discutir leitura, ampliamos o conceito para evidenciar como essa imersão no universo simbólico vai formando o leitor. Passamos agora às especificidades da leitura do texto escrito.

Para Roger Chartier (1990), a leitura comporta muitas práticas e os textos vários usos. Assim, podemos dizer que existem diferenças entre: uma leitura em voz alta – para si ou para os outros – e uma leitura em silêncio; uma leitura privada e uma pública; uma leitura sacralizada – em que os textos são lidos como verdades incontestáveis – e uma laicizada ou dessacralizada; uma leitura intensiva – que implica ler e reler várias vezes o mesmo texto – e uma extensiva – que abrange muitos textos. Frente ao mesmo texto, o leitor pode fazer diferentes usos, conforme suas finalidades e seus interesses, e construir diferentes sentidos.

Considera-se leitura desde um rápido passar de olhos sobre uma folha impressa até o ler e reler um texto de estudo. A materialidade de cada texto e seus gêneros discursivos impõem formas de ler, possibilitam interações, selecionam leitores. Aos suportes e às práticas de leitura se somam as intenções, necessidades e competências do leitor, que, diante de um mesmo texto, pode se comportar de formas bem diferentes, porque seleciona o que e como vai ler de acordo com a situação. A leitura quando se procura um nome em um catálogo é bem diferente da que é feita diante de um romance. Porém, se o romance lhe for familiar e se o leitor estiver procurando uma determinada passagem, vai passar rapidamente os olhos e folhear as páginas até encontrá-la.

O leitor vai sendo formado nessa diversidade de formas de ler, intenções e usos dos textos e seus suportes, observando e participando de situações diversas de leitura. Assim, as crianças vão descobrindo as diferenças, por exemplo, entre uma história e uma notícia, um poema e um documento – que apresentam funções tão distintas –, uma lista e um calendário, entre uma revista e um livro, entre desenhos e letras e a maneira como se distribuem no papel. São muitas as descobertas de um leitor iniciante que está em processo de entender que práticas tão distintas são chamadas de leitura.

Muitos são os textos que circulam no cotidiano da Educação Infantil. As crianças têm acesso a alguns deles, são chamadas a participar da leitura como leitores ouvintes, como no caso das histórias; de outros são espectadoras ou observadoras da leitura silenciosa da professora, e outros estão longe do seu alcance, como as fichas informativas e as planilhas da escola.

A participação ativa das crianças em práticas de leitura é um importante objetivo da Educação Infantil. Mas nos perguntamos: o que seria uma participação ativa das crianças que ainda não “dominam” a leitura no sentido estrito? E que textos interessam às crianças?

A leitura tomada como produção de sentido do sujeito só pode ser ativa. O adjetivo reitera o lugar das crianças como agentes. Como leitoras ouvintes, as crianças precisam fazer um esforço de atenção para acompanhar o que está sendo lido. Jean-Paul Sartre (2000), ao narrar sua descoberta infantil de que o texto falava, mostra como acompanhava as palavras que saíam do livro:

Dele saíam frases que causavam medo; eram verdadeiras centopeias, formigavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais, entrecortadas de pausas e suspiros, ricas em palavras desconhecidas, encantavam-se por si próprias e com seus meandros, sem se preocupar comigo: às vezes desapareciam antes que eu pudesse compreendê-las, outras vezes eu compreendia de antemão (SARTRE, 2000, p. 35).

Ora atrás das palavras, ora à frente delas, as crianças vão acompanhando a leitura pela voz, geralmente, de um adulto. Vão seguindo o texto guiadas pelos olhares, gestos, entonações e pausas do leitor intérprete. É essa leitura de ouvido, a partir da performance do outro que empresta sua voz ao texto, que possibilita às crianças pequenas entrarem no texto escrito. Entretanto, entrar é mais que acompanhar, é compreender, pensar, imaginar e até mesmo ser capturado pelo texto. A atividade do leitor ouvinte é intensa, seja diante do texto ficcional, seja do não ficcional.

Essa modalidade de leitura compartilhada pode se desdobrar em outras ações quando as crianças são convidadas a falar, argumentar, concordar ou

discordar, relacionar com situações, sentimentos, outras histórias e outros textos, e também rerepresentar, isto é, representar com outras linguagens: desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, reescritas etc. A leitura se prolonga na interdiscursividade.

### Leitura e literatura: abrindo o horizonte

Ainda refletindo sobre que textos interessam às crianças, não há dúvida de que são muitos, mas a literatura infantil, em verso e em prosa, é imprescindível ao trabalho pedagógico e à formação humana. Não há civilização que não tenha criado seus mitos e lendas. As fabulações nos constituem, organizam o caos da nossa existência, humanizam-nos. Muito aprendemos com a literatura: a nos conhecer, a conhecer o outro, a conhecer o mundo e nos entender nele. Italo Calvino (1990) chega a dizer que há coisas que só a literatura nos oferece. No livro *Seis propostas para o próximo milênio*, o autor traz características da literatura que são importantes para a nossa formação. Destacamos três delas: a leveza, que o autor opõe ao peso da vida, a arte como possibilidade do salto, do voo; a visibilidade, que é justamente a possibilidade de imaginação a partir do texto lido; e a exatidão das palavras, que sintetizam, ordenam, organizam as experiências.

Na literatura infantil (e na literatura em geral), ética e estética se articulam e se apresentam no texto verbal, no visual e na própria materialidade do objeto livro. Ideias, ações, sonoridade, palavras, imagens se juntam para trazer não só os possíveis, como também os impossíveis, inusitados e surpreendentes. A literatura organiza pela escrita e desorganiza pela leitura quando nos desloca do lugar onde estamos, quando nos emociona, faz-nos rir ou chorar.

A leitura abre um espaço discursivo dialógico entre o leitor e a obra no seu conjunto povoado de diferentes vozes: das ilustrações, dos personagens, do autor, do narrador, do projeto gráfico, das ideologias. No livro ilustrado, não só as palavras provocam efeitos de sentidos, mas também o texto visual, que permite entradas não lineares. As imagens também dizem, e as relações entre visual e verbal ampliam as possibilidades de diálogo. As ilustrações são importantes aliadas das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitores e ainda não leem o texto escrito de forma convencional. As imagens, muitas vezes, funcionam como senhas

de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposto pelo livro.

Patrícia Corsino e Claudia Pimentel (2014, p. 270), a partir de material de pesquisa de campo, trazem algumas formas de as crianças lerem literatura, em situações coletivas de turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que ajudam a responder a pergunta: como as crianças leem? Tais formas foram assim organizadas pelas autoras:

i) leitura mimética: quando as histórias deslocavam, literalmente, as crianças do lugar de onde estavam, e estas, de corpo inteiro, tornavam-se momentaneamente um personagem;

ii) leitura com empatia simpática com o personagem: movimento semelhante ao anterior, só que as crianças faziam uma separação mais clara entre si e o personagem, muitas vezes marcada com a frase " agora eu sou..." ;

iii) leitura com argumentação e defesa do seu ponto de vista: a negociação de sentido, durante e após a leitura de ouvido de uma história, foi observada em crianças de faixas etárias diferentes, desde grupos de creche até turmas do quinto ano do Ensino Fundamental. Quando estão envolvidas com as histórias, as crianças argumentam, discutem, afirmam, negam, concordam e discordam, falando tanto para os colegas e professores quanto para si mesmas;

iv) leitura e inter-relações com histórias vividas: as autoras observaram que as crianças leitoras ouvintes da pesquisa traziam suas experiências de vida nas rodas de leitura coletiva, estabelecendo relações muito particulares. As associações, muitas vezes, eram livres, não lineares, seguiam uma lógica muito pessoal. As histórias, em algumas situações, foram disparadoras de narrativas de si;

v) leitura e interlocução entre o texto verbal e visual; as crianças da pesquisa evidenciaram uma grande atenção às ilustrações e às possibilidades de interlocução entre os textos visual e verbal. A linguagem visual dos livros se mostrou uma importante aliada para compreensão, interpretação, apoio da memória, ampliação de sentidos;

vi) leitura e narrativas provocadas a partir da continuidade das histórias: após a roda de leitura, as crianças, muitas vezes, continuavam a conversar sobre a história. Quando as professoras propunham dramatizações, desenhos etc. após a leitura, esticavam os momentos de narrativas. Ainda que seus objetivos pedagógicos fossem relacionados à compreensão, era a narrativa que se sobressaía;

vii) leitura e compreensão do ficcional e o entendimento das possibilidades do livro: as crianças voltavam aos livros que de alguma forma as haviam afetado, solicitavam a releitura, muitas iam e voltavam no trânsito entre real e o imaginário (existe/não existe; pode/não pode); trânsito que, embora seja pessoal, é também negociado entre os pares ou elas e a professora.

É possível que crianças da idade observada apresentem outras formas de ler literatura. As que foram identificadas por Corsino e Pimentel (2014) aconteceram de maneira simultânea, isoladas ou articuladas. Não mostravam hierarquia entre si nem se distinguiam de acordo com a idade das crianças. Esse é um campo aberto para mais estudos.

Passamos agora à escrita das crianças na Educação Infantil: como as crianças escrevem?

### As crianças e a escrita

Cabe iniciar afirmando que a criança começa a produzir texto/discurso nas marcas que imprime com o próprio corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, símbolos e letras, no trabalho com as artes visuais – pinturas, colagens e modelagens –, na criação de textos orais a partir de imagens e situações vividas, observadas ou imaginadas e na possibilidade de ditar esses textos, buscando a melhor forma de articular o discurso que pretende proferir, para um escriba transcrever ou para ela própria tentar fazê-lo, ainda que de forma não convencional. A criança conhece alguns usos e convenções da escrita e produz textos oralmente com esses conhecimentos linguísticos. Pode ser convidada a ler e a escrever sem ainda ter o domínio da leitura, pode interpretar os sinais gráficos, observar as inúmeras possibilidades de combinações das

letras, antecipar sentidos, refletir sobre a língua escrita, levantar hipóteses sobre ela, observar os textos que estão à sua volta e descobrir possibilidades de relações.

A criança acostumada a narrar, a dramatizar, a desenhar, a ilustrar a vida usando diferentes recursos e materiais pode se arriscar a escrever espontaneamente, descobrindo que se desenha também a fala. Durante muito tempo, tanto as práticas sociais de leitura e de escrita quanto os conhecimentos linguísticos e discursivos das crianças não foram considerados pela escola. Partia-se do princípio de que com um período preparatório, em que fossem trabalhados os pré-requisitos para a alfabetização, e com a maturidade da criança resolvida, um método adequado que organizasse o processo de alfabetização passo a passo, etapa por etapa, do mais simples ao mais complexo, com seu estatuto de cientificidade, daria conta do ensino da língua escrita. Porém, se para alguns os métodos cumpriram sua função, para outros eles não apenas discriminaram e excluíram, como também emudeceram e calaram (SMOLKA, 1993). A alfabetização, feita a partir de etapas predeterminadas pela professora, com textos simples e descontextualizados, com práticas e formas de ler meramente escolares, além de desconsiderar as apropriações do sujeito, tem adiado a leitura e a escrita de textos reais e significativos.

Pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas em relação à apropriação da língua escrita pelas crianças deslocaram o foco do método e centraram-se no sujeito. A antiga pergunta sobre qual seria o melhor momento e a melhor forma de ensinar a ler e a escrever é substituída por outra: como as crianças aprendem a ler e a escrever? A resposta dada por Vygotsky (1993), no final dos anos 1920, só começou a ser ouvida cinquenta anos depois:

[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essa habilidade durante a situação de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever (VYGOTSKY, 1993, p. 134).

Vejamos uma situação observada em uma turma com crianças de cinco anos de uma instituição de Educação Infantil em Belo Horizonte (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 130):

Essa é a primeira semana após as férias de julho na instituição de Educação Infantil. A turma com crianças de cinco anos está tranquila. Após realizarem uma pintura na oficina de artes, aconteceu o momento de brincadeiras livres no qual as crianças poderiam escolher o que fazer dentro ou fora da sala. A professora circula entre as crianças e conversa com elas. Duas meninas escrevem no quadro de giz que fica do lado de fora da sala. Marcela escreve o nome de um colega, “CARLOS”, e pede que Miriam adivinhe qual nome ela escreveu. Miriam olha para o nome, mas não responde. Marcela chama Bruno, que responde corretamente. Marcela sorri, balançando a cabeça afirmativamente. Bruno se afasta. Miriam escreve “TADE” e Marcela rapidamente lê “Tadeu”. Marcela chama Bruno novamente, que diz: “É Amanda”. Marcela balança a cabeça negativamente e diz: “Não. É Carlos e Tadeu”. Bruno volta a brincar com Lúcio. Miriam apaga os dois nomes.

O início desse evento nos dá uma pequena dimensão da complexidade da presença da escrita em uma turma de Educação Infantil. Levantemos algumas questões sobre esse evento: Por que as crianças escolhem escrever nomes próprios? Por que escolhem esses nomes e não outros? Em que momento essa escrita é realizada? Que posições cada uma das crianças assume nesse evento? E a professora da turma, o que está fazendo?

Vimos que duas meninas, Marcela e Miriam, resolveram escrever o nome de alguns colegas, Carlos e Tadeu. Quais as razões dessa escolha? Nesse evento, as crianças não estavam escrevendo aleatoriamente. Elas escreveram o nome de colegas com os quais tinham afinidade. Ao longo do ano, as duas meninas se referiram a Tadeu como “meu namorado”, embora Tadeu tivesse frequentado a turma apenas no início do ano. Os nomes próprios constituem uma importante característica da identidade dos sujeitos, e, nesse momento,

a escrita mediou processos de construção da identidade das crianças por meio da identificação de um colega de que ambas gostavam e da consolidação de laços de amizade entre as meninas.

Percebe-se que Marcela assume o papel de professora ao perguntar para Bruno e Miriam o que está escrito no quadro. Além de perguntar, ela avalia a resposta dos colegas, dizendo se eles acertaram ou não os nomes escritos. Nesse sentido, vemos também a construção de uma brincadeira de “escolinha”, na qual há a (re)produção de papéis presentes no contexto escolar.

Interessante também observar que esse evento ocorre em um momento em que as crianças podem escolher livremente, sem a interferência de adultos, o que fazer e onde brincar. A professora interage com as crianças individualmente, circulando pelos diversos grupos e anotando em um caderno o que elas estão fazendo e sobre o que conversam. Essas informações, num momento seguinte, serviram de base para a escrita de relatórios individuais entregues para as famílias das crianças. Ou seja, as brincadeiras livres significaram, para a professora, uma oportunidade de se aproximar e conhecer ainda mais a turma.

Vejamos como esse evento continua. Outras crianças também se interessam pela escrita de nomes no quadro de giz:

Antônio se aproxima do quadro de giz e escreve o próprio nome corretamente. Miriam tenta apagá-lo, ao que Antônio diz: “Não apaga o meu”. Marcela escreve novamente “CARLOS” e “TÁDE”, acrescentando um acento agudo à letra “A”. Ela olha para o quadro por alguns segundos, apaga o acento agudo e pergunta a Miriam: “Tá certo, não tá?”. Miriam balança a cabeça afirmativamente. Marcela escreve “MA”, apaga as letras e se dirige a Miriam: “Vamos fazer maior?”. Ela, logo a seguir, escreve “CARLOS”. Antônio apaga a escrita da colega. Marcela diz: “Eu não apaguei o seu”. Ela escreve novamente e Antônio apaga. Marcela escreve mais uma vez, falando: “Não apaga, tá?”. Antônio apaga e olha para ela. Miriam chama a professora, que pede para Antônio parar. Ele se afasta e começa a brincar com um carrinho. Marcela escreve o próprio nome corretamente e conta o número de letras. Outras crianças se

aproximam e também escrevem no quadro. As crianças continuam escrevendo e apagando nomes, letras e números por mais algum tempo. (Duração do evento: 20 minutos. 4/08/08.) (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 130).

As interações entre as crianças tornaram-se importantes fontes de informação para a aprendizagem de Marcela, mesmo que em alguns momentos seus colegas se mostrassem menos capazes que ela. Tal foi o caso de Miriam e Bruno, ao não reconhecerem o nome dos colegas. Apesar disso, Marcela se apoiou na escrita dos pares e expandiu seu conhecimento, criando o que Vygotsky (2000) conceituou como zona de desenvolvimento iminente. Observamos que as crianças não apenas repetiam o que estava sendo formalmente ensinado, mas também criativamente se apropriaram da escrita para atender às próprias demandas e curiosidades. Elas demonstraram, com suas ações, a importância que a escrita tinha para seu grupo, integrando o brincar à escrita.

Podemos nos perguntar o que mais a professora poderia ter feito além de interceder no momento de conflito entre as crianças.

Enquanto as crianças davam mostra do seu interesse pela escrita, as atividades desenvolvidas por elas não eram objeto de intervenção da professora. Entendemos que houve várias oportunidades de aprendizagem nesse evento.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) analisam a importância que a aprendizagem da escrita do próprio nome tem para o processo de aprendizagem das crianças. Com a escrita do próprio nome, as crianças começam a perceber que ele é sempre escrito com as mesmas letras e que elas seguem uma sequência. Começam também a compreender a constância da escrita por meio de palavras estáveis.

### Reflexões sobre a escrita das crianças

O foco nos processos de apropriação da linguagem escrita pela criança suscita muitas questões para a prática pedagógica, tanto da Educação Infantil quanto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo importante conhecer discussões postas pelas pesquisas para tentar responder parte delas.

No final da década de 1920, Vygotsky (1991) apontava para o lugar estreito que a escrita ocupava na prática escolar em relação ao papel fundamental que ela ocupa no desenvolvimento cultural das crianças. O domínio da linguagem escrita, considerado por ele um sistema complexo de signos, não poderia ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa.

Na tentativa de entender a pré-história da linguagem escrita, Vygotsky distingue alguns pontos importantes no processo de simbolização da criança. Em primeiro lugar, trata o gesto como escrita no ar, uma vez que são apropriados como sentidos e significados, e os signos escritos como gestos que foram fixados. Segundo ele, os primeiros rabiscos e desenhos das crianças seriam mais gestos do que propriamente desenhos. Ao desenharem os atos de correr ou de pular, por exemplo, as mãos fazem o movimento indicativo desses atos, e o lápis apenas fixa-os no papel. O mesmo ocorre com o desenho de objetos complexos: elas não se detêm nas partes, mas sim nas qualidades gerais; mais uma vez, o lápis fixa o gesto indicativo. Também observa que inicialmente as crianças são muito mais simbolistas do que naturalistas, já que não desenhavam o que veem, mas o que conhecem (por exemplo: dois olhos numa figura humana de perfil). Desenhavam de memória e o faziam à maneira da fala, contando uma história, e essa atitude, para o autor, contém um grau de abstração, imposta por qualquer representação verbal.

Em segundo lugar, Vygotsky trata a brincadeira das crianças como mais uma esfera de atividades que unem os gestos à linguagem escrita. Na brincadeira de faz de conta, os objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos, independentemente do grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado, pois o mais importante é a possibilidade de executar com eles o gesto representativo.

A dimensão simbólica presente no brincar é essencial: a criança inventa novas e imprevisíveis relações entre diversos objetos, sejam eles brinquedos propriamente ditos ou não. A brincadeira transcende o brinquedo, vai além dele, revestindo-o de imagens e possibilidades de significado. Vygotsky analisa que a brincadeira cria a separação na criança entre ação e significado. A ação da criança, no brincar, orienta-se no sentido de que o significado predomine sobre os objetos. O principal no brincar é a operação realizada pela criança sobre os objetos por meio da linguagem. Significados são

sobrepostos aos objetos concretos, e é com os significados que a criança brinca. Nesse sentido, o autor afirma que “ a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1991, p. 127).

O brincar assume, portanto, um papel preponderante no desenvolvimento da criança, ao realizar um elo entre a linguagem e o mundo. A separação, ou inversão, na relação entre objeto e significado e, posteriormente, entre ação e significado, predominando o significado sobre os objetos e as ações, leva ao pensamento abstrato e também ao desenvolvimento da vontade e da capacidade de fazer escolhas conscientes. É um movimento de inversão, proporcionado pelo brincar, que acontece no campo dos significados, ou, melhor dizendo, da linguagem.

São dois os movimentos presentes no brincar: um que remete à capacidade inventiva e, paralelamente, outro que é o de fixação em formas simbólicas compartilhadas socialmente. Há entrelaçamentos presentes em várias dimensões (invenção/fixação, individual/coletivo) que relacionam diferentes tempos (passado, presente e futuro) em um mesmo momento. São esses entrelaçamentos que fazem com que o brincar seja fundamental na Educação Infantil.

O autor verifica a íntima relação entre a representação por gestos e a representação por desenhos, observando que crianças de cinco anos de idade são capazes de representar simbólica e graficamente por meio de gestos. Desta forma, compreende a brincadeira e o desenho como aspectos fundamentais para a apropriação da linguagem escrita.

Dentro do projeto geral de pesquisa coordenado por Vygotsky, foi Alexander Luria o responsável por tentar recriar experimentalmente o processo de simbolização na escrita. No artigo “ O desenvolvimento da escrita na criança”, publicado em 1929, Luria trouxe os resultados de sua pesquisa realizada com crianças entre três e seis anos, em fase pré-escolar, a respeito da construção da escrita. Na interpretação dos dados, descreveu níveis graduais de elaboração de escrita, nos quais as marcas grafadas pelas crianças vão ganhando diferenciação e significado simbólico.

Para Luria, a escrita possui duas funções básicas: mnemônica e comunicativa, sendo que esta última não apareceria nos estágios embrionários (LURIA, 1999, p. 99). Segundo o autor, na fase pré-instrumental, a criança inicialmente se relaciona com os materiais escritos sem compreender o que a escrita representa. Nessa fase, escrever é apenas imitar o adulto, numa produção de rabiscos indiferenciados entre si. O ato de escrever não é um meio para recordar nem para representar, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo (LURIA, 1999, p. 149). Ainda nesses momentos de escrita indiferenciada, o autor observa que começa a surgir a função mnemônica. Luria descreve um momento em que se surpreende com uma criança que havia produzido rabiscos indiferenciados e, no entanto, quando solicitada a se recordar das sentenças, conseguiu apontar para os rabiscos correspondentes, e o fez sem errar e repetidas vezes. Relata o autor que a escrita ainda não era diferenciada em sua aparência externa, mas a relação da criança tinha mudado: de uma atividade motora, a escrita se transformara em um signo auxiliar de memória (LURIA, 1999, p. 157).

Segundo Luria, essa seria a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra, pois mesmo não havendo diferenciação na forma gráfica, a relação funcional que a criança atribui a essa escrita está de acordo com sua função mnemônica. A criança começa a associar a sentença ditada com rabiscos não diferenciados, que passam a funcionar como um sistema de auxílio técnico da memória. Esses sinais em si mesmos não significavam coisa alguma, mas é a sua posição no papel e a relação com os outros rabiscos que remetem ao que foi ditado. Essa escrita, porém, para o autor, não possui ainda um conteúdo próprio; se a criança for solicitada a reler o que escreveu depois de alguns dias, dificilmente conseguirá obter significado. Essas marcas não conduzem a criança de volta ao que tinha sido registrado, funcionam apenas como disparadores de processos de associação. Esses registros, sem conteúdo próprio, têm a função de organizar e indicam a presença de um significado, mas ainda não determinam que significado, desempenhando um papel de signo primário para “tomar notas”. Essa escrita topográfica não diferenciada despertou seu interesse por surgirem também nos povos ditos primitivos, sendo considerada como precursora da escrita propriamente dita.

Posteriormente, a criança começa a dar um segundo passo nessa trajetória – a diferenciação do signo, fazendo-o expressar um determinado conteúdo. As marcas coordenadas subjetivamente se transformam em signos

com significados objetivos. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Para ele, nessa sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 1999, p. 161). Dois caminhos pelos quais pode ocorrer a diferenciação do signo primário na criança foram observados por Luria: a criança pode retratar um determinado conteúdo ainda com rabiscos imitativos ou utilizar-se de pictogramas registrando a ideia do que se propõe a escrever. Os dois caminhos supõem um salto qualitativo no desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural – de signo-estímulo a signo-símbolo.

Luria verificou que o conteúdo do que era ditado à criança influenciava no desenvolvimento de sua escrita, em especial quando o conteúdo estava relacionado a formas e números. Os números ou quantidades agiam muito diretamente no sentido de dissolver o caráter indiferenciado das marcas grafadas e de levar à produção de signos que refletissem um número dado. Por outro lado, sentenças contendo objetos com cor, forma ou tamanho bem definidos levaram as crianças a produzirem marcas próximas a pictogramas. Começavam a usar o desenho como forma de recordar. O desenho passa, então, a ser um meio auxiliar da memória, transformando-se em primeira escrita diferenciada. Mas o autor aponta para a diferença entre o desenho e essa escrita pictográfica: uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isso distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra (LURIA, 1999, p. 176).

A escrita pictográfica, no entanto, como Luria observou, não consegue expressar todos os conteúdos. O pesquisador desafiou as crianças com escrita pictográfica a buscarem novas soluções. E, no conjunto de respostas dadas, dois caminhos foram percebidos: o uso de formas associadas ao significado e o uso de marcas arbitrárias. Para Luria, os dois caminhos levam à escrita simbólica, sendo que somente no segundo há o uso de expedientes qualitativamente novos, pois no primeiro os meios de representação são os mesmos da escrita pictográfica.

Quando a criança começa a desenvolver a escrita simbólica, dominando as formas culturais exteriores, tanto as presentes no meio informal quanto por meio do estudo sistemático escolar, apresenta novamente características da

fase de escrita não diferenciada, pela qual já havia passado. Pois o fato de aprender aspectos externos da escrita, como a forma das letras, não significa que a criança imediatamente passe a compreender internamente a escrita. Ainda lhe falta descobrir como usar esses signos. Há, portanto, uma relação dialética da criança com a escrita, pois, ao mesmo tempo que emprega sucessivamente novos expedientes e os transforma, a criança também é modificada nesse processo.

A apropriação da linguagem escrita pelas crianças foi estudada também por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Em 1979, publicaram o livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que no Brasil foi traduzido como *Psicogênese da língua escrita*, no qual expõem dados recolhidos e analisados em Buenos Aires com crianças em idades entre quatro e seis anos no período de 1974 a 1976. A questão principal que as autoras investigaram foi: que tipo de objeto é a escrita para a criança em processo de desenvolvimento? Partindo do pressuposto de que a teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento serve também para explicar a aquisição em particular da língua escrita, as autoras apoiam suas investigações nos postulados da teoria psicogenética de Piaget. Trazem o sujeito, com seus níveis de desenvolvimento e esquemas de assimilação/acomodação/equilíbrio, como ponto de partida da aprendizagem e os erros sistemáticos cometidos como construtivos, já que revelam uma busca coerente do sujeito em relação ao objeto de conhecimento.

Além do marco teórico piagetiano, a psicogênese da língua escrita se apoia nas teorias psicolinguísticas de Chomsky, Goodman, Smith e Read, que veem a criança num processo intenso de interação com a língua falada no seu meio. A criança busca regularidades, coerência, e “cria” sua própria gramática.

Esse embasamento permitiu às pesquisadoras observar as construções singulares das crianças frente à escrita, contestando os métodos de alfabetização existentes. Para Ferreiro e Teberosky, desde que viva em um meio social que faça uso da escrita, a criança é capaz de elaborar hipóteses e buscar respostas no sentido de conhecer e entender esse objeto sociocultural.

Usando o método clínico de investigação, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky descreve e interpreta o ingresso da criança na escrita, em cinco níveis descritos a seguir:

Num primeiro momento, para a criança de três ou quatro anos, escrever seria reproduzir os traços da escrita dos adultos. Desde muito pequenas, as crianças são capazes de diferenciar os desenhos dos traços que não têm uma semelhança iconográfica com o referencial – a escrita. Porém, o que identificam como escrita é ainda indiferenciado no resultado gráfico, que apresenta formas parecidas entre si (curvas sucessivas, ziguezagues, “bolinhas” e “pauzinhos”). A intenção da escrita seria subjetiva, não funcionando ainda como veículo de informação. Neste período, observaram que era possível as crianças atribuírem características dos referentes às grafias, para a representação gráfica (realismo nominal). Isto ocorre, por exemplo, quando traçam caracteres maiores para representar a escrita da palavra elefante e caracteres menores para grafar a palavra formiga. Segundo as autoras, a primeira ideia das crianças é que as letras têm a função de designar, ou seja, é uma escrita de nomes, mas que pode designar também quantidades e ações com quantidades. Mesmo sem ainda fazerem a distinção entre letras e números nos seus grafismos, por participarem de experiências informais com letras e números, poderiam diferenciar a função de ambos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979).

Posteriormente, as formas gráficas passariam a adquirir maior proximidade com a escrita convencional. As crianças seriam capazes de reproduzir um repertório variado de grafias e passariam a estabelecer relações entre elas. A imitação dá lugar às produções reguladas pelas quantidades gerais de muitos sistemas de escrita: linearidade, união e descontinuidade, número mínimo de elementos e variedade interna (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979). As crianças impoariam restrições às notações de escrita e também às numéricas e conseguiriam expressar verbalmente as atribuições de cada sistema notacional. Segundo Ferreiro e Teberosky, nesse período, as crianças demonstram ter preocupações marcantes em frente de uma situação de produção de escrita diferenciada, levantando geralmente duas hipóteses: i) a hipótese de quantidade mínima ou quantitativa, que revela a busca por uma constância na quantidade de caracteres usados para que se possa escrever algo; ii) a hipótese de variação interna, ou qualitativa, que se refere à preocupação das crianças de que para escrever é necessário usar letras variadas, pois uma palavra não pode ser escrita com letras iguais.

Esse período, que foi denominado pelas autoras como pré-silábico, embora apresente uma variedade considerável de formas grafadas pelas crianças (grafismo linear, desenhos figurativos ou não, bolinhas, pauzinhos, pseudo-letas, letas...), possui como elemento unificador o fato de não relacionarem a escrita à pauta sonora.

Essa relação daria início ao próximo período, denominado como silábico, quando escrever passaria a ser uma produção controlada pela segmentação silábica da palavra. Na escrita silábica, observaram que as crianças usavam as letas que conheciam e podiam ainda usar as pseudoletas. Mas as letas podiam ou não ter valor sonoro estável.

Para as pesquisadoras, a construção da hipótese silábica resulta de um grande trabalho cognitivo da criança, porém, nesse momento, as informações que vêm do meio não se acomodam nesse esquema, tornando-se um momento altamente conflitante para a criança. A hipótese silábica seria também um momento de coexistência entre esquemas assimilativos contraditórios entre si: por um lado a questão qualitativa, que reflete a necessidade de um número mínimo de caracteres para que algo possa ser lido e, por outro, a relação sílaba-caractere. Como grafar, então, palavras dissílabas ou monossílabas? Durante a pesquisa, Ferreiro e Teberosky encontraram situações em que as letas que sobravam na leitura eram deixadas de lado ou reagrupadas, até a criança abrir mão de um esquema em favor do outro, abandonando a questão quantitativa e concentrando-se mais na relação sílaba-caractere.

A escrita silábica, depois de certo tempo, passaria a revelar valor sonoro convencional, ou seja, as letas utilizadas pela criança teriam correspondência sonora estável com a sílaba que têm a intenção de expressar. Assim, observaram que as formas convencionais de escrita coexistiam com as formas silábicas usadas pela criança. Muitas crianças entrevistadas possuíam de memória as formas de escrita alfabética de palavras como “mamãe”, “papai” ou seu próprio nome, no entanto, utilizavam escritas silábicas para grafar todas as outras palavras cuja forma não possuíam de memória. A convivência entre as formas convencionais (alfabéticas) e as escritas silábicas não era tranquila, e esse fator se constituía numa fonte de muitos conflitos, fazendo com que a criança começasse a reformular

seus esquemas. O conflito entre a hipótese silábica e a questão quantitativa seria, segundo as autoras, um fator fundamental na evolução dessa fase para a hipótese alfabética. Quando a criança reagia a esses conflitos modificando o esquema assimilativo, ou seja, assimilando as informações que eram perturbadoras, começava a reconstruir o sistema de escrita sobre a base alfabética.

Observaram, ainda, em alguns momentos, uma insistência das crianças em escrever de forma silábica, afinal, esse sistema havia sido elaborado por elas graças a um enorme trabalho cognitivo. A esse momento de resistência as autoras chamaram de fase silábica-alfabética, que seria um momento de transição.

A escrita alfabética, considerada o final do processo de evolução da escrita na criança, seria o momento em que ela compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. As autoras ressaltam, porém, que escrever alfabeticamente não significa necessariamente superar todas as dificuldades de escrita. A criança terá pela frente inúmeras questões de origem ortográfica a resolver. Porém, enfatizam que as dificuldades ortográficas não devem ser confundidas com as dificuldades para compreender o sistema de escrita.

As pesquisas de Vygotsky e Luria e de Ferreiro e Teberosky apontam para uma lógica subjacente às tentativas de escrita infantis, valorizando-as e procurando explicá-las, porém cabem algumas reflexões. Um primeiro ponto a ser observado é que ambas são fortemente influenciadas pela história da escrita e partilham a ideia “ oficial” de evolução da pictografia à fonetização da escrita, que, por sua vez, passa por sistemas silábicos e culmina no sistema alfabético. Novos estudos e tecnologias têm levado a descobertas sobre a história da escrita que questionam essas hipóteses, apontando que o grafismo não seria uma representação ingênua do real, mas do abstrato. As tábuas de Uruk, por exemplo, contradizem essa evolução do concreto para o abstrato, já que a maioria dos seus 1.500 signos seriam ideogramas totalmente abstratos. Sendo assim, as analogias feitas por ambos os estudos entre ontogênese (história do indivíduo) e filogênese (história da espécie) merecem mais cuidados. É importante

não confundir a história das marcas gráficas com a história dos sistemas de marcas linguisticamente interpretados, visto que o aparecimento da escrita não suprime as marcas pictóricas, pois elas serviram e continuam servindo para outras finalidades.

Com base nos estudos de Bakhtin e Vygotsky, Smolka (1993) afirma que não se aprende e não se ensina a ler e a escrever, mas se aprende a usar uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade simbólica. Nos processos iniciais da construção da escrita pela criança, a autora considera que não se pode ignorar o conflito cognitivo apontado por Ferreiro, mas também devem ser levadas em consideração as funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceituação e elaboração das experiências, da metalinguagem (linguagem para falar da própria linguagem) e do conflito social. Ao analisar a aquisição da escrita pela ótica da interação verbal, da interdiscursividade, inclui o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para quê, para quem, onde, como, por quê) e observa que não se pode tratar a escrita apenas como uma atividade cognitiva, sendo ela também uma atividade discursiva que implica a elaboração conceitual pela palavra e na qual ganha força a função interativa, instauradora e reconstituidora do conhecimento na/pela escrita. “A criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura e aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (SMOLKA, 1993, p. 63). Dessa forma, entende que as primeiras tentativas infantis de produção de escrita vão se organizando, se estruturando e se tornando texto para o outro (inclusive o outro “eu”), e, nesse processo, são inúmeros os esquemas e as possibilidades que as crianças desenvolvem e usam para começar a ler e a escrever. Nessa perspectiva, o discurso interior, postulado por Vygotsky como predicativo, de sintaxe abreviada, desconexo, incompleto, com predomínio do sentido sobre o significado e aglutinação de palavras, traria também as marcas do discurso social. Assim, o discurso escrito, sobretudo na sua gênese, traria as marcas desse discurso interior.

No processo de aquisição da língua escrita, os enunciados das crianças (orais e escritos) são a forma concreta de realização da língua e simultaneamente a vida que atravessa a língua. As condições, situações, práticas, usos, funções e significações da leitura e da escrita são contextuais, modificam-se historicamente e se colocam de forma diferente para cada sujeito e seu grupo.

As interações com enunciados de discursos de diferentes naturezas possibilitam apropriações também diversas. As crianças participam de uma série de situações de utilização da língua que vão lhe permitir pensar sobre esse elemento da cultura. Mas, ao fazerem isso, não apenas levantam hipóteses até chegarem a compreender a natureza alfabética da língua escrita, mas também observam que as diferenças entre língua oral e língua escrita dizem respeito às condições de produção do discurso: a comunicação oral acontece no imediato e local, a escrita permanece no tempo, ganha outros espaços e tem regras convencionadas, o contexto da enunciação determina o grau de explicitação textual, por sua vez, o nível de formalidade vai exigir um maior ou menor planejamento do que se diz, etc. Mesmo estando imersas na cultura letrada, o domínio da escrita – esse sistema cultural complexo – depende dos processos de interação e da mediação de outros sujeitos, o que pode incluir a própria intervenção pedagógica.

Não há dúvida de que não é mais possível olhar as produções escritas das crianças sem ver as tentativas de aproximação e de apropriação da linguagem escrita. Cabe à Educação Infantil se valer das contribuições das pesquisas e criar situações significativas de leitura e produção de texto, nas quais as crianças possam escrever de forma espontânea, revelar seus pensamentos e hipóteses e confrontá-los com informações e convenções, em processos interlocutivos. A professora exerce um papel fundamental nesses processos, não apenas por ter domínio da escrita, mas também por poder elaborar perguntas que favoreçam o confronto, que questionem as hipóteses, que façam as crianças pensar.

A escrita é uma linguagem, não se escreve para comprovar uma hipótese ou mostrar habilidades, escreve-se quando se tem o que dizer para si mesmo ou para o outro, quando se quer registrar para não esquecer. Portanto, para se apropriarem da linguagem escrita, as crianças precisam viver situações reais e significativas em que a escrita seja relevante e necessária. Cabe à professora mediar esse objeto cultural com todas as suas possibilidades e diversidade e instigá-las a pensar sobre ele.

### 3. Compartilhando experiências: entrelaçando a leitura e a escrita na Educação Infantil

Ao ler em voz alta para as crianças, a professora de Educação Infantil simultaneamente é interprete e guia e aí residem algumas questões: como deixar espaço para a interpretação do outro-criança? Como guiar para abrir caminhos e não para buscar o sentido único? Junto à escolha do que será lido para as crianças da turma, a professora precisa pensar em perguntas que possam tanto discutir os significados do texto, que são produzidos a partir do que se compreende, quanto os sentidos, que são atribuições pessoais, contextuais. Aqui se encontram as questões que levantamos anteriormente sobre concepções de crianças e de linguagem. As concepções assumidas pela docente fazem toda a diferença na forma de perguntar, na escuta interessada, nas formas de acolher as falas e demandas infantis, de se afetar por elas e responder dialogicamente.

Vale uma reflexão sobre como esse tempo-espço de leitura tem sido organizado por você para a sua turma e como você tem se posicionado como leitora intérprete e guia dos leitores ouvintes.

Quanto aos textos que mobilizam as crianças, podemos dizer que têm a ver com o contexto e as ações produzidas, ou seja, o quanto possibilitam a interlocução. Narramos a seguir uma situação que ocorreu em uma turma de pré-escola, de uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, relatada pela professora Nise, em uma aula do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil:

Toda a história começou quando Ivan (cinco anos), depois de assistir na TV a um filme de múmia, ficou muito impressionado e curioso. O que eram as múmias?, perguntou. Sua mãe lhe explicou que múmia era uma forma como alguns povos, como os egípcios, preservam o corpo dos mortos. A mãe então mostrou um livro sobre os egípcios e Ivan logo se interessou pelos sarcófagos, pirâmides, tesouros, etc. No dia seguinte, brincando no tanque de areia da escola, Ivan descobriu uma sola de sapato. Saiu gritando: achei um tesouro! O tesouro dos

egípcios! As crianças saíram atrás dele para saber do que se tratava, e curiosa eu perguntei: dos egípcios? Quem são eles? Ivan assumiu o lugar de quem sabia, explicou quem eram os egípcios para a turma. No dia seguinte, levou o livro para a escola e muitas coisas puderam ser desencadeadas: leituras informativas sobre a cultura egípcia, hieróglifos, desenhos, lendas e por aí aquela turma seguiu a viagem pelo Rio Nilo afora guiada por mim e por Ivan (Nise, set. 2014).

Certamente você tem muitas histórias como essa para contar. As crianças são geralmente muito curiosas e podem se interessar pelos mais diversos assuntos, mas as professoras também exercem um importante papel ao instigar a curiosidade delas com o seu envolvimento, aproveitando situações que surgem do grupo. É preciso, sobretudo, que a curiosidade e a ludicidade se alinhem para capturar a todos. Como a música do Arnaldo Antunes nos ensina: “o seu olhar melhora o meu”.

Narramos a seguir outra situação, que aconteceu na turma de crianças de três anos, da professora Natasha.

Nos meses de agosto e setembro de 2012 vivenciamos um projeto com a temática do Folclore, trazendo alguns elementos do nosso folclore, tais como as cantigas de roda, as cantigas passadas de geração em geração, algumas lendas, personagens, parlendas, trava-línguas, algumas brincadeiras e também algumas danças folclóricas para exploração. Destaco aqui o momento em que investigamos o personagem Saci Pererê. Os personagens encantados foram explorados a partir de livros de literatura infantil e vídeos retirados do YouTube e de diálogo com as crianças sobre o que cada uma conhecia ou já ouvira falar desses personagens. Enquanto as crianças brincavam no pátio, baguncei a sala, deixando mochilas no chão, espalhando brinquedos, livros, etc., sem que as crianças percebessem, e deixei um bilhete (OLÁ TURMA 31 PASSEI POR AQUI E BAGUNCEI A SALA DE VOCÊS. BEIJOS SACI PERERÊ). Quando voltaram, ficaram muito curiosos e surpresos. Questionei a turma, perguntando se alguém tinha feito

aquilo; todos falaram que não tinham sido eles, que alguém tinha feito isso. Enquanto as crianças exploravam o espaço, fazia alguns comentários e questionamentos. Algumas crianças notaram o bilhete na parede e ficaram realizando tentativas de leitura. João convidou Carlos para tentar ler o bilhete para ele. Deixei também o gorro do Saci pela sala, Vanessa o encontrou, e quando Marcos viu todo o ocorrido disse que só podia ter sido o Saci quem fez tudo aquilo porque ele era muito bagunceiro. Convidei as crianças a fazerem uma roda para conversarmos sobre as pistas recolhidas e o que observamos. Preparamos uma armadilha adaptada (garrafa + pena + sopros) para pegar o Saci. As crianças propuseram que criássemos um bilhete para deixar para ele ler quando tentasse invadir nossa sala novamente. No dia seguinte, o Saci foi capturado: enquanto as crianças almoçavam, coloquei o Saci na garrafa. Ao chegarem do almoço e verem, vieram logo me procurar para me mostrar. Cada um levou a garrafa com o Saci um dia para casa (ABRANTES, 2014, p. 7).

Natasha apresenta esse episódio do Saci e várias outras situações observadas no seu grupo de crianças. Com sua prática traz chaves que abrem portas para as crianças penetrarem no reino das palavras escritas. Vejamos algumas.

Primeira porta: a professora procura levar a vivacidade dos gêneros e seus suportes para o cotidiano da Educação Infantil. Articula sua base teórica a um fazer pedagógico sensível aos interesses das crianças. Oria contextos enunciativos nos quais a leitura e a escrita se façam necessárias. Busca no tempo-espaço escolar situações em que a leitura e a escrita podem assumir funções comunicativas reais e significativas para as crianças e também para ela. Para isso, organiza, planeja. A informação chega de forma dialogada, provocativa. Assim, por exemplo, escreve com as crianças convites que convidam; bilhetes endereçados que comunicam.

Segunda porta: a professora entra na brincadeira simbólica e simula contextos comunicativos. Oria um espaço lúdico com o jogo do imaginário. A literatura assume um lugar privilegiado. Ela traz o Saci da história lida para dentro da sala. Usa as características do personagem para, junto das crianças,

encontrar pistas, brincar com o personagem. Está inteira na brincadeira. Mais uma vez afetada pelo grupo. É um fazer pedagógico com as crianças, e não para elas. O bilhete do Saci ganha sentido no grupo e não é mais a professora quem capturou o Saci, ela é quem foi capturada por ele. E capturou também as crianças nesse trânsito no imaginário.

Terceira porta: a professora cria contextos lúdicos, organiza sua rotina de maneira que possa observar as brincadeiras das crianças. Continua brincando ao colocar o Saci na garrafa para as crianças levarem para casa. Entendendo que as crianças criam e transformam a partir do que têm à sua disposição, busca alternativas de potencializar o fazer criador, revelador e transformador das crianças. Em outra situação, levou tecidos para o pátio, para fazerem cabanas. Na brincadeira, a cultura escrita estava lá, por responder às necessidades das crianças, evidenciando as apropriações do grupo: precisava de convite para entrar na cabana. E, com isso, os gestos de entregar o convite e de o porteiro ler faziam parte da brincadeira.

Nas interações e brincadeiras os textos são apresentados, ganham sentido, tornam-se parte do jogo e surgem novamente nas brincadeiras. Como um ciclo que vai ganhando um movimento ascendente. Assim as crianças vão aprendendo os sentidos da leitura e da escrita, vão brincando de ler e de escrever e vão se colocando no lugar de leitores e produtores de textos escritos.

#### 4. Reflexão e ação

Na pesquisa “Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas educativas”, realizada no âmbito da formulação deste curso com o intuito de conhecer práticas educativas de qualidade, que pudessem levar à “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” e que possibilitem “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, art. 9, §II e II), aproximamo-nos de um universo muito rico e plural. Por meio de entrevistas com gestores



e professores municipais e observações de turmas e escolas de Educação Infantil, indagando, dialogando e refletindo sobre as práticas encontradas e com o apoio dos autores dos demais cadernos, chegamos a princípios básicos e indicadores de qualidade para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Em relação ao trabalho com a leitura e a escrita, os princípios formulados a partir do estudo remetem aos seguintes pontos:

As práticas educativas...

- EO  
04 têm as interações e as brincadeiras como eixo do trabalho. Interações dialógicas e brincadeiras compreendidas como elemento fundante da cultura infantil e não reduzidas exclusivamente a estratégias de ensino e aprendizagem;
- EO  
04 incentivam as crianças a falarem de si, possibilitando experiências de narrativas de situações vividas ou imaginadas e inventadas;
- EO  
04 concebem que a leitura e a escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, que estejam inseridas em práticas sociais, em situações interativas, portanto, necessárias para a comunicação entre os interlocutores;
- EO  
04 apresentam interação dialógica entre adultos e crianças – o que significa um processo discursivo de fato, no qual a professora acolhe o que a criança traz, numa escuta atenta e interessada, que responde e se altera;
- EO  
04 concebem a linguagem numa perspectiva discursiva, intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, portanto, constituinte do sujeito e não como mera ferramenta ou área de conhecimento;
- EO  
04 pressupõem um sequenciamento de atividades que se sustentam em objetivos, que têm continuidade e desdobramentos construídos nas interações que se estabeleceram no grupo/turma;
- EO  
04 ocorrem de maneira constante e contínua, integrando o cotidiano da turma e das instituições, configurando-se não como atividades

isoladas, ainda que interessantes, mas sim como propostas pedagógicas dialógicas e consistentes;

-  idealizam que a linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras formas de expressão;
-  ampliam a inserção das crianças na cultura escrita pelo convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos.

Seguindo esses princípios, formulamos algumas questões, no sentido de apoiar e subsidiar a reflexão sobre o trabalho educativo. Nosso intuito é de que as crianças tenham experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a leitura e a escrita na Educação Infantil. Portanto, convidamos você e o seu grupo, com base nestas perguntas, a pensar sobre o trabalho realizado por você e suas colegas, na instituição educativa na qual atuam. Perguntas que podem ser consideradas indicadores de um trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil condizente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

1. A linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras formas de expressão na prática educativa das professoras?
2. As professoras organizam sua prática educativa baseadas em um sequenciamento de atividades que têm continuidade e desdobramentos construídos a partir de interações que se estabeleceram na sua turma?
3. As professoras organizam sua prática educativa baseadas em um sequenciamento de atividades que têm continuidade e desdobramentos construídos a partir de brincadeiras que se estabeleceram na sua turma?
4. As professoras organizam sua prática educativa baseando-se em uma interação dialógica com as crianças, na qual a professora acolhe e considera as contribuições da criança, constituindo uma escuta atenta e interessada, que resulta em respostas e em alterações de posicionamentos, a partir das falas do grupo?
5. As professoras organizam sua prática educativa apoiadas naquilo que as crianças já sabem?

6. As professoras organizam sua prática educativa em permanente diálogo com as práticas letreadas das famílias das crianças?
7. As professoras e demais profissionais adotam a prática de conversar com as crianças mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários?
8. As professoras incentivam as crianças, de acordo com a sua idade, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias, narrar situações vividas ou imaginadas e expressar suas opiniões?
9. As professoras favorecem o diálogo entre as crianças?
10. As professoras repropõem diálogos estabelecidos individualmente com as crianças, ampliando-os para toda a turma?
11. Os materiais produzidos pelas crianças em atividades, tais como trabalho com argila, desenho, pintura, etc., são propostos, periodicamente, como estratégias para conversas e construção de narrativas?
12. As professoras leem livros e/ou textos de diferentes gêneros para as crianças, diariamente?
13. As professoras contam histórias para as crianças, diariamente?
14. As professoras incentivam as crianças a manusearem livros, revistas e outros suportes textuais, assumindo o lugar de leitores, diariamente?
15. As professoras criam oportunidades contextualizadas para a interação das crianças com a palavra escrita?
16. As professoras realizam jogos de linguagem com as crianças (leitura de poemas, brincadeiras de rimas e aliterações, trava-línguas, etc.)?
17. As crianças têm oportunidades de observar e participar de situações em que a leitura e a escrita acontecem?
18. As crianças são incentivadas a se engajar em situações em que a leitura e a escrita acontecem?
19. As práticas de leitura e de escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, em situações interativas nas quais se consolidam como práticas sociais, portanto, necessárias para a comunicação entre os interlocutores?
20. As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever autonomamente?

21. As crianças têm oportunidade de “brincar com a escrita” (escrever textos, frases, palavras, etc. de forma espontânea) em diferentes situações?
22. Há livros de diferentes gêneros discursivos em número suficiente para a turma?
23. Os livros existentes estão em bom estado de conservação?
24. Os livros existentes são considerados de boa qualidade?
25. Há na turma outros materiais utilizados para atividades linguísticas (fantoques, imagens, jogos, etc.)?
26. Há na turma um cantinho reservado para a leitura?
27. Há diferentes materiais que sirvam como suporte para a escrita (lápiz variados, canetas variadas, papéis com diferentes cores e tamanhos, etc.)?
28. Os materiais (livros, papéis, fantoches, etc.) são trocados e renovados periodicamente?
29. As crianças têm autonomia de acesso aos objetos da cultura letrada?
30. As questões anteriores estão inseridas em um projeto coletivo da escola?



## 5. Aprofundando o tema

Trazemos a seguir um texto escrito pelas professoras Martha Beatriz Soto Martínez e Gabriela Calderón Guerrero, e sugerimos que selecione duas ideias que lhe parecem especialmente importantes para a reflexão sobre a prática na educação infantil. Anote-as para discussão em seu grupo.

O que é ler? O que é escrever? Antecedentes básicos para a tomada de decisões

Martha Beatriz Soto Martínez  
Gabriela Calderón Guerrero

Escrever nem sempre significou o que hoje representa para nós (FERREIRO, 1997). Em épocas passadas, escrever dividia-se em ao menos duas funções bem diferentes: a função relativa ao controle da mensagem, a informação, a ideia, enfim, os significados que se concretizariam graficamente. Ou seja, o que se propõe, como é proposto, para quem se escreve e a tomada de decisões em função dessas perguntas; essa função é a do autor e antigamente isso era feito geralmente pelos reis ou governantes. A outra função era a atividade motora de fazer traços em um papel ou suporte físico para a mensagem ou informação; essa função recaía fundamentalmente sobre os escribas ou amanuenses. Na época do Império Romano, inclusive, a função de escriba era desempenhada por escravos ou libertos, mais do que por homens livres (CARDONA, 1994).

Hoje em dia, essas duas funções são realizadas geralmente pela mesma pessoa, a tal ponto que chegam a se confundir entre si. Ou seja, na visão popular, e inclusive em alguns enfoques didáticos, escrever é principalmente realizar bons traços gráficos, e por isso coloca-se especial ênfase na qualidade do traçado que as crianças fazem; assim a caligrafia, a cópia e a repetição de páginas constituem a parte central do trabalho nas salas de aula. Por essa mesma razão, as crianças muito pequenas ficam à margem da escrita assim entendida.

No ambiente escolar e no imaginário social não somente se reduziram as funções do escrever ao traçado gráfico, mas também se acreditou que a própria escrita

era uma cópia deficiente da oralidade, ou seja, a escrita foi reduzida à codificação dos sons em grafias. Se a escrita reduz-se a uma cópia, seu aprendizado consiste simplesmente na apropriação de uma série de meras técnicas – em que novamente as páginas de letras e sílabas têm um papel central (FERREIRO, 1997).

Finalmente, e intimamente ligada a essa concepção empobrecida do que é escrever, está a redução com a qual se interpretam as produções infantis e em função da qual afirma-se que o que as crianças fazem quando dizem que escrevem na verdade não é escrita (se acaso são pré-escritas). A partir dessa perspectiva, somente mereceriam ser qualificadas de escrita aquelas marcas gráficas que apresentassem as características formais e convencionais que regem o sistema escrito.

Em primeiro lugar, é preciso enfatizar que escrever é um processo que implica principalmente tecer ideias, mensagens, sentimentos (Programa de Estudo de Pré-escolar, 2011; doravante PEP, 2011). Sempre se escreve para alguém e com algum objetivo. Dado que essa é a principal função da escrita, é possível pensar que as crianças pequenas podem escrever, ou seja, podem ser autoras e contar com um adulto que apoie a produção de seus textos. Por outro lado, no caso de crianças maiores e em contextos escolares, seria desejável que se desse mais peso à produção de textos – ou seja, à função de autor – que ao traçado, à cópia e à realização de ditados (FERREIRO, 1997). Seria melhor que as escolas formassem crianças mais como produtoras de textos do que como copistas e escribas.

Em segundo lugar, é importante enfatizar que a cultura escrita é um conceito mais amplo que a escrita como tal. Nesse sentido, é essencial que aqueles que estejam interessados em promover o acesso a um ambiente de cultura letrada possam transcender uma série de suposições que reduzem e empobrecem o nosso agir e pensar:

É preciso saber que a escrita é um sistema convencional de representação da língua, e não uma cópia da oralidade. Uma vez que a escrita não é uma cópia, mas sim uma representação da língua, a alfabetização não é a aquisição de técnicas caligráficas, nem apenas conhecer o nome das letras e os sons que elas representam. A aprendizagem da escrita implica a construção e reconstrução das relações e propriedades do sistema completo de escrita, por um lado, e a organização da linguagem escrita, por outro. As crianças que se aproximam do sistema da escrita – sem que isso signifique necessariamente

um trabalho de alfabetização formal – perguntam-se sobre o que querem dizer essas marcas no papel que os adultos fazem e como se organizam, ou seja, o que a escrita representa e como representa (OLSON, 1997).

Por último, as pesquisas de linha construtivista mostraram que as crianças, desde pequenas (quando estão em contato com a escrita), produzem marcas, marcas que têm significado e que são o resultado das ideias que vão tendo em sua interação com o mundo. Essas ideias irão evoluindo até atingirem um conhecimento socialmente aceito e validado, o que não significa que todas essas marcas prévias não sejam escritas em si mesmas. Por isso, há que se lhes dar o seu lugar e reconhecimento no processo de construção da língua escrita (PELLICER; VERNON, 2004).

Por que as crianças pequenas e os bebês devem estar imersos em atos de escrita?

As crianças, incluindo os bebês, podem e devem estar imersos em ambientes onde existam atos de escrita, porque dessa forma iniciarão seu contato com a cultura letrada. A imersão em atos de escrita possibilitará que comecem a se apropriar dos modos sociais nos quais se escreve em sua comunidade, como se escreve, para que e para quem se escreve.

As crianças pequenas podem escrever?

Definitivamente a resposta para essa pergunta implica a ampliação e o enriquecimento das nossas perspectivas sobre quem é a criança pequena e o que são a escrita e o escrever. Se pensamos que as crianças não sabem nada, que a escrita é sobretudo uma cópia do oral e que sua aprendizagem depende do conhecimento das letras, então a resposta é não, as crianças pequenas não sabem escrever.

Não obstante, se assumimos que a criança é um explorador do mundo, uma pessoa que a cada passo que dá se pergunta sobre como as coisas e os objetos de conhecimento funcionam ao seu redor; se assumimos, como já indicamos, que a escrita implica principalmente uma intenção de concretizar ideias para comunicar alguma coisa, então sim, as crianças, incluindo os bebês, podem escrever. De fato, as crianças que se encontram em ambientes onde existem atos de escrita farão como se escrevessem. A escrita convencional é outro assunto, mas a sua conquista também começa com as primeiras perguntas sobre o tema, que as crianças fazem em idades muito precoces.

Em síntese:

De zero a três anos e meio: a melhor forma de enriquecer o mundo da criança nessa idade é conversando, cantando e lendo para ela. As brincadeiras e os jogos são fundamentais. Todas as culturas têm brincadeiras em que o ritmo da linguagem permite que as crianças interajam e em que o contato físico é fundamental. Brincadeiras como “Batatinha quando nasce” e “Cai, cai, balão” usam a repetição de frases e gestos comunicativos, o que permite que as crianças façam antecipações e repetições dos gestos, consolidando assim a etapa pré-linguística, em que os gestos se transformarão em palavras entre os dez e doze meses. Mais adiante, jogos linguísticos como adivinhações tradicionais, canções, rimas e poemas favorecerão a entrada das crianças na cultura oral, promovendo as bases para que entrem, posteriormente, na cultura escrita. Por isso o adulto deverá procurar realizar, ele mesmo, atos de leitura e escrita reais nos quais as crianças estejam presentes.

De três anos e meio a seis anos: nessa etapa é importante que as crianças já tenham tido contato com a cultura escrita. O adulto se transformará no escriba, emprestando o seu conhecimento do sistema de escrita para a criança, ainda que ela seja a verdadeira produtora e intérprete. É importante dizer que a leitura em voz alta é fundamental na vida da criança.

Dissemos que escrever constitui uma experiência cultural básica e primária. Não obstante, para que isso seja realmente assim, os pais e professores devem contar, eles próprios, com esse tipo de experiência em suas vidas. Também dissemos que a função primordial da experiência de escrever é a de autor, ou seja, a de produtor de um texto.

Como professora, eu realmente me assumo como autor de textos? Quão confortável me sinto como autora de textos? Com que frequência produzo um texto? Como avalio as produções escritas das crianças?

#### Referências

CARDONA, Giorgio Raimondo. *Antropología de la escritura*. España: Gedisa, 1994.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo XXI, 1997.

OLSON, David. EL mundo sobre el papel. España: Gedisa, 1997.

PELLICER, Alejandra; VERNON, Sofía (Coord.). Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México: SM, 2004.

PROGRAMA de Estudio 2011 Guía para la Educadora: Educación Básica Preescolar. México: SEP, 2011.

## 6. Ampliando o diálogo

BRITTO, Luís Percival Leme. Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELO, Suely Amaral (Org.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

O texto é o prefácio do livro, que se originou do Seminário Linguagens na Educação Infantil, realizado no 14º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), que busca ampliar o debate sobre a relação entre cultura escrita e educação. Para iniciar os argumentos que sustentam o texto, o autor afirma que pensar em pertencimento à cultura escrita é muito mais que pensar em saber ler e escrever. É referir-se a um modo de organização e de produção social.

Nossa proposta de leitura é que sejam destacados os outros argumentos do autor.

CORAIS, Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre Educação Infantil e alfabetização? In: GOULART, Cecilia M. A.; SOUZA, Marta (Org.). Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais. São Paulo: Papyrus, 2015. p. 27-44.

Nesse texto a autora discute o aprendizado da linguagem escrita e as relações entre a alfabetização e o trabalho realizado na Educação Infantil, especialmente em turmas de quatro e cinco anos. Parte da ideia de que por trás do questionamento sobre alfabetizar as crianças na Educação Infantil estão imbricadas muitas relações.

Sugerimos que ao ler o texto sejam destacadas as relações que estão por trás do questionamento.

SMOLKA, Ana Luiza. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 12. ed. Campinas: Cortez, 2008.

Esse livro, que teve sua primeira edição em 1988, embora trate da alfabetização, é uma leitura importante pela atualidade da abordagem. Tornou-se, ao longo desses quase trinta anos, uma referência para se pensar a alfabetização como processo discursivo.

## 7. Referências

ABRANTES, Natasha Pitanguy. A vivacidade dos gêneros e seus suportes no cotidiano da Educação Infantil: os diversos contextos e o trânsito real e simulado nas brincadeiras de faz de conta. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/SKX9AC>>. Acesso em: 12 maio 2016.

BARROS, Manuel de. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikail (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras Escolhidas, v. I).

BRASIL, Resolução CNE/CEB no 5, de 17/12/2009.

CALVINO, Italo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Lúcia Rabello de. O futuro da infância e outros escritos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

- CHARTIER, Roger. A história cultural entre práticas e representações: memória e sociedade. Lisboa: Difel, 1990.
- CORSINO, P. e PIMENTEL, C. Reflexões sobre a leitura literária na escola. In: CORSINO, P ( org) Travessias da literatura na escola. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2014, p. 257-286.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Madrid: Seculo XXI ,1979.
- FLORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LURIA, Alexander. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone; Edusp, 1998. p. 143-190.
- NEVES, GOUVÊA, CASTANHEIRA. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. Educação e Pesquisa, v37, no 1, São Paulo. jan/abril 2011, p. 121-140.
- SARTRE, Jean-Paul. As palavras. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1993.
- VYGOTSKY, Lev. A construção social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- VYGOTSKY, Lev. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, Lev. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.