

A LINGUAGEM ESCRITA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA¹

BAPTISTA, Mônica Correia

Centro de Alfabetização Leitura e Escrita - CEALE

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

monicacb.ufmg@gmail.com

I – APRESENTAÇÃO

No seu cotidiano, professoras da educação infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. De um lado, veem-se pressionadas pelas exigências e comparações feitas pelas famílias, pelos gestores, pelos políticos ou pelos profissionais que atuam em etapas educacionais posteriores. De outro lado, deparam-se com a ausência de referenciais teóricos e práticos que as ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita. São frequentes indagações, tais como: é adequado trabalhar aspectos relacionados à leitura e à escrita com grupos de crianças menores de sete anos de idade? Que trabalho pedagógico voltado para o aprendizado da leitura e da escrita a educação infantil pode ou deve assegurar? É possível ou desejável promover situações de aprendizagem que envolvam a leitura e a escrita para todos os grupos de crianças que compõem a educação infantil?

O Ministério da Educação – MEC –, comprometido com a construção e a disponibilização de referências para que a professora da educação infantil seja autora de uma prática pedagógica que respeite a criança e o seu direito de frequentar creches e pré-escolas de qualidade, elegeu como temas a serem problematizados, a partir da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB 20/2009 e Resolução CNE/CEB N°05/2009), a leitura, a

¹ Uma primeira versão deste texto foi elaborada e discutida com pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG. Uma nova versão incorporou as sugestões do grupo do Ceale e, em seguida, foi debatida com especialistas da área da educação. A partir desse debate, foram incorporadas novas alterações que resultaram neste texto, cuja versão está sendo disponibilizada para que novos debates sejam promovidos e novas alterações e sugestões possam ser incorporadas. Pretende-se contribuir para a elaboração de orientações para as práticas educacionais, tomando-se como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

escrita e as práticas pedagógicas destinadas a crianças de zero a seis anos. Este texto foi elaborado a partir de alguns encontros com especialistas da área educacional e espera-se que sua discussão incorpore, a partir de sua publicação no sítio virtual do Ministério, mais contribuições, sobretudo dos profissionais que atuam na educação básica.

Neste texto, a concepção que se pretende afirmar como referência para o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se baseia nos seguintes pressupostos:

1. A educação infantil possui uma identidade própria constituída a partir das características das crianças, que são os sujeitos para os quais ela se destina, e da sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve respeitar a criança como produtora de cultura.
2. O termo linguagem escrita, neste texto, refere-se às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento.
3. A brincadeira, forma privilegiada de a criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura. Entendendo a criança como um sujeito de direitos, a creche e a pré-escola devem ser espaços de garantia do direito à brincadeira.

II – PRESSUPOSTOS PARA O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA

1. O direito à cultura letrada na educação infantil

Para começo de conversa, é importante dizer que, para nós, o trabalho com a linguagem escrita deve permitir à educação infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura.

Dessa afirmação derivam algumas proposições. A primeira delas é o fato de que a criança produz cultura na interação que estabelece com outras formas e manifestações de cultura. Como um

sujeito de direitos, a criança cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição (Kramer, 2009a). Como sujeitos que aspiram a novos conhecimentos, as crianças enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dar sentido a eles e deles se apropriar. Ao interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, a criança o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis. Dessa articulação, nascem novos saberes, conhecimentos e experiências.

Uma segunda proposição é a de que a escrita, objeto do conhecimento criado pela humanidade, exerce forte influência sobre a cultura infantil e é, ao mesmo tempo, e em certa medida, por ela influenciado. Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem e buscam dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar.

Uma terceira proposição refere-se ao fato de que a criança, desde muito cedo, se interessa pelo funcionamento da linguagem escrita. Os estudos da psicogênese da leitura e da escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985) nos mostraram como as crianças formulam hipóteses para explicar o funcionamento desse sistema, sobretudo porque elas se interessam em conhecê-lo e desejam dele se apropriar. Crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética brincam imitando a escrita, criando histórias a partir de textos verbais e visuais. A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo. Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando, assim, o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

O desejo de compreender e de se apropriar do sistema de escrita é fruto da interação da criança com a cultura escrita, o que pode ocorrer antes mesmo de ela frequentar instituições de educação infantil. Nessa convivência, a criança vai elaborando seu conceito de língua escrita, compreendendo as diferentes funções do ler e do escrever, ampliando seu conhecimento de letras e números, aprendendo a fazer distinções quanto a gêneros e portadores de textos (Soares, 2009).

Neste tópico, afirmamos que o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura com o qual a criança interage e demonstra interesse em compreendê-lo e dele se apropriar.

É importante, também, considerar que o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil deve estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento. Para que isso ocorra, a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. Em suma, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida.

2. A linguagem escrita como instrumento de interação social

Neste texto, estamos empregando a expressão linguagem escrita para designar um trabalho educacional mais amplo do que o de desenvolver competências para a escrita. O conceito de letramento empregado por Goulart (2006) reforça nossas concepções sobre o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil. Para essa autora, o letramento contribui para o desenvolvimento do pensamento na medida em que possibilita aos sujeitos lidar com textos, lendo-os, comentando-os, comparando-os, julgando-os. Enfim, esses sujeitos se tornam competentes para participar de uma determinada forma de discurso, envolvendo-se em uma cultura letrada.

Igualmente importante é conceber a constituição da linguagem escrita pela criança como algo que integra um processo mais amplo de constituição da linguagem (Abaurre, apud Goulart, 2006). Pensando na linguagem verbal, poderíamos dizer que a criança, ao desenvolver aspectos relacionados à leitura e à escrita, desenvolve também aspectos relacionados à oralidade e vice-versa. As práticas discursivas orais das crianças influenciam o processo de apropriação da linguagem escrita e sofrem influências desse processo. As duas modalidades de linguagem verbal, tanto a oral quanto a escrita, estão, pois, em constante interação.

Finalmente, há que se destacar que a linguagem escrita é um instrumento discursivo, ou seja, é o uso da língua escrita em situações sociais concretas que estabelece as diferentes funções, variedades de estilos e maneiras de utilizá-la. Que implicações essa noção da linguagem escrita como instrumento discursivo ou prática cultural tem para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil? De imediato, poderíamos destacar o fato de que o trabalho pedagógico deve desenvolver situações em que a linguagem escrita seja fonte das interações e deve promover a reflexão sobre a própria linguagem (Goulart, 2006). Espera-se que, nas creches e pré-escolas, os usos que se faz da língua escrita, as funções que a ela se atribuem, os tipos e os portadores de textos disponibilizados, assim como as temáticas, as reflexões acerca dos conteúdos e da estrutura dos textos assegurem que a língua escrita seja parte constitutiva das interações entre os participantes e dos seus processos e estratégias interpretativas.

Esse trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve ser pensado à luz das especificidades da infância, considerando, como veremos a seguir, a sua forma peculiar de se relacionar com o mundo por meio da imaginação e da brincadeira.

3. A brincadeira como experiência de cultura, forma privilegiada de expressão da criança e eixo do processo educativo

Recuperando o que afirmamos no início deste texto, a prática pedagógica destinada à criança deve se sustentar na noção de que elas são sujeitos que produzem cultura. A importância da

brincadeira entendida como prática cultural é destacada por Spréa (2010). O autor, lembrando Florestan Fernandes, destaca que, durante as brincadeiras, a criança não aprende apenas a brincar, mas se desenvolve socialmente, adquirindo e desenvolvendo aptidões que são requisitos fundamentais para o convívio social. Para que a brincadeira se desenvolva satisfatoriamente, é fundamental que os participantes empreendam esforços no sentido de estabelecer e cumprir regras.

Além dessa influência socializadora da brincadeira, sua importância nos remete à interação da criança com o mundo. O universo cultural e físico conhecido pela criança está continuamente se expandindo e essa expansão não se refere simplesmente aos objetos que constituem o universo propriamente infantil. Ao contrário, relaciona-se com os objetos com os quais os adultos ou jovens operam, mas que a criança, por si mesma, ainda não consegue operar. Para apropriar-se desses objetos, ela age sobre eles não de uma forma teórica e abstrata, mas, sim, por meio da sua ação.

A partir do seu desejo de interagir com o mundo, a criança observa o que outros grupos etários realizam e constrói suas próprias possibilidades. Diante de uma possível contradição de querer operar com os objetos do mundo e não possuir a mesma condição de outros sujeitos, a criança recria elementos para agir de uma forma bastante peculiar. Na experiência da brincadeira, a criança empreende esforços físicos e criativos que, ao mesmo tempo em que põem à prova sua condição para realizar determinada atividade, lhe conferem possibilidades para fazer aquilo que deseja. É nesse sentido que Vygotsky (2002) identifica a brincadeira como um instrumento importante para potencializar o que ele designou como “zona de desenvolvimento proximal”. Essa zona, segundo esse teórico, seria a distância entre a capacidade que a criança possui de solucionar de maneira independente os problemas e o que depende da orientação de um adulto ou da colaboração de companheiros mais capazes. Ao brincar, a criança experimenta uma ação que está um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas possibilidades imediatas. A brincadeira e, em especial, a imaginação infantil são formas por meio das quais a criança se coloca adiante, apropriando-se de elementos observados em distintas situações e operados por outros grupos sociais.

Além de ressaltar o aspecto fundamental da brincadeira no processo de socialização das crianças e na ampliação das suas experiências, Vygotsky (2003) destaca a relação entre brincadeira e imaginação. Segundo esse teórico, a criança acumula materiais para sua criação a partir do que vê e do que ouve. Ao estabelecer essa vinculação entre capacidade criadora e experiência, Vygotsky (2003) nos remete a uma importante consequência pedagógica. Se quisermos proporcionar a uma criança uma base suficientemente sólida para sua atividade criadora, devemos ampliar a sua experiência. Quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais dispor de elementos reais, mais ampla será sua atividade criadora.

III – ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA COMPROMETIDA COM O DIREITO DA CRIANÇA DE EXPANDIR SEU CONHECIMENTO

Nos itens anteriores, destacamos que o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve afirmar o direito da criança pequena de produzir cultura e de expandir seu conhecimento sobre o mundo, o que pressupõe situações nas quais as crianças possam realizar atividades significativas no interior da cultura letrada. Também buscamos evidenciar que as práticas educativas devem assegurar às crianças o direito a uma educação que reconheça a infância como uma construção da qual ela participa como ator social. A seguir, vamos propor alguns parâmetros para a construção de uma prática educativa coerente com esses pressupostos.

1. Considerar a literatura infantil como arte

Nada mais fácil do que conduzir as crianças ao jogo literário. Elas vivem ainda no império do imaginário, com um pé na realidade e outro na fantasia (...) Espontaneamente aceitam a narrativa como aceitariam a realidade.

Marina Colasanti

A relação entre literatura infantil e imaginação, considerando o que vimos acerca da cultura infantil, é um importante argumento para que sejam promovidas, no cotidiano das práticas

educacionais, atividades de leitura, manipulação de textos literários e conversas sobre eles. Situações nas quais se promova a fruição e se ampliem as referências estéticas, culturais e éticas das crianças. Como salienta Soares (2008), é preciso libertar a literatura infantil de uma cultura escolar que, frequentemente, a considera como um instrumento pedagógico e não como literatura que possui um valor em si mesma: que é fonte de prazer e de experiências estéticas. Creches e pré-escolas devem e podem realizar um trabalho de imersão da criança no mundo literário, superando uma visão instrucional, pragmática e escolarizante da literatura infantil. A escolha dos textos literários é uma condição importante para que esse trabalho contribua para o desenvolvimento do letramento literário.

Para orientar a escolha dos textos, um dos aspectos a serem observados pelas professoras diz respeito às temáticas abordadas. Paiva (2008), no artigo que discute as temáticas presentes nos textos analisados para o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares - PNBE/2008, constata que 86% dos 1735 títulos inscritos se relacionavam a um primeiro agrupamento que a autora designa de “A fantasia como tradição”. Integram esse agrupamento os contos de fada, fábulas, histórias de animais, fazendas, parques, jardins zoológicos e circos. Apesar de reconhecer que a fantasia veiculada pelos contos e fábulas impõe uma tradição a ser preservada, a autora questiona a adesão incondicional a esses textos. Aceitando o convite da autora, sugerimos que as professoras, comprometidas com a formação de leitores literários, (re)visitem a tradição, colocando sob suspeita o primado da fantasia, avaliando a qualidade textual, a qualidade da abordagem dada à temática e a qualidade gráfica dos chamados clássicos para crianças. E, além de escolher bons textos para as crianças, que as mediações feitas pelas professoras priorizem o potencial de ampliação das referências estéticas a serem vivenciadas pela criança.

O segundo agrupamento é composto por textos que abordam questões contemporâneas, dentre as quais poderíamos mencionar: poluição, escassez de água no planeta, diversidade étnica. A finalidade desses textos é discutir conteúdos que perpassam vários campos do conhecimento. Abordam os chamados temas transversais e constituíram 11% dos títulos inscritos. Paiva (2008) destaca que o crescente consumo pelas escolas desse tipo de texto indica que continua a prevalecer a intenção pedagógica e educativa no trabalho com a literatura. Esses textos são narrativas em prosa utilizadas como pretexto para a criança aprender determinado conteúdo,

transmitir informações ou desenvolver determinado valor em vez de potencializar práticas de leitura literária e sensibilização estética. A pesquisadora indaga se a crescente publicação desse tipo de texto não seria uma maneira que as editoras encontraram para assegurar o consumo e, principalmente, a aquisição em grande escala desse tipo de produção. Sem desconhecer a importância da abordagem e do tratamento desses temas, Paiva (2008) declara, entretanto, o seu desconforto em considerar esses textos como literatura infantil.

O terceiro agrupamento, denominado “A realidade como aposta”, representou apenas 3% dos títulos inscritos e se referia a questões, tais como: a morte, o medo, o abandono, as separações e a sexualidade, que a autora definiu como sendo temas fundamentais da existência humana. Paiva (2008), analisando a situação das inscrições no PNBE 2008 (a reduzida quantidade de títulos inseridos na terceira temática - 55 livros - e a distribuição dos títulos nos outros dois agrupamentos - 1500 no primeiro e 180 no segundo), destaca que ela revela uma concepção em relação ao trabalho com literatura. Para essa autora, as instituições educacionais optam por uma literatura de entretenimento, que tem uma função de coadjuvante pedagógico; recusam o trabalho com temas que consideram delicados, polêmicos, perigosos, ousados, ao promoverem uma verdadeira assepsia temática e, por fim, proíbem a discussão dos enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais. Na avaliação de Paiva (2008), ao agirem assim, as instituições educacionais simplificam os conflitos infantis e subestimam a capacidade da criança de lidar com a realidade. Além disso, contribuem para aumentar a distância entre a educação formal e a literatura como processo estético que tem como característica fundamental a perplexidade do ser humano frente à vida. Entretanto, a pesquisadora, apostando na potencialidade dos textos cujas temáticas integram o terceiro agrupamento, menciona que, nesse agrupamento, encontrou narrativas com características literárias. Textos que se valiam de estratégias metafóricas, que ofereciam às crianças recursos psicológicos que as ajudavam a justificar acontecimentos os quais ainda não podiam compreender totalmente, as conduzia ao mundo complexo das relações familiares e, dessa forma, contribuía para fortalecer e constituir suas identidades como seres humanos.

A partir dessas ponderações e das conclusões a que chega essa autora, ressaltamos a importância de que as escolhas sobre o que ler para as crianças sejam ancoradas na concepção de que as

crianças são inteligentes, competentes e possuem grande curiosidade e interesse em conhecer. Para acessar esses interesses e estimular sempre e mais a curiosidade infantil, é importante ouvir a criança e buscar entendê-la, o que pressupõe respeitá-la como um sujeito de direitos e como alguém que produz conhecimentos.

O segundo aspecto a ser observado na escolha dos textos refere-se às imagens e ao projeto gráfico. Em um bom livro de literatura infantil, além da qualidade estética, as imagens são mais do que meras representações daquilo que o texto verbal diz e não se restringem a explicar algo do texto escrito. As imagens devem servir para ampliar as experiências estéticas dos leitores e possibilitar novas construções de sentido. Pensando no pequeno leitor, sobretudo naquele que ainda não se apropriou do sistema de escrita alfabética, o livro deve servir para ler e para ver. A professora, ao escolher os livros, deve assegurar, entre outros aspectos, que as crianças tenham acesso a livros que utilizam materiais, técnicas e recursos gráficos variados, tais como: desenhos, fotografias, massinhas, gravuras, colagens.

Em suma, a escolha dos textos literários revela, em grande medida, o que as professoras pensam sobre as crianças, a infância, a aprendizagem e o processo educativo. Considerar as crianças como interlocutores capazes, inteligentes, perspicazes resulta em prestar atenção no que elas dizem, pensam, vivenciam e naquilo pelo que elas se interessam. São esses os elementos que irão auxiliar as professoras na escolha dos textos e também na forma como eles serão trabalhados.

2. Ensinar aquilo que a criança deseja saber e incentivá-la a saber mais sobre a linguagem escrita

Desde os primeiros contatos com a língua escrita, a criança manifesta interesse em compreender seu funcionamento. Sabemos que a criança, ao participar de situações nas quais a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para as interações, descobre informações fundamentais sobre a linguagem escrita. Também sabemos que uma mediação adequada entre o sujeito e o objeto do conhecimento promove desenvolvimento cognitivo. A atuação da professora é, pois, fundamental para assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, a verbalizar e a formular suas hipóteses.

A professora, ao mostrar desenhos, fotografias, ilustrações, objetos e ao imitar seus sons, ao contar histórias, cantar músicas ou recitar poesias, está ajudando as crianças a entender que os objetos podem ser representados, introduzindo a criança no universo simbólico. Sua ação é precursora para a compreensão futura dos complexos sistemas de representação. Como explica Soares (2009), muito raramente os rabiscos, os desenhos, os jogos, as brincadeiras de faz-de-conta são considerados como atividades de alfabetização, apesar de que essas atividades representam, na verdade, a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, constituindo o que Vygotsky definiu como sendo a *pré-história da linguagem escrita*.

A descoberta de que desenhar e escrever são ações distintas e independentes é de fundamental importância e depende de ações intencionalmente planejadas para esse fim. O trabalho realizado em grupos de crianças bem pequenas, de mostrar que se pode ler algo e extrair sentido sem apoio de desenhos, ilustrações ou imagens; escrever bilhetes, cartas, mensagens para pessoas ausentes; registrar um fato importante ocorrido em sala de aula e reler alguns dias ou semanas depois são exemplos de situações de aprendizagem que mostram para a criança funções da escrita de preservar a memória, de comunicar algo, de nos emocionar, e também possibilitam que a criança pense sobre o funcionamento da escrita e sua relevância para a vida social.

Muito antes de dominar a escrita ortográfica convencional, a criança pode e deve familiarizar-se com os usos e as funções da escrita e as incontáveis possibilidades que ela admite, por exemplo, através de textos literários, de narrativas visuais. Nesse sentido, pode-se dizer que a criança, mesmo sem ser ainda uma leitora e uma produtora de textos por ainda não dominar a tecnologia da escrita, pode ser uma usuária competente desse sistema e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes. Ela pode ser introduzida no mundo da leitura, compartilhando com colegas situações de leituras de histórias, reportagens, piadas, receitas, cartas e e-mails, feitos por sua professora. Pode ser introduzida no mundo da escrita ditando textos para pessoas que cumprirão a função de escribas. Em ambas as situações, a criança exercita capacidades e habilidades envolvidas na compreensão dos usos e das funções sociais da escrita.

É importante assegurar que a criança tenha contato com um grande número de textos pertencentes a gêneros diversificados, presentes em diferentes suportes, os quais ela poderá manusear e cujas características gráficas poderá observar. Além disso, é preciso que a professora oriente a exploração desses materiais, valorizando conhecimentos prévios da criança, possibilitando que ela formule deduções e descobertas, faça inferências a partir de informações que extrapolam os textos lidos, relacionando-os com outros textos e contextos.

Como afirmamos acima, a criança manifesta seu desejo de conhecer e de se apropriar da linguagem escrita desde a mais tenra idade. Entretanto, enquanto algumas crianças possuem boas condições para encontrar as respostas para suas indagações, outras encontram obstáculos, inclusive para formular as perguntas adequadas. Essa diferença se explica, em grande medida, pelas oportunidades que essas crianças têm de participarem de eventos de letramento². Evidentemente, quanto maior o contato da criança com situações em que a escrita é empregada como objeto de mediação das interações sociais, maior será a sua chance de pensar sobre esse objeto, de levantar hipóteses sobre o seu funcionamento e testá-las.

Tornar-se usuário do sistema de escrita requer um esforço cognitivo para compreender o funcionamento desse sistema, mas não se pode esquecer que também é preciso apropriar-se de conhecimentos sobre as tecnologias que asseguram seu uso. Saber manusear os livros, usar de maneira adequada os cadernos, conhecer os resultados que se podem obter a partir do uso de determinados materiais, tais como: canetas, lápis de cor, giz de cera; as diferenças produzidas por esses materiais, quando aplicados em certos tipos de papel; saber segurar e manipular o lápis de escrever, a borracha, a régua, o apontador, a caneta; aprender a cuidar dos livros, das revistas e dos cadernos; lidar com a tela, o mouse e o teclado do computador são algumas das aprendizagens que devem ser asseguradas desde a educação infantil. São conhecimentos que, além de serem fundamentais para introduzir as crianças no universo da escrita, asseguram a elas conhecer e se integrar à cultura das instituições educativas. Aprender que há momentos em que se pode conversar, outros em que é preciso ficar em silêncio para, por exemplo, acompanhar a

² Eventos de letramento, segundo Soares (2002), são situações nas quais a escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e dos processos de interpretação dessas situações.

narração de uma história é importante como condição de socialização e como condição para a aprendizagem.

Entretanto, é importante ressaltar que o aprendizado desses saberes deve ocorrer concomitantemente ao desenvolvimento de outros saberes e não como condição ou pré-requisito. Ou seja, é contando histórias para as crianças que se discute a necessidade de se ficar em silêncio por um determinado período, ou de se esperar um momento oportuno para interromper a narrativa. É escrevendo uma lista de compras na brincadeira de casinha que se aprende a usar o lápis ou a passar as folhas de um bloco, por exemplo.

As situações nas quais a criança é desafiada a perceber a pauta sonora das palavras, a interagir com os sons que produzem um vocábulo são fundamentais para que ela perceba o que a escrita representa. A oportunidade de escrever livremente, buscando a melhor forma de fazê-lo, mesmo que ainda não seja capaz de compreender as regras da escrita alfabética, é importante para que a criança reflita e construa suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

3. Assegurar as condições materiais adequadas

A proposta pedagógica aqui desenhada requer, para sua efetividade, a criação de um ambiente que estimule a leitura e a escrita, a imaginação e a criatividade das crianças. É importante, como ressaltado nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009c), que haja espaços organizados para leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente. Esses espaços devem permitir o livre acesso das crianças e devem ser organizados de tal maneira que elas possam ver e tocar os livros, orientando, assim, as suas escolhas. Também é importante que, no acervo desses espaços, haja livros e textos de diferentes tipos: livros-brinquedo, livros interativos, contos, poemas, livros de arte, textos verbais e visuais, enciclopédias, livros de pesquisa, jornais, gibis, revistas, etc.

Nos espaços destinados aos bebês, é importante constituir um ambiente no qual as crianças, ao engatinharem, se deparem com ilustrações, imagens, figuras, sequências de ilustrações que

formam uma história. Igualmente importante é a organização de ambientes nos quais as crianças possam exercitar a sua imaginação, que possam brincar de casinha, salão de beleza, hospital, vendinha, ou possam escolher uma fantasia e inventar personagens e brincadeiras livremente. Nesses espaços, a escrita pode ser empregada como apoio à brincadeira de faz de conta, como, por exemplo, para anotar as compras, dar receitas, preencher o cheque, etc.

REFLEXÕES E INDAGAÇÕES

A proposta de trabalho deste documento se fundamenta em uma concepção de criança como um ator social, levando-se em conta sua capacidade de interagir em sociedade e, portanto, como alguém capaz de utilizar os meios e símbolos nela existentes, de atribuir sentido a eles e de integrar suas próprias representações às demais que circulam nessa sociedade. O universo infantil, suas crenças, seus valores, suas produções culturais se tornam elementos constitutivos dessas interações.

Uma das características do contexto social atual é o fato de ser uma sociedade que sofre influências da cultura escrita. À medida que os indivíduos em particular e a sociedade de uma maneira geral se apropriam desse objeto do conhecimento, vão sofrendo profundas modificações e criando significados, formas de interação, representações, maneiras próprias de elaborar o pensamento. A escrita torna-se mais do que um bem, ela passa a ser uma condição fundamental para assegurar aos sujeitos sua inclusão nessa sociedade.

Além de exercer influência na forma como a infância se constitui na sociedade contemporânea, de ser uma ferramenta fundamental para a inserção social da criança e de ser objeto de seu interesse, a linguagem escrita pode ser trabalhada por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância. Para isso, o trabalho com a leitura e a escrita precisa ser coerente com o universo infantil, com a forma lúdica de a criança construir significados para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança - e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas.

Finalmente, há que se ressaltar que não é na educação infantil que a criança inicia sua alfabetização. Esse processo se inicia fora das instituições escolares e, muitas vezes, antecede a entrada da criança nestas. Também não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita; fazer com que ela deseje aprender a ler e escrever; e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: Ângela Dalben et al (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 05 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**, 2009c.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

KRAMER, Sonia (consultora). 2009a. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação infantil**.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936

Acesso em 15 de julho de 2010.

KRAMER, Sônia (consultora) 2009b. **O papel da Educação Infantil na formação do leitor.** Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 8.ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 119-142.

PAIVA, A. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, A. & SOARES, M. (org). **Literatura infantil: políticas e concepções.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINTO, M. & SARMENTO, J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga. CESC/Universidade do Minho, 1997.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SOARES, M.. Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, A. & SOARES, M. (org). **Literatura infantil: políticas e concepções.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. Belo Horizonte, **Pátio – Educação Infantil**, Ano VII, n.20.jul/out 2009.

SPRÉA, N. E. **Brincantes.** Um documentário sobre a invenção das brincadeiras na escola. 2. 2d. Curitiba, PR: Parábola educação e Cultura, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. **La imaginación y el arte en la infancia.** 6. ed. Madrid: Akal/ Básica del Bolsillo, 2002.