

SOBRE LETRAR OU ALFABETIZAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LINGUAGEM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ABOUT LITERATE IN THE CHILDREN'S EDUCATION: THE LANGUAGE IN THE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Renata Teixeira Junqueira Freire

*Universidade Estadual Paulista (Unesp)
renatatjunqueirafreire@gmail.com*

Ana Maria Esteves Bortolanza

*Universidade de Uberaba (Uniube)
amebortolanza@uol.com.br*

Resumo

Este estudo resulta de uma pesquisa bibliográfica e documental que apresenta uma análise sobre como a criança e a linguagem são apresentadas no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de Educação Infantil. Faz um breve histórico da legislação brasileira sobre a Educação Infantil e analisa a BNCC para identificar a concepção de linguagem e criança no documento. A análise baseia-se, principalmente, nos fundamentos teórico-metodológicos de Vygotsky e Bakhtin, que discutem a linguagem como instrumento semiótico nas interações sociais por meio da relação do sujeito com o outro. O estudo mostra que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) não apresenta uma concepção clara de linguagem que norteie o trabalho docente na Educação Infantil, limitando-se a situar sua função comunicativa em situações de uso no cotidiano.

Palavras-chave: Concepção de linguagem. Concepção de criança. Base Nacional Curricular Comum. Educação Infantil.

Abstract

This study results from a bibliographical and documentary research that presents an analysis about how child and language are presented in the Early Childhood Education *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) document [Curricular Common National Basis]. It provides a brief history of Brazilian Early Childhood Education legislation and analyzes BNCC for identifying language and child conceptions in the document. The analysis is mainly based on Vygotsky's and Bakhtin's theoretical-methodological foundations, who discuss language as a semiotic instrument in social interactions through the relationship of the subject with the other. The study shows that the Curricular Common National Basis does not provide a clear language conception able to guide teachers' work in the Early Childhood Education, limiting it to situating its communicative function in daily use situations.

Keywords: Conception of language. Curricular Common National Basis. Early Childhood Education. Conceptino of child.

Historicamente, a Educação Infantil vem assumindo diferentes funções. Função assistencialista, recreacionista, terapêutica, compensatória, preparatória, entre outras, fizeram ou ainda fazem parte do contexto da educação infantil em nosso país. A busca na construção da identidade educativa da Educação Infantil, embora defendida por educadores e pela sociedade de modo geral, ainda apresenta diferentes práticas pedagógicas e olhares teóricos que revelam concepções educativas as mais diversas.

Há um consenso entre os teóricos da educação que o cuidar e o educar são indissociáveis. É importante ressaltar que nas práticas de cuidado também estão presentes os aspectos educativos, como a dimensão afetiva na interação com a criança. “No ato de alimentar ou trocar uma criança pequena não é só o cuidado com a alimentação e higiene que estão em jogo, mas a interação afetiva que envolve a situação” (Referencial Curricular, 1998, p. 16).

No que se refere à organização do fazer educativo, encontramos fortemente uma concepção de educação infantil que se traduz como cursinho preparatório para o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva a criança é um *vir a ser*. Há um predomínio de treino de habilidades que supostamente serão necessárias para o sucesso da criança no ensino fundamental, incluídas as habilidades para a aquisição da escrita, geralmente, centradas em atividades mecânicas de traçado das letras.

A dimensão educativa só pode ser pensada a partir da compreensão que temos de criança. Ao longo da história, temos convivido com a criança entendida de diferentes modos, como *adulto em miniatura*, *sujeito frágil*, *sujeito a ser moldado*, *projeto de gente* e até uma concepção idealizada de criança, como um *sujeito feliz*, sem problemas e sem contradições.

O modo como entendemos *o ser criança* influencia o nosso jeito de educar, seja na escola, na creche ou na família. Muitas vezes não temos clareza da nossa concepção de criança e nos relacionamos com ela do modo como aprendemos em nossas experiências de vida.

Quando pensamos na trajetória da Educação Infantil, nas diferentes funções assumidas ao longo da história, nas diversas concepções de criança, no processo de formação de educadores que atuam na escola da infância, na diversidade cultural, geográfica, econômica, social da qual as crianças brasileiras fazem parte, percebemos a complexidade do desafio de construirmos um projeto para a escola de Educação Infantil. Nesse projeto, uma concepção de criança e de linguagem é fundamental para refletirmos sobre a apropriação da cultura escrita pelas crianças.

No livro *História social da criança e da família*, Ariès (1981) faz uma detalhada análise na perspectiva histórica da criação da infância pela burguesia, precisamente, do conceito de criança como um tempo de preparação para a vida adulta, vindo a assumir um novo lugar na sociedade industrial.

Nesse processo, a escola teve um papel fundamental. A escolarização da criança ganha contornos de acordo com a concepção de infância historicamente construída. Portanto, criança e escola são dois objetos que se relacionam desde suas origens. De acordo com Ariès (1981, p. 7),

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 afirma que o dever do Estado será efetivado pela universalização da Educação Infantil, distribuindo-se por creches até os três anos e por pré-escola até os seis anos. Determina no artigo 11 que a educação infantil fica em conjunto com o ensino fundamental como prioridade nos municípios. No que se refere à dimensão educativa, um artigo da lei 9394/96 assim situa a Educação Infantil:

Artigo 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com a lei, a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica e está destinada ao desenvolvimento integral da criança até aos seis anos de idade. O desenvolvimento integral abrange os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. No desenvolvimento infantil em suas múltiplas facetas, a linguagem oral e escrita tem um papel fulcral, particularmente, a escrita em virtude de sua natureza simbólica para o desenvolvimento da consciência.

Passados dez anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, foi sancionada a lei n. 11.274/2006 que alterou o artigo 37 da LDB, passando o ensino fundamental a ter a duração de 9 anos, iniciando-se aos 6 anos de idade. Socialmente, esta alteração foi considerada um avanço pela garantia do direito ao acesso à escola por todas as crianças com seis anos de idade. Em relação à organização educativa, alguns aspectos têm sido discutidos, como a questão dos objetivos pedagógicos para as classes de seis anos, inclusive, no tocante à alfabetização. Em 1998, foi publicado pelo Ministério da Educação o *Referencial Curricular para Educação Infantil*. Objetivos, conteúdos e orientações gerais para

o professor constituem a estrutura desse documento. Nesse período, a Educação Infantil ainda compreendia a faixa etária de crianças de zero a seis anos. Os objetivos educativos foram agrupados para crianças de zero a três anos e para crianças de quatro a seis anos.

O documento, ao tratar da organização das práticas educativas, esclarece que estas só podem ser pensadas a partir da concepção de criança entendida como:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar o seu ambiente. (Referencial Curricular 2008, p. 21).

A concepção de criança no documento refere-se a um sujeito social, que faz parte e intervém em determinados contextos, sejam eles escolares ou não. Nesse sentido, os processos de aprendizagem partem do pressuposto que a criança aprende na interação com outras pessoas. Assim a linguagem verbal é aprendida: quando se trata da fala, esse processo não requer instrução formal, já a escrita precisa ser ensinada. A escrita é um objeto a ser aprendido, mas é também um instrumento, pois medeia as interações sociais da criança e promove seu desenvolvimento.

Em 2010, o Ministério da Educação publicou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. O documento explicita uma concepção de criança, princípios, objetivos, organização do espaço-tempo e uma proposta pedagógica aberta à diversidade dos contextos brasileiros, fazendo referência, por exemplo, às crianças indígenas e às infâncias no campo.

Nas *Diretrizes Curriculares* para a Educação Infantil estão presentes a dimensão do cuidado e a dimensão pedagógica. As múltiplas linguagens, o conhecimento matemático, a linguagem escrita e as ciências da natureza são áreas curriculares que constituem a Educação Infantil. A criança é conceituada como:

Sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. (Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, 2010, p. 12).

Fortalece, nessa perspectiva, a concepção de um sujeito histórico social, um sujeito único e ao mesmo tempo coletivo. Sujeito integral capaz de pensar, sentir, conviver, atuar no mundo e produzir cultura. Distante da ideia de criança como *projeto de gente*, como um *vir a ser*, o documento reforça a concepção de criança presente no texto das *Diretrizes Curriculares*, ao mencionar sua articulação com o Ensino Fundamental.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental I (Diretrizes Curriculares, 2009, p. 30).

Constatamos que, embora nas Diretrizes Curriculares esteja explícita a orientação a respeito das faixas etárias, as práticas pedagógicas na Educação Infantil vêm ganhando um caráter preparatório para o Ensino Fundamental, esvaziadas de sentido para a criança, como é o caso do ensino da escrita. Essa questão tem sido objeto de preocupação de professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, não havendo ainda clareza por parte de professores e gestores.

Base Nacional Comum Curricular: breve análise

Encontra-se em tramitação no Congresso Nacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tomaremos como referência a 2ª versão da BNCC, como objeto de análise. De acordo com o referido documento, a BNCC tem como finalidade orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares se constituindo documento de referência para todos que atuam na educação infantil. A BNCC apresenta uma definição dos objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em relação à Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem são apresentados em três faixas etárias: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses). Cinco ações prioritárias foram escolhidas como direitos da criança e orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*.

A Base Nacional Comum Curricular proposta para a educação infantil faz referência à concepção de criança explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, já mencionada nesse texto, evidenciando que os princípios da BNCC são convergentes com os princípios presentes nas Diretrizes Curriculares, embora isso não se confirme na análise do documento como um todo, como pudemos constatar ao analisar a questão da linguagem.

O texto destaca a educação como processo e garantia de direitos da criança, ao afirmar:

[...] o reconhecimento do direito das crianças, desde o nascimento, de terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para formação humana, para a participação social e para a cidadania. (BNCC, 2016, p. 541).

A educação infantil é, portanto, entendida como espaço educativo marcado por intencionalidade pedagógica, espaço que permite inúmeras possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

A partir das ações escolhidas prioritariamente e reconhecidas no documento comodireitos, foram definidos os eixos curriculares para a Educação Infantil, identificados como campos de experiências: *O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações*. Os campos de experiência pensados para a educação infantil são traduzidos como áreas de conhecimento nas etapas de ensino subsequentes.

O documento prevê que a organização curricular da Educação Infantil deve ser constituída a partir de cinco aspectos: *Princípios da educação infantil, Cuidar e educar, Interações e brincar, Seleção de práticas, saberes e conhecimentos, Centralidade das crianças*. Os cinco aspectos mencionados trazem a perspectiva de se pensar no movimento de quem aprende, do que se aprende, como se aprende e para que se aprende. Se consideramos a criança como sujeito integral, faz-se necessário pensar na organização do fazer educativo de modo que se articule e haja coerência entre os aspectos acima mencionados.

Ao elucidar o currículo da Educação Infantil, a BNCC novamente faz referência ao que já está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, considerando que as vivências, experiências, saberes das crianças são importantes como ponto de partida, para a construção de conhecimentos sistematizados.

O Currículo pode ser organizado a partir dos conteúdos da experiência da criança e continuar em direção ao conteúdo dos programas definidos pelas escolas, ou seja, ambos pertencem ao mesmo processo de formação humana. (BNCC, 2016, p. 591).

A BNCC também defende a avaliação processual na etapa da educação infantil e enfatiza que não deve haver práticas de verificação de aprendizagem.

Não é demais enfatizar que não deve existir práticas inadequadas de verificação de aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção de criança na Educação Infantil. (BNCC, 2016, p. 60).

Entretanto, temos nos deparado na pesquisa que desenvolvemos, *A formação da atitude autora e leitora no processo de apropriação da escrita na educação infantil*, com testes padronizados propostos por escolas e secretarias de educação para verificação da avaliação do desempenho das crianças em turmas pequenas de 4 a 5 anos de idade, especificamente, no que diz respeito às atividades de linguagem que, muitas vezes, são tomadas como memorização de letras e sua correspondência sonora, isto é, do código alfabético.

No documento Base Nacional Curricular Comum, a palavra *linguagem* tem mais de duzentas ocorrências. Tomamos apenas as ocorrências que se referem à Educação Infantil (Etapa 4, p. 53-84), situando-as nos eixos curriculares (5): *O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações.*

Isto posto, passamos no próximo tópico à análise de como a linguagem é apresentada na Base Nacional Curricular Comum de Educação Infantil.

A apropriação da escrita na Educação Infantil: letrar ou alfabetizar

A título de ilustração sobre a questão da apropriação da escrita, buscamos na chamada grande imprensa a educadora Maria Alice Setubal, que em entrevista concedida à *Folha de São Paulo*, em 28 de janeiro de 2016, fomenta a polêmica discussão entre alfabetização e acesso à cultura letrada.

A Base Nacional Comum da Educação Infantil não deve colocar ênfase no eterno debate sobre a idade ideal para a alfabetização quando o cerne deveria ser como assegurar as condições de ensino e aprendizagem, para que todos acessem o mundo das letras. (SETUBAL, Maria Alice, *Folha de São Paulo*, Jan. 2016).

O acesso ao mundo das letras constitui-se em aspecto que precisa ser mais bem discutido e apresentado na BNCC. Concordamos com Setubal (2016) que a definição da idade de se alfabetizar antecede a discussão do acesso da criança ao mundo da cultura escrita. Assume especial importância pensarmos como a criança tem acesso e interage com a leitura e escrita no cotidiano da escola de Educação infantil.

A BNCC aborda o processo de apropriação da escrita pela criança, pontuando que

[...] a imersão das crianças na cultura escrita deve partir do que elas já conhecem [...] das práticas de leitura e de escrita das quais participam, do aprendizado da *leitura das imagens, das letras, dos números, das palavras e dos textos*, isto é, das ações que instigam a pensar e a construir conhecimentos sobre o mundo da escrita. [...] as crianças possam explorar saberes e conhecimentos da linguagem oral e escrita, por meio de *gestos, expressões, sons da língua, rimas, leitura de imagens, letras*¹, identificação de palavras em contextos como em poesias, parlendas, canções, da escuta e interpretação de histórias e da participação na produção de textos escritos.

¹ Grifo nosso.

O fragmento do texto acima mostra a ausência de uma concepção de linguagem escrita da BNCC. Inicia dizendo que se deve partir das práticas de leitura e escrita já conhecidas pelas crianças, logo adiante fala em aprendizagem de letras, imagens, palavras, sons etc., misturando linguagem oral e escrita e até mesmo linguagens não verbais. Ao misturar sons e letras, imagens, gestos etc., a BNCC deixa à margem a questão essencial da linguagem verbal como instrumento semiótico, que possibilita à criança interagir com a cultura escrita e por meio dela interagir com o outro, de forma a constituir-se nesse processo.

Mello (2007) nos ensina que,

[...] se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem, de fato, leitoras e produtoras de texto, [...] é necessário que trabalhemos profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila, enfim, que as crianças experimentem os materiais disponíveis que a escola e seus professores têm como responsabilidade ampliar e diversificar sempre. Essa necessidade de expressão [...] surge a partir do que as crianças veem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. Quando essas experiências são registradas por escrito por meio de textos que as crianças criam oralmente e a professora registra com as palavras das crianças, garantimos a introdução adequada da criança ao mundo da linguagem escrita.

Pensarmos na apropriação da linguagem verbal, de acordo com o olhar de Mello (2007), implica buscarmos contribuições teórico-metodológicas que possibilitem compreendermos como as crianças aprendem a ler e a escrever. Trazemos a matriz sócio-histórica, principalmente, Vygotsky (2000, 2010a; 2010b), a teoria da enunciação por Bakhtin (2010; 2014), de forma a contribuir para nossa análise sobre a questão da linguagem na construção do currículo de Educação Infantil.

Para Bakhtin (2014), o princípio fundador da linguagem é a interação entre os homens que se realiza na forma concreta dos enunciados. O enunciado é, portanto, comunicação na vida, evento social que não pode ser reduzido à abstração de um sistema linguístico. Nessa perspectiva, interação é linguagem, é interação verbal. A linguagem como interação social é interatividade entre os sujeitos que com ela praticam ações de fala e de escrita.

No processo de interação verbal, a criança é sujeito que se constitui na linguagem e pela linguagem. Ela não fala orações, palavras, sílabas, letras, sons, fala enunciados valorativos que transmitem sentimentos, ideias, valores etc., pois a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam,

sendo através dos enunciados concretos que, como linguagem em movimento, a vida também penetra na linguagem com seus valores. Assim, vida e linguagem são inseparáveis.

Língua é sistema estático, linguagem é inter-ação que pode ser verbal ou não-verbal e, então, podemos falar linguagens da criança. Mas o enunciado só se produz num contexto social, portanto é sempre um diálogo, uma relação entre pessoas que se realiza pela palavra, por sua vez dialógica por natureza. O que têm em comum as diferentes linguagens? O que as diferentes linguagens partilham é a significação social.

Se no processo de inter-ação a criança é sujeito que se constitui na linguagem e pela linguagem, como dissemos, começemos então conceituando o meio e seu papel fundamental. Segundo Vygotsky, para o desenvolvimento da criança, o meio não é em si a condição que determina objetivamente seu desenvolvimento, é a relação que a criança estabelece com o meio que determina seu desenvolvimento. Assim, o papel do meio muda no processo de desenvolvimento da criança como também varia entre diferentes grupos da mesma idade, porque “um mesmo acontecimento que ocorre em diferentes idades da criança se reflete em sua consciência de uma maneira completamente diferente e tem um significado extremamente diferente” (VYGOTSKY, 2010b).

Na relação da criança com o meio – seu entorno, o mundo – a linguagem (principalmente a verbal) é o instrumento mediador por excelência. Por isso, nesta fala privilegiamos a linguagem verbal enfatizando a linguagem escrita.

A linguagem medeia a relação da criança com o mundo, com o *outro* com quem interage e consigo mesma. Trata-se de um processo dialético entre atividade externa e interna, no qual os adultos da família e da escola têm um papel importantíssimo. Na escola de educação infantil, a professora tem um papel preponderante como organizado do trabalho educativo, para que a criança se aproprie dos conhecimentos construídos pelas gerações precedentes. É claro que as outras crianças, com as quais a criança convive, também colaboram nesse processo.

Nesse sentido, compreendemos que pela experiência social a criança assimila a cultura humana, ou seja, tudo aquilo que os homens produziram ao longo de sua história, de geração em geração. Por meio de ações externas nas atividades das quais participa, a criança se apropria da cultura realizando também ações internas, isto é, mentais. É assim que a criança constitui-se como ser humano. Ou seja, até certo ponto, podemos dizer que a criança não nasce humana, constitui-se humana por meio da atividade humana na relação com o outro com quem interage.

As ações que realiza, desde bebê, a atividade objetal e a atividade da brincadeira são fundamentais para a formação de suas funções psicológicas como o pensamento, a memória, a atenção, a linguagem, a autorregulação

de seu comportamento. Mas, para a formação de suas funções psicológicas superiores, a criança depende de suas condições de vida e de educação, ou seja, depende das atividades pelas quais são apropriadas as qualidades humanas historicamente construídas.

Na BNCC, a linguagem no campo de experiências *Eu, outro, nós* é vista

[...] na relação com o outro que elas se constituem e se apropriam de formas culturais de observar o mundo social e natural ao seu redor [...]. Nesse processo, manifestam-se de forma integrada o afeto, a emoção, os saberes, a linguagem, a ludicidade, a cultura. (p. 55). [...] É na interação com outras crianças e adultos que as crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. (p. 67).

Entretanto, não se esclarece a concepção da relação *eu, outro, nós*. O eu como indivíduo de um conjunto de indivíduos, de um gênero?

Há sempre uma contraposição – a criança em relação ao adulto –, a criança em relação a outra criança, pois a identidade se constrói também nessa contraposição. E o *outro*? O outro não é apenas *um outro eu*, implica um *eu no outro* e o *outro de cada um*. A concepção de identidade implica uma relação de contraposição, de contradição (BAKHTIN, 2010).

Quando uma criança diz, respondendo ao outro, *eu sou Pedro*, ser Pedro implica ser indivíduo único, irrepetível, em sua singularidade. Cada criança é única, não no nível ontológico, ela é única na relação concreta com o outro, é única em relação à palavra que nela habita e que a constitui, palavra viva porque cada ato de fala e, também, de escrita, é único, irrepetível – é palavra-signo em movimento, sempre em relação/interlocução com o outro e com o eu – consciência.

Linguagem e identidade têm uma relação estreita. Em *A construção do pensamento e da linguagem*, Vygotsky (2010a, p. 486) conclui que se a

linguagem é uma consciência prática que existe para outras pessoas e, conseqüentemente, para mim [...] então é evidente que não é um simples pensamento mas toda a consciência em seu conjunto que está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra. A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota d'água. A palavra está para a consciência como [...] como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

A linguagem, tanto a fala quanto a escrita, singulariza, identifica a criança em relação ao outro: criança e adulto e criança e criança, trata-se de sua consciência prática em formação. A concepção de que a criança é um “sujeito histórico e de direitos nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia... e [...]

constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura” (BNCC, 2016), implica pensar no processo mais amplo de apropriação e objetivação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade na formação do indivíduo, isto é, em sua ontogênese.

Esse processo supõe a apropriação e domínio da linguagem verbal (fala e escrita) – portanto, na apropriação de um objeto histórico e, ao mesmo tempo, instrumento semiótico (de significados) com a escrita. As palavras são signos, portanto, são portadoras de significados. São os significados construídos socialmente que possibilitam à criança apropriar-se do mundo da cultura humana, de tornar seus os conhecimentos da humanidade, inclusive os linguístico-semânticos, objetivando-os ao se expressar pelas diferentes linguagens, fundamentalmente, a verbal, nas atividades de ouvir, falar, ler e escrever.

Enfim, a relação *eu, outro, nós* passa fundamentalmente pela linguagem/pensamento/consciência tendo como unidade o significado. Por isso, podemos dizer que o significado é um fenômeno da linguagem e do pensamento. Nesse sentido, a relação *eu/outro/nós* passa também pelas relações de classe. Uma criança, pobre, negra, moradora da periferia, cujo pai é operário na relação *eu, outro, nós* vivencia diferentes experiências de uma criança branca, rica, moradora de um condomínio de luxo, cujo pai é o patrão desse operário. A concepção de criança e seu desenvolvimento implica pensar numa criança de carne e osso, concreta, não uma criança idealizada. E pensar também no papel que a linguagem tem no seu desenvolvimento, na formação de seu pensamento e consciência.

A BNCC de Educação Infantil, no *Campo de experiências: corpo, gestos e movimentos*, traz a linguagem como função comunicativa e expressão das crianças por meio de diferentes linguagens, como as brincadeiras de faz de conta, teatro, dança etc. Novamente a linguagem verbal e não verbal não é diferenciada:

As crianças brincam com seu corpo, se comunicam e se expressam, por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (BNCC, 2016, p. 70).

Mas como se forma na criança a função da linguagem? No desenvolvimento da linguagem, o gesto indicativo da criança é, inicialmente, significado pelo adulto, tornando-se um meio de comunicação. Vygotsky (2000), ao tratar do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita, mostra que o gesto do bebê é a manifestação inicial de um signo que mais tarde se converterá em signo escrito. Eis como começa a se formar a função simbólica que possibilitará à criança alcançar a escrita simbólica.

A história de desenvolvimento da escrita “inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança [...]. O gesto, precisamente, é o primeiro

signo visual que contém a futura escrita da criança, igual à semente que contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se fortalece” (tradução nossa). Dois momentos essenciais dessa história apontam a ligação genética entre gesto e signo escrito: primeiro as garatujas e os desenhos das crianças, que são a representação do gesto. Quando desenha, a criança representa gráfica e simbolicamente o gesto, e assim afirma sua significação.

Também no *Campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação*, a BNCC apresenta a linguagem como meio de comunicação no cotidiano da criança, apontando o choro, possivelmente, como uma primeira linguagem, seguindo-se os gestos, as brincadeiras e outras formas de expressão, como a expressão plástica, a gráfica, a linguagem de sinais etc.

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com quem interagem, apropriando-se da primeira língua (língua materna/nativa/línguas de socialização). [...] o choro se constitui, pela interpretação do outro, em uma primeira linguagem oral, uma importante linguagem para a comunicação. A gestualidade, o movimento realizado nas brincadeiras ou nos jogos corporais, a apropriação da linguagem oral ou em libras, a expressão gráfica, musical, plástica, dramática, escrita, entre outras, potencializam a organização do pensamento, tanto na capacidade criativa, expressiva e comunicativa, quanto na sua participação na cultura. (p. 73).

Contudo, o documento não explicita como essas diferentes linguagens se articulam e como, para além da comunicação, o desenvolvimento da linguagem na criança percorre uma longa história em que forma sua função simbólica, do gesto indicativo à escrita simbólica.

Sua história de escrita mostra que, no processo de criação de signos e sua significação para representar algo, a criança experimenta uma série de invenções e passa de um estágio a outro: da descoberta da escrita pictográfica, que consiste na utilização inicial da escrita em sua funcionalidade, para uma escrita elementar como forma de registro. Vygotsky (2000) mostra que o gesto inicial do bebê, assim como o desenho e a brincadeira de papéis sociais vão ganhando significado e transformam-se em signos independentes, pois na apropriação da escrita será necessário o gesto que confere a ela função e significado. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da escrita tem um longo caminho até chegar à aquisição da escrita simbólica.

Portanto, o processo de apropriação da escrita pela criança só pode ser compreendido como processo histórico, ou seja, como a criança desenvolve essa aquisição cultural, pois, como afirma Vygotsky:

O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. [...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúnciação, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. [...] O desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única, nem conserva nada parecido a uma sucessão de formas. Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança nos encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, quer dizer, com a transformação de umas formas de linguagem escrita em outras (Vygotsky, 2000, p. 184, tradução nossa).

É, portanto, necessário considerar as involuções decorrentes ao longo do desenvolvimento do próprio processo, as interrupções, transformações, às vezes imperceptíveis de uma forma de representação por outra. Este é o ponto central ao estudar a pré-história da linguagem escrita para conhecer e explicar os meios pelos quais o sistema externo de símbolos e signos se converte em uma função psíquica da própria criança, ou, ainda, como “a linguagem escrita da humanidade se converte em linguagem escrita da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 185).

Luria esclarece que a criança passa por diferentes estágios de sua pré-história da escrita, como as garatujas e os desenhos. O autor chama de estágio pré-cultural e pré-instrumental a primeira fase em que a criança ainda não apreendeu o sentido e a função da escrita. Em situações em que é solicitada a registrar algo, ela imita o gesto do adulto, pois já se apropriou da percepção externa do ato de escrever.

O autor detalha esse processo, ao conceituar o ato de escrever como

[...] apenas externamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. Tal ato não é, de forma alguma, sempre visto como um recurso para ajudar a criança a lembrar-se mais tarde da sentença. A conexão entre os rabiscos da criança e a ideia que pretende representar é puramente externa (LURIA, 1994, p. 149).

Assim, pensar a apropriação da escrita, tendo em vista superar a aprendizagem mecânica de traçar letras, implica desde sua origem a elaboração de significados e sentidos que passam pela atividade externa e interna da criança. Para que se apropriem das máximas qualidades da cultura escrita, as atividades com as crianças da educação infantil devem, portanto, ser planejadas

de forma a impulsionar seu desenvolvimento, desde a atividade objetal na primeira infância às brincadeiras de papéis sociais. Identificar os sentidos que as crianças atribuem à escrita e as implicações diretas que tais sentidos exercem sobre o processo de apropriação desse objeto é condição *sine qua non* para compreendermos como se relacionam com a escrita ao apropriarem-se dela.

Nesse sentido, as atividades com a cultura escrita na educação infantil pressupõem uma relação dialógica: uma interação das crianças com a escrita em sua diversidade de gêneros textuais, suportes e situações de uso, com o outro e consigo mesmas. Como objeto de ensino, implica a mediação pedagógica, ou seja, a mediação do professor ao abordar a língua oral e escrita em sua dinamicidade e movimento, pois para Bakhtin (2014) a vida é por natureza dialógica, sendo impossível conceber o homem fora das relações que o ligam ao outro. Essa relação funda a linguagem, atribui-lhe sentido e constrói sujeitos produtores de enunciados. Essa é, portanto, uma questão fundamental no processo de apropriação da linguagem escrita: a dialogicidade.

Para Vygotsky (2000), as formas da atividade psicológica são encontradas nas atividades sociais que as crianças participam e precisam ser apropriadas por ela para o seu desenvolvimento cultural. A formação da atitude autora e leitora da criança, no processo de apropriação da escrita, resulta de uma atividade efetiva desenvolvida em relação aos objetos e fenômenos e precisa ser ensinada por alguém mais experiente que deve mediar as formas mais elaboradas da cultura escrita.

Apoiamo-nos em Leontiev (1978), que esclarece ser a atividade propulsora do desenvolvimento, ao transformar a conduta elementar do indivíduo em conduta superior. É por meio da atividade criadora e produtiva que a criança assimila os conhecimentos, as aptidões e características especificamente humanas, que não são transmitidas por hereditariedade biológica. Nessa perspectiva, cada criança aprende a ser homem e viver em sociedade, enfim, constitui-se humanamente, pois sua herança biológica não é suficiente para seu desenvolvimento.

Mas, para se apropriar dos objetos materiais e intelectuais, a criança precisa desenvolver uma atividade em relação a esses objetos em que os traços essenciais da atividade estejam encarnados no objeto. Em vista disso, entendemos que as crianças formam a atitude autora e leitora ao apropriarem-se da escrita quando participam de *atividades significativas* que as coloquem em relação com esse objeto social, em seus usos e funções.

Segundo Bajard (2012, p. 13), “se a escrita é uma linguagem, podemos encontrar um modelo metodológico dentro da pedagogia da aprendizagem das línguas”. Para o autor, às crianças devem ser garantidas as amostras múltiplas de linguagem escrita, e, acrescentaríamos, as formas ideais escritas em suas máximas qualidades para que as crianças explorem atribuindo significados e sentidos. “Não é a partir de um código reduzido ensinado pelo adulto que a

criança adquire uma língua (oral ou escrita), mas sim a partir das regularidades em vigor das amostras de linguagem que ela retira elementos novos a serem agregados ao seu saber linguístico já constituído”.

Tendo acesso às amostras de linguagem escrita, principalmente por meio de textos da literatura infantil, Bajard (2008, p. 46) mostra que as crianças podem “descobrir que o texto é construído de palavras separadas pelos espaços brancos. É uma descoberta importante, pois, na cadeia sonora, a palavra, encapsulada na prosódia, não é distinta acusticamente”. Podem identificar um personagem com a letra inicial como fazem com seu nome, atentar para a construção de textos em parágrafos, distinguir a maiúscula da minúscula, perceber a palavra como um pequeno conjunto de “unidades visuais, ou grafes, que incluem a letra”, identificar sinais de pontuação como o travessão que marca a fala do personagem, o ponto de interrogação que sinaliza a pergunta, tão comuns nos textos para crianças; e, ainda, perceber “a grande ausência de um objeto de ensino: o espaço em branco”.

Se na escola de educação infantil, como temos constatado nos estudos publicados, a concepção de escrita ainda esteja associada a uma prática alienante e alienadora e sua apropriação resulte em atos fragmentados de escrita que se resumem ao traçado das letras e sua correspondência sonora, esvaziada de significado, desconectada da realidade na qual a escrita se insere como objeto vivo em circulação, é preciso inverter essa situação focando a problemática com diferentes aportes teóricos e métodos.

Para concluir, compreender como se formam as funções psicológicas superiores na criança é condição para pensarmos os objetivos pedagógicos e os procedimentos metodológicos relacionados ao campo da linguagem, na Educação Infantil. Na ausência de uma fundamentação teórico-metodológica clara, objetiva, articulada às questões de linguagem, documentos oficiais e práticas pedagógicas não fazem sentido e muito pouco contribuem para a construção de uma escola de Educação Infantil.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAJARD, E. Au Brésil, l'entrée dans le monde lettré. **Ensino Em Re-Vista**, v. 20, n. 2, p. 501--507, jul./dez. 2013 (tradução Arena, D. B.; Arena, A. P. B).
- _____. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994.

SETUBAL, M. A. Direito de brincar e de aprender. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jan. 2016. Coluna Tendências & Debates

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, v. III. Madri: Visor, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, no. 21, 2010b.