

PARA ALÉM DAS PALAVRAS: ESPAÇOS DE INCLUSÃO DA CRIANÇA NA CULTURA LETRADA

BEYOND WORDS: SPACES OF INCLUSION OF
THE CHILD IN THE LITERATE CULTURE

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo

Com o objetivo compreender o processo de apreensão da leitura e da escrita na Educação Infantil, como uma condição de inclusão da criança na cultura letrada, este texto propõe uma reflexão teórica na tentativa de construir uma aproximação entre a concepção de letramentos numa perspectiva não apenas conceitual, mas em seu aspecto ideológico de usos da língua, como nos aponta Soares (2001a, 2001b, 2002), Street (1984, 2003), e as propostas teóricas e metodológicas a partir das múltiplas linguagens balizadas pelos documentos oficiais para a Educação Infantil. A reflexão sinaliza que o processo de inserção cultural pode ser percebido em *espaços* de articulação da linguagem, a partir da *expressividade*, da *interatividade* e de *práticas de letramento*, como ações que se integram e se complementam de forma concomitante.

Palavras-chave: Linguagens. Letramento. Educação infantil. Cultura letrada.

Abstract

In order to understand the process of seizure of reading and writing in early Children Education, as a condition of social inclusion of the child in the literate culture, this text proposes a theoretical reflection on the attempt to construct an approximation between the design of literacy as a design not only conceptual, but an ideological perspective of uses of language, as in the points Soares (2001a, 2001b, 2002), Street (1984, 2003), and between proposals for a job with the multiple languages marked in the official documents for the Children Education. Reflection signals that the cultural insertion process can be perceived in joint spaces of language, from the expressiveness, the interactivity and literacy practices, as actions that integrate and complement each other to form concurrently.

Keywords: Languages. Literacy. Children Education. Literate culture.

Palavras iniciais

Eu queria usar palavras de ave para escrever.
Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação.
Ali a gente brincava de brincar com palavras tipo assim:
Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
A Mãe que ouvira a brincadeira falou:
Já vem você com suas visões!
Porque formigas nem têm joelhos ajoelháveis
e nem há pedras de sacristias por aqui.
Isso é traquinagem da sua imaginação.
O menino tinha no olhar um silêncio de chão
e na sua voz uma candura de Fontes.
O Pai achava que a gente queria desver o mundo
para encontrar nas palavras novas coisas de ver
assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio do
mesmo modo que uma garça aberta na solidão
de uma pedra.
Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras.
Manoel de Barros (2010)

Ao tomar como centralidade, neste texto, a reflexão sobre o processo de leitura e escrita na educação infantil, destaca-se o quanto as crianças, desde os primeiros dias de vida, estão em permanente contato com as mais variadas formas de expressão da linguagem. A palavra como articulação da linguagem tecida em redes interdiscursivas, seja oralizada, gesticulada, escrita, musicalizada, sinalizada, materializada em diferentes suportes e atrelada entre muitas outras possibilidades de manifestação, torna-se um modo envolvente e inebriante de interação social, que desperta desejos de “[...] usar palavras de ave para escrever”, como descreve Manoel de Barros (2010).

A criança transforma a linguagem atribuindo significados, outros, ao de “brincar com palavras”, sem pudores ou restrições, num movimento de inventividade, de dinamismo e interatividade, procura “[...] encontrar nas palavras novas coisas de ver”, conforme a epígrafe, e compreender a complexidade do universo demarcado por uma *cultura escriturística*, nas palavras de Certeau (2007), que cerca, encanta e cria, a cada encontro, sentidos múltiplos.

A linguagem escrita manifesta-se de forma significativa e intensa na vida social das crianças, pois, por viverem em uma sociedade letrada, estão cercadas de escrita por todos os lados. Percebe a escrita intimamente relacionada às ações do cotidiano, dentro da própria casa, como nas embalagens dos produtos alimentícios, nas etiquetas, nas caixas de brinquedos, em estampas, livros, na tela do computador, celular, televisão, em materiais impressos, entre muitas

outras formas. É por meio dessa vivência letrada que as crianças descobrem o aspecto funcional da linguagem escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa forma ser e estar no mundo.

Imersa na cultura letrada, a criança aciona sua capacidade interpretativa, para apreender o que está à sua volta, (re)significando palavras, gestos, ações, imagens, signos, um olhar, uma postura, um sorriso, uma história, enfim, age e interage com as múltiplas linguagens, num movimento interdiscursivo, considerado um ato de leitura. Percebida como uma atividade mais alargada do que simplesmente a decodificação de signos gráficos, a leitura implica um movimento intenso de produção de sentidos, conforme Goulemot (1995).

Se “ler o mundo” precede a leitura da palavra, conforme Freire (2001, p. 261), o ato de compreensão constitui-se uma capacidade argumentativa, expressiva e interativa da criança, visto que ler “[...] é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação”.

Embora a linguagem verbal seja algo recorrente do cotidiano da criança, no contexto educacional percebe-se certa insegurança ou equívocos dos profissionais da Educação Infantil no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Um aspecto que, para Baptista (2010), justifica-se por tensões tanto entre as ideias e/ou concepções teóricas de diferentes profissionais da área da educação e da própria família, com exigências e comparações a respeito das habilidades a serem desenvolvidas, nesta etapa da Educação Básica; quanto entre os próprios profissionais que atuam na Educação Infantil, com a ausência de referenciais teóricos que subsidiam a relação entre a criança de 0 a 5 anos e o processo de apropriação da linguagem escrita.

Tendo de um lado as situações pedagógicas, por vezes, (in)definidas por conflitos teóricos e metodológicos do ensino da linguagem escrita e por outro o processo interativo de conhecimentos linguísticos, em plena ebulição pelas crianças, que antecede a um programa de sistematização pelas instituições educativas, questiona-se: de que modo a perspectiva do letramento pode ser compreendida e desenvolvida na Educação Infantil, pelos profissionais docentes, como um processo que acontece na dinamicidade e interatividade social? É possível identificar quando as atividades de leitura e escrita na educação infantil tornam-se práticas de exclusão social, em relação a uma cultura letrada?

Com o objetivo de compreender o processo de apreensão da leitura e da escrita em crianças de 0 a 5 anos, como uma condição de inserção da criança na cultura letrada, a reflexão subsidia-se a partir de duas premissas. A primeira considera a *palavra* como linguagem, que se constitui num processo interativo e interdiscursivo, conforme Bakhtin (2003, 2006).

A segunda articula *espaço*, não como demarcação de um ambiente físico, mas

como algo mais abrangente: como um ato de constituição da existência humana, visto que somos um “ser espacial”, segundo Rodríguez (2005). O *espaço* integra um posicionamento do ser frente ao ambiente atribuindo-lhe um significado; e, também, como uma “especie de taller”, segundo Escolano Benito (2000), que reflete na estrutura física os modos de conceber a organização do processo de ensino-aprendizagem, de dispor elementos e das práticas que configuram este sistema.

Para isso, pretende-se, neste texto, criar um *espaço* de diálogos entre as concepções de escrita como um sistema de representação, conforme Ferreiro e Teberosky (1979), Ferreiro (1990, 2000), ou, segundo Morais (2005), por um sistema notacional, ou ainda, como um processo discursivo, de acordo com Smolka (2008), construído a partir das relações de usos sociais do ato de ler e escrever observado por esta criança, para, posteriormente, apresentar a linguagem como uma forma de interação social, que constitui um processo interdiscursivo, segundo Bakhtin (2003, 2006).

A interlocução orienta-se a partir das discussões sobre letramento como uma concepção não apenas de conceitos, mas de uma perspectiva ideológica de usos da língua, como nos aponta Soares (2001a, 2001b, 2002), Street (1984, 2003), na tentativa de aproximação da abordagem teórica e metodológica orientada a partir das múltiplas linguagens, demarcada pelos documentos oficiais para a Educação Infantil.

A perspectiva do letramento na Educação Infantil

A percepção do ensino da leitura e escrita para crianças de 0 a 5 anos sofreu intensas alterações no decorrer do século XX. Durante décadas, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, em relação ao ensino da língua oral e escrita, baseou-se na concepção e maturação biológica do desenvolvimento psicomotor. As atividades pautavam-se na ideia de que a aprendizagem da leitura e escrita necessitava do desenvolvimento de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual, à habilidade de coordenação motora fina, entre outras, o que refletia diretamente na ação pedagógica da destreza de habilidades gráficas.

Até as décadas finais do século XX, o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita envolvia apenas atividades que empreendiam os aspectos gráficos, a reprodução textual, como cópia de textos, palavras, sílabas e letras, práticas sustentadas pela ideia de que a repetição facilitaria a memorização e que consequentemente levaria à aprendizagem da linguagem escrita.

As pesquisas baseadas na análise da produção escrita de crianças e de práticas recorrentes à leitura e escrita, a partir dos anos 80 do século XX, possibilitaram a reflexão e a elaboração de práticas inovadoras em relação ao

ensino da linguagem verbal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como Ferreiro e Teberosky (1979), Ferreiro (1990, 2000, 2011), Soares (2001a, 2001b), Kramer (1993), Morais e Albuquerque (2004), Morais; Albuquerque e Leal (2005) e Santos (2007). Atualmente, estudos direcionam-se para a compreensão do processo de letramento na primeira infância, como Faria e Mello (2005), Baptista (2010), Brandão e Rosa (2011), Valdez e Costa (2007), entre outros, que apresentam a Educação Infantil como um espaço articulação das linguagens em suas variadas formas de expressão, em contextualização do seu uso social.

A preocupação com letramento na infância aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), no parecer CNE/CEB 20/2009 e na Resolução CNE/CEB n.º 05/2009. Os documentos descrevem práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil orientadas por eixos que tramitam entre as interações sociais e a brincadeira, ações firmadas com o intuito de garantir experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem verbal (oral e escrita).

Tal perspectiva fora defendida anteriormente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) ao considerar as crianças como sujeitos ativos na construção de conhecimentos e não apenas receptores passivos de informações, com isso há uma modificação substancial na forma de compreender como elas se apropriam da fala, da leitura e da escrita.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) já destacavam que os estudos desenvolvidos a respeito da linguagem apresentam o processo de letramento associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., construindo a compreensão da cultura letrada por meio desses materiais.

De modo recente, tem-se na publicação do documento Base Nacional Comum Curricular (2015) uma orientação para a organização da base curricular de todas as etapas da Educação Básica. A proposta curricular para a Educação Infantil, na BNC (2015) apresenta-se dividida em áreas do conhecimento como “campo de experiência”, que abarca práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas, entendendo que as capacidades cognitivas são construídas pela criança em situações de aprendizagem significativa.

Assim, a linguagem verbal na BNCC (2015, p. 25) configura-se como *Campo da experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação*, e apresenta entre os objetivos de aprendizagem da linguagem verbal, como, por exemplo, as ações que permitem a exploração gestual e de expressões corporais, emissão de sons da língua, de rimas, proporcionado a construção de “[...] significados e sentidos das palavras nas falas, nas parlendas, poesias, canções, livros de histórias e

outros gêneros textuais, aumentando gradativamente sua compreensão da linguagem verbal”.

Outro objetivo, na BNCC (2015, p. 25), destaca que a convivência com diversas pessoas, vistas como “[...] usuários da sua língua materna, de LIBRAS e de outras línguas”, é compreendida como uma possibilidade de ampliação do “[...] conhecimento sobre a linguagem gestual, oral e escrita, apropriando-se de diferentes estratégias de comunicação”.

As políticas públicas em relação ao letramento na Educação Infantil procuram tramitar entre uma concepção de desenvolvimento da linguagem de modo mais amplo, envolvendo as múltiplas linguagens que configuram o contexto social da criança. O documento destaca ações de interpelações sociais no contexto de aprendizagem da criança.

Os objetivos de aprendizagem seguem traços de uma concepção de que a criança, ao ingressar numa instituição escolar, já traz consigo uma relação social de uso da língua. O que parece estar em cumplicidade com Ferreiro (1993, p. 44), quando afirma existir “[...] um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares” e que “[...] estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da escrita começa muito antes da escolarização” (FERREIRO, 1993, p. 64).

As crianças, mesmo sem serem alfabetizadas, visualizam, a todo o momento, a escrita e identificam os diversos materiais impressos, assim sua função de leitor não se reduz ao conhecimento de letras, nem ao domínio gráfico dos signos linguísticos.

Por isso, ao tratar da perspectiva do letramento na Educação Infantil, compete uma distinção terminológica entre alfabetização e letramento. De acordo com Soares (2001b, p. 91), por alfabetização entende-se uma tecnologia adquirida através da inserção no mundo da escrita, a saber:

[...] um conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico).

[...] Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.

A autora dedica-se à compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, afirma que o primeiro tem sentido muito claro, ao contrário de letramento, que, segundo ela, ocorre “[...] por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em

práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2001b, p. 90).

De acordo com Soares, ambos os conceitos têm sido foco de interpretações equivocadas, ou fazendo-se necessário diferenciá-los e ao mesmo tempo torná-los próximos, uma vez que são conceitos complementares. Enfim, para a autora, alfabetização e letramento são “[...] processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis” (SOARES, 2001b, p. 92).

O conceito de letramento, baseado nas proposições de Brian Street (1984; 2003), concebe uma prática socialmente situada, inserida em uma percepção de língua como processo discursivo e interativo entre sujeitos concretos localizados socialmente. As práticas de uso da escrita na escola podem ser analisadas a partir do modelo de *letramento autônomo*, proposto pelo pesquisador, que trata a escrita como responsável pelo desenvolvimento, o progresso e a mobilidade social.

O modelo *letramento autônomo* é considerado, por muitos autores, parcial e equivocado, pois seria basicamente aprender a escrita sem saber usá-la na sociedade. Em oposição, Brian Street (2003) aponta o *modelo ideológico* que leva em conta a pluralidade e a diferença, afirmando que as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas.

Antes de arquitetar um grande divisor entre grupos orais e letrados, Street (2003) pressupõe a existência de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. Segundo o autor, as práticas escolares de leitura e escrita são construídas nas interações discursivas em sala de aula, ou seja, são um tipo de prática social denominada *letramento escolar*.

Os sujeitos pertencentes a uma sociedade letrada estão em constante interação com o mundo da escrita, em diferentes contextos, nos quais esta assume diferentes funções. Sendo a escola produtora de um dos tipos de letramento que encontramos na sociedade, o *letramento escolar*, que toma como função primordial a propagação do seu letramento, de modo a *alfabetizar e letrar* simultaneamente, conforme defendem Soares (2001b), Macedo (2001) e Albuquerque (2004). Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa aquilo que chamamos de codificação e decodificação do sistema de escrita.

As práticas e eventos de *letramentos* colocam os sujeitos em fenômeno internacional da *cibercultura*. Segundo Soares (2002, p. 156), o plural de letramento justifica-se para assinalar as implicações cognitivas, culturais e sociais, relacionadas aos contextos de interação com a linguagem verbal e às variadas e múltiplas formas de interação com a linguagem não-verbal, isto porque “[...] diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos”.

A criança vivencia diferentes eventos de letramentos, demonstra interesse a partir de dois ou três anos de idade por entender o que a escrita representa, que

se pode perceber ao manifestar inquietações, como: “O que está escrito aqui?”, ou “Esta é a letra do meu nome”. O que indica um movimento de reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que aqueles sinais gráficos podem representar uma ideia, uma informação ou a nomeação de algo.

O que os estudos em relação ao processo de aquisição da língua escrita apontam, por meio de observação e análise das produções escritas das crianças, é que a consciência sobre o que a escrita representa ocorre de modo gradativo, das características formais como um sistema de representação da linguagem.

É neste sentido que Ferreiro (2011, p. 71) descreve que “[...] a escrita não deve ser considerada apenas marcas escritas, mas também a interpretação dessas marcas e que devem ser oferecidas às crianças oportunidades sociais de interagir com diferentes tipos de objetos que portam marcas escritas”.

Inicialmente, a compreensão do processo da escrita parte de um movimento imitativo da função desta atividade no meio social. Assim, desde muito pequenas, as crianças aproximam-se da prática da leitura e escrita, usam o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita de pessoas mais velhas, como também imitam a atividade de leitura ao folhear diferentes materiais escritos, como livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc., emitindo sons e fazendo gestos como se estivessem lendo.

Ao interagir com modos de expressão da linguagem verbal, a criança é capaz de produzir linguagens, como enfatiza Kramer (1993, p. 177) ao dizer que a

Linguagem escrita é sobretudo linguagem, assim a compreendo. Enquanto linguagem, ela guarda a possibilidade de recuperar a história, de imprimir marcas, de conferir sentidos e fazer sentido das coisas. Quer dizer, toda escrita é uma reescrita e, como tal, a escrita é confronto, encontro e desencontro, diálogo [...]. A escrita apresenta o vivido, e não apenas o representa; mas ela também anuncia o novo, e não somente retrata o velho. E mais: ela pode denunciar o velho e não apenas sugerir o novo. Velhonovo, novovelho num processo que rasga e tece as palavras, que rasga e tece a história.

Entretanto, além do contato da criança com a linguagem verbal (oral e escrita), existe uma aproximação intensa com linguagem não-verbal (sons ritmos, cores, formas, gestos, sinais, expressões corporais) que funciona como um modo de expressão social e cultural.

Segundo nos mostra Jobim e Souza (1994, p. 22) as linguagens se mostram como o viés de construção da representação dos contextos vivenciados pela criança. Uma realidade pela qual a criança age e interage, num processo dialético, transformando-a e sendo transformada por esse modo de ação no mundo, de modo que sua “[...] participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua

realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais”.

O que reflete a abordagem de linguagem de Bakhtin (2003, 117) ao defender que “[...] toda palavra comporta *duas faces*”, visto que sua existência se efetiva por possui um auto e um interlocutor, ou seja, “[...] é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*”. Por isso constitui um processo interativo, por definir-se em relação ao outro. O processo interativo da linguagem não se constitui apenas da escrita, mas de inúmeras possibilidades.

A linguagem verbal é uma das manifestações das múltiplas linguagens, por isso, ao permitir momentos de interação entre a criança e as variadas formas de manifestação da linguagem não-verbal, possibilita aproximações de uma rede de produção cultural. Possibilita criar diálogos entre a criança e o mundo social que a cerca, criar *espaços* para se usar “[...] linguagem de primavera”, segundo Barros (2010, p. 15).

A articulação das linguagens como um direito à cultura letrada

Considerando que os documentos oficiais se configuram a partir da concepção de que a aprendizagem da língua não se resume na aprendizagem de letras, palavras e frases, mas também no modo como as pessoas entendem, interpretam e representam a realidade, pode-se afirmar que o processo de construção da linguagem escrita compreende um direito da criança de inserção à cultura letrada. Este processo de inserção cultural pode ser percebido a partir de *espaços* de articulação das linguagens, interpretados, aqui, como *espaços de expressividade*, de *interatividade* e de *práticas de letramentos*, que se integram e se complementam de forma concomitante.

a. Espaço de expressão das múltiplas linguagens

No tramitar entre o educar e cuidar, o olhar didático-pedagógico, em relação ao ensino da linguagem verbal (oral e escrita), constitui-se de modo que as atividades promovam o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas e corporais na Educação Infantil. As linguagens movimentam-se em amplas dimensões da expressão verbal e não-verbal: *escriturística*, gestual, artística, virtual, musical, etc., permitem abalancar aspectos da individualidade e da sensibilidade, a partir do respeito pelos ritmos, desejos e interesses da criança, compreendendo uma aproximação e uma apropriação da variedade de gêneros discursivos.

Nas Políticas Públicas para a Educação Infantil, destacam-se a elaboração dos RCN para Educação Infantil (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais

(2010) e a BNCC (2015), que sinalizam um trabalho pedagógico, valorizando e estimulando a linguagem em suas mais variadas manifestações sociais. Pautadas na expressividade da criança, permitem o conhecimento da significação do sujeito e sua ação no mundo social, mediado por palavras, gestos, sons, imagens e movimento, ações que integram a edificação de um *espaço* de construção da identidade e da individualidade inserida na complexidade de vivência coletiva.

A instituição de Educação Infantil ao viabilizar e articular linguagens possibilita um *espaço de expressividade*, quando permite a criação imaginária sem restrições ou medidas formativas, com atividades que contêm, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010, p. 19), “[...] a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”.

As diferentes formas de expressão da linguagem (o grafismo, a musicalidade, a dança, a mímica, etc.) estão intimamente correlacionadas à vida da criança, a qual está cercada por um mundo de cores e formas que estabelecem constantes diálogos, que se tornam um motor de estímulos na construção de sentidos, independentemente das possíveis limitações físicas ou intelectuais.

Como nos mostram estudos de Horn (2004), os *espaços* podem ser interativos baseados nos princípios ético, estético e político, explorando a autonomia, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas mais diferentes formas de manifestação artística e cultural. Sinalizadas em uma variedade de atividades práticas na coletânea organizada pelas autoras Lopes, Mendes e Faria (2005, 2006), oferece aos docentes exemplos de ações pedagógicas bem-sucedidas, com crianças de 0 a 5 anos.

b. Espaço para conviver e interagir por meio de linguagens

A ampliação do olhar didático-pedagógico para a educação infantil pode ser entendida como uma forma de propiciar às crianças um *espaço* de vivências de uso das linguagens, seja na oralidade, seja no desenho ou na escrita espontânea, colocando a criança em espaço aberto, construindo suas inter-relações sociais.

Explorar as linguagens compreende a criação de um *espaço* dialógico, que não se restringe apenas em saber falar, no sentido da emissão correta dos fonemas, mas como a possibilidade de se comunicar, de se expressar e de compartilhar ideias, intenções, sentimentos, inquietações, experiências, ou mesmo pela probabilidade de influenciar o outro com as palavras, de estabelecer relações interpessoais. As linguagens constituem um processo interdiscursivo, conforme Bakhtin (2003, 2006), e as relações humanas em *dialogicidade*, como nos mostra Freire (1987), em busca da construção de sentidos.

Ter o domínio da linguagem verbal (oral ou escrita) e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) potencializa a capacidade de comunicação dos sujeitos, permite maior integração social, compreendendo sua relação com a constituição

do pensamento, com a fruição literária, sendo uma ponte para a apreensão de demais conhecimentos, conforme destaca a BNCC (2015).

As pesquisas na área da linguagem verbal evidenciam que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral quanto do discurso escrito. A produção de texto não ocorre apenas na dimensão escrita, ela também perpassa a dimensão da oralidade, a formação de ideias, de estruturação textual na coesão e coerência se manifesta na articulação do discurso oral.

Ter o professor como escriba a partir da produção oral de textos ou recontos de histórias pode garantir uma aproximação da criança ao uso social da escrita, como o ato de desenhar, de conhecer letras, de escrever seu nome, de conviver com materiais escritos, de se expressar de forma espontânea pela escrita, assegura um *espaço* de interação interdiscursiva tramitando demarcados na oralidade.

Assim, conforme apresenta Jobim e Souza (1994, p. 23), criança torna-se sujeito das linguagens, agente e autora da sua palavra, revelando “[...] os espaços sociais a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo. Aqui, não é mais o adulto que fala por ela, determinando de fora, a partir de suas próprias necessidades subjetivas, a importância dos diferentes espaços sociais em que a criança está inserida”.

A coletânea de Brandão e Rosa (2011) aponta diferentes formas de integrar a criança no contexto letrado a partir de um processo lúdico e envolvente. Articular o processo de letramento na educação infantil significa possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

c. Espaço para práticas de letramentos

A partir do contato das crianças com um contexto de letramento, elas elaboram suas hipóteses sobre a linguagem escrita. Dizer que é na Educação Infantil que a criança inicia seu processo de compreensão do sistema de escrita alfabética é um equívoco, visto que este processo já se iniciou muito antes do seu ingresso na instituição escolar. Cabe a esta etapa da Educação Básica dar continuidade a este processo em pleno andamento.

Situações em que a leitura acontece de diferentes formas, como um jogo de inventividade, aparecem, por exemplo, nas obras de Souza e Feba (2011) e Souza *et al.* (2015), que apresenta possibilidade de trabalhos a partir de práticas de letramento na Educação Infantil, embalados na magia da narrativa, da musicalidade, da teatralidade, da oralidade, permeados na troca de experiências de leituras com crianças pequenas.

Segundo o RCNEI (1998), Diretrizes Curriculares (2010), BNCC (2015), a participação em situações em que se leiam textos para as crianças, que se

possibilite o manuseio de materiais escritos, em que se permita a leitura e a escrita espontânea de textos, o reconhecimento do próprio nome e a valorização da atividade de leitura como fonte de prazer e entretenimento são condições favoráveis de um *espaço para práticas de letramentos*.

O ato de ler para a criança e com a criança constitui-se em um *espaço de letramentos*, abrange um trabalho ativo e dinâmico de construção de sentidos, em que o leitor, seja ele atuante ou ouvinte, utiliza-se de diferentes estratégias de leitura, em busca da apreensão e compreensão das palavras lidas. O que permite apreender a escrita como um sistema de representação e um modo de apropriação social e cultural.

Palavras finais

Guiado pelo objetivo de compreender o processo de apreensão da leitura e da escrita em crianças de 0 a 5 anos, como uma condição de inserção social da criança na cultura letrada, este texto considera a criança como um ser ativo e criativo no processo de construção do seu conhecimento, especificamente, em relação às linguagens.

A partir da reflexão proposta, observa-se uma redefinição nos modos de orientação do ensino da linguagem verbal e não-verbal, pelos documentos oficiais, em que permeiam preocupações com a articulação das múltiplas linguagens, de modo que o desenvolvimento das linguagens passa a ser considerado um dos elementos centrais para a inserção da criança nas diversas práticas sociais da leitura e escrita.

Neste sentido, o trabalho pedagógico na perspectiva dos letramentos na Educação Infantil compreende a criação de *espaços* interdependentes de articulação das linguagens, como o *espaço de expressividade*, de *convivência e interatividade* e de *práticas de letramentos*, em suas diversas formas de manifestação, que possibilitam a construção da identidade do sujeito, da percepção enquanto um ser social, por meio de um processo dialógico, interativo e interdiscursivo, compreendendo que a não articulação desses *espaços* configura-se num estado de exclusão social de uma cultura letrada.

Os *espaços* de vivências e experiências com as linguagens múltiplas permitem ir além de si mesmo, ir além das esferas de aprendizagens sistemáticas e metódicas. A poética de Barros (2010, p. 11-16) mostra que o conhecimento das palavras ultrapassa a apreensão de códigos gráficos, pois a criança anseia por um saber “[...] de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos. Seria um saber primordial?”. Um saber que consente ir além das palavras “[...] bichadas de costumes”, para consumir “[...] palavras de aves porque eram palavras abençoadas pela inocência”.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikahailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAPTISTA, Mônica Correa. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Seminário Nacional: Currículo e Movimento, I, 2010, Belo Horizonte. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo e Movimento – Perspectivas atuais*, Belo Horizonte, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BARROS, Manoel de. *Menino do mato*. São Paulo: Leya, 2010.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB Nº20/2009*, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009a.
- 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. 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, 2009c.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEF, 2010.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ESCOLANO, Agustín Benito. El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 1-12, 2000.
- FARIA, Ana Lucia G.; MELLO, Suely A. (orgs.). *O mundo da escrita no universo da primeira infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1979.
- FERREIRO, E. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, E; PALACIO, M. G. (orgs.). *Os processos de leitura e escrita*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990. p. 102-123.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Carta de Paulo Freire aos professores. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, vol.15, n.42, p. 259-268, 2011.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 107-116.
- HORN, Maria da Graça. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- KRAMER, Sonia (consultora). *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação infantil*. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936. Acesso em: 15 jul. 2010.
- KRAMER, Sônia (consultora). *O papel da Educação Infantil na formação do leitor*. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica. 2009b.
- LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (orgs.). *Livro de estudo*. Pró-Infantil. Coleção. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação a Distância, 2005. Vol. I, II.
- LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (orgs.). *Livro de estudo*. Pró-Infantil. Coleção. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação a Distância, 2006. Vol. III, IV.
- MACEDO, Maria do Socorro A. N. *Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento*. Presença Pedagógica: Belo Horizonte, 2001, vol. 7.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, Telma (orgs.). *Alfabetização de jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. A. N.; LEAL, T. F. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RODRÍGUEZ, Jose Manuel Muños. El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Teoría y Educación*, Universidad de Salamanca, vol. 17, p. 209-226, 2005.
- SANTOS, Carmi Ferraz. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SEBER, Maria da Glória. *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo: Scipione, 1997.
- SMOLKA, A. L. Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA, Renata Junqueira; MOTOYAMA, Juliane F.; SILVA, Valéria S.; VAGULA, Vania K. B. (orgs.). *A arte da narrativa na infância: prática para o teatro da leitura e a contação de histórias*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.
- SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2001a. p. 49-73.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.
- _____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Current issues in Comparative Education. *Teachers College*, Columbia University, vol. 5, n. 2, 2003.

VALEZ, Diana; COSTA, Patrícia L. Ler e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Maria (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.