

A ESCRITA E SUA BASE FONOLÓGICA EM CONTEXTOS LÚDICOS E LETRADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

WRITING AND ITS PHONOLOGICAL BASIS IN PLAYFUL AND LITERATE CONTEXTS IN
CHILDHOOD EDUCATION

Liane Castro de Araujo
Universidade Federal da Bahia
lica@ufba.br

RESUMO

Se a cultura escrita, a literatura e a diversidade de gêneros textuais são consideradas como importantes aspectos da apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil, a abordagem da faceta linguística ainda encontra fortes resistências e segue constituindo intensas controvérsias no campo. A partir de uma perspectiva que não dicotomiza as apropriações relativas à escrita alfabética e à dimensão sociocultural da escrita, o artigo discute sobre as aprendizagens dos aspectos notacionais e fonológicos da escrita na Educação Infantil, no contexto e na continuidade de práticas socioculturais e brincantes – como jogos, brincadeiras, tradição oral e literatura – sem perder o caráter cultural do objeto de conhecimento e sem ferir os princípios desse segmento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagem escrita; Alfabetização; Consciência fonológica; Cultura lúdica.

ABSTRACT

If written culture, literature and the diversity of textual genres are considered important aspects of literacy development in early childhood education, the linguistic facet still faces strong resistance and remains a controversial topic in the field. From a perspective that does not dichotomize the appropriations related to alphabetic system and the sociocultural dimension of writing, the article discusses the learning of notational and phonological aspects of writing in early childhood education, within the context and continuity of sociocultural and playful practices – such as games, traditions, oral culture and literature – without losing sight of the cultural character of the object of knowledge or compromising the principles of this segment.

Keywords: Early Childhood Education; Written Language; Literacy; Phonological Awareness; Playful Culture.

1. INTRODUÇÃO

A abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil constitui um campo de intensos debates, envolvendo concepções de infância, de educação para a infância, de linguagem, aprendizagem e alfabetização, que entram em jogo para definir o que cabe a esse segmento quanto ao ensino da escrita. Baptista (2022, p. 15) lembra que:

O debate sobre Educação Infantil e alfabetização, durante décadas, rendeu-se a uma falsa questão: deve-se ou não alfabetizar na pré-escola? Mais recentemente, a produção acadêmica sobre o tema, documentos oficiais e as práticas pedagógicas vinham superando essa visão dicotômica e vislumbrando um trabalho com a linguagem escrita capaz de respeitar as especificidades da primeira infância.

O contato das crianças pequenas com as “culturas do escrito” através da literatura infantil, da diversidade textual em práticas de leitura e escrita, e em articulação com outras linguagens, já é ou vem sendo cada vez mais incorporado às práticas pedagógicas. Diversos pesquisadores defendem que as crianças têm o direito de conviver, desde cedo, com o universo letrado (BAPTISTA, 2022; BRANDÃO; LEAL, 2011; KLEIMAN, 2009; MORAIS, 2019; SOARES, 2009), como sujeitos de cultura que são, sem ferir princípios da educação para a infância. Entretanto, o ponto de maior divergência e de conflitos de concepções quanto à abordagem da escrita nesse segmento se observa quando se trata de apropriações relativas ao sistema de representação da língua.

No âmbito das práticas, tal cenário se reflete ora em perspectivas preparatórias com ênfase em aspectos notacionais da escrita, de forma mecânica, ferindo tanto as concepções atuais de infância e de Educação Infantil, quanto as de ensino e aprendizagem da língua escrita. Por outro lado, observa-se, igualmente, concepções e práticas que enfatizam resguardar o brincar na infância e que negligenciam ou negam o contato das crianças pequenas com a faceta linguística da escrita (SOARES, 2016), remetendo-a a um aprendizado escolar reservado ao Ensino Fundamental, muitas vezes tomando o ensino dessa faceta como, necessariamente, mecânico. Brandão e Leal (2011) consideram esses extremos, respectivamente, como o caminho da “obrigação da alfabetização”, com o adiantamento de práticas alfabetizadoras, muitas vezes questionadas até para o Ensino Fundamental, e o caminho do “letramento sem letras”, que adia o contato com esse objeto de conhecimento tido como formal, em razão de uma suposta “escolarização” da infância e da Educação Infantil, como discute Kleiman (2009).

Reconhecendo que a abordagem do funcionamento da escrita implica um instrumento cultural potente que amplia a participação dos sujeitos na cultura escrita, e não o ensino mecânico de um sistema de formas abstratas, supostamente autônomo, composto de unidades com valor em si mesmas, diferentes perspectivas dão maior ou menor ênfase à escrita alfabética na Educação Infantil. Enfatizando a intencionalidade educativa, Brandão e Leal (2011) propõem, alternativamente, o caminho do “ler e escrever com significado”, que busca integrar situações de letramento e de reflexão linguística, envolvendo aspectos fonológicos e notacionais, sem que o brincar seja comprometido e nem os usos sociais da escrita sejam subordinados à análise linguística. Com menos ênfase na notação da língua, Baptista (2022) ratifica sobre a não sobreposição dos aspectos formais da escrita aos que fazem da leitura e escrita práticas sociais.

Por vezes, mesmo reconhecendo práticas significativas de leitura e escrita como um direito da primeira infância e considerando as elaborações aproximativas das crianças sobre a grafia das

palavras, o foco é a construção de uma relação mais ampla com a cultura escrita, e menos específica com a notação da língua, mantendo-se certa dicotomia entre as dimensões sociocultural e linguística. Pode haver apoio assistemático ao processo de compreensão da natureza do sistema de representação da língua, mas sem ações e intervenções planejadas em relação a essa faceta.

Conquistas teóricas do campo, orientações oficiais e políticas curriculares buscam garantir que essa etapa seja considerada em sua especificidade e reconhecem a importância do convívio com a cultura letrada desde cedo. Entretanto, a ideia de preparação para o Ensino Fundamental ainda espereita, especialmente quando se trata do ensino da escrita, reforçando a resistência por parte de alguns pesquisadores. Diante desse cenário, não deixa de ser um desafio argumentar sobre caminhos possíveis de abordagem da faceta linguística na Educação Infantil, quando ainda lutamos para que o ensino da escrita considere esse objeto como prática social, interlocutiva. É preciso, no entanto, superar dicotomias que também são operadas ao nos esquivarmos do enfrentamento da questão, considerando-a em toda a sua “polifonia”. Na labuta com diversas vozes e camadas de discursos do campo, o presente artigo constrói-se na perspectiva de diálogo com o já-dito, e orientado, como todo discurso, para uma “resposta”, sofrendo a influência de sua antecipação (BAKHTIN, 1992; 2006).

É a partir de uma perspectiva não dicotômica, de integração entre as dimensões da cultura escrita e do sistema alfabético (CERUTTI-RIZATTI; MARTINS, 2016), que o artigo discute sobre as aprendizagens dos aspectos notacionais e fonológicos da escrita na Educação Infantil, no contexto e na continuidade de práticas culturais e brincantes, sem perder o caráter cultural do objeto de conhecimento e desses repertórios ou ferir os princípios desse segmento, baseados nos eixos das interações e brincadeira (BRASIL, 2009). A discussão trará argumentos sobre o sistema alfabético, a consciência fonológica e as práticas lúdicas e letradas – argumentos que poderão também vir como indagações, pois perguntar é uma boa estratégia discursiva para acionar “contrapalavras” em diálogo com discursos que se quer problematizar.

2. ASPECTOS FONOLÓGICOS E NOTACIONAIS DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A participação das crianças nas culturas do escrito, os conhecimentos sobre as funções da escrita em diversos gêneros discursivos, sobre os procedimentos de leitura e escrita, bem como a literatura e a formação leitora, constituem aspectos mais consensuados e considerados importantes nas práticas da Educação Infantil. São conhecimentos que Soares (2016) atribui às facetas sociocultural e interativa da escrita, que, para a autora, remetem ao letramento. O mesmo reconhecimento ocorre com as habilidades simbólicas, expressas por Vigotski (2017) em termos da “pré-história da escrita”, e a compreensão da escrita como um tipo especial de prática simbólica de segunda ordem, que nota, em parte, a fala, e não os objetos do mundo. Entretanto, a abordagem da faceta linguística, relativa a conhecimentos do funcionamento da escrita, como o caráter segmentável da língua em diferentes unidades fonológicas, os caracteres da escrita e a relação, em níveis sublexicais, entre a língua falada e escrita, é fonte de controvérsias no campo.

Diferentes ênfases em cada uma dessas facetas e os modos de conceber sua abordagem na Educação Infantil relacionam-se com diferentes concepções de alfabetização assumidas. Dessa forma, não se trata apenas de conflitos quanto à alfabetização caber ou não a esse segmento – pergunta mal colocada, como argumenta Ferreiro (1988) –, mas quanto a como abordar a escrita, sob que concepção de alfabetização. Ao compreender a alfabetização inicial não como um momento curricular de

formalização do sistema alfabético, mas como um processo gradual que inclui as primeiras indagações das crianças quanto à natureza e ao funcionamento da notação da língua (FERREIRO, 1988), é certo que se inicia ainda na Educação Infantil. Quando imersas na cultura escrita, as crianças também pensam e têm curiosidade sobre as marcas gráficas, se perguntam sobre o que elas são e como a escrita funciona, sendo, igualmente, bastante sensíveis à dimensão sonora da língua falada. Desse modo, defende-se que para apoiá-las em suas reflexões, é preciso mobilizar conhecimentos da face-ta linguística, que podem ser explorados no contexto das interações com a linguagem viva, em uso, em práticas socioculturais e brincantes, como as situações de leitura e escrita não convencionais, e as brincadeiras, os jogos, a literatura e o repertório poético-musical da tradição oral. Podemos nos perguntar: com essa perspectiva, tais práticas não estariam asseguradas como “[...] práticas comprometidas com as infâncias e com seu direito de participar das culturas do escrito”, como expressa Baptista (2022, p. 20)?

A ênfase do presente artigo nos aspectos notacionais da escrita e ao aspecto segmental da linguagem oral em diversos níveis, envolvendo diversas unidades fonológicas, deve-se ao interesse em colocar foco nesses elementos que são objeto de polêmicas no campo da Educação Infantil, para contribuir com o debate. Embora a escrita alfabética não seja regida pela fonografia, mas pela ortografia, contando com elementos semiográficos (NUNES; BRYANT, 2014), o sistema tem uma base fonológica, fonográfica, e esta tem um papel no processo inicial de apropriação da escrita. Defender a abordagem desses aspectos, no entanto, não constitui um adiantamento da alfabetização, da sistematização do funcionamento alfabético, muito menos por meio de um ensino mecânico, a partir de unidades linguísticas isoladas, descontextualizadas, em folhas de exercício, memorizando sílabas, em práticas questionadas até mesmo para o Ensino Fundamental. O que se ressalta são práticas que acionam e fazem avançar os conhecimentos sobre um instrumento cultural constituído historicamente para ler e escrever. O trabalho com a linguagem escrita, concebida como um objeto cultural, em qual segmento for, precisa respeitar a criança como sujeito de cultura e de linguagem, como leitora e produtora de textos, de discursos, e abordar a escrita de modo significativo, exercendo funções sociais relevantes para as crianças, o que inclui as brincadeiras com a linguagem.

A compreensão do funcionamento da notação alfabética não é um caminho simples, transparente, que se adquire como se adquire um código de transcrição da fala, por transmissão e memorização de relações entre elementos sonoros e gráficos. Trata-se de um sistema complexo, historicamente construído, cujas propriedades devem ser apropriadas gradativamente pelos sujeitos. A assunção dessa perspectiva é importante tanto para discutir sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, que não se confunde com treinamento fonêmico nem se desdobra, necessariamente, em uma instrução fônica nos moldes do método fônico, quanto para discutir sobre o que cabe à Educação Infantil no que se refere à apropriação de elementos notacionais e fonológicos da escrita, considerando que podem ser abordados em outras bases, não mecanicistas, associacionistas, e não tendo como ponto de partida uma unidade muito abstrata para as crianças, o fonema.

Sublinha-se, ainda, que abordar tais aspectos não significa tomá-los como únicos ou mais importantes do processo de apropriação da escrita. A linguagem envolve elementos discursivos, pragmáticos, sintáticos, semânticos, lexicais, morfológicos, prosódicos, fonológicos, e as crianças brincam com todos eles, desde cedo, apropriando-se de alguns de seus aspectos nas interlocuções cotidianas e nas brincadeiras, que acionam, de início, uma sensibilidade a esses elementos. Mas estes são refinados posteriormente, de forma mais deliberada, a partir de conhecimentos metalinguísticos, inclusive fonológicos, que implicam reflexão, autocontrole intencional do tratamento linguístico, e não

treinamento – o que pode ser proposto em situações significativas, contextualizadas, na continuidade de práticas lúdicas e letradas, que façam sentido para as crianças. A dupla propriedade, de servir para referir ao mundo e a si mesma, faz com que a linguagem, além de sua função comunicativa, interativa, também se constitua como objeto de conhecimento que se volta sobre si mesma, em situações em que se toma certa distância para refletir sobre ele. E afinal, os elementos estruturais da língua não fazem parte de apropriações importantes, que visam, em última instância, às interações com e pela linguagem?

Longe de uma perspectiva de treinamento fonológico e fonêmico, trata-se aqui de refletir sobre a dimensão linguística da aprendizagem inicial da escrita, no âmbito de apropriações culturais e de uma concepção de criança que pensa – e pensa inclusive sobre os aspectos fonológicos da língua. Brandão e Girão (2021) ressaltam que as reflexões linguísticas na Educação Infantil se dão em situações de escrita e leitura *das* crianças, em seus eventos de leitura e suas escritas inventadas, e em situações de leitura *com* as crianças, em que há compartilhamento de atos de ler e escrever com a docente, sem descuido das situações de reflexão fonológica e sobre os caracteres da escrita. Elementos ressaltados por Soares (2016), como o conhecimento das letras do alfabeto, a consciência fonológica e o estabelecimento gradual das relações entre unidades gráficas e unidades fonológicas, não necessariamente fonêmicas, são importantes apropriações dessa etapa, sem que se valide práticas artificiais e sem sentido.

Aprender as letras, a identificá-las e produzi-las, é fundamental para a categorização gráfica (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999), constituindo o princípio de invariância perceptiva (DEHAENE, 2012), que permite processar múltiplas formas de uma letra como sendo o mesmo caractere e, ao mesmo tempo, considerar as pequenas variações que determinam sua mudança de identidade, construindo, aos poucos, a noção abstrata de letra, de grafema. Os nomes das letras, por sua vez, dão pistas dos sons que representam (CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005), apoiando as tentativas de escrita das crianças e seus avanços conceituais. Ademais, as crianças que convivem com práticas letradas têm curiosidade sobre esses caracteres gráficos, desejo de aprender as letras e como elas funcionam, o que notam e como notam a língua falada, como ressalta Ferreira (1988). Aprender letras não implica em, necessariamente, alinhar-se a metodologias mecanicistas que as apresentam isoladamente como caracteres de um sistema supostamente autônomo. Muitas situações lúdicas e letradas favorecem apropriar-se desses conhecimentos.

Quanto à consciência fonológica, embora não seja uma condição suficiente para a alfabetização, nem um *a priori* único ou prioritário da apropriação da linguagem escrita, é uma condição necessária, como diversos autores têm mostrado, pois a escrita demanda um conhecimento metalinguístico, mais abstrato, não sendo suficiente a imersão na cultura letrada (GOMBERT, 2013; MORAIS, 2012; 2019; SOARES, 2016). A assunção dessa perspectiva não implica em um alinhamento a métodos fônicos e a treinos mecânicos¹. A consciência fonológica não se reduz à fonêmica, à consciência plena desses segmentos abstratos, mas abarca segmentações das palavras em unidades mais holísticas, como a sílaba, a rima, as aliterações, mais próximas às segmentações naturais da língua.

Se a unidade que estrutura o sistema de escrita é, no entanto, o fonema, qual o papel da consciência dessas outras unidades fonológicas para a alfabetização inicial? A consciência silábica, de rimas das palavras e de aliterações chamam a atenção para a dimensão sonora da língua, ao significativo das palavras, conferem um perfil analítico em relação à língua e aproximam, gradativamente,

1 Pesquisas de campos diversos, inclusive da ciência cognitiva da leitura, podem ser reinterpretadas no âmbito de outras concepções de alfabetização e devem ser ressignificadas por interpretações pedagógicas.

as crianças da unidade que estrutura o sistema e do funcionamento alfabético, conforme indicado por diversos autores (MORAIS, 2019; SOARES, 2016; GOMBERT, 2013). É importante que, ainda na Educação Infantil, as crianças compreendam que diferentes palavras podem compartilhar um segmento de som em comum e que uma palavra é constituída de segmentos sonoros que correspondem a segmentos escritos – descobertas que ressoarão na apropriação da escrita alfabética (BRYANT et al., 1989). A escrita, por sua vez, vai fornecendo um modelo de análise do oral, já que é na relação com a escrita que a reflexão fonológica vai sendo conduzida à compreensão do funcionamento alfabético (SOARES, 2016).

A consciência dos fonemas vocálicos, junto com o conhecimento das vogais – cujos nomes coincidem com seus sons – favorece a compreensão da relação entre a escrita e a língua falada. Para fonetizar a escrita, também é preciso desenvolver a consciência silábica, que implica em analisar e comparar as palavras orais por seus significantes sonoros, a partir da unidade linguística naturalmente isolável no fluxo contínuo da fala, a sílaba, que é a unidade mínima de emissão sonora. Rimas e aliterações, por sua vez, são, ao mesmo tempo, recursos poéticos e unidades fonológicas, oportunizando o desenvolvimento da consciência dessas unidades em contexto de gêneros poéticos e aliterativos, como os trava-línguas. Santos e Maluf (2010) ressaltam o papel facilitador de práticas lúdicas que, antes da alfabetização formal, envolvam identificação e produção de rimas e aliterações, segmentação, omissão e troca de sílabas e fonemas. Fato é que, por envolverem unidades mais holísticas, mais familiares às crianças, mais próximas de recursos linguísticos e poéticos de suas experiências com a oralidade lúdica, sua exploração pode acontecer na continuidade e no contexto das práticas brincantes e literárias, sem uma necessária formalização que extrapole tais contextos.

A consciência fonológica não constitui, portanto, uma entidade homogênea, monolítica, que se adquire em bloco. Como argumenta Morais (2019), atualmente é entendida como um conjunto ou “constelação de habilidades” que se desenvolve gradativamente, se expressando em termos da consciência de diferentes unidades linguísticas, com diferentes níveis de complexidade. Assim, não faz sentido, no âmbito de uma perspectiva que considera o trabalho intelectual dos sujeitos diante do objeto de conhecimento, tomar a consciência fonêmica como ponto de partida da apropriação da escrita. Além disso, a consciência fonológica envolve operações de ordem cognitiva, metacognitiva, não meramente perceptiva, e operações complexas como abstração, generalização e não apenas habilidades de memorização e reprodução. Podemos, então, indagar: a sua abordagem na Educação Infantil não pode acompanhar e fomentar as reflexões e os avanços das crianças na busca por compreender como a escrita funciona?

Os estudos sobre as atividades metafonológicas – como de qualquer outro tipo de atividade metalinguística – preveem uma sensibilidade implícita, epilinguística, que não resulta de um controle consciente e reflexão deliberada. Gombert (2013) afirma que “a criança começa a adquirir implicitamente conhecimentos sobre as características estruturais da escrita a partir do momento em que presta atenção a ela de forma repetida, bem antes do início das aprendizagens escolares”. (GOMBERT, 2013, p. 113). Assim, há aprendizagens implícitas ocorrendo na Educação Infantil, sobre a estrutura da escrita em vários níveis, inclusive fonológico, que se reelaborarão depois em termos metalinguísticos e, em alguns casos, seguirão, conforme o autor, intervindo ainda de forma implícita. Muitas brincadeiras infantis, espontâneas, formulares, indicam uma sensibilidade implícita, epilinguística, a similaridades fonológicas. Compreendida nessa perspectiva, a sensibilidade fonológica pode ser igualmente entendida, como ratificam Dangió e Martins (2018), como uma espécie de “pré-história da escrita”, que se desenvolve, igualmente, antes da compreensão do sistema de escrita, mas, dife-

rente da função simbólica (VIGOTSKI, 2017), refere-se à dimensão fonológica da língua. As crianças caminham, assim, gradativamente, do brincar espontâneo com a linguagem, do conhecimento intuitivo da língua, envolvendo a detecção ou produção global dessas sonoridades (CORREA, 2001), para um conhecimento mais analítico, explícito, de diversas unidades, para, enfim, abstraírem o fonema, na sua relação com a escrita – o que não é objetivo nem imperativo que ocorra ainda ao final da Educação Infantil².

Os conhecimentos da notação da língua e de sua base fonológica podem ser, assim, abordados em contextos de leitura e escrita, de brincadeiras com a linguagem e de fruição de textos, indo da curiosidade das crianças pelas marcas gráficas e da sensibilidade às sonoridades da língua, aos conhecimentos metalinguísticos. Afirma-se, em especial, o papel de jogos e brincadeiras, da literatura e da tradição oral, repertórios simbólico-culturais pertencentes à historicidade da imersão das crianças, sujeitos historicamente situados, nas práticas sociais.

3. CONTEXTOS LÚDICOS E LETRADOS DE APROPRIAÇÃO DA FACETA LINGUÍSTICA

Considerando a forma como as crianças se relacionam e dão sentido ao mundo e como constroem significados para suas experiências, o brincar ganha importância nas práticas da Educação Infantil por constituir o modo próprio de as crianças aprenderem, apreenderem o mundo, desenvolverem a linguagem, o pensamento e, inclusive, se apropriarem da cultura letrada. Defendemos que os aspectos notacionais e fonológicos da língua escrita podem ser mobilizados junto a crianças pequenas, na continuidade de práticas socioculturais significativas e brincantes, em situações reflexivas, respeitando o pensamento da criança e seus modos de aprender e de participar da cultura. Leal e Silva (2011) argumentam que brincar com a língua é parte de um conjunto de muitas outras brincadeiras, inclusive brincadeiras orais da cultura lúdica. Brincar com a língua e refletir sobre ela não são polos opostos, inconciliáveis – como discute Morais (2012). Não há porque supor que abordar a escrita nessa perspectiva seria o mesmo que reduzi-la a sua realidade física, material, sem a vida da linguagem.

Entretanto, como há uma forte tendência à manutenção ou retorno a práticas mecanicistas e preparatórias a cada vez que se fala de alfabetização na Educação Infantil, faz-se necessário uma vigilância constante para que a abordagem da faceta linguística não se dissocie nem se sobreponha às práticas interlocutivas, reduzindo esses contextos lúdicos e letrados a meras “molduras” para a análise linguística, com os textos escolhidos por critérios meramente formais e não enunciativos, esvaziando-os como gêneros discursivos, e os jogos apenas pelo conteúdo linguístico, sem consideração de sua jogabilidade e potencial lúdico. A aproximação gradual ao funcionamento da escrita não deve perder de vista as dimensões cultural, estética, poética, lúdica e letrada desses repertórios e das situações em que são mobilizados.

Embora alinhada à concepção do alfabetizar letrando (SOARES, 2016; BRANDÃO; LEAL, 2011; BRANDÃO; ROSA, 2021; MORAIS, 2012), tal perspectiva pode encontrar diálogos com outras concepções, que enfatizam mais outras dimensões, mas que também são interpeladas quanto à apropriação do sistema de escrita. Afinal, será que estaria longe de se constituir em uma forma de não apenas ensinar, “[...] mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades”, como ressalta Smolka (2000, p. 45)?

² Entretanto, embora o princípio alfabético não seja objeto de ensino sistemático na Educação Infantil, as crianças, como ressalta Ferreiro (2001), não pedem licença para aprender, e nada impede que o descubram nessas explorações.

De uma perspectiva sociointeracionista e discursiva, Cerutti-Rizzatti (2019) aposta positivamente na integração entre os aspectos socioculturais e discursivos e os linguístico-cognitivos, sem diluí-los naqueles. É certo que estes, quando abordados de forma reducionista, descontextualizada, não trazem a língua, a palavra, o discurso em seu movimento, apenas a sua materialidade. Dito isto, no entanto, podemos indagar: a materialidade da língua como objeto de reflexão, as palavras dotadas de significados e significantes, consideradas em seus componentes sublexicais, não são parte do ensino? São interditas na Educação Infantil? Não há textos que valem justo pelo jogo sonoro-semântico ou o *nonsense*? A própria literatura e a tradição oral não brincam com a materialidade gráfica e sonora? Todos os aspectos da língua não são objetos de conhecimento e seu ensino, parte da função social da escola?

A questão é como essa abordagem é proposta e a análise linguística explorada nas práticas escolares, perdendo ou não os sentidos e significados das palavras e textos, oportunizando ou não que as crianças se reconheçam como sujeitos de cultura e de linguagem; se suas vozes valem ou não nos processos de produção e compreensão dos discursos, nas interações em torno da reflexão linguística. Como ressalta Ferreiro (1988, p. 102) “é necessário imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita”. Essas não o seriam? Entre a negligência da faceta linguístico-cognitiva ou a sua diluição nas práticas sociais por um lado e, por outro, a sua abordagem mecânica, há inúmeras situações potentes que podem contribuir com apropriações relativas à escrita na Educação Infantil.

3.1 A LITERATURA INFANTIL

De antemão, é preciso reconhecer que literatura infantil é, como afirma Coelho (2000, p.27), antes de tudo, literatura, arte, e como tal, articula forma e conteúdo de modo a afetar os sujeitos esteticamente. A função social primordial da literatura é, evidentemente, estética, artística, simbólica e, como bem ratifica Candido (2011), humanizadora, pois nos organiza, nos liberta do caos. Para o autor, a fabulação atua na formação dos sujeitos, constituindo-se, assim, em um direito básico e inalienável do ser humano, promovendo o encontro com belezas, mazelas e contradições da experiência humana. Como assinala Baptista (2022, p. 21), a literatura adentra camadas profundas da psique humana, e as crianças, em situações de leitura e contação de histórias,

[...] experimentam situações de afeto e amparo, mergulham em sentimentos e emoções diversas, conhecem outras vidas, experimentam outras existências possíveis e, assim, ao fantasiar, imaginar, transpor sua própria realidade, vão constituindo-se a si mesmas a partir dessas experiências alheias, confrontando-as com as suas próprias, exercitando, assim, a alteridade.

Nesse sentido, a leitura literária deve servir, antes de qualquer outra exploração, a essa experiência humana, estética. Mas ela ganha destaque, igualmente, na formação leitora, em interações familiares e escolares. A literatura mobiliza uma leitura mais sofisticada, inferências e sentidos conotativos mais elaborados, e o amálgama entre som e sentido, que aciona outros mecanismos de construção de sentidos e de fruição estética. Assim, muitas são as experiências de escutar a leitura e/ou de “brincar de ler”, reproduzindo comportamentos e procedimentos que observam nas situações de leitura literária, em que as crianças bem pequenas se apropriam de conhecimentos sociais, linguístico-discursivos e cognitivos ligadas à leitura.

Entretanto, se como manifestação cultural e diante das dimensões humanizadora e formativa da leitura literária há consenso de que a literatura infantil e o contato com livros são condições fundamentais para aproximar as crianças pequenas das culturas do escrito (BAPTISTA, 2022), o mesmo não se pode dizer em relação a explorações literárias na perspectiva de também refletir sobre a língua, em especial sobre a escrita e suas dimensões notacionais e fonológica. Mas da literatura também se aprende sobre a linguagem, a língua. Literatura é arte da palavra, e envolve todas as dimensões da linguagem, inclusive seus jogos de palavras e suas amarrações sonoras. As crianças pequenas, desde que mergulhadas na cultura oral e escrita, estão cercadas pelos jogos de linguagem que acionam aspectos semânticos, pragmáticos, sintáticos, morfológicos e fonológicos. Elas se banham nos sentidos e sonoridades da língua ao ouvirem histórias, poemas, cantigas, parlendas, quando cantam, recitam, brincam de ler, quando brincam com jogos orais que enfatizam os sons da língua, quando montam e desmontam palavras em jogos que a literatura oferta.

Desse modo, concebendo a literatura infantil, em especial a poesia, também como jogo – jogo de palavras, de linguagem – podemos conceber situações em que as atividades epilinguísticas possam, na continuidade da brincadeira e fruição dessa literatura-jogo, ir constituindo também reflexões metalinguísticas. Suas sonoridades, seus enigmas e sua oferta da linguagem em estado de jogo, de brincadeira, possibilitam muitas explorações significativas e lúdicas sobre a língua, no contexto da compreensão do jogo literário. Essa perspectiva permite superar propostas em que o texto é tomado como pretexto para a análise linguística e dicotomias entre as interações pela linguagem e a reflexão sobre a língua. Ricas explorações, junto às crianças, da língua que brinca nos livros literários não colocam a interlocução no centro da formação literária? Não são explorações que envolvem a condensação som e sentido, bem própria à linguagem poética? A exploração das rimas como segmento fonológico, no contexto dos deleites da linguagem poética, “mataria” o texto literário e a rima como recurso poético? Vale rechaçar propostas em si mesmas sob a justificativa do que se faz delas e com elas, sem considerar que a questão é o “como” se faz, como docentes propõem essas situações?

Há na literatura infantil diversos gêneros que favorecem, especialmente, experimentar com a forma, explorar as palavras em sua materialidade sonora e/ou gráfica, montando-as e desmontando-as, ou observando as palavras que se escondem dentro de outras, ou a palavra inventada que surge da junção de partes de outras, dentre muitas outras explorações nas quais a linguagem se desdobra sobre si mesma. Há livros que favorecem aprender as letras e prestar a atenção à dimensão sonora da língua, enfatizando esses aspectos sem deixar de ser a boa literatura que nos move, nos afeta e nos humaniza. Nessa categoria, podem ser citados os livros de alfabetos poéticos ou que trazem confusões divertidas baseadas na semelhança sonora entre as palavras, poemas brincalhões, histórias rimadas, textos espirituosos rimados e repletos de expressividade, que brincam com trocadilhos, rimas e aliteraões da cultura popular.

Por fim, é preciso reconhecer que as relações entre literatura infantil e escola são complexas, o que é amplamente discutido por diversos autores deste campo, como Zilberman (2008) e Colomer (2017), e que nem sempre o caráter artístico e estético da literatura é assegurado em certas práticas escolares. A perspectiva defendida, no entanto, visa a aproximar as crianças de jogos de palavras e das sonoridades da língua, não para estreitar os horizontes culturais, estéticos, simbólicos e linguísticos das crianças, mas ampliá-los, afirmando o caráter literário desses textos. O texto literário é contexto, nunca pretexto para analisar elementos da língua, e ele só se constitui como tal se explorado em sua dimensão artística. É preciso equilibrar as funções educativa e estética, além da lúdica, garantindo, inclusive, a gratuidade da fruição literária, afinal, negar essa fruição, como nos ensina Candido (2011), mutila nossa própria humanidade.

3.2 A TRADIÇÃO ORAL

A literatura, para Candido (2011, p. 176), comporta “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”, incluindo, nessa definição ampla, a produção oral e escrita, ou seja, também as formas narrativas e poéticas da tradição oral. Desse modo, esse repertório pode também ser compreendido no âmbito do literário, afinal, favorece autênticas experiências estéticas e lúdicas de linguagem, constituindo, igualmente, em um direito humano, além de desempenhar um papel significativo na vida familiar, especialmente para as crianças pequenas. Como primeiro repertório literário das crianças, os gêneros orais da tradição as familiarizam com a linguagem poética, as estruturas da narrativa, o *nonsense*, ensinando muito – só por brincar com eles – sobre as “engrenagens” da língua. Reconhecido como expressão literária, não cabe a esse repertório, no entanto, ficar subsumido à literatura escrita, por sua natureza de oralidade lúdica.

Desde que circulem nas famílias e na escola com seu valor encantatório e seus ludismos com a linguagem, o repertório poético-musical da tradição oral, como as cantigas, parlendas, trava-línguas, adivinhas, quadrinhas, mergulha, desde cedo, as crianças na expressividade, ritmo e sonoridades de sua língua. A poesia oral acompanha as crianças desde o berço, o colo, por vezes, desde o útero – o estrato sonoro é o primeiro organizador da língua materna, desde os acalantos.

Quando as crianças têm oportunidade de brincar com esse repertório, cuja função sociocultural mais importante é justamente essa – brincar e brincar com a linguagem – estão se apropriando de elementos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, como argumenta Belintane (2013). Para as crianças bem pequenas, só brincar com o repertório já as predispõe nesse sentido, constituindo-se em uma atividade epilinguística própria ao brincar – base que vai favorecer o processo de apropriação da linguagem oral e também escrita. Essas brincadeiras constituem, como ressalta Belintane (2013, p. 133), “um bom caminho na busca de uma língua escandível, alfabetizável”. Ao recitar parlendas ou cantar certas cantigas, a língua vai se apresentando como segmentável, o que é a base do desenvolvimento da consciência silábica, fundamental no processo de compreensão da escrita como sendo, na base, uma representação da fala.

A tradição oral fornece, assim, um repertório privilegiado para a reflexão sobre a base fonológica da escrita, na continuidade e no contexto de práticas culturais brincantes, que suscitam a curiosidade e o interesse das crianças em “manipular” a língua falada. Afirmando que há fortes indícios de relação entre experiências com esse repertório e o desenvolvimento linguístico das crianças, Bryant et al. (1989) argumentam que aprimoram a sensibilidade fonológica e o desenvolvimento da consciência fonológica, que, por sua vez, estabelecem relação com o desenvolvimento da leitura e escrita.

Além da segmentação silábica, muito saliente nessa escansão que é operada quando se canta ou recita, as assonâncias e rimas das quadrinhas, cantigas e parlendas, bem como as aliterações dos trava-línguas, são elementos com potencial de favorecer a reflexão fonológica em um contexto cultural e de linguagem em estado de jogo. Desse modo, além do caráter literário, esse repertório tem uma relação intrínseca com a brincadeira, em si e com a própria linguagem, pois aciona, justamente, os ludismos da língua. Na oralidade lúdica, a própria materialidade sonora se oferta a explorações orais que se apresentam como brincadeiras, pois, como afirma Oliveira (2012, p. 213), “[...] a língua oferece às crianças experiências nas quais brincar com as palavras é a função prioritária”. A exploração da língua se dá, portanto, em contexto de gêneros poéticos culturalmente motivados e carregados de sonoridades. Muito da matéria da poesia – suas sonoridades – é também matéria da alfabetização, e sua exploração, nesse sentido, não destitui o repertório de sua característica de objeto cultural, estético e de sua função social.

Nesses gêneros, a estrutura formular, a versificação, o ritmo, as repetições, os paralelismos, as sonoridades e, por vezes, a condensação entre som e sentido, ajudam a memorizar o texto e evocá-los em situações de reflexão linguística. Oliveira (2012, p. 215) argumenta que “ao memorizar esses textos que se precisa saber de cor para brincar, as crianças ganham um repertório para as primeiras experiências de leitura”. Assim, o repertório é privilegiado para aprender a ler e escrever também porque pode proporcionar situações reais e significativas de leitura, escrita e reflexão linguística, sem comprometer o contexto brincante. Como gêneros em que a tradição se articula com a renovação e invenção constantes, muitas são as possibilidades de ampliação e desdobramentos a partir do repertório, unindo brincadeira e reflexão linguística.

Entretanto, não podemos perder de vista que são gêneros de composição e circulação originalmente oral, e é em sua enunciação oral e de memória que reside sua potência performática, como nos ensina Zumthor (1997). Assim, ainda que abordados por escrito, sua dimensão de cultura oral, seu valor como texto que se sabe de cor, “de coração”, e que se transmite oralmente, não pode ser perdida, pois se trata, antes de mais nada, de objetos de brincadeiras da cultura oral. Essa ressalva contribui, inclusive, para não serem usados como meros substitutos de textos cartilhados, como teme Gontijo (2014), pretextos para aprender sons e letras, esvaziando-os como cultura lúdica e prática de oralidade. Os aspectos linguísticos não devem se sobressair – como expressa Corsino (2017) – à proposta interlocutiva dos textos, que no caso, são brincantes, poético-musicais, já que são gêneros que não visam ao uso ordinário, comunicativo e funcional da língua no cotidiano. A ordem precisa, então, ser invertida: não se trata de brincar com esses textos para alfabetizar, mas, uma vez apropriados e amplamente explorados como cultura lúdica, constituem-se em contexto privilegiado de reflexão sobre a língua.

3.3 JOGOS E BRINCADEIRAS

Além do brincar com as palavras a partir da tradição oral e da literatura, há outras brincadeiras orais que também são propícias à reflexão sobre a língua, como, por exemplo, “Telefone sem fio de rimas”, em que a última palavra de um enunciado deve ser trocada, a cada vez, por uma palavra que rime, e as várias versões da conhecida brincadeira “Lá a barquinha carregadinha de...”, em que uma palavra é dita a partir de um critério sonoro e os participantes devem dizer outras palavras que podem entrar na barquinha, descobrindo o critério. Há outras brincadeiras populares que também podem ser adaptadas, sem perder a sua essência. A cultura lúdica e o brincar próprio à infância unem-se, nessas situações, à exploração da linguagem em sua dimensão sonora. Mas além das brincadeiras, há também os jogos de alfabetização, de cartas, tabuleiro, fichas, cartelas, que podem também ser adaptados de estruturas conhecidas como bingos, dominós, Mico. Com regras simples e propostas que são familiares em outros contextos, os jogos podem contribuir para consolidar aprendizagens na pré-escola.

Conceituar jogo e categorizá-los por algum critério não são tarefas fáceis, dadas as inúmeras acepções que esse termo ganha em diferentes formulações e da grande variedade de atividades que podem se associar ao termo jogo (ALMEIDA, 2013; KISHIMOTO, 2011; CALLOIS, 1990). Diversos campos do conhecimento se ocuparam de estudar e conceituar jogo, brincadeira, brinquedo e atividade lúdica, e em cada campo significados distintos podem ser atribuídos a esses termos e a suas relações. Considerando o jogo em um sentido mais estrito, como uma das possibilidades do brincar “em um contexto de regras e com um objetivo predefinido” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 14),

pode-se dizer que o lúdico é mais naturalmente associado ao brincar, devido a suas características como a voluntariedade, a livre escolha, a liberdade de ação, as regras implícitas ou negociadas nas interações, do que ao jogo de regras explícitas e predefinidas. O lúdico, diz Huizinga (1993), é intrínseco ao brincar. Esse brincar se aproxima do que Callois (1990) define como a *paidia*, manifestação da alegria, do improviso, da fantasia, da espontaneidade, características mais próximas do brincar constitutivo e espontâneo das crianças e da manifestação do lúdico. O *ludus*, por sua vez, curva-se diante das regras convencionais e arbitrárias, aproximando-o mais dos jogos de regras fixas e explícitas. É importante ressaltar, no entanto, que se as convenções de um jogo, “simultaneamente arbitrárias, imperativas e inapeláveis”, como expressa Callois (1990, p. 11), são invioláveis ao preço de destruir o jogo, por outro lado, “[...] a única coisa que faz impor a regra é a vontade de jogar, ou seja, a vontade de respeitar”, verificando-se, de qualquer modo, características do jogar alinhadas ao brincar, sendo um brincar outro. *Paidia* e *ludus* não são categorias do jogo, mas maneiras de “jogar”, e ambas estão presentes em variadas manifestações do brincar/jogar, que não se excluem.

Discutir as complexas e delicadas relações entre jogo, brincadeira, aprendizagem, educação, como discutem, dentre outros, Brougère (1998) e Kishimoto (2011), também extrapola os objetivos deste artigo. Entretanto, é importante afirmar alguns princípios que podem dar subsídios à inclusão dos jogos no processo de apropriação da escrita na pré-escola, e argumentar que tal assunção não implica em subordinar o jogo ao ensino de conteúdos de modo a perder de vista o jogar.

Quando se argumenta sobre o uso de jogos na apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil, especialmente aos 4 e 5 anos – e esse é um primeiro princípio – não se trata de colocar no mesmo patamar os jogos de regras, alinhados ao *ludus*, ainda mais visando à aprendizagem, e o brincar mais amplo, alinhado à *paidia*. Nem de supor que o brincar-*paidia* na infância estaria garantido por jogos educativos. Trata-se de argumentar sobre um lugar, em meio a diversas outras formas de brincar e de jogar, bem como de abordar a linguagem escrita, para os jogos, que contribuem para refletir sobre a língua aproveitando a potencialidade de sua “motivação interna, típica do lúdico”, como sugere Kishimoto (2011, p. 42). Pensar nos sons da fala, se perguntar sobre letras, torcer pela sorte do dado, querer acertar na solução de um enigma, tudo isso não faz parte de motivações e curiosidades infantis? As situações de aprender e ensinar não são significativas? O que é significativo? Só o texto, a palavra? Mas alfabetizar não envolve também prestar atenção ao significante, para compreender a escrita como um simbolismo de segunda ordem? (VIGOTSKI, 2017)

Um outro princípio, decorrente do primeiro, é de que o jogo, em si, não é garantia de vivência e interação lúdica. Pode conter o lúdico ou não, a depender da predisposição interna dos sujeitos que o experienciam. Embora brincar e jogar constituam fenômenos culturais presentes na vida social, como discute Brougère (1998), na perspectiva de Luckesi (2014), é preciso levar em conta a singularidade da experiência lúdica, pois a experiência pode ser sentida ou não como lúdica pelos sujeitos que brincam, que jogam, pois o que define o lúdico não é a atividade, a brincadeira, o jogo em si mesmos, mas a experiência dos sujeitos que as vivenciam e as circunstâncias da situação interativa em torno deles. Sendo assim, a simples introdução de jogos nas práticas alfabetizadoras não assegura a experiência lúdica, tampouco podemos atribuir aos jogos pedagógicos a ideia de, em si, não serem lúdicos, de serem situações artificiais de aproximação do objeto de conhecimento. Nesse sentido, como argumenta Kishimoto (2011), é preciso assegurar o equilíbrio entre as funções lúdica e educativa. Importa como o jogo é proposto e mediado, a rede de relações entre as situações de jogo e outras estratégias, as interlocuções em torno dele e como as crianças vão sentir a experiência de jogar e de jogar para aprender.

O interesse pedagógico do jogo, no entanto, não se limita a seu aspecto lúdico, mas por constituírem em uma oportunidade de, no âmbito dos objetivos do próprio jogo, mobilizar conhecimentos e a buscar soluções, gerar reflexões e tomadas de decisão com autonomia, favorecendo a introdução, avanço ou sistematização dos conhecimentos visados no jogo – ou seja, supõe uma criança que pensa, faz relações, busca soluções. Como a linguagem é uma prática social e um objeto de conhecimento, tais jogos também podem ser objetos, a um só tempo, culturais e educativos.

Jogos didáticos – categoria de jogo educativo que visa ao ensino de conteúdos específicos, conforme Kishimoto (2011) – correm sempre o risco de se esvaziarem como objeto cultural quando tomados como objeto escolar e, por isso também, são vistos, muitas vezes, com desconfiança por pesquisadores do campo da Educação Infantil, como se fossem destituídos de características que os definiriam como lúdicos. São também frequentemente associados a treinamento linguístico disfarçado de jogo, de interação lúdica, ou seja, como uma atividade escolar com “ares de jogo”, forma de “maquiar” sua natureza de “exercício” escolar. Algumas práticas escolares podem, de fato, conceber os jogos didáticos nessa perspectiva, mas o campo de estudo dos jogos permite argumentar que as relações entre jogar e aprender são complexas, cabendo problematizar se tal relação é inerente aos jogos ou devida aos modos de abordá-los nas práticas docentes – o que leva a outras discussões, mas não necessariamente a desqualificá-los e de fechar questão quanto ao “não uso” na Educação Infantil. Concebê-los como materiais que, por essência, disfarçariam o conteúdo a aprender, constituindo-se em um artifício pedagógico para supostamente “enganar” as crianças, para diverti-las ou para facilitar o conteúdo, é uma visão enviesada, axiológica e reducionista. Associa-se aí o jogo didático a um modo de jogo menos válido do que os que não têm intencionalidade didática, numa espécie de preconceito com a própria didática, o ensino, a função educativa dos jogos – reconhecida por autores do campo. As crianças sabem que em certos jogos visa-se à aprendizagem, e aprender pode também ser um fator de engajamento para elas e não de distanciamento – sempre depende de como são propostos, recebidos, e da ação docente em torno da situação.

Reforçando o argumento, como um outro princípio, é preciso reconhecer os jogos como práticas socioculturais, inclusive jogos com palavras, letras, enigmas linguísticos, que circulam socialmente e podem, dentro dessa perspectiva cultural, também ter lugar nas práticas alfabetizadoras, inclusive na Educação Infantil. Bingos, cartas, trilhas, forca, palavras cruzadas, escrita em código, caça-palavras são jogos de divertimento familiares às crianças de diferentes idades e, desse modo, não constituem atividades distantes da cultura lúdica, que é plural e agrega uma diversidade de manifestações. Será que toda situação de jogo que aborda elementos linguísticos como letras, palavras, reconhecimento e produção de segmentos sonoros, configura, em si mesma, uma situação artificial de transmissão de conteúdos que, por sua vez, seriam também destituídos de sentido e apartados da linguagem viva e das interações socioculturais?

Em termos historiográficos, na criação dos sistemas de escrita, o que há são esforços de diferentes povos e dinâmicas das práticas socioculturais e intelectuais que lhes deram origem e os transformaram, sucessivamente, até o sistema que usamos hoje (CAGLIARI, 2009). Desse modo, parece injusto e equivocado conceber os caracteres da escrita como sinais isolados, sem a vida da linguagem, que se uniriam por uma mera técnica autônoma, sem obra da cultura, ou que os jogos educativos que abordam letras, palavras e unidades sonoras da língua, sejam questionáveis e tributários, em si, de um ensino mecanicista, pelo fato de focarem nesses elementos, num determinado momento de um conjunto mais amplo de estratégias.

De qualquer modo, como ressalta Almeida (2013), é preciso assumir certa vigilância para que as situações de jogo não sejam didatizadas a ponto de torná-las apenas exercício, treinamento, perdendo-se a sua função lúdica e caráter cultural. É preciso, igualmente, assegurar a reflexão efetiva, a escuta das soluções que as crianças encontram, seus tateamentos e, ao mesmo tempo, favorecer a motivação lúdica, o caráter significativo da proposta, seu sentido no conjunto de estratégias de ensino do conteúdo mobilizado no jogo. Brougère (1998, p. 122) contribui com o debate ao dizer que, desde o surgimento dos jogos educativos, há a ideia de que “o jogo é um fim em si mesmo para a criança; para nós deve ser um meio”, o que reduz a dicotomia entre jogo e material pedagógico, discutida também por Kishimoto (2011). Ou seja, para as docentes, o jogo pode ser um meio para alcançar um objetivo pedagógico, mas para as crianças – ainda que educativo e que elas saibam disso – deve envolver características de jogo, para que siga sendo jogo. Assim, desde que não coercitivo e mantidas as condições para a expressão do jogar e a ação intencional da criança (KISHIMOTO, 2011), o jogo pedagógico pode oportunizar situações genuínas, que, embora cumpram funções instrumentais e estratégicas do ensino, possam ter preservada a natureza de jogo – ou seja, deve ter, para as crianças, uma finalidade em si, além da aprendizagem de conteúdos linguísticos. Nesse sentido, é preciso cuidar, na ação docente, de não interromper o jogo e suas dinâmicas para “dar aula” no meio da partida, assegurar que as crianças sejam escutadas e suas escolhas e modos de pensar considerados, de que haja liberdade e controle interno no âmbito do que é posto pelo regramento do jogo, e que a função lúdica não seja soterrada pela função didática, sendo o jogo subjugado pelo ensino, deixando de valer pela experiência de jogar, em si, e pelas interações em torno dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando a contribuir com o debate sobre a linguagem escrita na Educação Infantil, foram apresentadas algumas argumentações sobre a apropriação de aspectos notacionais e fonológicos da escrita em contexto de jogos e brincadeiras, da tradição oral e da literatura, para seguirmos debatendo, colocando perguntas, encontrando respostas provisórias, negociadas, nuançando supostas verdades já dadas e, também, discordando.

Desde as explorações orais das crianças pequenas, que experimentam jogos de linguagem com escansões, rimas, onomatopeias, aliterações e outras sonoridades, até as reflexões que as crianças, ao final da Educação Infantil, já podem fazer de modo mais controlado sobre essa dimensão sonora e sua relação com a escrita, abordamos experiências culturais, letradas e lúdicas, que podem ter espaço na Educação Infantil.

Diante do objeto de conhecimento, que é multifacetado, as crianças podem pensar em todas as suas facetas, indissociáveis, e avançar, se oportunizadas, em seus conhecimentos sobre a língua, numa relação articulada, dialética e intercambiável entre ensino e aprendizagem, brincar e aprender, docente e crianças – relação mediada pela linguagem como prática discursiva e como objeto de conhecimento. Conceber o trabalho pedagógico em uma dimensão cultural e lúdico-poética é um caminho contundente para se pensar a abordagem da escrita na educação das crianças desde o início de sua inserção no sistema educacional, e também uma das vias que articula cultura oral, cultura escrita e apropriação gradual da notação da língua. Se há uma resposta provisória a deixar sobre essa discussão, deixo a de que a cultura é um bom mote para buscarmos respostas: jogo é cultura, brincar é cultura, língua é cultura, literatura também, e escola é espaço de experiências culturais.

Por fim, espera-se que essas palavras e “contrapalavras” dialoguem com outras tantas e possam se integrar a debates respeitosos, dialéticos e dialógicos, e sigamos colocando questões, encontrando alguns consensos e movimentos sincrônicos, numa teia “responsiva” (BAKHTIN, 1992), sem pretensão a harmonizar as vozes diversas, apagar os dissensos, e sem desmerecer as vozes conflitantes que, embora envolvam posições disputadas no campo, podem interpelar umas às outras, inclusive em tensão, desde que não se responda com dogmatismos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. de. *Educação lúdica: teorias e práticas*. Vol. 1. São Paulo: Loyola, 2013.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BAPTISTA, M. C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 16, p. 15-32, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585> Acesso em: 07 mar. 2023.
- BELINTANE, Claudemir. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. *Ler e Escrever na Educação infantil: discutindo praticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 13- 32.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BRANDÃO, A. C. P.; GIRÃO, F. M. P.; A leitura e a escrita das crianças e com as crianças. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRYANT, P.E.; BRADLEY, L.; MACLEAN, M.; CROSSLAND, J. Nursery rhymes, phonological skills, and reading. *Journal of Child Language* [Online], Jun; 16(2), 407-28, 1989. Disponível em: https://www.academia.edu/67387054/Nursery_rhymes_phonological_skills_and_reading Acesso em: 04 de abr. 2023.
- CAGLIARI, L. C. *A história do alfabeto*. São Paulo: Paulistana, 2009.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. P. 171-193.
- CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O Conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia Reflexão e Crítica*. [online]. 2005, vol.18, n.3, pp.330-336. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a06v18n3.pdf> . Acesso em: 03 de mar. 2023.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MARTINS, L. A. Cultura escrita, letramento, alfabetização, SEA: em busca de transcender dicotomias no campo conceitual da apropriação escrita. In: SILVEIRA, E. et al. (org.). *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. p. 137-152.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. ReVEL na Escola: Alfabetização: mais que uma atribuição escolar, um compromisso político. ReVEL. vol. 17, n. 33, 01-15, 2019. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/4dbe1ad21ea1de503aa3ab9858bbf440.pdf>. Acesso em: 03 de abr. 2023.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

CORREA, J. A aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001.

CORSINO, P. Educação infantil, alfabetização, leitura e escrita: indagações com Alice no País das Maravilhas. In: MACEDO, M. do S. A. N.; GONTIJO, C. M. (Orgs). *Políticas e práticas de alfabetização*. Recife: Ed. UFPE, 2017. p. 29-52

DANGIÓ, M. C. dos S.; MARTINS, L. M. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. Campinas/SP: Autores Associados, 2018.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.) *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 109-123.

GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. In: _____. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez. São Paulo, 2011, p. 15-48.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v.1, n.1, p.1-10, 2009.

LEAL, T.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDAO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. *Ler e Escrever na Educação infantil: discutindo praticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 53-72.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. *Revista entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Aprender com jogos e situações problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das Letras. A Escrita e Alfabetização*. São Paulo: FAPESP, 1999.

MORAIS, A. G. de. *Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NUNES, T.; BRYANT, P.; *Leitura e ortografia: além dos primeiros passos*. Porto Alegre: Penso, 2014.

OLIVEIRA, Z. R. de. *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

SANTOS, M. J. dos; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar em Revista*, Editora UFPR: Curitiba, n. 38, p. 57-71, set./dez. 2010.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, M. Oralidade, alfabetização e letramento. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano VII- nº 20. Jul/Out. 2009.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. *Via atlântica*, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486> Acesso em: 04 abr. 2023.

ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 04/05/2023