

EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: CONHECIMENTOS DA LÍNGUA E DO DISCURSO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

PRESCHOOL EDUCATION AND LITERACY PRACTICES: FOUR AND FIVE YEAR OLD CHILDREN'S LANGUAGE AND DISCOURSE KNOWLEDGE

Cecília M. A. Goulart¹

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de pesquisa, cujo objetivo geral foi investigar modos de constituição de sujeitos letrados, de forma a contribuir tanto para o aprofundamento da compreensão da noção de letramento, quanto para a discussão do trabalho pedagógico nos espaços educativos, pressupondo essa noção como horizonte ético-político para a ação educacional. Analisamos as formas como a linguagem escrita atravessa a vida de dez crianças e seus conhecimentos sobre a cultura escrita, por meio de observações, entrevistas e outras atividades, em suas casas e na creche universitária que frequentam. Centrando-se nas crianças como sujeitos sociais, o estudo convoca famílias e professores, no sentido de compreender práticas, atividades e eventos de letramento em que estão envolvidos. A análise do material de pesquisa é realizada com base em estudos da teoria da enunciação de Bakhtin e estudos sobre alfabetização e letramento, entre outros. As crianças investigadas mostram conhecimentos significativos da língua e do discurso escrito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Linguagem escrita. Família e escola.

ABSTRACT: This paper presents results of a research aimed to investigate different ways to be literate both to deepen the understanding of the Brazilian concept of *letramento* meaning and to discuss pedagogical work aspects. We took the concept of *letramento* in account as a political horizon to guide educational action. We analyzed the ways written language is present in ten children's life and their knowledge about written culture, through means of observations, interviews and activities at home and in the preschool institution they attend. Considering children as social individuals, the study implicated families and teachers in the sense of understanding practices, activities and literacy events in which they were involved. Data analysis was supported by Bakhtin's enunciation theory and literacy studies references. The investigated children show a significant knowledge about written language and discourse.

KEYWORDS: Preschool education. Written language. Family and school.

¹ Doutora em Letras. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Bolsista produtividade /CNPq. E-mail: goulartcecilia@yahoo.com.br

Introdução

Vivendo em sociedades letradas, as crianças desde muito pequenas aprendem os modos como a linguagem escrita se constitui, se organiza e funciona socialmente. Que tipo de conhecimentos aprendem? O que sabem crianças pequenas antes de serem submetidas formalmente ao processo de alfabetização escolar? Todas possuem os mesmos conhecimentos? Como utilizam tais conhecimentos socialmente? Que fatores intervêm nesta aprendizagem? Estas e outras perguntas nos levaram à realização de pesquisa, cujos resultados parciais apresentamos no presente artigo. O objetivo geral foi investigar modos de constituição de sujeitos letrados, de forma a contribuir tanto para o aprofundamento da compreensão da noção de letramento, quanto para a discussão do trabalho pedagógico nos espaços educativos, pressupondo essa noção como horizonte ético-político para a ação educacional (GOULART, 2001). Na pesquisa aqui exposta, analisamos as formas como a linguagem escrita atravessa a vida de dez crianças e seus conhecimentos sobre a cultura escrita, por meio de observações, entrevistas e outras atividades, em suas casas e na creche universitária que frequentam. Centrando-se nas crianças como sujeitos sociais, o estudo convoca famílias e professores, no sentido de compreender práticas, atividades e eventos de letramento em que estão envolvidos.

O estudo tem relevância para a discussão sobre a relação entre os processos de letramento e de alfabetização e para a definição de propostas metodológicas de trabalho com a linguagem em espaços educativos de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nós, pesquisadores e professores, continuamos desafiados a compreender os fatores que determinam historicamente os altos índices de crianças, jovens e adultos que não se tornam letrados, apesar de terem passado quatro ou mais anos na escola. O depoimento de muitos professores e de outros profissionais da educação sobre crianças e jovens, que cursam as séries ou ciclos finais do Ensino Fundamental, lendo e escrevendo precariamente é preocupante.

Considerando o papel fundamental que a aprendizagem da escrita tem na vida das pessoas em uma sociedade letrada e, por isso, no processo de escolarização, o tema da alfabetização e, de modo mais amplo, do trabalho com a linguagem verbal na escola, tem envolvido ao longo de décadas muitos estudos e gerado muitos debates. Na Educação Infantil, levando-se em conta as suas especificidades, busca-se a compreensão sobre o caráter e a extensão do trabalho a ser realizado com a modalidade escrita da linguagem verbal.

O termo letramento entrou para esta agenda de entendimento trazendo contribuições significativas, por provocar de modos diversos a reflexão sobre a entrada no mundo da cultura escrita. Tal reflexão se destaca principalmente por considerarmos que o conhecimento do princípio alfabético da escrita e das relações entre fonemas e grafemas é insuficiente para a formação crítica de leitores e produtores de textos.

O processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, historicamente, tem sido marcado por uma preocupação grande com o que vamos chamar de microaspectos da linguagem escrita, isto é, com a relação fonema-grafema, com o desenho/caligrafia das letras e com aspectos ortográficos da escrita, contextualizados por uma visão estrutural da língua. Nesta visão se destacam exercícios para separação de sílabas, para substituição de letras e sílabas na formação de novas palavras e, mesmo, frases, entre outros, voltados principalmente para o treino ortográfico, e para estudos gramaticais de cunho normativista, como número e gênero de substantivos; grau de adjetivos; o uso de formas verbais, no singular e no plural, no presente, pretérito e futuro. Os microaspectos de um modo geral também são contextualizados pela crença de que a escrita é a fala por escrito, o que pode acarretar uma série de equívocos metodológicos.

Da forma como entendemos, a noção de letramento ganha relevância relacionada com o processo de alfabetização, principalmente, porque dá destaque (i) aos usos e funções sociais da linguagem escrita; (ii) ao atravessamento da linguagem escrita na fala de quem é letrado; (iii) aos modos como instituições, objetos, situações, procedimentos, de vários tipos, estão impregnados das marcas da escrita e de seus valores sociais.

Conceber a alfabetização na dimensão do letramento possibilita aliar os microaspectos, comentados anteriormente, com macroaspectos, relacionados com o conhecimento da organização sintático-discursiva dos textos; conhecimento de instituições, atividades e situações sociais que são marcadas pela linguagem escrita em diferentes esferas sociais de conhecimento, de tipos de texto e de suas particularidades e usos, entre outros aspectos. A interação entre os microaspectos e os macroaspectos do processo de aprendizagem da linguagem escrita vem recentemente merecendo a atenção de pesquisadores e professores, já que se observa uma tendência para ou se privilegiarem uns aspectos, ou outros. De uma forma e de outra, conhecimentos importantes para a aprendizagem da escrita são deixados de lado. Assim, entendemos que os micro e os macroaspectos devem ser trabalhados de modo interrelacionado, já que ambos têm papéis fundamentais na produção de sentido na leitura e na produção textual – uns não vivem sem os outros.

Soares (2003, p. 03), considerando que os processos de alfabetização e letramento acontecem simultaneamente, já que são interdependentes e indissociáveis, nos alerta:

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos ‘acartilhados’ – “a vaca voa, lvo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita.

Como pode ser depreendido nesta parte introdutória do artigo, os conhecimentos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita são muitos e de diversas naturezas. De qualquer modo, todos demandam um esforço de reflexão e análise pela criança que aprende. Como se realizam estas análises? Como se evidenciam?

Na seção seguinte apresentamos: (a) a base teórica do estudo, (b) aspectos do modo como o trabalho de pesquisa foi organizado, já os entrelaçando com alguns resultados, e (c) destacamos e analisamos alguns dados que evidenciam a análise que as crianças de 4 e 5 anos fazem da linguagem escrita, tema que é o foco do presente artigo.

A pesquisa com crianças de 4 e 5 anos na creche universitária

Partindo do princípio de que constituir linguagem é constituir sistemas de referências do mundo (FRANCHI, 1992), e também de que a constituição do sujeito, da linguagem e do conhecimento estão irremediavelmente interligados, a linguagem oral ganha relevância especial. Esses sistemas de referência são interpretações possíveis que grupos humanos organizam do mundo ou de aspectos do mundo e podem/devem tornar-se cada vez mais abrangentes. A ampliação do conhecimento do mundo envolve a compreensão de que há essas diversas interpretações possíveis para fatos, fenômenos, objetos, relações. De acordo com Bakhtin, o signo e o enunciado são sempre recobertos de sentidos, histórica e culturalmente criados. A compreensão dessas interpretações envolve o entendimento de que múltiplos valores sociais circulam, tensionando e problematizando ideologicamente os espaços da vida. A linguagem tem um papel fundador neste processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinados grupos.

Para Bakhtin (1998), as diferentes esferas sociais de conhecimento, como o são as áreas de conhecimento, estão relacionadas à utilização da língua e se constituem como linguagens sociais. Isto é, cada esfera social de conhecimento se relaciona a uma textualidade, caracterizando uma determinada perspectiva social, um modo de conhecer aspectos da realidade e de explicá-los.

O autor também atribui grande relevância teórica à distinção de tipos de gêneros do discurso, primário e secundário. Os gêneros do discurso primários se relacionam aos espaços mais próximos das pessoas, à família, à casa, à vida cotidiana, principalmente; os gêneros do discurso secundários aparecem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexas e relativamente mais

evoluídas, principalmente associados à escrita, diferentemente dos gêneros primários. É então num emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais.

Ao lado desta organização da língua em gêneros “se entrelaça, ora coincidindo, ora divergindo, com a estratificação *profissional* da língua (em amplo sentido)” (BAKHTIN, 1998, p. 96-97, grifo do autor), existe o que o autor define como linguagens sociais. Afirma o autor: “são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas” (1998, p. 98)² – linguagem do médico, do advogado, entre outras.

As linguagens sociais, então, são carregadas de conteúdos determinados, que as especificam. Tais linguagens implicam, além do vocabulário, formas de orientação intencional de interpretação, com direções definidas, e impregnam-se de apreciações concretas, ao unirem-se a objetos e a áreas expressivas de conhecimento e a gêneros. Bakhtin (1998) vai além, alargando a pluridiscursividade da linguagem, ao considerar que cada época, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem social. Nestas linguagens há distinções metodológicas, já que se orientam por princípios básicos de seleção e constituição diversos. Segundo o autor, os princípios orientadores da constituição das linguagens sociais podem ser funcionais, ou de conteúdo temático, ou ainda sociodialetológico. As linguagens vivem, lutam e evoluem no plurilinguismo social (BAKHTIN, 1998, p. 96-101, especialmente).

Consideramos que podemos conceber certo plurilinguismo na linguagem, na medida em que esta se constitui com as palavras de outros, desde a gênese. Como nos diz Bakhtin (1998, 147-148):

Esse processo de luta com a palavra de outrem e sua influência é imenso na história da formação da consciência individual. Uma palavra, uma voz que é nossa, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se livrar da palavra do outro. Este processo se complica com o fato de que diversas vozes alheias lutam pela sua influência sobre a consciência do indivíduo (da mesma maneira que lutam na realidade social ambiente).

A escola se configura, a partir do exposto, como um espaço deliberadamente plurilíngue. Considerando na escola, por um lado, a oralidade, garantindo a identidade e a memória dos sujeitos sociais e, por outro, a escrita que se institui associada a determinados conteúdos referenciais, e considerando a interpenetração das duas modalidades de linguagem, é preciso pensar de que forma é possível estabelecer uma relação dialética entre elas. Uma modalidade não se sobrepõe à outra, mas se inter-relacionam, constituídas de conhecimentos e sentidos historicamente produzidos que devem ser entendidos criticamente.

Lemos (1988, p. 10) nos ajuda a compreender aspecto dessa relação entre a oralidade e a escrita, do ponto de vista da criança que aprende:

Na maioria das vezes, o acesso da criança a textos – ou a objetos portadores de textos – e a situações em que textos são produzidos, é identificado com a posição do espectador. E ainda quando se diz que a criança participa dessas atividades ou manipula esses objetos, não fica claro como práticas discursivas orais, e, portanto, interpretáveis pela criança, permeiam essas atividades, e oferecem a ela lugares e modos de participação.

Assim, pensamos que no processo de aprendizagem da criança as duas modalidades de linguagem verbal dialoguem continuamente na perspectiva do letramento. Estudos que investigam a relação oral/escrito vêm apontando aspectos instigantes para refletirmos sobre o processo de letramento e a condição letrada. Olson e Astington (1990) argumentam que o letramento é um fator central, tanto na transformação conceitual quanto cultural do sujeito. Os autores chegam a

² Bakhtin elabora muitas de suas categorias teóricas de dentro do estudo do romance, da literatura. A partir de seus próprios escritos, relacionando a linguagem literária e a linguagem de um modo geral, considero que o autor tenha se utilizado do estudo da linguagem literária como fonte para refletir sobre a constituição da linguagem humana.

duas conclusões: (i) o letramento deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita: ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever; e (ii) a escolarização parece fornecer competência para falar sobre o falar, sobre questões, sobre respostas, isto é, a competência de uma metalinguagem. Concluem que as consequências cognitivas do letramento estão ligadas ao envolvimento em uma cultura letrada e não diretamente às habilidades de leitura e escrita.

A pesquisa que realizamos com dez crianças de 4 e 5 anos de uma creche universitária teve como objetivo específico caracterizar aspectos das orientações de letramento dos sujeitos envolvidos. A investigação foi realizada no espaço e universo de interação mais próximos das crianças, em casa e na escola, incluindo responsáveis, irmãos, professores, bolsistas, entre outros. Entre as crianças selecionadas havia filhos de alunos da universidade e filhos de funcionários.

A idade média das crianças é 4:7. A escolha de crianças desta faixa etária justifica-se pelo fato de já utilizarem a linguagem oral para plena comunicação, bem como por estarem em processo de descoberta e compreensão das funções sociais e dos modos de funcionamento da linguagem escrita, serem moradoras de zonas urbanas, e também por frequentarem um espaço educativo em que materiais escritos circulam e são manuseados, como é do nosso conhecimento.

Os instrumentos e atividades de pesquisa para o recolhimento de dados consistiram em entrevistas com responsáveis pelas crianças, com as crianças e com profissionais da creche; visitas às residências dos alunos; registros de observações na creche; videograções de rodinhas; consulta às fichas das crianças na creche e às produções escritas das crianças; além de uma atividade dirigida que foi realizada por integrantes do grupo, denominada Atividade da Casinha. Nesta última atividade, eram apresentados às crianças, em dupla, uma casinha de madeira vazada e vazia, bonequinhos, um mobiliário, além de diversos portadores de textos escritos, de vários tipos, e um conjunto de letras móveis.

A pesquisa revela os contextos de letramento em que todas as crianças vivem principalmente decorrentes do nível de escolaridade dos pais, responsáveis e parentes próximos. A língua escrita está presente nas casas de variados modos e em atividades diversas; o interesse por atividades de leitura e de escrita se manifesta de muitas formas entre as crianças. Observa-se também que as crianças ocupam posições diferentes nas famílias, sobressaindo em algumas famílias um papel de bastante destaque para suas posições. Outro ponto a ressaltar é o investimento consciente de algumas famílias na escolarização das crianças e especialmente em aspectos ligados ao letramento.

Desde que iniciamos a análise dos dados, observamos a impossibilidade de separar modos de letrar e de ser letrado. Com essa perspectiva dialética, então, procuramos abordar os dados da pesquisa.

As crianças investigadas estão cercadas pela escrita de vários modos: são filhas de pais alfabetizados, com ensino superior, ou cursando a graduação, e outros, ainda, na pós-graduação ou pós-graduados; têm acesso a materiais escritos diversos, além de objetos; e participam rotineiramente de atividades com a escrita e/ou atravessadas por esta. Algumas crianças participam, também de modos diversos, de outras instituições sociais, além da família e da escola, ligadas de alguma forma aos pais ou responsáveis próximos, como: espaço religioso, local de trabalho e de estudo, partido político. Algumas práticas discursivas orais familiares mostram-se como espaços de participação e reflexão das crianças sobre suportes de textos escritos, sobre a linguagem escrita e também sobre suas funções e usos sociais.

Todas estas relações e espaços estão ligados a modos e perspectivas diferentes de interpretar a realidade e a presença forte da escrita na realidade social. Estão ligados, assim, a orientações valorativas diversas também. Pode-se observar que tais modos e perspectivas ora abrem mais chances de efetiva interlocução das crianças ora abrem menos, ou seja, em determinadas situações familiares as crianças têm mais oportunidade, são mais “convidadas” a se expressar, a participar. As crianças estão envolvidas na cultura letrada, portanto.

As atividades de leitura de maior frequência nas famílias estão relacionadas à ocupação profissional e ao processo de escolarização dos pais: em oito famílias a leitura de livro e revista especializada ocorre diariamente e, em duas, algumas vezes na semana. Os textos fotocopiados também são lidos diariamente em sete famílias, as famílias que têm estudantes universitários.

As crianças de um modo geral têm acesso a cinema, teatro, centros culturais e/ou espaços públicos de lazer, sendo que três dessas crianças nos pareceram com um maior acesso a bens culturais. Esta observação não é de todo coincidente com maior poder aquisitivo das famílias, vale ressaltar. A intencionalidade de ações educativas das famílias, direcionadas ao letramento ou a um bom desempenho na escola, merece destaque.

A literatura infantil é material de leitura diária em sete famílias, sendo também o material de leitura da criança em seis famílias. O tipo de leitura da criança informado é história. Entre as crianças, uma criança lê “tudo que o pai estiver lendo” e outra, lê contos infantis, solicitando a leitura das partes que não consegue ler sozinho. As dez famílias informaram que a criança tem seu próprio material de leitura. A frequência com que as crianças solicitam que leiam para elas variou entre algumas vezes por dia, em seis famílias, muitas vezes por dia, em três, e, raramente, numa família, pois a criança já sabe ler.

Todas as crianças investigadas têm material próprio de escrita, o que é um indicador da presença desta atividade em suas vidas. Isso é confirmado quando se lê que nove crianças escrevem “muitas vezes por dia” ou “algumas vezes por dia”; a informação sobre o Lucas é de que ele “raramente” escreve; entretanto, a atividade de Lucas é intensa no computador, inclusive escrevendo. A aproximação aos dados sobre a atividade de escrita na casa das crianças sugere um uso pragmático da escrita predominante para a elaboração de trabalhos, de bilhetes e de listas de compras.

As crianças, de uma maneira em geral, têm ou já tiveram contato com o computador que está presente na casa de todas, à exceção de um menino (para quem o uso do computador acontece em alguns momentos na creche; o pai e a mãe utilizam-no na faculdade e em outros espaços). Escrita de textos, correio eletrônico e navegação na internet são as atividades mais realizadas pelas famílias. A análise realizada nos encaminha a afirmar as famílias como relevantes e, de certo modo, heterogêneos espaços pedagógicos.

Boa parte da produção relativa ao letramento dessas crianças se apresenta neste momento por meio da oralidade. As linguagens sociais em que são envolvidas, os objetos que as cercam, os gêneros do discurso com que entram em contato - tudo fala a favor do conhecimento e pertencimento à uma cultura letrada. De outro lado, aprendem o funcionamento da escrita, discriminando e manipulando a relação entre sons e letras, entre outras discriminações, como veremos a seguir.

No registro de observações na creche, há um momento em que a professora diz às crianças que uma das coordenadoras da creche trouxe uma história especial para ler. A coordenadora lê a história. Numa certa altura da história um dos meninos do grupo investigado pergunta: “Tá rimando, num tá, Priscila?”. E a coordenadora confirma a rima.

As crianças já demonstram em certo sentido um afastamento de algumas situações, textos e palavras que as capacita a produzir meta-olhares, e, em alguns momentos, metalinguagem, como quando uma menina corrige a fala de uma das pesquisadoras, dizendo que o nome da professora é “Andréa” e, não, “Andréia”, com *i*. Uma observação como esta evidencia a qualidade da reflexão que a criança pequena é capaz de realizar, discriminando uma particularidade da relação entre a camada sonora e a camada gráfica da linguagem verbal: nem todos os fonemas expressados na fala são representados na escrita. Ainda que a menina faça o destaque por repetição de algo ouvido, a propriedade com que o faz, fala a favor de seu entendimento.

Em outra ocasião, as crianças e a professora se encontram no pátio da creche e, ao chegar Valéria, uma funcionária do local, Gabriel B diz a um colega: “não chame ela de *Varélia*... ela chama *Valéria*”. O menino deixa saliente a atenção a uma inversão de sons na expressão do nome da funcionária, modificando este nome.

Nas observações que realizamos na creche, verificamos em algumas atividades desenvolvidas que aspectos da organização da escrita são destacados, provocando a reflexão das crianças sobre sua organização e seu funcionamento, como apresentamos no registro a seguir:

A turma canta a música “O que tem na sopa do neném” e a professora mostra que faltam as palavras que terminam cada verso da música. Ela lê (cantando) e aponta a letra da música, parando onde falta uma palavra. Gabriela fala *espinafre*. E pergunta “como escrevo? Gabriel B fala “i”. Esdras ajuda. Andréa, a professora, aponta as letras que são ditas e pergunta de onde são, referindo-se às letras dos nomes das crianças. Esdras reconhece quase todas. Analice ajuda a escrever a palavra *tomate* (falando as letras). A professora dá a cada criança uma palavra para ser escrita novamente por eles. Gabriela descobriu onde estava escrito *feijão*. Analice diz “F com E” (...) Marcela tenta ajudar, acerta algumas letras de agrião (i, a, o). As crianças descobrem a palavra *macarrão*. (...) A professora diz: *Agora é berinjala*, e pergunta: *quem escreve berinjala?* Gabriel G fala: “e”.

A professora se ocupa de ações que promovam o conhecimento das letras e de seus usos pelas crianças, garantindo um espaço para que as crianças façam tentativas de escrever. As intervenções se dão em contextos de atividades significativas mais amplas do que treinar as crianças para escrever. Nesse sentido o movimento entre as crianças ganha sentido também. Como destaca Smolka (1991, p. 64), na prática pedagógica/discursiva analisada percebemos as relações da professora com objetos de conhecimento e com as crianças, também “a sua relação com o conhecimento, com a linguagem e com o próprio ato de ensinar, o que, afinal, é constitutivo do ato de aprender das crianças”.

As crianças de quatro e cinco anos vão, de modo complexo, fazendo leituras do que veem, ouvem e experimentam, como a reclamação que um menino faz de outro que havia escrito “veado” na sua cama, palavra de baixo calão, depreciativa da condição masculina. Mostram com atitudes, como esta, análise crítica que constroem o discurso falado e escrito.

Outros dados nos apontam habilidades diferentes das vistas anteriormente, quando crianças utilizam a escrita em seus usos sociais, conforme pode ser observado no registro a seguir:

Durante a realização da atividade da casinha com Pedro e Lucas, uma situação é provocada pela pesquisadora e uma das pessoas (boneco) da casa *passa mal*. O que fazer com um problema como esse? Pedro pega a lista telefônica e, para chamar o médico, recorre à ordem alfabética, procurando pelo verbete *Brasil*, considerando que por meio do nome do país chegaria a um médico. É orientado pela pesquisadora a procurar pela palavra *médico* e o faz com sucesso.

A situação acima evidencia a complexidade dos conhecimentos do menino, mostrando-nos aspectos do processo de letramento das crianças de 4 e 5 anos, no contexto do mundo da escrita, ao serem provocadas com boas e instigantes questões, relevantes socialmente, do interior do mundo lúdico infantil.

Chama-nos atenção também um nível de consciência das crianças de seus conhecimentos sobre as atividades de ler e escrever, inclusive ao afirmarem não saber ler e escrever, ou seja, parece que já percebem que há modos convencionais de realizar tais atividades. Marcela simula a escrita de cartas em casa; na creche, observamos a sua participação em atividade de completamento de versos da letra da música acima mencionada, em que ao escrever a palavra “agrião” mostrava ter conhecimento de que sua escrita ainda estava incorreta.

Eric diz que não gosta de ler, mas gosta de escrever. Na Atividade da Casinha, ao ser solicitado a escrever algo, diz que não sabe e que só sabe escrever o próprio nome, escrevendo-o no papel. Na continuidade da conversa, faz a observação de que escreveu seu nome de modo errado, sendo instigado a escrevê-lo de novo. Ao ser também provocado a escrever o nome do irmão (Lucas), do jeito que sabe, diz: “primeiro é o L, mas eu vou fazer tudo errado”.

O mesmo menino, ao ver um exemplar de jornal em meio ao material trabalhado nesta atividade desenvolvida por nós, diz que não sabe ler, e que o pai “Lê sem falar... lê sem falar assim, ó...”, imitando

o pai. Em seguida, diz que a mãe também lê sem falar. O menino demonstra que aos poucos toma conhecimento de modos de ler socialmente legitimados.

A consequência do nível de consciência que as crianças desenvolvem sobre a língua se mostra na escrita muitas vezes de forma bastante explícita. Para ilustrar, o destaque de uma ocorrência, ao final da Atividade da Casinha: a pesquisadora escreve os nomes ANALICE e GABRIEL; Analice acrescenta a letra A na palavra Gabriel e lê GABRIELA, o nome de uma coleguinha da creche, também participante da pesquisa.

Na oralidade, do mesmo modo, observamos dados que evidenciam a análise acurada que as crianças fazem do discurso. Thais apresenta um olhar crítico a um modo não padrão de falar, expressando, de alguma forma, a interiorização de controles sociais, quando nos diz em sua casa que um moço do edifício em que mora fala algo como “satirfeito”, em vez de “satisfeito”. É interessante destacar que a mãe da menina corrige-a por duas vezes, quando ela fala a palavra “satirfeito”, parecendo preocupada com a repetição da forma “errada” da palavra. Não percebeu a leitura contextualizada de característica marcante de uma linguagem social estigmatizada que a menina já era capaz de fazer.

Ligada ainda ao desenvolvimento da oralidade das crianças merece destaque a explicação que algumas crianças elaboram sobre o que sabem, como Thais que, em casa, explica o que está aprendendo na creche sobre processos de metamorfose de insetos. Pedro também, ao falar sobre o uso do computador, explica como se acessam alguns jogos e enuncia alguns endereços eletrônicos.

Durante o período em que foi desenvolvido na creche um projeto pedagógico sobre “felinos”, uma das crianças utiliza a palavra cauda, em vez de rabo que era utilizada por todos na sala. Misturado à linguagem coloquial do cotidiano, o uso da palavra “cauda” se destaca como um indício da hibridização de linguagens sociais no discurso produzido durante aquele momento.

Outro dado que de certo modo evidencia análise do material escrito por uma criança é observado numa rodinha. A professora lê uma história produzida coletivamente pelas crianças, e escrita por ela, no dia anterior. A um dado momento, um dos meninos reconhece uma parte lida como aquela que ele havia sugerido para entrar na história. Um trecho do diálogo pode ser visto abaixo:

Andréa: – *De repente ele encontrou uma caixa. E ele abriu ela.*

Lucas: – *Eu que botei essa parte, né? fala no meio da leitura da professora.*

O reconhecimento pela criança da parte da história que havia sugerido no dia anterior implica a sua atenção, percepção e também satisfação, ao fatiar o todo da história e depreender a sua contribuição. A leitura dessa história foi realizada repetidas vezes pela professora naquele mesmo dia, a pedido das crianças. A satisfação individual de Lucas, em destaque, parece estar ligada a um prazer coletivo das crianças de “lamberem a própria cria”, ouvindo seguidas vezes uma história escrita elaborada por elas.

O desempenho infantil mostrou-se dinâmico e variável de criança para criança, em momentos e situações diversas. O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais apreende valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social.

O trabalho realizado na creche parece contribuir para atenuar os efeitos das diferenças sociais observadas nas famílias. Nossos resultados sinalizam também para a importância do intercâmbio da creche com as famílias e o valor que estas dão ao trabalho realizado no local.

Os resultados do estudo evidenciam o quanto a vida das crianças investigadas já está atravessada pela linguagem escrita de muitas e heterogêneas formas: o conhecimento da própria escrita, a avaliação de suas capacidades de leitura e produção de escrita, o significado social dos objetos e de atitudes relacionadas ao uso dessa modalidade de linguagem. Observamos o modo como os conhecimentos, objetos, atividades, atitudes, estão permeados por valores sociais. Estes

aparecem nas relações que as crianças estabelecem umas com as outras, com a família, com a professora e com todos os outros sociais, afirmando, explicando, negando, assumindo-se como sujeitos do discurso. Nesse movimento de enunciar e de serem enunciadas hibridizam a linguagem e a vida, tornando-se competentes para participar dos discursos da cultura letrada.

Observamos, como afirma Pasolini (1990), a importância pedagógica dos objetos, das coisas, que com seus conteúdos marcam as nossas vidas e como, pensamos nós, nos ensinam a ler de determinados modos os fenômenos materiais de nossas condições sociais e da realidade que nos cerca.

Considerando os resultados e as conclusões do estudo, observamos que a relação oralidade/escrita se constitui como fator relevante para o estudo da caracterização dos modos como a condição letrada se constitui no espaço familiar e no espaço educativo formal de educação infantil. Neste sentido, destacamos a importância de práticas discursivas que: (a) contemplem e discutam as diferenças de conhecimentos que as crianças trazem, inclusive no sentido axiológico e discursivo; (b) trabalhem diferentes linguagens sociais em que a interrelação de gêneros do discurso seja vivenciada; (c) envolvam situações em que a linguagem escrita seja a fonte das interações, embora não necessariamente de forma explícita, constituindo-se como eventos de letramento; (d) promovam a reflexão sobre a própria linguagem, no sentido de tomar a linguagem como objeto, seus aspectos, características e usos; e (e) promovam a circulação de discursos, expressões, formas e registros variados, envolvendo diferentes aspectos das culturas sociais.

Entendemos a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, no sentido de projetar um processo crítico de aprendizagem da leitura e da escrita que vá além do conhecimento da escrita e da leitura de frases e textos simples. A aprendizagem da escrita de modo restrito não alteraria o estado ou a condição do indivíduo, no que diz respeito a aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do mesmo modo, não alteraria determinados grupos sociais, em relação a efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística (SOARES, 1998, p. 18) que a condição de letrado lhes poderia possibilitar. Dessa forma, torna-se relevante distinguir o acesso ao sistema de escrita e ao seu conhecimento, enquanto tecnologia, do acesso ao mundo da escrita e dos conhecimentos aí implicados, isto é, à escrita como prática social, como um saber, no caso do letramento.

Pelo que observamos, a interdição social de uma parcela grande da população brasileira ao mundo da cultura escrita, que historicamente se perpetua, permanece ativa, mesmo levando-se em conta o letramento, por ser ideologicamente construída. Em consequência, o compromisso da escola de trabalhar pelas mudanças estruturais da sociedade, levando em conta esta discussão no seu projeto pedagógico, que se organiza em currículos e planejamentos, e, sobretudo, nas suas ações mais cotidianas, continua sendo um desafio ético-político para os educadores neste país com tantas desigualdades. Da mesma forma, o compromisso da escola de legitimar o conhecimento de inúmeras esferas sociais, como grupos, instituições, pessoas e classes, não necessariamente relacionadas à tradição da cultura acadêmica, escolar, ou produzidos nela, se mostra urgente para a construção de uma realidade social justa – incluem-se aí modos de falar, de interagir e de apresentar aquele conhecimento.

O desafio de alfabetizar, letrando (SOARES, 1998, p. 18), é muito grande, mas o desafio inverso não pode ser deixado de lado: como letrar, alfabetizando?

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec: UNESP, 1998.

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 22, p. 9-39. 1992.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.18, p. 5-21, set/dez, 2001.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in society*, 1982, v.11, n. 2, p. 46-79, 1982.

LEMOS, C. Prefácio. In: KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 9-14.

OLSON, D.; ASTINGTON, W. Talking about text: How literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics*, North Holland/Amsterdam, v.14, n.5, p. 705-721, 1990.

PASOLINI, P. P. *Os jovens infelizes*: antologia de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos CEDES - Pensamento e Linguagem, Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética*, São Paulo, v. 24, p. 51-65, Jul. 1991.

SOARES, M. B. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. *Revista Presença Pedagógica*, Jul/Ago 2003. Disponível em: < http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.htm>. Acesso em: 2010.

Recebido em: 19 de novembro de 2010.

Aprovado em: 02 de dezembro de 2010.