

Cadê o sentido que estava aqui? O gato comeu! – discutindo o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil

*Edith Maria Batista Ferreira*¹

*Joelma Reis Correia*²

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada durante a disciplina “Linguagem, oralidade e escrita”, ministrada no Curso de Especialização para a Docência na Educação Infantil em 2015, promovido pelo Núcleo de Educação e Infância da Universidade Federal do Maranhão (NEIUFMA), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Objetivou analisar o trabalho com a linguagem escrita desenvolvido pelas escolas de educação infantil em municípios maranhenses. Foram sujeitos da pesquisa vinte e seis professoras de dezenove instituições públicas de quatro municípios, integrantes deste curso. Compreendendo a linguagem escrita como expressão, comunicação e interação humana, portanto, integrando a vida através dos gêneros discursivos, dialogamos com Bakhtin (1995), Vygotski (1995), Mello (2009; 2012), dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam que a escrita deve estar presente nas instituições de educação infantil, entretanto, não deve constituir-se como forma de linguagem exclusiva, negligenciando a presença das múltiplas linguagens. Apontou ainda que as atividades com o foco na escrita são as mesmas para as crianças com idade entre 3 e 5 anos, desconsiderando a forma como melhor elas aprendem e distanciando-se das situações de uso social da escrita, uma vez que estão centradas nos microaspectos da linguagem (GOULART, 2011).

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem escrita. Educação Infantil. Trabalho pedagógico.

¹ Mestre Educação. Professora da Universidade Federal do Maranhão, Brasil. E-mail: edithribeiro75@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Maranhão, Brasil. E-mail: joelmareis1970@hotmail.com

Where is the sense that was here ?the cat ate! Discussing the work with written language in early childhood education

ABSTRACT

This article result of a research held during the course of Language, orality and writing, given in the Specialization Course for Teaching in Early Childhood Education in 2015, promoted by the Center of Education and Childhood of the Federal University of Maranhão (NEIUFMA), in partnership with the Ministry of Education and Culture (MEC). Aimed to analyze the work with written language developed by the Early Childhood Education schools in Maranhão's municipalities. Twenty-six teachers of nineteen public institutions of four municipalities were the research subjects, who participated in this course. Understanding written language as expression, communication and human interaction, therefore, integrating lifethrough discursive genres, dialogue with Bakhtin (1995), Vygotsky (1995), Mello (2009; 2012), Smolka (2003), among others. The survey results point that writing should be present in the institutions early childhood education, however, should not constitute such as exclusive language way neglecting the presence of multiple languages. It further pointed that the activities with the focus on writing are the same for children aged between 3 and 5 years, disregarding the way they learn best and distancing themselves in situations of social use of writing, once that they are centered on micro aspects of language (GOULART, 2011).

KEYWORDS: Written language, Early Childhood Education, Pedagogical work.

Introdução

A ampliação do ensino fundamental de nove anos e a institucionalização do Ciclo de Alfabetização como a primeira etapa do ensino fundamental trouxeram novas questões para o trabalho com a linguagem na educação infantil. Isto porque, até antes da Lei nº 11.274/2006, que institui o ensino fundamental de nove anos, “competia” à

educação infantil alfabetizar as crianças, ainda que não no campo da legislação, mas na prática instituída, tanto que se intitulavam “salas de alfabetização” aquelas que atendiam às crianças de seis anos de idade.

Essas mudanças desacomodaram os professores da educação infantil: se não “comete” mais a esta etapa alfabetizar, o que fazer então no trabalho com a linguagem escrita? Ainda é muito recorrente observarmos nas escolas da infância o trabalho de identificar letras, copiar do quadro, entre outras atividades, que se assemelham ao que acontece em muitas turmas do Ciclo de Alfabetização. A vivência no estágio supervisionado em educação infantil, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, tem nos permitido estar dentro das escolas das redes públicas municipais e confirmar esta situação.

Ao ministrarmos a disciplina “Linguagem, oralidade e escrita” no Curso de Especialização para a Docência na Educação Infantil, no ano de 2015, promovido pelo Núcleo de Educação e Infância da Universidade Federal do Maranhão (NEIUFMA), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), interessou-nos saber como as professoras inscritas estavam proporcionando às crianças da creche e pré-escola o acesso à linguagem escrita, resultando na pesquisa denominada “Retratos do trabalho com a linguagem na escola da infância”, cujos dados trazemos neste trabalho. A pesquisa envolveu vinte e seis professoras de dezenove escolas de quatro municípios maranhenses, sendo duas de São José de Ribamar, quatro da Raposa, uma de São Mateus e doze de São Luís.

Defendemos, neste artigo, não ser função da educação infantil alfabetizar as crianças pequenas, o que não significa que elas não devam ser apresentadas à linguagem escrita. Somos favoráveis à presença das mais variadas formas de linguagem neste espaço, todas à serviço da expressão, comunicação, interação, portanto, para além dos microaspectos da linguagem (GOULART, 2011).

A importância de se trabalhar com as linguagens na educação infantil se justifica pelo fato de que a nossa sobrevivência no mundo depende da

nossa capacidade de se relacionar e se comunicar, o que acontece por intermédio da linguagem. Nesse sentido, as linguagens são apreendidas pelas crianças desde muito cedo nas interações com adultos e outras crianças, mas a escola é o espaço privilegiado para que esse aprendizado se intensifique.

Desse modo, o objetivo deste artigo é analisar o trabalho com a linguagem escrita desenvolvido pelas escolas de educação infantil em municípios maranhenses. Como forma de atingi-lo, discutimos sobre a necessidade da criança ter acesso a linguagem escrita como forma de interação, o que consideramos somente ser possível quando produzida a partir dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), estes compreendidos para além das estruturas ou tipos de textos trabalhados em sala de aula pelos professores, mas como relações estabelecidas entre as pessoas num determinado “espaço-tempo”, possibilitando às crianças o diálogo com o outro e com o mundo. Apresentamos, ainda, dados da pesquisa denominada “Retratos do trabalho com a linguagem na escola da infância”, no intuito de revelar como esta atividade cultural tem se feito presente em escolas maranhenses.

Linguagem escrita e educação infantil

Não é novidade para aqueles que têm se debruçado nos estudos da pequena infância, bem como militado nessa área, que o primeiro passo para se pensar propostas pedagógicas de qualidade para a educação infantil depende, inicialmente, da concepção que se tem de criança (ZABALZA, 1998), portanto, um sujeito de direitos, situado social e historicamente, curioso, competente, visto em suas possibilidades cognitivas, afetivas e sociais, capaz de expressar seus pensamentos, sentimentos e a sua visão sobre o mundo.

Essa concepção de criança, expressa nos textos dos mais variados documentos legais (BRASIL, 1994; 2009), os quais determinam uma política

pública de boa qualidade para a educação infantil, defendem, conforme Pinazza e Gobbi (2014, p.24), que “a educação ocorre no processo [...] centrada em atividades espontâneas que aproximam as crianças de situações e ocupações típicas da sociedade a que pertence e da qual deve participar de forma produtiva e criativa.”

Quando pensamos a criança a partir dessa perspectiva, consideramos não ser mais possível acreditar em argumentos pedagógicos, construídos ao longo da história, que evidenciam que a criança pequena se apropria dos bens culturais, dos conhecimentos historicamente acumulados através da pura transmissão, transformando os meninos e meninas em uma mão que copia e em um olho que, desde muito cedo, aprende a olhar somente para frente, bem como na crença de que existe apenas uma forma de exprimir o pensamento, desconsiderando muitas outras.

Se a criança está imersa no contexto sócio cultural, estimulada por adultos e crianças maiores na condição de parceiros mais experientes, ou sentindo necessidade de se fazer compreender ou responder às demandas daqueles que a cercam, ela se utiliza de diversas manifestações expressivas que, inicialmente, ocorre pelo gesto e, gradativamente, vão se tornando muito mais elaboradas.

É nessa perspectiva que enfatizamos o papel intencional da educação para promover situações significativas de aprendizagem para que a criança pequena se desenvolva, pois como afirma Mukhina (1996, p. 43):

As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condutas naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação - são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social. A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto

como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.

É consenso entre os estudiosos da área (PINAZZA; GOBBI, 2014; MELLO, 2009; 2012) que a melhor forma de apreensão da experiência social pelos pequenos é possibilitar-lhes o acesso e a manifestação das múltiplas linguagens, pois, como bem aponta Loris Malaguzzi (1994), a criança é detentora de cem linguagens. Essa necessidade também fica demarcada nos documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI's) quando determinam, no Art. 9º, que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir experiências que: “II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.” (BRASIL, 2009).

Portanto, a escola precisa garantir espaços e meios para que isso aconteça, o que vai requerer, inicialmente, do professor, compreender a linguagem como uma forma de interação humana, apoiada nas relações discursivas e sociais e empreendidas por sujeitos historicamente situados (BAKHTIN, 1995).

Para Leontiev (1978, p.172), por meio da linguagem conseguimos garantir a transmissão “[...] da experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência”. Assim, a apropriação social da linguagem é essencial para o desenvolvimento da história, bem como condição necessária para o desenvolvimento humano à medida que ela exerce o papel de organizar e fazer desenvolver os processos mentais.

Neste artigo, nosso interesse se volta para a linguagem verbal, que se traduz por intermédio do trabalho realizado com crianças pequenas com a

linguagem escrita e que, de acordo com as DCNEI's, também precisa se fazer presente no espaço da educação infantil ao enfatizar que precisamos possibilitar “III – [...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009).

Em contato com as escolas da infância, por meio dos estágios em docência e em encontros de formação continuada de professores, temos visto que os textos até têm estado em sala de aula, mas afastados da noção de gêneros do discurso apontada por Bakhtin (2003). Para este teórico, os gêneros do discurso, isto é, os enunciados orais ou escritos, estão presentes no cotidiano, nas múltiplas formas de comunicação discursiva imediata (relato do dia a dia) ou mais elaborada (carta, romance, pesquisas científicas etc.), portanto, em cada situação específica de diálogo são elaborados “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.262).

Entretanto, em nossas investigações sobre a linguagem escrita na educação infantil observamos que os textos selecionados para o trabalho com as crianças não têm levado em consideração a natureza da comunicação discursiva, ou seja, a linguagem não entra na vida das crianças com o intuito de informar, de levá-las a se comunicar com o exterior, documentar, conhecer, enfim, para os mais variados usos sociais, ao contrário:

[...] Os gêneros do discursos[...] ao migrarem para a esfera didática pedagógica [...] é concebido como mera superfície textual, descontextualizado, destituído do seu processo de enunciação; passa a ser considerado “objeto de ensino” ou integrar práticas não de uso da linguagem que tenham por centralidade o texto, mas práticas de conferências de conteúdos; sofre processos de estereotipação, no qual se anula a presença do sujeito e de fetichização/estabilização, em que o produto do conhecimento científico é tomado como modelo de práticas a serem “repetidas”, desconsiderando o movimento e a historicidade inerentes a

produção do conhecimento científico e de seus produtos/conceitos (GRECCO; MENDONÇA, 2014, p.165, grifos dos autores).

Essa situação pode ser comprovada quando identificamos que os textos mais utilizados no espaço da escola são sempre as parlendas, os trava-línguas, as cantigas de roda, porém, sem focar no sentido, conseqüentemente, destituídos do seu processo de enunciação. O olhar do professor se volta exclusivamente para os microaspectos, deixando de lado os macroaspectos, ou seja, a natureza discursiva do texto em suas particularidades e usos.

Queremos então alertar que, muitas vezes, o professor faz uso dos textos com a mesma finalidade, sem compreender que existe em volta deste material um “espaço-tempo” envolvido, que se materializa por meio das relações que se estabelecem entre as pessoas.

Diante da realidade apresentada, levantamos os seguintes questionamentos: por que a linguagem escrita, e não outra forma de linguagem, tem se constituído nosso foco de investigação? Como tem sido trabalhada? Para estas perguntas teríamos inúmeras respostas, mas consideramos que a principal delas é o fato de a linguagem escrita, tão presente nas interações sociais, em muitas instituições de educação infantil, ainda não possibilita às crianças vivenciarem esta atividade cultural como desejo de expressão. Como afirma Vygotski (1995), essa linguagem ainda não tem sido incorporada ao trabalho de professores de crianças como uma atividade necessária para a vida, mas como um hábito de mãos e dedos, cujo foco é a alfabetização e por uma via artificial e mecânica que não faz sentido nem mesmo para as crianças em idade escolar.

Como exemplo desse foco alfabetizador, podemos citar as atividades cansativas e sem sentido a que são submetidas às crianças, como: traçado de letras, tracejado de formas, pintura de imagens desconexas, cujo objetivo é fazer com que a criança desenvolva a coordenação motora. No entanto, conforme aponta Mello (2012, p.32), o professor não compreende que a

coordenação motora está em tudo “[...] quando a criança se alimenta sozinha, escova os dentes, desenha, pinta, brinca, recorta, se veste sozinha, tudo desenvolve sua coordenação motora [...]”.

Poderíamos justificar ainda a importância do trabalho com essa linguagem na escola da infância com as próprias palavras de Vygotski (1995) quando afirma que o acesso da criança à escrita desempenha um enorme papel no seu desenvolvimento cultural, portanto, não são atividades de cobrir letras e formas que possibilitarão esse desenvolvimento.

Segundo Luria (2001), a linguagem escrita contribui enormemente para expandir os poderes do homem no mundo social. Crianças que vivem em um meio urbano estão constantemente expostas à escrita, visto que na nossa sociedade, o mundo da cultura é, em sua maior parte, escrito. Ainda que em suas casas isso não aconteça de forma efetiva, o seu entorno lhe possibilita o contato direto com a escrita nas suas mais diversas formas e suportes. Bajard (2007, p. 105) aprofunda essa discussão quando afirma:

Consideramos que o primeiro movimento em direção à escrita se realiza através de um ato de recepção. De fato, a criança é entronizada desde seu nascimento em um mundo letrado, assim como é lançada numa comunidade lingüística usuária de determinada língua. O recém-nascido não escolhe sua cultura, letrada ou oral, nem a língua portuguesa que a veicula.

A linguagem escrita deve e pode ter espaço dentro da escola de educação infantil, assim como as demais formas de linguagem, com o fim para o qual foi criada, como forma de expressão e comunicação com o outro. Mello (2012, p.17), fundamentada em Vygotski, aponta algumas pistas de como isso pode acontecer:

Quando a educadora utiliza a escrita para registrar coisas para se lembrar mais tarde, escrever cartas ou bilhetes para alguém distante, para expressar uma experiência vivida e relatada pela

turma, ou quando faz um livro de histórias com uma história coletiva criada pelas crianças [...] Utilizando a escrita – tendo a educadora como escriba – para atos regulares de expressão das experiências vividas, escrever se torna um processo atrativo e carregado de sentido para as crianças. Quanto mais portadores de texto houver para uso na sala (enciclopédias e folhetos, livros de história e de consulta, dicionários e gibis, jornais e revistas, livro de receitas, cartas recebidas de correspondentes, cartazes de combinados), sendo utilizados pela educadora e pelas crianças, mais elas se aproximam da escrita e da leitura formando uma atitude leitora e produtora de textos [...].

Quando a criança tem acesso à linguagem escrita a partir dessa perspectiva, ela vai tendo a possibilidade de testemunhar o seu uso e, paulatinamente, vai compreendendo o seu papel social e a sua função em nossa sociedade e, conseqüentemente, vai sentindo necessidade de se expressar por meio dela.

O encontro com a cultura escrita nessa perspectiva acontecerá na escola quando entendermos que a organização do ensino precisa considerar as especificidades do ato de aprender. Leontiev (2012) nos chama a atenção para percebermos que a aprendizagem da criança não se realiza de qualquer forma, nem por intermédio de um fazer mecânico, mas se desenvolve como uma atividade. A atividade é a forma de agir do sujeito direcionada para um objeto, satisfazendo uma necessidade.

Desse modo, a atividade sempre é estimulada por um motivo, coincidindo com o objetivo do indivíduo para realizar uma determinada ação. Quando o motivo não coincide com aquilo para o qual ele se dirige, estamos falando de ação e não de atividade. Para ilustrar, podemos pensar na situação de escrita, comum na escola: as crianças são levadas a traçar letras, quando na verdade elas querem aprender a colocar no papel as suas ideias, seus sentimentos, suas memórias. Analisando o fato, percebemos que estamos falando de ação e não de atividade.

Mello (2004, p.3), em acordo com este pensamento, vai dizer que “[...] se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente do conhecimento, precisamos criar nelas o desejo e a necessidade do objeto a ser conhecido”. Assim, o papel da escola é criar nas crianças novos desejos, interesses e necessidades de aprender. No caso específico da linguagem escrita, objeto deste artigo, é preciso “[...] proporcionar às crianças um mergulho no mundo da cultura... E dentro deste mundo da cultura está a escrita” (MELLO, 2004, p.4). Como fazer isso? Não artificializando o uso da escrita, afastando-a dos fins para os quais foi criada: expressar, comunicar, registrar, informar.

Retratos do trabalho com a linguagem na escola da infância

Imbuídas dessas ideias, temos buscado investigar como a escola tem desenvolvido o trabalho com a linguagem junto às crianças pequenas e bem pequenas. Essa inquietação tem nos acompanhado em nossas ações desenvolvidas na graduação, com o Estágio em Educação Infantil e a disciplina Metodologias em Educação Infantil, bem como na Especialização em Docência na Educação Infantil e no Grupo de Pesquisa que estuda a leitura e escrita na perspectiva dialógica (GLEPDIAL/PPGEEB/UFMA).

De maneira mais específica tem nos interessado saber como a escola tem promovido o encontro das crianças pequenas e bem pequenas com a linguagem escrita. Desse modo, durante a disciplina “Linguagem, oralidade e escrita”, ministrada no Curso de Especialização para a Docência na Educação Infantil, em 2015, promovido pelo Núcleo de Educação e Infância da UFMA (NEIUFMA), realizamos uma pesquisa junto às professoras de escolas públicas municipais participantes do curso.

Promover um ensino articulado à pesquisa tem sido uma escolha, uma vez que desejamos criar, por meio dos encaminhamentos metodológicos adotados, condições para que os professores investiguem, indaguem, questionem e produzam explicações sobre sua forma de ensinar (FERREIRA, 2013). Uma das estratégias utilizadas, nesse sentido, tem sido a “estratégia do coaching” que, segundo Guarnieri (2009), é uma estratégia

formativa utilizada na formação de professores que busca captar a relação entre o pensar e o agir desse profissional, fazendo-o consciente de sua prática. Por meio dessa estratégia, pesquisador e professor analisam e refletem juntos sobre a situação de ensino; o pesquisador oferece ajuda real aos professores para que possam pensar criticamente e melhorar sua própria prática.

Refletir, segundo Ferreira (2013), é fazer retroceder, desviando da direção inicial; é voltar a consciência sobre si mesmo, considerando suas próprias ações. O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender, na procura de significado das experiências vividas.

Desse modo, a reflexão exige que os professores analisem suas ações, suas decisões e resultados, fazendo aparecer, nesse processo, suas teorias sobre o ensino. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997, 24).

Com o propósito de compreender o que pensavam e faziam as vinte e seis professoras que atuavam em dezenove escolas, de quatro municípios maranhenses, com a linguagem escrita na educação infantil, realizamos a pesquisa intitulada “Retratos do trabalho com a linguagem na escola da infância”.

A pesquisa consistiu em um levantamento individual do que cotidianamente as professoras de creches e pré escolas propõem às crianças como atividades de oralidade, leitura e escrita, contudo, neste trabalho fizemos o recorte somente da escrita. Logo após, as professoras se organizaram em grupos, tendo como critério a faixa etária das crianças com as quais trabalham (2, 3, 4 e 5 anos de idade), para compartilhar suas experiências. Por fim, construímos, coletivamente, um quadro síntese dessas atividades, apresentado a seguir:

Figura 1 – Retrato do trabalho com a linguagem

RETRATO DO TRABALHO COM A LINGUAGEM NA ESCOLA (SÃO LUÍS, RAPOSA, SÃO JOSÉ DE RIBAMAR E SÃO MATEUS) PÚBLICO: 26 PROFESSORAS E 19 ESCOLAS, SENDO: 12 SÃO LUÍS, 04 RAPOSA, 02 SÃO JOSÉ DE RIBAMAR E 01 SÃO MATEUS	
QUEM FALA	ESCRITA
PROFESSORAS DA CRECHE	- Exploração do calendário; - Cardápio da merenda; - Nome próprio; - Textos (combinados e outros de diferentes áreas); - Alfabeto móvel; - Recorte de letras
PROFESSORAS DO INFANTIL I	- Escrita espontânea do nome; - Identificação de letras e recorte; - Manuseio de diferentes textos; - Representação das letras usando o corpo; - Modelagem de letras com massinha; - Recorte do nome e de histórias.
PROFESSORAS DO INFANTIL II	- Listagens diversas; - Desenhos, reprodução de textos que sabe de cor; - Alfabeto móvel para formação de palavras e frases; - Registro de informações (texto modelo); - Grafismo/caligrafia (coordenação motora).

Fonte: Arquivo Pessoal, 2015.

De acordo com as informações geradas, observamos a presença privilegiada da escrita em sua forma técnica (identificação, modelagem e recorte de letras; reprodução de textos que se sabe de cor; formação de palavras e frases com utilização do alfabeto móvel etc.), destituindo a linguagem escrita de todo o seu significado, porque não existe um locutor real, uma situação de locução, uma resposta a discursos ditos e, como aponta Bakhtin (2003), a possibilidade de se enxergar a compreensão responsiva do outro.

Nessa forma de aprender, a preocupação é com o sinal ou com os microaspectos da linguagem escrita,

[...] isto é, com a relação fonema-grafema, com o desenho/caligrafia das letras e com aspectos ortográficos, contextualizados por uma visão estrutural da língua. 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. (GOULART, 2011, p.58)

O trabalho prosseguiu com a análise, em que as professoras foram provocadas a pensar: Para que servem estas atividades? Há uma intenção comunicativa real? Elas consideram as especificidades das crianças em cada etapa de seu desenvolvimento, uma vez que a faixa etária envolvida é de 2 a 5 anos?

Partindo desses questionamentos, as professoras lançaram um novo olhar sobre as informações presentes no quadro síntese, ficando perplexas com as atividades sem sentido a que estavam submetendo as crianças. Perceberam ainda que não havia nenhuma diferença ao que propunham as crianças, independente das suas especificidades: o que seria interessante para as crianças de dois anos, que ainda estão desenvolvendo sua linguagem oral, de modo a comunicarem claramente o que sentem e pensam? Cobrir, identificar letras, contribuem para isso?

Recorreram ainda ao que havíamos estudado na disciplina sobre a concepção de linguagem, fazendo o movimento de articulação teoria-empíria. Perceberam que as atividades propostas se afastavam da fala e do enunciado vivo, os quais são de natureza ativamente responsiva, portanto, prescindem de uma resposta, o que torna o ouvinte um sujeito falante.

Desse modo, compreenderam a necessidade de rever o percurso e encontrar novas rotas para o trabalho com a linguagem escrita com as crianças pequenas e bem pequenas, precisando planejar vivências que permitam às crianças se sentirem afetadas pelo objeto a ser conhecido, ou

seja, que lhes sejam apresentados motivos reais para aprender, conhecer, se expressar continuamente.

Para isso, as crianças precisam compreender, por meio da vivência, o papel e a função social da escrita em nossa sociedade. Isso acontecerá quando for garantido a elas que as atividades produtivas, como o desenho, a modelagem, atividades de construção, a colagem, o faz de conta, entre outras, se façam presentes cotidianamente nas escolas, criando novas formas de expressão que contribuirão para a formação de atitudes leitora e produtora de textos.

A predominância da linguagem escrita como técnica, conforme quadro analisado, encontra legitimidade no discurso das professoras da educação infantil quando estas se posicionavam, durante o curso, indignadas sobre a desobrigação desta etapa da educação básica com a alfabetização (agora não podemos mais trabalhar com a escrita na educação infantil!!!), sob o discurso de que estariam contribuindo para a exclusão social das crianças das classes populares, uma vez que ler e escrever é condição para ser considerado cidadão e que as crianças que frequentam as escolas privadas são alfabetizadas nesse momento da escolarização e, portanto, encontram-se em posição de vantagem em relação às crianças das escolas públicas.

Ampliando esta discussão, Faria (2012, p. 99) diz que “[...] As pessoas que defendem a alfabetização no pré vêm fortemente munidas do discurso da democratização da escola. O direito de as crianças lerem e escreverem, não serem fracassadas, não repetirem a primeira série”. Concordamos com a defesa da democratização do acesso à leitura e a escrita, mas questionamos: a perspectiva técnica de ensinar a escrever, como revelou a pesquisa, de fato promove igualdade de condições? Não seria mais democrático então oferecer às crianças a oportunidade de se comunicarem utilizando as mais variadas formas de linguagem?

Pensamos que a argumentação das professoras contribui para reafirmar a predominância, ou arriscaríamos a dizer, a quase exclusividade, do trabalho com a linguagem escrita, bem como a compreensão de que escrever

é ter domínio da técnica. Nesse sentido, parece que a única forma de expressão legítima para a escola é a linguagem escrita.

Ainda que concordássemos que compete à educação infantil alfabetizar, nem de longe comungaríamos da ideia de que alfabetizar é ensinar o domínio do código de escrita. Sobre o assunto, Britto (2009, xiii) assevera:

[...] é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, mas sim pôr a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir cultura escrita.

Essa intimidade com o universo escrito demonstrada pelo autor acontecerá quando as experiências com esta linguagem forem verdadeiras, nascendo do desejo e da necessidade real de escrita, como vimos anteriormente. Além disso, quando desde muito cedo, as crianças experimentarem distintas possibilidades de leitura de mundo que se expressam através dos mais variados recursos de comunicação (oral, escrito, artístico, pictórico, corporal, musical...), portanto, por meio das múltiplas linguagens.

Para a Vitória (2016, p.8),

[...] o que se pretende é que o desenvolvimento de múltiplas linguagens na Educação Infantil esteja a serviço de um desenvolvimento mais abrangente, que ultrapasse as habilidades de se expressar de múltiplas formas, e se configure como uma possibilidade de leitura significativa de mundo, o que implica identificar fenômenos, estabelecer relações, elaborar inferências a partir do que se vive e observa, sistematizar informações, enfim, produzir conhecimento.

Esse caminho será possível quando permitirmos que as crianças usufruam ao máximo das linguagens na sua função enunciativa, experimentando-as como formas mais elaboradas da cultura, por exemplo, quando tomarem contato com desenhos mais elaborados para aprender a desenhar; com a escultura para começar a manusear a argila ou a massa de modelar; com a dança para aprender a dançar, entre outras.

Conclusão

Diante das argumentações apresentadas ao longo do texto e entendendo que, dada a complexidade da temática, a discussão não se encerra aqui, compreendemos ser necessário, nos cursos de formação inicial e continuada, problematizar o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil para além do conjunto de atividades a serem desenvolvidas junto às crianças, mas, sobretudo, interrogando sobre a concepção de linguagem anunciada em cada atividade proposta e a compreensão que temos sobre o seu processo de aprendizagem.

Enfatizamos ainda que compreendemos que as linguagens, nas suas mais variadas formas, devem se constituir ferramentas para as crianças manifestarem, expressarem, registrarem suas ideias, entendimentos, observações, sentimentos, lembranças, portanto, devem estar a serviço dos mais variados campos do conhecimento. Concordamos ainda, como sugere Farias (2012) que nós, educadores da infância, precisamos ser alfabetizados nas linguagens infantis, para que vislumbremos possibilidades de inventar situações reais onde o uso da linguagem se faça necessário.

No que tange especificamente à linguagem escrita reiteramos que as práticas focadas no treino do desenho da letra, na identificação de letras soltas, dentre outras, não contribuem para a formação de leitores e produtores de textos, papel indiscutível da escola. Assim, se faz necessário que a curiosidade, a necessidade e o desejo próprio das crianças em decifrar esse misterioso instrumento cultural complexo, sejam colocados a serviço de

sua aprendizagem. Para isso, o professor da educação infantil precisará promover situações de aprendizagem em que as especificidades do processo de aprender da criança sejam respeitadas e consideradas balizadoras para o planejamento do trabalho pedagógico da escola da infância.

Além disso, se faz imprescindível “[...] criar ambientes discursivos em sala de aula que valorizem os seus sujeitos e seus discursos” (CORAI, 2015, p.34). Tais ambientes devem promover interações discursivas entre criança-criança e criança-adulto, favorecendo o desenvolvimento das múltiplas capacidades: linguística, cognitiva, interpessoal, entre outras. Essas interações discursivas podem ser desencadeadas por meio das rodas, sejam elas de conversa, história, notícia ou de novidade, muito presentes nas rotinas da educação infantil. Outra possibilidade seria a exploração de textos que atendam à necessidade discursiva da turma, desencadeando processos cuja escrita se torne parte da vida das crianças.

Referências

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006.

_____. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação Infantil e cultura escrita. In: MELLO, Suely Amaral; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2009, p. vii-xiv.

CORAI, Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre educação infantil e alfabetização? In: GOULART, Celília M.A.;

SOUZA, Marta (Orgs.). *Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*. Campinas: Papyrus, 2015.

FERREIRA, Edith Maria Batista. *Formação de professores(as): movimentos de criação?* São Luís: UDUFMA, 2013.

GOULART, Cecília M. A. Educação infantil e práticas de letramento: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos. *Ensino Em Re-Vista*, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011.

GRECCO, Natália; MENDONÇA, Marina Célia. A aquisição da escrita e gêneros do discurso. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciana de; MENDONÇA, Marina Célia (Orgs.). *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014.

GUARNIERI, Maria Regina. A estratégia do “coaching” na pesquisa de formação de professores. In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina (Orgs.). *Pesquisa com professores no início da escolarização*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009, p.69-84.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 2012.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8.ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

MALAGUZZI, Loris. (1994). *Ao contrário as cem existem*. Bambini. Milão, Fev/ano X, nº 2 (Tradução livre de Ana Lúcia Goulart de Faria, Patrícia Piozzi e Maria Carmem Barbosa).

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotski. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. 2.ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2009 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

MELLO, Suely Amaral. *Um mergulho no letramento a partir da educação infantil*. Caderno Temático de Formação, São Paulo, v. 2, p. 46-51, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. *Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil*. Maringá: EDUEM, 2012, p.19-36.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade escolar*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINAZZA, Mônica Apezato; GOBBI, Marcia Aparecida. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezato (Org.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoriadel desarrollo del lenguaje escrito. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v.3.

VITÓRIA, Maria Inês corte. *Múltiplas linguagens na educação infantil: acriança sob nova ótica, nova ética e nova estética*. Acesso em 01 de maio de 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/M%C3%9ALTIPLAS%20LINGUAGENS.pdf>

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em junho de 2016.

Aprovado em setembro de 2016.