

ITINERÁRIOS DE PESQUISA: INFÂNCIA, LINGUAGENS E LINGUAGEM ESCRITA

Hilda Micarello¹

Ilka Schapper²

Neste texto, propusemo-nos o desafio de (com)partilhar reflexões críticas tecidas no GP LLEFoPI (Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância) sob o signo das discussões acerca das múltiplas linguagens das crianças no contexto da Educação Infantil.

Pretendemos discutir, em especial, o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil a partir de uma problematização da supremacia dada pelas práticas pedagógicas a esta linguagem em detrimento de outras múltiplas linguagens, a partir das quais as crianças se expressam sobre o mundo e produzem sentido para suas experiências. Tal problematização não se encaminha no sentido de negar a importância da linguagem escrita no processo de apropriação, pelas crianças, da cultura de seu grupo de referência, mas se direciona à abertura de possibilidades de encaminhar a inserção das crianças no universo letrado, na tecitura do texto escrito com o texto musical, gestual, corporal, dentre outras possíveis. Tais possibilidades são aventadas a partir de indícios apontados pelas pesquisas desenvolvidas no grupo LLEFoPI, que desde 2005 vem realizando, no âmbito do Núcleo de Estudos e Ensino de Linguagens da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pesquisas que focalizam as crianças e a vivência de suas infâncias, mediadas pelas linguagens, em contextos de Educação Infantil.

Trajetórias de Pesquisa do GP LLEFoPI

O GP LLEFoPI tem sua gênese no início dos anos 90, na Faculdade de Educação da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), com a pesquisa “Escola, Cultura e Jogos Infantis”, que tinha o objetivo de levantar os elementos sócio-culturais presentes nos jogos infantis realizados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, procurando discutir as possíveis relações com a proposta curricular do Município de Juiz de Fora daquele período, tendo como

¹ Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora Adjunta da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional da UFJF. Contato: hilda.micarello@uab.ufjf.br

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Contato: ilkaschapper@gmail.com

eixo não só o programa e a rotina diária estabelecidos na escola, mas também como essa proposta se materializava no cotidiano escolar.

O que orientou o grupo naquele período foram questões concernentes ao processo de aprendizagem, bem como às dificuldades inerentes ao mesmo. Isso porque um grande número de crianças de uma escola pública municipal circunvizinha à Universidade, na qual o grupo realizava um trabalho de formação de professores, era encaminhado aos pesquisadores com diagnóstico de dificuldades de aprendizagens, em especial no campo da leitura e escrita.

As vivências grupais com essas crianças mostraram a importância do jogo e da brincadeira para o processo de ensino-aprendizagem, porque o jogo e a brincadeira são portadores de significados, remetendo a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. A atividade lúdica possibilita à criança ser o sujeito, ator e autor, em uma situação geralmente prazerosa e significativa, caracterizada pela liberdade que, por sua vez, produz o valor das aprendizagens efetuadas. Dito de outro modo, essa atividade possibilita à criança compartilhar sentidos, o que favorece a produção/construção de significados para suas vivências-experiências, decorrendo em novas aprendizagens.

Em função disso, o grupo decidiu, em etapa posterior da pesquisa, investigar os jogos infantis na pré-escola, buscando identificar os elementos sócio-culturais neles presentes e a relação com a proposta curricular adotada em escolas municipais de Educação Infantil de Juiz de Fora.

Em decorrência desses trabalhos, no ano de 2005, a equipe passou a investigar não apenas as escolas de Educação Infantil, mas também creches públicas municipais, focalizando o tema do espaço da sala de Educação Infantil, buscando compreender o que esses espaços revelavam, os limites da sala de atividades de Educação Infantil, tanto do ponto de vista vertical - as paredes - quanto do ponto de vista horizontalizado - o chão -, sobre as vivências e saberes que se estabelecem entre as crianças de 2 e 3 anos e os educadores/professores, por meio de diferentes práticas de linguagem: brincadeira de faz de conta; contação de história; rodas de conversa.

É possível perceber que, em sua gênese, o GP LEFoPI se constituiu na interface entre os temas da linguagem, da educação da criança pequena e da formação de educadores, sob o signo da perspectiva sócio-histórico-cultural, ancorada especialmente nos trabalhos de Vigotski e Bakhtin.

Atualmente, o GP LEFoPI abriga dois projetos de pesquisa. O primeiro, com crianças de 0 a 3 anos, intitulado “Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche”, tem como principal objetivo

desencadear a reflexão crítica e a ação colaborativa entre coordenadoras de 23 creches municipais e pesquisadores externos, representados pelos integrantes do GP LEFoPI, sobre as atividades educativas que se apresentam na rotina da creche. Um dos temas que emergiu dessa reflexão crítica foi o choro infantil como manifestação de linguagem. Esse tema, sobre o qual não nos estenderemos neste texto, aponta para a relevância de compreender os significados atribuídos ao choro pela comunidade da creche, cotejados àqueles sinalizados pelas crianças.

O segundo projeto de pesquisa abrigado pelo GP LEFoPI, intitulado “Práticas de leitura na Educação Infantil e na passagem ao Ensino Fundamental”, tem o objetivo de compreender aspectos envolvidos nas transições entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Seu foco são as práticas de leitura que se realizam em ambas as etapas da educação básica, caracterizando-se como um estudo longitudinal, no qual um mesmo grupo de crianças é acompanhado ao longo de dois anos: no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A interseção entre os projetos está no esforço em compreender como diferentes linguagens concorrem para/na constituição dos sujeitos, crianças, professores e pesquisadores. Neste texto, focalizaremos, no âmbito da produção teórica do LEFoPI, as relações entre linguagem escrita e outras formas de linguagem na Educação Infantil, os sentidos e significados produzidos por crianças e professores para essas linguagens e o modo como elas repercutem nos processos subjetivação.

A promulgação da lei nº 11272/2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos, se deu num momento no qual a Educação Infantil busca definir a sua identidade enquanto primeira etapa da educação básica, firmando sua especificidade em relação a outras etapas de escolarização. Historicamente, a Educação Infantil tem sido identificada, ora exclusivamente com a dimensão dos cuidados com o corpo, numa perspectiva assistencialista, ora como preparatória ao Ensino Fundamental, numa perspectiva antecipatória da escolarização.

A primeira perspectiva, ao negar a dimensão educacional do trabalho com a criança pequena, nega, por conseguinte, sua dimensão cultural e à criança sua condição de sujeito de cultura.

A segunda perspectiva, ao subjugar a dimensão educacional a uma escolarização equivocada, nega as formas próprias de atribuir sentido ao mundo pela criança e também acaba por obscurecer a dimensão cultural do atendimento à infância em instituições educacionais. No que concerne a essa segunda perspectiva, a pesquisa acadêmica tem mostrado que, paradoxalmente, o ensino da leitura e da escrita e a expectativa de sua aprendizagem em etapas cada vez mais precoces da vida, tem se constituído a forma mais aguda de negação da dimensão cultural do trabalho junto à criança pequena. A inclusão de crianças de 6 anos no

Ensino Fundamental pela Lei supracitada reforça esse movimento. Assim, quais seriam as repercussões dessa negação para os processos de subjetivação e desenvolvimento das crianças?

Cultura e o processo de humanização dos sujeitos

Pino (2005), refletindo sobre aquilo que denomina o nascimento cultural do homem, cita a afirmação de Gilberto Velho segundo a qual “a cultura é a instância propriamente humanizadora” (p.81), para destacar que o ser humano se constitui como tal a partir de formas próprias de agir e pensar de seu grupo social. Essa concepção é o centro do projeto teórico de Vigotski, principal referência dos estudos desenvolvidos por Pino. Tal projeto se volta à tentativa de compreender as origens das funções mentais superiores, aquelas que nos distinguem de outras espécies animais e nos conferem a condição de seres humanos. Para Vigotski (1997, p.106, apud Pino, 2005, p. 88), “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Refletindo sobre essa afirmação de Vigotski, Pino (idem) afirma ser a cultura o conjunto de produções humanas que se caracterizam por sua materialidade e significação, sendo esta última a responsável por converter o que é natureza em cultura e vice-versa.

Ainda segundo Pino (idem), as produções humanas podem se caracterizar como ações físicas sobre a natureza ou como produtos da “atividade mental sobre *objetos simbólicos*¹ (ideias), com o uso de meios simbólicos (diferentes tipos de linguagem) cuja exteriorização (comunicação aos outros) se faz por intermédio de *formas* materiais de expressão (fala, escrita, formas gráficas, formas estéticas etc.)” (pág. 92). Tais produções se dão no contexto de relações interpessoais por meio das quais significados produzidos coletivamente são internalizados pelo sujeito a partir da mediação dos signos e de outros sujeitos. Os signos, por remeterem a algo que está fora deles mesmos, permitem a superação da atuação no plano do imediatamente perceptível para uma atuação no plano do inteligível, da criação do novo, daquilo que não está posto. E isso só é possível a partir da mediação de outros sujeitos com os quais esses significados são compartilhados. É a possibilidade de compartilhar significados que nos torna sujeitos de uma mesma cultura.

O processo de significação na psicologia sócio-histórico-cultural

¹ Grifos do autor.

Para Bakhtin/Volochinov (1988), o problema da significação é um dos mais complexos da linguística. Segundo os autores, as buscas de resolução dessa questão têm mostrado o estreito monólogo da ciência linguística, que está alicerçada sobre uma compreensão passiva da significação.

Para auxiliar na solução desse debate, os teóricos russos fazem uma distinção entre significado (significação) e sentido (tema). Este seria individual e não reiterável, assim como a própria enunciação. Já aquele está fundado sobre uma convenção reiterável e idêntica, não tendo uma existência concreta e independente. A significação é “um estágio inferior da capacidade de significar, e o tema, um estágio superior da mesma capacidade. A significação existe como potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua” (Cereja, 2005, p. 202). Assim, não diz nada em si mesma, ela é apenas uma “potência”, uma possibilidade.

Bakhtin/Volochinov (1988, p. 129) explicam que, diferentemente da significação, o sentido da enunciação é concreto, similar ao instante histórico ao qual pertence, posto que “somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico possui um tema, isto é o que se entende por tema da enunciação”.

Assim, o sentido é determinado não apenas pelas formas linguísticas (as palavras, as formas morfológicas e sintáticas, os sons, as entonações) como ocorre na significação, mas, também, pelos elementos extraverbais da cena discursiva.

É no processo da compreensão ativa¹ que podemos entender a distinção entre sentido e significação, já que esta compreensão é uma forma de diálogo que possibilita ao locutor-ouvinte espaços de oposição na contrapalavra, na réplica.

É no interior da comunidade semiótica que o signo linguístico e, por conseguinte, a indissociabilidade entre sentido e significado pode ser compreendida, pois o signo reflete e refrata a realidade e muitas outras. No lugar onde o signo se encontra, se materializa, encontra-se também a ideologia, pois “tudo que é ideológico possui um valor semiótico (...) cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (Bakhtin/Volochinov, 1988, p. 32-33).

¹ Segundo Bakhtin/Volochinov (1988, p. 132) “qualquer tipo de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”.

Vigotski também se preocupou em resolver o problema da significação. Mas, diferentemente de Bakhtin, que tinha como objeto de análise a linguagem, travando uma luta teórica com a linguística de seu tempo, Vigotski, numa perspectiva sócio-histórica e cultural, buscou formular uma psicologia historicamente fundamentada, tecendo um debate com as teorias psicológicas de sua época. Para alcançar seus objetivos, os autores russos buscaram o método dialético, pautado nas construções teóricas de Karl Marx e Friedrich Engels.

Apesar da similaridade dos conceitos de sentido e significado nas perspectivas teóricas de Bakhtin e Vigotski, como dito anteriormente, este se fundamenta nos construtos teóricos da Psicologia¹ para explicar como se processa a relação do homem com o mundo em constantes transformações e mudanças.

Vigotski explica que o significado é um fenômeno da fala e do pensamento. Da fala, porque a palavra sem significado é meramente um som vazio, e do pensamento, porque o significado de cada palavra é um conceito, uma generalização que materializa os atos do pensamento. Desse modo, como sintetiza Freitas (1997, p. 323), “o significado da palavra é a chave da compreensão dialética entre pensamento e linguagem”. Nesse sentido, a linguagem não é apenas uma materialização do pensamento, pois o “pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir” (Vigotski, 1934/1993, p. 108).

O significado na perspectiva Vigotskiana é uma generalização, um conceito que caracteriza um fenômeno do pensamento e, ao mesmo tempo, um fenômeno da fala, da linguagem. Tanto a fala interfere no pensamento, quanto este na linguagem verbal.

A evolução do significado da palavra possibilita ao sujeito sócio-histórico-cultural, o desenvolvimento do conceito, entendido como um sistema de generalizações, expresso nas palavras que se modificam ao longo das vivências e experiências do sujeito da linguagem. Essas transformações e mudanças na vida do homem promovem as transformações “inter” consciências e, por conseguinte, mudança na capacidade de significar.

Os significados são produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como processo. Os significados referem-se, assim aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos a partir de suas próprias subjetividades

¹ Para sistematizar uma Psicologia Marxista, Vygotsky se opôs às principais correntes que dicotomizaram a relação entre pensamento e linguagem.

(Aguiar & Ozella, 2006, p. 226). O sentido para Vigotski (1934/1993, p. 125) pode ser, assim, explicado como:

a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera o sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

É interessante refletir sobre como o sentido permite vislumbrar a dinamicidade, o movimento da linguagem, pois possibilita que vejamos o reverso da significação, ou seja, seu caráter dinâmico, complexo e instável. É sob a égide dos sentidos que os significados deixam de ser tão-somente zonas estáveis, já que os sentidos dão dinamicidade ao significado das palavras.

Em síntese, é no interior desse movimento da significação que, dialeticamente, os sentidos vão se constituindo, pois se aproximam mais da subjetividade do sujeito, criando zonas de sentido que desestabilizam a significação. Essa desestabilização, posta nos múltiplos movimentos do significado, que constituem os diversos sentidos, possibilita, a uma determinada comunidade semiótica, alcançar novamente um significado mais ou menos estável.

Linguagem escrita na Educação Infantil

Dessas afirmações decorrem alguns elementos importantes para abordarmos o tema do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil e o modo como ele pode ser conduzido na transição entre esta etapa da educação básica e o Ensino Fundamental. Uma primeira decorrência dessas reflexões é a de que afirmar a criança como produtora de cultura significa reconhecer sua capacidade de operar no plano dos significados, ou seja, enquanto sujeito que se pronuncia sobre o mundo no qual está inserida a partir de diferentes linguagens – plástica, musical, gestual, pictórica – fazendo uso desses meios simbólicos para se por em interação com o outro.

Outra decorrência importante é o necessário reconhecimento de que a linguagem escrita não se encontra deslocada de outras formas de linguagem que permitem ao sujeito criança adentrar o universo simbólico que constitui a cultura de seu grupo de referência. A apropriação de diferentes linguagens permite operar no plano simbólico de forma mais competente, compreendendo as regras de funcionamento desse universo e exercitando a capacidade de criação do novo a partir do já dado.

Finalmente é importante lembrar que para se constituir por meio da experiência de cultura e, portanto, como prática humanizadora, é necessário que o sujeito, nesse caso, a criança, possa atribuir sentido à leitura e à escrita. Vigotski (1991) já denunciava que a linguagem escrita é ensinada às crianças como hábito de mãos e dedos e não como linguagem. Abordar a escrita enquanto linguagem significa reconhecê-la como ponte entre mim e o outro, como atividade simbólica a partir da qual minha ação sobre o outro produz mudanças nesse outro e em mim mesmo. Entretanto, a supremacia do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, atendendo a uma perspectiva meramente antecipatória da escolarização e a ênfase na alfabetização como meta a ser atingida precocemente, com vistas à prevenção de um possível fracasso escolar futuro, têm obscurecido o trabalho com outras múltiplas linguagens, a partir das quais as crianças atribuem sentido ao mundo e se expressam em relação a ele. Além disso, a própria linguagem escrita tem sido abordada de forma fragmentada, destituída de sua condição de atividade humana, como vêm indicando os dados da pesquisa “Práticas de leitura na Educação Infantil e na passagem ao ensino fundamental”, que vem sendo desenvolvida pelo LEFoPI desde de 2010 .

No âmbito da referida pesquisa, estudo longitudinal no qual duas turmas de Educação Infantil vêm sendo acompanhadas há dois anos nesta etapa da educação básica e em seu ingresso no Ensino Fundamental, observamos que são várias as situações de leitura vivenciadas pelas crianças da Educação Infantil na escola, assim como são vários os gêneros textuais contemplados nessas vivências. São lidas para as crianças receitas culinárias, fábulas, contos, trava-línguas, parlendas, poesias, dentre outros gêneros. Entretanto, o modo como esses textos são abordados a partir da mediação dos adultos – de forma aligeirada, vinculados, em geral, à realização de uma atividade prática previamente definida pelo adulto sem a participação das crianças, desvinculados de outras atividades - não favorece sua apropriação, pelas crianças, enquanto uma atividade mental sobre *objetos simbólicos*, com o uso de meios simbólicos, ficando a abordagem desses textos muitas vezes reduzida às formas materiais em que eles se apresentam. Nas duas escolas observadas no âmbito da pesquisa foi possível identificar que à intensificação do contato com materiais escritos nem sempre corresponde uma intensificação da experiência das crianças com a leitura enquanto objeto cultural, pois nem sempre os significados produzidos pelas crianças para suas experiências com o texto são o foco do trabalho realizado. Onde, então, se colocaria esse foco? Em alguns casos, na utilização do texto como meio para a apropriação do código escrito: das atividades de leitura decorrem atividades de escrita que focalizam o processo de alfabetização, tais como cópia de letras,

sílabas, palavras. Em outros casos, na utilização do texto com fins moralizantes: ensinar o valor de determinada atitude ou a necessidade de um determinado tipo de comportamento.

Para além de uma atitude de condenação dessas práticas, buscamos entender seus fundamentos a partir do que nos dizem sobre elas as professoras observadas no âmbito da pesquisa citada anteriormente. Transcrevemos, abaixo, um trecho da entrevista realizada com a professora, que chamaremos de Elisa, com o intuito de resguardar sua identidade, e que atuava no turno da tarde, no segundo período da Educação Infantil– crianças de cinco anos – de uma das escolas observadas. A partir dessa entrevista, cotejada às observações realizadas na turma da professora, nossa intenção é compreender as concepções que fundamentavam o modo como a docente mediava situações de leitura junto às crianças. No trecho transcrito a seguir o foco é o trabalho com a poesia que a professora desenvolvia na turma:

(...) eu gosto da poesia, ai eu montei um quadro de poesias e assim eles [as crianças] desenvolvem a criatividade, a linguagem. A poesia normalmente sou eu que escolho, teve a da borboleta que a gente trabalhou, eles adoravam, com muita facilidade pra pegarem, rapidinho eles já falavam a poesia. Eles faziam desenhos, escreviam borboleta... na época eu relacionava a letra com o nome de uma criança e, ai, ou a gente fazia um desenho ou uma colagem. Líamos a poesia da borboleta, teve uma outra que a gente trabalhou também, a Foca que eles gostavam muito e eu gosto da poesia porque eles adoram também e porque desenvolve a linguagem, a criatividade. (Entrevista com a professora Elisa, escola de Tempo Integral, turno da tarde, 12/2010)

A partir do que diz a professora, é possível perceber que a mesma valoriza o trabalho com a poesia, porque percebe nele a possibilidade de desenvolvimento da linguagem e da criatividade das crianças e também porque esse seria um gênero textual que as crianças apreciam. Entretanto, o modo como a docente media a relação das crianças com os textos poéticos não necessariamente favorece o desenvolvimento da linguagem e da criatividade a que ela se refere, posto que, à exceção do desenho, a professora não faz referência a outras atividades nas quais houvesse a criação do novo a partir do já dado. Embora o texto poético seja efetivamente tomado, então, como uma forma prazerosa -porque agrada às crianças - sua dimensão cultural fica obscurecida, uma vez que as atividades decorrentes de sua apropriação não se caracterizam como atividades mentais sobre objetos simbólicos pelo uso de meios simbólicos, mas se atêm apenas à materialidade do texto, seja como objeto de recitação, seja como fonte de conhecimentos sobre a língua.

Não desejamos, aqui, negar o fato de que uma das formas de materialização do texto, nesse caso, a poesia, é a escrita e que tal materialidade deva ser objeto de observação e reflexão pelas crianças. Entretanto, é preciso considerar os significados que as crianças produzem para o texto como forma de dizer algo e como se apropriam dessa forma de dizer para expandir seu

repertório de possibilidades de interação. É esta última dimensão do trabalho com o texto poético que parece obscurecida, tanto na fala da professora, quanto nas atividades desenvolvidas com as crianças e que observamos ao longo do período da pesquisa.

Parece haver uma percepção dos professores de que o desenvolvimento da criatividade, a que a professora se refere em sua entrevista, seja dependente de produções materiais pelas crianças. Assim, é comum após a contação de uma história ou a leitura de uma poesia, a solicitação às crianças de que façam um desenho, modelagem, dobradura etc., como afirma a professora no trecho da entrevista transcrita. Muitas vezes, inclusive, a preocupação de que o tempo seja suficiente para este tipo de atividade acaba abreviando o momento de fruição do texto. As poesias, por exemplo, nunca são recitadas – não são explorados aspectos como a gestualidade ou a entonação na recitação dos versos – mas apenas lidas. Quando há alguma reflexão sobre elas, em geral, tal reflexão se atém à percepção das rimas nos versos, ou à relação entre letras de palavras do texto com outras palavras, como a professora destaca em sua entrevista, ao fazer referência à comparação entre as letras da palavra “borboleta” e os nomes das crianças.

Assim, como é perceptível uma supervalorização da materialização escrita do texto poético em detrimento dos significados que ele possa evocar, existe também uma supervalorização da produção material das crianças em detrimento dos processos de significação envolvidos nessa produção, sendo exatamente esta última dimensão aquela responsável pelo caráter humanizador das práticas de leitura enquanto práticas culturais.

A dimensão cultural da escrita e o diálogo com outras linguagens

Um trabalho com a linguagem escrita e com outras linguagens que considerem os processos de significação envolvidos na produção dessas parece ser o objetivo da professora do turno da manhã que atuava na mesma turma de crianças de cinco anos na qual trabalhava a professora Elisa, cujo trecho da entrevista foi apresentado e discutido no tópico anterior.

Para a professora da manhã, que chamaremos de Geane, o trabalho com a linguagem escrita deve ser uma decorrência do trabalho com outras linguagens. Na entrevista realizada com a professora, ela discorre sobre sua concepção acerca do papel do trabalho com a leitura para as crianças da turma na qual ela atuava e que observamos por seis meses ao longo do ano de 2010. Apresentamos a seguir um trecho da entrevista realizada com a professora, no qual ela enuncia sua percepção sobre como deva ser o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

É uma convicção muito forte pra mim não acelerar mesmo essa questão da alfabetização com essa turma. Eu e a vice-diretora, conversamos sobre essa questão da alfabetização, ela entendeu, ela também tem uma grande preocupação com a questão da infância. Decidimos, juntas, trabalhar a questão da linguagem com as crianças de outra forma, não só mostrando as letras, mas trabalhar com crachás com os nomes das crianças, por exemplo, e aí naturalmente as crianças vão refletindo sobre a escrita, ainda mais na minha turma, eles são muito atentos, é características deles. E começam a fazer comparações por conta própria: quantos nomes de crianças começam com a letra L, quantos alunos o nome começa com tal letra, refletimos muito sobre isso. Não era meu intuito dedicar muito tempo pra isso não, é então assim, o que eu vejo que nos textos, a questão da linguagem mesmo, são várias linguagens né? A música, que também são textos. E a música é muito forte lá na sala, e a roda rítmica é uma estrutura que eu acho muito interessante para as crianças dessa idade, porque é onde tudo acontece. (Entrevista com a professora Geane da escola de tempo integral. Dezembro de 2010.)

Na fala da professora é possível perceber o reconhecimento da importância do trabalho com a escrita em sua dimensão de apropriação do código alfabético, quando ela se refere ao uso dos crachás com os nomes das crianças e ao estímulo à reflexão sobre as letras que compõem esses nomes. A escolha pela professora por começar esse trabalho de reflexão sobre a escrita alfabética pelo nome não é fortuita, mas está sustentada no fato do nome ser, para a criança, uma marca de identidade e apresentar, ainda, um valor afetivo para ela. O nome, portanto, evoca sentidos pessoais que favorecem o envolvimento do grupo em atividades significativas, por ser a representação da identidade de seus componentes.

Ao afirmar o valor do trabalho com a linguagem escrita junto às crianças e o interesse delas por essa linguagem, a professora, entretanto, alerta para o fato de que a experiência da infância deve ser preservada e que, por isso, o trabalho com a linguagem escrita deve se dar no contexto de múltiplas linguagens que também devem ser valorizadas. A docente, então, se refere à roda rítmica, uma atividade da rotina diária que ela estabelece com sua turma e na qual múltiplas linguagens são experimentadas pelas crianças: dança, gestualidade, canto, recitação, dramatização, dentre outras. O trecho transcrito a seguir, extraído das notas de campo construídas ao longo do período de observação na sala da professora, exemplifica como essas múltiplas linguagens se manifestavam na roda rítmica.

A professora convida as crianças a entrarem na roda rítmica cantando suavemente, como todas as manhãs. A roda começa com as crianças e a professora cantando juntas *“bom dia sol, bom dia luz, um grande amor, é o que nos conduz...”* Após a música, a professora dá bom dia a cada uma das crianças, olhando-as nos olhos. Após o bom dia, começa uma nova cantiga, que é, ao mesmo tempo, uma narrativa: *“Um rei atirou seu anel no mar, e disse às sereias ‘Ide buscar’...”*. A música é acompanhada por gestos. A princípio alguns meninos resistem em realizar os gestos, mas aos poucos as resistências vão sendo quebradas e os meninos vão se juntando aos demais na roda. Tem início uma nova cantiga *“Toda flor é rei, toda flor é*

rainha, ajeite sua coroa, ajeite sua sainha(..).” A professora pede que as crianças dêem as mãos para fazer um caracol. Giovana vai à frente “puxando o caracol”. Terminado o caracol, tem início um trava-línguas “*O tatu tai?/ O tatu não tá../ Mas a tia do tatu tá. / E a tia do tatu tando/ É o mesmo que o tatu tá.*” Todas as crianças querem falar o trava-línguas e o fazem. Terminado o trava-línguas, tem início uma atividade de alongamento na roda, motivada por mais uma narrativa: “*Esta é a Igrejinha/ Esta é sua torrezinha/ Abro a porta, não tem ninguém/ É dia de Semana, ó meu bem!(...)*” Marquinhos e Leandro estão de mau humor e não fazem os gestos. Todos os demais fazem e parecem se divertir muito com isso. Finalmente, uma atividade que explora a gestualidade, uma história cantada usando-se apenas as mãos. A professora conta e as crianças acompanham, contando também e fazendo os gestos correspondentes. É a história de seu José e seu Mané, que moram em montanhas distantes umas das outras, saem para visitarem-se, mas sempre se desencontram. Com mãos e dedos representando os personagens e o cenário saem da roda sorridentes e descontraídas, crianças e professora vão contando e representando a história. Terminada a história que, a pedido das crianças, é repetida várias vezes, a professora convida a todos para saírem da roda imitando animais. Mesmo aquelas que começaram o dia emburradas, saem sorridentes, descontraídas. (Notas de campo. Escola de Tempo Integral. Turno da Manhã, 25/10/2010)

No evento descrito acima, é possível identificar várias narrativas que se sucedem na roda, em diferentes linguagens: música, gestos, danças. Considerando a distinção feita por Roland Barthes (1981 apud Rojo, 2001) entre o escrito (o traço, a grafia) e a escrita (o texto) é possível concluir que diferentes gêneros textuais se fazem presentes nas vozes da professora e das crianças, embora o escrito não esteja materializado.

A proposição da roda se sustenta numa perspectiva de fruição desses textos e na possibilidade de dizer e dizer-se a partir deles - cantando, gesticulando, recitando, numa dimensão lúdica que dialoga com o modo como as crianças vivem suas experiências no mundo. Recitar o trava-línguas, por exemplo, é uma experiência lúdica que vale como tal, por isso todas as crianças querem experimentar. E, ao experimentarem, estão se apropriando de regularidades da língua – a repetição do fonema [t] e sua combinação com sons vocálicos; na recitação das cantigas, a entonação e a gestualidade que os versos da poesia evocam, a produção de sentidos pessoais para o texto, pois os gestos vão tecendo uma narrativa visual que acompanha a narrativa oral. Enfim, na roda rítmica, as experiências das crianças se manifestam em múltiplas linguagens nas quais estão em jogo processos de significação pelo grupo. Essa prática tem uma dimensão cultural, no sentido de humanizadora – aquilo que nos caracteriza como seres humanos -, porque abre espaço à criação do novo que se manifesta na forma peculiar como cada criança recita o trava-línguas, ou realiza os gestos que compõem uma cantiga, ou, ainda, realiza uma dança.

Esse tipo de experiência não nega o valor ou a importância do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, mas explicita de forma exemplar duas questões relevantes: a) a

escrita, enquanto linguagem, não se manifesta apenas no escrito (no traço, na grafia). Ela se faz presente numa estrutura que lhe é peculiar e que pode ser apropriada pela criança a partir de outras linguagens, como a música, a dança, a recitação; b) para ser significativa e, portanto, uma experiência de cultura, superando sua abordagem enquanto “hábito de mãos e dedos”, como afirmava Vigotski, é necessário reconhecer a especificidade daquelas situações de aprendizagem nas quais o que está em pauta é uma reflexão sobre as regularidades envolvidas na dimensão do escrito (o traço, a grafia) daquelas nas quais o que se propõe é simplesmente a fruição do texto. Além disso, observa-se como as práticas trazidas pela primeira professora, Elisa, estão circunscritas ao já conhecido e rotinizado, significados há muito cristalizados no cotidiano escolar. Já a segunda professora, Geane, ao trazer para o cotidiano de sua sala de aula outras “cenas discursivas” que entrecruzam movimentos do oral e do escrito, possibilita que as crianças tragam sentidos outros e compartilhem significados produzidos/construídos a partir dos diversos gêneros aos quais tiveram acesso.

Considerações finais

Uma importante decorrência das questões trazidas aqui é pensar como a apropriação dos gêneros orais, presentes quando estão em foco outras linguagens além da linguagem escrita, repercutem na apropriação de gêneros escritos.

Autores como Marcuschi (2001), Rojo (2001), Tfouni (2001), dentre outros, têm contribuído para desmistificar a ideia da supremacia da escrita sobre a fala, evidenciando que existe um forte imbricamento entre essas modalidades nas práticas sociais nas quais elas fazem sentido. Para Marcuschi, a noção de gênero textual diz respeito aos usos sociais da língua, seja ela na sua modalidade oral ou escrita. São esses usos que determinam realizações específicas, que se configuram em diferentes gêneros textuais, impedindo de se estabelecer uma dicotomia entre modalidade oral e escrita da língua, uma vez que essas são diferentes formas de realização desses gêneros. Nesse sentido, a apropriação se faz numa confluência entre ambas as modalidades de realização da língua, a oral e a escrita.

Outro aspecto que merece aprofundamento é a distinção entre “o escrito” e “a escrita”, evocada por Rojo (2001) para discutir as relações entre oralidade, escrita e letramento escolar. Tal distinção, embora fuja ao escopo deste texto enquanto objeto de aprofundamento, é importante para pensarmos a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil, porque, nesta etapa, a apropriação dos textos pelas crianças se faz pela via da oralidade – da voz do outro – que não apenas decifra o texto escrito, mas lhe empresta entonação, tornando-o fonte de dizer. Há, portanto, no processo de recepção pelas crianças dos textos escritos, uma

necessária dissociação entre o escrito e a escrita, posto que o primeiro é, ainda, para a criança pequena, indecifrável enquanto a segunda é plenamente acessível pela mediação do outro. Finalmente, cumpre destacar a estreita relação entre as múltiplas linguagens na abordagem da língua escrita enquanto prática cultural, humanizadora dos sujeitos. Essas linguagens se constituem pontes que as interligam e ligam os sujeitos aos textos e a outros sujeitos, numa cadeia de significados compartilhados que levam à constituição do novo.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. *Núcleo de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos*. Psicologia, Ciência e Profissão. Ed: Associação Brasileira de Editores Científicos: Brasília, vol. 26, nº 2, p.222-245, jun. 2006.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 201-220.
- FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, Dialogismo e construção de Sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p. 311-330.
- MARCUSCHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In. SIGNORINI, I.(org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2001, p.23-50.
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (et. all.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 51-76.
- VIGOTSKI, L. S.. (1934) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. (1930) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.