

LER, ESCREVER E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DICOTOMIA MAL COLOCADA

LIANE CASTRO DE ARAUJO¹

Resumo

O artigo apresenta um ensaio sobre a leitura e escrita na Educação Infantil e discute a importância da compreensão dos sentidos de aprender a ler e escrever nesse segmento, sem perder de vista as particularidades e os princípios relativos à aprendizagem das crianças pequenas, e os eixos do ensino, ancorados nas interações e na brincadeira. Tomando a leitura e a escrita como práticas socioculturais que interessam e fazem parte da vida das crianças, o artigo aborda o brincar de ler e de escrever como eventos de letramento e importantes situações socioculturais de aprendizagem, sejam essas situações de fazer de conta que lê e que escreve, nas interações entre as crianças e adultos em torno da leitura e escrita, sejam no contexto das brincadeiras simbólicas entre as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escrita. Leitura.

READING, WRITING AND PLAYING IN CHILDREN'S EDUCATION: A MISPLACED DICHOTOMY

Abstract

The article presents an essay on reading and writing in early childhood education, discusses the importance of understanding the meanings of learning to read and write in this segment, without losing sight of the particularities and principles relating to young children learning, and the axes of education, anchored in the interactions and play. Considering the reading and writing as sociocultural practices interesting and components of children's lives, the article discusses the fun of reading and writing as literacy events and important socio-cultural learning situations, both in imitation of reading and writing, and in interactions among children and adults around the reading and writing, like in the context of symbolic play among children.

Keywords: Early Childhood Education. Writing. Reading.

1 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Resumen

El artículo presenta un ensayo sobre la lectura y escritura en la educación de la primera infancia, se analiza la importancia de la comprensión de los significados de aprender a leer y escribir en este segmento, sin perder de vista las particularidades y los principios relativos a los niños pequeños el aprendizaje, y los ejes de educación, anclado en las interacciones y juego. Teniendo en cuenta la lectura y la escritura como prácticas socio-culturales que forman parte de la vida de los niños y les interesa, el artículo aborda el juego para leer y escribir como eventos de literacia y situaciones socio-culturales importantes de aprendizaje, tanto en la imitación de la lectura y la escritura, como en las interacciones entre los niños y adultos, al rededor del leer y escribir, al igual que en el contexto del juego simbólico de los niños.

Palabras clave: Educación de la Primera Infancia. Escritura. Lectura.

1 Introdução

A discussão sobre o que significa a leitura e escrita na Educação Infantil configura-se, atualmente, como uma questão fundamental, especialmente a partir da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos², que tem repercussão – como ressalta Kleiman (2009) – em todo o sistema educacional, inclusive na Educação Infantil. Esse contexto, junto com a entrada recente desse segmento para o sistema de ensino e seu caminho rumo à universalização, é reforçado pelas metas governamentais de alfabetização até os 8 anos de idade³, constituindo-se em fatores que colocam enormes desafios quanto ao que significa ler e escrever na Educação Infantil – desafios que é preciso compreender e debater.

Ao mesmo tempo em que as crianças pequenas são inseridas na escola e reconhecidas como sujeitos de direitos e de cultura – seja no âmbito de campos de conhecimento diversos (BAPTISTA, 2010; COHN, 2005; SARMENTO, 2002), seja pelas novas orientações, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), observam-se certas inconsistências no que concerne ao processo inicial do ensino da leitura e da escrita. Por um lado, vemos práticas preparatórias descontextualizadas e repetitivas, que não partem dos conhecimentos que as crianças já têm sobre a cultura e a linguagem escrita,

2 Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), Emenda Constitucional nº59/2009 (BRASIL, 2009).

3 PNE - Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

desconsiderando-se, inclusive, as concepções contemporâneas de ensino nesse campo, bem como a especificidade da Educação Infantil. Por outro lado, podemos observar também práticas e discursos que negligenciam o contato das crianças com a escrita, sob o argumento de que esse é um aprendizado escolar, um saber reservado ao Ensino Fundamental, tendo a Educação Infantil o papel de resguardar o espaço informal do brincar.

Diante desse panorama, é preciso construir referenciais teóricos e práticos consistentes para discutir sobre o que significa ler e escrever na Educação Infantil e assegurar as conquistas teóricas e legais do campo. Princípios tais que o brincar como cultura da infância e modo próprio de as crianças pequenas aprenderem, bem como da escrita como prática social à qual as crianças têm direito e pela qual se interessam desde cedo, precisam ser assegurados ao se pensar sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Podemos, então, colocar algumas questões: que trabalho pedagógico relativo à apropriação da leitura e escrita pode ou deve ser assegurado na primeira infância? Como e o que abordar na Educação Infantil? A Educação Infantil deve ensinar a ler e escrever?

Se considerarmos o brincar como cultura e como linguagem fundamental da infância – traço marcante das culturas infantis, como ressalta Sarmiento (2002) – bem como o modo peculiar de aprender das crianças pequenas, outras questões se colocam, relativas à articulação da leitura e escrita com o brincar, na busca da identidade do trabalho nesse campo, com esse segmento. A Educação Infantil é só lugar de brincar, não sendo espaço de aprender a ler e escrever? É lugar de preparar para a alfabetização, de alfabetizar e não apenas de brincar? Tem hora de brincar e hora de aprender? Como o brincar e o aprender se articulam em relação à linguagem escrita?

Baptista (2010) aponta alguns pressupostos para se pensar sobre a leitura e escrita nesse segmento. Em primeiro lugar, chama a atenção para o fato de a Educação Infantil ter uma identidade própria, “constituída a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina – as crianças e sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam” (BAPTISTA, 2010, p. 1). O segundo ponto que ressalta é que a linguagem escrita à que se refere diz respeito às produções por meio da escrita e aos resultados dos usos sociais que dela se faz. Por último, defendendo o direito à brincadeira, nesse segmento, a autora afirma: “A brincadeira, forma privilegiada de a criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhe-

cimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura” (BAPTISTA, 2010, p. 2).

Concordamos, assim, que a Educação Infantil tem um papel importante a assumir na inserção das crianças na cultura escrita, na formação de leitores e de usuários competentes da linguagem escrita, entendendo esses aspectos como produção de cultura e defendendo o direito das crianças à cultura letrada. Por outro lado, se argumentarmos com a autora, que “o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida” (BAPTISTA, 2010, p. 3), então podemos ter na brincadeira e nas interações – eixos curriculares da Educação Infantil – os elementos de articulação das aprendizagens referentes à leitura e escrita. Esses dois eixos, portanto, serão os condutores dos argumentos tecidos no presente artigo.

Seja no brincar de ler e escrever que ocorre nas interações com seus pares ou com os adultos, seja na brincadeira simbólica entre as crianças, esse faz de conta torna-se fator de letramento, configurando situações de interpretação, compreensão e recriação do mundo vivido. Como discute Sarmiento (2002, p. 15):

As crianças, nas suas interações com os seus pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus mundos de vida. A análise das gramáticas das culturas da infância permite-nos interpretar o jogo simbólico como um processo activo de interpretação, compreensão e intervenção na realidade social.

Antes de abordar as relações entre ler, escrever e brincar na Educação Infantil, a partir de diferentes perspectivas teórico-conceituais, discutiremos os caminhos pelos quais a questão da leitura e escrita tem tomado nos discursos e nas práticas da Educação Infantil.

2 Ler e escrever na Educação Infantil

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 1991, p. 119).

Brandão e Leal (2011) apresentam alguns caminhos que a Educação Infantil tem tomado em relação à leitura e escrita e, ao lado do adiantamento das práticas alfabetizadoras do Ensino Fundamental – que chamam de caminho

da “obrigação da alfabetização” –, definem o caminho do “letramento sem letras”, referido por Magda Soares (2004)⁴. No caminho do adiantamento, abordam o trabalho descontextualizado com letras, iniciado pelas vogais, seguido pelas famílias silábicas e/ou pela associação entre fonemas e grafemas. Ou seja, trata-se aí de trazer para a Educação Infantil práticas mecânicas questionadas mesmo para o ciclo de alfabetização, por abordar a notação escrita como um código de transcrição da fala.

Kleiman (2009) argumenta, por outro lado, que outros veem o trabalho com a linguagem escrita nesse segmento como um “perigo educacional”, “a escolarização” da Educação Infantil, “devido à antecipação da introdução da criança ao ensino sistemático da língua escrita” (KLEIMAN, 2009, p. 2). As crianças, supostamente, abandonariam prematuramente as brincadeiras e o espaço informal, devido à aprendizagem formal das salas de aula tradicionais. Essa visão desdobra-se, no outro extremo, no que Brandão e Leal (2011) definem como o caminho do “letramento sem letras”, ou seja, a perspectiva que enfatiza as diversas linguagens na Educação Infantil, mas resguarda-se de abordar a linguagem escrita, por presumir que é um conteúdo escolar que não “combina” com as crianças pequenas. Nesse caso, negligencia-se a escrita, que não se constituiria como um objeto de aprendizagem nesse segmento, mantendo-se as crianças “aspticamente afastadas” do contato com a língua escrita (FERREIRO, 2001, p. 38).

Nesse modo de argumentar, há o pressuposto de que a linguagem escrita seria um conteúdo escolar distante e formal, que se aprende por ações exaustivas e mecânicas, não adequadas aos pequenos e a seus modos de aprender, nem a uma concepção de linguagem como interação social. Brandão e Leal (2011) denunciam, inclusive, o preconceito desse modo de conceber a escola. Numa perspectiva sociointeracionista que ressalta o papel do ensino, Arce e Jacomeli (2012) questionam, inclusive, a dissociação entre Educação Infantil e educação escolar, defendendo a abordagem da linguagem escrita nesse segmento, como prática sociocultural que é.

Kleiman (2009) aponta três falácias por trás dessa perspectiva, ancorada na ideia de que o processo de alfabetização só começaria na sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. A primeira é a de que o letramento seria um modelo de alfabetização, um letramento escolar, ou seja, relacionado ao ensino sistemático da escrita alfabética. A língua escrita também é aí reduzida ao sistema de notação. A segunda falácia diz respeito à ideia de que a criança vive em um mundo sem

4 Para uma abordagem histórica mais ampla, ver Brandão e Rosa (2011) e Corsino (2011).

escrita, que esta lhe é opaca, invisível. Cria-se aí um absurdo: justamente a instituição responsável pelo ensino, a escola, limita a presença da escrita que circula amplamente no mundo social. A terceira falácia, seria a de que a aprendizagem da linguagem escrita não pode ser lúdica – que brincar e aprender são inconciliáveis – o que vai de encontro a uma perspectiva do brincar como o modo peculiar de aprender dos sujeitos infantis, conforme ressalta Baptista (2010).

Diante desse panorama de discussões, Brandão e Leal (2011) apresentam, então, um terceiro caminho, que não é nem o de adiantamento, nem de negligência do ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, mas o de “ler e escrever com significado”. Esse caminho aponta para o que defendem diversos autores: abordar a leitura e escrita nesse segmento não significa apresentar exercícios linguísticos preparatórios, descontextualizados, mas oportunizar a participação das crianças em diversas situações de leitura e produção de textos, em práticas letradas, para que, convivendo com diversos materiais escritos e situações em que a escrita se faz presente, possam dizer por escrito e aprender sobre seus usos e funções.

Como discute Solé (apud BRANDÃO e LEAL, 2011), trata-se de tornar disponível o que já o está no meio sociocultural, e tornar “natural” e contínuo o ensino e a aprendizagem de algo que faz parte da vida das crianças e que não faz sentido algum ignorar. E nem escolarizar excessivamente, no sentido de roubar-lhe o sentido cultural, desconsiderando o modo próprio de as crianças pequenas aprenderem.

Baptista (2010, p. 2) afirma que:

Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar.

Se a linguagem escrita diz respeito às crianças e lhes interessa, se elas aspiram aos conhecimentos que dizem respeito a sua cultura, a questão é, então, refletir sobre como apresentar a linguagem escrita respeitando a cultura da infância, os modos próprios de as crianças aprenderem, propondo situações nas quais ler e escrever tenha sentido para elas, de forma sistemática, planejada e intencional.

Argumentando sobre as crianças como sujeitos inseridos na cultura, Corsino (2011) defende, igualmente, que a Educação Infantil deve proporcionar situações em que a leitura e escrita se façam presentes como interação e interlocução, prática

discursiva, espaço de enunciação e de troca, espaço de dizer. Nesse sentido, estamos muito longe da perspectiva de treinamentos linguísticos descontextualizados e da apresentação de uma versão escolar da leitura e escrita.

É importante sublinhar, no entanto, que, no contexto desse convívio e aprendizagem significativa da linguagem escrita, as crianças indagam também sobre os seus signos e o seu funcionamento, fazendo hipóteses e avançando em suas construções e aproximações sucessivas em relação ao sistema de notação – instrumento cultural importante para ampliar a participação na cultura letrada. Para refletir sobre o funcionamento do sistema de notação, no entanto, a escrita tem que estar presente; como argumenta Ferreiro (2001), não é possível pensar sobre um objeto ausente. Nesse sentido, Brandão e Leal (2011) englobam, dentre as situações significativas de leitura e escrita na Educação Infantil, não apenas os aspectos relacionados ao letramento, mas também aqueles relacionados à reflexão sobre a notação escrita e sobre a dimensão sonora da língua, articuladas às práticas letradas e/ou lúdicas da infância, e lembrando que os aspectos linguísticos da apropriação da língua escrita não implicam necessariamente, em situação descontextualizadas, mecânicas e pouco significativas. Trata-se da faceta linguística, importante aspecto a ser abordado, ao lado da faceta socio-discursiva (SOARES, 2004).

Não se trata, portanto, nem de acelerar e antecipar o trabalho pedagógico do 1º ano para a Educação Infantil, nem de negligenciar o trabalho com a escrita e a leitura com os menores de seis anos. Ferreiro (2001), de sua perspectiva construtivista, também denuncia essas duas posições, afinal, a notação alfabética é fonte de curiosidade, de explorações, de indagações e de reflexão também para as crianças pequenas, não sendo, do ponto de vista da aprendizagem, nem obrigatório nem proibitivo que, porventura alcancem a alfabetização inicial – as crianças não pedem licença para aprender, insiste sempre esta autora.

Assim, diante da pergunta sobre se devemos ensinar a ler e escrever na Educação Infantil, precisamos, antes, ter em mente o que significa esse ensinar a língua escrita, ou a pergunta se torna vaga, falaciosa. É preciso desmistificar certas ideias reducionistas do que significa ensinar. O ensino, argumenta Arce (2013, p. 36), “é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir [...]”, e portanto, relacionado à ação educativa.

Quando perguntamos, igualmente, se é para alfabetizar ou não na Educação Infantil, novamente temos uma pergunta falaciosa, pois se faz necessário precisar o que se entende por “alfabetizar”. A alfabetização pode ser referida como uma etapa específica da escolarização, que prevê a aprendizagem sistemática do fun-

cionamento alfabético do sistema e, nesse caso, um processo que cabe ao ciclo de alfabetização. Por outro lado, pode ser vista como o processo contínuo de aprendizagem da notação escrita, que se inicia desde que as crianças começam a ter curiosidade e formular hipóteses sobre a natureza e o funcionamento desse sistema. Ou ainda antes, considerando o que Luria (1988) e Vygotsky (1991), numa outra perspectiva, chamaram de “pré-história da escrita”, desde o desenvolvimento da função simbólica. Como afirma Luria (1988, p. 143), “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis na sua mão e lhe mostra como formar as letras”. Nesse sentido, a alfabetização se configura como um processo contínuo que se inicia bem antes do Ensino Fundamental, afinal, como ressalta Baptista (2010, p. 3) “o desejo de compreender o sistema de escrita e dele se apropriar é fruto da interação da criança com a cultura escrita”.

A pergunta de se devemos ou não alfabetizar na Educação Infantil é, assim, uma pergunta mal formulada, como aponta Bresciane (2004), pois uma resposta positiva poderia implicar no adiantamento de práticas do 1º ano, e uma resposta negativa equivaleria a deixar toda a responsabilidade exclusivamente para o ciclo de alfabetização.

A Educação Infantil – especialmente quando se trata de crianças que não encontram situações favoráveis à ampliação do letramento no contexto familiar – tem um papel fundamental na apropriação da escrita. Como agência fundamental de letramento, a escola precisa assumir para si esse papel de ampliar as práticas letradas das crianças, favorecendo situações em que os eventos de letramento possam acontecer cotidianamente, como situações de aprendizagem da linguagem e da cultura escrita. Se não podemos negar o direito da criança ao brincar, não podemos tampouco negar-lhes o direito à participação na cultura letrada.

As crianças pequenas participam de situações em que a escrita está presente, a partir de mediações produtivas dos adultos letrados entre elas e a cultura escrita, nas interações cotidianas – sem nenhum esforço pedagógico, no caso das interações familiares, por exemplo. No caso da escola, no entanto, essa mediação, como ação pedagógica, é sistemática, intencional, planejada. Mas nem por isso deve perder seu caráter cultural, dinâmico, vivido nas interações sociais.

Assim, em vez das práticas mecânicas e descontextualizadas referentes ao sistema de escrita, são as experiências com a cultura escrita e com a língua em seus usos potentes e significativos – a leitura e a escrita como atividades discursivas, de produção de sentido – que vão propiciar as experiências necessárias às apropriações da linguagem escrita pelas crianças. Como afirma Smolka (2000, p. 45),

não se trata apenas de ensinar a escrita, “mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades”.

São inúmeras as situações em que as crianças estão aprendendo sobre a escrita na Educação Infantil, e diversas são as situações pedagógicas necessárias para cumprir o papel desse segmento na aproximação das crianças dessa prática discursiva e desse objeto de conhecimento. O foco nesse artigo, porém, será nas articulações entre ler, escrever e brincar, como uma das situações favoráveis ao letramento anterior à alfabetização propriamente dita.

3 O faz de conta nas interações em torno da leitura e escrita

A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua
(BAKHTIN, 1981, p. 123).

Como sujeitos que se interessam pelas práticas socioculturais em que se inserem, as crianças – desde que tenham oportunidades para tal – experimentam diversos eventos de letramento bem antes de saber ler e escrever, eventos ligados a diferentes práticas sociais mediadas pela escrita e aos gêneros discursivos delas decorrentes. Mesmo bem pequenas, elas brincam de ler o livro tantas vezes lido para elas, de escrever uma lista ou bilhete para lembrar a alguém de alguma coisa, observam a receita do bolo sendo preparado, fazem anotações e falam sobre seus escritos, inventam situações comunicativas, pedem para que leiamos para elas, perguntam “o que *tá iquito* aqui?” (ARAÚJO, 2012). Vão, assim, se apropriando das práticas sociais mediadas pela escrita, produzindo interpretativamente a cultura. Estão participando – como ressalta Kleiman (1995) – de eventos de letramento e aprendendo práticas discursivas letradas. É nessa interação com os outros – adultos e outras crianças que participam do mundo letrado – que a escrita, seus usos e funções, seu funcionamento e particularidades, vão se constituindo como foco de interesse da criança.

A questão das interações está, assim, intrinsecamente relacionada a esses eventos. Segundo Heath (apud MAYRINK-SABINSON, 1998), os eventos de letramento são, justamente, eventos em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações, mesmo que se deem via oralidade – já que as práticas discursivas orais se acham fortemente imbricadas à apropriação da linguagem escrita, ao letramento⁵. E o brincar, por sua vez, também é implicado nesses

5 Kleiman, Terzi e Rojo (apud KLEIMAN, 1995) abordam as práticas orais como fundamentais no letramento.

eventos, uma vez que, em muitos deles, o que está em jogo é um “faz de conta” que lê e que escreve. Como afirma Vóvio (2016, p. 171), “no jogo de faz de conta com e a partir da escrita, a criança apresenta-se em pleno processo de apropriação criativa de modelos culturais, em processo de letramento”. A autora discute que “em brincadeiras de faz de conta, envolvendo práticas de leitura, as crianças se posicionam e desempenham certos papéis sociais constitutivos dessas práticas, apropriando-se criativamente deles e enriquecendo modelos e referências advindas de sujeitos mais experientes” (VÓVIO, 2016, p. 154). O mesmo se dá com a escrita. Encenando fazer registros escritos de algo que lhes é dito, ou imitando a escrita cursiva dos adultos, em gestos acompanhados de manifestações orais que denotam intenção comunicativa, as crianças estão, de certo modo, se colocando como produtoras de textos⁶.

Esses eventos letrados, do ponto de vista das crianças, não constituem exatamente em um faz de conta, mas em ações genuínas de leitura e escrita, ainda que de modo não convencional. São referidos como brincar na medida em que o brincar é o seu modo peculiar de representarem e se apropriarem do mundo em que vivem. Como afirma Sarmiento (2002, p. 12), as crianças não fazem distinção entre o brincar e as coisas sérias, “[...]sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”. Se não se constituem ainda como leitura autônoma das palavras e como escrita convencional, tendo esse caráter de brincadeira, do ponto de vista da leitura e da escrita como atividades discursivas, entretanto, se apresentam como efetivas produções de sentido.

As ocorrências desse faz de conta que lê e que escreve, evidentemente, decorrem das experiências que as crianças têm com essas práticas, ao observar os adultos lendo e escrevendo, comentando sobre a escrita ou lendo para elas. Quando o adulto lê histórias para as crianças, por exemplo – uma prática frequente, e importante situação de letramento literário – além de estar apresentando-lhes o universo literário, possibilitando-lhes a constituição de um repertório e instigando-lhes a curiosidade em relação aos livros e ao que eles trazem, essa situação também favorece a apropriação de características do discurso escrito, do objeto livro e de atitudes e procedimentos ligados à leitura.

Quando folheiam um livro e, apoiadas nas imagens e/ou na memória, contam essa história “como se lesse”, com entonação, gestos e até o uso de termos tidos como “próprios à escrita”, as crianças estão revelando comportamentos e procedimentos leitores, que aprendem observando a leitura feita por adultos ou crianças

6 Diversos eventos de letramento antes da alfabetização são analisados por Mayrink-Sabinson (1998) e Araujo (2012).

maiores⁷. Ao ouvir a leitura, aprendem procedimentos, como a direção da escrita ocidental da esquerda para a direita, a sequencialidade evidenciada no “virar das páginas”, no caso de textos narrativos, dentre outros. Aprendem também sobre o objeto livro, sobre a linguagem própria da escrita, sobre a natureza da prática de leitura, e significam essa prática, passando a experimentá-la em eventos de “brincar de ler”. Aliás, cabe sublinhar aqui, inclusive, a natureza lúdica e imaginativa da leitura literária, que relaciona o brincar, o letramento e a linguagem.

E justamente porque aprendem sobre esses aspectos, nas situações de ouvir a leitura, é que, vão aos poucos introduzindo esses comportamentos e procedimentos do leitor proficiente nas explorações dos livros e ao “ler” ao seu modo. As crianças vão, assim, se colocando como leitores desde o início da aprendizagem da leitura, pois, embora não leiam autonomamente, no sentido de decifrar o escrito, exercem a leitura, considerando que ler envolve outras capacidades que não apenas a decifração. Do mesmo modo, quando as crianças reproduzem gestos de escrita dos adultos, mesmo com garatujas que imitam a escrita cursiva, aprendem sobre as práticas, funções e procedimentos da escrita.

Uma vez inseridas nessas práticas e eventos, as crianças terão interesse também pelo funcionamento da notação escrita, farão hipóteses sobre como esta funciona e, essas hipóteses, aparecerão também – para um olhar atento – em suas brincadeiras de escrever, usando a escrita para comunicar, registrar, cumprir alguma função na interação com o adulto ou na brincadeira com outras crianças.

Brincar de ler e de escrever, na interação com interlocutores letrados, constitui, assim, em importantes situações de letramento das crianças pequenas. Tomando por base os estudos de Claudia Lemos, Rojo (1998) ressalta a relevância desse faz de conta para o processo de letramento. “É no ‘faz de conta que lê’ e no ‘faz de conta que escreve’ – eles próprios práticas interacionais orais – que o objeto e as práticas escritas são recortadas e ganham (ou não) sentido(s) para a criança” (ROJO, 1998, p. 124). Em uma perspectiva sociointeracionista, ressalta-se o papel do adulto, nas interações com as crianças, em “recortar” a escrita e a leitura como objetos de interesse e atenção. Ou seja, trata-se de um interesse constituído socialmente a partir das interações com outro (MAYRINK-SABINSON, 1998). Como ressalta Kleiman (1995), nessas interações, as crianças usam estratégias orais letradas – oralidade letrada.

7 Lerner (2002) aborda os comportamentos leitores como atitudes em torno do ato de ler e Rojo (2004) enfatiza os procedimentos de leitura como o conjunto de fazeres e rituais envolvidos na leitura.

4 Brincando de faz de conta entre as crianças

Agora eu era herói e o meu cavalo só falava inglês
(Chico Buarque)⁸.

Situações de faz de conta nas brincadeiras entre as crianças podem se constituir, igualmente, como eventos de letramento. Os eventos de “falar como se lesse”, de “fazer de conta que lê” ou de “falar à maneira da escrita”, de “agir como se escrevesse” ou “fazer de conta que escreve” – conforme ressaltam Rojo (1998) e Mayrink-Sabinson (1998) – podem tanto aparecer nas interações com os adultos, como já discutido, quanto em situação de brincadeira simbólica entre as crianças, como parte das ações do brincar.

A relação entre o brincar simbólico, a aprendizagem e o desenvolvimento em geral, e com a aprendizagem de práticas socioculturais, em especial, é matéria de estudo por inúmeros autores, perspectivas e campos de conhecimento (BROUGÈRE, 1995; KISHIMOTO, 2003; LEONTIEV, 1988; PIAGET, 1975; VYGOTSKY, 1991). A brincadeira simbólica, de faz de conta, permite que a criança utilize o seu mundo imaginário para se apropriar, compreender e recriar a cultura em que está inserida.

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social (KISHIMOTO, 2003, p.39).

Brincando, as crianças encenam o mundo que vivenciam em casa, na rua, na escola, nos espaços em que transitam na cidade, como lojas, clínicas, supermercados, incorporando ações, instrumentos e materiais que compõem esses espaços, recriando situações que neles ocorrem. Quando disponibilizados, esses materiais entram, naturalmente, na brincadeira. Entretanto, as crianças não esperam nem dependem de um ambiente preparado, objetos realistas, determinada ocasião ou uma consigna para mergulharem na imaginação, no jogo simbólico. Aliás, por isso mesmo, por ser simbólico, regido por leis próprias, as crianças transformam quaisquer objetos em artefatos necessários para sua brincadeira, e fazem os espaços virarem as cenas de que necessitam para o seu brincar. Como afirma Brougère (2010, p. 14), “o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança”.

8 BUARQUE, Chico. Letra e música. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Vol. 1.

Na escola, no entanto, a organização do ambiente, com alguns elementos que propiciem as cenas, a mobilização e recriação de artefatos, e mesmo alguma intervenção do professor, pode provocar a incorporação desses elementos no brincar – afinal, como Brougère (2010) afirma, o brincar, como cultura, também se aprende. Por meio da brincadeira, da imaginação, do faz de conta, as crianças se colocam adiante, apropriando-se de elementos que são observados em situações diversas envolvendo a cultura mais ampla da qual participam. É nesse sentido que Vygotsky (1991) identifica a brincadeira como um instrumento importante para potencializar a “zona de desenvolvimento proximal”. Ao brincar, as crianças experimentam ações que estão um nível acima de suas possibilidades imediatas, atuais; extrapolando-as, experimentam o mundo cultural adulto, se apropriando dele e recriando-o.

No âmbito de uma perspectiva sociointeracionista, aspectos como o papel do adulto na aprendizagem, a atuação na zona de desenvolvimento proximal e a questão da “internalização das formas culturais de comportamento” (VYGOTSKY, 1991) referendam que o que a criança faz em cooperação com o adulto – que organiza o espaço do brincar segundo alguns critérios – poderá fazer depois sozinha, ao internalizar modos de agir de sua cultura. Como argumenta Arce (2013, p. 27), as mediações propiciadas pelo professor “são propulsoras das revoluções no desenvolvimento”. O adulto pode provocar uma elaboração mais complexa desse brincar, pela simples organização do espaço e dos materiais, ou interagindo com propostas, desde que essas não comprometam a dinâmica das interações entre as crianças e o andamento da brincadeira.

O que não parece adequado é esperar que essa organização do ambiente e dos materiais regule o brincar, pois para continuar sendo brincadeira, deve ter o espaço da escolha e da imaginação garantido (BROUGÈRE, 2010). Além disso, nessa produção imaginária das crianças, elas não apenas recriam situações reais, cotidianas, vividas, observadas, mas as hibridizam constantemente com situações fantásticas, incluindo personagens conhecidos, animais falantes, super-heróis, seres imaginários, com cruzamentos de universos que são coerentes na lógica interna do brincar. Sarmiento diz que, no faz de conta, o verdadeiro e o imaginário “se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha a pena” (SARMENTO, 2002, p. 12). Ao revestirem de fantasia as relações de caráter social, as próprias crianças regulam e negociam a coerência interna da brincadeira, o que cabe e o que não. E, assim, aprendem, e muito, sobre sua cultura.

Como a escrita é uma prática sociocultural, incluir nesse brincar elementos da cultura escrita permite aprendizagens sobre as interações comunicativas por meio da escrita. Ao brincarem de casinha, hospital, mercado, as crianças remetem-se a

situações do dia a dia em que a escrita se apresenta, como ler um livro ou jornal, tomar nota, preencher fichas, cheques, podem listar, consultar lista de compras, identificar rótulos, passar uma receita médica, apropriando-se dos usos, funções e características das práticas e dos gêneros discursivos envolvidos. Segundo Vóvio (2016), se apropriam, igualmente, de valores sociais que são constitutivos dessas práticas e reinventam as culturas do escrito. Afinal, as crianças retiram do mundo em que vivem os conteúdos para sua brincadeira.

Além de tantas outras experiências de letramento e situações de escrita e leitura – como ouvir histórias, recontá-las, conversar sobre elas, escrever o nome nas produções e pertences, produzir textos por meio de um escriba, dentre outras –, Hall (2006) enfatiza o letramento relacionado ao brincar de faz de conta, ressaltando que também as práticas de leitura e escrita, com seus materiais e instrumentos, podem ser, a depender das experiências de letramento que as crianças tiverem, incorporadas a suas brincadeiras. Também Kishimoto (2003; 2012; 2013) ratifica a brincadeira simbólica como forma de incorporar práticas de letramento em contexto escolar.

Hall (2006) sugere, assim, a possibilidade de, na Educação Infantil, organizar o ambiente e prover os espaços preparados para atividades lúdicas de diversos portadores e instrumentos de escrita, que podem ser incorporados pelas crianças às suas brincadeiras: como materiais impressos diversos, livros, jornais, agenda, conta de luz, talão de cheque, papel, canetas, lápis, computador, dentre outros. Esses materiais, portadores e instrumentos podem entrar no faz de conta – que passa a incorporar os usos rituais sociais de leitura e de escrita que as crianças conhecem, que observam, compartilham, experimentam – na medida em que essas práticas letradas sejam fundamentais ao contexto da brincadeira. Não se trata de inseri-las artificialmente para “ensinar” sobre os usos da escrita, pois, como afirma Hall (2006, p. 137), “[...] no brincar relacionado ao letramento, é o evento de faz-de-conta que determina a natureza da resposta letrada”. Provedo espaço, tempo e recursos básicos relacionados às práticas letradas, o brincar pode, segundo o autor, incorporar o letramento de modo significativo e contextualizado.

Vóvio (2016) aborda, igualmente, a questão da disponibilização de artefatos, equipamentos, cenários e acervos para o brincar de faz de conta, envolvendo práticas de leitura e escrita. A autora chama a atenção, porém, para o risco de, na escola, esse faz de conta e seus espaços serem demasiadamente ordenados, pré-determinando as “dinâmicas que se inscrevem na brincadeira, disciplinando comportamentos” (VÓVIO, 2016, p. 173). Como a brincadeira é um tipo de ação na qual, geralmente, as crianças escolhem os objetos, os modos de usá-los e defi-

nem os modos de brincar, é o processo que importa; se o resultado torna-se o alvo principal, diz Leontiev (1988), a atividade deixa de ser brincadeira.

Dessa forma, reafirma-se aqui o princípio de assegurar, no âmbito dos processos de letramento emergente (ROJO, 1995) e das aprendizagens envolvendo a cultura escrita, o brincar de faz de conta como atividade lúdica com funções e valor em si mesma, e um ambiente discursivo propício às interações, aos eventos de letramento e rituais culturais, envolvendo gêneros discursivos, práticas letradas e materiais de escrita diversos, na rotina nas instituições de Educação Infantil. Como afirma Baptista (2010, p. 10), “o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança – e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas”. Reconhecer essas articulações entre o brincar e o letramento é uma delas.

5 Considerações finais

O direito à alfabetização e ao letramento é parte do direito à educação. Na perspectiva da continuidade das aprendizagens das crianças, e não da ruptura, a pergunta sobre se devemos ou não alfabetizar na Educação Infantil é inócua e podemos desconstruí-la. A Educação Infantil é a etapa inicial do processo de escolarização em que os primeiros contatos com as diferentes linguagens se dão de modo específico a essa faixa etária, mas sem descuidar das diversas aprendizagens socioculturais que precisam ser favorecidas e ampliadas, de forma contínua e integrada, e que incluem, a linguagem escrita. Há perspectivas quanto ao brincar e ao aprender como ações articuladas na infância, que permitem desfazermos a dicotomia mal colocada entre ler, escrever e brincar na Educação Infantil.

As crianças são sujeitos socioculturais e históricos em processo constante e contínuo de desenvolvimento e aprendizagem. Conceber o trabalho pedagógico em uma dimensão cultural é o caminho mais substantivo para se pensar na abordagem da linguagem escrita na educação das crianças, desde o início de sua inserção no sistema educacional, como acontece, fora da escola, na sua interação com a cultura.

Referências

ARCE, A. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. (Org.). *Interações e brincadeiras na educação infantil*. Campinas: Alínea, 2013. p. 17-39.

ARCE, A.; JACOMELLI, M. R. M. (Orgs.). *Educação Infantil versus educação escolar: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARAUJO, L. Tá iquito aqui! Eventos de letramento e as práticas de leitura e escrita antes da alfabetização. In: ARAPIRACA, M. de A.; BELTRÃO, L. M. F.; SILVA, C. S. (Orgs.). *Estudos e passagens do Proinfantil na Bahia*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 49-64.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO E MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 jun. 2016.

BRANDÃO, A.C. P.; LEAL, T. Alfabetizar e letrar na Educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P. ; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo praticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 13-31.

BRANDÃO, A. C. P. ; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo praticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59/09. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 nov. 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de março de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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 da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 mar. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 4 jun. 2016.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRESCIANE, A. L. Alfabetização e educação infantil: relações delicadas. *Revista Avisalá*, n. 17, p. 37-39, jan. 2004. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-17/alfabetizacao-e-educacao-infantil-relacoes-delicadas/>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSINO, P. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. C. (Org.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 241-57.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, N. O brincar, o letramento e o papel do professor. In: MOYLES, J. (Org.). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 135-47.

KISHIMOTO, T. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Em busca da pedagogia da infância*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-48.

_____. O brincar e a linguagem. In: FARIA, A. L. G. de.; MELLO, S. A. de. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 45-61.

_____. O jogo e a educação infantil. In: _____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-43.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeiras pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 119-142.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 143-189.

MAYRINK-SABINSON, M. L. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 87-120.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROJO, R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como 'um outro modo de fala'. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE-SP e SME-SP, 2004. Disponível em: <http://deleste2.edunet.sp.gov.br/httpc2012/pc1_letramento.pdf>. Acesso em: 6 jul 2016.

_____. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: _____. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 121-171.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância: as marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância*. [s.L.]: Uminho, 2002, p. 1-18. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2016.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

VÓVIO, C. L.; ROMERO, M. A formação de leitores no ciclo de alfabetização: a palavra escrita como brinquedo e a leitura como brincadeira. In: SILVEIRA, E. et al. (Orgs.). *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. p. 153-75.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Submissão em: 27-07-2016

Aprovação em: 04-07-2017