

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação



1290002180



TCC/UNICAMP C7510

Trabalho de Conclusão de Curso

As crianças pequenas produzem cultura na sociedade grafocêntrica:  
as linguagens na Educação Infantil

2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

JULIANA BOLSONARO CONDE

611515002

As crianças pequenas produzem cultura na sociedade  
grafocêntrica: as linguagens na Educação Infantil

CAMPINAS – SP  
2004

UNIDADE.....	F. E
Nº CHAMADA:	1001011011
	C751c
V:.....EX:.....	
TOMBO.....	2189
PROC:.....	86/2005
C:.....D:.....	X
PREÇO:.....	20,100
DATA:.....	29/06/05
Nº CPD:.....	Bbid 362448

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP

C751c	Conde, Juliana Bolsonaro. A criança pequena produz culturas na sociedade grafocêntrica : as linguagens na Educação Infantil / Juliana Bolsonaro Conde. -- Campinas, SP : [s.n.], 2004.  Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Letramento. 2. Educação infantil. 3. Cultura infantil. 4. Criança pequena. 5. Linguagem. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
-------	---

05-50

JULIANA BOLSONARO CONDE

**As crianças pequenas produzem cultura na sociedade  
grafocêntrica: as linguagens na Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência parcial  
para o Curso de Pedagogia,  
UNICAMP, realizado sob  
orientação da Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ana  
Lúcia Goulart de Faria.

CAMPINAS – SP  
2004

-----  
Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Goulart de Faria

-----  
Segundo Leitor

Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva

Leite

# Índice:

Introdução .....	01
<b>Capítulo I: Alfabetização e Letramento em discussão .....</b>	<b>07</b>
Cultura escrita: um breve histórico .....	08
Cultura escrita: a emergência de uma nova reflexão .....	11
Alfabetização: um tema ainda em questão .....	15
Letramento: um conceito, muitos olhares .....	16
Alfabetização e letramento: a polêmica continua .....	22
<b>Capítulo II: Criança pequena: quem é você? .....</b>	<b>25</b>
A criança na sociedade contemporânea .....	28
Criança: um ser de direitos .....	30
A criança e seus direitos .....	35
Criança produtora de culturas infantis .....	37
A relação da criança pequenininha com a linguagem oral .....	41
<b>Capítulo III: Pedagogia da Infância e Letramento .....</b>	<b>43</b>
Lúdico e linguagem .....	49
O desenho que não é grafismo nem exercício psicomotor .....	50
A Brincadeira e o Letramento .....	54
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>56</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>57</b>

## Introdução

“A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstradeira completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagareza de tendências que permite pra ela ser total.” (Mário de Andrade apud Faria, 2002)

Quando voltamos nosso olhar para a realidade brasileira, a Educação Infantil tem que ser pensada no âmbito da expansão do trabalho feminino na atividade industrial e no setor de serviços, dentro de uma perspectiva de urbanização cada vez maior. Esse quadro reflete as múltiplas contradições da organização econômica, política e social do país, em que coexistem crescimento com miséria e desemprego, havendo desigual uso dos bens sociais, como o acesso às oportunidades de educação, pelas diferentes camadas sociais. (Oliveira, 2002)

No entanto, a Educação Infantil, enquanto campo de conhecimento, de atuação profissional e de política educacional pública, vem ganhando contornos cada vez mais nítidos e com isso as discussões que emanam de seu interior adquirem maior visibilidade e consistência. Alguns fatores favorecem essa trajetória como a crescente compreensão sobre os processos envolvidos na construção das dimensões humanas das

crianças desde que nascem, bem como nas formas de apropriação, produção e expressão de significados e na consolidação dos direitos a elas consignados pela própria sociedade brasileira. (Machado, 2002)

Desta maneira, podemos perceber que as discussões que surgem no âmbito da educação infantil estão se tornando cada vez mais complexas. Os temas que merecem nosso olhar, nossa atenção, também estão ficando mais diversos em função de uma nova concepção de infância e, conseqüentemente, de criança, a partir das quais, a Pedagogia da Infância está sendo estruturada.

É dentro desse panorama que surge este meu presente estudo. O letramento na educação infantil, ou seja, a criança pequena, de 0 a 6 anos, na sociedade grafocêntrica é um tema que ainda não foi devidamente explorado pelos autores das áreas da Educação Infantil como também pelos da Lingüística. Por isso é que me interessei pelo tema, compreendendo a sua importância no cenário da Educação Infantil.

O XIV Congresso de Leitura do Brasil (COLE), no ano de 2003, realizado na Unicamp, foi meu grande inspirador para o começo deste trabalho. A partir das apresentações do III Seminário de Linguagens em Educação Infantil é que realmente percebi o quanto era necessário se pesquisar as crianças pequenas e as linguagens que elas utilizam para se relacionar, para participar da cultura escrita que as cercam. Foi neste evento que descobri autores e autoras que também se preocupavam com esta questão e que serviram de referencial teórico para todo este estudo.

Também foram motivadoras deste TCC, duas situações concretas que eu vivi em meu dia-a-dia. Uma delas aconteceu em minha vida particular, uma experiência com a minha afilhada já a outra, no âmbito profissional quando eu estava observando, despretensiosamente, meus alunos numa atividade com revistas.

Contarei estes dois casos pois mostram crianças de idades diferentes (a primeira pequenininha, de 0 a 3 anos e a segunda pequena, de 0 a 6 anos), em situações espontâneas, lendo o que está a sua volta.

*“Na época, minha afilhada estava com um ano e oito meses. Ela já estava freqüentando a Educação Infantil na mesma escola que sua irmã mais velha. Então, um dia olhando para o uniforme da irmã, ela apontou para o logotipo que é composto pelas iniciais do nome*

da escola e disse: “olha a etolinha da Lulu” (olha a escolinha da Lulu). Achei interessante o fato dela ter reconhecido a escola somente como sendo da irmã, já que ela também frequenta a mesma na escola. Foi então que comecei a pensar e me recordei de que o uniforme dela, por ser da educação infantil, é diferente do uniforme das crianças que estudam no ensino fundamental, ou seja, aquele logotipo, mesmo contendo as iniciais do nome da escola que também é dela, não a faz reconhecer como sendo sua.”

“Minhas crianças estavam, em pares, fazendo uma pesquisa de figuras em revistas. Elas têm entre 4 e 5 anos. Eu estava sentada de frente para uma dupla e assim, ouvia todos os comentários que eles faziam a respeito de cada página que viravam. Muitas coisas chamavam a atenção delas e mereciam alguma expressão, uma risada, uma exclamação... Foi então que uma delas apontou para uma propaganda e disse: “Tim, viver sem fronteiras.” Logo que ouvi isso, corri para olhar a propaganda, que realmente era da companhia de telefone celular TIM. Fiquei muito surpresa pois eles ainda não sabem ler e era exatamente esta frase que estava escrito a baixo da figura. Então me lembrei que na televisão, também passava este comercial e a mesma frase era usada e concluí que ela assistiu esta propaganda pela TV e quando viu a figura na revista associou à fala do comercial e a partir de uma interpretação, conseguiu “ler” a figura.”

Como podemos perceber, estas crianças são ativas, interagem, participam e interpretam a realidade em que vivem, estão construindo suas dimensões humanas, estão produzindo culturas; e é importante ressaltar também que ambas freqüentam a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Segundo Faria (2003) as crianças e os adultos escrevem e lêem, mas não só com as letras. A escrita não é a única forma de expressão e nem a única forma de grafia do ser humano. Numa sociedade grafocêntrica como a nossa, que prioriza a palavra, o discurso; o único momento que as crianças têm de se envolver com outras formas de argumentação, de conversa, de expressão, sem ser com a palavra, com o discurso e com a escrita, é na primeira etapa da educação básica. A autora ainda completa dizendo que é democrático oferecer às crianças, oportunidades de trabalhar as “noventa e nove linguagens” que elas têm, o que, não é função da escola. A função da escola é, prioritariamente, trabalhar com a leitura e com a escrita.

Desta mesma opinião compartilha Prado (1999) que afirma que é necessário não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens.

Diante desse panorama, Britto (2003) lança um desafio aos profissionais que trabalham na Educação Infantil quando afirma não é papel da Educação Infantil ensinar as letras. Nosso grande objetivo é construir bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, possam conviver com esta organização do discurso escrito, possam experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito; pois, porque a criança domina os modos de pensar escrito é que ela vai, na Escola Básica, aprender a escrever as letras e ler as palavras. Segundo o autor, quando a criança vivência a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, ela vê sentido no escrito; quando ela vai aprender o escrito, o escrito tem sentido para ela, e portanto, não precisamos antecipar o processo de alfabetização das crianças.

Arellano (2003) também coloca que na educação infantil, que é um processo de letramento, ler com os ouvidos, é mais fundamental do que ler com os olhos. Ao ler com os ouvidos, as crianças não apenas se experimentam na interação, na interlocução, no discurso escrito organizado, na sintaxe diferente, no léxico diferente, na prosódia diferente, no ritmo diferente, como também elas compreendem as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Elas aprendem o discurso escrito, a sintaxe escrita, e

aprendem as palavras escritas. Portanto para a autora, é preciso que assumamos o letramento com uma condição fundamental da Educação Infantil.

Kishimoto (2003) traz uma idéia muito interessante e bastante pertinente quando se está discutindo a criança pequena e o letramento. Desde que a gente nasce, a gente está aprendendo a falar, e ao mesmo tempo, aprendendo a escrever. Assim a criança pequena, de 0 a 6 anos, na Educação Infantil, vai aprender a escrever através de várias linguagens.

Para realizar este estudo, me vali de um único procedimento de pesquisa, a pesquisa bibliográfica. Como já me referi acima, este tema ainda foi pouco trabalhado sob a perspectiva da Educação Infantil, então eu não poderia me estender muito neste trabalho, era preciso um estudo teórico inicial para em outro momento, trabalhar essa teoria em campo, coletando dados reais para serem analisados. Penso que este estudo é apenas um começo.

Dentro desse panorama, minha proposta de estudo foi rever a bibliografia já publicada referente ao letramento e à alfabetização, esclarecendo os significados destes termos, a relação entre eles e, como estes fenômenos estão presentes na Educação Infantil. Por fim, tentei promover um diálogo entre, a bibliografia italiana, que é a base teórica da, ainda em construção, Pedagogia da Infância, que se volta para a criança pequena, de 0 a 6 anos, e, as teorias sobre a alfabetização e o letramento.

Enfim, o presente trabalho se constitui num estudo teórico sobre a criança pequena, de 0 a 6 anos, no mundo letrado, ou seja, como as crianças dessas faixas etárias se relacionam com a leitura e com a escrita uma vez que ainda não foram alfabetizadas pela escola, e algumas delas, que ainda nem aprenderam a falar. Ressalvo que, devido ao fato deste tema ser ainda muito recente na área da Educação Infantil, esse estudo pode ser considerado como sendo “as primeiras aproximações” sobre a criança pequena na sociedade grafocêntrica.

O primeiro capítulo trás um breve histórico do letramento, isto é, como surgiu o termo na língua Portuguesa e como tem sido utilizado por autores das áreas da Educação e da Lingüística. Este capítulo ainda contempla, de forma sucinta, a polêmica entre a alfabetização e o letramento.

No capítulo II apresento, a partir da bibliografia italiana traduzida, e de autores brasileiros que realizaram suas pesquisas à luz desta mesma bibliografia, a criança pequena, de 0 a 6 anos, como também a criança pequenininha, de 0 a 3 anos. Assim são explícitos os conceitos de infância e de criança que, hoje, permitem a construção da

Pedagogia da Infância. Alguns temas foram escolhidos para serem discutidos, com o objetivo de trazer à tona essa criança.

O terceiro e último capítulo, aparece justamente para refletir sobre a criança pequena, de 0 a 6 anos e também a pequenininha, de 0 a 3 anos na sociedade grafocêntrica, ou seja, como a criança apresentada no capítulo II se relaciona, se constrói, se expressa, produz cultura com e no mundo da leitura e da escrita.

# Alfabetização e Letramento em discussão

Tratarei de trazer para este primeiro capítulo a polêmica discussão existente em torno do significado dos termos letramento e alfabetização. A partir de uma abordagem histórica, farei um pequeno recorte para apresentar como vem se dando a construção destes termos ao longo do tempo, como eles foram surgindo e como foram sendo incorporados à nossa cultura.

Esta palavra, tão falada atualmente, “letramento” ainda não está dicionarizada. Segundo Soares (1998), isso se deve à recente introdução do termo na língua portuguesa. Apenas na segunda metade dos anos 80 este termo surge no discurso de especialistas das Ciências Lingüísticas.

Uma das primeiras aparições deste termo “letramento” acontece no livro de Mary Kato, de 1986, com o título “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística”, da Editora Ática. Logo no início deste livro, a autora afirma que a língua falada culta é consequência do letramento. Mais tarde, em 1988, outra autora, desta vez Leda Verdiani Tfouni, em seu livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, da Editora Pontes, faz uma distinção dos termos alfabetização e letramento e, talvez, nesse momento o termo letramento entrou como termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Lingüísticas. (Leite, 2001)

A partir daí, esta palavra começa definitivamente a fazer parte dos discursos escrito e falado de especialista e pesquisadores destas áreas. Já em 1995, o termo letramento aparece em título de livro: Ângela Kleiman publica “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”. (Leite, op cit)

Ainda hoje, muitos estudos que envolvem esta temática estão sendo publicados. A variação dos tipos de estudos que se enquadram neste domínio, nos permite perceber a complexidade deste conceito. Em função disso, surge a polêmica entre os termos alfabetização e letramento. Em um texto publicado recentemente, Soares (2003) aponta que os processos de alfabetização e letramento são aparentemente contraditórios pois apresentam uma proposta específica e, ao mesmo, tempo, são indissolúveis, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica.

## Cultura escrita: um breve histórico

Dentro do panorama histórico, a escrita surgiu há mais de 5.000 anos antes da era cristã, como código de representação simbólica do pensamento, em consequência das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. Por muitos séculos, principalmente no Oriente, a escrita significou o poder de burocratas e religiosos, já que os ideogramas eram barreiras que impediam o cidadão comum de ler e escrever. (Di Nucci, op cit)

Para Di Nucci (2001), a escrita, associada às relações de poder e dominação, pode ser considerada como uma das principais causas do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial.

Segundo a mesma autora, no Oriente antigo, o uso da escrita foi um marco histórico-social que desencadeou transformações que o tornaram uma sociedade letrada. Desta mesma forma aconteceu no Ocidente. Na Grécia, a escrita começou a ser utilizada por volta do século VII a.C. No início, não ocorreram mudanças decorrentes na cultura oral daquela sociedade, visto que a difusão de um sistema escrito é lenta e gradual. Então, somente nos séculos V e VI a.C. que a Grécia foi reconhecida como sendo uma sociedade letrada. Di Nucci (op cit) ainda coloca que, no Ocidente, a história do uso da escrita e da alfabetização é considerada uma história descontínua, e até mesmo, uma história de contradições.

Como podemos perceber, com o desenvolvimento das sociedades, o domínio da escrita passou a ser uma necessidade emergente, o que levou a alfabetização a assumir gradualmente um papel social essencial. Então, com a escrita cada vez mais enraizada nas sociedades, surgiu a necessidade de se aprender a ler e a escrever como oportunidade para a aquisição de informações que poderiam ser utilizadas para melhorar a qualidade de vida e a produtividade no trabalho para esses povos das sociedades em desenvolvimento, tanto do Ocidente quanto do Oriente. (Di Nucci, 2001)

Continuando essa linha histórica da escrita, foi a partir do século XVIII, com a Revolução Francesa, que gerou intensos conflitos políticos, e com a Revolução Industrial, que marcou grandes transformações econômicas e sociais, que a alfabetização passou a ser considerada como um conjunto de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, em função das diversas necessidades da sociedade. Naquela época, a escrita possuía um valor social e recreativo que foi sendo modificado gradualmente, à

medida que começou a ingressar na vida econômica das pessoas, de modo que saber ler e escrever poderia determinar perspectivas de vida. (Di Nucci, op cit)

Assim, com as mudanças políticas, sociais e econômicas, decorrentes das Revoluções Industrial e Francesa, as pessoas começaram a sentir cada vez mais o poder da comunicação por meio da palavra escrita. E desta forma, gradualmente, foi crescendo a motivação para se aprender a ler e a escrever, habilidades que permitiriam às pessoas a participação efetiva nos diferentes contextos sociais.

No início do século XIX, com a transição da economia agrária para a economia basicamente industrial e urbana, tornou-se necessária a aprendizagem da leitura e da escrita, o que implicou na padronização do aprendizado, baseado nas escolas. Até então, a escrita era transmitida do mesmo modo que as habilidades ocupacionais tradicionais, isto é, as crianças aprendiam a ler e a escrever com os pais ou vizinhos, sem nenhum tipo de treinamento sistemático ou licença de instituições sociais como a escola. (Di Nucci, 2001)

No entanto, a escolarização do processo de alfabetização se deu separando os indivíduos dos usos sociais da escrita, criando assim uma nova prática infelizmente descontextualizada das práticas sociais cotidianas. Pode-se perceber, então, que, ao sistematizar a aprendizagem da escrita, a escola criou uma prática de escrita que não correspondia às práticas sociais dos indivíduos. Na realidade, a escola representou uma forma de controle social sobre a escrita por parte do Estado burguês cuja função era disciplinar os trabalhadores para a industrialização.

Com isso, nas sociedades mais desenvolvidas tecnologicamente do século XIX, a crescente procura por mão-de-obra escolarizada capacitada para garantir maior produtividade gerou a necessidade do alargamento da base social da alfabetização.

Assim, ao longo do século XIX, os movimentos para a escolarização foram aumentando o que resultou um novo significado cultural para a alfabetização, possibilitando um fortalecimento da cultura letrada. Então, saber ler e escrever não era mais apenas um objetivo pessoal para os cidadãos, a alfabetização se tornou uma necessidade social, econômica e também política. O que era ensinado a partir da alfabetização não partia mais de uma cultura comum do local. A escolarização passa a ser um direito básico institucionalizado. (Di Nucci, op cit)

Conclui-se que, foi a partir de mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que a alfabetização assumiu um novo papel na sociedade, passou a ser considerada como processo de aquisição de um sistema escrito normativo, e a

escolarização, como forma de controlar e disciplinar a população trabalhadora para a atividade industrial.

Esse novo significado da alfabetização originou-se do vínculo entre esta e a escolarização. Um estudo realizado por Ohio, Soltow e Stevens (1981, apud Cook-Gumperz, 1991) mostra que a escolarização foi considerada um meio para se colocar a alfabetização popular sob o controle de sistemas escolares públicos e organizados, transformando, assim, a alfabetização em um processo centrado na escola. (apud Di Nucci, 2001)

Com a escolarização, a escrita passou a ser privilegiada por ser uma forma de padronização e adestramento e não de libertação e desenvolvimento do sujeito, já que a escola preparava o indivíduo apenas para o mercado de trabalho. Esta idéia surge a partir da disciplina escolar como forma de moldar os trabalhadores a cumprirem regras, treinar para o trabalho e, conseqüentemente, elevar a produtividade. (Di Nucci, op cit)

Assim, podemos entender que, a escolarização surgiu como uma resposta à alfabetização popular já existente, associada a causas políticas e a uma conseqüência histórica da alfabetização em massa. No Século XX, a escolarização não foi estabelecida para iniciar a aquisição da alfabetização, mas sim, para atender à necessidade de desenvolver competências escolares em função do crescimento do trabalho e da necessidade de pessoal qualificado. Desta maneira, a escolarização passou a ser caracterizada como um movimento social de massa, sendo a alfabetização o seu primeiro passo.

Di Nucci (2001) destaca também uma outra questão importante, durante o século XX, as necessidades educacionais da alfabetização e da escolarização sempre foram conflituosos com o desenvolvimento dos sistemas educacionais: apesar da nossa sociedade ser marcada pelo domínio do código escrito, nem todas as pessoas adquiriram o domínio desse código. A autora ressalva que tradicionalmente, o domínio do código alfabético tem caracterizado o indivíduo como alfabetizado, na maioria dos países.

Entretanto, à medida que novas condições sociais emergem, passando a demandar o uso da escrita, e que a sociedade torna-se cada vez mais grafocêntrica, uma nova necessidade se configura. Não basta aprender a ler e a escrever, é preciso também saber usar a escrita no cotidiano.

## Cultura escrita: a emergência de uma nova reflexão

“Enquanto prática social, a escrita tem uma história rica. Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia; ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-dia, seja nos centros urbanos, seja na zona rural.” (Di Nucci, 2001 p. 47)

Soares (2003), em seu texto, expressa seu olhar curioso em relação ao surgimento do termo letramento no mundo. Ela coloca que é interessante o fato de ter ocorrido a necessidade comum de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, em sociedades distintas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente.

Isto se deve ao fato de que em meados da década de 80, o termo letramento, como é conhecido esse fenômeno no Brasil, também foi inventado na França, *illettrisme*, em Portugal, *literacia*, para denominar um evento distinto daquele já conhecido como alfabetização. Foi neste mesmo período que essa discussão tornou-se foco de atenção nas áreas da educação e da linguagem na Inglaterra e nos Estados Unidos, evidenciada através do grande número de artigos e livros publicados a partir do tema. A autora faz uma ressalva muito importante: as causas para esse fenômeno são essencialmente diferentes, uma delas, está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, isto é, entre os conceitos de alfabetização e letramento desses países, desses diferentes contextos; lembrando que o Brasil é um país ainda em desenvolvimento enquanto que os outros são considerados países desenvolvidos. Enfim, a invenção do termo letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, enquanto no Brasil, a discussão sobre o letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, em outros países, a discussão aconteceu e acontece de forma independente em relação à alfabetização.

Ainda um outro ponto é ressaltado por Soares (op cit), coincidentemente, data também desta época, a proposta da Unesco de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e portanto, as avaliações internacionais sobre o domínio de

competências de leitura e de escrita fossem além do exclusivamente, medir a capacidade de saber ler e escrever.

Como podemos perceber, nas últimas duas décadas, vem se questionando, no mundo todo, cada vez mais a idéia da importância da alfabetização enquanto domínio do código, pois as novas condições sociais em que vivemos, hoje, solicitam o aprimoramento dos usos sociais da leitura e da escrita nos diferentes gêneros e contextos.

No Brasil, o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir do conceito de alfabetização. (Soares, 2003)

Atualmente, a oralidade também se tornou objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Um argumento que justifica o uso do termo, no lugar do tradicional “alfabetização”, está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. (Kleiman, 1995)

Segundo Soares (1998), novas palavras são criadas ou as velhas palavras dá-se um novo sentido quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de se compreenderem os fenômenos.

Para se compreender o papel da escrita como prática social, diferenciada da aquisição da tecnologia de aprender a ler e a escrever, considera-se o domínio do código como alfabetização e as práticas de escrita como letramento.

A mesma autora coloca que ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita; já apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade.

Leite (2001) afirma que é com a mudança de objetivos para o ensino de Língua Portuguesa que surge o conceito de letramento. Hoje, se propõe a formação do leitor e do produtor de texto, na tentativa de habilitar o aluno a utilizar as linguagens escrita e oral nos seus diversos gêneros. Para o autor, nas duas últimas décadas, ocorreram mudanças tão significativas e revolucionárias na área da alfabetização que podemos falar em um modelo tradicional de alfabetização em contraponto com as concepções

atuais. A concepção de escrita (subjacente a cada modelo) é um dos principais critérios que diferenciam essas duas visões.

No modelo tradicional, a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, como uma mera representação da fala. Assim, ler e escrever são compreendidos como atividades de codificação e decodificação, limitando o processo de alfabetização ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita. Este modelo era marcado (e ainda é) pela questão da prontidão, isto é, acreditava-se que existe um momento certo para aprender a ler e a escrever e este momento é determinado pela maturação neurológica e pelas experiências de vida; e a partir desse pensamento, falava-se em desenvolver as habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização.

O autor ainda faz um comentário muito relevante para esse trabalho:

“Em nosso meio, durante décadas, tais concepções foram muito influentes, direcionando a pré-escola para o desenvolvimento de tais pré-requisitos, ficando a alfabetização propriamente dita para ser desenvolvida a partir da primeira série.” (Leite, 2001 ps. 23-24)

O autor também destaca que, desde os anos 60, o modelo tradicional tem sido duramente criticado pois os países desenvolvidos detectaram a condição de analfabetismo funcional em parcelas significativas de suas respectivas populações, isto é, o indivíduo passa pela escola durante alguns anos, entra em contato com o código escrito, mas depois que sai da instituição, não se utiliza da leitura e da escrita como instrumento de inserção social e desenvolvimento da cidadania.

Leite (2001) coloca ainda que, atualmente, as concepções de escrita, subjacentes às modernas propostas, implicam dois aspectos principais: de um lado, enfatiza-se o caráter simbólico da escrita, entendendo-a como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente a ela, o que é determinado histórica e culturalmente, ou seja, uma palavra escrita é relevante pelo seu significado compartilhado pelos membros da comunidade; de outro, enfatizam-se os usos sociais da escrita, isto é, as diversas formas pelas quais uma determinada sociedade utiliza-se efetivamente dela. Fala-se em escrita verdadeira, em contrapartida à escrita escolar, que não corresponde aos seus usos sociais, tão conhecida no modelo tradicional.

UNICAMP - 46 - BIBLIOTECA

Segundo Di Nucci (2001), foi a partir da necessidade de se compreender a presença da escrita no mundo social que surge o termo letramento.

Para Vygotsky (1984), o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa, também, a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano. (apud Tfouni, 1988)

Para Kleiman (op cit), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Por outro lado, os estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporam às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância da padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas. (Heath, 1986; Rama, 1980 apud Kleiman, 1995)

A mesma autora ainda coloca que pouco a pouco os estudos foram se expandindo para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita com uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Ou seja, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita.

Pode-se então compreender a alfabetização, a escolarização e o letramento considerando-se que, a alfabetização ocorre na instituição escolar e envolve o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever; a escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo, sendo a alfabetização apenas uma das suas atividades. A escola tem projetos amplos enquanto a alfabetização é uma habilidade restrita. Expandindo a concepção de escrita para fora

do contexto escolar, o letramento envolve a aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e os usos contextualizados no cotidiano do indivíduo.

Hoje, é possível entender o processo de alfabetização não apenas como alfabetização escolarizada, mas sob uma perspectiva de letramento. Segundo Di Nucci (2001), pensar no processo de alfabetização considerando-se as práticas sociais de leitura e de escrita é o desafio para os educadores, ou seja, alfabetizar letrando.

Para a autora, o processo de alfabetização, numa perspectiva do letramento, implica desenvolver atividades como ouvir e ler livros de histórias, pesquisar sobre assuntos de interesses das crianças, buscando informações em enciclopédias, jornais ou revistas, freqüentar bibliotecas, abrir espaços para construir a criatividade com a escrita, como elaborar outdoors ou propagandas, brincar de caça ao tesouro, em que as pistas para se chegar ao tesouro sejam textos escritos, trocar cartas entre colegas, escrever diário de classes etc. Desta forma, a criança aprende a dominar o código escrito de forma contextualizada e, conseqüentemente, a aprendizagem torna-se mais prazerosa pelo fato de a escrita ter uma função significativa. Assim, alfabetizar letrando significa ensinar o código escrito de maneira contextualizada de acordo com suas práticas sociais.

### Alfabetização: um tema ainda em questão

Segundo Gaffney e Anderson (2000), nos últimos 30 anos, ocorreram mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização. Nos anos 60 e 70 as discussões a respeito do tema foram embasadas por um paradigma behaviorista; com a chegada dos anos 80, um novo paradigma se consolidou e a alfabetização passou a ser olhada, a partir de um paradigma cognitivista e, na década de 90, o paradigma sociocultural ganhou força entre os estudiosos das áreas e suas pesquisas foram realizadas sob esta perspectiva. Os mesmos autores avaliam que a transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista, que ficou conhecida como construtivismo, aqui no Brasil, representou efetivamente uma mudança radical de paradigma. Já a transição desta última para a teoria sociocultural, pode ser interpretada como um aprimoramento do paradigma cognitivista, portanto denominada de socioconstrutivismo, e não como uma mudança paradigmática como aconteceu no primeiro caso. (apud Soares 2003)

Ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos, em que o socioconstrutivismo foi proposto para todo e qualquer conhecimento escolar, em nosso país, esse paradigma chegou via alfabetização através das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, das quais a grande divulgadora foi Emília Ferreiro. (apud Soares, op cit)

Dentro desta perspectiva, a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, sofreu grandes alterações. Não se considera mais que a criança depende de estímulos externos para aprender o sistema da escrita, concepção esta, vigente nos métodos de alfabetização até então utilizados. Passa-se a pensar numa criança ativa, capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais. Esta visão interacionista, rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento pela criança, na relação dela com o objeto (língua escrita). (apud Soares, 2003)

### Letramento: um conceito, muitos olhares

Ângela Kleiman, em 1995, definiu letramento como sendo o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Mais tarde, em 1998, Magda Soares definiu letramento como sendo o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Para esta autora, o indivíduo que apresenta um bom nível de letramento ocupa um lugar social diferenciado, ou seja, muda sua forma de inserção cultural na medida em que passa a usufruir de uma outra condição social e cultural.

Leite (2001) afirma que as práticas sociais que envolvem leitura e escrita podem promover mudanças mais adequadas nas relações que o indivíduo mantém com os outros, com os diversos contextos sociais, com os bens culturais e, também, por que não dizer, consigo mesmo. Soares (1998) ainda aponta que apropriar-se da escrita a partir de seus usos sociais é diferente de aprender a ler e a escrever, no sentido do domínio do código, ou do domínio da tecnologia escrita.

Tfouni (2000) coloca que apesar de estarem indissolúveis e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. A autora afirma que inicialmente a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto os sistemas de escrita são produtos culturais, alfabetização e letramento são processos de aquisição de um conceito.

Para esta autora, a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Essas habilidades geralmente são adquiridas por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada. Procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades agráficas. Desta maneira, o letramento tem como objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, não enfoca o individual, centrando-se no social.

Tfouni (op cit) afirma que existem duas formas segundo as quais normalmente se entende a alfabetização. Ou a entendem como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representações de objetos diversos, de naturezas diferentes. Ela chama a atenção do leitor para o mal-entendido que parece estar presente na primeira perspectiva, de que a alfabetização é um processo que chega ao fim e, pode portanto, ser descrita sob forma de objetivos instrucionais. Como processo que é, o que caracteriza a alfabetização é sua incompletude, e que a descrição dos objetivos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de mais controle da escolarização do que da alfabetização. Tfouni ainda aponta que, de fato, a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares e que é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente. Por este motivo, muitas vezes se descreve o processo de alfabetização como se ele fosse idêntico aos objetivos que a escola propõe enquanto lugar onde se alfabetiza. Fica claro então que, de um ponto de vista sociointeracionista (isto é, interação mútua das pessoas que foram um grupo social e as reações daí resultantes; modificação mútua do comportamento dos indivíduos; apud Cabral e Nick, 2000 p.298), a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante.

Ainda para a mesma autora, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Desse modo, os estudos sobre letramento não se restringem somente àquelas pessoas que adquirem a escrita, isto é, aos alfabetizados.

Tfouni coloca que o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Dentro de uma visão dialética, o letramento torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

Assim, a autora conclui que, nas sociedades industriais modernas, lado a lado com o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, existe um desenvolvimento correspondente, a nível individual, ou de pequenos grupos sociais, desenvolvimento este que independe da alfabetização e escolarização.

O termo em questão também foi definido num poema por uma estudante norte-americana de origem asiática chamada Kate M. Chong (apud Soares, 1998) que buscava escrever a sua história pessoal de letramento:

## O que é letramento?

Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som  
enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente  
O tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados  
colados na geladeira,  
um bilhete de amor,

telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes  
amigos.

É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,  
e orientações em bulas de  
remédios,  
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é, e de tudo  
que você pode ser.

A partir do poema, Magda Soares (1998) coloca que o letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos. Letramento é usar a leitura para seguir instruções (receita de biscoito), para apoio à memória (a lista de compras no supermercado), para a comunicação com quem está distante ou ausente (um recado, um bilhete ou um telegrama). Letramento é ler histórias que levam a lugares desconhecidos sem sair da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer dos personagens, verdadeiros amigos. Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito), para receber instruções (montar ou instalar um aparelho), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido. Letramento é ainda, descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser.

Este poema nos mostra que letramento é muito mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 1998)

A essa discussão Ginzburg (1987) acrescenta que, os instrumentos lingüísticos e conceituais que o letramento coloca à disposição dos indivíduos não são neutros nem tão pouco inocentes. (apud Tfouni, 1988)

A partir das considerações acima, podemos perceber que, numa sociedade grafocêntrica como a nossa, é muito difícil encontrarmos um indivíduo absolutamente iletrado pois isto significaria que o indivíduo nunca teve contato com a escrita. Assim, podemos falar em níveis de letramento, tanto no caso da criança no período anterior à alfabetização escolar quanto no caso do adulto já alfabetizado ou até mesmo analfabeto, ou seja, sem o domínio do código.

Leite (2000) trás uma grande contribuição nesse sentido:

“assumindo-se a escrita pela sua dimensão simbólica e enfatizando os seus usos sociais, entende-se que o processo de alfabetização inicia-se muito antes do período formal de escolarização. Através, principalmente, da mediação do adulto, a criança vai gradualmente identificando a natureza e as funções da escrita, num processo cujos ritmo e excelência são determinados pela quantidade e qualidade, das interações do sujeito com a escrita.” (ps. 28 e 29)

Segundo o autor, é função da escola dar continuidade, de forma sistematizada, a esse processo que vem acontecendo aos poucos, por meio do qual a criança vem tomando contato com a escrita verdadeira, pelas diversas práticas sociais de que participa.

O mesmo autor coloca que uma das críticas ao modelo tradicional de alfabetização é que ele representa uma ruptura nesse processo que a criança vive. A escola passa a lhe apresentar, a escrita através de textos totalmente descontextualizados, enfatizando somente o código, em detrimento do significado. Ou seja, a escola se coloca na contra-mão do processo da criança, o que era para ser contínuo se transforma num processo de imposição, de aprendizagem forçada. Leite (op cit) lança o desafio, a escola deve possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos lingüísticos da escrita, habilitando-o nos diferentes usos da linguagem escrita e oral, numa perspectiva crítica para que se forme um leitor e produtor de textos tendo em vista o aprimoramento do exercício da cidadania. É a partir dessas considerações que se propõe a alfabetização na perspectiva do letramento, isto é, a escola deve alfabetizar letrando.

Di Nucci (2001) também coloca que a descoberta da escrita, pela criança, em uma sociedade grafocêntrica, ocorre muito antes de seu ingresso na escola. Ela constrói noções de letramento da mesma maneira que constrói outras noções importantes das dimensões humanas. Para a autora, à medida que a criança pequena, de 0 a 6 anos, interage com eventos de letramento de sua cultura, ela elabora hipóteses sobre a função da escrita a partir do conhecimento que já vem construindo da linguagem oral.

“Em situações cotidianas, particularmente no ambiente familiar, o indivíduo compreende a variação da escrita,

tornando-se usuário desta: a relação do sujeito com a escrita implica o uso funcional que ele faz desse objeto. O letramento ocorre naturalmente na rotina cotidiana da família, por meio de diferentes eventos, como o uso de desenhos ou de escritos para trocar idéias, fazer listas de compras, localizar endereços, ler revistas ou jornais etc.”

(Di Nucci, op cit p. 62)

Assim, a mesma autora afirma que a criança que chega à escola, traz marcas da escrita a partir de sua história de interações cotidianas. Essas marcas são os conhecimentos que a criança construiu sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referencial. Desta forma, a criança constrói uma representação da escrita, tanto do funcionamento de seu sistema quanto das formas de discurso escrito.

Em função disso, Di Nucci (2001) nos traz uma denominação distinguindo dois fenômenos de letramento. O uso da escrita no ambiente extra-escolar denomina-se letramento ambiental, como outdoors, as placas, os avisos, bilhetes, cartas... Há eventos de letramento presentes no contexto escolar que são construídos no processo de interação entre professor e aluno e são denominados letramento acadêmico (Kleiman, 1995) ou letramento escolar (Soares, 1998).

### Alfabetização e letramento: a polêmica continua

Segundo Soares (2003), no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, e freqüentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser explicitado através da análise de fontes como o censo, a mídia e a produção acadêmica.

A partir da análise dos Censos Demográficos, podemos perceber que, ao longo das décadas, ocorreu uma progressiva extensão do conceito de alfabetização. Até o Censo de 1940, alfabetizado era todo aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever e ler o próprio nome. A partir do Censo de 1950, alfabetizado passa a ser considerado como aquele capaz de ler e escrever um

bilhete simples, isto é, capaz não só de ler e escrever como também de exercer uma prática de leitura e escrita. Atualmente, os resultados dos Censos têm sido freqüentemente apresentados pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, esse critério deixa explícito que, após alguns anos de aprendizagem formal, escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, como também, a fazer uso da leitura e da escrita. (Soares, op cit)

Para a autora, é desta mesma forma que a mídia trata as informações e notícias sobre a alfabetização no Brasil. Ao longo da última década a mídia vêm utilizando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como semi-analfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, ao mesmo tempo em que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que se baseiam apenas no critério censitário de saber ou não “ler e escrever um bilhete simples”. Assim, a mídia vem assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que se aproxima do conceito de letramento.

Soares (2003) ainda chama a nossa atenção para a produção acadêmica brasileira, em que os termos alfabetização e letramento estão, na maioria das vezes, associados. As obras brasileiras mais conhecidas atualmente sobre o tema (a maioria delas já citada no presente trabalho) aproximam, ainda que, para discriminar diferenças, a alfabetização e o letramento. Para a autora, este fato é responsável por algumas concepções equivocadas de que, os dois fenômenos se confundem, e até se fundem. Ela ainda completa colocando que, é inegável, necessária e imperiosa a relação existente entre alfabetização e letramento, no entanto, acaba por diluir a especificidade de cada um dos fenômenos, ainda que apareça para focalizar as diferenças.

Com isso, a autora nos leva a refletir: afinal, qual é a relação entre a alfabetização e o letramento. Ela coloca que dissociar estes termos é um equívoco pois, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada do indivíduo no mundo da escrita se dá simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita, alfabetização, e, pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento. Alfabetização e letramento não são fenômenos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, só pode desenvolver-se no

contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, em dependência da alfabetização. Para Soares (2003), na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos. A conveniência de se conservar os dois termos está em que, apesar de designarem processos interdependentes, indissolúveis e simultâneos, são fenômenos de natureza fundamentalmente diferentes envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

Soares (2003) ainda problematizando os termos que estamos discutindo, afirma que eles possuem muitas facetas. Letramento diz respeito à imersão da criança na cultura escrita, à participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, ao conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. Por sua vez, a alfabetização está ligada à consciência fonológica e fonêmica, à identificação das relações fonema-grafemas, às habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, ao conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Para a autora, é preciso reconhecer a possibilidade e a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e de outro.

Este capítulo foi escrito com o objetivo de auxiliar na reflexão de algumas questões que quero deixar explícitas desde já:

Qual é a relação da criança pequena com o letramento já que, desde o momento que ela nasce, ela participa do mundo que a cerca?

Como a criança pequena que participar da sociedade grafocêntrica produz culturas infantis?

E ainda, quais são as práticas de letramento que a criança pequena assume, hoje, em nossa cultura?

## Criança pequena: quem é você?

“Tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática.” ( Kuhlmann Jr., 2003 p. 65)

Este capítulo tem como objetivo explicitar, de uma forma sucinta, a concepção de criança que está presente na Pedagogia da Infância. Para tanto, utilizarei uma bibliografia italiana traduzida e alguns autores brasileiros que já vêm realizando suas pesquisas à luz desta mesma bibliografia.

Primeiramente, gostaria de ressaltar que a infância é uma construção histórica, portanto social. Cada época, cada sociedade tratou de colocar quem era a sua criança, quais eram suas peculiaridades, se é que elas as tinham e tratou, também, de sistematizar sua vida e, é claro, sua educação.

Arroyo (1995) coloca que a infância não pode ser considerada como categoria estática. Ao contrário, a infância é algo que está em constante construção. Para este autor, vivemos um momento em que a concepção de infância está mudando muito. A medida em que o trabalho foi ficando cada vez mais por conta dos adultos, e a criança foi se afastando do mundo adulto, mudou-se a concepção de infância. Na mesma medida em que o trabalho passou a acontecer cada vez mais distante do ambiente da família, o tempo da infância se prolongou e a infância passou a ser uma categoria que ocupa mais tempo de nossas vidas, conseqüentemente, ela cresce em termos de relevância social. O autor também destaca que a construção da infância, historicamente, depende muito da construção de outros sujeitos.

É pertinente colocar desde já que o conceito que estarei trazendo para este capítulo vem contestar a visão burguesa de criança, aquele ser incapaz, dependente do adulto, que precisa ser preparada, trabalhada, desenvolvida para, enfim, se tornar um adulto.

Penso que subdividindo este capítulo em categorias básicas de análise poderei contar, mesmo que rapidamente, quem é a criança que vive em nossa sociedade, grafocêntrica (centrada na cultura escrita) e segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), pós-moderna.

Para iniciar esta apresentação, pensei num poema de Loris Malaguzzi (Revista *Bambini*, Bergamo, ano X, n. 2, fev.1994. Tradução livre do original italiano de Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia Piozzi apud Edwards, Gandini, e Forman, 1999). Este italiano merece toda a nossa atenção, seu nome merece ser citado com a mesma reverência que faríamos a Piaget, Froebel, Dewey ou Montessori. Malaguzzi dedicou sua vida ao estabelecimento de uma comunidade didática com três atores, as crianças, os pais e o grupo de professores, para, assim, formar um sistema que realmente funcionasse. Sua conquista foi fenomenal, tanto que hoje, sua obra é conhecida no mundo todo. Seu trabalho ou melhor, sua vida de trabalho será retomada constantemente ao longo do capítulo o que possibilitará um maior contato com o sistema educacional da cidade de Reggio Emilia.

Vamos ao poema:

Ao contrário, as cem existem

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
as maravilhas do amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubam-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem  
roubam-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe:  
que as cem não existem  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.

Este poema provoca nossas emoções, sem dúvida nos leva a refletir, a nos questionar e, mais do que isso, nos convida a mergulhar no universo das crianças para, assim, compreendê-las. Nos instiga a olhar a criança, não com olhos de adultos, mas sim com olhos de criança.

Segundo Rosemberg (1976), tanto quando aceita ou quando rejeita o paradigma adulto, o educador se coloca em diacronia com a criança. Seu tempo de referência não é igual ao de vivência da criança. Quando aceita o paradigma adulto, o educador se relaciona com um hipotético adulto futuro, tendo à sua frente uma criança concreta, vivendo sua história pessoal simultaneamente à história da sociedade. Quando rejeita tal paradigma o educador se relaciona com uma infância atemporal, eterna, pois “natural”.

A criança, nesse capítulo, será sempre tratada como um ser inteiro, total, integral, pronto para se construir e ocupar seu espaço na sociedade.

### A criança na sociedade contemporânea:

Dentro de uma perspectiva contemporânea é muito complicado estabelecer o significado dos conceitos “criança” ou “infância”, isto é, um ser ou um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido. Não podemos simplesmente dizer a nós mesmos e aos outros, “as crianças são” ou “a infância é”. O panorama é bem delicado, existem muitas crianças e muitas infâncias convivendo juntas, cada uma construída numa época, de acordo com um determinado entendimento da infância, que produziu uma idéia de quem a criança era e quem ela deveria ser. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003)

Ao invés de esperarmos o conhecimento científico nos dizer quem é a criança, vamos logo dizendo quem achamos que ela é, e a partir daí, nos julgamos capazes de determinar qual deve ser a instituição educacional que a criança pequena deve frequentar e como deve ser o trabalho pedagógico que vai se realizar nesta instituição.

É preciso termos sempre em mente que os discursos dominantes, à medida que são incorporados, influenciam todo o panorama da infância, isto é, as relações entre as crianças e os profissionais da instituição de educação infantil, entre elas e seus pais e entre elas mesmas. Uma vez incorporados, estes discursos influenciam, ainda, na organização e no modo como as instituições pedagógicas dedicadas à primeira infância

projetam seus tempos e seus espaços. Então, podemos concluir que eles trazem conseqüências para todo o sistema ecológico da pedagogia da primeira infância.

Vivemos numa época histórica em que inúmeras pesquisas são realizadas, todos os anos, no mundo todo, tendo como ator principal, como protagonista a criança. Novas construções produtivas de uma criança muito diferente têm emergido como resultado de vários desenvolvimentos inter-relacionados: perspectivas construcionistas e pós-modernistas na filosofia, na sociologia e na psicologia; a problematização da psicologia do desenvolvimento e a influência crescente do movimento comparativo dentro da psicologia. Assim, não podemos mais considerar as crianças como seres isolados e egocêntricos, nosso tempo não permite que enxerguemos as crianças apenas engajadas na ação com objetos, ou como seres apenas cognitivos. Segundo Malaguzzi, pesquisas produziram uma criança “pobre”, fraca e passiva, incapaz e subdesenvolvida, dependente e isolada. (apud Dahlberg, Moss e Pence, 2003)

Para Carvalho e Beraldo (1989), no lugar da criança “egoísta”, orientada para si mesma e para os objetos, desinteressada e incapaz de contato com o outro, deve imergir a imagem de um ser fundamentalmente não-agressivo e disposto ao contato social, que prefere a interação com outras crianças à interação com adultos, e que desenvolve relações prolongadas e significativas com seus pares. Portanto, já temos condições, hoje, de superar as pesquisas produzidas sob a crença da modernidade no sujeito autônomo, estável, centrado, cuja natureza humana inerente e pré-ordenada é revelada por meio de processos de desenvolvimento e maturidade, a qual pode ser descrita em termos de conceitos e de classificações científicas.

As mesmas autoras denominam esta antiga e ultrapassada concepção de infância como “o mito da incompetência infantil”. O mito pode ser resumido na idéia de que a criança pequena, especialmente a pequeninha, de 0 a 3 anos, é um organismo incompleto, relativamente incompetente e inadequado, que, através de uma série de progressos e desenvolvimento, mais ou menos lineares, vai se tornar um organismo pronto, complexo, completo e competente, isto é, um adulto.

Em vez disso, quando falarmos em criança, a imagem que deve vir à nossa cabeça é a de uma criança rica, forte, curiosa, poderosa, atenta, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças. (Dahlberg, Moss e Pence, op cit)

Ainda Carvalho e Beraldo (op cit) colocam que, atualmente, a criança é cada vez mais percebida como um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada fase de sua vida. Essa visão é alcançada quando se deixa de buscar o

significado dos comportamentos e características da criança em suas implicações para a vida adulta, e se passa a considerá-las parte de um sistema adaptado às peculiaridades de cada fase.

### Criança: um ser de direitos

Segundo Arroyo (1995), durante muitos séculos a infância não foi sujeito de direitos. Ela era simplesmente algo à margem da família, considerada somente como um vir a ser. A criança era considerada como sujeito apenas quando alcançava a idade da razão. A igreja, durante muito tempo, também pensou assim.

Para o autor, estamos em um momento em que a concepção de infância está mudando muito. Como já citado anteriormente, na medida em que o trabalho vai ficando cada vez mais por conta dos adultos e a criança é, cada vez menos, inserida no mundo adulto, muda a concepção de infância. Hoje, principalmente nas cidades industrializadas, o tempo da infância se prolonga pois a criança não mais acompanha seu pai e sua mãe ao trabalho e este acontece cada vez mais distante do ambiente da família e assim, a infância passa a ser uma categoria que ocupa mais tempo de nossas vidas, conseqüentemente, ela cresce em termos de relevância social.

Ainda segundo o autor:

“A infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos, familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo.”  
(Arroyo, 1995 p. 18)

Cerisara (2004) aponta que as legislações recentes (Constituição de 88, LDB 96) trouxeram deliberações, sendo uma das mais importantes a inclusão das instituições de Educação Infantil no capítulo da Educação, a partir da definição de sua função de “educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças de 0 a 6 anos”. Isto é, faz parte da Educação Básica, mas não tem como objetivo o “ensino” e, sim, a “educação” das crianças pequenas. A autora ainda ressalva que, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas por meio

da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos.

Portanto, as crianças em nossa sociedade possuem alguns direitos fundamentais que devem ser sempre explicitados para serem respeitados. Gostaria de ressaltar que a Educação Infantil não é obrigatória mas é considerada como sendo a primeira etapa da Educação Básica.

Em 1995, o MEC publica nos “cadernos das carinhas” a política para a educação das crianças de 0 a 6 anos pela primeira vez na História do Brasil. Campos e Rosemberg ficaram responsáveis pelos “critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças”. Estes são relativos à definição das diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais quanto não governamentais. A partir do momento que esses critérios foram redigidos, afirmaram o compromisso dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais das crianças.

Segundo as autoras as crianças de 0 a 6 anos têm direito:

- *à brincadeira*; isto é, os brinquedos devem estar disponíveis às crianças em todos os momentos, em locais de livre acesso, devem ser guardados com carinho, e de forma organizada. As rotinas das creches devem ser flexíveis, reservando longos períodos para as brincadeiras livres das crianças. As famílias devem ser conscientizadas do papel fundamental das brincadeiras na construção das dimensões humanas. É dever dos adultos ensinar às crianças como e onde guardar os brinquedos, organizar os ambientes de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas, dar autonomia às maiores para organizar suas brincadeiras, seus jogos. As brincadeiras não podem ser separadas por questões de gênero, brincadeira de menino e de menina. Os adultos devem participar das brincadeiras sempre que convidados.

- *à atenção individual*; ou seja, devemos sempre chamar a criança pelo nome, nos saudar e nos despedir individualmente das crianças na chegada e na saída da creche. Devemos observá-las com atenção para que possamos compreender melhor cada uma delas. Como os pais são atores dentro do processo educativo, também devemos ouvi-los para que possam nos ajudar a responder às necessidades individuais das crianças assim como, sempre dar voz à criança, sempre estar disponível para escutá-la. É função do adulto sempre procurar saber o motivo pelo qual a criança está triste ou chorando, dar

suporte às crianças que têm dificuldade de se integrar nas brincadeiras em grupo, analisar porque uma criança não está bem e fazer o encaminhamento adequado, conversar e ser carinhoso no momento da troca de fraldas e do banho, comemorar o aniversário de cada criança, aprender a lidar com as crianças mais agitadas, mais inquietas sem discriminá-las ou puni-las, aprender as preferências individuais das crianças por alimentos, ficar atento à adequação das roupas e calçados nas situações diversas, procurar respeitar as variações de humor das crianças, e o ritmo fisiológico de cada uma, como o sono, por exemplo, evitar que as crianças usem apelidos que discriminem outras crianças. As crianças têm direito a momentos de privacidade e quietude.

- *a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;* os ambientes devem ser arrumados com capricho e criatividade, claros, ventilados, limpos e seguros, devem estar conservados, sem objetos e móveis quebrados. As crianças devem ter um ambiente para descanso, devem ter espaços para expor seus trabalhos. A altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação devem estar adequados às necessidades de visão e locomoção das crianças. A equipe de funcionários deve procurar estabelecer relações de trabalho cordiais e afetivas, procurar tornar acolhedor o espaço que utilizamos para receber e conversar com as famílias e lutar para melhorar as condições de segurança no trânsito e nas infra-estruturas nas proximidades da creche.

- *ao contato com a natureza;* a creche deve ter plantas e canteiros em espaços disponíveis, deve ter espaços para as crianças entrarem em contato com o sol, para brincar com água, areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza. Sempre que possível devemos levar os bebês e as crianças para passear ao ar livre e estimular o amor e a preservação à natureza e aos animais. As crianças devem ter a oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos.

- *à higiene e à saúde;* as crianças têm direito de manter seu corpo limpo, cuidado e saudável, direito a banheiros limpos e com bom funcionamento, infra-estrutura e saneamento básicos. Devemos educar as crianças para que possam assumir a responsabilidade em relação à sua higiene e saúde. As crianças devem receber a prevenção de contágio de doenças e devem receber o acompanhamento em relação ao

calendário de vacinação. Devemos dar exemplos para as crianças, cuidando de nossa aparência e nossa higiene pessoal.

- *a uma alimentação sadia*; isto é, à preparação dos alimentos com capricho e carinho, a um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições, ao planejamento de alimentos apropriados para as crianças em diferentes idades, à participação de algumas atividades na cozinha, sempre que possível, ao respeito das preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais das crianças, à uma alimentação diversificada e à educação para uma dieta equilibrada e saudável, ao acesso à água filtrada, à participação na arrumação das mesas e dos utensílios, antes e após as refeições, à valorização do momento da mamadeira, A cozinha deve ser acessível e limpa. A dispensa deve ser limpa, organizada e arejada. Deve haver uma horta para que as crianças aprendam a plantar e cuidar de verduras. As famílias devem ser informadas sobre a alimentação das crianças e as sugestões devem ser bem recebidas.

- *a construir sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão*; ou seja, as crianças têm direito de aprender coisas novas sobre seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo, a cultura e a natureza. Devemos sempre valorizar a expressão de pensamentos, fantasias e lembranças de nossas crianças. As crianças têm que estar em contato com diferentes linguagens como música, teatro, cinema, dança, escultura, desenho, literatura... elas têm o direito de entrar em contato com os livros mesmo quando ainda não sabem ler. Devemos sempre ajudar as crianças em suas tentativas de compreender as coisas e os acontecimentos a sua volta. Não devemos reprimir a curiosidade das crianças pelo seu corpo, nem a curiosidade sexual. Bebês e crianças pequenininhas devem aproveitar a companhia de crianças maiores. Crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e de crianças pequenas.

- *ao movimento em espaços amplos*; as crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos na creche ou nas suas proximidades, a brincadeiras e jogos com bola. Desde bem pequenas as crianças devem brincar e explorar espaços externos ao ar livre. Os adultos devem reservar espaços cobertos para atividades físicas em dias de chuva, e procurar criar ocasiões para que as famílias participem de atividades ao ar livre com as crianças.

- *à proteção, ao afeto e à amizade*; devemos expressar para nossas crianças o quanto elas são queridas, o quanto suas famílias são bem vindas e respeitadas na creche, devemos valorizar e respeitar as amizades entre as crianças. A creche deve valorizar a cooperação e ajuda entre os adultos e as crianças. As crianças devem encontrar apoio e conforto nos adultos sempre que precisam, devemos procurar entender porque a criança está triste, chorando, isolada. Não devemos interromper bruscamente a brincadeira e atividades das crianças. Devemos dar atenção sempre que as crianças nos pedem ou perguntam alguma coisa. Devemos proteger as crianças de eventuais agressões por parte de outros colegas, explicar os motivos pelos quais alguns comportamentos e condutas não são aceitos. Sempre devemos procurar entender e tomar providências quando as crianças chegam na creche amedrontadas ou machucadas.

- *a expressar seus sentimentos*; as crianças têm direito à alegria e à felicidade, e a expressar suas tristezas e frustrações. Devemos procurar compreender as crianças quando expressam suas emoções que também acontece quando estão brincando, desenhando e dramatizando, ajudá-las a construir a autonomia e estar sempre abertos ao diálogo. As crianças podem sempre que querem ficar perto de seus irmãozinhos que também freqüentam a instituição.

- *a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche*; isto é, as crianças devem receber atenção individual quando começam a freqüentar as instituições de educação infantil, as mães e os pais devem receber uma atenção especial para conquistarem confiança e familiaridade com a creche. Durante esse período especial, a criança tem direito à presença de um de seus familiares na creche, e o planejamento deve ser flexível quanto à rotina e horários. As crianças têm direito de trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à creche. Os irmãos que já freqüentam a creche também devem participar desse período. Nunca devemos deixar as crianças inseguras, assustadas, chorando ou apáticas sem atenção e carinho. As crianças têm direito a um cuidado especial com sua alimentação e saúde no período de adaptação.

- *a construir suas identidades cultural, racial e religiosa*; a criança tem direito a construir sua auto-estima, a aprender a gostar de seu corpo e de sua aparência, ao respeito em relação à raça, gênero, condição social, crenças e religião. As crianças não podem ser discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais. A creche

deve ser o espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade. Todas as crianças têm direito a participar de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira, de visitar locais significativos da cidade e do bairro em que a creche se localiza. Os pais devem ser estimulados a participar ativamente de eventos e atividades na instituição.

Essa apresentação nos remete a uma importante discussão: a educação infantil não tem “conteúdo” a ser trabalhado e por isso precisa antecipar os da primeira série? Esses direitos explicitam claramente o papel da educação infantil; nossa proposta pedagógica deve estar pautada nesses direitos, ou seja, esses são os nossos “conteúdos”. No entanto, ainda me ficam algumas questões, será que os profissionais da educação infantil conhecem e respeitam esses direitos? Será que a formação deles permitiu essa conscientização? Será que as escolas de ensino superior formam profissionais que não dão aula, ou seja, que trabalham com criança, com educação e não com ensino? Talvez se os profissionais conhecessem e respeitassem os direitos das crianças, não teríamos tantas pré-escolas antecipando a alfabetização, isto é, deixando que trabalhar o que deve ser trabalhado para antecipar os conteúdos formais da escola. Ou será ainda que, na sociedade em que vivemos, os conteúdos formais têm supremacia sobre os demais? Será que ainda resta “espaço” para a infância nessa sociedade? Será que estamos respeitando o direito da criança de ser criança, de se construir enquanto tal, de construir as suas dimensões humanas, de explorar suas cem linguagens? Ou será que desde muito cedo estamos moldando nossas crianças segundo o sistema capitalista, segundo a sociedade consumista.

### A criança e seus direitos:

Segundo Campos (2002), o divórcio entre a legislação e a realidade, em nosso país, não é recente. Nossa tradição cultural e política sempre esteve marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que colocamos no papel e o que de fato acontece na realidade. A autora ainda coloca que está muito distante, no Brasil, o que se prevê nas belas intenções inscritas nas leis e a realidade vivida pela maior parte da população.

Uma outra característica de nossos instrumentos legais e de nossa prática de planejamento, apontada por Campos (op cit), é a opção por diretrizes amplas e a ausência de previsão de mecanismos operacionais efetivos que garantam a execução daqueles princípios na realidade, na direção implícita nos objetivos gerais. Para ela, essa situação é facilitada seja pela ausência de legislação complementar que regulamente os diversos setores, seja pela falta de implementação do que se encontra definido em lei.

A autora coloca também que, talvez ainda seja muito cedo para avaliar os efeitos nas políticas de educação infantil das mudanças legais e institucionais ocorridas a partir de 1988 e, principalmente, a partir da LDB e da Emenda 14, do final de 1996. O panorama ainda está meio confuso e conclusões apressadas podem atrapalhar a compreensão do processo que estamos vivenciando.

Oliveira (2002) também acrescenta que a educação infantil vem passando por um processo de mudanças rápidas que foram ao final incorporadas nas legislações e, assim, da mesma forma que a legislação atual inova em alguns aspectos, em outros acompanha o que já vinha acontecendo em vários lugares.

Para a autora, os avanços na legislação atual levantam desafios que não são conquistados da noite para o dia. Ela aponta que um primeiro passo diz respeito à mudança de concepções, crenças e valores que não se transformam rapidamente, pois começam a ser construídos desde que nascemos, a partir de nossas vivência, e principalmente na fase adulta; desta forma, exigem momentos de discussão e reflexão, como este que estamos vivendo agora. Essas concepções estereotipadas e cristalizadas dizem respeito não só à criança, como também, ao papel do Estado, da sociedade e dos profissionais que atuam na educação infantil.

Um exemplo que ajuda a clarear essa discussão é trazido pela italiana Foni (1998), quando diz que as crianças têm direito de viverem experiências prazerosas; coloca que é raro encontrarmos esses termos na programação educacional das instituições de educação infantil, provavelmente porque aquilo que dá prazer também dá a impressão superficial de ser fácil, ou seja, casual e irracional, como tudo aquilo que parece impedir que essas instituições tenham sérias e fundamentais intenções pedagógicas.

A realização de atividades em que as crianças se sintam integralmente à vontade requer, por parte das educadoras, uma atenção especial para as múltiplas relações entre as motivações das crianças, as finalidades educacionais, as intervenções dos adultos e a predisposição de um ambiente funcional para tudo isso acontecer. Ela observa também

que o puro e simples andamento não controlado de uma instituição não gera condições de bem-estar para as crianças, devido à inevitável prioridade das exigências puramente organizacionais da instituição ou, no máximo, gera algumas condições específicas onde, pelo contrário, devem ser garantidas para todas as crianças, em todos os momentos.

### Criança produtora de culturas infantis:

“Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho nos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento a maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve a sua história.” (Moreira, 1984 p. 20)

O Novo Paradigma da Sociologia da Infância nos ajuda a identificar alguns pontos para um novo entendimento, para uma nova reflexão da infância e das crianças. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003)

Para começarmos a construir esse novo olhar, é necessário considerarmos que as crianças são parte da família mas também “são” quando separadas dela. Elas têm interesses próprios que nem sempre coincidem com os dos seus pais e com os de outros adultos. As crianças ocupam um lugar reconhecido e independente na sociedade, com seus próprios direitos como seres humanos individuais e membros plenos dessa sociedade. (Dahlberg, Moss e Pence, op cit)

Desta maneira, fica evidente que elas constituem um grupo social. Portanto, é fundamental que a infância seja entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade, uma instituição social, importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que os outros estágios. Temos sempre que recordar que a criança já é, não é apenas um vir a ser. Um vir a ser, todos nós somos, o jovem é um vir a ser adulto, um adulto por sua vez é um vir a ser idoso.

Florestan Fernandes, já em 1946, trás uma grande contribuição para que possamos pensar a criança enquanto grupo social e as conseqüências disso. Ele coloca que existe um grupo infantil no seio do qual a criança interage e também produz culturas infantis, destaca que esta é constituída por elementos aceitos da cultura do adulto como também por elementos elaborados pelas próprias crianças. Esses elementos aparecem no grupo quando as crianças tentam a sua integração e, por isso, é possível analisarmos o processo de socialização da criança dentro de seus próprios grupos.

O autor nos aponta que os grupos infantis se apresentam como verdadeiros grupos de iniciação, que introduzem as crianças no sistema de valores da sociedade, isto é, iniciando-os na vida social. Trata-se de uma introdução experienciada, estruturada sobre a própria vida interativa das crianças e em contato íntimo com as representações sociais do meio. Assim, as diversas transições que os indivíduos fazem ao longo de suas vidas são facilitadas por essa formação. Os grupos infantis são verdadeiros grupos de iniciação à cultura vigente e, portanto, se apresentam também como uma real experimentação da vida adulta.

Um outro ponto que devemos estar atentos na construção de um outro olhar é que a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a forma como ela é entendida é determinada socialmente. É então de extrema importância que a infância, como construção social, seja sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não podemos mais falar em uma infância natural nem universal, e nem numa criança natural ou universal mas devemos falar, sim, em muitas infâncias e em muitas crianças. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003)

Seguindo a mesma linha de raciocínio, as crianças também são atores sociais, participam da construção e determinação de suas próprias vidas, como também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Elas têm atividade e função social.

Este paradigma também nos leva a assumir que os relacionamentos sociais e as culturas infantis são dignos de estudo por direito. As crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e também para se entender a infância de forma

cada vez mais fidedigna. As crianças contribuem para os recursos e para as produções sociais, não podem ser mais consideradas simplesmente como um custo e uma carga.

Uma outra questão importante a ser destacada é que os relacionamentos entre os adultos e as crianças envolvem o exercício de poder. É necessário considerar a forma como o poder do adulto é mantido e utilizado, assim como a elasticidade e resistência das crianças a esse poder.

Sobre essa relação de poder, em 1976, Rosemberg constrói o conceito de adultocentrismo e enriquece a discussão colocando que o poder do adulto cristaliza-se duplamente na educação. De um lado, é o adulto, e somente ele, quem educa a criança, seja direta ou indiretamente, quando propõe seus substitutos (como exemplo os grupos) que representarão, como ele, a sociedade concebida para o adulto. Por outro lado, é a educação formal ou informal que permite substituir a adequação da sociedade à criança pela adaptação da criança à sociedade. A educação torna-se, então, necessária e inevitável para a própria sobrevivência da sociedade centrada no adulto.

Como podemos observar, dentro desta perspectiva, é produzida uma construção da primeira infância e da criança pequenininha e pequena muito diferente das construções modernas. A criança emerge como co-construtora, desde o início da vida, dos conhecimentos, das culturas e das identidades. Ao invés de ser um objeto que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis (como por exemplo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento afetivo, desenvolvimento motor...) por meio do isolamento de processos, os quais são complexos e inter-relacionados, a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual.

Identifico-me bastante com o termo “criança rica”, utilizado pelos pedagogos italianos de Reggio Emilia, pois a criança rica produz outras riquezas. Eles costumam dizer que, se temos uma criança rica a nossa frente, nos tornaremos um pedagogo rico e teremos pais ricos. Nesta construção da criança rica, a aprendizagem não é um ato cognitivo individual, realizado quase que no isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem passa a ser uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, junto com outras crianças. Enfatiza-se, assim, que a criança pequena, como aprendiz, é co-construtor ativo. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003)

Ressalvo que dentro dessa estrutura, a aprendizagem não é transmissão de conhecimento que conduz a criança a resultados pré-determinados, e criança também não é um receptor e reproduzidor passivo, não é uma criança “pobre” que aguarda a

receita do conhecimento e enriquecimento do adulto. Ao contrário, o que as crianças aprendem, todo o seu conhecimento, emerge no processo de construção social e elas não passam de modo passivo, por sua experiência, mas se tornam agentes ativos em sua socialização, co-construída com seus pares. Em vez de um vaso vazio esperando enriquecimento, desde o início da sua vida, a criança está ativamente engajada com o mundo e não pede nem necessita da permissão do adulto para começar a aprender. A criança aprende mesmo quando o adulto não tem intenção de ensinar. (Gunnarson, 1995)

Arroyo (1995) destaca um ponto que é extremamente relevante quando estamos pensando a criança sob este novo prisma. Ele coloca que o movimento da identidade, a consciência das identidades sócio-culturais, avançou muito nas últimas décadas e nos revelou que cada idade tem sua identidade. Cada idade não está em função da outra idade. Cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para a próxima idade. Segundo o autor, isso tem revolucionado incrivelmente a concepção de infância.

Segundo Loris Malaguzzi, a criança constrói uma centena de linguagens e muitas possibilidades de expressões, das quais são facilmente “roubadas” através do sistema educacional. Portanto, a criança pequena deve ser levada a sério, ativa e competente, ela tem idéias e teorias que não valem apenas para serem ouvidas mas para serem captadas no intuito de melhor compreendê-las em sua complexidade e totalidade. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003)

Enfim, a criança pequena não existe somente no seio de sua família, mas também no mundo mais amplo. Isso significa que ela é cidadã, com os direitos de cidadã, significa que a criança pequena não somente está incluída mas também tem relacionamento ativo com essa sociedade e com esse mundo. A criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele e também o influencia e constrói significados a partir dele. A criança, assim como qualquer ser humano, faz história em condições dadas. A infância é um tempo em si, como vivência em si. Cada fase da vida tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, e precisa ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências.

## A relação da criança pequenininha com a linguagem oral

Quando pensamos na construção das dimensões humanas (dimensão artística, imaginária, lúdica, social, psíquica, emocional...) da criança, a linguagem oral assume uma importância particular. Isto se evidencia através das recentes pesquisas que se propõem a estudar como a linguagem oral está contida em uma capacidade comunicativa e cognitiva mais ampla e como ela se constrói e se estrutura até os 3 anos de idade.

Albanese e Antiniotti (1998) ressaltam que, se por um lado, a linguagem oral pressupõe a capacidade de construir conceitos, por outro, condiciona a construção dos próprios conceitos, já que estes são expressos e formulados juntamente com a linguagem. No entanto, a linguagem também é um meio de comunicação e, neste sentido, existe uma modalidade para a construção de conhecimento sobre o mundo que é específico da linguagem. É possível, através da linguagem, construir uma representação do mundo que, por sua vez, é compartilhada com um interlocutor.

Particularmente, essa interlocução, segundo as autoras, acontece entre a criança pequenininha, de 0 a 3 anos, e o adulto. Desde o primeiro momento que a criança entra no cenário humano, estabelece com o adulto um microcosmo comunicativo sobre o qual se situa o fundamento da sucessiva aquisição da gramática, referências e significado e a realização das intenções das crianças. É essa relação social que fornece um sistema de suporte para a apropriação e construção da linguagem.

Podemos perceber então que é nessa contínua interação adulto-criança que se estrutura. É relevante destacar que a criança que se envolve precocemente em interações sociais emite sinais comunicativos voltados aos “objetos sociais”, ou seja, às pessoas para as quais dirige uma atenção seletiva, distinguindo-as dos objetos físicos. (Albanese e Antiniotti, 1998)

Os primeiros sinais comunicativos da criança (o choro, o sorriso, os gritinhos, os gestos, as “caretas”, os movimentos) modificam-se com o tempo, através de fases diferenciadas. Inicialmente, são sinais ativados de maneira autônoma por determinados estímulos físicos, sem que o recém-nascido possa controlar as possíveis conseqüências; mais tarde, recebendo respostas a estes sinais por ele emitidos, passa a saber quando utilizá-los para obter os efeitos desejados. (Albanese e Antiniotti, op cit)

É desta forma que a criança constrói a capacidade de comunicar as suas intenções através de sinais gestuais, mímicos e vocais e, ao mesmo tempo, constrói a capacidade cognitiva que precede a construção da linguagem oral.

Para Albanese e Antoniotti (op cit), existe, também, uma continuidade entre linguagem gestual e o início da linguagem verbal, ambas se complementam e interagem, mesmo quando a linguagem verbal chega à sua estruturação plena. É verdade que, quando a criança começa a penetrar o seu mundo de relações com a verbalização, transforma a sua comunicação não-verbal em uma espécie de reforço para a linguagem oral.

Os recentes estudos sobre a construção da linguagem oral infantil, superando a teoria ambientalista de Skinner e a inatista de Chomsky, esclareceram que a linguagem oral não é somente uma capacidade que pertence ao indivíduo, mas é também, uma capacidade interindividual. É justamente a interação que se estabelece entre o adulto e a criança que permite a construção da linguagem oral pela criança. Esta posição, que segundo Albanese e Antiniotti (1998) pode ser definida como interacionista, possui o mérito de reconhecer a importância do ambiente na construção da linguagem oral pela criança e, ao mesmo tempo, se coloca em ação e se constrói no momento em que recebe do ambiente a provocação adequada. As autoras ressaltam que, por ambiente, entende-se aquilo que circunda a criança, inclusive as pessoas.

O adulto, que é atento e disponível, desempenha um papel de sustentação e de facilitação no interior da interação verbal. A situação do jogo em pequenos grupos também é um contexto importante para a construção da linguagem oral e das regras convencionais. (Albanese e Antoniotti, op cit)

É fundamental destacar também que no desenvolvimento lingüístico, e na interação comunicativa, a criança tem um papel relevante. A visão unidirecional da interação do adulto com a criança, mesmo tendo fornecido uma grande contribuição à pesquisa, perdeu de vista o outro elemento, a criança. É necessário pensar essa relação como sendo um processo bidirecional. (Albanese e Antoniotti, 1998)

Este texto é fundamental para o entendimento do próximo capítulo. É dessa criança que ele vai tratar. O capítulo III vai discutir a relação dessa criança pequena, de 0 a 6 anos com a sociedade grafocêntrica, ou seja, como se dá o processo de letramento dessas crianças e ainda como esse fenômeno contribui para a construção da Pedagogia da Infância.

## *Pedagogia da Infância e Letramento*

Segundo Loris Malaguzzi, quando as crianças nascem, elas são banhadas por um oceano de palavras, por signos, aprendendo a própria arte de falar, a arte de escutar, a arte de ler e a de dar significado aos signos. (apud Dahlberg, Moss e Pence, 2003)



Esse capítulo tem como objetivo refletir sobre a criança pequena no mundo letrado, sobre seu mergulho no letramento, sobre qual é a relação dela com o mundo da cultura, para que, desta maneira, possamos chegar a algumas aproximações às respostas aos questionamentos apontados nos capítulos I e II.

Estarei me baseando, entre outros, no texto “Um mergulho no letramento a partir da educação infantil”, de Suely Mello (2004), com o qual eu realmente me identifico, para elaborar este capítulo. Gostaria de colocar que, de toda a bibliografia analisada para realizar o presente trabalho, esta autora foi a única que eu encontrei que se propôs a olhar a criança pequena, a partir da concepção de infância abordada no capítulo II, na sociedade grafocêntrica.

Ela brilhantemente define o mergulho no letramento como sendo um mergulho na cultura escrita. Desta forma, a escrita não é pensada como um sistema de letras, como um código a ser decifrado mas como parte de uma grande cultura que se revela a nós de várias maneiras.

Segundo a autora, o mundo da cultura, que é composto pelas relações humanas, pelos costumes, pelos valores, pelos objetos materiais e não-materiais, pelas técnicas, pelas linguagens, e também o mundo da natureza, constituído pelos fenômenos naturais, chuva, sol, vento, dia, noite, pelo ciclo de vida de plantas e animais, são grandes universos a serem apreendidos pelas crianças.

Desta maneira, podemos perceber que crescer é mais do que biologicamente se desenvolver, é ingressar no mundo da natureza e da cultura, é estar no mundo, é ser capaz de associar tudo o que se vê a um significado. Então, a partir deste ponto de vista, crescer tem mais implicações culturais do que propriamente biológicas.

Esse encontro que cada criança faz com o mundo da cultura e da natureza, assim que nasce, é um mergulho num mundo cheio de pessoas. A criança vai se constituindo a partir da relação que aos poucos ela vai estabelecendo com outras pessoas e através dos conhecimentos que vai construindo a partir de suas interações com os mundos da natureza e da cultura, que inicialmente se dá pela facilitação de outras pessoas e que depois também passa a se dar pelo seu próprio tateio e experimentação. (Mello, 2004)

Desta forma, o mergulho no mundo da natureza e da cultura, que acontece a partir do momento em que nascemos, é o início de um longo processo de humanização. É nesse processo, de compreender os hábitos e os costumes, as linguagens, de utilizar os objetos, os instrumentos e os valores que foram sendo formados ao longo da história humana, que cada criança se apropria das faculdades humanas (dos saberes, das aptidões, das capacidades), que, por sua vez, são produtos da história, ou seja, também foram e continuam sendo criados pelos homens e mulheres ao longo da história. (Mello, op cit)

A mesma autora aponta dois processos articulados que dinamizam a formação do sujeito. São eles: a apropriação que se expressa na categoria de internalização (isto é, a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; apud Oliveira, 1997) ou interiorização e a objetivação que pode ser entendida como sendo a expressão, a externalização (ou seja, processo pelo qual uma criança diferencia gradualmente a existência de um mundo “fora dela”; apud Cabral e Nick, 2001 p. 114). A criança só cresce culturalmente se houver a apropriação da cultura e a sua objetivação, isto é, a expressão dessa cultura que a criança internaliza e que é marcada pelo sentido que ela atribui a tudo que apreende. Mello (2004) ainda completa: a quantidade e a qualidade do acesso da criança pequena à cultura acumulada garante sua formação intelectual e a construção de sua personalidade.

É preciso pontuar algumas questões nessa dinâmica apropriação/objetivação. A criança pequena, assim como qualquer pessoa, não se apropria de tudo aquilo que está ao seu redor, ou seja, de todo o mundo da cultura e da natureza, mas seleciona os conteúdos que respondem às suas necessidades, interesses e desejos. Além disso, a criança só se apropria da cultura acumulada se ela se sentir ativa nesse processo, se ela puder internalizar e expressar o que vai vivendo, experimentando. A criança então, não pode ser vista como objeto mas sim como sujeito desse processo de apropriação/objetivação, que participa intensamente, atribuindo significados ao que vai acontecendo.

À medida que vai se construindo, a criança vai também mergulhando cada vez mais fundo no mundo da cultura humana em sua complexidade e nesse processo vai se tornando um indivíduo complexo, com necessidades e vontades cada vez mais complexas, dentre elas, a necessidade de ler e escrever.

Por muito tempo, esse ingresso das crianças pequenas no mundo sócio-cultural, que no princípio era dominado apenas pelas gerações mais velhas, acontecia primeiramente em casa, na rua, nos quintais, na convivência diária com os membros letrados. Nos últimos cem anos, mais especificamente nas últimas três décadas, esse período da infância começou a ser vivido por um número crescente de crianças na escola infantil. Como essa forma de promover o encontro coletivo da criança pequena com a cultura é ainda muito recente, e também, não o único; estamos em processo de descoberta, estamos aprendendo como fazer isso. Essa reflexão vem acontecendo não só aqui no nosso país, mas no mundo inteiro.

Somente nesses últimos 30 anos, algumas questões puderam ser observadas de forma mais sistemática, entre elas:

- como é que as crianças realizam o encontro com a cultura?
- de que parcerias ela necessita?
- como se dá o tempo nesse processo?
- como é o espaço que melhor promove esse encontro?
- que relação a criança estabelece com o outro na apropriação da cultura, entendendo esse outro como o outro adulto mas também, e de forma especial, o outro também criança?

São por essas razões que, hoje, o espaço da educação infantil é entendido como sendo o lugar da educação dos pequenos e também da educação dos adultos. Nós, adultos, observando e escutando as crianças, percebemos como elas são, o que produzem quando convivem num grande grupo com outras crianças da mesma idade e de idades diferentes. Uma vez que essa educação coletiva e intencional das crianças pequenas nunca tinha acontecido antes, estamos buscando uma nova percepção das possibilidades de construção das crianças pequenas quando elas convivem com muitas outras.

Enfim, estamos construindo um novo conceito de criança, que provém da observação delas num ambiente que está repleto de possibilidades e de múltiplas

atividades. Assim, diferentemente do que pensávamos, a criança não é um ser incapaz, frágil, carente, que necessita do adulto o tempo todo para comandar suas atividades e garantir sua proteção. O cenário vem se configurando de forma bem diferente: desde muito pequena, a criança é curiosa, é capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra a seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivência. Os estudos italianos mais recentes (Edwards, Gandini, e Forman, 1999); (Dahlberg, Moss e Pence, 2003); (Bandioli e Mantovani, 1998), vêm nos apontado que, sob condições adequadas de educação, isto é, em que a criança é pensada como protagonista, como produtora de culturas, portadora de histórias, a criança tem possibilidade de construir sentido de pertencimento e saberes desde muito cedo, o que há bem pouco tempo atrás, era inimaginável quando se tratava de criança pequena.

Um outro fator que as pesquisas têm nos demonstrado é que nesse longo período que educamos as crianças sem conhecê-las bem, produzimos uma série de conhecimentos equivocados como, por exemplo, pensar que a apropriação dos conhecimentos é resultado apenas da organização do ensino que o adulto se incube de fazer para a criança que, no caso da educação infantil escolarizada, é feita pela professora e mais, que se a criança não estava aprendendo era por conta de algo errado que estava acontecendo com ela. Hoje, felizmente, começamos a descobrir as especificidades do aprender na infância. A criança não é um vaso vazio que o adulto tem que encher de conhecimento. Ela mesma constrói seu conhecimento a partir de suas necessidades, de suas vontades, do que faz sentido a ela, a partir de suas interações com o ambiente histórico-cultural.

Dentro dessa perspectiva, deve ser objetivo da educação para a infância, despertar nas crianças, outras necessidades, outros desejos, outros interesses de conhecimento, colocando-as em diferentes ambientes, variados contextos e em contato com diversas culturas. Enfim, o papel da educação infantil é proporcionar às crianças um mergulho, cada vez mais profundo, no mundo da cultura e dentro desse mundo da cultura está a escrita.

Podemos concluir, assim, que a educação infantil não pode ter um objetivo tão restrito que é o de ensinar a escrever, no intuito de preparar as crianças para o ingresso na escola. Seu papel é o de ir além, é proporcionar às crianças vivências efetivas, produtoras de sentidos para que levem como base para a vida toda. O mundo que deve ser posto à disposição delas é o mundo da cultura, um mundo complexo e interessante.

Sem deixar de pensar que em nossa sociedade, o mundo da cultura é, em sua maior parte, escrito. Assim, a escrita, na educação infantil, pode estar presente mas não como um fim, ou seja, como o objetivo dessa etapa da vida. Da forma em que estamos propondo, a escrita passa a ser um processo de descoberta, um processo prazeroso para a criança que acontece de forma gradual e de acordo com suas necessidades e não algo imposto e descontextualizado. Lembrando que os conhecimentos não se dão no mundo separadamente, portanto, não pode haver um momento único, pré-estabelecido, para se aprender a ler e a escrever. Este conhecimento, tem que ser construído de forma coletiva e de forma integrada com aquilo que a criança está explorando dentro do mundo da cultura.

Como coloca Mello (2004), vivemos numa sociedade grafocêntrica, em que sofremos diariamente um bombardeio de textos escritos. No entanto, muitas creches e pré-escolas parecem sonegar a convivência das crianças com o mundo da leitura e da escrita. Não existe o hábito da escrita nestes locais e pouco se lê para as crianças pequenas e, menos ainda, para as pequenininhas. Ao mesmo tempo, temos instituições de educação infantil em que as crianças passam a maior parte do tempo escrevendo, mas não podemos dizer que isto seja um tempo de contato com a cultura escrita pois, na educação infantil escolarizante, de tão preocupados com o ensinar a ler e a escrever, acabam por criar uma metodologia específica para isso que, por sua vez, acaba sendo artificial, que não utiliza a escrita como expressão, para a comunicação ou para o registro e nem a utilização da leitura para receber notícias ou obter informações sobre algo que as crianças desejam saber. De um modo geral, aponta a autora, as salas onde se ensina a ler e a escrever estão repletas de letras e até de palavras que têm a letra inicial destacada, mas não aparecem textos que sejam a expressão do desejo de escrever das crianças e que criem o desejo de ler nas crianças e tampouco são textos que expressam a cultura escrita.

Para Vygotsky, devemos aprender a ler e a escrever da mesma forma que aprendemos a falar. As crianças aprender a falar sem ter que fazer para isso um esforço enorme. Aprendem a falar porque vivem numa sociedade que utiliza a fala e, a partir da convivência com pessoas que falam e que se dirigem à criança falando, estas criam para si a necessidade de falar. A escrita para o mesmo autor, ainda que mais complexa, deveria seguir o mesmo caminho, ou seja, ao viver numa sociedade que utiliza a escrita em outdoors, livros, revistas, gibis, embalagens, placas, e quando os adultos ao redor da criança usam a escrita para se comunicar com pessoas distantes, para escrever

lombretes, para expressar sentimentos e, mais especificamente na instituição da infância, para registrar as situações vividas, para documentar a prática pedagógica, para se comunicar com os pais, para registrar combinados feitos com o grupo de crianças, a criança cria para si a necessidade de escrever. Este é o ponto de partida da construção da escrita pela criança. (Mello, 2004)

Então segundo Mello (2004), a criança cria para si a necessidade de escrita quando vivencia a escrita socialmente, coletivamente, utilizando a escrita de acordo com a função para a qual foi criada, registrando para lembrar mais tarde, criando livro de histórias, escrevendo seu nome num trabalho para identificá-lo.

Desta maneira, o mergulho da criança no mundo da escrita deve acontecer porque a criança é membro da nossa sociedade crescentemente grafocêntrica, e, usufruir plenamente da cultura acumulada historicamente implica em participar da cultura escrita. Assim, o mergulho da criança pequena e da pequeninha no mundo da cultura escrita deve acontecer porque, desde pequeninha, a criança, pode e deve conviver com o conjunto da cultura humana acumulada.

Então, não devemos ler para a criança pequeninha apenas para que ela crie o gosto pela leitura mas sim também porque a leitura lhe dá prazer, permite conhecer o mundo, possibilita imaginar, instiga contar histórias, criar seus personagens e suas histórias. Não devemos usar o dicionário ou buscar uma informação num livro apenas para criar na criança a necessidade de ler mas, também, porque prestamos atenção nas crianças e percebemos seus interesses, porque concebemos a criança como capaz de se interessar, de querer saber.

Para Vygotsky, a apropriação da escrita pela criança começa com o gesto, indicativo de quem ainda não fala mas comunica com o gesto seu desejo de expressão. Ao gesto, vem se juntar a linguagem oral e, mais tarde, o desenho. Gesto, fala e desenho são linguagens que realizam o desejo de expressão da criança. A escrita aparece depois, como linguagem mais complexa, decorrente do aprofundamento da criança no mundo da cultura e que por isso, já tem condições de se apropriar de formas mais complexas de expressão. Assim, como decorrência natural numa sociedade de cultura escrita, a escrita entra na vida da criança e passa a fazer parte dela, passa a ser uma necessidade e, portanto, a fazer sentido para a criança. (Mello, 2004)

## Lúdico e linguagem

Segundo Jobim e Souza (1996), quando a criança lida com as linguagens de forma lúdica, ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seus usos cotidianos. A autora afirma que as crianças utilizam as linguagens para protestar contra os limites da realidade, como forma de transgredi-los. Nas brincadeiras, as crianças estão em cumplicidade com os objetos, salvando-os de serem adormecidos pelo conceito. Toda criança tem a necessidade de brincar com a realidade e construir um universo particular, dando uma outra significação ao cotidiano, aos objetos, ao que está a seu redor, incorporando às suas vivências uma mística que enfatiza sua sensibilidade pelo mundo material.

Para esta autora, as crianças estão sempre prontas a criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas tendem a adquirir. Desta maneira, as crianças denunciam o novo num contexto que é sempre igual; segundo Jobim e Souza (1996) elas desmascaram o fetiche das relações de produção e consumo. As crianças conhecem o mundo enquanto criam, e ao fazerem isso, elas nos revelam a verdade sempre provisória da realidade. Então, construindo um universo particular no interior de um universo maior retificado, as crianças resgatam uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelecem na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir.

Elias Canetti (1989) nos trás, através de sua autobiografia, uma contribuição muito importante a essa discussão: a atividade criadora da linguagem. Vamos ao relato:

Em casa eu costumava brincar sozinho no quarto das crianças. Na verdade, brincava pouco, pois me dedicava a falar com o papel de parede. O padrão do papel de parede, com muitos círculos escuros, me parecia gente. Inventava histórias em que eles intervinham, ou lhes contava histórias, ou brincava com eles; nunca me cansava das pessoas do papel de parede, e podia me distrair com elas durante horas. (...) Quando os pequenos estavam

por perto, eu só sussurrava com as pessoas do papel de parede; se a governanta estava presente, contava as histórias para mim mesmo, sequer movendo os lábios. Mas quando saíam do quarto, eu esperava um pouco e então me abandonava. Logo começava a animação, que era grande, pois tentava persuadir os personagens do papel de parede a empreender feitos heróicos, manifestando-lhes meu desagrado quando recusavam. Eu os incitava, os insultava, sentia um certo medo de estar a sós com eles, mas tudo eu atribuía a eles, de maneira que eram eles os covardes. Mas eles também me acompanhavam nos jogos e tinham a oportunidade de se manifestar. Havia um círculo, num lugar especialmente vistoso, que me retrucava com eloquência própria, e não era uma vitória nada desprezível quando conseguia convencê-lo. (p. 48 apud Jobim e Souza, op cit)

Assim, Jobim e Souza (op cit) coloca que, a imaginação é um jogo de linguagem, e a linguagem na brincadeira, significa sempre, uma necessidade de libertação e criação. A imaginação das crianças trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de compreensão das coisas do mundo e da vida. Suas ações durante a brincadeira dependem dos significados que ela confere aos diferentes personagens no jogo do faz-de-conta.

### O desenho que não é grafismo nem exercício psicomotor

“A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas; para contar histórias. A

possibilidade de ver-se e rever-se. Gestos incontidos, convertidos em movimentos intencionais, premeditados, indicativos de si mesmo e do mundo e que portanto podem transformar-se em novos signos de convivência social.” (Santos, 2003 apud Lima, 2004 p. 05)

Grande parte das instituições de educação infantil, ainda hoje, afirmam que uma das formas de sabermos se uma criança está “preparada para ser alfabetizada” é verificar, entre outras coisas, o seu desenho, ou seja, se ela elabora cenas em seus desenhos, provando estar apta a elaborar análise e síntese, perceber uma organização espacial, etc...

Apesar de estarmos lutando para a construção da Pedagogia da Infância que se estrutura a partir da pedagogia da escuta, do relacionamento e da diferença, ainda hoje, na maioria das instituições, nossas práticas estão ancoradas nas chamadas teorias do desenvolvimento gráfico e são usadas para medir e avaliar as crianças. As referências da educação, da psicologia, e das ciências sociais em geral, têm destacado vários aspectos sobre os desenhos das crianças, algumas vezes aprisionando-os em fases e etapas, didatizando-os, cercando-os, distituindo-os de seus aspectos expressivos e de liberdade, dando a entender que é o contexto que desenha a criança, deixando-a delineada, marcada. O autor coloca que a leitura atravessada e apressada dessas teorias, e a necessidade de parâmetros mensuráveis, fazem com que o educador deixe de ter diante de si uma criança, para deparar-se com um aluno.

Segundo Maria Isabel Leite (2002), isso se deve ao fato de muitas instituições em nosso país, não só relacionadas à educação como também consultórios de fonoaudiologia e psicopedagogia, estarem alicerçados, em especial, sob a psicologia do desenvolvimento, que separa desenvolvimento e aprendizagem.

Jobim e Souza (1996) critica essa psicologia do desenvolvimento dizendo que ela tem como objetivo “observar e medir as mudanças exibidas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida.” (p.40) Com esse propósito, essa ciência acaba por formular os ideais para o desenvolvimento, providencia os meios para realizá-los e, mais que isso, acaba por desenvolver as crianças, os adolescente e os adultos, com base em determinados enquadramentos, participando de nossa formação como sujeitos e como objetos.

A autora então nos coloca que, se por um lado, a psicologia do desenvolvimento pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o “desenvolvimento humano”, por outro, ao investir somente nesta direção, acaba por sistematizar as experiências da criança, isto é, os comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais passam a ser moldados por determinadas características descritivas, além de emergirem cada vez mais cedo na vida das crianças.

Jobim e Souza (op cit) abre polêmica quando critica que “as teorias do desenvolvimento humano têm fornecido os elementos necessários para a legitimação científica de um crescente processo de racionalização e institucionalização da infância e da adolescência.” (p.46) Desta forma, “a psicologia do desenvolvimento e suas teorias engrossam o arsenal teórico-científico que oferece subsídios indispensáveis para a regulação social e disciplinar do curso da vida. Com isso, ela constrói uma compreensão das dimensões humanas de acordo com uma certa visão da experiência da criança, que está, inexoravelmente, a serviço das imposições de uma racionalidade técnica que predomina no mundo moderno ocidental.” (p. 46) A psicologia do desenvolvimento, que não considera a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos que ocorrem concomitantemente, aparece nesse cenário como modeladora das formas específicas de subjetividade, cuja matriz é a situação histórica e social do homem moderno, submerso nas exigências de um ideal de sujeito produtivo, (ressalvo, não produtor) e consumidor. Daí fica fácil compreendermos porque existem, ainda hoje, muitas instituições de educação infantil que estão organizadas de acordo com as exigências específicas do mundo do trabalho.

Na contra-mão desse panorama, estamos buscando aqui, assim como Jobim e Souza (1996), compreender a criança como sujeito ativo, histórico, social, produtor de cultura, assegurado por direitos, construtor de identidades, despregado de níveis evolutivos ou extratificações, na sociedade grafocêntrica onde o desenho é quase sempre encarado como um medidor do “nível de desenvolvimento” da criança, reduzindo-se assim somente aos aspectos psicomotores. Diferentemente, frente a essa criança, segundo Leite (2002), o desenho se torna uma forma de expressão, transbordamento, fruição, possibilidade de narrativa visual, desprovido de códigos preestabelecidos ou convencionais.

Compartilha deste mesmo ponto de vista Márcia Gobbi que, em 2002, publicou um artigo sobre metodologias de pesquisa com crianças, em que demonstra a importância da conjugação entre oralidade e desenho como revelador de olhares e

concepções dos pequenos e das pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural. A autora entende o desenho como diálogo permanente entre a criança e o mundo. O desenho é uma forma de expressão e comunicação.

Surge então uma questão bastante pertinente para essa discussão: há relação entre o desenho da criança e a construção da leitura e da escrita? Há sim, os diferentes desenhos de uma criança compõem suas experiências gráfica, plástica, imagética, cultural... é assim que a criança vai estabelecendo contato com as diferentes linguagens.

Leite (2002) coloca que falta aos educadores ampliar o olhar para além dos padrões e procurar enxergar as crianças pelo que elas têm e não pelo que lhes falta. Já sabemos hoje, que não há um determinismo biológico que previamente estabelece os dons, as habilidades e capacidades das crianças. O desenho é fruto das linguagens que o ser humano constrói ao longo de sua vida e de sua expressão, de sua comunicação.

Gobbi (2004) afirma que “não separando o corpo da mão que desenha nem a cabeça dos sentidos, vê-se que os rabiscos das crianças que brincam, que correm, que pulam tornam-se diferenciados, resultando em desenvolvimento também diferenciados em sua produção, mas provando a interação criança/lúdico e desenho ou demais formas de expressão.” (apud Lima, 2004 p. 57)

Precisamos dar um novo significado às nossas práticas, resgatando uma outra forma de redimensionar a nossa própria história com os desenhos. Quando desejamos uma instituição de educação infantil que não seja nem casa, nem escola, nem hospital, mas um espaço privilegiado de troca entre sujeitos de direitos, temos que batalhar por uma educação não instrumental; por um trabalho criativo e inventivo que dê conta de todas as dimensões humanas, enfim das cem linguagens da criança.

Mantovani e Perani (1999) acreditam que, para o educador, aprender a observar a criança, identificar suas modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo específico com ela sejam as bases da formação pedagógica.

## A Brincadeira e o Letramento

Kishimoto (2003) traz uma contribuição muito importante quando relaciona o brincar e a construção das linguagens oral e escrita da criança. Segundo a autora, analisando estas dimensões podemos encontrar algumas similaridades.

A primeira similaridade é que ambas têm regras. Em qualquer brincadeira, mesmo numa brincadeira de “faz de conta”, existe uma regra implícita. Nas brincadeiras mais sociais, como os jogos, as regras são pré-estabelecidas, vêm de fora, têm ainda algumas regras que a própria criança cria. Por sua vez, a língua, nada mais é do que um conjunto de regras que você explicita, que forma uma escrita, uma língua. A língua não é uma ciência. A língua nada mais é, do que um conjunto de regras sobre uma escrita que uma determinada comunidade vai criando. Inclusive essas regras vão se modificando com o tempo.

Portanto, brincadeira e linguagem têm regras. Ambas lidam com ato simbólico, com ato de significação, porque se numa situação de jogo, eu disser (mostrando uma caneta): “Isto é um avião.”, eu coloquei um significado. Agora, se eu continuar mostrando uma caneta, e disser: “Isto é uma caneta”, eu também estou colocando um significado, então, ambos são atos de significação. (Kishimoto, op cit)

Diante desse fato, dessa similaridade, como é que, efetivamente, o jogo ajuda o desenvolvimento da linguagem? E, como é que a linguagem também ajuda o desenvolvimento do jogo? Veremos que uma coisa ajuda a outra.

Brincar é um ato de cultura, um ato de significação, então, as crianças brincam com determinadas palavras, determinadas ações, determinadas regras, num determinado contexto social. E, se o brincar é um ato de significação, e a linguagem está intimamente relacionada com o brincar, como é que o jogo desde o início, colabora com o letramento?

Desde de pequenininha, na interação e pela brincadeira, a criança está aprendendo regras e está aprendendo também a língua. Em sua fala, a criança, brinca com sons, combina diferentes palavras, rima, conjuga verbos à sua maneira... enfim, experimenta através da linguagem oral, a linguagem escrita. Assim, a criança começa a criar uma gramática desde pequena.

Desde o primeiro momento que a criança começa a falar, ela está brincando, e está aprendendo regras e palavras. Podemos perceber esse fato nas narrativas da criança,

entendendo por narrativa uma situação em que a criança está se remetendo a um fato ocorrido em sua vida ou ao que ela faz numa brincadeira de faz de conta, por exemplo. Quando a criança diz: “Eu sou a mãe, você vai tomar banho, agora você vai dormir!”; ou quando ela fica narrando o que está fazendo: “Eu vou fazer isto, depois eu vou fazer aquilo...”, ela utiliza “brincando”, dois gêneros diferentes. Quando ela diz: “Vai tomar banho”, ela está utilizando o modo imperativo já no segundo momento ela está fazendo uma descrição.

*“Agora eu era herói, meu cavalo só falava inglês.” (Chico Buarque)*

Assim, na própria narrativa da criança, na brincadeira, aparece gênero de fala e gênero de escrita. A narrativa da criança é a etapa intermediária, em que ela é significada pelas ações. O que é tomar banho, o que é comer, e, por outro lado, ela está se preparando para aprender a escrita, pois sua fala já apresenta um texto. Portanto, para Kishimoto (2003), é fundamental deixar a criança fazer sua autobiografia, ser narradora de sua história.

## Considerações Finais:

O presente estudo, me permitiu concluir que, a criança pequena que ainda não fala, ou que ainda não lê palavras e frases escritas ou que ainda não escreve as letras, que não escreve as palavras que tenham significado dentro da sociedade em que vivemos, produz culturas infantis de várias outras formas, participa e constrói a sociedade grafocêntrica

A criança pequena tem várias linguagens, como pudemos perceber no poema de Malaguzzi, ela lê, interpreta e escreve o mundo de outras maneiras (embora insistamos em ensiná-la apenas o mundo que já existe...). Essas práticas devem ser chamadas de letramento, pois a criança pequenininha, lê desenhos, peças de teatro, figuras de um livro, propagandas, placas de trânsito, símbolos, logotipo de uniformes, interpreta utilizando-se de todos os seus sentidos, de todas as dimensões humanas agora em construção, escreve através de esculturas, desenhos, pinturas, brincadeiras... ou seja, ela participa da sociedade grafocêntrica com seus recursos próprios, lê sem letras e escreve sem palavras.

## Bibliografia:

AGUIAR, Carmem M. **Educação, cultura e criança**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

ALBANESE, Ottavia e ANTONIOTTI, Carla. O desenvolvimento da linguagem. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (orgs.) **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998 p. 202-211.

APOLINÁRIO, Danielle. **Pirlimpimpim: por onde perpassa o imaginário infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2000.

ARELARO, Lisete. Palestra proferida no XIV Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP, Campinas, SP, julho de 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel. Os significados da infância. **Criança**, Brasília: Mec, 28, 17-21, 1995.

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e Letras – Ferreiro e Lúria duas teorias psicogenéticas**. 3ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1997.

BECCHI, Egle e BONDIOLI, Anna. **Avaliando a pré-escola – uma trajetória de formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 7ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.

----- . **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERGER, John. et al. **Modos de ver.** São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (orgs.) **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998.

BRITTO, Percival. Palestra proferida no XIV Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP, Campinas, SP, julho de 2003.

BUFALO, Joseane. **Creche: Lugar de Criança, Lugar de Infância – Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas.** Dissertação de Mestrado, FE Unicamp, 1997.

----- . O imprevisto previsto. **Pró-posições.** n.28 p.119-131, 1999.

BUSNEL, Marie-Clair (dir.) **A linguagem dos bebês: sabemos escutá-los?** São Paulo: Escuta, 1997.

CABRAL, Álvaro e NICK, Eva. **Dicionário Técnico de Psicologia.** São Paulo: Editora Cultrix. 11ª edição, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística.** 10ª edição (4ª reimpressão) São Paulo: Scipione, 2000.

----- . **Alfabetizando sem o ba- bé- bi- bó- bu.** (1ª reimpressão), São Paulo: Scipione, 1999.

CAMPOS. Maria Malta. et al. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1993.

----- . A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: Maria Lúcia Machado (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/ DEF/ COED, 1995.

CARVALHO, Ana Maria A. e BERALDO, Katharina E. A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 71, p. 55-61, nov.1989.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura.** (2ª edição), São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: IDEM (org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.** Belo Horizonte / MG, UFMG, 1995, p. 136-161.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 1989.

DI NUCCI, Eliane P. Alfabetizar letrando... Um desafio ao professor! In: Sérgio Leite (org.) **Alfabetização e Letramento – Contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas, Sp: Komedi: Arte Escrita, 2001 p. 47-74.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. (orgs.) **As cem linguagens da criança. A abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de (org.) Da escola maternal à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **Cadernos Cedes.** Campinas-SP, n. 37, p. 63-100, 1995b.

----- . **Educação Pré-Escolar e Cultura.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, SP: Cortez, 1999.

----- e PALHARES, Marina S. (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios.** Ed. Autores Associados. Campinas-SP, 1999.

----- . Palestra proferida no XIV Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP, Campinas, SP, julho de 2003.

FERNANDES, Luciana. **Um Estudo sobre a organização do espaço e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos em uma EMEI de Campinas.** Trabalho de Conclusão de Curso. FE – Unicamp, Campinas.

FERREIRA, Maria Clotilde R. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (67): 59-63, novembro, 1988.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Editora Cortez, 1986.

FONI, Augusta. A programação. In: Anna Bondioli e Susanna Mantovani. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998 p. 140-160.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha. Um estudo sobre desenho, criança pequena e relações de gênero.** Dissertação de Mestrado. FE – Unicamp, 1997.

----- . Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: Faria, Demartini e Prado (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002 p. 69-92.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola, 1991.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996 p. 39-55.

KATO, Mary; MORREIRA, Nadja; TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização – retrospectivas nas Áreas da Psico e da Sociolingüística**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KISHIMOTO, T. Palestra proferida no XIV Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP, Campinas, SP, julho de 2003.

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

KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: Faria, Ana Lúcia e Palhares, Marina (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003 p. 51-65.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Sérgio A. S. (org.) **Alfabetização e Letramento – Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, Sp: Komed: Arte Escrita, 2001.

----- **Alfabetização e fracasso escolar**. São Paulo: Edicon, 1988.

LEITE, Maria Isabel. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural das crianças. In: MACHADO, Maria Lucia A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002 p. 268-274.

LIMA, Fabiana Neves. **Senta e Desenha! Concepções sobre o desenho infantil presentes na prática educativa em creches de Valinhos (SP)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

LIMA, Mayumi W. de S. A importância da qualidade do espaço na educação (das crianças). **Criança**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, n. 27, p. 9 – 12, 1994.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Proposições**. n. 28, p.75-98, 1999.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da Animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MARCELLINO, Nelson C. (org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí – RS: Unijuí, 1999.

MARTINS, José de S. (coord.). **O massacre dos inocentes – a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MOLLO, Suzanne. **Os mudos falam aos surdos – o discurso da criança sobre a escola**. Lisboa: Estampa, 1978.

MONTES, Graciela. **O cercado da infância. Sobre os adultos, as crianças e as palavras.** São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: educação do educador.** São Paulo: Loyola, 1984.

NOGUEIRA, Denise C. **A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares.** FE – UNICAMP, 1997 (Trabalho apresentado para a Conclusão do Curso de Pedagogia).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. et al. **Creches: crianças, faz-de-conta & Cia.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.

----- . (org.). **Educação Infantil: Muitos Olhares.** São Paulo: Cortez, 1994.

----- . Creches no sistema de ensino. In: Maria Lucia de A. MACHADO (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002 p. 79-82.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 9 – 27.

PRADO, Patrícia D. Resenha de: BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995. In: **Pro-posições.** FE – UNICAMP, v. 7. n. 2 [20], p. 82 – 83, julho 1996a.

----- . As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre a educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições.**n. 28. p. 110-118, 1999.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ROCHA, Eloísa Candal A. **Pesquisa em Educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia da Infância**. Tese de Doutorado. FE – UNICAMP.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e Letramento – perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

----- . (org.). **Creche – temas em debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

----- . A criança dos filhos pequenos: tendência e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara T. **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Loyola, 1995, p. 167 – 190.

----- . Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.96, p.58-65, fev. 1996.

----- . Educação para quem? **Ciência e Cultura**, 28 (12), Dezembro, 1976.

SCHURMANN, Ernest F. **A música como linguagem: uma abordagem histórica**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo**. 9ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000. (Coleção passando a limpo).

----- e GÓES, M. C. R. (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. (5ª reimpressão). Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição; Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

----- **Alfabetização e Letramento**. 2ª edição; São Paulo, SP: Contexto, 2004.

SOUZA, Ione Pereira de. **A organização do espaço físico e a pedagogia da educação infantil em salas de pré-escola**. Trabalho de Conclusão de Curso. FE Unicamp, Campinas.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988.

----- **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de nossa Época).

TRINDADE, Iole M. S. **É desenho ou é escrita**. In: **Leitura: teoria e prática**. N. 30, p. 56 – 66, dez. 1997.

VALENTE, Ivan. **A nova LDB em questão**. Brasília, junho, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

----- **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZIBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5ª edição; São Paulo: Global, 1985.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100