

# A LINGUAGEM ESCRITA E AS CRIANÇAS - SUPERANDO MITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvana de Oliveira Augusto

ISE Vera Cruz - Instituto Avisa lá  
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

**Resumo:** O texto pretende enfrentar alguns mitos e mal entendidos sobre o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil, discutindo a adequação do uso dos termos alfabetização e letramento para a compreensão das especificidades do trabalho pedagógico direcionado à linguagem escrita com crianças de zero a cinco anos. Defende-se neste texto a ideia de que a escrita é um complexo sistema de representação e não simples codificação da fala e regula os reais propósitos da educação infantil. Não se espera que as crianças dominem o sistema alfabético da escrita, mas, sim, que aprendam a pensar sobre ele, se aventurem com gosto a escrever e encontrem recursos suficientes para fazê-lo. Por fim, assume o direito da criança de pensar sobre a escrita nas mais diversas práticas sociais – além de brincar, de ser cuidada, de conviver e interagir em ambientes seguros e desafiadores – sendo a educação infantil espaço privilegiado para isso, por meio de um trabalho planejado que assegure oportunidades de se comunicar, ler diariamente, em roda; envolver-se em processos de produção de textos e utilizar a escrita, e a leitura na organização do cotidiano e no desenvolvimento de projetos, e de iniciativas pessoais e coletivas de estudar e aprender. Ao assegurar todas essas oportunidades, a escola ou a creche colaboram para o desenvolvimento das capacidades infantis de pensar, de analisar e sintetizar, processos que se justapõem no exercício da leitura e da escrita, e que ampliam o desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Educação infantil, Linguagem escrita, Letramento, Alfabetização.

Um encontro com um livro abre portas para a compreensão do mundo real e de fantasia, de pai e mãe, fadas encantadas e seres misteriosos, de informações, atualidades, notícias, receitas, de palavras que encantam, assustam, fazem sorrir ou trazem uma dúvida. O mundo escrito em textos pode ser relido através dos tempos, pela voz de quem recita um poema ou de quem conta um conto. Tudo isso pode ser acessado por um bom leitor e é pelo prazer, e pelo direito de conhecer esse mundo, entre outros motivos, que se discute a relevância do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.

Parece um bom convite, uma questão simples de se compreender. Mas, não é bem assim. O trabalho sobre a escrita na educação infantil é cercado de tendências ideológicas e, muitas vezes, reforçam mitos e mal entendidos que não colaboram para o avanço da educação infantil. A presença da escrita na escola ou na creche, embora seja assunto em pauta há anos, ainda é vista com temor e cautela. Muito se discute sobre o tema e as opiniões frequentemente se polarizaram. Há os que são contra e os que são a favor da escrita entre as práticas

de educação infantil. Infelizmente, esse é o primeiro passo para o fortalecimento do mito. Felizmente, é possível desfazê-lo, para tanto, é preciso refletir sobre o sentido dos termos que estão em questão e, quem sabe, recolocar a questão principal do debate. Vamos tentar?

## A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA AMEAÇA?

O termo *alfabetização* ainda assusta muitos educadores porque traz consigo inúmeras representações sobre o que significa alfabetizar, ideias que se constituíram em torno da mecânica da escrita, como bem aponta Vygotsky:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 2002, p.139).

Desse ponto de vista, o medo dos educadores parece proceder. Os antigos métodos de alfabetização baseados em práticas exclusivamente escolares, em exercícios repetitivos de coordenação motora e outros destinados à prontidão para a escrita afastam as crianças de um contato mais significativo com as manifestações escritas de sua própria língua. Tais métodos centram a atenção sobre as práticas de decodificação do escrito, mas, não no reconhecimento, na compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, como também aponta Vygotsky:

Esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino como na própria abordagem teórica do problema. Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. (VYGOTSKY, 2002, p.139).

Nesse debate, passa a ganhar terreno uma outra ideia, a de letramento que, no discurso do senso comum, vem ocupando a posição contrária à alfabetização. A palavra letramento tem sua origem em um outro termo inglês, *literacy*, um nome dado àquele que além de saber ler e escrever, também é usuário de práticas de leitura e escrita (SOARES, 1998). Desse modo, restou ao termo *alfabetização*, carregar consigo o sentido da técnica da leitura e da escrita e o termo *letramento*, o uso social da escrita, nos mais diversos contextos em que se

apresenta no mundo. Este último acabou sendo adotado amplamente no Brasil em substituição ao outro que, em seu uso mais popular, frequentemente toma a escrita como decodificação ou transcrição da fala e não como complexo sistema de representação (GOULART, 2006, p. 452).

Mas, isso não é um consenso. Muitos pensam que o sistema de representação alfabético pode ser visto como um sistema de codificação. No entanto, estudos sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 2006) mostram que as crianças enfrentam questões de ordem conceitual e não apenas de transcrição dos sons, de memorização de letras, de percepção sonora das palavras ou de técnicas de grafia. É fundamental saber que para as crianças se apropriarem do nosso sistema de escrita, elas precisam compreender seu processo de construção e suas regras de produção. A não compreensão desse ponto causa os mais terríveis equívocos do ensino na educação infantil. Ora, se o professor toma a escrita como um código de transcrição da fala, seu ensino é direcionado para a percepção visual e auditiva. Vem daí a forte crença que muitos têm nos abecedários com as imagens dos objetos que são escritas com as respectivas iniciais (A de anel, B de bola etc.). Também é o caso das intervenções que muitos professores fazem na tentativa de aproximar a criança da percepção correta dos sons, quando, por exemplo, eles dizem à criança: “Martelo, como se escreve? Como se escreve MA?” Nesse caso, o professor entende que o problema que a criança enfrenta é de conversão das unidades sonoras (os sons que pronunciamos em MAR – TE – LO) em unidades gráficas (a escrita de MAR – TE – LO). Tais exemplos mostram claramente a intenção do ensino em investir no exercício da discriminação das partes, mas despreza a unidade da linguagem. Essas não seriam, então, boas práticas de alfabetização.

Bem se vê que o debate em torno dos termos alfabetização e letramento não é um consenso, não se tem definições que agradem a todas as correntes de pensamento que, hoje, produzem pesquisas na área. O consenso sobre o conceito de letramento é, atualmente, cercado por um contexto ideológico que importa, sobretudo, aos que se preocupam com a avaliação da alfabetização, com a medição dos níveis de letramento de uma população (SOARES, p. 82). E esses, certamente, não são propósitos finais da educação infantil.

Para a educação infantil, a questão da alfabetização ou do letramento tem importância porque é ali, na escola ou na creche, que a criança se aproximará da escrita na companhia de um adulto que entende profundamente seu papel como linguagem no desenvolvimento intelectual e afetivo dessa criança. Não se trata de um encontro inaugural posto que, estando imersas em um mundo cercado de escrita, as crianças pensam sobre ela muito antes de chegarem à escola, sem pedir licença aos adultos. Trata-se, antes, de criar as melhores condições para a construção de significações a partir das diferentes práticas sociais da escrita, em síntese, de defender como nós, professores, esperamos que as crianças ingressem na língua escrita.

Há crianças que ingressam na língua escrita pela magia (uma mágica cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras, têm um destino incerto. (FERREIRO, 2009, p. 27).

Esse modo de compreender a aprendizagem da escrita, mais aberta e abrangente, pode ter início antes mesmo do ingresso da criança na escola ou na creche e seu fim, é indeterminado.

Mas, assim como não existe indício de que a humanidade chegou ao estágio final dessa forma de representação, não há como determinar o momento final da aprendizagem, limitando a alfabetização ao puro conhecimento das letras, na primeira série do primeiro grau. Muito pelo contrário, aquele que escreve deve estar sempre descobrindo novas formas de manifestação e, nesse sentido, a conquista da escrita pressupõe o aproveitamento de todo repertório linguístico (a linguagem total) numa aprendizagem permanente, que nunca se conclui porque traz em si a possibilidade de novas formas de manifestação. A escrita, em qualquer estágio de produção, faz parte de um processo essencialmente criativo. (COLELLO, 1995, p. 14).

De Vygotsky a Ferreiro, muito se tem discutido sobre o que é o processo de alfabetizar e qual é a sua importância na formação de uma criança. Para a educação infantil, não convém defender qualquer alfabetização, aquela associada à mecânica e ao treino da técnica de grafar corretamente as palavras. Mas, sim, assumir aquilo que representa o ponto crucial no desenvolvimento cultural da criança, o que permite compreender a linguagem escrita, mais do que a decodificação de sinais simples, como aponta Smolka:

Do ponto de vista da psicologia dialética de Vygotsky, então, a colocação da questão muda fundamentalmente: a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança. (SMOLKA, 1988, p. 57).

## O DIREITO DA CRIANÇA DE PENSAR SOBRE A ESCRITA

Ao defendermos o contato da criança com a escrita desde a educação infantil, além de nos envolvermos diretamente com seu desenvolvimento infantil em toda a sua potencialidade, também garantimos seu direito.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do **patrimônio cultural** (grifo meu), artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

A escrita e a sua cultura são importantes patrimônios da humanidade, portanto, direitos da criança. Quando cuidamos do contato das crianças com a escrita, tratamos de incluí-las na cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. Cuidamos para que tenham acesso à complexidade da linguagem verbal, por meio de um processo criativo, tomando para si uma das mais importantes heranças culturais, responsável por mudanças no modo como as sociedades se organizaram, com reflexos no próprio modo de pensar das pessoas.

No Brasil, em especial, essa defesa é ainda mais contundente, dada à dura realidade da grande maioria das crianças que frequentam instituições públicas de educação e, em muitos casos, encontram ali a única oportunidade de obter informações que há muito circulam entre as famílias mais escolarizadas.

É, portanto, papel da educação infantil disponibilizar a todas as crianças as informações necessárias para que possam pensar sobre sua própria língua. E isso não deve significar, de modo algum, apressar a escolarização, pelo contrário. O contato com a leitura e a escrita não tem o objetivo de garantir que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente ao final da educação infantil – e nem é uma expectativa que se deva ter – mas, assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve.

Cabe agora perguntar: como as crianças podem se relacionar com a linguagem escrita nas práticas comunicativas orais e escritas de sua língua desde a educação infantil?

## AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, o professor tem um papel fundamental, pois é por meio de suas ações que as crianças podem usufruir a leitura e a escrita. Observando e imitando o adulto leitor, as crianças vão se apropriando das várias manifestações de sua língua no próprio uso que fazem dela, nas mais diferentes oportunidades oferecidas na educação infantil. Assim, são aprendizagens dessa fase da vida:

comunicar-se nas mais diferentes situações;

- recontar as histórias tradicionais de sua cultura e outras, preservando as características da linguagem escrita;
- utilizar textos de diferentes tipos e gêneros em suas iniciativas de estudar e aprender;
- apreciar bons textos e desenvolver gosto e preferências leitoras;
- desenvolver comportamentos leitores diversos, de acordo com as diferentes práticas sociais da escrita;
- compreender os usos e funções da escrita e utilizá-los quando necessário;
- refletir sobre como se escreve a partir de suas hipóteses e conhecimentos sobre a escrita, entre eles, a grafia de seu próprio nome;
- ditar textos ao professor, utilizando conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Um bom professor planeja um trabalho de aproximação e familiarização com essa linguagem em um ambiente próprio para isso. Não se trata de cuidar do aspecto físico do espaço, como, por exemplo, fixar nas paredes da sala cartazes com textos e outros recursos. Mas, sim, de ajudar a criança a conviver em um ambiente cercado de práticas promotoras da aprendizagem da linguagem escrita, nos mais variados usos e funções, atravessadas pelas múltiplas significações infantis possíveis em algumas práticas, como se vê a seguir.

## OUVIR A LEITURA DE HISTÓRIAS DIARIAMENTE, NA RODA

Como dito anteriormente, o trabalho a partir da linguagem escrita se inicia muito cedo, com a curiosidade dos bebês que notam, na entonação do adulto, quando é hora de conversar, de brincar e de ouvir histórias. É certo que um bebê muito pequeno, não poderá compreender o significado de todas as passagens do texto lido pelo seu professor, mas ler histórias para um pequeno grupo de bebês, também é um jeito de cuidar da imaginação, da inteligência e dos afetos das crianças. Quando organizamos uma roda, nos sentamos com as crianças ou as fazemos ninar ao som do “era uma vez”, estamos ajudando-as a constituir a memória, o sentido de ouvir histórias pelas palavras de um adulto afetivo. É um bom jeito de reconhecer, desde cedo, a diversidade de sentidos que estão guardados nos livros que os adultos lhes apresentam.

Na roda de histórias, os professores têm dois momentos a compartilhar: contar e ler histórias. Embora a atuação do professor contador de histórias, com todos os seus recursos

expressivos, seja fundamental para o grupo de crianças, ainda assim, não deve substituir a leitura. E isso vale para todas as idades: para os bebês que se aninham em torno do professor para observar e tocar as figuras que saltam dos livros e também para as crianças maiores que escutam e recontam, ao mesmo tempo.

Contar histórias não é a mesma coisa que ler porque não se aprende as mesmas coisas nas duas situações. As histórias contadas reportam a criança à expressão oral do adulto, ao canto, à entonação, à atmosfera que cerca a memória daquele que conta, olhando nos olhos de seu ávido público. As histórias lidas remetem aos textos estáveis ditos por outras vozes. Mas, o que há, afinal, de tão especial a ser aprendido na leitura feita pelo professor?

Ferreiro (2006) afirma que a leitura pode ser entendida como um grande palco, onde é preciso descobrir os atores e os autores. As crianças que não conseguem ler sozinhas, podem, ainda assim, conhecer a beleza e a magia das palavras por meio dos adultos que leem para ela, que lhes emprestam vozes. Estes atuam como um interpretantes para a criança que, ao escutar suas palavras, imagina tudo o que se passa nessa narrativa e interpreta os acontecimentos de um modo próprio.

O interpretante informa à criança, ao efetuar esse ato aparentemente banal que chamamos de um ato de leitura, que essas marcas têm poderes especiais: basta olhá-las para produzir linguagem. O ato de leitura é um ato mágico. O que existe por trás dessas marcas para que o olho incite a boca a produzir linguagem? Certamente é uma linguagem peculiar, bem diferente da comunicação face a face. Quem lê não olha para o outro, mas para a página (ou qualquer outra superfície sobre a qual as marcas foram realizadas). Quem lê parece falar para o outro, porém o que diz não é a sua própria palavra, mas a palavra de um Outro que pode ser desdobrada em muitos Outros saídos não se sabe de onde, também escondidos atrás das marcas. De fato, o leitor é um ator: empresta sua voz para o texto ser re-presentado (o sentido etimológico de 'tornar-se a apresentar'). Portanto, o interpretante fala mas não é ele quem fala; o interpretante diz, porém o dito não é seu próprio dizer mas o de fantasmas que se realizam através da sua boca. [...]

O interpretante-leitor é um ilusionista que tira dessa cartola mágica que é a sua boca os mais insuspeitos objetos-palavras, em um desenrolar de surpresas que parece infinito.

Parte da magia consiste em que o mesmo texto (ou seja, as mesmas palavras, na mesma ordem) torne a re-presentar-se diversas vezes, diante das

mesmas marcas. Que existe nessas marcas que permite não só eliciar linguagem, mas também provocar o mesmo texto oral, uma e outra vez? O fascínio das crianças pela leitura e releitura da mesma estória tem a ver com esta descoberta fundamental: a escrita fixa da língua, controla-a de tal maneira que as palavras não se dispersam, não se desvanecem nem são substituídas umas pelas outras. As mesmas palavras, uma e outra vez; grande parte do mistério reside nesta possibilidade de repetição, de representação. (FERREIRO, 2006, p. 165-166).

As palavras lidas não são mais importantes do que as ditas, contadas a partir da memória do professor e de todos os seus recursos expressivos. São, apenas, diferentes e, certamente, insubstituíveis. Ao ler para as crianças, estamos incluindo-as na tradição de nossa cultura que, teoricamente, seria inacessível para elas que ainda não sabem ler convencionalmente. Por esse motivo, o momento da leitura para crianças de todas as idades, deve ser o mais próximo possível das práticas reais dos leitores.

Ao ler histórias todos os dias, os professores dão voz aos autores para que eles possam falar às crianças, uma vez que elas ainda não podem fazer isso sozinhas. A experiência contínua, organizada e intencional de leitura de contos e de outros textos possibilita às crianças a ampliação do seu repertório de narrativas que servirão de base para a produção de seus textos de autoria.

Além disso, a roda de leitura permite a elas observar atitudes essenciais para a construção dos comportamentos leitores (LERNER, 2002) e do hábito de ler. Nós, adultos, nem sempre temos consciência dos nossos próprios comportamentos diante dos textos, mas, quando lemos em voz alta, eles saltam aos olhos das crianças que, atentamente, observam como o professor comenta ou recomenda algo que leu, como discute as diferentes interpretações.

As crianças observam como os adultos se encantam, gostam de ler e reler os mesmos trechos, como eles conhecem e se interessam pelos autores. Tais atos revelam comportamentos típicos de leitores e que podem ser pouco a pouco desenvolvidos pelas crianças nas rodas em que os professores leem para elas.

## SUGESTÕES PARA ORGANIZAR O TRABALHO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

Ler um livro para crianças requer decisões e escolhas muito importantes. Anote algumas dicas úteis para o planejamento:

1. Adaptado de (AUGUSTO, 2003).

- A primeira coisa a pensar é a qualidade do texto. Ao contrário do que muitos pensam, as crianças se encantam, sim, com a leitura. E, com o convívio, desenvolvem gostos e preferências pela linguagem de algumas histórias e seus autores. Histórias muito curtas, de frases simplificadas, infantilizadas e moralizantes minimizam o potencial das crianças que podem aprender a dedicar-se a ouvir uma longa e bela história lida pelo adulto. Ao escolher bons livros, cuidamos da imaginação e respeitamos a inteligência própria das crianças.
- Nessa escolha também se deve considerar o cuidado ético: que valores se quer transmitir com determinadas histórias? Como as personagens femininas, por exemplo, aparecem? São sempre secundárias, obedientes aos homens, ou também aparecem como heroínas, destacando-se também pela inteligência além da beleza? E os personagens negros? São sempre escravos ou subalternos ou também são destaques importantes, centrais da trama? É importante criar oportunidades para que todas as crianças possam, por meio das histórias, se espelhar e se identificar, positivamente, com tais personagens. Vá à biblioteca, pesquise o acervo de sua creche ou escola e procure esses personagens, talvez desconhecidos das crianças. Você certamente também vai se surpreender.
- Cuidar da formação ética nesse contexto não significa, no entanto, usar a história para dar lição de moral. A leitura deve valer por si, pelo poder mágico que as palavras carregam e quem decide o que se aprende com aquilo é sempre a criança. Deixe que ela mesma tire suas conclusões, lógicas ou fantásticas, porque mais importante do que aprender uma possível lição, é aprender a ser leitor.
- O planejamento da roda de leitura pressupõe alguns cuidados que podem ser marcados em seus três momentos: antes, durante e depois da leitura. Antes é importante escolher muito bem o que será lido, conhecer o texto em seus detalhes, preparar-se para ler. Durante a roda, apresentar o livro às crianças, falar um pouco sobre o autor e a obra, compartilhar os motivos de sua escolha são cuidados que permitem às crianças reconhecer os comportamentos leitores de seu professor. Não interromper a leitura sempre que uma palavra nova ocorrer é cuidado básico para que a criança construa a sua própria interpretação do texto. E, ao final, para fechar bem esse momento, vale a pena compartilhar impressões sobre a leitura: de que cada um gostou mais, chamar a atenção para alguns detalhes e, eventualmente, reler os trechos favoritos são orientações que ajudam a criança a ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita.

## RECONTAR HISTÓRIAS

A presença dos contos tradicionais de fadas nas rodas de leitura é fundamental porque além de portadores de temas e questões essenciais para o homem, por isso presentes na literatura universal, os contos tradicionais possuem uma estrutura bastante estável, características linguísticas importantes que facilitaram sua transmissão ao longo de séculos e, pelo mesmo motivo, também são úteis ao reconto das crianças.

A leitura diária de contos tradicionais de fadas é umas das mais importantes fontes para a criança se apropriar da linguagem escrita. O domínio de um vasto repertório de contos permite a elas abstraírem a estrutura estável da narrativa. Repare bem como ela está presente na maioria das histórias que você conhece: todos os contos de fadas sempre se iniciam com “era uma vez ...”; o tempo é indefinido, fantasioso; geralmente há lados distintos da trama, representados pelo bem e o mal; o mal ameaça o bem, normalmente três vezes, até conseguiu seu intento. Mas, há um episódio mágico que desfecha a história, aplacando o mal e garantindo que todos sejam “felizes para sempre”.

A criança que conhece muitos contos tradicionais se apropria dessa estrutura e a utiliza para recontá-las. Ao contar uma história tal como o autor a escreveu, a criança coloca em uso elementos da linguagem escrita muito diferentes dos recursos utilizados para falar. Essa diferenciação entre as diferentes linguagens e discursos pode ser feita nessa roda de história em que as crianças ocupam lugar privilegiado ao recontar uma história de um livro para os demais amigos da sala. A professora pode apoiá-las em suas iniciativas de várias maneiras: promovendo o empréstimo do livro para ser lido em casa, com os pais e os irmãos; organizando momentos em sala de aula em que duplas ou pequenos grupos se constituem para a troca de histórias, até o momento em que uma criança por vez assuma o lugar de destaque e apresente seu livro favorito aos colegas, recontando-os.

## PRODUZIR TEXTOS DITANDO-OS AO PROFESSOR

Tradicionalmente, pensava-se que para produzir um texto era necessário aprender a grafar corretamente todas as palavras. No entanto, hoje, se reconhece que é possível escrever, desde que um escriba se ofereça para grafar o texto ditado pelas crianças. Ao se oferecer como escriba, o professor dá voz a elas, assegura-lhes a oportunidade e as condições para que produzam seus textos, aventurando-se, mais uma vez, a usar a linguagem que se escreve.

O trabalho com a reescrita de contos clássicos é apenas um exemplo. Além desses textos, as crianças podem conhecer outros nas práticas que envolvem demais funções da escrita e suas finalidades comunicativas, e expressivas. O importante é que essa situação didática

seja conduzida pelo professor de modo a mostrar às crianças, por meio de seus próprios atos, todo o processo de produção de texto: levantamento de ideias sobre o assunto; discussão em grupo; organização de roteiros em função de um propósito comunicativo; o ditado pausado, regulado ao ritmo da grafia do escriba; a leitura e a revisão final, dando destaque à dimensão discursiva do texto.

## PENSA SOBRE COMO SE ESCREVE, ESCRREVENDO

Como se viu, as crianças se encantam e desejam saber como os adultos conseguem ler por trás das mesmas letras, as mesmas palavras e expressões. Na tentativa de compreender, elas elaboram ideias, pensamentos e hipóteses sobre a escrita enquanto escrevem. Por isso, escrever por conta própria é uma atividade tão intrigante e desafiadora para elas que buscam aprendê-la exercitando.

Muitas são as ideias das crianças sobre o assunto. Inicialmente, costumam pensar que, para escrever, basta juntar várias letras, indiscriminadamente. Às vezes, associam o tamanho da palavra ao tamanho do objeto: algo bem pequeno, como uma formiga, por exemplo, deve ser escrito com poucas letras, mas lobo, certamente com muitas letras. Também é comum encontrar crianças que pensam que não é possível escrever nada com menos de três letras e que nunca se repetem letras em uma mesma palavra. Depois, na tentativa de ler o que escreveram, desenvolvem outros conceitos e critérios de seleção mais rigorosos, levando em conta a qualidade e a quantidade de letras, o que caracteriza o nível silábico de escrita. Fazem relações entre unidades de falas e sílabas que podem ser representadas por uma ou mais letras, com ou sem valor sonoro. (FERREIRO, 2006).

É importante lembrar, entretanto, que essa elaboração está a serviço da produção discursiva da criança. Por isso, é importante que as propostas de exploração de escritas estejam contextualizadas nos projetos desenvolvidos em sala, que tenham sentido para as crianças e promovam muitas interações, afinal, as crianças não aprendem sozinhas, mas, sim, em interação social, com seus pares, no cotidiano da escola (SMOLKA 1988), imersas em suas práticas culturais de escrita.

Essas ideias iniciais das crianças não representam erros como tradicionalmente se pensou, mas, sim, etapas de um longo e complexo processo de construção conceitual da escrita. A partir daí, elas se arriscam a escrever sem saber escrever, pensando e testando suas hipóteses. Como já foi dito anteriormente, na educação infantil, não é esperado que elas dominem o sistema alfabético da escrita, mas, sim, que aprendam a pensar sobre ele, se aventurem com gosto a escrever e encontrem recursos suficientes para isso. O primeiro passo é a conquista da escrita do nome próprio.

O nome de cada criança é carregado de significados, motivo de curiosidade e investigação, e não é à toa que uma criança pequena se enche de vaidade e satisfação quando já consegue ler ou escrever o próprio nome. Pode-se dizer que a história de uma criança começa, muitas vezes, pela escolha do nome que carrega consigo as representações e desejos de seus pais. Saber o que esse nome significa para uma família, diz algo também sobre as crianças. Conhecer a origem dos nomes e as histórias de batismos são informações que compõem a história de cada um. É por isso que se deve evitar o uso de apelidos que, muitas vezes, são pejorativos e depreciam a autoimagem das crianças e a força simbólica que o nome próprio carrega.

Além do papel fundamental na construção da identidade, o nome próprio também possui características linguísticas que muito favorecem a reflexão da criança sobre como se escreve. O nome é uma escrita clara, objetiva, estável e sempre presente no cotidiano: nas etiquetas dos próprios pertences, no mural da sala, abaixo dos desenhos expostos, na lista dos ajudantes no dia, dos aniversariantes etc.

A escrita do nome próprio, bem como o conhecimento da lista de nomes de sua turma, são conhecimentos fundamentais a que todas as crianças têm direito. Esta será a base que ela utilizará mais tarde para compor outras grafias, de tantas outras ideias. É o mais importante recurso para que possa seguir pensando, por conta própria, sobre como funciona esse complexo mundo da escrita.

## SUGESTÕES DE TRABALHO A PARTIR DA LISTA DE NOMES DA SALA <sup>2</sup>

A seguir, veja algumas sugestões de trabalho que podem ser adaptadas para crianças de diferentes idades:

1. Tire alguns dias da semana para identificar os pertences de todos, com a ajuda das crianças do grupo. Elas podem escrever o nome, em diferentes etiquetas, para organizar e identificar seus pertences.
2. Tenha sempre à disposição, na sala, a lista completa de todos os nomes, para que as crianças possam consultá-la sempre que preciso. As salas das crianças maiores podem ganhar um cartaz de pregas com espaço para tarjetas móveis com os nomes de sua turma. Os berçários e minigrupos podem também ganhar painéis com fotos.
3. Pesquise, com os pais e as crianças, a história dos nomes de seus nomes e promova conversas sobre esse assunto para que todas as crianças possam contar suas histórias e ouvir a de seus colegas. As pesquisas tanto podem ser feitas oralmente, por

meio de relatos que as crianças escutam em casa e recontam na roda; de bilhete escrito ou, ainda; de entrevista gravada.

4. Ajude as crianças na organização de seus álbuns pessoais, contando a história dos nomes de sua família, ilustrando-os com fotos, quando possível ou desenhos. Convide os pais para participarem dessa produção, nos momentos em que eles tiverem possibilidade de vir à escola ou à creche por alguns instantes.
5. Aproveite as tarjetas de nomes da sala nas mais diferentes situações do cotidiano como, por exemplo, verificar os presentes e os ausentes, separar os nomes dos ajudantes ou os aniversariantes, brincar de adivinha de nomes, de modo que as crianças possam buscar pistas nas escritas para saber quais são os nomes sorteados, brincar de bingo de nomes etc.

Ao assegurar todas essas oportunidades – de refletir sobre o sistema alfabético e de conhecer, e usar a linguagem escrita nas suas diferentes funções – o professor amplia as capacidades infantis de pensar, de analisar e sintetizar, processos que se justapõem no exercício da leitura e da escrita e contribuem para ampliar o desenvolvimento infantil. Por esses motivos, ler e escrever são importantes propósitos de uma boa instituição de educação infantil, sobretudo, daquela que tanto sonhamos para todas as crianças brasileiras.

## REFERÊNCIAS



- AUGUSTO, S. O. **Educar cuidando**: uma história para contar. ADI Magistério, Rotas de aprendizagem: orientação da prática educativa. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação Infantil de São Paulo, 2003.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- COLELLO, S. **Alfabetização em questão**. São Paulo: Graal, 1995.
- FERREIRO, E. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, J. **Piaget – Vygotsky**: novas contribuições para o debate. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 167-175.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Rev. Bras. Educ.**, v. 11, n. 33, p. 450-460, set. 2006.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

## BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. São Paulo: Artmed, 2001.
- OLIVEIRA, Z. M. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

