

A linguagem escrita na Educação Infantil: uma análise sobre as práticas de leitura

Written language in Early Childhood Education: an analysis of the reading practices

Andréa Luize, graduada em Pedagogia e mestre em Educação e Linguagem pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), atuou como professora e como coordenadora da área de práticas de linguagem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Fundamental I. Atualmente coordena o Instituto Vera Cruz e o projeto Toda Criança Pode Aprender, do Laboratório de Educação. Também realiza formações docentes e assessorias.

Contato: andrea.luize.al@gmail.com

Resumo

O artigo discute algumas questões relacionadas ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil e às particularidades da interação das crianças com o universo dos textos nesse segmento da escolaridade. De forma mais detalhada, apresenta uma análise sobre o valor das situações de leitura, sejam aquelas nas quais o professor lê para os alunos, sejam as situações em que as crianças leem por si mesmas, antes mesmo de fazê-lo de forma convencional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem escrita. Práticas de leitura.

Abstract

The article discusses some issues related to working with the written language in Early Childhood Education and the particularities of the children's interaction with all the texts in this segment of the schooling. In more detail, it presents an analysis of the value of reading situations, when the teacher reads to the students or when the children read for themselves, before they do it in a conventional way.

Keywords: Early Childhood Education. Written language. Reading practices.



O ingresso de uma criança de 2 ou 3 anos na Educação Infantil não inaugura seus contatos com o universo da escrita. Desde bem pequenas, as crianças interagem com o mundo que as cerca, o que inclui um repertório de textos escritos usados em circunstâncias comunicativas específicas: um passeio pelas ruas e observam letras e números em placas e cartazes; ao acompanhar um adulto ao mercado, veem embalagens por todos os lados, com rótulos contendo informações escritas; ouvir a leitura de histórias e folhear as páginas de livros é outra oportunidade para interagir com a escrita, do mesmo modo que observar adultos ou crianças mais velhas escrevendo e lendo e imitar seus procedimentos e comportamentos frente aos textos. Essas são apenas algumas das experiências que as crianças podem ter antes mesmo de sua entrada na escola, participando ativamente de atos de leitura e de escrita inseridos em seu contexto social.

As crianças, então, já ingressam na Educação Infantil (tendo em conta primordialmente as crianças de 3 a 5 anos) com um repertório de experiências sobre os usos da escrita e sobre as diferentes modalidades de textos utilizados para atender a distintas funções. Variam, é certo, a intensidade e a diversidade dessas experiências: as crianças não partilham das mesmas interações com a escrita quando iniciam seu percurso escolar. Por essa razão, cabe à Educação Infantil ampliar quantitativa e qualitativamente os contatos das crianças com a língua escrita. E, nesse sentido, coloca-se uma questão muito usual em debates sobre o tema: qual o papel desse segmento em relação à alfabetização?

Tomada em sua concepção mais ampla, a alfabetização, abarcando a formação de leitores e de escritores competentes, é parte integrante do trabalho ao longo de toda a escolaridade, o que inclui a Educação Infantil. Entende-se que esse segmento possui, sim, um “compromisso alfabetizador”, como destaca Molinari (In: KAUFMAN, 2000, p. 19):

Quando decidimos que desde muito pequenas as crianças podem iniciar o processo de compreensão da leitura e da escrita, decidimos, na verdade, que já estão se alfabetizando. Por isso, e também pelo fato de a escrita se constituir como um conteúdo valioso do ponto de vista cultural. A educação infantil deve assumir um *compromisso alfabetizador*. Mas esse compromisso não deve ser confundido com a produção alfabética. Não significa estipular níveis de avanços por sala ou por idades, nem dominar a dimensão alfabética do sistema ao final da Educação Infantil. Supõe trabalhar os conteúdos de maneira sistemática, com continuidade e com propósitos claros. (Grifo original da autora, tradução livre da autora do artigo).



Lidar com esse “compromisso alfabetizador” significa assegurar espaços sistemáticos na rotina das crianças para as práticas de leitura e de escrita, seja via mediação do professor, ao ouvirem e ditarem textos, seja produzindo e lendo por si mesmas. Afinal, “qual é a única maneira de permitir a alguém – criança ou adulto – que aprenda algo a respeito de certo objeto de conhecimento? Permitir-lhe que entre em contato, que interaja com esse objeto.” (FERREIRO, 2003, p. 38).

Em outras palavras, “não é possível pensar sobre a escrita sem praticá-la”. E praticá-la em seus reais contextos comunicativos, que respondam a propósitos específicos, tanto para que os usos da linguagem escrita sejam aprendidos como parte de processos de interlocução quanto para que se assegurem na escola as razões sociais dos atos em que se lê e se escreve (OLIVEIRA, 2014, p. 205).

Também é preciso levar em conta as próprias particularidades desse segmento da escolaridade e os processos de aprendizagem trilhados pelas crianças pequenas. Quando se fala da importância da participação cotidiana em atos de leitura e de escrita na Educação Infantil, quando se fala desse “compromisso alfabetizador”, não se tem em mente antecipar conteúdos escolares do Ensino Fundamental, tampouco reduzir o tempo de experiências cruciais na infância, como o brincar.

O desafio enfrentado pela Educação Infantil está em como estruturar uma proposta pedagógica que contemple as especificidades do segmento e as características e demandas das crianças nessa faixa etária, inserindo na rotina diária situações comunicativas em que a língua escrita esteja presente e, ao mesmo tempo, se torne objeto de reflexão. Nesse sentido, importa que as crianças aprendam que as marcas presentes nos textos servem para “uma atividade específica, que é *ler*, e que elas resultam de outra atividade também específica, que é *escrever*”. Importa, nesse segmento, que participem de atos de leitura e de escrita, por meio dos quais aprenderão sobre as funções da escrita e, ao mesmo tempo, realizarão reflexões e análises sobre as marcas utilizadas para isso (FERREIRO, 1991, p. 98. Grifos originais da autora).

E como organizar o trabalho nas classes de Educação Infantil de modo a garantir a participação das crianças nesses atos de leitura e de escrita? Se tomarmos como referência a proposta explicitada na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil¹, a organização curricular deve considerar distintos campos de experiência que não sejam focadas em situações isoladas, mas de

1. No momento em que o artigo foi produzido, em maio de 2016, esse documento encontrava-se em sua versão preliminar; o mesmo que foi disponibilizado para consulta pública no final de 2015.



forma totalmente articulada entre si. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem, oral e escrita, ganha espaços privilegiados, pois falar, escutar, ler e escrever são atividades presentes nos mais distintos momentos da rotina das crianças no ambiente escolar. É dessa forma que, durante o momento que antecede a escovação dos dentes, apenas para citar como exemplo uma situação corriqueira numa turma de 5 anos, as crianças se deparam com seus nomes escritos nas respectivas escovas e precisam, cada qual, localizar a sua. Nesse mesmo momento, uma das crianças questiona a professora sobre o que está escrito na bisnaga da pasta de dentes, disparando uma conversa sobre ser uma marca já conhecida por alguns e sobre outras marcas que possuem em casa; um dos garotos, ainda, diz que o “nome” dessa pasta começa como o nome dele. Aqui, múltiplas interações com a linguagem se colocam e é fundamental que o professor esteja atento a elas, afinal,

As diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir [...] não ocorrem de modo isolado ou fragmentadas, mas são promovidas por um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. (BNCC, 2015, p.20)

A situação exemplificada acima, quando analisada pelo viés das diferentes possibilidades de experiências, oportuniza o contato com os nomes próprios das crianças e pode perfeitamente substituir outra proposta planejada exclusivamente para o trabalho com esse tema. Para isso, entretanto, é preciso que o professor amplie seu olhar para a própria rotina escolar, “enxergando” situações nas quais os diferentes campos de experiência podem convergir. No âmbito da linguagem, é preciso ter como princípio que, seja como forma de expressão ou de comunicação, ela se faz presente praticamente em todos os momentos da vida das crianças na escola.

Numa reflexão sobre a entrada da língua escrita na escola, Kaufman (2009) afirma ser fundamental que as situações sejam organizadas contemplando-se quatro ações, digamos assim, que podem ser realizadas pelas crianças e que já foram mencionadas acima: ler por si mesmas; ler por intermédio do professor, ouvindo a leitura feita; escrever por si mesma; e escrever por intermédio do professor, ditando a ele diferentes textos. Tais situações possuem características específicas e distintas, mas, em conjunto, instigam ações e reflexões cruciais por parte das crianças, favorecendo a compreensão das funções da escrita – ponto-chave do trabalho na Educação Infantil –, bem como análises sobre como a escrita



funciona (ainda que essa não seja a meta do segmento; bem ao contrário, não se pode impedir que as crianças pensem sobre o sistema de escrita, algo que usualmente integra o rol de indagações que fazem nas circunstâncias de interação com materiais escritos).

No presente artigo, sem deixar de considerar o valor que as quatro situações mencionadas por Kaufman (2009) possuem, e entendendo-as como fundamentais e complementares, serão tomadas para análise as que envolvem mais diretamente o ato de ler, ou seja, a leitura por si mesmo e aquela feita pelo professor. Isso porque é por meio da leitura que as crianças iniciam seu contato com a língua escrita: desde cedo, procuram atribuir sentido às escritas que estão ao seu redor.

No ambiente escolar, a leitura por intermédio do professor se coloca uma situação bastante potente, especialmente no caso da literatura. Além da experiência estética que proporcionam, tendo em vista a literatura como forma de expressão artística, os textos colocam as crianças em contato com diferentes culturas, em diferentes épocas, e com a tradição do seu próprio povo. “Essa herança [...] pode estar cada vez mais presente no cotidiano da instituição de Educação Infantil para afagar, surpreender, emocionar e constituir o imaginário de nossas crianças” (OLIVEIRA, 2014, p. 191).

Outro benefício oferecido pela interação com a literatura está, especialmente considerando os contos clássicos, em propiciar uma aproximação à estrutura narrativa, a como se conta a outros uma história, ampliando, gradativamente, as possibilidades de as crianças de organizarem suas próprias narrativas, seja em relatos orais, seja por meio da linguagem escrita. As narrativas, de forma geral, e em particular esses contos clássicos também aproximam as crianças das características do escrito que o diferenciam da fala: entra em jogo “uma linguagem certamente peculiar, bem diferente da comunicação face a face”. Ocorre ali, para a criança, um ato quase mágico em que as marcas gráficas presentes nas páginas dos livros se tornam histórias, que prendem a atenção, fazem rir, emocionam. O professor nesse momento é um intérprete, um “ator” que “empresta sua voz para que o texto seja representado, rerepresentado”, instaurando “uma tríade: um intérprete, uma criança e um conjunto de marcas gráficas” (FERREIRO, 2002, p. 26).

A leitura em voz alta de textos literários pelo professor precisa estar presente diariamente na rotina ao longo de toda a Educação Infantil, tornando-se atividade habitual em particular nas turmas

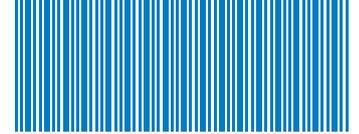


de 3 a 5 anos. Além dos contos clássicos, a poesia, os contos modernos e o livro-álbum (obras que demandam um tipo de leitura e de leitor diferenciados, nas quais convergem e precisam ser “lidos” em sua totalidade texto, imagem e projeto gráfico) necessitam ocupar seu lugar nesse universo mágico que se apresentará às crianças.²

Essas rodas de leitura diárias são também espaços fecundos para a interação entre as crianças. Os livros, e seus conteúdos, oferecem temas favoráveis para conversas. As crianças podem ser instigadas pelo professor a opinar, comentar, questionar e explicitar suas apreciações. São rodas que exigem um planejamento apurado pelo professor, desde a escolha de bons textos até a seleção de perguntas a fazer para propiciar esse intercâmbio entre os alunos e aproximá-los, ainda mais, da literatura. Antes da leitura, propor a conversa sugerindo antecipações e inferências a partir do que traz a capa ou o título, por exemplo; depois da leitura, conversar sobre os acontecimentos que envolveram um personagem, sobre o desfecho; instigar comparações entre o enredo que se acaba de conhecer e outros já familiares ou mesmo entre a história e as experiências das crianças. Tudo isso demanda tomadas de decisões prévias por parte do professor e exige que ele também seja um leitor e apreciador de livros destinados ao público infantil, além de analisá-los apuradamente.

O trabalho com a literatura demanda o planejamento ainda de outras situações, igualmente potentes, além da leitura em voz alta de textos nas rodas diárias. A organização de sequências de leitura é interessante para que se possa realizar a imersão dos alunos numa temática (histórias de amor, por exemplo), em um gênero (poesia, contos clássicos etc.), em determinados personagens (contos com bruxas, com lobos etc.), em um autor ou até em uma determinada coleção. Ouvir a leitura de diferentes contos clássicos com bruxas, por exemplo, conversar sobre suas características e sobre o que fazem nessas histórias aproxima as crianças da compreensão acerca desse personagem, favorece antecipações (quanto mais conhecem essas bruxas, mais podem dizer o que se espera delas quando escutam um conto novo) e oferece conteúdo para os intercâmbios orais que se estabelecem nas rodas. Do mesmo modo, pode-se optar por seguir um autor, ouvindo a leitura de alguns de seus títulos, conversando sobre os temas apresentados nessas histórias, sobre marcas que o caracterizam (o jeito de escrever ou de ilustrar) ou sobre a diversidade presente em sua produção (um autor que escreve contos, poesias, adivinhas etc.).

2. Para saber mais sobre o livro ilustrado, sugiro a leitura de “Livro ilustrado: um ‘concerto polifônico’ para o deleite leitor”, artigo de Cristiane Tavares publicado na revista *Emilia* e que pode ser acessado em: <http://goo.gl/kR8W2s> (último acesso: 24.jun.2016).



Também podem ganhar espaço alguns projetos que envolvam os textos literários, como os que convidam as crianças a recontar histórias conhecidas, gravando um CD, ou mesmo a ditá-las ao professor para a composição de um livro. Aqui, as crianças são colocadas em situações nas quais devem rerepresentar histórias cujo conteúdo é bem conhecido, podendo discutir e tomar decisões sobre a forma como contá-las.

A interação das próprias crianças com os livros também é uma oportunidade de leitura que precisa ser assegurada. Organizar uma biblioteca de classe, deixando o acervo ao alcance dos alunos, em caixas ou prateleiras, disponibilizando um acervo que contenha uma variedade de textos literários, entre os quais alguns daqueles que são lidos nas rodas pelo professor, em particular os que podem ser retomados oralmente pelas crianças, seja por meio do apoio oferecido pelas ilustrações, seja por serem histórias curtas marcadas por repetições, é uma prática bastante recomendável. A presença de textos de divulgação científica, manuais de brincadeiras, de culinária, enfim, todos os textos que assegurem às crianças “o poder de participar da tradição escrita da ciência, da filosofia e da literatura”, precisa ser contemplada. Também é preciso garantir na rotina da Educação Infantil momentos em que as crianças possam interagir com esse acervo, individualmente ou na companhia de colegas. Além, é claro, de garantir a possibilidade de acessar essa diversidade de materiais escritos sempre que se faz necessário resolver um propósito leitor: eleger uma receita a ser preparada ou mesmo um jogo para o momento da brincadeira; realizar uma pesquisa para responder a uma dúvida científica; procurar o significado de uma palavra no dicionário etc (CASTEDO, 2010, p. 198).

Uma sala de aula que contemple todo esse conjunto de situações envolvendo a literatura se transforma em uma comunidade de leitores, ampliando a possibilidade dos alunos de apreciação estética dos textos, alargando sua compreensão do mundo, de sua cultura e de outras e, ainda, proporcionando um contato mágico e “cognitivamente desafiante” com a língua escrita (FERREIRO, 2002, p. 27).

E, como se espera que as crianças conheçam na Educação Infantil distintas funções sociais da escrita, a leitura pelo professor e a interação cotidiana precisa abarcar outros textos, além dos literários, como apontado na composição do acervo para a biblioteca de classe. Outros textos podem ser lidos pelas crianças por meio da voz do professor: a elaboração de uma receita

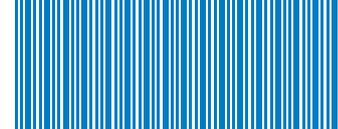


culinária pode ser acompanhada da leitura do texto em voz alta pelo professor, checando os ingredientes, seguindo o passo a passo do modo de fazer; a leitura de uma notícia de interesse da faixa etária ou atrelada a algum tema com o qual as crianças estejam envolvidas pode ser feita esporadicamente; a leitura de dicas literárias em um catálogo editorial permite a seleção de livros que possam ser lidos ou trazidos para o acervo da sala; a escuta de músicas pode ser acompanhada do texto contendo sua letra; um projeto de pesquisa supõe a leitura para as crianças de legendas, verbetes e trechos de notas de enciclopédia. Enfim, uma ampla diversidade de textos pode ser apresentada às crianças por meio do professor, de forma que interajam com eles para resolver diferentes propósitos comunicativos.

Outro viés da leitura, que precisa ter sua presença constante nas turmas de 3 a 5 anos, é aquele em que as próprias crianças lidam com o desafio de ler. Além da situação já citada em que atuam sobre os textos literários conhecidos (histórias e poemas, por exemplo), recuperando oralmente seu conteúdo, há situações em que são colocadas diante do desafio de identificar onde algo está escrito. Não se trata de decodificar, habilidade dominada apenas por leitores convencionais, mas de utilizar diferentes estratégias leitoras para descobrir se algo pode estar escrito num dado material ou onde pode estar. Em situações dessa natureza são convidadas a observar diferenças e semelhanças sonoras e gráficas entre as palavras; são convidadas a realizar análises sobre o sistema de escrita.

Mais uma vez, importa insistir na ideia de que o trabalho com a língua escrita nas turmas de 3 a 5 anos não tem como meta que os alunos concluam o segmento apresentando uma escrita convencional. Trata-se de permitir interações com o sistema de escrita, sempre guiadas por propósitos comunicativos, nas quais as crianças observam escritas convencionais, pensam sobre elas, as analisam, as comparam, construindo hipóteses e recursos para realizar essas tarefas. Motivadas pela razão de ler, por esse propósito específico que norteia qualquer ato leitor, é que as crianças poderão lidar e explicitar as ideias que possuem sobre o sistema, sobre as tais marcas gráficas presentes com as quais a escrita se efetiva.

As atividades diárias envolvendo os nomes próprios, muito mais do que objetivar a memorização dos nomes de todos os alunos, resultam excelente oportunidade para a promoção de reflexões sobre o sistema. Em contextos usuais na rotina diária, os nomes



ocupam um espaço importante, como nos exemplos a seguir: ao ter que guardar seus pertences num dado espaço identificado pelo nome, ao arquivar um desenho em sua respectiva pasta, ao identificar produções e objetos, na organização de agrupamentos para uma brincadeira, na composição do quadro de ajudantes do dia, do calendário de aniversariantes etc. Explorar os nomes, frente à sua constante presença na rotina escolar das crianças, é algo mais do que pertinente.

Essa exploração não está marcada pela récita dos nomes das letras ou de seus fonemas, tampouco pela memorização de suas sílabas. Ler, antes de saber ler e escrever, não tem esse significado. Trata-se de explorar, analisar, comparar, levantar hipóteses, testá-las a partir de diferentes pistas que as palavras apresentam, numa tentativa de diferenciá-las: a extensão (nomes mais curtos e mais compridos, como em Kim, Ian, Ana e Cao e em Leonardo, Ana Carolina, Washington, Luís Eduardo); o início (por exemplo, um único nome iniciado com aquela letra: Vanessa); a presença de letras menos usuais ou únicas naquele grupo (Yasmim, Wesley, Helena); as letras dobradas (Isabella, Lucca); os finais (quando o início não resolve a distinção: Vivian e Vanessa); partes internas (quando as semelhanças são grandes: Ana Carolina/Ana Clara; Vanessa/Valéria; Washington/Wellington/ Lucas Porto/ Lucas Souto); acentos (como em João, Mariá etc.).

Organizar a entrega do suporte para o desenho, já com os nomes escritos, colocando-os em pequenos grupos sobre as mesas e sugerindo que as crianças localizem o seu; sortear os ajudantes do dia ou mesmo os alunos que pertencerão a um mesmo grupo para uma atividade; identificar quem são os aniversariantes do mês que se inicia, a partir dos registros no calendário; observar a escrita de seu nome, por parte de um adulto, numa de suas produções; encontrar sua escova de dentes dentre outras; localizar o espaço onde pendurar sua mochila encontrando seu nome são algumas das oportunidades que a própria rotina diária oferece ao professor. Oportunidades para que as crianças possam localizar onde seu nome ou o de um colega está escrito, para pensar sobre essas palavras, para justificar suas escolhas.

Tais justificativas são de extrema importância, por várias razões. Uma primeira é dar a conhecer suas hipóteses; muitas vezes, a criança não acerta o nome, mas apresenta uma justificativa pertinente, como quando precisa encontrar Marina entre Marina e Melissa. Aqui, aponta a primeira letra como justificativa, mas indica o nome de Melissa. Tem-se em mãos um ótimo momento para explorar essa semelhança e sugerir a busca pelas diferenças.



Uma segunda importância está relacionada ao próprio compartilhamento de critérios entre as crianças: a mesma situação exemplificada acima permite a algumas, que até então usavam como critério apenas a extensão da palavra, atentar-se aos seus inícios.

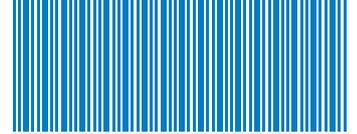
Uma terceira importância está no próprio valor de aprender a organizar uma explicação oralmente, de se fazer entender pelas outras pessoas. De início contando com muito apoio do professor, as crianças aprendem a explicar aos colegas o que observaram, algo que também contribui para a organização do próprio pensamento.

Será a partir dos nomes próprios que as propostas para que leiam antes de saber fazê-lo de forma convencional podem ter início com as crianças de 3 a 5 anos, mas esta ação não se restringirá a esse conjunto de palavras. As crianças poderão aprender, progressivamente, que os mesmos critérios que utilizam para diferenciar os nomes e localizar um deles dentre vários podem ser utilizados para a identificação de outras escritas. Assim, por exemplo, podem ser convidadas a participar de uma votação, elegendo, dentre duas opções, uma história a ser lida pelo professor: “Catarina e Josefina” ou “Marilu”.³

Nessa situação, conhecer e ter explorado os nomes próprios das crianças do grupo é de fundamental importância. Essas serão as palavras nas quais poderão apoiar as comparações: ter um aluno de nome Caio ou Carolina ou mesmo José, Mariana ou Luiz será crucial para que as crianças tenham pontos de partida para a análise proposta. Cabe ao professor planejar criteriosamente as propostas de leitura, elegendo que o que será lido tenha relação direta com partes dos nomes dos seus alunos e instigando essa comparação: “Alguma criança na nossa sala tem o nome começando como em Catarina?”

Aqui, abrem-se portas para outras situações de leitura que podem ser propostas também vinculadas à rotina diária da turma: votação de histórias e brincadeiras preferidas (ter que votar em uma, dentre duas ou três opções); localização de títulos de livros no acervo da biblioteca de classe ou mesmo em catálogos editoriais; localização da página na qual serão encontradas informações sobre os elefantes, explorando o índice de uma enciclopédia etc. Cabem, igualmente, situações em que leem textos já conhecidos de memória, como parlendas ou canções, e que possam ajustar o que dizem ao escrito que têm em mãos, mais uma vez buscando localizar onde algo pode estar escrito (WEISZ, 2002).

3. Ambos títulos da autora Eva Furnari, escritora e ilustradora cuja obra, extremamente diversificada, costuma ser muito apreciada pelas crianças na Educação Infantil.

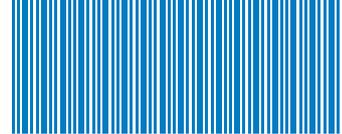


Não falta “imaginação pedagógica”, tampouco propósitos comunicativos, para que se encontrem, nas atividades cotidianas da escola, espaços para a leitura pelos alunos (FERREIRO, 1991, p. 101).

As propostas didáticas que são sugeridas neste artigo, especialmente as que convidam as crianças a ler por si mesmas, demandam cuidados com a continuidade e a progressão na organização curricular. Para tanto, importa ao professor conhecer como aprendem seus alunos, como constroem hipóteses e como as modificam e as articulam, num processo complexo de construção de conhecimentos. Nesse sentido, cabe ao professor apropriar-se dos conhecimentos científicos e didáticos já elaborados sobre o tema, consultando, entre outras, publicações de autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (1991 e 2002) e Kaufman (2000 e 2009). Quanto maior a apropriação acerca de como se aprende sobre a língua escrita, maiores as possibilidades do professor de intervir de forma a favorecer as mais significativas situações de interação das crianças com o mundo da escrita.

Mais uma vez, aproximando este artigo de sua conclusão, interessa marcar que a posição aqui tomada defende, sim, amplo e sistemático contato com a escrita ao longo da Educação Infantil, o que está longe de significar qualquer tendência ao uso de atividades xerocadas ou mesmo de manuais de alfabetização ou pré-alfabetização, como muitos são denominados quando destinados a esse segmento da escolaridade. Tem-se como tarefa primordial na Educação Infantil que as crianças aprendam sobre as finalidades da escrita (para apreciar, para informar, para comunicar informalmente, para instruir etc.) e conheçam textos que respondem bem a esses propósitos, os textos que circulam socialmente. Ao mesmo tempo que interagem com esses materiais escritos e compreendem suas funções, pensam sobre como as marcas gráficas se combinam, como se assemelham, como se diferenciam. Ao propor situações em que leiam, como as apresentadas ao longo do artigo, e também em que escrevam, “não se pretende que as crianças na Educação Infantil cheguem a uma escrita convencional e sim que possam aprender a pensar sobre a escrita, trocar ideias com seus pares e reformular suas hipóteses” (OLIVEIRA, 2014, p. 207).

À Educação Infantil fica, então, o desafio de oportunizar interações com a língua escrita, sistemáticas e significativas, que permitam às crianças “participar da cultura. Não de uma cultura infantilizada; [...] as crianças precisam nadar na cultura, ou, como



se diz atualmente, navegar” na cultura da qual fazem parte. E isso é um direito da criança – de todas elas! – e uma obrigação da escola, ao longo de toda a escolaridade (WEISZ, 2002, p. 50 e 51).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2015.

CASTEDO, Mirta Luisa. Dar aulas com a biblioteca de classe. In: CAVALCANTI, Zélia. *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila, 2010.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

KAUFMAN, Ana María (org). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique, 2009.

MOLINARI, Claudia. Leer y escribir en la educación inicial. In: KAUFMAN, Ana María (org.). *Letras y números*. Buenos Aires: Santillana, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2014.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

Recebido em: 19/04/2016

Revisto em: 15/06/2016

Aceito em: 13/06/2016

www.veracruz.edu.br/instituto

