
PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josieli Almeida de Oliveira Leite¹

Resumo: Este trabalho visa abordar as práticas de letramentos presentes no contexto de uma turma de educação infantil tendo em vista que as crianças, nessa etapa de escolarização, ainda não dominam convencionalmente a leitura e a escrita. Para fomentar as discussões aqui apresentadas, trago os conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico de Street (2010), além das contribuições de Kleiman (1995), Soares (2010) e Rojo (2009) sobre os letramentos. A pesquisa do tipo etnográfico foi o direcionamento metodológico utilizado nessa pesquisa e os dados foram produzidos a partir da inserção em campo e da observação participativa em uma escola municipal de Juiz de Fora.

Palavras-chaves: Letramento ideológico. Letramento autônomo. Educação Infantil. Letramentos.

Introdução

Este trabalho compõe a pesquisa de mestrado intitulada “Gêneros discursivos na educação infantil: diálogos possíveis”², que investigou os gêneros discursivos contemplados em uma turma de educação infantil, como eles entram no cotidiano dessa turma e quais enunciados suscitavam às crianças.

Fundamentada na psicologia histórico-cultural, esta pesquisa compreende a criança dentro de seu contexto histórico e cultural, e a infância, como uma categoria que se constrói em referência a esse contexto.

Segundo Vigotski “[...] a relação entre o meio e a criança fica sempre no centro e não unicamente o meio, nem unicamente a criança, em separado” (2010, p. 691). Assim, o autor não desconsidera a influência da natureza sobre o homem, mas não toma essa relação como uma via de mão única. Alega que “[...] o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VIGOTSKI, 2007, p. 62). Portanto, o homem não é produto do meio, mas constitui-se numa relação dialética com ele.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela mesma universidade. Integrante do grupo de pesquisa LINFE- Linguagem, Infâncias e Educação. *E-mail:* josieloliveira_jf@hotmail

² Dissertação de Mestrado defendida em março de 2015, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação da professora Doutora Hilda A. Linhares da Silva Micarrello.



Pensar na infância e nas crianças é pensá-las, portanto, dentro de seus contextos históricos e culturais e reconhecê-las em suas relações dialéticas com o mundo. A criança constitui-se em sua unidade com o meio, em suas relações com as produções culturais; numa perspectiva de unidade, ela vai se constituindo como ser humano. Nesse sentido, suas relações com os gêneros discursivos também são formas de relações com esse mundo, daí meu interesse em compreendê-las.

É nesse sentido que trazemos a filosofia da linguagem de Bakhtin, que concebe a língua como dialógica, viva e integrante da vida. Mais do que por suas propriedades formais, os gêneros discursivos são aqui compreendidos em relação às situações sociais que lhes originam.

“[...] Bakhtin não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais do gênero que a maneira como eles se constituem” (FIORIN, 2008, p. 61). Portanto, meu foco não é teorizar sobre o uso dos gêneros como objetos de ensino na educação infantil, mas compreender como eles passam a integrar o fluxo das interações entre crianças e entre crianças e adultos nos contextos institucionais. Entender essas relações implica falar das práticas de letramento na Educação Infantil, tema sobre o qual discorro referencial teórico a seguir.

1. Letramentos na Educação Infantil

Em meados dos anos 1980 é que o termo letramento surge no Brasil. De acordo com Kleiman (1995), a palavra letramento começa a ser usada para separar, nos meios acadêmicos, os estudos sobre alfabetização daqueles sobre os impactos sociais da escrita, movimento impulsionado pelo momento social e suas novas exigências.

Uma das primeiras menções ao termo letramento, segundo Soares (2001), acontece no livro de Mary Kato, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986. Em 1988, Leda Verdiani Tfouni, no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, procura diferenciar alfabetização de letramento.

Em grande parte, as discussões sobre letramento no Brasil foram impulsionadas pelas obras: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” de 1995, organizada por Ângela Kleiman; “Letramento: um tema em três gêneros” (2001) e “Alfabetização e letramento” (2004), de autoria de Magda Soares.

Nessas obras, podemos encontrar definições específicas para o letramento. Segundo Soares (2001), letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever,



estado ou condição que adquire um indivíduo ou um grupo social como consequência de ter se apropriado da escrita.

Já Kleiman (1995, p. 19) define letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Rojo (2009, p. 99) também discute questões sobre o letramento. A autora destaca que o significado de letramento é relativo à cultura e ao tempo histórico. Desse modo, “[...] práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos”.

Mais do que conceituar letramento, para Soares (2010), é importante entendermos o sentido com que temos usado essa palavra. Desde que a palavra letramento surge no Brasil nos anos 80, segundo a autora, duas perspectivas foram adotadas: uma que busca discutir o conceito de letramento, o que nos levou a uma grande diversidade de sentidos; e outra que busca traduzir letramento em atividades nas escolas.

Por isso, entre nós, “[...] letramento é uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, para diferentes pesquisadores e para diferentes professores” (SOARES, 2010, p. 56).

Outro ponto destacado pela autora é que o letramento, no Brasil, surgiu muito atrelado ao conceito de alfabetização. Desde então, “[...] temos privilegiado a perspectiva da educação, da pedagogia, do ensino, nos estudos, nas pesquisas, nas ações relativas ao letramento” (SOARES, 2010, p. 61). Por isso, advoga uma perspectiva antropológica nos estudos sobre letramento no Brasil, isto é, que reconhece letramento como práticas sociais de leitura e escrita, nas quais determinados valores são atribuídos de acordo com a cultura. Tal perspectiva dialoga com o modelo ideológico de letramento defendido por Brian Street, que será abordado mais à frente.

Nesse sentido, nesta pesquisa com crianças, adoto a perspectiva antropológica (e ideológica) de letramento, reconhecendo as relações de valor presentes nas práticas de letramento. Coerente com essa perspectiva, defendo, portanto, a valorização das práticas de letramento exercidas pelas crianças da educação infantil.

Como salienta Kleiman (1995, p. 7), a escrita está presente em nosso meio de forma tão familiar que para os grupos letrados seu uso passa até despercebido. Contudo, aqueles que ainda não exercem determinadas práticas de letramento podem passar por situações complicadoras, principalmente, pelo “[...] efeito conferidor de poder associado ao letramento”. Numa sociedade extremamente grafocêntrica como a nossa, como pensar nos sujeitos que não dominam a “tecnologia da escrita”?



Isso nos leva a pensar nas crianças pequenas. Que relações sociais são estabelecidas com elas e entre elas, tendo em vista que ainda não dominam a leitura e a escrita convencionais?

Nessa discussão, os apontamentos feitos por Kleiman (1995) sobre a obra de Street são importantes. O autor levanta dois modelos de letramento que, no debate sobre as relações de poder imbricadas nas discussões sobre o tema, são pertinentes a esta pesquisa.

O primeiro modelo, segundo Street, é o modelo autônomo, caracterizando-se por considerar a escrita como tecnologia e como um produto completo em si. Nesse modelo de letramento, o desenvolvimento cognitivo está relacionado à aquisição da escrita, sendo assim o indivíduo é o responsável pelo fracasso, quando não adquire tal tecnologia.

Para Kleiman (1995) o modelo autônomo de letramento é o que está presente em nossas escolas, havendo apenas uma forma de desenvolvê-lo, a alfabetização. No viés desse modelo, a criança que ainda não está alfabetizada, como a da educação infantil, é considerada em falta, pois não sabe ou ainda não aprendeu a ler e escrever.

Já o modelo ideológico de letramento dialoga mais com a perspectiva deste estudo. Nesse modelo, as práticas de letramento são consideradas em sua pluralidade. Portanto, a criança não é tomada como um sujeito não letrado, pelo contrário, a criança exerce práticas de letramento, se envolve em eventos de letramento, à sua maneira peculiar, que não pode ser menosprezada.

No modelo ideológico, estão postas as relações de poder envolvidas no letramento, social e culturalmente determinadas. Não há, necessariamente, relações de causalidade entre letramento e progresso social, embora a perspectiva do modelo ideológico não negue aquela do modelo autônomo. Além disso, não há separação entre práticas orais e práticas de letramento. As crianças, nesse sentido, mesmo que de forma oral, participam de eventos de letramento.

Diante disso, como afirma Kleiman (1995, p. 20) , “[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Logo, as crianças, junto com seus pares, podem participar de eventos de letramento. Além disso, podem se constituir como agências de letramento, pois produzem conhecimentos próprios e particulares, ressignificam as culturas nas quais estão inseridas e, assim, exercem práticas de letramento.

As reflexões apontadas até aqui nos levam a pensar sobre o modelo de letramento que guia as pesquisas com crianças: ir pelo viés autônomo seria desqualificar a criança como



sujeito e como produtora de conhecimento. Por isso, o que deve guiar nosso olhar é o modelo ideológico de letramento.

Street (2010, p. 41-42) nos alerta quanto a isso. Para o autor, não podemos ir a campo, numa pesquisa etnográfica, por exemplo, com nossos pré-conceitos sobre como seriam as práticas de letramento do lugar, ou pior, tendo como parâmetros as nossas práticas de letramento. Essa “[...] atividade comparativa, ainda permanece como uma das principais formas de descrição negativa de outras culturas. Eles não têm letramento nessa vila, nesse país, nesse lugar específico”. Segundo o autor, são incorretas as ideias de letrado ou iletrado.

Na pesquisa com crianças, devemos tomar cuidado com essa armadilha. Caso contrário, podemos pensar, numa visão autônoma de letramento: “as crianças ainda não são letradas”, “elas ainda não entendem isso”. Por isso, o letramento ideológico é importante para pensarmos na criança, no letramento que ela pratica, não no letramento que temos a expectativa de encontrar.

Nesse encaminhamento, é necessário trazer os apontamentos de Street (2012). O autor propõe que se tenha mais cuidado ao utilizar o termo “práticas de letramento”, que nos preocupemos em analisar, e não apenas descrever os significados e os usos do letramento, pois a expressão práticas de letramento tornou-se naturalizada entre nós, mas nem sempre sabemos o que ela significa.

Para pensar sobre isso, o estudioso coloca algumas questões importantes:

- 1) O que você quer dizer com “eventos de letramento” e “práticas de letramento”?
- 2) Como você usa os conceitos em sua própria pesquisa?
- 3) Quais são os conceitos que você achou úteis na coleta, na descrição e na análise dos dados da sua pesquisa?
- 4) Como e por que pesquisadores e pesquisadoras do letramento decidiram usar determinado conceito?
- 5) O que ele significa para autores/autoras e leitores/leitoras?
- 6) Qual a contribuição do conceito?
- 7) Quais os problemas que ele aponta quando se tenta construir sentido nessa área complexa? (STREET, 2012, p. 70-71)

Segundo Street (2010, p. 73), a ideia de múltiplos letramentos foi cunhada na tentativa de opor-se a um único letramento, que é tomado como singular e autônomo. Já “[...] a noção de multiletramentos em referência não a múltiplos letramentos, associados a culturas diferentes, mas a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o



letramento do computador, o letramento visual”. O termo foi usado como metáfora para competência. Assim, Street (2010) ressalta que as duas visões são problemáticas, pois caímos no campo da reificação e da determinação, identificando o letramento como um canal e deixando de considerar seus usos e significados nos contextos.

Por isso, ressalta “[...] são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo” (STREET, 2012, p. 74). Nesse sentido, acrescenta o autor:

Penso que eventos de letramento é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características. (STREET, 2012, p. 75)

Assim, o evento de letramento é algo visível e particular em que se pode observar o uso da leitura e/ou da escrita. Contudo “[...] há também um problema se usarmos o conceito isolado, à medida que parece descritivo e, do ponto de vista antropológico, não nos diz como os significados são construídos” (STREET, 2012, p. 76). O autor considera, ainda,

[...] que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. Não podemos apreender os modelos simplesmente sentando no muro com a filmadora e observando o que está acontecendo. Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica. Temos que começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam. (STREET, 2012, p. 76)

Com as crianças, por exemplo, podemos ligar suas experiências de leitura e escrita com a brincadeira, momento em que elas criam e recriam as práticas de leitura e escrita que vivenciam nos contextos sociais. Nessas situações, elas nos permitem conhecer os sentidos e significados que estabelecem para as práticas de letramento, isto é, as reelaborações criativas que dão a essas práticas, as quais se referem-se “[...] a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77).

Uma questão central, segundo Street (2012 p. 77), é “[...] como nós caracterizamos a mudança da observação de eventos de letramento para a conceituação das práticas de letramento”. Para responder a essa questão, o pesquisador recorreu aos estudos realizados



em um povoado. Segundo ele, naquele contexto, “[...] o letramento não era simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, como grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas ao contrário era um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social” (STREET, 2012, p. 78).

Diante disso, fazer pesquisa etnográfica com crianças é ir a campo não sabendo o que vamos encontrar, não sabendo o que é. Assim, as crianças podem nos mostrar quais caminhos seguir e, nesta pesquisa, quais as relações que estabelecem com os gêneros discursivos e quais as práticas de letramento presentes nessas relações. É esse caminho metodológico que será discutido a seguir.

2. Metodologia

Como caminho metodológico para esta investigação foi a pesquisa do tipo etnográfico, que busca, a partir da inserção em campo e observação participativa, a produção de dados.

De acordo com André (1995, p. 19), é a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que origina a pesquisa qualitativa e também a ideia da etnografia: “[...] a etnografia é tentativa de descrição da cultura”. Para Geertz (1989), o que define a etnografia é o esforço intelectual ou risco elaborado de uma “descrição densa”, expressão que o autor toma de empréstimo de Gilbert Ryle. Ainda segundo esse pesquisador,

fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p. 20)

André (1995, p. 20) salienta que “[...] o etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida”. Para Geertz (1989, p. 29), “[...] o etnógrafo inscreve o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente”.

Ainda segundo André (1995, p. 28), a etnografia aplicada à educação tem como enfoque o processo educativo, assim não segue, nem necessita seguir, todos os requisitos da etnografia, como por exemplo, a longa permanência do pesquisador em campo. Por isso, de acordo com a autora, “[...] o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.



O pesquisador etnográfico geralmente participa, por um longo tempo da vida, da comunidade que deseja conhecer, observando os acontecimentos, fazendo perguntas e acumulando informações, objetivando conhecer a cultura do local pesquisado. Em nosso caso, como esclarece Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), quando ouvimos falar em pesquisa etnográfica na sala de aula, “[...] devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise de dados”.

Assim, foi através da pesquisa do tipo etnográfico, com a observação participativa, que pude observar e compreender os gêneros do discurso se fizeram presentes na vida de uma turma de segundo período da educação infantil, da Escola Municipal José Calil Ahouagi, localizada em Juiz de Fora – MG. Os dados foram produzidos através da participação por um período de cinco meses, na vida dessa turma, acompanhando-os durante três vezes na semana.

3. Gêneros discursivos e as práticas de letramento na Educação Infantil

Durante o período das observações participantes, alguns gêneros se fizeram presentes naquele contexto da educação infantil, ora proporcionados pela própria escola e professora, ora pelas próprias crianças e suas famílias. Alguns se destacaram, como as histórias de aventura, histórias engraçadas, contos de fada, as fábulas, parlendas, músicas e textos de divulgação científica.

No gráfico a seguir, podemos encontrar a recorrência dos gêneros, agrupados por tipologias e os meses em que foram trabalhados. Neles, podemos pensar sobre quais gêneros, de quais tipologias, foram privilegiados no contexto estudado. É importante destacar que, no mês de dezembro, a recorrência é menor, devido ao número reduzido de dias letivos e às férias, além do fato de que as próprias atividades em sala começam a reduzir e os professores começam a se dedicar mais ao fechamento dos trabalhos da turma, aos relatórios e aos diários.



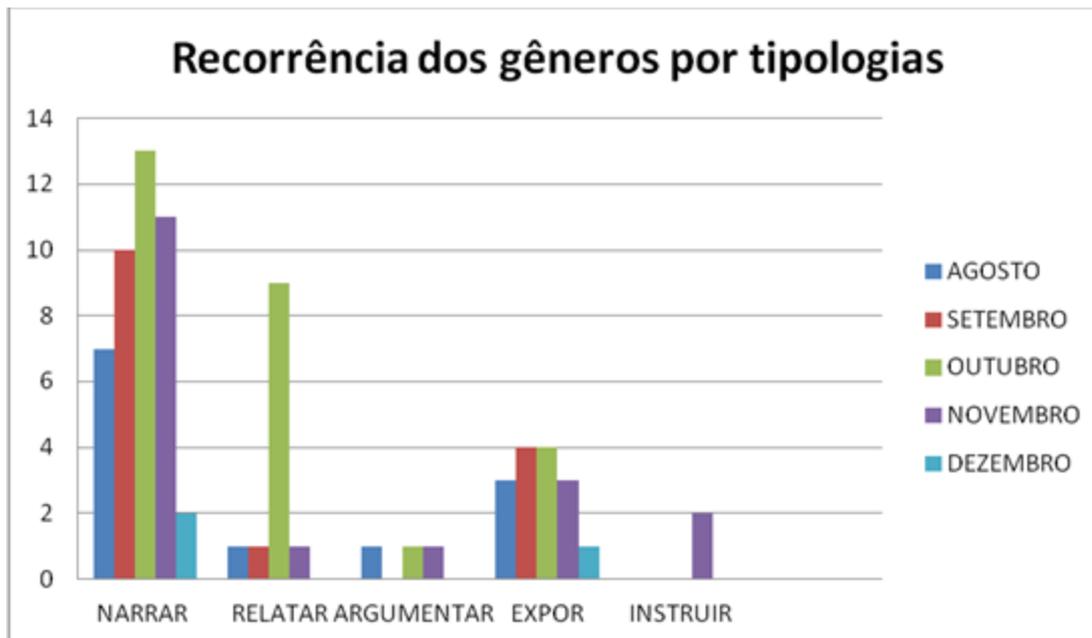


Gráfico com a recorrência dos gêneros

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O critério adotado para a identificação de um gênero foi o envolvimento de um texto materializado (oral ou escrito) nas diversas atividades realizadas pelas crianças, seja por iniciativa da professora, com alguma proposta, seja por iniciativa das próprias crianças. Além dos momentos em que era possível identificar o envolvimento de um gênero em determinada situação de interação, sem que os sujeitos (professor ou alunos) tivessem “consciência” dessa presença. É justamente desses momentos sociocomunicativos que surgem os gêneros, segundo Bakhtin (2011).

As propriedades formais ou linguísticas dos gêneros também não foi o foco nesse estudo. Assim, essa organização em tipologias, proposta por Schneuwly e Dolz (2004), leva em conta capacidades de linguagem, domínios sociais da comunicação e aspectos tipológicos, aqui foi adotada para critérios de organização dos diferentes gêneros encontrados no contexto pesquisado, objetivando uma visão mais sintética dos achados. Nesse sentido, temos o objetivo de focar nosso olhar mais para as situações reais de interação que deram origem a tais gêneros e as práticas de letramento suscitadas.



3.1 Os enunciados das crianças

Diante dos gêneros presentes nesse contexto, alguns enunciados são suscitados, os quais podem sinalizar os sentidos e significados atribuídos pelas crianças nas interações com os gêneros. É sobre tais aspectos que esse tópico vai tratar.

O protagonismo das crianças nas situações sociais de interação, como discutido no referencial teórico deste trabalho, fica evidente em algumas situações vivenciadas em campo, como no fragmento abaixo, que vai mostrar o quanto as crianças dominam os gêneros que circulam em diferentes contextos sociais:

A professora colocou o fogão de madeira do lado de fora da sala, GL e GC, rapidamente, entraram na brincadeira com o fogão. Eles pegaram tecidos disponíveis na sala e montaram uma espécie de casa. GL estava cozinhando, ele pegou um livrinho de história e me deu: “Tia, aqui, para você escolher”. Perguntei: o que é isso? Ele disse: “é uma revista, oh aqui tem hambúrguer, batata frita, contrafilé, pode escolher” (ele queria dizer que era um cardápio, mas usou a palavra revista quando perguntei). Depois de me entregar o cardápio, foi até o fogão e voltou com uma marmitta cheia de brinquedos (que era a comida) e me entregou. Ele diz que era R\$ 6,49. Fingi que peguei dinheiro do bolso e entreguei a ele. Mais tarde, ele recolheu a marmitta e levou novamente para o fogão. Fingi que cozinhava e voltou segurando a marmitta com um pedaço de pano (como fazemos com o pano de prato ou luva quando algo está quente). Peguei um dos brinquedos da marmitta e fingi comer. Ele pegou o livro novamente e apontou para o que estava escrito e disse “oh, isso aqui pode comer”. O que é? Perguntei. Ele fingiu que lia passando os dedos sobre as letras: “isso aqui pode comer, não faz mal”. GL voltou para o fogão e continuou cozinhando, ele pegou a marmitta novamente, voltou e disse: “esse aqui é um contrafilé que sobrou da semana passada, eu vou fazer ele tá, mas não tá velho não, tá bom?”. Explicou pra mim e para a professora que estava ao meu lado na hora. (Nota de Campo, 07 ago. 2014)

O enunciado de GL evidencia o conhecimento das crianças em relação às situações de interação e aos gêneros que se fazem presentes nelas. No contexto da brincadeira, que era de restaurante, não cabia um conto ou uma história, mas sim um cardápio. Por isso, ele transforma um gênero em outro, mais adequado à situação.

Assim, nesse contexto de brincadeira, a criança nos deixa conhecer as interpretações que faz do mundo e deixa claro que são interpretações pertinentes e criativas, não são meras reproduções daquilo que vivencia no contexto social, mas uma reprodução criativa, como traz Corsaro (2009) e Vigotski (2009). Nesse caso, a presença do gênero determinado pela esfera comunicativa, que se criou a partir da brincadeira.

Outro evento em que podemos perceber algo semelhante é no citado abaixo, no momento de contação de história, na rodinha. Depois que a professora já havia contado a



história uma vez, uma das crianças pede para contar novamente. Os colegas, ao perceberem que o que menino estava falando era diferente do que a professora contou da primeira vez e estava engraçado, logo disseram que se tratava de outro gênero, não uma história.

Depois que acaba a história a professora sempre diz: “e essa história chegou ao fim, quem quiser que conte outra pra mim”. Então J se ofereceu para contar uma história, ele pegou o livro, mas não quis contar a mesma história que a professora havia contado (não sei se ele memorizou a história, eu também não consegui). Assim, ele começou a inventar uma história nada convencional baseado nas imagens, ele falava coisas engraçadas, as crianças caíram na gargalhada, depois uma das crianças disse: “ele tá contando é piada”. (Nota de Campo, 09 out. 2014)

Nesse evento, vemos a autonomia da criança diante da situação de contação de história na rodinha. Ela não se contentou em reproduzir o que a professora havia falado anteriormente e inventa sua própria história, que é denominada pelos colegas de piada, já que o objetivo comunicativo que se colocara naquele instante foi o de fazer rir. Como aponta Rodrigues (2005), mais do que pelas propriedades formais, o que distingue um gênero é sua ligação com a situação social de interação. As crianças demonstraram compreender isso.

Em outro momento, umas das crianças demonstra que já entende que o que a professora fala ao ler uma história está escrito. Então, quando se oferece para recontar a história que a professora havia contado anteriormente, ela não aceita contá-la pela memorização e observação das imagens, ela quer decodificar o que está escrito:

AM trouxe um livro diferente para a aula e a professora havia prometido contar a história na hora da rodinha. Assim fez: A professora contou a história “A história das três bonecas” (a professora disse que é um conto indiano – a história fala de três meninas que são feitas de oco – Ariane, Guta e Salina). As crianças ficaram concentradas ouvindo a história. Depois que terminou, a professora perguntou quem queria contar, ela dava prioridade às crianças que participavam menos, para que contassem a história, mas nenhuma aceitou, por fim, H se prontificou. H não aceitou contar a história pela memorização daquilo que a professora havia contado ou pela observação das imagens, ela ficava tentando ler o que estava escrito, mas não saía nenhuma palavra, ela fechava um olho e ficava tentando ler. As crianças começaram a ficar impacientes. JL, que estava ao lado de H pressionava: “começa H”. E ela bem baixinho falava com ele, “tenho que ler, se eu não ler, como que vou contar a história?” A professora também insistia, “começa H”. E H disse: “eu vou ler tia”. “Então pode começar, vai”, diz a professora. H continuava apertando os olhos e olhando para as letras, tentando emitir o som que aquelas letras representavam, mas não conseguia. A professora perguntou se ela quer desistir, passar para outra criança, que não havia problema nenhum, “a gente pode desistir se a gente não quer mais”. H preferiu deixar a história para outro colega contar e disse: “eu só se lei os meus livros”. (Nota de Campo, 14 nov. 2014)



É muito interessante o movimento que H faz: ela compreende que o que se lê está representado pelas letras no papel, por isso ela tenta decodificar, mas, como no seu ambiente de educação infantil a prática da decodificação não está presente, ela ainda não conseguiu realizar a leitura. Foi uma opção dela contar a história lida, pois, se quisesse contar lembrando o que a professora havia falado pelas imagens, ela o faria, mas ela entendeu que aquelas letras representam os sons e queria emití-los.

Vemos nesse evento que o sentido para a leitura produzido por H envolve não apenas as sequências de imagens ou o que a professora contou anteriormente. Envolve, também, a dimensão codificação/decodificação. As próprias crianças exigem mais na interação com os diferentes gêneros.

Numa mesma situação, duas perspectivas para o que é ler fazem-se presentes. Para a professora, o objetivo da atividade é demonstrar às crianças que os textos têm algo a contar, têm algo a dizer. Além disso, ela pretende que as crianças se sintam capazes desse dizer, de utilizar o livro para dizer, para narrar. Isso é importante, sem dúvida, e uma prática comum na educação infantil para que as crianças sintam-se capazes de ler mesmo sem decodificar. Entretanto, H já compreendeu uma outra dimensão do ato de ler, que não envolve apenas um dizer, mas um dizer específico: dizer o que está escrito. H já não concebe mais a leitura sem a decodificação.

Esse é um dos desafios que se fazem presentes nas salas de aula e nas pesquisas: como lidar com a heterogeneidade de sentidos para o que seja ler que começa a se mostrar para as crianças na educação infantil (e mesmo depois, no ensino de fundamental, quando começa o processo sistemático de alfabetização)? Um dos conceitos que nos ajuda a começar a responder um questionamento tão complexo quanto esse, é o conceito de vivência de Vigotski. Para o autor, a

a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686, grifo no original)



Portanto, é a vivência que nos auxilia a entender como cada indivíduo age em relação às situações que vivencia, no caso citado anteriormente, uma prática de leitura. Essa reflexão precisa ser abordada “[...] a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 682). Tal evento mostra o interesse das crianças pela linguagem escrita, a compreensão dessa linguagem e, principalmente, a heterogeneidade de sentidos para o que seja ler, ou melhor, diferentes e conflitantes compreensões para o ato de ler. Ou seja, diferentes vivências.

Nesse sentido, deve interessar à escola, aos docentes, às pesquisas, mais do que os parâmetros absolutos³ – que podemos chamar dos conhecimentos que a escola tem de trabalhar –, os parâmetros relativos, que dizem respeito à maneira como as crianças vivenciam as experiências com tais conhecimentos. Como afirma Vigotski (2010, p. 686, grifos no original), “[...] a pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento”.

Considerações finais

Com o desafio de fazer pesquisa com crianças, de tentar entrar no seu “pequeno mundo inserido num mundo maior”, é que esta pesquisa foi construída: adentrar nesse mundo para refletir sobre a maneira peculiar como as crianças se relacionam com os gêneros do discurso e assim exerciam práticas de letramento.

Nessa investidura, foi possível perceber diferentes gêneros presentes no contexto da educação infantil. Gêneros que eram trazidos pelas próprias crianças para escola. Também, por incentivo da família e pelos projetos desenvolvidos pela escola, como o projeto “Toca de gente, casa de bicho”.

Pude compreender, assim, o importante papel do professor da educação infantil, que não é apenas cuidar, mas também possibilitar situações para que as crianças as vivenciem

³ Vigotski (2010, p. 682) vai dizer que “[...] para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de [...] parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento. Pode-se falar disso como se fala de uma regra geral que frequentemente se repete na pedologia – a de que é necessário migrar dos indicadores absolutos do meio para os indicadores relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores, mas tomados no que concernem à criança”.



produções as diferentes produções culturais da humanidade. Isso inclui a participação em situações reais de comunicação, o que implica a produção e a interação com diferentes gêneros discursivos. Nessas interações, as crianças demonstraram que são protagonistas.

Exercendo esse protagonismo, as crianças evidenciavam uma participação ativa na construção de seus conhecimentos, nas experiências que vivenciavam com os gêneros e nas diferentes práticas de letramento. Muitas vezes, mudavam o rumo estabelecido das coisas, fazendo com que um gênero se transformasse em outro, mais adequado à situação de social de comunicação que estava sendo vivida, demonstrando, portanto, conhecimento sobre as diferentes esferas sociais e sobre os gêneros que circulam nesses contextos.

Seus enunciados elucidavam suas ações responsivas, como diz Bakhtin (2011), diante dos gêneros presentes na sala de aula. Enunciados que evidenciavam a maneira peculiar pela qual as crianças compreendem e apreendem tais textos. E, através de diferentes linguagens, as crianças demonstravam seu protagonismo nas relações com esses gêneros e nas práticas de letramento: pelas brincadeiras, pelos desenhos, pelo faz de conta e pela contação de histórias.

O comportamento leitor, mesmo não sendo ainda alfabetizadas e não lendo de forma convencional, se manifestava nas ações das crianças: levantamento de hipóteses, inferências, intertextualizações e o gosto por ouvir e contar histórias.

Nesse sentido, uma reflexão sobre o interesse da criança pela linguagem escrita se fez presente, oportunizando o entendimento de que não se trata de alfabetizar ou não a criança na educação infantil, mas sim de respeitá-la como sujeito de seu processo de aprendizado, que tem diversos interesses e curiosidades para explorar, o que perpassa, também, a linguagem escrita.

Os achados revelam que o modelo ideológico de letramento dialoga mais com a perspectiva de práticas de letramento na educação infantil, pois essas práticas são consideradas em suas pluralidades. Nessa perspectiva, vê-se que as crianças, junto com seus pares, ressignificam as culturas nas quais estão inseridas e, às suas maneiras, envolvem-se em eventos e práticas de letramento.



LETTER PRACTICES IN CHILD EDUCATION

Abstract: This paper aims to approach the literacy practices present in the context of a child education class, considering that children in this stage of schooling have not yet mastered reading and writing conventionally. To promote the discussions presented here, I bring the concepts of autonomous literacy and ideological literacy of Street (2010), as well as the contributions of Kleiman (1995), Soares (2010) and Rojo (2009) on literacy. The research of the ethnographic type was the methodological orientation used in this research and the data were produced from the field insertion and participatory observation in a municipal school in Juiz de Fora.

Keywords: Ideological literacy. Autonomous Letting. Child education. Letters.

Referências

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CORSARO, W. A. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: MÜLLER, F., CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Guanabara Koogan S. A.: Rio de Janeiro, 1989.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.



_____. **Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento.** In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 54-67.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates* (p. 152 -183). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In J. L. Meurer; A. Bonini; & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (p. 152 -183). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B. & Dolz J. **Gêneros orais e escritos na Escola.** Campinas, SP: Mercado da Letras, 2004.

STREET, Brian V. **Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas.** In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

_____. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento.** In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A quarta aula: a questão do meio na pedologia.** Trad. Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP, São Paulo, 21(4), 681-701, 2010.*

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico, livro para professores.** São Paulo: Ática, 2009.

