



PRÁTICAS DE LEITURAS E DE LETRAMENTOS COMO CAMINHOS PARA UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVO

Poliana Bruno Zuin

Luís Fernando Soares Zuin

Amanda dos Reis Hermann

265

RESUMO

Este artigo objetiva trazer para discussão na temática alfabetização e letramento as práticas de leitura e a importância da mediação do professor em parceria com as famílias de crianças de 2 a 4 anos de idade. Este trabalho atrela-se às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “Práticas de Letramentos e processos de ensino e aprendizado da língua materna”. O referencial teórico e metodológico trazido para a discussão se pauta nas teorias bakhtiniana, vygotskyana e freireana. Considerando a leitura como produção de sentidos e leituras e releituras de mundo, busca-se evidenciar por meio de dados e suas análises a importância da prática de leitura nas escolas de Educação Infantil e início do processo de alfabetização.

Palavras-Chave

Alfabetização; Letramento; Língua materna; Leitura; Educação Infantil.

PRÁCTICAS DE LECTURA Y LETRAMENTOS COMO CAMINOS HACIA UN PROCESO DE ALFABETIZACIÓN SIGNIFICATIVO

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo llevar a la discusión en la temática de alfabetización y letramiento las prácticas de lectura y la importancia de la mediación del profesor en colaboración con las familias de niños de 2 a 4 años de edad. Este trabajo está vinculado a investigaciones que se vienen desarrollando por el grupo de investigación "Prácticas de Letramientos y procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna". El marco teórico y metodológico presentado para la discusión se basa en las teorías de Bakhtin, Vygotsky y Freire. Considerando la lectura como producción de sentidos y lecturas y relecturas del mundo, se busca evidenciar mediante datos y análisis la importancia de la práctica de lectura en las escuelas de Educación Infantil y al inicio del proceso de alfabetización.

Palabras clave

Alfabetización; Letramiento; Lengua materna; Lectura; Educación Infantil.



READING AND LITERACY PRACTICES AS PATHS TO A MEANINGFUL LITERACY PROCESS

ABSTRACT

This article aims to bring to the discussion the practices of reading and the importance of teacher mediation in partnership with families of children aged 2 to 4 years in the context of literacy and literacy education. The work is linked to research conducted by the "Literacy Practices and Teaching and Learning Processes of the Mother Language" research group. The theoretical and methodological framework for this discussion is based on Bakhtinian, Vygotskian, and Freirean theories. Considering reading as the production of meaning and readings and rereadings of the world, this study seeks to highlight, through data and its analysis, the importance of reading practices in Early Childhood Education schools and the beginning of the literacy process.

Key Words

Literacy; Literacy practices; Mother tongue; Reading; Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

A temática alfabetização e letramento trazida para compor o dossiê possui extrema relevância para alavancar as discussões e fomentar políticas públicas para a formação de professores e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizado na Educação Infantil, etapa na qual há a presença das práticas de letramento e corresponde ao Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, período que consiste na alfabetização e, também, letramento das crianças. Ao encontro deste dossiê podemos reafirmar a sua importância retrocedendo aos últimos dois anos vivenciados por milhares de crianças, professores e famílias durante o ensino remoto devido ao período pandêmico ocasionado pela Covid-19. Conforme relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2021), a eclosão do coronavírus e a suspensão das aulas presenciais devido ao isolamento social refletiu nas desigualdades de aprendizagens em todo o mundo. No Brasil, o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, flexibilizou o ensino, o currículo, o calendário escolar e as atividades pedagógicas, estabelecendo normas educacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Diante deste cenário, milhares de crianças ficaram sem uma mediação intencional, uma vez que ela ocorria na sala de aula e passou a ser encaminhada às famílias das crianças pequenas. Essa nova dinâmica que perdurou um longo período, levou a



vários entraves que surgiram no decorrer do caminho em diferentes contextos pelo Brasil afora, como a ausência de internet e plano de dados de celulares que permitissem acompanhar as gravações das aulas dos professores, propostas de atividades, entre outros encaminhamentos. Todavia, tal período também possibilitou a nós professores enxergarmos o processo de ensino e aprendizado de uma outra maneira estabelecendo uma nova relação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDIC), sendo estas um recurso de interação e, também de aprendizagem. Não fazemos vistas grossas aos problemas enfrentados ao longo destes dois anos que repercutiram nos baixos índices de leitura e escrita no Brasil, mas não podemos fechar os olhos para o alargamento das relações que tais ferramentas trouxeram.

Esse é o ponto central de discussão acerca do processo de ensino e aprendizado durante o isolamento social. Se nas práticas de ensino presencial, nós professores somos os mediadores intencionais do processo de ensino e aprendizado, ou seja, somos nós que traçamos o planejamento, que acompanhamos o aluno durante o processo, que fazemos as intervenções pontuais, replanejando quando necessário e traçando estratégias que permitam àquela criança alcançar os objetivos propostos de acordo com os documentos oficiais, tal como prescreve a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Na pandemia perdemos este papel. Passamos a ser os mediadores das famílias a fim de que essas fossem os mediadores das crianças de maneira que não conseguimos acompanhar o processo, apenas o produto, raras vezes por meio de uma documentação realizada pelas famílias como envio de fotografias, vídeos e atividades compartilhadas. Contudo, trabalhos investigativos realizados durante a pandemia, tais como o de Zuin (2020, 2021), apontam que a maioria dos professores durante o período pandêmico utilizaram a literatura infantil e as práticas de leitura como mediadores de uma relação entre escola e família. Sabe-se que no contexto escolar de crianças pequenas a dialogia existente entre escola e família é essencial para um processo de ensino e aprendizado significativo. De acordo com os estudos de Zuin (2020), estabelecer tal relação não é fácil, exigindo compromisso e tempo, bem como requer da própria gestão escolar ofertar uma capacitação para as famílias a fim de se tornarem ativas e envolvidas na vida escolar de seus filhos. Ao aludir a voz de Maria do Socorro Oliveira (2016), podemos notar que as famílias que compreendem o sistema educacional e as suas dificuldades constituem-se como apoio às escolas, acolhendo a escola e seus professores. Na própria legislação de



Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pontua-se como responsabilidade pela educação das crianças e dos adolescentes, tanto a família como o Estado, atentando os artigos 11, 12 e 13 sobre a necessidade da gestão em possibilitar a interação e a incumbência dos docentes em firmar essa parceria.

À família cabe a continuidade dos trabalhos realizados pelo professor, ao mesmo tempo em que os laços afetivos corroboram para a produção de sentidos realizados pelas crianças pequenas. Assim, uma maneira de proporcionar um processo de alfabetização efetivo é por meio de práticas de letramentos. Compreendemos as práticas de letramento com o objetivo de fortalecer as 'minorias', conforme bem evidenciou Tinoco (2008). Ou seja, em uma relação de processo de ensino e aprendizado, precisamos compreender que aquela criança tem conhecimentos, ou seja, leituras de mundo, que Paulo Freire (2021) enfatizava. Assim esses conhecimentos cotidianos aludidos por Vygotsky (2001) devem ser considerados nas práticas de ensino e aprendizagem, compreendendo essas como um processo de construção de saberes e não como transmissão de conhecimentos. O pensamento de Kleiman (2014) a respeito do papel do professor, vai ao encontro do que Paulo Freire acreditava e conceituava a respeito da figura do educador. Segundo a autora, cabe ao professor ser um agente de letramento, ou seja, somos apenas um participante desse processo de ensino-aprendizagem e não aquele que transmite o conhecimento de forma unilateral. Bakhtin (2003) enfatizava que a constituição do ser se daria apenas na relação e interação social; a partir destas relações de alteridade é que vamos nos constituindo como sujeitos, vamos apreendendo e aprendendo com o outro. Desta forma, o uso das TIDIC's possibilitou os múltiplos letramentos. Conforme pontua a autora, esse conceito refere-se às diversas formas de uso da leitura e escrita, que vão além do conceito tradicional de textos escritos ou impressos; ou seja, aqui inclui-se também elementos sonoros, imagens, movimento, permitindo uma interação direta do sujeito com eles, especialmente nos ciberespaços.

Diante desta introdução ao tema gostaríamos de relatar as pesquisas que vêm sendo construídas no decorrer de alguns anos no nosso grupo de pesquisa, da Iniciação Científica ao Pós-Doutorado, mas principalmente, aos trabalhos desenvolvidos na escola básica. Tendo como referencial teórico Bakhtin, Vygostky e Paulo Freire, além de outros autores que dialogam sobre alfabetização e letramento, queremos aqui dividir com os leitores a



importância das práticas letradas na Educação Infantil como catalisadora para um processo de alfabetização significativo e, portanto, tranquilo.

Vygotsky (2001) salientava que a linguagem é um gesto, uma palavra, uma escrita que adquire valor simbólico apenas na relação e interação social e cultural. Bakhtin (2003) indo ao encontro deste pensamento afirmava que a palavra é um signo naturalmente ideológico, pois possui sentidos e significados que ultrapassam a singularidade nos sujeitos se transformando em um coletivo de vozes, mesclando as suas percepções de leituras e releituras da concretude do mundo.

Freire (2021) enunciava que antes de lermos a palavra em um sentido de decodificação das letras, fazemos a leitura de mundo daquela palavra, resgatando os escritos da teoria bakhtiniana e a teoria histórico-cultural, fazendo menção especificamente aos estudos de Luria (1987), a palavra é empregada em diferentes contextos, cuja significação possui sentidos únicos e temporais, de forma que a palavra em seu conceito (significado) é ampliada de acordo com as vivências e experiências dos sujeitos em seu processo histórico, o que os permitem ampliar a própria compreensão do conceito, isto é, significado social de uma palavra, tudo isto devido às diferentes possibilidades de leituras de mundo e seu emprego. Diante do exposto, a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, mas esta permite novas leituras de mundo. Vale ressaltar, que uma aprendizagem significativa necessita dar voz aos sujeitos envolvidos no processo, é necessário propiciar espaços para que os educandos possam compartilhar as suas leituras de mundo, para que esses conhecimentos do cotidiano possam virar conhecimentos científicos.

Freire (2000) afirma que a curiosidade é o que move o processo de conhecimento, ela faz parte da experiência vital e pode vir a se tornar curiosidade epistemológica. Segundo ele “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2000, p. 48). Tomamos nos nossos estudos e práticas de letramento a literatura infantil como desencadeadora de interações, diálogos, trocas e, sobretudo, elemento gerador de diálogos, de leituras de mundo e propiciadora de releituras de mundo.

A fim de promover a leitura literária na primeira idade de 0 a 8 anos, Silva (2005) enfatiza que somente a inovação e a criatividade que pautam um texto literário é que permitirá a formação do gosto estético, formando indivíduos competentes que possam se



inserir no mundo, como aludia Paulo Freire. Por inserção no mundo Freire (2000) indicava a atuação do sujeito como ser que não simplesmente se adapta a ele, mas um sujeito que é capaz de transformar a realidade. Esse fato se daria por meio da tomada de consciência Freire (1983). Assim “como a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se”. (Freire, 1983, p. 52).

Aqui chegamos em um ponto muito importante: o poder transformador da literatura infantil. A literatura infantil transforma e forma. Ela possui o poder de transformar a criança e aperfeiçoar e desenvolver as suas diferentes linguagens. Permite a elas aperfeiçoar a sua oralidade, a iniciar a sua escrita pictórica, a apreender as letras e, portanto, despertar o interesse em ler a palavra iniciando assim o seu processo de alfabetização, decifrando os códigos da nossa língua materna. Permite ainda que as crianças releiam o mundo a partir da história contada, possibilitando a elas lerem as imagens quando ainda não sabem ler, proporcionando a elas o brincar simbólico ao recontar as histórias ouvidas por meio de jogos simbólicos e brincadeiras.

Como professores pesquisadores que atuam com crianças pequenas, vemos no livro a magia transformadora das práticas letradas em um processo de alfabetização sem nem mesmo utilizarmos as técnicas e métodos de alfabetização utilizados no Ensino Fundamental do Primeiro Ciclo. A literatura infantil e as práticas de letramento fazem parte das práticas diárias dos nossos trabalhos e intervenções na sala de aula. A leitura a partir da literatura infantil, além de ser leitura deleite, também é utilizada para propiciar diálogos problematizadores, propiciar as artes plásticas, possibilitar a aprendizagem de diferentes temas geradores, permite ainda explorar o cotidiano e ampliar a visão de mundo das crianças pequenas, como entendimento e compreensão de suas emoções, compreensão do espaço e tempo e, também, a compreensão de seu lugar nas diferentes relações que fazem parte de seu cotidiano.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Os pesquisadores que integram o grupo de pesquisa “Práticas de Letramentos e processos de ensino e aprendizado da língua materna” possuem diferentes atuações. Constituído por professores universitários e professores que atuam na Educação Básica, nunca



perderam de vista a necessidade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão. A coordenadora do Grupo e também autora deste artigo, atua como Professora EBTT em uma Unidade de Educação Infantil localizada em uma Universidade Federal, o que a levou a estabelecer em sua sala de aula um lugar de formação de crianças, de graduandos e também, pós-graduandos. Além de atuar na Educação Básica é ainda docente em dois Programas de Pós-Graduação na Universidade Federal em que atua, Linguística (PPGL) e Educação (PPGE). O fato de estar alocada em uma universidade possibilitou a busca pela articulação junto aos professores do magistério do ensino superior, aos alunos de graduação de diferentes cursos por meio da proposição de projetos de extensão e, ainda, trazer alunos do mestrado e doutorado para investigar a própria prática, fomentando a pesquisa e o ensino. Diante deste contexto, alguns recortes de pesquisa foram escolhidos a dedo para ilustrar a necessidade de um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, mas, principalmente, a articulação da universidade com a Educação Básica a fim de que se possa constituir uma prática e um processo de ensino e aprendizado que tenham um horizonte comum de significação.

Os dados aqui apresentados são relativos às pesquisas do tipo participativa, colaborativa e de intervenção, ocorridos tanto na Iniciação Científica quanto no Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. Para a elaboração deste artigo, a pesquisa realizada foi do tipo bibliográfica e documental. Lüdke & André (1986), já afirmavam que na área de educação ocorre a ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo, por isso, ao analisarmos os fenômenos educacionais, devemos analisá-los dentro de um contexto social mais amplo, inserido em uma realidade histórica que sofre uma série de determinações. Com relação à organização do material coletado, foi utilizada a análise de conteúdo, uma vez que foi realizado o levantamento de categorias relacionadas à prática de leitura a serem analisadas, a saber: práticas de letramento; mediação do professor; parceria escola e família; desenvolvimento das diferentes linguagens infantis.

3 CONTEXTO, DADOS E ANÁLISES

3.1. Contexto da coleta e o corpus de pesquisa

O recorte da pesquisa se deve ao período de 2014 a 2023, sendo o contexto de pesquisa a sala de aula da professora pesquisadora e de seu grupo de pesquisa e extensão



localizada em uma instituição de Educação Infantil em uma Universidade Federal. Os dados se referem ao período anterior à pandemia da Covid, durante a pandemia e momento de retorno às atividades presenciais, tendo sempre como foco os trabalhos a partir da literatura infantil e o processo de ensino e aprendizado das crianças de 2 a 5 anos de idade. Embora, o foco neste trabalho não seja um estudo relativo à pandemia iremos abordar de forma concisa esta temática.

Por meio da documentação pedagógica das próprias investigações que ocorrem em nível de Iniciação Científica, a orientações de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, além de registros do grupo foram selecionados três projetos de leitura: 1. Leitura oralizada e releituras a partir das artes plásticas; 2. O livro viajante: afetos, memórias, recontos e releituras de mundo pela criança; 3. Contos de Fadas: jogos e brincadeiras. A eleição por essas categorias permite identificar as práticas de letramento e, conseqüentemente, uma alfabetização permeada por significações que estão atreladas ao cotidiano das vivências e experiências das crianças tendo como objeto mediador a literatura infantil.

3.2. Dados

A literatura na sala de aula da professora pesquisadora e também autora deste texto, sempre esteve presente com diferentes objetivos e finalidades, entre elas: leitura deleite, leitura imagética, leitura como exploração, leitura para engendrar discussões, leituras que promovam releituras e recontos e, por fim, leituras que possibilitem a representação e aperfeiçoamento das diferentes linguagens das crianças. Essas finalidades podem estar relacionadas, porém a intervenção do professor, isto é, a mediação intencional se distingue em momentos, contextos e circunstâncias. Antes de adentrarmos aos dados e sua relação com o processo de ensino e aprendizado de eventos de letramentos e alfabetização como processo significativo, vale ressaltar que a docente da sala disponibiliza às crianças o manuseio de uma grande quantidade de livros, que ficam alocados em uma estante, ao dispor das crianças, sendo esta atitude *sine qua non* para gerar o gosto pela leitura.

3.2.1. Leitura oralizada e releituras a partir das artes plásticas

Este projeto está relacionado a atividade diária que ocorre na sala de aula da docente, uma atividade planejada em que livros são escolhidos a dedo a fim de se trabalhar diferentes



conteúdos que colaborem para o desenvolvimento das crianças em suas diferentes linguagens.

São livros de temáticas variadas que abordem desde sentimentos, relações com os alimentos, com o meio ambiente, trabalhando diferentes gêneros textuais como receitas, cartas, bilhetes, cartazes, painéis, portfólios, desenhos, escritas etc.

Figura 1

Exploração do mundo a partir da literatura: uso de diferentes materiais para representar por crianças de 3 anos.



Fonte: Acervo da docente pesquisadora e de seu grupo de pesquisa.

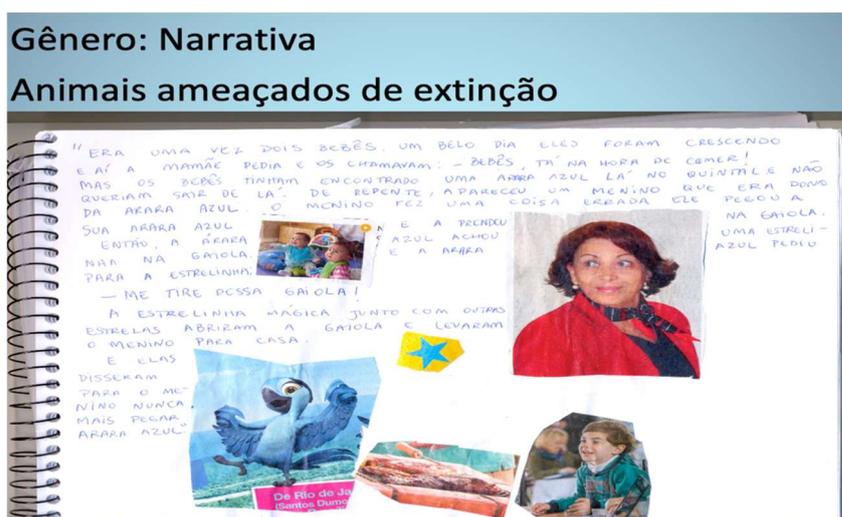
Tal como observado na figura 1 constatamos as vivências e experiências de crianças em relação ao mundo animal, mais especificamente em um projeto sobre aves. Para tanto, fomos ao Parque Ecológico visualizar as aves, assim como fizemos muitos passeios pelo campus da universidade para observarmos a natureza e os diferentes tipos de pássaros que encontrávamos pelo caminho, ovos e ninhos também foram encontrados por nós, casinha do João de barro, entre outros. Tais experiências e depois realizar a arte com as crianças a partir



da literatura permitem a elas um letramento que fornece subsídios ao processo de alfabetização significativo, tal como veremos abaixo a compreensão das crianças sobre a função da escrita. Kleiman (2001), corroborando com tal afirmação, destaca que é nas relações, nas vivências de mundo que se busca, por meio da mediação da leitura, analisar como a criança representa isso tudo. Assim, a representação pelas brincadeiras, jogos, desenhos, artes plásticas, entre outros, podem ajudar na produção e na criação de atividades e experiências que essas crianças fazem a respeito das práticas de leitura.

Figura 2

Criação de história oralizada tendo o professor como escriba a partir da exploração de imagens por uma criança de 4 anos.



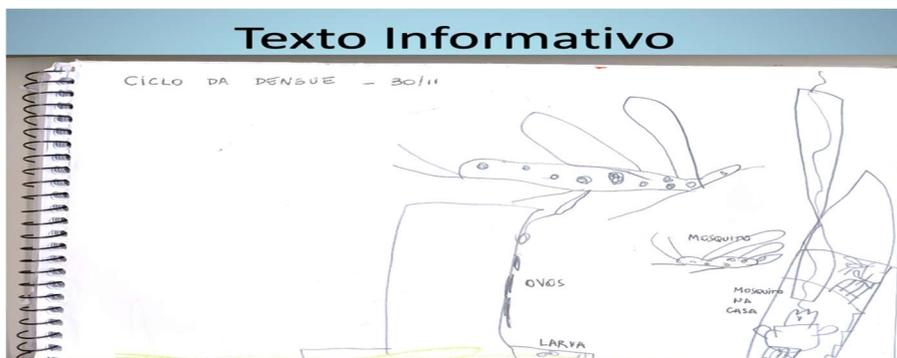
Fonte: Acervo da docente pesquisadora e de seu grupo de pesquisa.

Conforme visualizamos na figura 2, a criança de 4 anos construiu uma história oralizada a partir do recorte de imagens proposta desenvolvida pela docente. Ainda que não soubessem escrever, a mediação realizada fez com que compreendessem que daria para se criar histórias por imagens, por desenhos e que poderiam oralizar e a docente ser a escriba. Podemos observar tais práticas nas figuras 3, 4 e 5 que se seguem. São exemplos de como o docente ainda na Educação Infantil pode utilizar-se diferentes gêneros textuais na sua sala propiciando a aquisição da função da escrita nas práticas do cotidiano.



Figura 3

Texto informativo por meio do desenho, sendo possível avaliar a compreensão pela criança de 4 anos.



Fonte: Acervo da docente pesquisadora e de seu grupo de pesquisa.

Figura 4

Receita realizada com as famílias



Fonte: Acervo da docente pesquisadora e de seu grupo de pesquisa.

Figura 5

Bilhete com desenho e escrita, sendo possível avaliar a compreensão pela criança de 5 anos, a importância e interesse pela escrita.



Fonte: Acervo da docente pesquisadora e de seu grupo de pesquisa.

3.2.2. O livro viajante: afetos, memórias, recontos e releituras de mundo pela criança

Este é um projeto que ocorre em parceria com as famílias, cujas crianças escolhem um



livro todas às sextas-feiras e os leva em uma sacola acompanhada de um portfólio de registro pela criança e família, da parte em que mais gostaram do livro. Normalmente pede-se à criança que desenhe e a família faz um registro escrito de como a criança se relacionou com o livro e toda semana as crianças são convidadas a reler o livro e mostrar aos amigos a parte que mais lhe chamou a atenção, bem como o seu desenho. Aqui temos dados importantes, tais como: o gosto da criança pela história (sendo possível mensurar o quanto a criança gostou de cada livro, pois muitas vezes acaba pegando o livro várias vezes ao ano, apresentando diferentes sentidos a ele em suas releituras), o desenvolvimento e aprimoramento da atividade pictórica e o próprio interesse pelas letras e, por fim, o aperfeiçoamento do seu desenvolvimento oral, tão importante na teoria de Bakhtin (2003).

Para conceituar os gêneros discursivos o autor os distingue em primários e secundários, dizendo-nos que enquanto os primeiros engendram-se nas condições da comunicação discursiva imediata, os segundos formam-se nas condições de um convívio cultural mais elaborado, mais desenvolvido e mais organizado, com predominância da atividade escrita. Todavia, os gêneros secundários incorporam gêneros primários, reelaborando-os e, por sua vez, os primários, ao se integrarem aos complexos, assumem um novo caráter, ou seja, eles se relacionam e se completam mutuamente. Vale ressaltar que Dolz e Schneuwly (2004) revelam alguns dados de uma pesquisa feita por De Pietro e Wirthner (1996), confirmando a tese de que o oral continua fora da compreensão e da prática de professores, uma vez que: o oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita; os professores analisam o oral a partir da escrita; e, por fim, o oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua.

Diante da necessidade de se trabalhar a linguagem oral, vejamos um pequeno exemplo, do trabalho do reconto que estimula e aperfeiçoa o desenvolvimento oral das crianças pequenas: aumento de vocabulário, de entonação, de se colocar como narrador e, ainda, possibilita a elas o reconto dialógico, uma vez que uma interfere na leitura da outra. A fim de referendar a leitura dialógica, vejamos um pequeno exemplo a partir do livro denominado “Quem tem medo de monstro?” de autoria da Ruth Rocha. Em uma releitura uma criança leu a imagem e disse “O Monstro de 3 olhos”, outras crianças prontamente interferiram dizendo o livro chama-se “Quem tem medo de monstro?”. Neste pequeno



exemplo, observamos o quanto é importante propiciar esses momentos de recontos desde os dois anos de idade, pois as crianças vão aperfeiçoando muitas posturas perante a linguagem e a dialogia entre elas.

Figura 6

Momento de Reconto pelas crianças



277

Fonte: Acervo da docente pesquisadora e de seu grupo de pesquisa.

3.2.3. Contos de Fadas: jogos e brincadeiras

O mundo imaginário contido nos contos de fadas sempre agradou às crianças, pelo fato de trazer em seu bojo uma situação problemática com um desfecho feliz, essas histórias mexem com o imaginário das crianças permitindo a elas criarem por meio de jogos e brincadeiras releituras e até mesmo permitem recontar as histórias em suas diferentes versões que são lidas a elas inclusive readaptações de tais contos infantis. Este projeto possui o objetivo também de além de propiciar brincadeiras e passeios pela floresta, exploração de assuntos cotidianos de personagens como o Lobo. Será que o Lobo é mesmo mau? Não há lobo bom? E o lobo-guará da nossa região, por que sempre é atacado? Quem será que é mau? Também podemos problematizar os diferentes tipos de moradia a partir das casas dos três porquinhos? Por que há casas frágeis? Toda casa de madeira é frágil? Ou mesmo explorar o consumo de feijão, com a história do João e o pé de feijão, o seu desperdício, possibilitar que as crianças plantem e cuidem para comer, que explorem os diferentes tipos de feijões, tamanhos, formas e cores. Podemos trabalhar quantidades e medidas com a história da Cachinhos Dourados e ensinar boas maneiras às crianças pequenas. Enfim, são muitas histórias que permitem explorações diversas.



Há de se ressaltar que a docente pesquisadora utiliza em sua prática uma das técnicas de Célestian Freinet (1977), pedagogo francês que havia criado um Método Natural de ensino da leitura e escrita, por meio de muitas técnicas, como as aulas-passeio. Conforme observamos em sua teoria a atividade da escrita e da leitura estariam ligadas à sua função social e às experiências proporcionadas para a criança. Uma escrita viva, com jornais, correspondências, aulas-passeio e ateliês, a escrita estava na vida de forma natural. A partir do Método Natural é possível estabelecer um diálogo com Vygostky e outros que já refletiam sobre o conceito de letramento (sem nomear), como o próprio Paulo Freire. Vygostky (2001) referenciava-se ao processo de apropriação da escrita ser algo natural ao cotidiano das crianças, ainda que tal termo seja rechaçado por muitos estudiosos devido ao peso do cultural e do valor ideológico que cada signo e artefato cultural nos traga. Talvez não haja vocabulário de tradução desses conceitos, porém a compreensão que fazemos é de que estes autores apenas estavam preocupados com o processo significativo da aprendizagem, preconizando os saberes do cotidiano para o ensino dos conhecimentos científicos que foram construídos historicamente. Tais autores são importantes para alavancar as discussões em relação ao letrar e alfabetizar e alfabetizar-letrando, pois são conceitos que não devem estar separados, ainda que na Educação Infantil a preocupação docente não estaria voltada aos métodos de alfabetização, mas sim possibilitar às crianças práticas e eventos de letramentos que as permitiriam ampliar a sua leitura de mundo.

Figura 7

Exploração do Conto Cachinhos Dourados e os Três Ursos – passeio ao parque ecológico para ver os ursos de óculos e tentativas de escrita do nome e a realização da receita de mingau na pandemia.



Fonte: Acervo da docente pesquisadora e de seu grupo de pesquisa.

É possível observar a compreensão que a criança tem a respeito de escrever o próprio nome e as tentativas que faz a fim de identificar os seus trabalhos. Aos dois anos surgem as



garatujas dos nomes, pois pedem para que elas mesmas possam identificar as suas atividades. Depois acabam pedindo para ensinar ou elas mesmas tentam escrever algumas letras e já reconhecem os seus nomes e de seus amigos e as letras vão assim preenchendo o mundo e denominando o mundo.

Vale ressaltar que durante o ensino remoto emergencial, atividades também foram propostas, livros em PDF's, contação de histórias pela professora, estagiários e voluntários dos projetos de pesquisa e extensão foram gravadas e disponibilizadas em vídeo para as famílias. Lives a cada quinze dias também foram feitas a fim de que fosse possível fazer a roda, cantar, ler, fazer alguma atividade e ainda comermos juntos.

Zuin (2020) com base nas contribuições de Vygotsky sobre arte e imaginação na infância, relata que a representação das histórias lidas, conforme se observa na imagem 7, é mais uma forma de apropriação da cultura pela criança e, portanto, ressalta o quão importante é a mediação para que a criança se aproprie de todos os feitos culturais que a humanidade realizou, pois somente assim, ela é capaz de ampliar a sua capacidade criativa de inserção no mundo.

Figura 8

Visita ao CDCC – da USP para conversa sobre animais ameaçados de extinção “Lobo-Guará”



Fonte: Acervo da docente pesquisadora e de seu grupo de pesquisa.



Figura 9

Imagens enviadas pelas famílias de crianças de 4 anos durante o ensino remoto emergencial devido à Pandemia da Covid-19



Fonte: Acervo da docente pesquisadora e de seu grupo de pesquisa.

Observa-se na figura 9 que mesmo durante o ensino remoto as famílias em parceria realizaram as propostas de atividades com as crianças a fim de que essas pudessem desenvolver as suas atividades. Nesse período as TIDIC foram essenciais para desenvolvermos um trabalho de comunicação, parceria e ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste artigo, vislumbramos formas de se trabalhar as diferentes linguagens das crianças. Tomando como base teórica a linguagem enquanto interação e atividade constitutiva de nós sujeitos, quisemos enfatizar que a criança é constituída por cem linguagens, como nos dizia Loris Malaguzzi (2016) e que infelizmente a escola acaba tirando-lhes 99 formas de expressar a sua linguagem. Procuramos contribuir com a temática trazida



para a constituição do dossiê de que devemos propiciar práticas de letramento para as crianças e que estas façam parte de seu cotidiano, possibilitando-as experimentarem e observarem o mundo a sua volta de maneira que elas ampliem a sua leitura de mundo, porque se o processo de ensino e aprendizado forem significativos o processo de alfabetização será “natural”, tranquilo e os feitos constituídos pela humanidade serão apropriados, levando à mudanças na forma de inserção do ser humano no mundo. Conforme destaca a BNCC (2017), devemos estruturar tais práticas a partir dos cinco campos de experiência, como formas de possibilitar às crianças vivenciar diversas maneiras de expressão e linguagem, criando suas próprias produções, exercitando a autoria coletiva e individual, desenvolvendo conhecimento sobre si, dos outros e da realidade que as cerca por meio de leituras e releituras, cantigas, danças e traços. Assim concluímos este artigo trazendo um excerto de Marcuschi (2003) relativo aos termos letramento, alfabetização e escolarização, vejamos:

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. A escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. (Marcuschi, 2003, p. 21).

Esperamos contribuir para o campo científico com a escrita deste artigo, mas principalmente que possamos inspirar os trabalhos daquele professor que assim como nós estão no dia a dia na sala de aula com as crianças pequenas, mediando as suas vivências e experiências para que possam no seu processo de constituição e inserção no mundo lê-lo em suas diferentes polissemias e transformá-lo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 de março de 2020.

DE PIETRO, J. F. e WIRTHNER, M. (1996). "Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français". *Tranel*, 25, p. 29-49.

FREINET, C. **Método Natural III: a aprendizagem da escrita**. Lisboa: Editora Estampa, 1977.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre, 1987.

MALAGUZZI, L. Em busca de uma abordagem educacional para crianças menores. In: Edwards, Gandini e Forman. **As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, v.2, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Letramento. In: **Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, M. S. Letramentos e políticas públicas: a família na escola. In: KLEIMAN, A e ASSIS, J. A. (Orgs.) **Significados e Ressignificações do Letramento**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.



TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

UNESCO. **Relatório Anual da UNESCO no Brasil, 2021.** Brasília: UNESCO, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2001.

283

ZUIN, P. B. **Vozes e Experiências de Professoras e Professores das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UFEI) durante a Pandemia da Covid-19.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 260p.

ZUIN, P. B. **Parceria e dialogia nas interações escola-família na educação infantil: trajetórias metodológicas para professores iniciantes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 201p.

AUTORES

POLIANA BRUNO ZUIN tem Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa e Pós-Doutorado em Linguística e em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. É docente na Universidade Federal de São Carlos na Unidade de Atendimento à Criança e nos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e em Educação (PPGE). É líder do Grupo de Pesquisa “Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna” e do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF”. Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/0389350936548546> E-mail: polianazuin@ufscar.br

LUÍS FERNANDO SOARES ZUIN possui Pós-Doutorado em Engenharia de Produção (EESC-USP) é Docente do Departamento de Engenharia de Biosistemas da Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos da Universidade de São Paulo (FZEA-USP). Atua como orientador em dois programas de Pós-graduação: Gestão e Inovação na Indústria Animal (PPGIIA-FZEA-USP); e Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS-UFSCar). Possui projetos de pesquisas e extensão universitária relacionados ao desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de uma ATER digital dialógica. Líder do Grupo de estudos Horizonte Rural e coordenador da Rede Aurora de diálogos em ATER digital na América Latina. Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/3389666977978800> E-mail: lfzuin@usp.br



AMANDA DOS REIS HERMANN é Doutoranda em Educação - PPGE/UFSCar, Mestra em Linguística - PPGL/UFSCar e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. É Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Araraquara. Atua como facilitadora da UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Faz parte do grupo de pesquisa “Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna”. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3672-891X> Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/8719958510398247> E-mail: amandahermann@ufscar.br