

**Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria de Processos Técnicos da
Biblioteca Universitária da UFLA**

Encontro de Contadores de Histórias (2. : 2019 : Lavras, MG)

[Anais do] II Encontro de Contadores de Histórias: entre práticas orais, memória e arte narrativa, 15 a 17 de abril de 2019 / Ilsa do Carmo Vieira Goulart (org.). – 2. ed. – Lavras : UFLA/ NELLE, 2019.

531 p.

ISBN: 978-85-93875-04-5

Publicação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras.

1. Narrativas orais. 2. Contação de histórias. 3. Mediação da Leitura.
4. Formação de leitores. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II.
Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação. III. Título.

CDD – 372.4

Ficha elaborada por Rafael Chaves Alem Martins (CRB 6/3211)

2.8 (RE)LER MUNDOS E PALAVRAS: LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Franciane Sousa Ladeira Aires

Universidade Federal de Lavras,
franciane.aires@ufla.br

Kátia Batista Martins

Universidade Federal de Lavras,
katia.bmartins@ufla.br

Leituras a iniciar

A criança é feita de cem.

[...].

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.

[...]

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

LORIS MALAGUZZI

Loris Malaguzzi nos faz um convite para pensarmos que as linguagens infantis existentes são inúmeras. Tais linguagens expressam movimentos, desejos, medos, sonhos, singularidades, as quais proporcionam às crianças a criação e o conhecimento de si e do mundo e estimulam o falar, o cantar, o dançar, o amar. Essas linguagens revelam sons, alegrias, fantasias, permitindo a construção da própria história, da própria cultura. Nesse sentido, compreendemos que as linguagens da criança, possibilitam várias vivências, várias infâncias.

Sendo assim, é também função da Educação Infantil contribuir para que as crianças construam suas leituras de mundo e de palavras, desenvolvendo a linguagem com práticas de leitura e escrita. Assim, a linguagem vincula-se à imaginação, criação, diálogo, expressão, afeto, valores, proporcionando diversas leituras do mundo físico e social, a alteridade, constituindo a consciência e organizando a conduta. Então, o que seria (re)ler mundos e palavras no contexto da Educação Infantil? Quais práticas devem vigorar nesse processo?

Na condição de professoras da Educação Infantil, atuando na creche e pré-escola de uma Unidade Federal de Educação Infantil, nos preocupamos com o a organização dos processos educativos que permeiam a leitura e a escrita nesse seguimento da educação. É sabido que caminhos outros vêm sendo construídos a partir da crítica à escolarização da e na educação infantil. Escolarização essa que se ancora em métodos tradicionais de alfabetização, típicos do ensino fundamental, e, portanto, vem sendo questionada sua aplicação no âmbito da Educação Infantil, uma vez que essa faixa etária vem sido vista por muitas instituições e famílias das crianças, apenas como uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Desconsiderando, assim, a criança como sujeito de direitos e que necessita vivenciar o presente, a sua infância. Pesquisas ancoradas nos estudos da sociologia da infância têm apontado a necessidade de repensar a função social da escola frente a leitura e escrita como produto cultural (FARIA, MELLO, 2009).

De acordo com Cecília Goulart (2006), faz parte do processo geral da constituição da linguagem a apropriação de diferentes discursividades da linguagem escrita. E isso se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio da inserção no mundo pelas interações sociais orais da criança. Tais interações, no espaço familiar e no espaço da instituição, constituem modos de ser capaz de participar de uma determinada forma do

discurso, sabendo ou não ler e escrever. Essa premissa nos leva a perceber a intrínseca relação entre língua e pensamento: a leitura de mundo afeta a língua e esta afeta o pensamento, em perspectiva do diálogo dialético de duas modalidades verbal, a oral e a escrita. Sabendo disso, Sônia Kramer (2010) pontua que a linguagem é central para o processo de desenvolvimento, crescimento, aprendizagem e construção do conhecimento.

Nesse sentido, (re)ler mundos e palavras não constitui unicamente em aprender a ler e a escrever para reproduzir e/ou transcrever o conhecimento. A leitura e a escrita no contexto da Educação Infantil proporcionam à criança (re)ler o mundo de forma autônoma para que seja capaz de usar ferramentas construtoras do conhecimento, por meio das diversas linguagens, com o intuito de refletir, reorganizar ideias de forma crítica e criativa. Isso se configura em despertar a formação de leitores e produtores de texto na primeira infância.

Contudo, conforme critica Mônica Baptista (2010), o ensino na creche e na pré-escola, comumente, se vincula como momento de preparação, de treinamento para a alfabetização. Privilegia-se ações mecanicistas e instrumentais para a apropriação do sistema da escrita. Enfatizam-se cópias de modelos de atividades pedagógicas impressas em papéis, os “famosos trabalhinhos”, muitas vezes restringindo o trabalho a datas comemorativas. Tais práticas precisam ser superadas, como Kramer (2010) pontua: a necessidade demais pesquisas e de um currículo mais específico para o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil.

Ademais, Baptista (2010) afirma que há uma nova concepção envolvendo esses processos. Segundo a autora, as aprendizagens não são mais um momento de preparação para o Ensino Fundamental, não são mais consideradas prévias, e, sim, integrantes e constitutivas do processo de alfabetização. Por isso, deve-se valorizar os rabiscos, as garatujas, os desenhos, os gestos das crianças, ou seja, garantir à criança participação na cultura letrada, mesmo antes dela ser capaz de compreender as relações entre grafemas e fonemas.

Nesse tocante, nosso ensaio tece alguns apontamentos sobre a Sociologia da Infância com o intuito de refletir sobre o ser criança. Em seguida, dialogamos sobre linguagem, leitura e escrita no contexto da Educação Infantil, refletindo sobre leituras de mundo e leituras de palavras. Nossas reflexões seguem como uma leitura inconclusa, aberta e convidativa para que outras formas de linguagens possam vigorar nas práticas pedagógicas com crianças.

Construindo uma Pedagogia da Infância

Os estudos sobre a sociologia da infância, nas últimas décadas, apresentam novos olhares e formas de perceber a infância e as crianças a partir das novas formas de organização social, da globalização e seus reflexos sobre as infâncias e as crianças.

Com o advento do reconhecimento da infância e da criança, elas deixam de ser vistas como um adulto em miniatura e passam a ser reconhecidas como um ser em desenvolvimento e precisam de cuidados especiais e peculiares à infância.

Os termos lúdicos e brincar, antes mais comuns nos estudos e pesquisas da psicologia, antropologia e sociologia, tornam-se mais presentes nos estudos voltados para a educação. Logo, surge uma pedagogia da infância, que considera a criança como sujeito de direitos e não apenas como reprodutora, mas capaz de ressignificar e produzir de cultura.

Para entender melhor esse processo, dialogamos com Walter Benjamin (2002). O autor dedicou parte de suas pesquisas às questões da educação (burguesa e proletária), pensou o brincar como produção de cultura. Desse modo, Benjamin aponta que o

brinquedo é confronto dos adultos com as crianças. O autor sugere que os adultos são fornecedores dos brinquedos às crianças.

E embora reste a ela [criança] uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, aos poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido postos às crianças como objeto de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças a força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2002, p. 96).

Nesse sentido, tais objetos tinham, intencionalmente, um caráter simbólico de adoração, de relação à divindades e proteção, a serem cultuados. Mas, a criança, uma vez portadora do objeto, manipula-o simbolicamente e o transforma em brinquedo. Assim como Benjamin (2002), Gilles Brougère (1995) pensou a criança como transformadora e produtora de cultura. O autor ilustra sua hipótese, pensando a guerra como outras possibilidades num deslocamento dessa, pela criança, para a brincadeira.

Efetivamente, a brincadeira aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante, onde a iniciativa é possível, onde a ação escapa das obrigações de cotidiano. É o universo alternativo que projeta a criança num mundo adulto, mas num mundo adulto mais apaixonante do que aquele que a cerca. Este pode ser o universo da aventura, da exploração. Ora, a guerra é uma das principais fontes da exploração, da aventura, da ruptura com o cotidiano (BROUGÈRE, 1995, p. 78).

Nesse sentido, considera-se brinquedo qualquer objeto que a criança manipule de forma simbólica, objetos em geral, manufaturados ou não, aqui o brinquedo é o suporte da brincadeira. E assim, a criança transforma a cultura do mundo adulto, criando sua própria cultura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) citam o currículo desta faixa etária como um conjunto de práticas que buscam articular experiências e saberes das crianças com os conhecimentos sobre o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico para promover o desenvolvimento integral da criança, com propostas que as considerem como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, experimenta, narra, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Logo, entendemos que as metodologias de trabalho na Educação Infantil, para contemplarem uma pedagogia da infância, devem oportunizar experiências por meio de materiais diversos – sucatas, tecidos de várias cores e espessuras, elementos da natureza, tintas, pincéis, argila, entre tantos elementos que convidem à experimentação e criação.

Pois, como aponta Ana Lúcia Goulart de Faria (2012), é preciso que as profissionais da Educação Infantil compreendam que a pedagogia da infância não é uma pedagogia de conteúdos escolares, mas conteúdos outros, próprios da infância, “trabalhando com as cem linguagens que a criança tem, que o ser humano tem, e que a gente às vezes começa a roubar da infância, logo na creche e na pré-escola” (FARIA, 2012, p. 101).

Contudo, como aponta ainda a autora, fomos formadas no magistério e pedagogia, preparadas para uma educação escolarizante, conteudista. Estudamos sobre o desenvolvimento da criança, mas estudamos pouco ou quase nada sobre a infância e a especificidade da Educação Infantil.

A formação do professor para dar conta das “cem linguagens”, tem de ser muito aprofundada, deve garantir que as crianças sejam crianças, que cresçam num

ambiente coletivo, sendo educadas. [...] Professora de creche, professora de pré-escola não é a mesma profissão de professora que dá aula, não é o mesmo que ser enfermeira, nem o mesmo que ser mãe ou pai. É uma outra profissão: é professora de criança, e não professora de uma disciplina de um conteúdo escolar (FARIA, 2012, p. 111).

Crianças, infâncias e linguagens: leitura e escrita na Educação Infantil

Criança e linguagem, primitivamente, seriam conceitos que andariam bem longe um do outro, dada a etimologia da palavra infância, que em sua raiz diz daquele que não sabe falar. Contudo, sabemos que mesmo que a criança tenha a “ausência da fala” ela já lê o mundo ao seu redor, utilizando outras linguagens, como o choro, por exemplo. Afinal, é através da linguagem que a humanidade se constitui.

[...] o infante não é simplesmente aquele que não fala (infans), mas sim aquele que luta para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca. Ao vivenciarem junto comigo esse momento pleno, momento atravessado muitas vezes por intensa agonia, elas me fizeram lembrar que sem luta não há criação verdadeira (BRASIL, 2016, pag. 14-15).

Sendo assim, linguagem pode ser definida por sistema, mecanismo e processo resultante da necessidade de expressar e registrar fatos, ideais, pensamentos, de forma verbal e não verbal, e promover a integração no mundo. Por isso, é comum encontrarmos uma definição de linguagem que a concebe como um mero sistema de símbolos abstratos que desempenham apenas a função de comunicação. Todavia, são definições rígidas que não contemplam a relação do falante com o mundo e no mundo.

Paulo Freire e Donaldo Macedo (2013) apontam que a linguagem jamais deve ser concebida apenas como ferramenta de comunicação. Nessa perspectiva, Emília Ferreira (1995, p. 103) afirma que a linguagem e sua representação escrita são “muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural.

[...] as crianças pequenas, bem antes de desenharem e traçarem letras, aprendem a falar, a manipular a linguagem oral. Por intermédio da família, lêem a realidade do mundo antes de poderem escrever. Em seguida, apenas escrevem o que já aprenderam a dizer.

Qualquer processo de alfabetização deve integrar essa realidade histórica e social, utilizá-la metodicamente para incitar os alunos a exercerem, tão sistematicamente quanto possível, sua oralidade, que está infalivelmente ligada ao que chamo de “leitura do mundo”. Essa primeira leitura do mundo leva a criança a exprimir, mediante signos e sons, o que ela aprendeu do universo que a cerca.

A alfabetização exige que se tome essa realidade como ponto de partida. Deve, inclusive, articular-se com ela. Não se deve afastar dessa fonte por preço algum. Pelo contrário, precisa incessantemente voltar a ela, para permitir, graças ao acréscimo de meios de conhecimento proporcionados pela leitura e a escrita, um deciframento mais profundo, uma “releitura” do mundo tal como foi descoberto pela primeira vez (FREIRE e CAMPOS, s/d, p. 01).

Logo, devemos lutar por uma Educação Infantil que não seja uma ação mecânica e opressora, que restringe a linguagem, mas sim em prol de uma pedagogia para as infâncias que seja democrática e que aja com e através da interação. Afinal, linguagem é mais que um sistema abstrato e estático, é mais que um sistema apenas de símbolos. Não

é um sistema fechado. Linguagem é muito mais. É processo em movimento e aberto, como acontecimento, como interação, como vida.

Sendo assim, Mikhail Bakhtin (2012), em sua primeira obra, através de uma dimensão ética-filosófica, já desvincula da linguagem a condição de sistema. O filósofo vê a linguagem como expressão do ato, e não apenas o aspecto lógico e abstrato. Não sendo um sistema, não é algo abstrato, ou seja, linguagem é concretude, é ação. Dessa forma, enfatiza Bakhtin:

Historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato, e somente nos tempos recentes de sua história começou a servir o pensamento abstrato. [...] Não é necessário, obviamente, supervalorizar o poder da linguagem: o existir-evento irrepetível e singular e o ato de que participa são, fundamentalmente, exprimíveis, mas de fato se trata de uma tarefa difícil, e uma plena adequação está fora do alcance, mesmo que ela permaneça sempre como um fim (BAKHTIN, 2012, p. 84).

A linguagem expressa nossa ação no mundo em concretude. Todavia, por mais que seja possível sua verbalização, é uma atividade difícil, pois não conseguimos alcançar sua expressividade de forma total. Bakhtin materializa a linguagem como uma dimensão ligada à vida, ao ato responsável, à unicidade, à expressividade, ao sempre inconcluso, aos valores.

Solange Jobim e Souza (2012, p. 94) enfatiza que “Bakhtin irá mostrar que a linguagem só pode ser analisada na sua devida complexidade, quando considerada como fenômeno socioideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história”. Desse modo, Bakhtin/Volochínov (1992) propõe dialeticamente a interação verbal como realidade fundamental da língua, em que o mais importante seja o ato da enunciação, do processo verbal.

Nessa perspectiva, Maria Fernanda Nunes e Sônia Kramer (2011) dialogam sobre linguagem fundamentadas pelas teorias bakhtinianas e freirianas.

[...] Paulo Freire e Bakhtin guardam afinidades que se constituem em valiosas contribuições para repensarmos a linguagem que liberta, que não aprisiona e que vem carregada de responsabilidade, de autonomia e autoria. [...] As teorias [...] têm importantes implicações práticas. Destacamos algumas: a relevância de entender e praticar a linguagem na sua dimensão discursiva; a presença da arte e da leitura literária e a necessidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais, na leitura e na escrita (NUNES e KRAMER, 2011, p. 42).

Assim, percebemos como a linguagem é importante, posto que permite a compreensão de quem se é no mundo, desde o nascimento por meio de gestos e movimentos da criança. Dessa forma, a criança deve ser tratada como um ator social, participativo na sociedade. E isso pode ser realizado através de brincadeiras, imitação, repetição e a interatividade para que a criança possa expressar sua infância através de suas linguagens.

Leitura e Escrita no contexto da Educação Infantil

Mediante os estudos realizados, e na tentativa de construção de uma pedagogia da infância, seguimos problematizando, questionando e pensando outros caminhos para uma Educação Infantil. Deparamo-nos, então, com o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Este iniciado em 2013, através de uma parceria entre as universidades UFMG,

UFRJ e UNIRIO e a Coordenadoria da Educação Infantil do MEC, levantou discussões sobre as práticas de leitura e escrita em instituições educacionais e trabalhou na produção e lançamento da coleção de cadernos de formação para professores da Educação Infantil, além de promover pesquisas, estudos, conferências e seminários.

O material foi cuidadosamente produzido para formação de professores e professoras da Educação Infantil no contexto da leitura e escrita. Tem como objetivo a formação de professoras da Educação Infantil para planejarem e desenvolverem o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. É constituído por uma coleção que abrange um caderno de apresentação, um encarte destinado às famílias das crianças e oito cadernos estruturados em três unidades temáticas cada um, escritos por diferentes autores, organizados por temáticas que se complementam. Assim, o material permite que o diálogo sobre teorias e práticas seja ampliado com o intuito de informar e dar concretude ao trabalho pedagógico.

Posteriormente, a coleção do projeto foi adotada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a Educação Infantil. Embora inicialmente, não tenha sido produzido especificamente para essa composição²⁹. Contudo, diante das relações de poder que envolvem as políticas públicas curriculares, a coleção do projeto, compôs o PNAIC.

O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil aponta caminhos para construirmos uma pedagogia infantil, a partir dos seguintes questionamentos: Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é sua função na formação de leitores? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária? Dentre esses e outros questionamentos, vão surgindo não receitas, mas diferentes formas de pensar e compreender os processos educativos para esta faixa etária.

Encontramos suporte também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento normativo retoma aquilo que foi tratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, artigo 9º, em que define dois eixos estruturantes para as práticas pedagógicas na Educação Infantil: as interações e as brincadeiras, aspectos essenciais para a infância. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC envolve cinco campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Dentre eles destacamos o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, não deixando de valorizar a importância da ligação entre os demais campos de experiências, por ser o campo que apresenta uma relação mais intrínseca com nosso diálogo sobre leitura e escrita na Educação Infantil.

Nesse sentido, é importante destacar que o documento da BNCC foi construído de forma coletiva, e em sua 2ª versão contou com a colaboração do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e articulação das políticas educacionais para a construção da parte referente à Educação Infantil. Todavia, a BNCC recebeu alterações em sua 3ª versão, o que ocasionou em críticas, reivindicações e sugestões (FREITAS, 2017), (NUNES et al, 2017), (FREITAS, 2018).

As principais alterações que foram criticadas pelo projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil foram: redução do texto introdutório; mudança conceitual; forma instrumental da articulação entre os saberes, conhecimentos e diferentes linguagens; alterações na denominação do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e

²⁹Cf: Carta aberta às professoras, emitida pela equipe de autoria do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, disponível na página do projeto: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/documentos/>

imaginação” para “Oralidade e Escrita” destacando o aumento do vocabulário em detrimento da ampliação das experiências relacionadas à imaginação, criação, (re)leituras de mundo, capacidade argumentativa, dentre outras; ruptura pedagógica ao destacar a divisão entre creche e pré-escola, deixando de lado a organização em faixas etárias (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas); supressão do texto sobre a concepção de linguagem escrita (NUNES et al, 2017).

As críticas e sugestões não foram integralmente atendidas. Ao analisarmos a versão atual da BNCC para a Educação Infantil, compreendemos que alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento deixam a desejar, não levando em consideração a dimensão autoral das crianças. Contudo, o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” voltou a ter essa denominação e abrange objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que proporcionam o protagonismo infantil. E dessa forma, como professoras, devemos não fixar nosso trabalho nas normatizações da BNCC, devemos também expandir nossa fala, pensamento e imaginação para construir práticas pedagógicas que visam a integralidade do desenvolvimento das crianças, privilegiando suas múltiplas linguagens e leituras de mundo.

A criança tem direito a ter acesso a linguagem verbal que é constituída pelas linguagens oral e escrita. São bens culturais a que tem direito. Contudo, não é função da Educação Infantil inserir as crianças no universo da escrita. As crianças já nascem na cultura letrada, em volta da escrita. Por isso, para Ferreiro (1995), a melhor forma de contribuir para que a criança se relacione com a cultura escrita, é lendo histórias para ela, incitando um mistério de coisas que ela ainda não compreende, mas que despertam o interesse em compreender. Ler para a criança em voz alta estimula seus sentidos. Ao ouvir histórias a criança é instigada a imaginar, fantasiar, questionar, criar... A autora ainda defende que nem todas as crianças tem acesso a histórias contadas em casa, por motivos diversos, seja por falta de tempo de seus familiares, de livros, de habilidades, entre outros.

Desse modo, permitir à criança pequena a compreensão da língua escrita, não é antecipar os processos educativos típicos do ensino fundamental. Quando a criança entra na instituição de Educação Infantil, ela já traz uma bagagem do mundo letrado no qual está inserida. Pois a imersão no mundo da escrita acontece fora dos muros da escola. A escrita está posta no contexto social e a instituição educativa pode estimular e auxiliar a criança a compreender esse mundo letrado de forma lúdica, por meio dos processos educativos. Usando de elementos simples, para além da literatura infantil, por meio do contato com aparatos diversos da cultura escrita, como bilhetes, convites, jornais, revistas entre outros, de forma contextualizada e significativa.

Nesse sentido, experiências com narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio com os diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos são disparadores de sentidos para que as crianças criem suas (re)leituras, se tornando sujeitos ativos de sua própria linguagem, por isso, tanto a família quanto a instituição de Educação Infantil devem considerar a especificidade da primeira infância e tornar esse momento prazeroso e convidativo. Por isso, é importante pensar nas linguagens infantis como a oralidade, a leitura e a escrita como práticas sociais que são constitutivas do ser criança, das culturas infantis.

Ademais, a leitura e a escrita são aparatos essenciais para a criança expressar ideias e sentimentos, além de contribuir para a imaginação. E práticas pedagógicas que buscam valorizar esses aparatos são capazes de associar as experiências e os saberes que as crianças carregam sobre a linguagem verbal. A interatividade das práticas também é fundamental nesse processo e se dá pela ludicidade nas cantigas de ninar, nos jogos de rimas, nos jogos de linguagem, nas brincadeiras com palavras e nos contatos corporais, os quais colaboram para a construção do processo de ler e escrever, pois despertam a

criança para perceber a relação entre os sons e seus pensamentos e que há algo concreto entre eles.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita se tornam importante e relevante para a vida da criança, pois carrega significados e sentidos para ela. Contudo, a linguagem escrita deve ser ensinada naturalmente, sem amarras mecanicistas, de modo que a criança descubra a possibilidade e a habilidade de ler e escrever durante as brincadeiras e em eventos de brincar com outra criança ou com um adulto. Nessa contextura de interações e brincadeiras, a autoria das crianças se expande, ao falar e ao agir de forma própria. Nesse processo, há a integração das culturas infantis.

Leituras (in)conclusas

Trata-se de assumir o processo de leitura e escrita na Educação Infantil de forma lúdica em prol de significados para a criança. Além de assegurar às crianças atividades com narrativas, músicas, danças, desenhos, peças teatrais, as mais diversas variadas formas literárias (acalantos, trava-línguas, lendas, contos, fábulas, provérbios, mitos, romances, entre outros), despertando o desejo de ler e escrever de forma prazerosa.

Dessa forma, se faz necessário que seja incluído a arte, o teatro, a música, o cinema, fotografias e a literatura, sendo que as práticas pedagógicas sejam centradas em realizar convites à leitura. Para isso, possibilitar que seja representado os fazeres, sentimentos e visões com cantos, danças, encenações como também com desenhos, pinturas e escritas. Oportunizar espaços e tempos para as narrativas, rodas de leitura, o acesso aos livros, assegurando a dimensão cultural como experiência em que haja ideias, sentimentos, reflexões e não como um simples passatempo.

Como apontam as DCNEI, as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

Os mundos e as palavras(re)lidos podem destacar a inteireza constituinte das crianças, perpetuando suas *contrapalavras*, suas responsabilidades, frente ao uso da linguagem, à curiosidade e à colaboração, instigando-as a serem gente e agente, em suas singularidades e em suas coletividades. As práticas que envolvem leitura e escrita no contexto da Educação Infantil são dimensões dialeticamente interligadas no processo de desenvolvimento da linguagem da criança e contribuem para o processo de (re)ler mundo e (re)ler palavras.

Logo, compreendemos que a Educação Infantil é momento privilegiado para favorecer o processo de (re)leituras do mundo e de palavras ao ampliar as experiências estéticas com música, teatro, artes plásticas, cinema, fotografias, dança, literatura, diversificando as práticas e as atividades através da apreciação e interação com a linguagem oral e escrita a partir do convívio dos diferentes suportes e gêneros textuais. Sendo assim, o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar-se do direito de ser criança e há muitas maneiras de ser respeitarem as duas esferas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHÍNOV. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

- BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 95-110 p. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_1.pdf>. Acesso em: 18 out 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Editora 34, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Caderno 2. 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MELO, Suely Amaral. (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª edição rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MELO, Suely Amaral. (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª edição rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (et. al.). 24 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo; CAMPOS, Márcio D'olne. **Leitura da palavra... leitura do mundo**. s/d. Disponível em: <<http://www.sulear.com.br/texto06.pdf>>. Acesso em: 30 abr 2019.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC vai ser “aprimorada”**: nada a comemorar. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/07/18/bncc-vai-ser-aprimorada-nada-a-comemorar/>. Acesso em 28 mar. 2019.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: acabou?** Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/12/15/bncc-acabou/>. Acesso em 28 mar. 2019.
- GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 450-460, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 03 Abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300006>.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KRAMER, Sônia. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 111-131p. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_1.pdf>. Acesso em: 16 out 2017.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sônia. Linguagem e Alfabetização: Dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**. n° 11, jan/jul de 2011.

NUNES, Maria Fernanda. et al. **Posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC.** Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-critica-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 28 mar. 2019.