

## GÊNEROS DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE PRÁTICAS E BRINCADEIRAS

Natasha Pitanguy de Abrantes<sup>35</sup>

### Resumo

Neste artigo nos propomos a relatar, a partir de cenas de prática e narrativas de brincadeiras, experiências sobre a linguagem escrita e os modos de vivenciá-las nos espaços de educação infantil, tendo como referência o trabalho com os gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) e seus suportes. O texto aborda a investigação sobre a relação dialógica entre brincadeiras e experiências com os gêneros do discurso, revelando que nas ações das crianças, desde cedo, há uma busca por compreender e participar da cultura linguística.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; práticas de leitura e escrita; gêneros do discurso; brincadeiras.

### Abstract

In this article we propose to report, from practical scenes and description of play, experiments about written language and the ways to experience it in spaces of childhood education, having as reference the work with discourse genres (Bahklin, 2003) and their supports. The text covers the research on the dialogic relation between playing and having experiences with the discourse genres, revealing that in children's actions, since early, there is a search for understanding and participating of the linguistic culture.

**Keywords:** Children Education. Practice reading and writing. Discourse Genres. Play.

<sup>35</sup> Professora de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro,; graduada em pedagogia (UERJ e pós graduanda do Curso de Especialização Docências na Educação Infantil UFRJ. naty\_abrantes@hotmail.com

## Introdução

O ser humano carrega, além das marcas do biológico, características históricas, sociais e culturais. Estas características, que extrapolam o natural, se fazem presentes no ser humano por este se constituir na e pela linguagem. É através dela, na interação com os muitos outros, nos diversos contextos, que o ser humano vai tendo contato com a cultura, produzindo-a e sendo produzido por ela, criando e recriando o mundo à sua volta, expressando-se, comunicando-se, pensando e agindo com a fala, os gestos, através da brincadeira, pela escrita, dentre outros modos. (BAKHTIN, 2003; VYGOTSKY, 1995).

Neste artigo, trago uma reflexão sobre o espaço da linguagem escrita na educação escolar da primeira infância. Para tal, analiso as práticas cotidianas de uma determinada instituição de Educação Infantil, apostando no trabalho com os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) e seus suportes como uma possibilidade de se vivenciar, seja em *situações reais* ou em *contextos simulados* (BATISTA, 2011), esta escrita tal como ela está no mundo, não descarregando-a de seus plenos significados e funções sociais e históricas.

Para que o diálogo com o leitor deste artigo possa ser tecido, escolhi utilizar os relatos de prática retirados dos Cadernos de Registro de três turmas de Maternal II, feitos por mim nos anos de 2012 e 2013 em uma Creche Municipal do Rio de Janeiro, instituição esta na qual atuei/ atuo como professora de educação infantil destas respectivas turmas. Esses relatos revelam práticas reais do uso dos gêneros e seus suportes no cotidiano da Educação Infantil. Destaquei também cenas de brincadeiras como uma das formas de se *observar como a criança significa o mundo, expressando-o nessas práticas* (GOUVÊA, 2007), revelando que desde a mais tenra idade a criança realiza questionamentos sobre a linguagem escrita e demonstra conhecer, fazer o uso e buscar compreender mais amplamente como esses diversos gêneros e suportes são vivenciados na creche e fora dela, constituindo-se, assim, enquanto seres de linguagem, produtores de linguagem.

**Tecendo diálogos e investigando as interações entre as crianças: a linguagem escrita, seus gêneros e suportes na Educação Infantil**

A linguagem escrita está intensamente presente em nossa sociedade e dela fazemos uso para dar conta de grande parte de nossas ações, permitindo-nos participar das práticas sociais de leitura e escrita que permeiam as relações entre os homens nas sociedades letradas. Dela utilizamos para nos informar, orientar, comunicar, divertir, dentre outros usos em diversas situações do nosso cotidiano.

Tal linguagem, tão presente em nossa sociedade, nas diversas práticas cotidianas, não deveria poder ficar ausente nos espaços da Educação Infantil, mas perguntamos qual o tempo e o espaço efetivamente dedicados à linguagem escrita na Educação Infantil? Quais são as possibilidades de trabalho com a escrita como uma possibilidade de prática pedagógica na Primeira Infância? Como privilegiar, no cotidiano, uma prática que considere a criança como um sujeito de direitos, atuante em seus processos de aprendizagem e que reflète dentre outros objetos também sobre a leitura e a escrita? Como vivenciar os diversos gêneros e suportes no cotidiano da Educação Infantil, seja em situações reais ou em contextos simulados? De que forma pensar sobre os gêneros do discurso pode extrapolar a linguagem escrita e incluir e favorecer as dimensões do oral, das interações escolares e, principalmente, a brincadeira? Como potencializar a brincadeira como experiência de cultura e a brincadeira como experiência de/com a linguagem escrita? E, ainda, o que se revela de conhecimento da linguagem escrita, dos gêneros do discurso e dos suportes textuais na brincadeira?

As crianças, antes mesmo de aprenderem a ler e a escrever, mesmo que ainda não saibam codificar e decodificar, escrever silábica ou alfabeticamente, realizam descobertas sobre a língua escrita, vivenciando situações reais de seu uso por estarem vivendo em uma cultura letrada. Se nas interações com os sujeitos da cultura ela participa de situações em que se torna necessário, por exemplo, ler um jornal para se informar sobre determinado acontecimento, ler uma receita para fazer um bolo, se divertir ou se emocionar com a leitura de um livro, confeccionar um convite ou produzir uma história, ela está tendo contato com diversos tipos de textos, apropriando-se progressivamente dos seus usos e funções, das estruturas próprias de cada gênero textual e suas especificidades, vivenciando os *propósitos que organizam a*

*leitura* (BATISTA, 2011), ou seja, os muitos usos e funções da leitura, alternados conforme nossos objetivos, suportes, gêneros e interlocutores.

Torna-se, pois, possível e produtivo trazer para o cotidiano da Educação Infantil esta escrita social com toda a riqueza e diversidade com que ela se encontra fora da escola, em *contextos reais* ou em *situações simuladas* (BATISTA, 2011) com o objetivo de que as crianças questionem e reflitam sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre o ler e o escrever, a partir das muitas vivências e experiências, dentre elas a brincadeira, com os diversos gêneros e suportes. Em diálogo com BRITTO (2004, p.17):

É à medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, que ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela.

O objetivo desta pesquisa é tecer um diálogo, buscando investigar modos de potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de vivências de situações reais/simuladas do uso da língua no cotidiano. Pretende-se, ainda, investigar a brincadeira nestes espaços, compreendendo-a como uma fazer criador, revelador e transformador, a partir da observação e registro de cenas, e o que elas revelam das relações estabelecidas entre a criança e a linguagem escrita, especialmente, a sua relação com os diversos gêneros e suportes. *No brincar, a criança se interroga sobre o mundo no qual ela se situa* (GOUVÊA, 2007), significando a cultura e construindo experiências, revelando neste brincar o que conhece do mundo e como ressignifica-o, estabelecendo um paralelo com a linguagem escrita, no brincar, a criança revela o que conhece dela, trazendo seus usos para a brincadeira, significando-a e ressignificando-a nesta ação com autoria, produzindo cultura e sendo produzido por ela.

Organizei estratégias de ação e observação nas quais se fez o uso da linguagem escrita de modo a contribuir para a formação do leitor pleno e também para a reflexão sobre as interações das crianças, *aqui e agora* (DAHLMERG, MOSS E PENCE, 2003), com a linguagem escrita. As crianças eram percebidas enquanto sujeitos de linguagem, vivenciando *aqui e agora* a linguagem escrita, as diversas práticas de escrita no mundo, constituindo, assim, sentido e significado para este leitor/ escritor que interage com a língua escrita, conforme indica Antonio A. Batista (2011, p. 18):

com as características dos modos de construir significados por meio da língua escrita, especialmente com a sintaxe da escrita, com os deferentes gêneros de textos, com os propósitos que buscamos alcançar quando lemos ou escrevemos e com as formas de circulação de textos.

O processo é de construção do conhecimento junto com outros *co construtores*, adultos e crianças. São *co construtores de conhecimento, da cultura e da sua própria identidade* (DAHLMERG, MOSS E PENCE, 2003).

Destaco, agora, algumas cenas ocorridas nos anos de 2012 e 2013, na Creche Municipal em que atuo como professora de educação infantil, que revelam os diversos usos dos gêneros textuais e seus suportes, em diferentes contextos, alternados conforme os objetivos e os interlocutores. Minha intenção com a escrita deste artigo é que a partir destes relatos de prática, nós professores possamos continuar a discussão sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, com aposta em um trabalho com os gêneros, dotando de sentido a linguagem escrita, tal qual ela circula socialmente, plenamente presente na Creche.

A experiência vivida é representativa desta compreensão. Durante o mês de Julho de 2012, realizamos nesta Unidade Escolar (CMJ) nossa Festa Junina. Antes da festa, trouxe vários tipos de convite para que as crianças observassem as características e os usos daquele gênero tal como ele circula socialmente. Li para o grupo o que estava escrito em cada convite, havia convite de casamento, de aniversário e de Festa Junina. Apenas uma criança reconheceu e nomeou o gênero, dizendo que era um convite. Após a fala dessa criança, outras crianças falaram sobre as situações em que vivenciaram o uso deste gênero, dizendo, por exemplo, que no seu aniversário foi distribuído convites para os colegas.

Continuamos nossa roda de conversa estabelecendo um paralelo entre as experiências das crianças e a da professora relacionada ao gênero, aos modos como ele circula socialmente e às características observadas e, em seguida propusemos a construção de um texto coletivo deste gênero com o objetivo de utilizá-lo, para convidar outras pessoas para a nossa Festa Junina, dialogando com Batista (2011) ao dizer que *as propostas de produção de textos que têm maior impacto sobre o aprendizado são aquelas que são realizadas em contextos comunicativos reais, em situações efetivas de uso da língua escrita*. O texto foi escrito com a professora

ocupando a função de escriba/ mediadora, registrando as falas das crianças e negociando com elas os detalhes da construção do texto, através de questionamentos e também dando algumas opções.

O texto produzido coletivamente foi lido para o grupo, para realização de alguns ajustes. Depois disto, o texto foi digitado e confeccionou-se o convite em formato de bandeirinha, conforme decisão do grupo. As crianças, em outro momento, enfeitaram o convite, colando retalhos de tecido xadrez. Depois de pronto, fizemos circular o convite da festa Junina para os responsáveis e seus convidados, através da agenda.

Em outro momento, próximo à Festa do Dia das Crianças, aproveitamos a ocasião para escrever um outro convite para participarem junto conosco deste momento especial, vivenciando o modo como o gênero convite circula socialmente, apropriando-se das suas estruturas, usos e funções, considerando as interações e intenções comunicativas de sujeitos numa determinada situação, conforme a necessidade surgida no cotidiano (CORSINO, 2011).

Na Creche na qual se desenvolveu essa pesquisa, realizamos um trabalho, no início do ano letivo de 2013, de construção de uma lista de combinados da turma a partir de conversa com as crianças sobre a importância de fazer com que a sala fosse um ambiente onde todas as pessoas se sentissem bem em permanecer. Questionamos sobre o que era preciso fazer para que isso acontecesse. As crianças foram convidadas a apresentar suas propostas que, devolvidas para o grupo em forma de questionamento, poderiam ou não compor a lista e ainda se agrupariam de um lado ou do outro da lista (PODE e NÃO PODE).

Dessa forma, os alunos foram se expressando, dizendo, por exemplo, que não podiam bater nos amigos, que podiam brincar, fazer pintura de cavalete, mas que não podiam chutar... Quando falaram que não podiam chutar, devolvi em forma de pergunta, questionando o que não poderíamos e o que poderíamos chutar, negociando com as crianças as regras e a construção da lista de combinados. Disseram que poderíamos chutar a bola, mas que não poderíamos chutar o colega!

Conforme a turma ditava as regras, eu fazia o registro de tudo o que ia sendo falado, na cartolina em forma de lista. Em outro momento, fiz a leitura dos

combinados, com o objetivo de que revisássemos em grupo os acordos e estabelecêssemos outros, conforme necessário. Ao final, convidei as crianças a assinarem a lista, dando validade assim ao que foi escrito, como uma forma de todos tomarem conhecimento dos combinados e se comprometerem com o seu cumprimento. As crianças se utilizaram de *zig zags* e outras ondulações para representarem os seus nomes, alguns escreveram letras aleatoriamente. Todos, por livre iniciativa, pegaram os cartões para possivelmente tentar escrever conforme estava ali e, quem sabe, seguir um ou outro colega que havia resolvido buscar tal correspondência. As regras construídas coletivamente foram revistas e relidas em outros momentos.

O relato apresentado a seguir traz experiências do este ano letivo (2013) com o uso de jornais na sala de aula, como um dos modos de crianças e adultos conhecerem e explorarem o mundo, se informando sobre alguns acontecimentos. O uso do jornal foi trazido com a proposta inicial de vivenciarmos as diferentes formas de escrita no mundo, os diferentes tipos de texto, gêneros e suportes, buscando trazer práticas cotidianas que considerem a leitura e a escrita como algo cultural, social e não somente restrito ao ambiente escolar, dotando-as de sentido.

Assim, ficamos sem água na creche durante uma semana. Esse fato nos impediu o funcionamento normal desta unidade. Tivemos dias sem banho, outros sem atendimento às crianças e muitas perguntavam o porquê de não ter banho naquele dia, o porquê de não utilizar tinta, dentre outras situações. Conversei com eles, informando que havia muitos lugares que estavam sem água, pois tinha ocorrido um problema no lugar que distribui água para os outros locais. No dia seguinte levei um jornal, cuja capa principal trazia informações sobre a situação que havíamos conversado sobre, anteriormente. A imagem era de uma mulher com garrafas de água vazias. As crianças ficaram curiosas em descobrir que outras pessoas estavam passando pelo mesmo problema. Estabeleciam comparações como, por exemplo, o fato de que muitas não tinham nem um pouquinho de água, sequer um reservatório como havia na creche. Muitas são as situações em que se pode arriscar o uso do jornal impresso para experimentar outras formas de escrita no mundo. Como afirma Batista (2011, p.22),

*uma primeira direção imprescindível para avançar no domínio da compreensão é experimentar esse mundo organizado em torno da cultura escrita, dele participando por meio de práticas de letramento, garantindo a todos o direito a uma plena inserção no mundo da cultura escrita, e são as diversas práticas de leitura e escrita que podem assegurar essa progressiva inserção no mundo das letras.*

Nem sempre é possível criar situações de uso da linguagem escrita em contextos reais, além de ser interessante, em alguns momentos, criar outros contextos comunicativos, simulando-se as ações, criando-se os personagens e vivenciando-se os gêneros em um contexto de hipóteses e imaginação. A cena destacada a seguir, apresenta a criação de uma *simulação de contextos comunicativos* (BATISTA, 2011).

Nos meses de agosto e setembro de 2012 vivenciamos um projeto com a temática do Folclore, trazendo alguns elementos tais como: as cantigas de roda, passadas de geração em geração, algumas lendas, personagens, parlendas, trava-línguas, brincadeiras e também danças folclóricas para exploração. Destaco aqui o momento em que investigamos o personagem Saci Pererê. Os personagens encantados foram explorados a partir de livros de literatura infantil e vídeos retirados do Youtube e de diálogos com as crianças sobre o que cada um conhecia ou já ouvira falar desses personagens.

A situação relatada a seguir parte de uma interlocução com Batista (2011, p.20) ao citar que nem sempre é possível criar efetivas situações reais de uso da língua, o que abre o espaço para a simulação de contextos comunicativos. Enquanto as crianças brincavam no pátio, baguncei a sala, deixando mochilas no chão, espalhando brinquedos, livros, etc., sem que as crianças percebessem, e deixei um bilhete: OLÁ TURMA 31 PASSEI POR AQUI E BAGUNCEI A SALA DE VOCÊS. BEIJOS SACI PERERÊ. Quando voltaram, ficaram muito curiosos e surpresos. Questionei a turma, perguntando se alguém tinha feito aquilo. Todos falaram que não; acreditavam que alguém tinha feito aquilo. Enquanto as crianças exploravam o espaço, fazia alguns comentários e questionamentos. Algumas notaram o bilhete na parede e ficaram realizando tentativas de leitura. João convidou Carlos para tentar ler o bilhete para ele. Deixei também o gorro do Saci pela sala e Vanessa o encontrou. Quando Marcos viu todo o ocorrido disse que só podia ter sido arte do Saci porque ele era muito bagunceiro.



Convidei as crianças a fazerem uma roda para conversarmos sobre as pistas recolhidas e o que observamos. Preparamos uma armadilha adaptada (garrafa+ pena+ sopros) para pegar o Saci. As crianças sugeriram que criássemos um bilhete para deixar para ele ler quando tentasse invadir nossa sala novamente. No dia seguinte, o Saci foi capturado: enquanto as crianças almoçavam, coloquei o Saci na garrafa. Ao chegarem do almoço, vieram logo me procurar para me mostrar. Cada um levou a garrafa com o Saci um dia para casa.

As estratégias/ práticas que busquei trazer para o cotidiano da Educação Infantil, caracterizam-se como possibilidades reais de uso da linguagem escrita, a partir de *vivências no universo cultural* (BRITTO, 2004), fazendo uso nos momentos necessários e incluindo as crianças nas pesquisas e decisões do/ para o grupo.

As possibilidades são múltiplas: recados e bilhetes na agenda; criação de convites para festas; leitura e vivências do cardápio; busca por informação em um jornal; pesquisa de um tema na internet ou em uma enciclopédia, considerando também a interlocução imagem e texto; leitura de livros; produção de textos coletivos; leitura de uma receita e consequente preparação, degustação e circulação desta receita, dentre outras situações de vivências dos gêneros de modo pleno incluindo-se aí o conhecer seu uso real.

### **Transitando entre os contextos real e simulado: a brincadeira como experiência de cultura e experiência de/ com a linguagem escrita**

Transitando entre os contextos real e simulado, temos a brincadeira consideramos como uma *experiência de cultura*. Por meio dela, e como ação coletiva das crianças, são constituídos e reinventados *valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social* e uma experiência com a linguagem escrita (BORBA, 2012). Em diversos contextos de faz de conta, as crianças, inseridas em sua *cultura de pares* (CORSARO, 2011)<sup>36</sup>, fazem uso da linguagem escrita, dos gêneros do discurso e/ou seus suportes no contexto narrativo. Isso ocorre quando, por exemplo, escrevem um bilhete para a mãe dizendo que foram passear e voltam mais tarde ou fazendo

---

<sup>36</sup> Compreendida aqui, como universos compartilhados de discurso.

uma lista de compras, ou ainda distribuindo convites para a festa. São atividades em que revelam o que conhecem da linguagem escrita e, além disto, empreendem esforços para compreendê-la, revelando assim um despertar da curiosidade/ interesse infantil e, em seu uso, as suas funcionalidades. O processo possibilita que as crianças vão dotando-as as ações com as suas marcas, como resignificação e dialogismo.

As cenas a seguir foram destacadas com o objetivo de tecer diálogos a partir das interações que as crianças estabelecem nas brincadeiras. São atividades em que as reafirmam enquanto formas de se vivenciar e buscar compreender o mundo, experimentando-o, imitando-o e recriando-o conforme suas percepções. Por isso, cabe destacar aqui o modo como as crianças buscam compreender a linguagem escrita e fazem uso das práticas de leitura e escrita a partir do que observam, buscando atribuir sentidos, revelando o que sabem da/sobre a linguagem escrita.

É também nosso objetivo, neste artigo, elencar modos que podem favorecer esse fazer, como ações pedagógicas que abrem para a criança múltiplas possibilidades de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade.

### **Cena 1: “Não tenho mais convite, acabou”**

A turma E1 30 estava no solário durante a tarde. Neste dia disponibilizei alguns tecidos com a intenção de deixá-los à disposição das crianças assim como outros materiais para elas interagirem e criarem, observando-as em alguns momentos. Em outros, procurei fazer parte das situações criadas naquele espaço, ocupando o papel de um adulto atípico, que não está ali para vigiá-las e sim para fazer parte de suas brincadeiras, suas conversas, suas experiências (BARBOSA, 2009).

Um grupo de crianças pegou um dos tecidos e levou para um dos brinquedos do solário (um brinquedo com dois escorregadores, espaços de escalar e vãos no meio e embaixo) tentando montar uma cabana. Fui chamada pelo grupo para ajudar a montar a cabana, esticando o tecido com eles e colocando sobre a parte lateral do brinquedo. Assim, fechávamos a única passagem totalmente aberta.

Sara, dentro da casinha, pegou outro tecido e colocou sobre a tábua de passar roupa e começou a passar o ferro no tecido como quem passa roupa. José pegou outro tecido e colocou-o sobre as costas, semelhante à capa de um super herói e

disse que era o Batman, enquanto corria pelo solário com a capa. Aproximei-me do grupo que havia montado a cabana e fiquei observando. Neste momento Denis falou: “Entra, tia!” Entrei na cabana após o pedido do Denis e fiquei sentada ali junto com ele e outras duas crianças (Carlos e Renato). Logo em seguida, apareceu Jéferson e perguntou se podia entrar. Denis disse que Jéferson não poderia entrar, pois ele só tinha três convites que tinham sido dados para a “tia Natasha, Renato e Carlos”. “Não tenho mais convite, acabou!” disse Denis, tentando impedir a entrada de Jéferson. Fiquei observando as relações ali estabelecidas. Carlos fez uma pergunta, acompanhada de uma afirmação, para o Jéferson: “Você vai cuspir? Vai bater? Não pode cuspir e bater!” Jéferson disse que não iria cuspir e bater. Carlos logo chamou o colega para entrar dizendo ter ainda um convite, este entrou todo contente na cabana. Ficamos apertadinhos ali dentro por um momento. Pouco tempo depois, o movimentar do escorregador acabou desmontando a cabana. Denis pegou o pano e o levou para o alto do brinquedo, esticando-o no chão. Outras crianças foram para o alto do brinquedo e se sentaram sobre o pano...

Esta cena, retirada do caderno de registro do ano de 2012, diz sobre a ação da criança que ao selecionar para o “enredo” da sua brincadeira os usos da linguagem escrita, incluindo aí um determinado gênero. Revela seu conhecimento sobre ela, e dela se apropria, buscando compreendê-la e deixando na linguagem escrita as suas marcas.

Outras situações tais como a interação entre as crianças, as estratégias de acesso, a organização do espaço e a presença de elementos do real<sup>37</sup> poderiam ser trazidas para discussão, mas atendo-me a sinalizar a utilização de um gênero textual em uma brincadeira, dotado de uso social, ou seja, servindo para permitir ou não a entrada de alguém. “Só entra quem tem convite!”. A fala de Denis revela/sinaliza o quanto a ação criadora nasce e se potencializa a partir de experiências com o real e, ainda, como as crianças fazem o uso da linguagem escrita, buscando, a partir desta ação, compreendê-la e significá-la em seus usos, apropriando-se deste objeto cultural em suas práticas.

---

<sup>37</sup> Por exemplo, quando uma criança pega o tecido e finge estar passando roupa e ainda elementos da televisão, quando outra criança pega o tecido e finge ser um super herói.

**Cena 2: “Vou escrever para a sua mãe, tá?”**

As crianças estão na sala de atividades, cada grupo explorando um dos cantos da sala. Na sala havia uma mesa com massinha, potes e tesouras; outra com materiais para desenho/ técnica de arte (folha A4, giz em diversas cores e pote com água); um canto com fogão, pia, pratos, panelas e demais acessórios de cozinha, bem como vassoura, rodo e pá de lixo. No outro canto próximo e com tapete, havia blocos de encaixe e telefone; em outro espaço com cadeirinhas, havia fantasias, tecidos e em mais outro, havia tapetes, almofadas e livros. Na sala também tínhamos fantoches pendurados, acessíveis às crianças e um cavalete com alguns potes com tinta, pincel e folha.

Maria, Ana e Kauã estão brincando no espaço com fogão e pia. Fazem comidas, comem e lavam a louça. Kauã utiliza esponja e água para lavar os pratos e panelas. Enquanto isso, pede para eu cuidar do seu bebê, sua boneca, que está machucada. Seguro, então, a boneca e pergunto o que aconteceu. Kauã diz que ela machucou o dedo. Falo que irei passar água e colocar o gelo, como é de costume na ação com as crianças. Maria pega uma das agendas em cima da bancada, abre-a e diz: “Vou escrever pra sua mãe, tá?” e com o movimentar dos dedos faz como quem escreve algo para alguém.

Destaco esta cena, pois podemos observar em mais uma brincadeira a utilização de um gênero e o seu respectivo suporte compondo a narrativa da ação criadora. Ao trazer o objeto agenda e dotá-lo de significado e uso, abrindo e fazendo movimentos de escrita e oralizando o que escrevera, Maria demonstrou conhecer a funcionalidade e o uso da agenda (comunicar-se com os responsáveis), partir, talvez, de outras cenas em que observou a professora escrevendo um recado. Fala da professora com alguma criança e diz que escreveria para a mãe relatando que a criança se machucou. As ações se deram de modo semelhante como acontecem nos momentos diários com o grupo, revelando nesta situação também que a criança é um ser atuante em seus processos de aprendizagem, que buscam compreender e vivenciar o mundo a partir das suas ações. O mesmo se dá em relação às experiências com a linguagem escrita.

### **Cena 3: “Tia, espera, eu ainda não escrevi meu nome”**

A situação descrita a seguir aconteceu durante um dos momentos de livre opção propostos na organização da rotina diária na sala de atividades da turma, quando cada grupo de crianças brincava e interagia com os colegas e objetos nos cantos organizados neste espaço.

Júlia desenha na mesa juntamente com outros três colegas, cada um com a sua folha. Interessante ressaltar que, enquanto as crianças desenhavam, a educadora tem o costume de pedir licença para escrever o nome de cada criança em sua folha. Neste dia, Júlia, ao terminar o desenho, chama a professora e o entrega para ela. Antes que a professora vá para outro espaço, ela lembra que ficou faltando escrever o seu nome e pede novamente a folha para a sua professora dizendo: “Tia, espera, eu ainda não escrevi meu nome”. Pega a folha, um lápis e, fazendo ziguezagues, representa seu nome. Júlia escreve o seu nome, tal como acredita que é, e esta ação de escrita espontânea nos “fornece um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 2001). Júlia faz, em suas produções, distinção entre os desenhos e a escrita. Até mesmo quando questionada em outros momentos, atribui valor às suas produções, iniciando suas reflexões sobre os funcionamentos e funcionalidades da(s) escrita(s). Revela o seu processo individual de construção de conhecimento que se dá, articulado e inserido com/em um processo discursivo. Neste processo, adultos e outras crianças interagem na/ com e, a partir da linguagem, que é manifestação viva das relações culturais, constrói conhecimentos e outras hipóteses no diálogo com o outro. Trata-se de uma interação ativa entre ouvinte e falante (BAKHTIN, 2003).

Outras situações tais como: escrita de bilhete para a mãe pedindo para comprar bala, fazendo o uso de pseudoletas e ziguezagues; e ainda quando uma criança pega um livro e o expõe, iniciando uma narrativa com a interpretação das imagens e/ou fazendo uso da memória; ou quando “lêem” uma receita para fazer um bolo, revelam que essas crianças pensam sobre a escrita e empreendem esforços para compreendê-la.

Tais cenas de interação entre as crianças e entre elas e a linguagem escrita nos apontam outras questões para reflexão. Quais significados e usos têm sido dados à escrita? Como essas crianças têm pensado a linguagem escrita? O que é revelado nestas brincadeiras? Como potencializar experiências com a leitura e a escrita na brincadeira? O que disponibilizar, quando, como e em qual espaço?

É nas muitas interações com a cultura escrita que a criança vai elaborando seu conceito de linguagem escrita, compreendendo as diferentes funções do ler e do escrever. Ela amplia seu conhecimento de letras, números e desenhos e aprende a fazer distinções entre os diversos gêneros e os suportes de escrita (SOARES, 2009), merecendo destaque a brincadeira como uma das possibilidades de interação com este objeto cultural. Na experiência da brincadeira, a criança empreende esforços físicos e criativos que lhe conferem a possibilidade para fazer aquilo que deseja, como tentativas de entendimento. É assim que extrapola a imitação, e dotando esta ação com um toque de sua interpretação do mundo, amplia suas experiências *a partir de um dizer sobre*. Na brincadeira, a criança fala sobre suas significações do mundo, especialmente aqui, sobre suas significações da/ sobre a linguagem escrita, em dizeres que não se limitam ao uso objetivo do escrito (BRITTO, 2004). Na brincadeira, constitui-se enquanto ser de linguagem e produtora de linguagem, inseridas em um contexto histórico, social e cultural específicos.

E como se dá essa ação criadora? Segundo Vigotski (2002), a criança acumula materiais para sua criação a partir do que vê e do que ouve, o que nos remete a uma importante consequência pedagógica: se quisermos ampliar significativamente essa ação criadora devemos ampliar suas experiências. “As atividades dirigidas podem sugerir ideias, oferecer oportunidades de as crianças ampliarem sua visão de mundo” (PORTO, 2008). A criança transfere suas descobertas para suas brincadeiras e o movimento contrário também, enriquecendo-se mutuamente. Os gêneros e suportes trazidos para as brincadeiras em destaque fizeram parte da narrativa das brincadeiras,. Aqueles grupos fizeram o uso destes elementos em outros contextos, quando, por exemplo, criaram um convite para a Festa Junina da Creche; quando receberam um convite de aniversário de um colega; quando observaram a professora escrever na agenda para os responsáveis comunicando um machucado; quando participaram de

situações de leitura e contação de história com objetos como livro e fantoche; escreveram coletivamente uma lista com o que deveria ser comprado para preparo de uma receita tendo a professora como escriba/ mediadora; observaram a mãe em casa deixando um bilhete na geladeira para o pai ou alguém anotar um recado com o número do telefone para retornar a chamada; quando viram a avó lendo o jornal, etc.

A criança em sua ação criadora utiliza elementos da sua experiência, indo para além da cópia, imitação, dotando esta ação com seus sentidos e interpretação do mundo. Ganha significado a linguagem escrita, seus muitos usos e funções como mais uma possibilidade de se dizerem, registrando o que vivem, pensando, imaginando e deixando suas marcas (CORSINO, 2011).

É pensando nestas experiências que, em diálogo com Batista (2011), trago para reflexão:

É importante que o professor leve em conta que cabe a ele atuar como mediador entre as crianças e o mundo da escrita e que, quanto menor é o grau de autonomia de seus alunos na leitura e na escrita, maior será seu papel como um modelo de leitor. (BATISTA, 2011, P. 22)

Torna-se importante também assegurar um espaço físico que estimule as interações com a leitura e a escrita,. São espaços organizados para a leitura, com livros e também a presença de textos com outros suportes e gêneros, tais como jornais, revistas, livros de pesquisa, receitas e ainda outros materiais. São instrumentos que podem ser empregados como apoio à brincadeira, permitindo que as crianças anotem sua lista de compras; escrevam uma carta para o colega; utilizem um livro para ler uma história; consultem o jornal para verificar a previsão do tempo; façam receitas, etc.

Neste artigo, trouxemos como eixo norteador de discussões a linguagem escrita, seus usos e funções, nas interações que se estabelecem no mundo. Pensamos a linguagem como parte constituinte das relações entre os homens, que a utilizam para se comunicar, para se expressar e construir sentidos. Buscamos, especialmente, fazer um recorte, em que procuramos pensar como a criança pequena vive esta linguagem escrita e busca compreendê-la, também a partir da brincadeira. Pretendemos, ainda, discutir como potencializar práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil para que considerem a vivacidade e pluralidade desta linguagem

repleta de sentidos e significados, uma vez que apostamos em um trabalho com os gêneros discursivos, em contextos reais e simulados.

Tais exemplos apresentados comprovam que vivenciar experiências em contexto reais, simulados ou em contextos que transitam entre o real e o simulado, com os diversos gêneros e suportes contribuem para a formação do leitor pleno, que desde a mais tenra idade, faz uso social da língua. São crianças que, vivenciando as diversas práticas de escrita e interagindo com a língua escrita, buscam se apropriar dela para melhor compreender o mundo e se relacionar com ele, familiarizando-se com o mundo da escrita. Como afirma Kato (1986, p.7),

(...) um sujeito capaz de fazer uso da língua escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (...).

Enquanto o ensino de língua materna estiver centrado apenas na codificação e decodificação de signos, dificilmente haverá uma mudança na formação de leitores. Falamos aqui de mudança capaz de formar sujeitos que se utilizem da linguagem de forma altamente complexa dentro de um contexto significativo, com finalidade e funcionalidade alternados, conforme a situação e a quem se dirige. Dessa maneira, é inegável a importância, desde a Educação Infantil, de práticas sociais de leitura e de escrita por meio dos gêneros do discurso. É mais que isso: é imprescindível e relevante.

#### Nota

1. Todos os nomes citados neste artigo são fictícios, visando preservar a identidade dos participantes do estudo.

#### Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Como a Sociologia da Infância de William Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil?** IN: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares**. *Revista Contemporânea de Educação*. N. 12. Agosto/Dezembro, 2011.
- BORBA, Angela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura**. IN: CORSINO, Patrícia (org.) *Educação Infantil Cotidiano e Políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012



- BRITTO, Luiz Percival. **Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil.** In: GOULART, A.G.F.; MELLO, S.A.M. (ORGS.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância.* Campinas/ SP: Autores Associados, 2004, p. 5-22
- CORSARO, William. **Compartilhamento e controle em culturas iniciais de pares.** In: CORSARO, William. *Sociologia da Infância.* Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSINO, Patrícia. **Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática.** In: KRAMER, Sonia e ROCHA, Eloísa. (org.) *Educação Infantil: enfoques em diálogo.* Campinas, SP: Papirus, 2011, pp. 241-257
- DAHLBERG G., MOSS P., PENCE A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.* Porto Alegre: Artmed: 2003.
- FERREIRA; M.. **Do “avesso do brincar ou... as relações entre, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social (ais) instituinte(s) das crianças no Jardim da Infância.** In: SARMENTO, M. & CERISARA, A. (ORG.) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto: Asa, 2004
- FERREIRO, Emília. *A representação da linguagem e o processo de alfabetização.* São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- GOUVÊA, M. C. S. **A criança e a linguagem: entre palavras e coisas.** In: PAIVA, MARTINS, PAULINO, CORRÊA, VERSANI (orgs). *Literatura: saberes em movimento.* Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2007, p. 111-136
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.* São Paulo: Ática, 1986.
- PORTO, Cristina Laclette. BRASIL. **Brincadeira ou atividade lúdica?** Ministério da Educação. Salto para o Futuro. *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas*, 2. Ano XVIII. Boletim 07, maio de 2008.
- VIGOTSKI. *A formação social da mente.* 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem.* Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995