

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA**

GRACIELE BERNO CAPINOS

**CONTRIBUIÇÕES DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NOS PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA**

VACARIA

2023

GRACIELE BERNO CAPINOS

**CONTRIBUIÇÕES DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NOS PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, da Universidade de Caxias do Sul, para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Verónica Pilar Gomezjurado Zevallos

VACARIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

C243c Capinos, Graciele Berno
Contribuições das múltiplas linguagens nos processos de ensino e de
aprendizagem da língua escrita na pré-escola [recurso eletrônico] / Graciele
Berno Capinos. – 2023.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2023.

Orientação: Verónica Pilar Gomezjurado Zevallos.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação de crianças. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Gomezjurado
Zevallos, Verónica Pilar, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 373.2

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

CONTRIBUIÇÕES DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

GRACIELE BERNO CAPINOS

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Linguagem e Processos Culturais.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Vacaria, 26 de outubro de 2023.

Banca Examinadora:

Dra. Verónica Pilar Gomezjurado Zevallos
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Carina Maria Melchior Niederauer
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Jaqueline Stefani
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen
Universidade do Vale do Taquari

Dedico este trabalho a todos os professores de Educação Infantil, pré-escola, que, assim como eu, interessam-se pelos processos de ensino e de aprendizagem nas múltiplas linguagens, nesta etapa de ensino.

AGRADECIMENTOS

Adentrar o Mestrado é, certamente, um momento permeado por emoções e tensões na vida pessoal, profissional e acadêmica, plenas de surpresas. Por tudo isso, agradeço a Deus, primeiramente, por manter-me com saúde, equilíbrio, discernimento e fé para a realização da dissertação.

Ao meu esposo, Alexandre Ullmann Capinos, que me concedeu o seu apoio, compreensão e me fortaleceu nesse período.

Aos meus filhos, Augusto Berno Capinos e Giúlia Berno Capinos, por me inspirarem e acalmarem todos os dias com seus beijos e abraços e por, a cada dia, proporcionar um sentido especial à minha existência. Embora tendo 11 e 7 anos, eles já me ensinaram tanto sobre a vida e sobre amar. Quando iniciei o mestrado no ano de 2021, eles estavam na Educação Infantil, pré-escola (Giúlia) e 3º ano do Ensino Fundamental (Augusto). Agora, chegando ao final do Mestrado, maravilham-me com as múltiplas linguagens que permearam as aprendizagens pelas quais ambos transitaram.

À minha sogra, de forma especial, Darci Alaídes Ullmann, por abdicar-se da sua vida pessoal para ajudar-me com as tarefas de casa, aos cuidados com os filhos, companhia e escuta das minhas angústias.

À minha mãe, Geni Teresinha Berno e ao meu pai Elvair Luciano Berno (*in memoriam*), por me incentivarem desde criança a ter dedicação ao percurso escolar e por me tornarem uma pessoa humana, que valoriza cada conquista alcançada.

À minha orientadora, professora Dra. Verônica, pela compreensão e auxílio na escolha do tema de pesquisa do interesse da pesquisadora, pela paciência na correção das escritas, pela condução da construção e desconstrução de conhecimentos e por ter se colocado tão disponível durante esses dois anos.

Às minhas amigas e colegas das Escolas Municipais de Educação Infantil do Município de Vacaria, pelo apoio e ensinamentos.

Às crianças, da Educação Infantil e Anos Iniciais, com as quais me dediquei a ensinar, e com elas aprendi a “escutar” a singularidade de cada criança e a prática de ensinar.

À Universidade Caxias do Sul (UCS) - Campus de Vacaria - e aos professores do programa de Pós-Graduação, por propiciarem conhecimentos acadêmicos, aos estudos e compartilhamentos de ideias e experiências com colegas.

CONTRIBUIÇÕES DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

RESUMO

Esta pesquisa compreende a utilização da abordagem Reggio Emilia, quanto às múltiplas linguagens, capaz de auxiliar os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, no que tange à pluralidade de linguagens, no lugar dos métodos tradicionais de alfabetização. As interações discursivas das crianças, nas múltiplas linguagens, de acordo com Malaguzzi (1999, 2016, 2017); Edwards; Gandini; Forman (1999, 2016); Vecchi (2017); Rinaldi (1999, 2014, 2021) e Hoyuelos (2020a, 2020b, 2021), permitem que elas transitem pelas duas modalidades da linguagem, oral e escrita, de modo que as múltiplas linguagens ampliem a concepção da utilização de metodologias para contribuir na aprendizagem da língua escrita na pré-escola. O objetivo geral desta pesquisa é investigar como a abordagem Reggio Emilia, assumida aqui como “múltiplas linguagens”, contribui para o desenvolvimento da língua escrita na Educação Infantil, pré-escola. O referencial teórico adotado tem como base as contribuições da linguística, acerca da alfabetização, conforme ressalta Soares (2016, 2020); do letramento na perspectiva sociocultural, de base teórica construtivista, de Ferreiro e Teberosky (1999), de base teórica construtivista interacionista de Vigotski (1998a, 1998b, 1998c, 2009, 2014) e interativa, dedicando-se, especialmente, às obras de Smolka (1993, 2017); Bakhtin (1997, 2006); Mortatti (2000a, 2000b, 2007, 2019a); Goulart (2014, 2016, 2020); Geraldi (2011); Marcuschi (2007) e Soares (2009a, 2009b, 2015, 2020). Nesse cenário, este estudo se configura com uma abordagem bibliográfica, de análise documental, segundo Cellard (2008) e Lüdke e André (1986), voltado à análise do ensino da língua escrita e da presença das múltiplas linguagens no livro didático. Após a exploração das postulações dos autores que compõe a literatura adotada, com base na análise do livro didático realizada nesta pesquisa, compreendeu-se que a oferta do livro didático para crianças da Educação Infantil, pré-escola, limitaram as práticas pedagógicas e estão associadas às aprendizagens de conteúdos de literacia e numeracia, como propostas na Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), distanciando-se das proposições da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil (Brasil, 2017), não contemplando as múltiplas linguagens. No entanto, o ensino da língua escrita no livro didático está atrelado, basicamente, aos métodos tradicionais de alfabetização, como a memorização do alfabeto, cópia de palavras e sons das letras. Infere-se, portanto, que as múltiplas linguagens poderiam estar presentes na pré-escola, a fim de propiciar uma aprendizagem não somente da língua escrita e da matemática, mas de outras linguagens, que são relevantes para o desenvolvimento das práticas discursivas de interação em construções entre sujeito e linguagem, que valorizam o texto, a oralidade, a escrita e a vida.

Palavras-chave: Educação infantil. Língua escrita. Letramento. Alfabetização. Múltiplas linguagens.

MULTIPLE LANGUAGES CONTRIBUTIONS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESSES OF WRITTEN LANGUAGE IN PRESCHOOL

ABSTRACT

This research explores the utilization of the Reggio Emilia approach regarding multiple languages to aid the processes of teaching and learning written language, emphasizing the plurality of languages instead of traditional literacy methods. According to Malaguzzi (1999, 2016, 2017); Edwards, Gandini, and Forman (1999, 2016); Vecchi (2017); Rinaldi (1999, 2014, 2021), and Hoyuelos (2020a, 2020b, 2021), the discursive interactions of children in multiple languages allow them to navigate both oral and written modalities. The aim is to broaden the conception of methodologies contributing to written language learning in preschool. The goal is to investigate how the Reggio Emilia approach, interpreted here as "multiple languages," contributes to developing written language in Early Childhood Education, specifically preschool. The theoretical framework draws on linguistics contributions to literacy (Soares, 2016, 2020), a sociocultural perspective on literacy with a constructivist basis by Ferreiro and Teberosky (1999), and constructivist-interactionist theories of Vigotski (1998a, 1998b, 1998c, 2009, 2014). It also aligns with interactive perspectives, particularly the works of Smolka (1993, 2017), Bakhtin (1997, 2006), Mortatti (2000a, 2000b, 2007, 2019a), Goulart (2014, 2016, 2020), Gernaldi (2011), Marcuschi (2007), and Soares (2009a, 2009b, 2015, 2020). This study adopts a bibliographic and document analysis approach as per Cellard (2008) and Lüdke e André (1986), focusing on the analysis of written language teaching and the presence of multiple languages in the textbook. After exploring the literature, it was observed that the provision of textbooks for preschool children limited pedagogical practices to literacy and numeracy content, as proposed in the National Literacy Policy (Brazil, 2019), diverging from the proposals of the Common National Common Curricular Base for Early Childhood Education (Brazil, 2017). The textbooks did not adequately incorporate multiple languages. However, written language instruction in textbooks is mainly tied to traditional literacy methods such as alphabet memorization, word copying, and letter sounds. In conclusion, multiple languages could be present in preschool to facilitate learning written language and mathematics, but also other languages relevant to developing discursive practices involving interactions between subjects and language, valuing text, oral communication, writing, and life.

Keywords: Early childhood education. Written language. Literacy. Literacy education. Multiple languages.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Métodos sintéticos	19
Figura 2 - Métodos analíticos	19
Figura 3 - Teorias de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita pela criança.....	28
Figura 4 - Consciência fonológica.....	30
Figura 5 - Diferentes tipos de gêneros textuais	43
Figura 6 - Mapa dos estados italianos	52
Figura 7 – Das cartas aos livros de alfabetização	68
Figura 8 - Alfabeto letra a.....	87
Figura 9 - Alfabeto letra m	89
Figura 10 - Alfabeto letra y	91
Figura 11 - Sumário.....	94
Figura 12 - Ícones dos campos de experiências	96
Figura 13 - Ícones campos de experiência (modelagem)	99
Figura 14 - Ícones campos de experiência (caixa sonora).....	100
Figura 15 - Ícones campos de experiência (montando figuras).....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Facetas da língua escrita.....	24
Quadro 2 - Pressupostos que norteiam o reconhecimento de indícios de uma perspectiva discursiva de alfabetização	45
Quadro 3 - Diferentes tipos de linguagens (verbal, não-verbal e mista)	57
Quadro 4 - Campo de experiência: fala, pensamento e imaginação.....	77
Quadro 5 - Concepções de práticas educativas da língua escrita	92
Quadro 6 - Comparação entre campos de experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017) e campo de experiências italianos (1991)	95
Quadro 7 - Propostas que contemplam os campos de experiências	96

LISTA DE SIGLAS

BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
INL	Instituto Nacional do Livro
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LÍNGUA ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA	18
2.1 ALFABETIZAÇÃO: FACETA LINGUÍSTICA	25
2.2 LETRAMENTO: FACETA SOCIOCULTURAL	32
2.2.1 Psicogênese: base teórica construtivista.....	32
2.2.2 Sociogênese: base teórica construtivista interacionista.....	35
2.3 LETRAMENTO: FACETA INTERATIVA	40
3 REGGIO EMILIA E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA PRÉ-ESCOLA.....	48
3.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DE REGGIO EMILIA	51
3.2 CONCEPÇÃO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA	56
3.3 DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS	59
3.4 O PAPEL DO PROFESSOR COM BASE NO TRABALHO COM MÚLTIPLAS LINGUAGENS	61
4 LINGUAGEM NA PRÉ-ESCOLA E AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS	65
4.1 MATERIAIS DIDÁTICOS - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	66
4.2 BNCC-EI E PNA - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	74
4.3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	82
4.3.1 Livro didático: o ensino da língua escrita	84
4.3.2 Livro didático: a presença das múltiplas linguagens.....	93
5 CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	113

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa explora a abordagem Reggio Emilia, situada na área da Educação Infantil, quanto às práticas de ensino e aprendizagem¹, envolvendo a possibilidade de conceber as múltiplas linguagens, como contribuição para o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, este estudo toma por base a premissa de que as práticas pedagógicas de ensino, na Educação Infantil, não podem ficar limitadas a um ensino voltado, primordialmente, aos métodos tradicionais no processo da alfabetização, leitura e escrita, de crianças pré-escolares. Isso ocorre, porque a tomada de posição epistemológica assumida nesta pesquisa, é de que as crianças podem ser inseridas na aprendizagem da língua escrita a partir das múltiplas linguagens, uma vez que essas permitem construir significados e sentidos no processo de conhecimento.

As instâncias constituídas pelas múltiplas linguagens apresentam especificidades que podem ser contempladas na sua integralidade, colaborando, assim, para habilidades na oralidade, escrita e leitura na pré-escola. A primeira etapa da Educação Básica, aqui denominada Educação Infantil, como um espaço de atendimento das crianças, oferecidas em creche (0-3 anos) e pré-escola (4-5 anos), passou por profundas modificações nos últimos anos, desde o seu caráter assistencialista, segundo Guimarães (2017), até experiências educativas voltadas para uma pedagogia das infâncias, a saber: Reggio Emilia (Itália), Waldorf (Alemanha) e High Scope (Portugal).

Esta pesquisa pretende contribuir para um avanço educacional e social, no que tange aos processos de ensino e aprendizagem, fundamentado em uma prática pedagógica nas múltiplas linguagens, estruturadas nos documentos que norteiam a etapa da Educação Infantil, que estabelecem as vivências e aprendizagens, em uma relação política, ética e estética² na formação integral do ser humano. O panorama do estudo é inovador, posto que propõe uma concepção voltada para as infâncias atuais e as suas linguagens, de modo a apresentar possíveis contribuições para o contexto escolar da Educação Infantil, bem como para a Formação de Professores.

Pensar a formação docente como um processo importante para a recuperação de uma constituição dos princípios éticos, estéticos e políticos, demanda que o professor esteja

¹ Entende-se, nesta pesquisa, que ensino e a aprendizagem são processos inseparáveis.

² Entende-se, nesta pesquisa, que a estética está alicerçada ao pensamento e, conforme a obra de Malaguzzi, “a estética não foi apenas introduzida em suas escolas como atividade artística, mas também como vida. Vida estética, por meio da qual levou à escola o gosto pelo belo, bonito e bem apresentado, entendido como experiência e não como adorno vazio, carente de sentido” (Hoyuelos, 2020, p. 264).

conectado com as crianças, respeite os seus tempos e as suas escolhas, em um processo de escuta atenta, não apenas em relação àquilo que é audível - no sentido literal -, mas que considere a relação dialógica existente no contexto de Educação Infantil. O professor, quando vivencia e reconhece a importância da arte, aprende e utiliza isso para qualificar a sua própria prática, haja vista que a arte é uma das formas de manifestar e perceber o mundo a partir de diferentes culturas, transformando-as em experiências vividas, de maneira a entender a arte como conhecimento, no que diz respeito à interioridade de cada ser.

Atualmente, o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita requer muito mais do que transmissão e reprodução de conhecimento, do que se acreditava antigamente, dos métodos tradicionais de alfabetização, pois necessitamos de práticas pedagógicas que auxiliem nas aprendizagens das crianças e dos professores, reconhecendo o direito desses à participação, assim como fazem as Pedagogias participativas. Nesse sentido, faz-se importante que os professores assumam um olhar atento para às múltiplas linguagens, de modo a conceber linguagens, tais como: a oralidade, a escrita, o desenho, o teatro, a dança, o cinema, a televisão, o rádio, o computador, os jogos eletrônicos, as histórias em quadrinhos, os álbuns de figurinha, a poesia e a ilustração, visando à formação integral da criança.

As inquietações conduziram a pesquisadora, em outubro de 2021, ao Mestrado em Letras e Cultura, na Universidade de Caxias do Sul, no polo de Vacaria. Adentrar à pesquisa sobre o desenvolvimento de múltiplas linguagens na Educação Infantil, pré-escola, tornou-se desafiador, bem como um propósito acadêmico a ser desbravado. Nesse contexto, ao apresentar uma pesquisa de mestrado voltada à linguagem³ na pré-escola, evidencia-se a

³ Nesta pesquisa, toma-se como pressuposto o conceito de linguagem, proposto por Malaguzzi (2021, p. 278): “não é apenas um agente comunicativo, mas, também um agente interpretativo (e, assim, estamos tornando mais complexa a acepção da comunicação e do diálogo). A criança é um agente negociador: negocia quando fala e quando recebe; por isso, poderíamos dizer que o contexto linguístico pode ser visto como explícito- e, desse modo iríamos em direção a uma operação enganosa e simplificadora- e como extralinguístico ou seja, tudo o que não pertence a voz, mas, sim, a comunicação”. Tais pensamentos sobre a linguagem, dialogam com o pensamento de Giudici (2017, p. 13, grifo da autora) que afirma: “*quando falamos de linguagem, referimo-nos aos diversos modos com que as crianças (os seres humanos) representam, comunicam e expressam o seu pensamento com diversos meios e sistemas simbólicos; as linguagens, portanto, são as múltiplas fontes ou gêneses do conhecimento*”.

Neste estudo serão pesquisadas três concepções de linguagem, conforme Geraldi (2011, p. 34):

- A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Nos livros didáticos, essa é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por ela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte,

perspectiva de que a criança se desenvolve utilizando todo o corpo⁴, no processo de aprendizagem. Pela experiência da pesquisadora, é observado que no ensino na Educação Infantil, frequentemente, são utilizadas metodologias tradicionais para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, tais como, repetição, cópia e memorização. Esse aspecto revela uma problemática relativa ao fato de que tais metodologias não contemplam outras formas de linguagem, que contribuam para o aprendizado da criança, como sujeito ativo em uma determinada cultura.

O problema de pesquisa está focado na utilização da linguagem como um meio de interação, de relação e de construção do conhecimento e visando o desenvolvimento integral da criança, configurando-se da seguinte forma: como a abordagem Reggio Emília, assumida nesta pesquisa como “múltiplas linguagens”, pode contribuir para o desenvolvimento da língua escrita na Educação Infantil, pré-escola? A escolha do tema se deu pela necessidade de aprofundar estudos sobre a visibilidade da abordagem Reggio Emília, especialmente, quanto àquilo que passa a ser reconhecido como “múltiplas linguagens”, segundo Malaguzzi (1999, 2016), na Educação Infantil, pré-escola.

O conceito de múltiplas linguagens é utilizado na abordagem de Reggio Emilia como metáfora das “cem linguagens”, as quais potencializam o inquestionável papel que a linguagem exerce nas diferentes fases e contextos em que ocorrem os processos de desenvolvimento das infâncias, articulando os seus saberes e as suas experiências, de modo a desenvolvê-las integralmente.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como a abordagem Reggio Emilia, assumida aqui como “múltiplas linguagens”, contribui para o desenvolvimento da língua escrita na Educação Infantil, pré-escola. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) discutir os métodos tradicionais de alfabetização e as facetas da língua escrita, a saber linguística, sociocultural e interativa; b) apresentar o conceito e as concepções das múltiplas linguagens na abordagem Reggio Emília; c) apresentar um breve histórico do modo de conceber os livros didáticos e das políticas públicas dos programas que se referem aos materiais didáticos propostos para o ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento na Educação Infantil; d) comparar como a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (Brasil, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) abordam a

constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. [...]. Essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos:

- a gramática tradicional;
- o estruturalismo e o transformacionalismo;
- a lingüística da enunciação.

⁴ Nesta pesquisa, entende-se necessário frisar a relação corporal, como todo o corpo.

alfabetização e o letramento na pré-escola; e) analisar um livro didático da Educação Infantil, pré-escola⁵, voltado ao ensino da língua escrita e da presença das múltiplas linguagens e f) propor caminhos possíveis para uma Educação Infantil, pré-escola, baseada nas múltiplas linguagens, postuladas pela abordagem malaguzziana⁶, para a formação integral das crianças.

Os pressupostos teóricos e a base epistemológica dessa pesquisa são apresentados, a seguir, de modo a evidenciar os teóricos que norteiam a presente pesquisa: assim, compreende-se que é pelas múltiplas linguagens que as crianças poderiam ser inseridas no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Nesse cenário, este estudo, configura-se com uma abordagem bibliográfica, de análise documental, segundo Cellard (2008); Lüdke, André (1986), dedicando-se, especialmente, às obras de Soares (2009a, 2009b, 2015, 2016, 2020); Vigotski⁷ (1998a, 1998b, 1998c, 2009, 2014); Ferreiro e Teberosky (1999), Smolka (1993, 2017); Bakhtin (1997, 2006); Mortatti (2000a, 2000b, 2007, 2019a); Goulart (2014, 2016, 2020); Geraldi (2011) e Marcuschi (2007), para compreender conceitos linguísticos e cognitivos da aprendizagem da língua escrita. Dessa maneira, torna-se imprescindível pensar na relação das ações pedagógicas com as múltiplas linguagens na prática educacional em contexto de Educação Infantil para a aprendizagem da língua escrita. Nesse horizonte, para além dos teóricos citados, são adotadas as contribuições de autores, como Malaguzzi (1999, 2016, 2017); Edwards; Gandini; Forman (1999, 2016); Vecchi (2017); Rinaldi (1999, 2014, 2021) e Hoyuelos (2020a, 2020b, 2021).

A premissa científica que fundamenta este estudo compreende que se faz relevante adotar metodologias que visem o desenvolvimento integral das crianças, como nos processos de ensino e aprendizagem a partir das múltiplas linguagens. Dessa forma, a prerrogativa adotada neste estudo é que a abordagem Reggio Emilia tem potencial pedagógico para promover experiências em que as crianças possam aprender a escrita alfabética. O que se afirma, é a importância de não se restringir as práticas pedagógicas da Educação Infantil às formas tradicionais⁸ de ensino da língua escrita, que são conhecidas na etapa da Educação Infantil. Ensinar com base em Reggio Emilia, significa a possibilidade de, nas culturas das

⁵ O livro didático intitulado “Coleção Vila Mundo – 5 anos – volume II”, refere-se ao material didático do programa do Governo Federal PNLD (2020-2022), pelo edital 02/2020 (Brasil, 2020), divulgado pelo Ministério da Educação.

⁶ Abordagem malaguzziana e a abordagem de Reggio Emilia são utilizadas como sinônimos.

⁷ O sobrenome Vigotski possui várias grafias (Vygotsky, Vigostsy). Foi escolhido utilizar nesta pesquisa Vigotski, pois está de acordo com as referências utilizadas.

⁸ Entende-se por formas tradicionais a reprodução de modelos pedagógicos na Educação Infantil, especialmente aqueles que se focam no uso de materiais prontos, descontextualizados da realidade da criança, assim como a não exploração de outras linguagens possíveis, limitando-se a metodologias que priorizam memorização e repetição em práticas de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

múltiplas linguagens, promover o protagonismo da criança nos processos de construção do conhecimento.

Desse modo, são evidenciadas as contribuições da abordagem Reggio Emilia, também conhecida como abordagem Malaguzzina que provoca discussões a respeito do desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua escrita e de possíveis relações entre as ações pedagógicas e as múltiplas linguagens, com um olhar para um saber sensível, numa educação política, ética e estética. Diante do percurso realizado, propor-se-á caminhos possíveis para pensar uma Educação Infantil inspirada nas “Cem Linguagens”, apresentadas por Reggio Emília, como forma de promover uma formação integral da criança no contexto da Educação Infantil.

No percurso investigativo do capítulo intitulado, “A língua escrita: alfabetização e letramento na pré-escola”, serão descritos os métodos tradicionais de alfabetização. A partir dos anos 80, o conceito de alfabetização foi ampliado, com as contribuições de estudos do letramento. São abordadas questões sobre as três facetas da aprendizagem da língua escrita: linguística, sociocultural e interativa.

O propósito do terceiro capítulo é compreender, conceitualmente, as múltiplas linguagens na abordagem de Reggio Emilia. Neste capítulo, descreve-se a perspectiva histórica, apontando as possíveis contribuições no desenvolvimento das crianças e o trabalho docente com as múltiplas linguagens.

No quarto capítulo, apresenta-se um breve histórico sobre os materiais didáticos propostos para o ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento. Além disso, compara-se os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (Brasil, 2017) com a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), que trata da alfabetização e do letramento na pré-escola. Na sequência, postula-se uma análise de um livro didático para a Educação Infantil.

Já no quinto capítulo, apresenta-se uma proposta inspirada nas múltiplas linguagens para o ensino da língua escrita na pré-escola, que contribui para o desenvolvimento integral da criança. As relações estabelecidas entre a cultura letrada, bem como a cultura das múltiplas linguagens, serão tecidas neste capítulo, apresentando o resultado obtido na pesquisa. Por fim, serão descritas as considerações finais sobre as contribuições da pesquisa para a área de Letras e Cultura.

2 LÍNGUA ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA

Neste capítulo, são abordados os conceitos de alfabetização e de letramento, com base na língua escrita na Educação Infantil, pré-escola. Dessa maneira, a seguir, são problematizadas questões relacionadas à “indissociabilidade” dos processos de alfabetização e de letramento, nos quais o ensino da língua escrita na Educação Infantil tem sido pauta para inúmeras discussões, que ora o coloca como elemento central e ora como elemento periférico.

Antes de adentrar nas especificidades dos processos em pauta, apresentar-se-á um breve histórico acerca dos métodos tradicionais de alfabetização⁹, a saber, os analíticos e os sintéticos, conforme ressalta Soares (2016, p. 331-332):

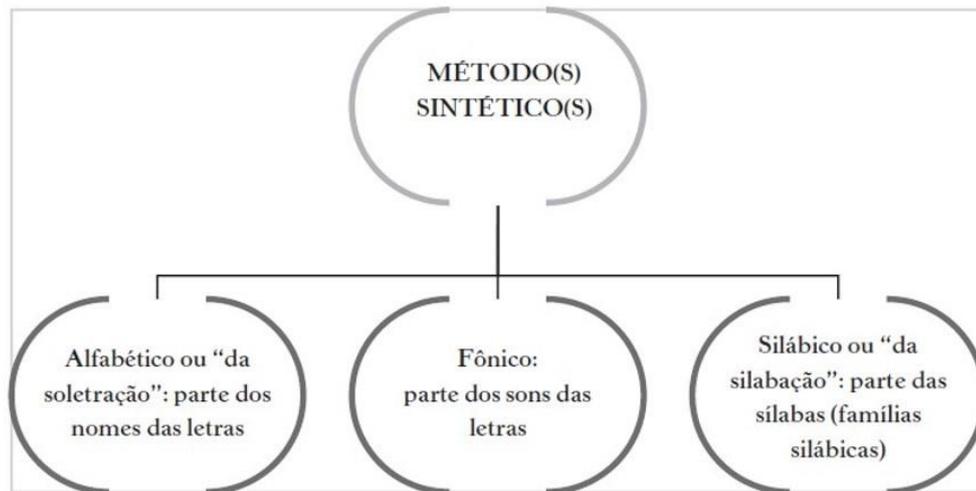
Tiveram sua origem muito mais em materiais para ensinar a ler e escrever – inicialmente os abecedários, os silábrios, durante largo tempo as cartilhas, mais recentemente os livros didáticos – que em fundamentos psicológicos e linguísticos da aprendizagem da modalidade escrita da língua. Fundamentos de métodos, quando mencionados, ora se basearam em princípios genéricos da psicologia da criança (percepção, orientação espacial e temporal, desenvolvimento motor, entre outros), ora em características mais superficiais da escrita (a direção da organização dos sons da fala: do fonema, da sílaba, à palavra, à frase, ao texto, ou vice-versa, resultando em propostas antagônicas – métodos sintéticos, métodos analíticos.

Os primeiros métodos de alfabetização no Brasil conhecidos e utilizados foram os sintéticos e os analíticos. Os sintéticos propõem que o ensino inicial tenha como ponto de partida o reconhecimento e a leitura de letras, sílabas e palavras. Dito de outro modo, inicia-se pelas partes menores até as maiores, o que, segundo Soares (2016, p. 20), tem foco “na percepção auditiva- percepção das correspondências entre o oral e escrito”. Os métodos sintéticos estão divididos em três categorias, a saber: a) alfabético da soletração; b) fônico e c) silábico.

O segundo método de alfabetização foram os analíticos, nos quais se precisava iniciar pelo todo, para depois ir para as partes menores, “colocam-se o foco na percepção visual- percepção das correspondências entre o escrito e oral” (Soares, 2016, p. 20). Os métodos analíticos estão divididos em três tipos, a saber: a) palavração; b) sentençação e c) historieta. A seguir, é apresentado um organograma desses aspectos, para melhor compreensão.

⁹ A alfabetização se fazia a partir dos métodos hoje considerados “tradicionais”; foi a partir da segunda metade dos anos 80, que se passou a questionar os seus fundamentos e a sua eficiência (Soares, 2015, p. 16).

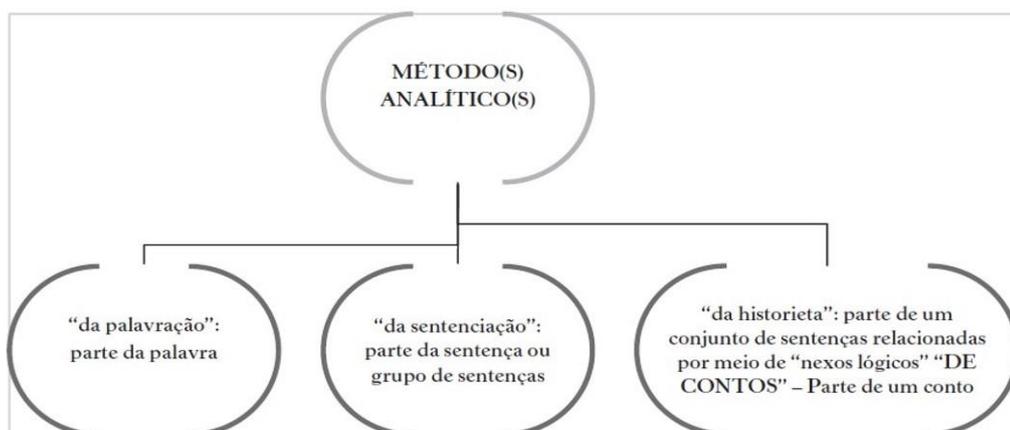
Figura 1: Métodos sintéticos



Fonte: Mortatti (2019a, p. 52)

Na Figura 1, apresenta-se o organograma do método de alfabetização sintético, no qual o ensino da leitura ocorria por cartilhas “cartas de ABC” (Mortatti, 2019a). Esse, por sua vez, ocorria a partir das letras do alfabeto, sons das letras e sílabas, utilizadas em frases isoladas. A escrita era basicamente de cópias, caligrafias e ortografias, “ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras *fossem* os sons da língua, quando, na verdade, *representam* os sons da língua” (Soares, 2016, p. 17, grifos da autora).

Figura 2: Métodos analíticos



Fonte: Mortatti (2019a, p. 52)

Nas Figuras 1 e 2, identificam-se os métodos sintéticos e analíticos, os quais se fundem, de modo a gerar, o denominado “misto”, que se utilizam, em concomitância. O misto não era propriamente um método, mas o objetivo principal era o sistema alfabético-

ortográfico de escrita, alguns “autores de cartilha de alfabetização vêm utilizando exaustivamente essa solução didático pedagógica” (Mortatti, 2019a, p. 53).

O que mudava eram os métodos de alfabetização, mas a proposta partia sempre do professor. Considerava-se a leitura como foco principal, já a escrita como cópia do que a criança já houvesse aprendido, enquanto a produção de textos era para quem já possuísse domínio de leitura. Segundo Soares (2016), nos métodos analíticos, ainda assim, o objetivo principal era o sistema alfabético-ortográfico de escrita, com objetivos determinados do que a criança deveria aprender.

No que diz respeito ainda à historicidade com base na língua escrita, surge, nos anos 80, o termo letramento¹⁰ no Brasil. Os métodos tradicionais “antigos” são abandonados para o surgimento de um “novo”. De acordo com Soares (2016, p. 26), era necessária “a escrita, para além da cópia, do ditado, isto é, a escrita entendida como produção textual”, com atividades que oportunizassem às crianças práticas no uso social da língua, utilizando-se de teorias psicogenéticas, conforme Ferreiro e Teberosky (1999). Então, as escolas passaram a utilizar “o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita” (Soares, 2016, p. 21). Assim, as crianças começaram a aprender a ler e a escrever com mediação do professor, respeitando a individualidade de cada uma.

Os métodos analíticos e sintéticos, agora considerados “tradicionais”, são abandonados para a proposta entendida como “desmetodização”¹¹, conforme Soares (2016). O método não era tido como um elemento principal no processo de alfabetização. Embora houvesse concepções equivocadas da psicogenética, Soares (2016, p. 23) afirma que “não seria um novo método, mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita”. A nova concepção estava apoiada em práticas de letramento, por necessidades de diferenciadas habilidades de ler e escrever, resultantes da aprendizagem do sistema alfabético de escrita. O que se apresentava era que a aquisição da lectoescrita pela criança é fundamental para não produzir futuros analfabetos, ou seja, aprender a leitura e escrita simultaneamente (Ferreiro, 1986). A autora explicita que com os métodos tradicionais, as crianças são consideradas passivas do processo de aprendizagem.

¹⁰ O termo letramento foi utilizado a primeira vez por Mary Kato, no seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986.

¹¹ A desmetodização do ensino da alfabetização se refere à perspectiva que o professor necessita apenas acompanhar e orientar a criança sobre a escrita alfabética.

A teoria da psicogênese de base teórica construtivista, no Brasil, surgiu com muita potência, mas também, apareceram pesquisas da sociogênese de base teórica construtivista interacionista e do letramento na faceta interativa, que serão trabalhados, posteriormente, no subcapítulo 2.2.2 e 2.3.

No início do século XXI, o fracasso na alfabetização continua, só que agora “não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita” (Soares, 2016, p. 23). A história do ensino da língua escrita foi marcada pelo constante questionamento de qual seria o método mais eficaz para alfabetizar, o que, historicamente, gerou muitas controvérsias, ora com métodos tradicionais, ora com o letramento. Conforme Soares (2016), os métodos tradicionais de alfabetização não são a questão principal, pois se guiam por caminhos predeterminados, tornando-se indispensável articular procedimentos para a aprendizagem inicial da língua escrita, que desenvolvessem, conjuntamente: a alfabetização e o letramento, conhecendo e orientando o processo de desenvolvimento da criança.

No decorrer da pesquisa, até aqui, os métodos de alfabetização foram desenvolvidos numa perspectiva tradicional, como uma perspectiva histórica dos “antigos” métodos tradicionais de alfabetização. A partir daqui se assume a perspectiva de que os métodos são processos que auxiliam na aprendizagem do ler e do escrever, isso é, “métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita [...] são conjuntos de procedimentos que, com base em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, orientam essa aprendizagem, em cada uma de suas facetas”, conforme Soares (2016, p. 50). Portanto, o ensino da língua escrita não pode estar focalizado em um único método, mas com base em métodos que conduzam a criança ao aprendizado. No que tange aos estudos sobre as cartilhas e políticas públicas do livro didático para a Educação Infantil, esse assunto será abordado na seção 4.1, com o título materiais didáticos - alfabetização e letramento.

O termo letramento no Brasil é originário da tradução da palavra inglesa *literacy*, cujo significado é “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (Soares, 2009a, p. 17), de uma nova palavra para explicar uma recente teoria. De acordo com Soares (2009a), trata-se de uma nova maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita no nosso país e para Portugal e o termo utilizado é *literacia*. Para Soares (2009a, p. 24-25, grifos da autora):

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno aqui temos chamado **letramento** e sua diferença desse outro fenômeno a que chamamos *alfabetização*, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.

Nessa perspectiva, faz-se uma distinção entre a alfabetização e o letramento. De acordo com Soares (2020, p. 27), por alfabetização, entende-se “processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isso é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas”.

Já o letramento, de acordo com Soares (2020, p. 27), concerne às “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos”. Portanto, fez-se necessário diferenciar os dois conceitos apresentados para uma compreensão das especificidades que os fundamentam nessa etapa e para fins de complementá-los, pois esses são indissociáveis, como ressalta Soares (2020, p. 27),

a alfabetização - aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Os processos citados estão associados às facetas bem específicas, segundo Soares (2016), a saber, a alfabetização à faceta linguística e o letramento à faceta sociocultural e interativa. Para Soares (2016, p. 32), “a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua escrita - ler e escrever - que, se igualam em alguns aspectos, diferenciam-se em outros; é composto de várias facetas”. Assim, Soares (2016) se utiliza da história conhecida dos seis homens cegos e o elefante¹², para compreendermos “a parte” ou “o todo”, no processo de aquisição da língua escrita. Dessa maneira, as facetas, segundo Soares (2016, p. 33), “se somam para compor o todo que é o

¹² “Seis homens cegos tentam descobrir como é um elefante. O primeiro toca a barriga do animal, e afirma que ele é como uma parede; o segundo toca a presa, e discorda: um elefante é como uma lança; o terceiro toca a tromba, e declara que o animal é como uma serpente; o quarto toca a perna, e contesta: não, um elefante é como uma árvore; o quinto toca a orelha, e defende que ele é um leque; finalmente o sexto toca o rabo, e assegura que o elefante é como uma corda. Conclusão: cada cego está certo em parte, mas todos estão errados [...]” (Soares, 2016, p. 32).

produto desse processo: alfabetização e letramento”. O todo se refere à aprendizagem da língua escrita.

Três objetos de conhecimento diferentes na composição do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, objetos a que correspondem domínios cognitivos e linguísticos distintos e, conseqüentemente, três categorias de competências a serem desenvolvidas: se se põe o foco na *faceta linguística*, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino - neste livro, a *alfabetização*. Se se põe o foco na *faceta interativa*, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Finalmente, se se põe o foco na *faceta sociocultural*, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita (Soares, 2016, p. 29, grifos da autora).

Entende-se que a aprendizagem da língua escrita deve acontecer de forma simultânea, integrando as três facetas, de maneira a desenvolver as competências para alfabetização e o letramento da criança, pois são processos que se desenvolvem juntos, mas são diferentes nos seus procedimentos no ensino do sistema alfabético de escrita.

A faceta linguística é *alicerce* das duas outras facetas porque, embora a aprendizagem inicial da língua escrita deva incluir habilidades de compreensão e de produção de texto escrito, e ainda de uso da língua escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos de sociedades letradas, estas habilidades, que constituem as facetas interativa e sociocultural, dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes da palavra (Soares, 2016, p. 36, grifos da autora).

O processo de letramento escolar se inicia com crianças da etapa creche (0-3 anos), quando se tem escuta leituras de livros literários e se faz a interpretação oralmente, quando o professor realiza mediação da leitura com as crianças para identificar conexões entre os acontecimentos do texto. A proposta do ensino da língua escrita e falada para as crianças da pré-escola, é que “as muitas facetas atuem integradamente” (Soares, 2016, p. 12), em um processo de letramento, que visa a inserção das crianças em práticas socioculturais e interativas.

Em cada faceta, a língua escrita possui um objeto de estudo, ou seja, mudam-se os procedimentos, mas é indispensável saber como a criança aprende e como orientá-la no desenvolvimento da escrita, mediante a curiosidade individual de cada criança. Conforme Soares (2016, p. 28, grifos da autora):

Concepções de aprendizagem da escrita diferenciam-se pela faceta do processo que elegem como objeto da aprendizagem; conseqüentemente, diferenciam-se as competências que cada concepção estabelece como objetivos a perseguir, ou seja: distinguem-se os métodos de alfabetização - de forma mais ampla, e talvez mais adequadamente, os métodos de orientação da *aprendizagem inicial da língua escrita*.

A seguir, elaborou-se o Quadro 1, para a compreensão dos objetos de estudo da língua escrita e as suas especificidades.

Quadro 1 - Facetas da língua escrita

FACETAS	LINGÜÍSTICA	SOCIOCULTURAL		INTERATIVA
	ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTO		
OBJETO DE ESTUDO	Sistema alfabético-ortográfico (fonológica) Gentry, Frith e Ehri Escrita-leitura Sistema notacional (correspondências grafemas-fonemas)	Psicologia construtivista (psicogênese) Ferreiro e Teberosky Processos cognitivos da criança Sistema de representação (sucessivas hipóteses)	Psicologia construtivista-interacionista (sociogênese) Luria, Vigotski, Kress Uso da escrita como instrumento, privilegiam a leitura.	Uso da língua escrita para interação (interativa) Bakhtin, Smolka, Marcuschi Atividade de linguagem, textos e discursos
MÉTODOS DE INTRODUÇÃO PARA A LÍNGUA ESCRITA	Sintéticos e analíticos ¹³	Hipóteses individuais de escrita ¹⁴	Sistema de signos simbólicos complexos ¹⁵	Texto ¹⁶
HABILIDADES	Leitura e escrita de palavras	Uso da língua escrita nas práticas sociais, que ocorrem em diferentes contextos de sociedade letrada		Compreensão e produção de textos escritos, ampliação de vocabulário, enriquecimento de estrutura linguísticas

Fonte: Extraído de Soares (2016) e adaptado pela autora da pesquisa (2022)

No Quadro 1, compreende-se que alfabetizar é um processo permanente de aprendizagem de um fenômeno social, que envolve muitas habilidades. Desse modo, a escrita não poderia estar presente na Educação Infantil, sob a mera condição de que a criança reproduza o sinal gráfico de cada letra, uma vez que isso significaria uma repetição destituída de uma compreensão mais ampla acerca da escrita em si por parte da criança. O que se quer ressaltar é que o acesso à escrita pode ocorrer de modo diversificado, ou seja, na oferta de

¹³ Métodos tradicionais de alfabetização.

¹⁴ A criança deve aprender a ler e escrever com mediação do professor, não tem um método específico.

¹⁵ A criança deve aprender a ler e escrever com mediação do professor, não tem um método específico.

¹⁶ A criança deve aprender a ler e escrever com mediação do professor, não tem um método específico.

livros de obras de literatura infantil, poesias, brincadeiras, cartas com destinatário específico, em que se estabelece um processo com finalidade comunicacional concreta.

Enfatiza-se que é importante considerarmos alguns procedimentos que auxiliem nas escolhas feitas quanto ao tipo de processo de construção baseado no ensino da língua escrita, podendo ser apoiado na faceta linguística, sociocultural ou interativa. Conforme Soares (2020, p. 51) “é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética”.

Antes mesmo de se pensar na sistematização do processo de alfabetização, o que se propõe para o ensino e aprendizagem da língua escrita para as crianças da pré-escola é o processo de letramento em concomitância com alfabetização. Na perspectiva do presente estudo, entende-se que o ensino e a aprendizagem da língua escrita necessitam ser desenvolvidos na sua totalidade.

A seguir, apresenta-se a concepção do sistema alfabético de escrita, que é tanto o desenvolvimento de um sistema de representação, quanto um sistema notacional.

2.1 ALFABETIZAÇÃO: FACETA LINGUÍSTICA

O sistema alfabético de escrita nem sempre foi constituído como o conhecemos. Há milhares de anos, as pessoas se comunicavam por desenhos. Foram os Fenícios que inventaram um sistema de registro, o primeiro alfabeto “um objeto cultural, é considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade” (Soares, 2020, p. 47).

A escrita é, para a criança, um processo de aprendizagem, pois demanda o entendimento por parte da criança de que a escrita representa os sons abstratos da fala, não é natural e precisa ser ensinada. Para Magda Soares (2020, p. 43), “o sistema de escrita alfabético: um sistema que representa o significante das palavras, não significado das palavras”. Isso ocorre de um modo diferente do que acontece com a fala que, naturalmente, é inserida em um ambiente em que pessoas falam.

É imprescindível compreender a escrita alfabética como “um dos” sistemas de representação simbólica da realidade e sistema notacional, conforme ressalta Soares (2016, p. 48, grifos da autora):

A escrita alfabética foi historicamente construída como um sistema de *representação externa*, que se materializa como um *sistema notacional*, não como um *código* [...] assume-se que a escrita, para a criança, em seu processo de

desenvolvimento e aprendizagem, é tanto um *sistema de representação* quanto um *sistema notacional*.

O sistema alfabético de escrita é um sistema de representação, pois a criança inicia tal processo muito antes de estar na escola, em que se utiliza de outras maneiras de representação, conforme Soares (2016, p. 49, grifos da autora), pois necessita

Compreender o que a escrita *representa* (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema).

Nesse sentido, as teorias de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita pela criança possuem três perspectivas (Soares, 2016), a saber: o sistema notacional, que é no paradigma da consciência fonológica (Gentry, 1982; Frith, 1979; Ehri, 1975), do sistema de representação, que é do paradigma psicogenético (Ferreiro; Teberosky, 1999) e da perspectiva semiótica (Vigotski, 1988; Luria, 1988; Kress, 1996). No paradigma fonológico, de acordo com Soares (2016, p. 336, grifos da autora):

A partir do momento de *fonetização* da escrita¹⁷, quando a criança compreende que grafemas representam os sons da palavras, busca esclarecer as relações que ela vai estabelecendo entre fonemas e grafemas, pelo desenvolvimento da consciência fonológica e grafofônica e do conhecimento das letras, o *ensino direto, explícito* é considerado mais adequado, já que o *objeto* a ser aprendido é um construto cultural *exterior* à criança, um sistema *criado* pelo homem, com o objetivo de tornar *visível* o oral, para isso *inventando* formas de representação dos sons da fala natural e inata em notações gráficas convencionais e frequentemente arbitrárias.

Na perspectiva da consciência fonológica, a criança necessita construir reflexões sobre fonemas e grafemas, a partir da escrita e da oralidade, representando os sons da fala, segmentando palavras, sílabas de um sistema cultural exterior criado pelo homem, o sistema alfabético de escrita. Para a criança ter a consciência fonológica, o primeiro passo, de acordo com Soares (2020), é aprender as letras. No que diz respeito ao paradigma psicogenético, a criança constrói hipóteses de escrita durante o seu desenvolvimento

A atuação do(a) alfabetizador(a) é de acompanhamento do processo de conceitualização da língua escrita pela criança em seu convívio com o material escrito, acompanhamento traduzido em provocação e orientação na estruturação, desestruturação, reestruturação de hipóteses e conceitos sobre a língua escrita (Soares, 2016, p. 335).

¹⁷ Na fonetização da escrita, “as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra” (Ferreiro, 2004, p. 146).

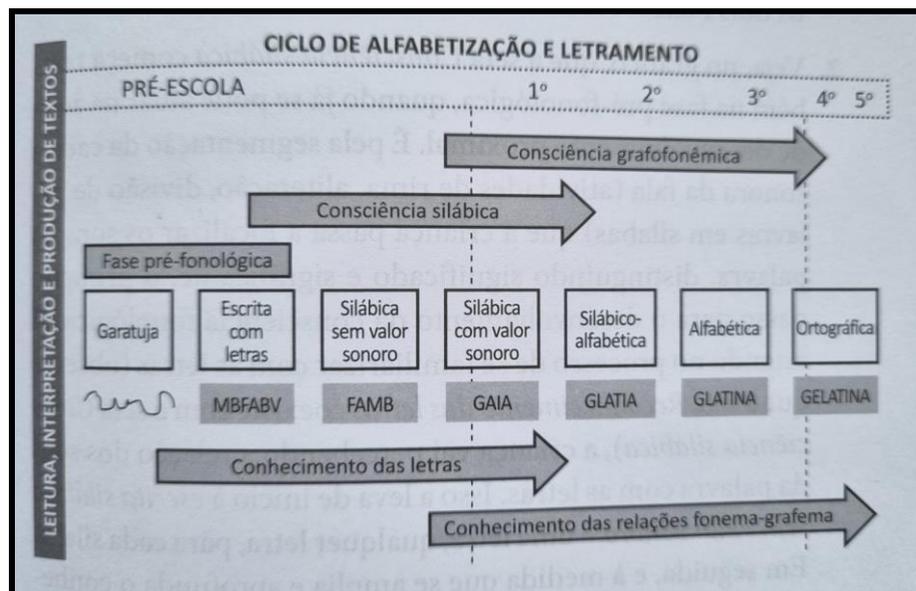
Nessa perspectiva, a criança constrói hipóteses da escrita, que demanda o acompanhamento do professor para orientá-lo na sua aprendizagem, que está relacionada com o sistema alfabético de escrita. Já na perspectiva semiótica do desenvolvimento da língua escrita, segundo Soares (2016, p. 59, grifos da autora):

Incentivo e orientação a processos de representação semiótica que preparem a criança para a compreensão da escrita como um *sistema de representação*: as brincadeiras de faz de conta, o desenho, os rabiscos, a representação icônica de seres, objetos, sentimentos, em geral não considerados como atividades de alfabetização, são, na verdade, integrantes do processo de desenvolvimento da língua escrita, por construírem oportunidades de atribuição de signos a significados, e também com esse objetivo deveriam ser realizados, facilitando-se assim o processo de atribuição de signos aos sons da fala, ou seja, a conceitualização da escrita como um sistema não só de *representação*, mas também *notacional*.

Para tanto, a compreensão da semiótica é de que a simbolização que a criança realiza nas suas brincadeiras e desenhos, faz parte da construção da apropriação da língua escrita. A construção de signos e a de significados são indispensáveis para compreensão do sistema notacional e de representação.

A seguir, apresenta-se na Figura 3, as etapas escolares (pré-escola ao 5º ano) do ciclo de alfabetização e letramento, que representa as teorias de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita pela criança. Nos quadrados centrais estão apresentadas as hipóteses de escrita da criança (Ferreiro; Teberosky, 1999). Nas setas estão demonstradas as etapas da consciência fonológica e na barra lateral representada pelo letramento.

Figura 3: Teorias de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita pela criança



Fonte: Soares (2020 p. 137)

Diante da Figura 3, identifica-se que o conhecimento das letras e a consciência silábica poderão ser ensinadas com procedimentos adequados na pré-escola, “indicando que é sobretudo nessa fase que se deve atuar na zona de desenvolvimento proximal” (Soares, 2020, p. 138). O ensino da língua escrita acontece em concomitância da alfabetização e letramento, não sendo concebida como ensino de um código. A criança vai apropriando-se da escrita, utilizando-a em diferentes práticas sociais e usos nos gêneros textuais. Os primeiros registros das crianças são a garatuja, a escrita com letras, a silábica sem valor sonoro e a silábica com valor sonoro (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Desde a Educação Infantil, é essencial o trabalho com consciência fonológica, como proposta do sistema alfabético de escrita, ou seja, a notação alfabética, mas ela necessita acontecer de modo concomitante com a construção da leitura, de textos escritos e orais, isso é, do letramento, como ressalta Moraes (2006).

A inserção da escrita na pré-escola não pode ser considerada natural, haja vista que ela precisa ser ensinada, por isso, Soares (2016) apresenta como fundamental que o professor determine procedimentos de ensino, que defina o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, com base nas três facetas: linguística, sociocultural e interativa.

Necessário que o ensino desenvolva concomitantemente a compreensão de escrita alfabética, a consciência fonológica e o conhecimento das letras. Inicialmente, e já

na educação infantil, levando a criança a superar o realismo nominal¹⁸ e a desenvolver a consciência de rimas¹⁹ e aliterações²⁰, a fim de que se torne capaz de focalizar os sons da fala, dissociando-os dos significados. Em seguida, desenvolvendo a consciência silábica e a habilidade de segmentação da palavra em sílabas, que inaugura o período de fonetização da escrita e conduz à sensibilidade a fonemas, condição essencial para o domínio de um sistema alfabético de escrita (Soares, 2016, p. 188).

A faceta linguística possui campos que auxiliam nos estudos de inserção da criança no mundo da língua escrita, o que concerne à consciência metalinguística, no sentido de “analisar seus ‘sons’ e relacioná-los com as marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de *refletir* sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais” (Soares, 2016, p. 124, grifos da autora). A consciência metalinguística apresenta várias dimensões, entre elas a consciência fonológica, que está dividida em consciência lexical, silábica e fonêmica. Conforme Soares (2020, p. 138), “é pela segmentação da cadeia sonora da fala (atividades de rima, aliteração, divisão de palavras em sílabas) que a criança passa a focalizar os sons da palavra, distinguindo significado e significante, o primeiro passo para o desenvolvimento da consciência fonológica”. A consciência fonológica está diretamente ligada à alfabetização, que, por sua vez, está relacionada com às facetas sociocultural e interativa.

No início dos anos 70, estudos relevantes (Soares, 2016), voltados à criança, tornaram-se importantes para compreender o princípio alfabético, o que demandava desenvolver a consciência fonológica, que “é a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (Soares, 2020, p. 77). A seguir, a Figura 4 exemplifica como é constituída a consciência fonológica.

¹⁸ “A suposição, em que as crianças pequenas, de que a palavra que designa um ser, coisa ou objeto é proporcional a seu tamanho: nomes grande designam coisa grandes, nomes pequenos designam coisas pequenas. Segundo essa suposição, os nomes remetem ao significado, ao referente, não ao significante” (Soares, 2020, p. 79).

¹⁹ Representa a correspondência entre duas palavras que possuem a vogal da sílaba tônica, exemplo chulé rima com pé; sapato rima com gato.

²⁰ Representa a repetição do mesmo fonema ou sílaba no início da palavra, a igualdade deve ser sonora e não obrigatoriamente gráfica, exemplo osso e pescoço.

Figura 4: Consciência fonológica



Fonte: Soares (2020, p. 77)

No que se refere à Figura 4, a consciência fonológica é formada por níveis: a) lexical, consciência da palavra; b) silábica, consciência de rimas e aliterações e c) fonêmica, consciência dos fonemas. A dimensão de cada segmento da fala auxilia no processo de desenvolvimento dessas etapas.

O desenvolvimento desses níveis de consciência fonológica opera sobretudo com a oralidade e visa, em primeiro lugar, levar a criança a voltar a atenção para o estrato fônico da fala, dissociando-o do conteúdo semântico; em segundo lugar, torná-la sensível às possibilidades de segmentar a fala, de modo que tenha condições de compreender o princípio alfabético: a escrita alfabética como notações que representam os *sons* da fala (Soares, 2016, p. 173, grifo da autora).

As crianças enfrentam dificuldade para “perceber o caráter arbitrário da palavra fonológica, de modo a tornarem-se capazes de dissociar significante e significado, dissociação necessária para que compreendam o princípio alfabético” (Soares, 2016, p. 173).

A consciência lexical depende da superação do realismo nominal pela criança, a primeira conclusão sobre o realismo nominal que influencia na alfabetização é que ele é reconhecido em crianças de 3 a 5 anos. A segunda conclusão é que na superação do realismo nominal que ele acontece, geralmente, conforme a criança cresce, ela compreende que cada fonema representa uma letra, mas quando o adulto não está alfabetizado, também é detectado o realismo nominal. A terceira conclusão é que quando acontece a superação do realismo nominal, ocorre o desenvolvimento da consciência fonológica (Soares, 2016).

Em síntese, para que a criança compreenda e identifique os sons da língua, tem que ter a mediação do professor, de modo que entenda que a extensão da palavra, a quantidade de letras, não está relacionada às proporções do objeto referido. Nesse caso, por exemplo, a criança, ao referir-se a palavra “boi”, escreve utilizando-se de muitas letras, associando a imagem mental à extensão da palavra. Por outro lado, ao referir-se a uma “formiguinha”, a

criança tende a escrever com base na imagem mental no inseto em questão, atribuindo à escrita, poucas palavras. O processo de alfabetização com base na língua escrita é, sobretudo, o desenvolvimento da consciência metalinguística, das habilidades de leitura e da produção textual, as quais são desenvolvidas ao longo da escolarização da criança (Soares, 2016).

A aprendizagem do sistema alfabético de escrita envolve duas funções da língua escrita, a saber, leitura e escrita, conforme Soares (2020, p. 193, grifos da autora)

Se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros. De um lado, para escrever, a criança precisa desenvolver *consciência fonografêmica*: identificar os sons da língua, até o nível dos fonemas, e representá-los com grafemas correspondentes aos fonemas; por outro lado, para ler, a criança precisa desenvolver *consciência grafofonêmica*: relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam.

O professor necessita propor interações necessárias para a apropriação do sistema alfabético de escrita, partindo, inicialmente, da escrita, abrangendo a leitura das palavras que as crianças escrevem. Segundo Soares (2020, p. 196-197), a escrita e a leitura ocorrem

De forma diferenciada: há maior facilidade da escrita em relação à leitura durante o processo de compreensão do princípio alfabético. Atingida essa compreensão, a direção é invertida, as crianças usam habilidades ortográficas primeiramente para leitura, isto é, para reconhecer palavras, só posteriormente a familiarização com as representações ortográficas por meio da leitura reforça a habilidade para escrever palavras ortograficamente, isto é, para uma escrita obediente às normas e convenções que regem as relações fonemas-grafemas.

A presença da escrita e da leitura para a alfabetização das crianças se desenvolve em uma relação mútua, na decodificação para que a criança desenvolva a leitura e codificação para que obtenha a competência de escrita. Para Soares (2016, p. 275, grifos da autora), “no início da aprendizagem da língua escrita a criança usa sobretudo a *rota fonológica* [...] progressivamente arquivadas no seu léxico ortográfico, passam a ser lidas e escritas pela *rota lexical*”. No processo de alfabetização, é importante que o professor oriente a criança para que compreenda a relação fala e escrita.

A escrita de um sistema alfabético, como o português, estabelece as relações entre fonemas, grafemas e a fonetização da escrita no desenvolvimento da consciência fonêmica, das partes mínimas do sistema fonológico. Os grafemas representam os fonemas, até chegar à compreensão do sistema alfabético de escrita. A consciência fonêmica é a mais detalhada da consciência fonológica, sendo a última a ser adquirida pela criança e é imprescindível para a leitura e escrita. Para Soares (2016, p. 207, grifos da autora):

Como os fonemas são [...] segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando *visíveis* palavras *sonoras*, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas.

Dessa forma, a escrita é um objeto cultural e precisa ser ensinada às crianças, sendo a faceta linguística necessária para a apropriação da língua escrita. No próximo subcapítulo, apresenta-se a faceta sociocultural e as contribuições da psicogênese e da sociogênese, pois se entende que elas são indissociáveis nos processos de ensino e aprendizagem para a construção da língua escrita pela criança.

2.2 LETRAMENTO: FACETA SOCIOCULTURAL

Nos estudos da natureza sociocultural, encontram-se na base teórica estudiosos que investigaram sobre o sistema de escrita da criança, a pré-história da escrita, estudos com crianças de 3 a 6 anos, a saber Luria (1902-1977) e Vigotski (1896-1934), com base teórica construtivista-interacionista (sociogênese), assim como Piaget²¹ (1896-1980) e Ferreiro (1936), embasados na epistemológica construtivista (psicogênese).

Cabe salientar que embora nesta seção se tenha mencionado a sociogênese previamente à menção à psicogênese, a seguir, apresentar-se-á, essa última, tendo em vista o que é sustentado por Davis e Silva (2004, p. 654, grifos das autoras):

Assim, observamos que as denominações sociohistórica e histórico-cultural só aparecem na década de 1990, enquanto as denominações interacionista, sociointeracionista ou socioconstrutivista [...]. Parece que o fato de a teoria piagetiana predominar no cenário educacional brasileiro, aliado à falta de acesso aos trabalhos de Vigotski, influenciaram a forma de compreender a teoria do autor russo, aproximando-o de Piaget [...]. A partir da década de 1990, com a publicação de outras obras de Vigotski, a divulgação, em maior escala, dos estudos de seus colaboradores e divulgadores, os pesquisadores entenderam melhor a especificidade da teoria Vigotskiana.

A seguir, levando em consideração as postulações de Davis e Silva (2004), apresenta-se a psicogênese da língua escrita, seguida da sociogênese.

2.2.1 Psicogênese: base teórica construtivista

Nessa subseção, aborda-se a psicogênese da língua escrita que, na década de 1980, impactou a forma de conceber a alfabetização, a partir da ampla difusão da teoria criada pelas

²¹ Apesar de Piaget não ter estudado especificamente a língua escrita, os seus estudos estão ligados aos processos de aprendizagem da criança como sujeito da aprendizagem.

argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). As pesquisadoras ganharam espaço no cenário educacional brasileiro e impactaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (Brasil, 1997, p. 21).

As estudiosas utilizaram da teoria de Piaget (1973), que afirma que, fundamentalmente, há o entendimento de que as estruturas biológicas amadurecem em contato com o meio. A alfabetização é uma construção de representação de base alfabética e a criança perpassa por uma sequência de níveis individuais sucessivos de escrita. A psicogênese da língua escrita é uma pesquisa que foi realizada na Argentina, pelas psicolínguas Ferreiro e Teberosky, que iniciaram as suas investigações em 1974, envolvendo como participantes, crianças de 4 a 6 anos, com a finalidade de propor uma nova forma da criança aprender a ler e a escrever, com vistas a romper com a visão associacionista, que envolvia uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos no processo de alfabetização. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24):

O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou a pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social.

As autoras criticavam esse ensino mecanicista, rejeitando essa visão associacionista de aquisição de linguagem. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 27), “a criança que chega, à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza ‘sem saber’ (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos”. No que tange à realização da pesquisa conduzida por Ferreiro e Teberosky (1999), as autoras concluíram e validaram que a criança evolui em níveis individuais sucessivos de escrita, a saber: pré-silábico, silábico (sem e com valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético.

O primeiro nível é chamado pré-silábico. Nessa fase, a criança não compreende a relação existente entre fonema e grafema e, geralmente, expressa-se por intermédio de letras aleatórias, rabiscos e desenhos. Nesse nível, a criança não reconhece a relação entre sons e

fala. O realismo nominal está presente nessa fase. No segundo nível, chamado de silábico, a criança acredita que cada sílaba representa uma letra, portanto, ela começa a associar os elementos da fala à escrita. No terceiro nível, silábico-alfabético, são introduzidas novas letras para descrever aquilo que se deseja. Esse é o momento em que ocorre a transformação da hipótese silábica para a alfabética, dessa forma, a criança compreende que as sílabas possuem uma letra ou mais. No último nível, o alfabético, a criança compreende que cada fonema representa uma letra, percebendo que há uma ligação entre a fala e a escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Apesar de já alfabetizada, pode haver, nesse processo, alguns impasses na escrita alfabética com a escrita ortográfica. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 292), a escrita alfabética

Constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.

De acordo com os níveis de desenvolvimento apresentados, as crianças criam hipóteses para a compreensão da escrita, o que ocorre durante o desenvolvimento cognitivo da criança, conforme postula Piaget (1973). O processo de construção da escrita é elaborado um sistema de representação de um processo de hipóteses individuais de escrita.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) tinham a intenção de contribuir para solução do analfabetismo, já que na época havia um número bem elevado de pessoas nessa condição e com problemas de lectoescrita. Na ocasião, as autoras afirmavam

Nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das contextualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimentos sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, mas tendo como fim último o de contribuir na solução de problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e do evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 35).

Outra contribuição importante das autoras para a Educação Infantil foi a valorização da “escrita espontânea”, em que as crianças escrevem da maneira como sabem, sem ter que fazer uso de cópias de letras, das quais havia aprendido, conforme os tradicionais métodos de ensino de leitura e de escrita.

A escrita do nome próprio é considerada um processo de apropriação muito importante pelas crianças, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 215), em que o nome próprio aparece “como a primeira forma de escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma atenção muito especial na psicogênese”. O estabelecimento de estratégias oferece oportunidade para a criança de apropriar-se de uma escrita de forte significado social.

A repercussão das ideias construtivistas de Ferreiro e Teberosky (1999) influenciaram proposições de uma mudança conceitual sobre a alfabetização, na qual a aprendizagem ocorre pela interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer). Isso é, a criança elabora o conhecimento da língua escrita, por uma elaboração pessoal, representando hipóteses de escritas. Nesse sentido, o reconhecimento das hipóteses pode se dar de forma diagnóstica e não como procedimento pedagógico a ser realizado com insistência.

Isso influenciou modificações nas propostas curriculares no estado de São Paulo, para o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e no Rio Grande do Sul, que recebeu o nome de “didática do nível pré-silábico”, em que a autora Esther Pillar Grossi (1985) desenvolveu atividades didáticas sistematizadas de análise e síntese da sílaba do método Paulo Freire.

Entretanto, Ferreiro e Teberosky (1999), apoiadas nas teorias da Epistemologia Genética de Jean Piaget e na Psicolinguística de Noam Chomsky, articularam investigações e comprovaram que as crianças constroem o conhecimento da língua escrita em processos de elaboração de hipóteses para aprender o funcionamento do código escrito. Percebemos a existência dos seus pensamentos, nas práticas e nos discursos nas escolas até os dias de hoje.

Diante do exposto, na próxima subseção, discorrer-se-á acerca da perspectiva teórica da sociogênese, voltada à interação da criança com o meio social.

2.2.2 Sociogênese: base teórica construtivista interacionista

Nesta subseção, aborda-se o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança na perspectiva sociocultural, a partir da proposta de Vigotski (1998a, 1998b, 1998c, 2009, 2014). Entende-se que os estudos realizados por essa abordagem perpassam o contexto educacional, respeitando as diferentes formas como as crianças aprendem, numa perspectiva sociocultural, histórica, integrativa e semiótica, sem perder de vista o acesso à cultura nas suas formas mais complexas.

O pensamento através da linguagem é uma complicada formação, de caráter heterogêneo. Em seu aspecto funcional desenvolvido, toda linguagem com sentido apresenta duas facetas, que os pesquisadores devem diferenciar claramente. É o que nas pesquisas atuais se costuma denominar lado fonético da linguagem, referindo-se a sua faceta verbal, que mantém relação com o aspecto exterior da linguagem, e a faceta semiótica (ou semântica) da linguagem, ou seja, seu lado significativo, que consiste em dar sentido ao que dizemos e em extrair o significado do que vemos, ouvimos, lemos (Vigotski, 1998b, p. 67).

Há uma complexa relação entre as facetas fonética e semiótica (semântica), conforme afirma Vigotski (1998b) em relação ao desenvolvimento da linguagem, no que diz respeito ao papel central da função social da linguagem na pré-escola. O desenvolvimento da criança depende das suas experiências sociais. Nessa linha de pensamento, Vigotski (1998a, p. 139) compreende que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito, que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

A linguagem não é designada apenas pelas palavras, mas pela significação das linguagens simbólicas que antecedem o domínio sistematizado da leitura e da escrita. A aquisição da escrita não é meramente uma transcrição fonética (partes para o todo), que percebe a escrita apenas como uma cópia dos sons produzidos pela fala, mas como ampliação dessas experiências em letramento para a construção de significados. Nesse entendimento, a esfera semântica (todo para as partes) e as diferentes linguagens envolvidas no processo são importantes nessas construções, conforme ressalta Vigotski (1998b).

A condição primordial da escrita, nos anos pré-escolares, precisa ser “relevante à vida”. Relativo a isso, Vigotski (1998a) destaca a importância de que a criança possa interagir com o mundo e estabelecer relações com outras pessoas e objetos, de modo a poder se expressar e se comunicar por todas as linguagens.

De acordo com Vigotski (1998a, 1998b, 1998c, 2009), a linguagem estrutura o pensamento da criança que, ao nascer, apresenta um desenvolvimento ontogenético-biológico, nas funções primitivas. Os primeiros sons do bebê são separados do pensamento e, aproximadamente, aos dois anos de idade, acontece a convergência entre a fala e o pensamento, tendo-se, nesse sentido, o desenvolvimento filogenético-histórico e social. Então, a criança passa a organizar o seu pensamento a partir dessa união.

Na medida em que as crianças vão se desenvolvendo, as funções psicológicas superiores passam a ser adquiridas somente com base nas experiências sociais e culturais, distintas da experiência animal. De acordo com Vigotski (2009, p. 111):

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se.

O pensamento e a linguagem se originam de forma independente no indivíduo, mas apresentam uma relação essencial, ainda que as suas trajetórias se tornem paralelas, ambos se cruzam, construindo o pensamento verbal (Vigotski 1998a, 2009). Para Vigotski (2009, p. 412): “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra”. O pensamento verbal se forma, quando a criança toma consciência dos significados das palavras.

A concepção Vigotskiana precisa ser levada em conta pelos profissionais da Educação Infantil, de forma que fique em evidência que é em um segundo momento do seu desenvolvimento cognitivo, em que a criança passa a utilizar e conceber a escrita como artefato da sua cultura, do ponto de vista social.

É na Educação Infantil que as crianças constituem as suas capacidades psicológicas superiores (Vigotski (1998a, 1998b, 2009), como, percepção, memória, pensamento, emoções, imaginação, vontade, dentre outros aspectos, que auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Isso ocorre, porque os processos psicológicos superiores são construídos nas relações entre os seres humanos, mediados pelos instrumentos e signos. Desse modo, a formação das funções psicológicas superiores ocorre por meios sociais e culturais, servindo como pilar para o desenvolvimento da personalidade e dos conceitos cotidianos e científicos.

Vigotski (2014) defende a imaginação como base de toda atividade criadora, todo universo cultural é produto da imaginação e “na primeira infância encontramos processos criativos que se manifestam sobretudo nas brincadeiras” (Vigotski, 2014, p. 6). A imaginação depende das experiências e possibilidades de participação em interações das crianças.

Atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência (Vigotski, 2014, p. 12).

A atividade criativa de “expressão típica” em período pré-escolar das crianças se dá pelos desenhos: “nessa etapa da vida desenhar é a atividade que a criança mais gosta, mas, ao começar a idade escolar, o seu gosto e interesse pelo desenho começam a decair. Em muitos casos, ou mesmo na maioria deles, podem até desaparecer, se não estimulados” (Vigotski, 2014, p. 51).

Após o desenho, muda-se também o tipo da sua obra criativa, a criatividade literária nas crianças, para isso é fundamental “acumular muita experiência, deve alcançar um bom domínio da palavra e um nível elevado de desenvolvimento do seu mundo interior” (Vigotski, 2014, p. 52).

De acordo com Soares (2020, p. 51), a criança está “imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e escrita têm papel e função centrais, como acontece em nossas sociedades grafocêntricas²²”. Desde que a criança nasce, ela está inserida em uma cultura, em que experiencia e convive com o mundo letrado, diferentemente do que acontecia com os povos primitivos, em que a linguagem era basicamente por gestos e gravuras rupestres.

Apresentar a escrita para a criança, vai além de mostrar as letras, na medida em que são oportunizados processos de práticas e de experiências, que consideram os modos de expressão de opiniões, sentimentos e comunicações, na qual há um interesse pela criança em poder utilizar a escrita alfabética. Para Soares (2020, p. 53, grifos da autora):

À aprendizagem da escrita alfabética, cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar. Para designar esse intervalo entre o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou- nível de *desenvolvimento real*- e sua capacidade de avançar- nível de *desenvolvimento potencial*, Vigotski formulou o conceito de *zona de desenvolvimento potencial* ou *proximal*.

A partir de propostas adequadas e a mediação do professor, tornar-se-á prazeroso o sistema alfabético de escrita, quando tiver como eixo central o texto, como Soares (2020, p. 57), pois “o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças será representado sequencialmente, dos primeiros rabiscos até a apropriação plena do sistema alfabético de escrita: a aprendizagem das relações entre fonemas e letras”. A maneira de ajudar a criança a avançar é levá-las a refletir sobre a sua escrita, atuando na zona de desenvolvimento proximal (Soares, 2020).

²² Relacionada à imagem gráfica da letra.

Os níveis de desenvolvimento criados por Vigotski são chamados de zonas de desenvolvimento, a saber: o nível de desenvolvimento real, que é determinado pelas ações que a criança já é capaz de realizar sem receber nenhuma ajuda externa. O nível seguinte, é o nível de desenvolvimento proximal. Nessa zona é a que a escola deve atuar diretamente, pois “ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real [...], e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vigotski, 1998a, p. 112).

Identificar o estágio de desenvolvimento da criança, ou seja, em que zona de desenvolvimento ela está, significa reconhecer elementos associados à sua história e cultura e que ela aprende interagindo e “apresentam uma variedade complexa de respostas que incluem: tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que conduz o experimento ou fala que simplesmente acompanha a ação e apelos verbais diretos ao objeto de sua atenção” (Vigotski, 1998a, p. 40). Dessa maneira, podemos dizer que a criança elabora aprendizagens nas relações com os outros.

A compreensão da escrita pela criança é um processo longo, que se inicia na Educação Infantil. De acordo com Vigotski (1998a, p. 140), a escrita é um simbolismo de segunda ordem. “Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações das entidades reais”. É pelo desenvolvimento dos signos que a criança passa a compreender a escrita.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vigotski, 1998a, p. 70).

Os signos representam o significado, enquanto é na atividade psicológica que ocorre o desenvolvimento da representação simbólica da realidade dos signos, envolvendo: os gestos, o desenho e o brinquedo. A representação simbólica no brinquedo seria o meio principal para a aprendizagem da linguagem escrita. Assim, para Vigotski (1998a, p. 147),

Mais importante desse estudo do desenvolvimento é que, na atividade de brinquedo, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos de idade não está na percepção do símbolo, mas, sim, no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação [...] ela indica que a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.

A criança, ao brincar com diferentes objetos, o “faz de conta” está sempre presente, contribuindo para construção de signos. Assim como o brincar e as brincadeiras, o desenho possui um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem escrita. Para Vigotski (1998a, p. 149), tem-se “o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita”. Quanto à transição do desenho das coisas para o desenho das letras, “a criança deve descobrir que os traços feitos por ela podem significar algo”. Assim considera Soares (2020, p. 61, grifos da autora), sobre as primeiras escritas das crianças:

À medida, porém, que vivenciam o uso da escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, as crianças vão percebendo que escrita não é desenho, são traços, riscos, linhas sinuosas, e, então, passam a ‘escrever’ imitando essas formas arbitrárias. É o início de uma evolução que levará as crianças, ao longo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, à progressiva compreensão da escrita como representação dos sons da fala, dos *significantes*. Essa progressiva compreensão é revelada por escritas espontâneas, *inventadas* pela criança.

A escrita é consequência de diversas experiências das crianças, por brincadeiras, desenhos, gestos e o professor articula ações pedagógicas para auxiliar a criança no processo de aquisição do conhecimento.

A seguir, apresenta-se a faceta interacional com pressupostos que norteiam a perspectiva discursiva da língua escrita.

2.3 LETRAMENTO: FACETA INTERATIVA

A apropriação da língua escrita na faceta interativa da alfabetização tem na sua base teórica a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1998a, 2009), posto que o desenvolvimento da linguagem ocorre ativamente em um ambiente social e histórico-cultural. A concepção interativa da linguagem, associada ao interacionismo discursivo, parte do interacionismo social, tomando como central a historicidade do ser humano.

A faceta interativa tem, na sua concepção de linguagem, uma perspectiva discursiva e as relações de ensino e de aprendizagem acontecem a partir das relações dialógicas, de interação verbal conforme proposto por Mikhail Bakhtin (1997, 2006), na teoria da Enunciação. No Brasil, os estudos que têm fundamentado a perspectiva discursiva, em geral, apresentam as proposições de autores como Smolka (1993, 2017); Mortatti (2000a, 2000b, 2007, 2019a); Goulart (2014, 2016, 2020); Geraldi (2011); Soares (2020) e Marcuschi (2007). Os referidos autores, por sua vez, abordam as especificidades relacionadas à leitura e à escrita,

ambas constitutivas da faceta interativa. Nesse tocante, faz-se relevante compreender que os processos de aquisição da leitura e da escrita acontecem como Enunciação, em oportunidades discursivas de interação.

Os estudos relativos à faceta interacional surgem no final dos anos 80, início dos anos 90, tendo como base princípios baseados na interação permeada pela linguagem, como constituinte dos processos de construção de conhecimento. Nesse mesmo período, havia um cenário de expansão da perspectiva psicogenética no Brasil, a partir dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999). Em dissonância às postulações de Ferreiro e Teberosky (1999), Smolka (1993) tece críticas aos trabalhos dessas autoras, na medida em que os compreende como voltados à construção individual do conhecimento. Ainda com base na referida crítica, Smolka (1993, p. 18) afirma que a perspectiva psicogenética passa “a fazer parte do discurso oficial no Brasil”. Salienta-se, ainda, que “as ‘hipóteses’ são uma ‘construção de adultos’ com base em indicadores verbais (orais e escritos) das crianças. Mas por que esses padrões parecem não se manter, ou por que é difícil identificá-los na escritura de orações?” (Smolka, 1993, p. 53).

A língua na perspectiva discursiva é um processo interativo, social e historicamente contextualizado, como afirma Smolka (1993). O termo interacionismo assume abordagens linguísticas, de outro modelo epistemológico, “[...] alfabetização’ designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividade discursiva, comportando uma nova didática (teoria do ensino) centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos desse processo discursivo [...]” (Mortatti, 2007, p. 159).

O processo de aprender a ler e a escrever parte do texto como unidade linguística, entendendo que possui uma contribuição fundamental nas práticas de alfabetização e letramento, na proposição de trabalhos com textos com a finalidade de ensino da língua, conforme Geraldi (2011)²³. Para Mortatti (2000b, p. 278, grifos da autora) “o texto, é compreendido sempre como uma atividade de *produção de sentidos*; o *professor* passa a ser entendido como um *interlocutor* ou *mediador* entre o texto - objeto de ensino - e a aprendizagem, e o *aluno*, como *sujeito leitor e autor* de seus textos”. Na mesma linha de pensamento, Soares (2020, p. 35, grifos da autora) ressalta:

Se a fala e escrita se diferenciam por a primeira ser adquirida naturalmente e a segunda ter de ser aprendida, ambas, porém, se igualam em sua função interativa: a criança adquire a língua oral ouvindo **textos** ou falando **textos** em eventos de

²³ O autor produziu livros e artigos para crianças do 5ª à 8ª série, mas a sua concepção de linguagem interessa a diferentes níveis de ensino.

interação com outras pessoas; da mesma forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos **textos**.

O texto tem relação com a comunicação discursiva, posto que os enunciados se formam em processos de formação dos discursos, tanto o oral, como o escrito. Para Bakhtin e Volochinov (2006, p. 106), a enunciação é entendida como “[...] produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Dessa maneira, os textos se constituem em enunciados, desenvolvidos por eles e são construídos na interação verbal com o outro.

Na concepção de Bakhtin (1997), quanto aos enunciados de um emissor em direção a um receptor, esse se torna ouvinte: “o locutor termina seu enunciado passa a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (Bakhtin, 1997, p. 294). O receptor não é, assim, um ser passivo e a informação recebida nunca é neutra.

Nesse sentido, quando pensamos a criança na Educação Infantil, entende-se que essa é capaz de produzir textos com diferentes modos de expressão, em uma concepção de língua em que o texto contempla a criança como enunciativa, utilizando-se de desenhos e escritas para dialogar com os outros. Com base na teoria da enunciação, proposta por Bakhtin (2006), se refere à transformação sóciohistórica e ideológica, compreendendo-a como “[...] fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua” Smolka (1993, p. 29). O desenvolvimento linguístico acontece pela relação da criança com o seu mundo. Cada criança se manifesta de uma maneira referente à comunicação humana.

Os estudos linguísticos de base sociodiscursiva e enunciativa defendem que a linguagem não pode estar associada a uma concepção de língua abordada sem sentido. Para Bakhtin (2003, p. 348), “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”. Dessa forma, não basta começar pelo que é mais fácil para a criança, mas pelo que faz sentido para ela.

Quanto ao texto fazer sentido para a criança, infere-se que é na Educação Infantil que ela precisa ter contato com os primeiros gêneros textuais associados à sua realidade de mundo e faixa etária. Para Soares (2020, p. 210, grifos da autora), a nomenclatura

Gênero textual, que não deixa esquecer que **texto** não é produto independente, mas é resultado de várias determinações que o levam a ser como é: todo texto é a

materialização de um gênero. Os gêneros textuais, [...] são as possibilidades de interação entre os seres humanos.

Na Figura 5, a seguir, são apresentados diferentes tipos de gêneros textuais, que podem ser utilizados como processos discursivos na Educação Infantil.

Figura 5: Diferentes tipos de gêneros textuais

GÊNEROS PREFERENCIAIS PARA ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO		
CATEGORIAS	GÊNEROS	SUGESTÕES
INTERATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Bilhete • Convite • Carta 	<ul style="list-style-type: none"> • Escreva um bilhete para um colega e participe do jogo de troca de bilhetes (lembre-se desse jogo sugerido na unidade anterior). • Escreva, individualmente ou com a participação de colegas, um convite para outra turma assistir a uma apresentação de textos, ou para pais assistirem em uma festa a uma peça de teatro preparada pela turma etc. • Escreva, individualmente ou com a participação de colegas, uma carta para um autor de livros lidos convidando-o para ir à escola; ou uma carta para um autor reclamando do destino que ele deu a um personagem de sua história; ou uma carta para um autor discordando do desfecho de uma sua história, ou sugerindo outro desfecho para a história.
INSTRUCIONAIS (injuntivos)	<ul style="list-style-type: none"> • Regras de comportamento • Regras de jogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Escreva, com a colaboração dos colegas, as regras de comportamento a serem respeitadas na sala e na escola ("combinados"). • Escreva as regras para uma brincadeira ou jogo inventado por você ou pela turma.
NARRATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias pessoais • Retextualização de tirinhas • Relatos de experiências pessoais ou coletivas • Reconto 	<ul style="list-style-type: none"> • Conte uma situação em que você ficou muito nervosa/triste/alegre/com medo... • Escreva a história apresentada em uma tirinha para alguém que não viu a tirinha. • Relate uma atividade realizada fora da escola (como uma visita ao zoológico). • O que você mudaria em sua cidade/em sua casa/em sua escola/em sua sala de aula? • Reconstrua, com seus colegas e a orientação da/o professora/or, um texto lido por ela/ele (uma história, uma notícia...).
EXPOSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo • Propaganda – cartaz • Legenda 	<ul style="list-style-type: none"> • Prepare, em grupo, uma entrevista com um ou uma profissional da escola e escreva um texto sobre o que ele ou ela faz. • Pesquise com seus colegas sobre algum animal e escreva um texto sobre ele. • Escreva um cartaz ou propaganda anunciando um produto novo que você inventou. • Escreva a legenda para uma gravura ou foto.

Em todas as atividades sugeridas, a/o professora/or deve atuar como escriba, no caso de crianças que ainda não têm escrita autônoma, ou como orientadora/or da produção do texto.

Fonte: Soares (2020, p. 264)

No que tange aos diferentes gêneros apresentados na Figura 5, ressalta-se a importância de que o professor observe o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, para, assim, realizar a seleção dos textos que lhes apresentará em contexto da Educação Infantil (Soares, 2020).

Os discursos produzidos em sala de aula, orais ou escritos, são vivenciados em situações reais no uso. Para Soares (2020, p. 34, grifos da autora), “a língua possibilita a *interação entre as pessoas no contexto social* em que vivem: sua função é, pois, *sociointerativa*. Essa função se concretiza por meio de **textos**: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos **textos**, ouvimos ou lemos **textos**”. Nessa concepção de

língua, de interação e de texto, é que se pode ver a criança como sujeito potente para produzir textos com diferentes modos de expressão.

Em relação à complexidade da atividade discursiva, Marcuschi (2007) postula que no que diz respeito tanto às formas linguísticas, quanto às práticas sociais, “quando tratamos da *fala* ou da *escrita*, lidamos com aspectos relativos à organização linguística. Já, quando falamos em *oralidade* e *letramento*, referimo-nos às *práticas sociais* ou práticas discursivas nas duas modalidades” (Marcuschi, 2007, p. 32, grifos do autor).

A alfabetização acontece por processos dialógicos em situações reais de comunicação verbal, já o ensino acontece com base em nos textos orais e escritos, segundo Marcuschi (2007). Quando as crianças estão inseridas em práticas de linguagem, essas, por sua vez, interagem em momentos discursivos. Segundo Smolka (1993, p. 63):

Alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?

A escrita é um objeto de conhecimento que acontece como interação e interlocução no uso em diferentes situações sociais. Dionisio e Marcuschi (2007, p. 21-22) defendem que a escrita “é uma espécie de representação abstrata e não fonética nem fonêmica da fala, ela não consegue reproduzir uma série de propriedades da fala [...] na fase inicial da alfabetização, oferece muitos problemas, pois os símbolos diversos representam um mesmo som”.

A linguagem se modifica e se transforma como conhecimento humano, quando não é suficiente somente ensinar, mas usada como uma forma de transmissão (Smolka, 1993).

Assim:

Alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura –para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (Smolka, 1993, p. 69).

O trabalho pedagógico em sala de aula, na perspectiva discursiva, dissocia-se dos métodos tradicionais de alfabetização, escritas de letras ou palavras em contextos isolados. O professor, enfim, é aquele que organiza um trabalho com propostas significativas, capazes de envolver os sujeitos em um processo autoral, desde o início da Educação Infantil. Conforme Bakhtin (2006, p. 117, grifos do autor), isso ocorre “pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. No dialogismo, o discurso se organiza em função do outro e o diálogo é a interação verbal.

A seguir, apresenta-se o Quadro 2, de pressupostos que norteiam a perspectiva discursiva de alfabetização.

Quadro 2: Pressupostos que norteiam o reconhecimento de indícios de uma perspectiva discursiva de alfabetização

N.	EXPRESSÕES/ PALAVRAS-CHAVE	PRESSUPOSTOS QUE NORTEIAM A SELEÇÃO DE INDÍCIOS
1	SUJEITOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os sujeitos da aprendizagem são concretos, históricos, marcados cultural e socialmente. ➤ A perspectiva da criança também é assumida nas práticas pedagógicas, e não somente a do adulto. Essa mudança de olhar tem expandido a compreensão de como o princípio alfabético e outros conhecimentos relativos à escrita vêm a ser conhecidos e usados pelas crianças, atentando para o que elas <i>podem</i> e <i>sabem</i> fazer, e não para o que elas <i>não podem</i> e <i>não sabem</i> fazer. ➤ A atenção se volta para quem elas são, e não para quem elas poderiam ou deveriam ser.
2	LINGUAGEM	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atividade constitutiva, que se faz e se refaz pelo sujeito na direção do outro, isto é, na perspectiva ética da alteridade (GOULART, 2001).
3	SISTEMA ALFABÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O sistema alfabético é aprendido em contexto enunciativo, porém esse não se constitui numa moldura para o ensino. O chamado aspecto fônico da escrita não pode ser ensinado de forma isolada de outras dimensões do processo de alfabetização. ➤ A ‘consciência’ linguística não é uma pré-condição para a leitura e a escrita. Esta ‘consciência’, em suas diferentes modalidades, se desenvolve por meio de atividades significativas, com textos, destaques e intervenções da professora e dos próprios alunos.
4	GRAMÁTICA VARIAÇÃO LINGUISTICA ANÁLISE LINGUISTICA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A gramática de língua precisam ser entendida como um sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas dos sujeitos, no plural. ➤ Os aspectos internos às estruturas e aos sistemas linguísticos devem ser vistos em relação dinâmica e complexa com os aspectos que os caracterizam externamente.
5	GÊNEROS DO DISCURSO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Na dinâmica da sala de aula, as crianças, sentindo-se confirmadas como pessoas, afirmam-se, dizendo as suas palavras, falando sobre o que sabem, evidenciam os gêneros do discurso que conhecem e abrem-se para novas apropriações.
6	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Processos que as crianças vivem para compreender como se organiza e se realiza a escrita, tanto do ponto de vista formal quanto de sua dimensão político-social, envolvem grande complexidade de conhecimentos. ➤ No processo de aprender, as crianças articulam a imaginação, a realidade, a casa, a escola, a rua, o medo, a coragem com os conhecimentos,

		<p>transitando livremente entre saberes, sentimentos e sensações.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O desafio à criação e à aprendizagem crítica é de suma relevância.
7	RELAÇÕES DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Importa afirmar os cidadãos que, desde muito pequenas, as crianças são e os conhecimentos que têm. ➤ O trabalho educativo deve ser contextualizado no horizonte de diferentes linguagens/ conhecimentos sociais; logo, também no horizonte da cultura escrita, com seus produtos e práticas. ➤ Colher a dialogicidade própria dos discursos que se produzem em sala de aula propicia conhecer melhor os alunos e abrir espaços para que eles também se conheçam e ampliem seus conhecimentos. ➤ Salas de aula precisam ser espaços que se caracterizem por procedimentos heurísticos, em que professores e alunos não parem de buscar novas formas de conhecimento e ação. ➤ O foco do trabalho pedagógico está no acompanhamento dos processos de aprendizagem e de suas produções, compreendendo o que as crianças sabem. ➤ Os processos de aprendizagem e de ensino necessitam de amplos espaços dialógicos e dialogizados, para que possam florescer argumentos de vários tipos, como: o indutivo, do tipo simbólico, que se baseia em hábitos, sem relação de constrição entre premissa e conclusão, e caracterizando-se por repetição e identidade; o dedutivo, do tipo indicial, em que a conclusão deriva das premissas; e o abdutivo, do tipo icônico, altamente dialógico, implicando amplo espaço para invenção e grande margem de erro.
8	PERSPECTIVA DA CRIANÇA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As crianças se tornam leitoras e produtoras de textos não só em linguagem verbal, oral e escrita, mas em outras formas de expressão, como a pintura, visando as obras de grandes pintores; a escultura; o cinema; o teatro; a música; a dança, entre outras (GOULART, 2005) ➤ A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de textos – e com base neles – se fortalece com a possibilidade de os alunos mergulharem nos sentidos do que leem e inventarem novos sentidos para os textos que escrevem, por meio de atividades heurísticas, como movimentos intelectuais para lidar com as demandas que as situações objetivas de aprendizagem implicam. ➤ Com boas intervenções de professores e, também, de colegas de classe, vão ampliando conhecimentos e, ao mesmo tempo, aprendendo o funcionamento da escrita, discriminando e manipulando a relação entre sons e letras, entre outras distinções (GOULART et al, 2005).
9	PERSPECTIVA DA PROFESSORA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Olhar para as crianças como leitoras e produtoras de textos, na perspectiva do que já são e do potencial que têm. ➤ Levas as crianças a sentir que podem, que devem ousar, correr riscos, para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo. ➤ Movimentar-nos em direção ao outro, para afirmarmo-nos e confirmarmo-nos como educadores comprometido com o sentido ético, humano, de nossa profissão. ➤ Assumir o papel de ensinar a escrita, de propor questões, revisões, reescritas de discutir limites e possibilidades para as produções infantis. ➤ Não temer as escritas estranhas que, muitas vezes, as crianças produzem ou interpretações e leituras bizarras que eventualmente proponham. <p>(GOULART, 2019, p. 33-36)</p>

Fonte: Corais e Goulart (2020, p. 80-82)

No Quadro 2, apresenta-se uma síntese da perspectiva discursiva para a alfabetização, que considera as relações que são estabelecidas com as crianças, professores e comunidade escolar, em construções entre sujeito e linguagem, que valorizam o texto, a oralidade, a escrita

e a vida, com sentidos inabituais, diversos, extraordinários que se estabelecem no contexto escolar, na possibilidade de ampliação de conhecimentos.

Neste capítulo, fez-se um percurso histórico dos métodos tradicionais de alfabetização e as mudanças que aconteceram após a década de 1980. É importante considerar que os processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita é tanto um sistema alfabético de escrita e as suas convenções, quanto experiências em práticas de leitura e escrita de textos em diferentes gêneros e não um código de memorização.

O conhecimento e a articulação de como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem de cada umas das facetas, linguística, sociocultural e interativa e as suas subdivisões são fundamentais para que o professor compreenda como a criança aprende o sistema alfabético de escrita.

No capítulo que segue, será proposta a abordagem de Reggio Emilia (1999, 2016), que tem como enfoque as múltiplas linguagens, de maneira a contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Na premissa de que as práticas pedagógicas da língua escrita, não podem estar voltadas para os métodos tradicionais de alfabetização.

3 REGGIO EMILIA E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA PRÉ-ESCOLA

Neste capítulo, será apresentada a abordagem de Reggio Emilia²⁴, idealizada por Loris Malaguzzi²⁵ (1999, 2016), que implementa práticas pedagógicas diferenciadas, juntamente com pessoas daquela comunidade: professores, pedagogistas²⁶ e atelieristas²⁷. Malaguzzi apresenta várias contribuições para as escolas infantis, dentre elas o tema voltado às linguagens. Para tanto, o autor em questão é assumido nesta pesquisa como referência teórica basilar para compreender, do ponto de vista científico, que a linguagem humana tem um papel essencial no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Dito isso, entende-se que as práticas pedagógicas na Educação Infantil (Edwards; Gandini; Forman, 1999, 2016) têm potencial para revelar o modo como a linguagem se constitui nas interações entre professor-criança e criança-criança, assim como o ambiente (interação entre o professor, a criança e o ambiente).

O conceito de “ambiente”, a partir de Edwards, Gandini e Forman (1999), é tomado como um espaço que educa a criança. O ambiente é considerado como um “terceiro educador”. O ambiente precisa ser flexível e suscetível a mudanças frequentes, de acordo com as demandas das crianças e dos professores, de modo que contribua na construção de conhecimento. Para Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 157), “o que cerca as pessoas na escola e o que usam - os objetos, os materiais e as estruturas - não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela”. Destaca-se, então, a importância de que as crianças e os adultos se tornem investigadores do conhecimento, de modo que possam ser capazes de fazer perguntas, realizar experiências, formular hipóteses e teorias, bem como explicar fenômenos.

A proposta investigativa desta dissertação dialoga com a perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vigotski, na medida em que se compreende a importância do ambiente interacional para que ocorra o desenvolvimento da linguagem humana de forma integral - intelectual, física, emocional, social e cultural, para o ser humano.

Nesse horizonte, a concepção epistemológica adotada, compreende a criança como protagonista, como produtora das interações e de escolhas constitutivas de sua cultura das

²⁴ É uma cidade localizada na região de Emilia-Romagna, no norte da Itália.

²⁵ Criador da abordagem Reggio Emilia.

²⁶ Profissional (Coordenador Pedagógico) que trabalha com professores, pais e direção nas escolas.

²⁷ Profissional formado em Artes Visuais, que trabalha em cooperação com professores para documentar as pesquisas das crianças e adultos.

infâncias²⁸ e não apenas como produto dos desejos dos adultos. Novamente, ressalta-se a relevância de um ambiente interacional que respeita a singularidade da criança. Malaguzzi (1999, 2016) sustenta, sob o formato de trocadilho, a expressão “cem” linguagens, que podem ocorrer durante as infâncias, na interação entre os pares e a comunidade escolar.

A metáfora “cem” linguagens é tomada como a possibilidade de que a criança simbolize e se comunique por 100 linguagens distintas ou, quando silenciada pelas interações com os adultos, fique sem linguagens para se comunicar. Para tanto, a fim de ampliar a problematização, trabalhar-se-á com a base conceitual de múltiplas linguagens, proposta por Malaguzzi (1999, 2016), bem como por teóricos leitores e comentadores das suas obras.

Não tem escrito (de forma tradicional grandes obras pedagógicas). É como se não quisesse que seu pensamento - sempre em forma fluente - ficasse atado em um modelo fechado, em uma jaula de ouro. Muitos de seus escritos estão ligados - através de editoriais das revistas que dirigiu - Zerosei y Bambini - para a realidade do momento²⁹ (Hoyuelos, 2020b, p. 13, tradução nossa).

De modo a esclarecer o conceito de múltiplas linguagens, cabe salientar que Malaguzzi (1999, 2016) não faz uso da nomenclatura “múltiplas linguagens”. O estudioso se utiliza da metáfora para se referir ao conceito em questão. Não se está, de forma alguma, afirmando a ausência da nomenclatura no trabalho de Malaguzzi. O que se ressalta é o modo como o teórico operacionaliza a sua compreensão às diversas linguagens das quais se pode fazer uso.

Malaguzzi (2016) afirma que a criança, pelos símbolos, aprende um meio econômico de se expressar, utilizando conceitos em diferentes situações. De acordo com o autor, as crianças são incrivelmente habilidosas, no que se refere à utilização de várias linguagens simbólicas em concomitância. Malaguzzi (2016) exemplifica o fato de que as crianças podem, por exemplo, estar envolvidas em uma determinada brincadeira, ausentarem-se do espaço físico e, logo em seguida, retomá-la, realizando outras ações paralelas, que são feitas com extrema lógica e precisão.

²⁸ O termo cultura das infâncias, segundo o interlocutor de Loris Malaguzzi, Hoyuelos (2021, p. 77), está conectado à cultura e com a concepção de uma imagem da infância “Loris fala da história da infância se referindo a uma tradição repleta de silêncio, uma cultura que tem falado pouco e mal a favor da criança. Na verdade, tivemos que esperar até o século XVIII para tirar a infância do anonimato e dar a ela uma existência de caráter legislativo”.

²⁹ “No ha escrito (de la forma tradicional grandes obras pedagógicas). Es como si no quisiese que su pensamiento - siempre em forma fluens - quedase atrapado em um modelo cerrado, em uma jaula de oro. Muchos de sus escritos están ligados - através de las editoriales de las dos revistas que há dirigido, Zerosei y Bambini - a la realidade del momento” (Hoyuelos, 2020b, p. 13).

Para o autor (2016), os adultos influenciam o modo como as crianças se motivam e aprendem um determinado conteúdo e objeto. Nesse aspecto, é imprescindível que o ambiente em que as crianças estão inseridas seja organizado para promover e estabelecer uma interação consistente entre três reinos: cognitivo, relacional e afetivo. Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem estão interrelacionados, incluindo aí as diferentes linguagens simbólicas, o pensamento e a ação, autonomies individuais e interpessoais. Faz-se indispensável primar por contextos, processos comunicativos e a constituição de uma rede de relações cognitivo-afetivas entre criança-criança e criança-adulto: “uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem” (Malaguzzi, 1999, p. 76).

A concepção de múltiplas linguagens nos convoca a perceber outras práticas escolares na Educação Infantil, pré-escola. A concepção e a adoção de múltiplas linguagens no contexto educacional permitem que se rompa, por exemplo, com a oferta da pintura de um desenho pronto, da cópia de letras, da repetição de palavras, dentre outros aspectos. O que se torna importante é permitir que a criança se identifique na relação com os outros e com o objeto no mundo, de maneira a expressar-se e exercer o seu protagonismo.

No decorrer dos estudos da pesquisadora, uma teia de conexões foram se estabelecendo para compreender a abordagem malaguzziana e interlocutores teóricos (Edwards³⁰; Gandini³¹; Forman³², 1999, 2016; Vecchi³³, 2017; Rinaldi³⁴, 1999, 2014, 2021; Hoyuelos³⁵, 2011, 2020, 2021).

A seguir, apresenta-se a perspectiva histórica de Reggio Emilia, como princípio norteador das concepções das múltiplas linguagens.

³⁰ Professora de Psicologia e estudos da Infância, Juventude e Família, University of Nebraska – Lincoln.

³¹ Professora visitante e consultora norte-americana desde 2008. Atua como contato da Reggio *Children* para a disseminação da abordagem Reggio Emilia.

³² Professor emérito de educação, University of Massachusetts- Amherst, e presidente da Videatives, Inc

³³ Atelierista, consultora sênior da Reggio *Children*

³⁴ Pedagoga, em 1971. Desde 2007, é presidente da Reggio *Children*. É responsável por projetos de pesquisa com universidades - Harvard Project Zero, New Hampshire, Estocolmo e Milão.

³⁵ Especialista em Formação de Professores de Educação Geral Básica - Espanha (1985). Em 2001, teve a sua tese de doutorado intitulada “*El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*”. A tese foi realizada mediante um convênio de colaboração com Reggio *Children* e a prefeitura de Reggio Emilia, na Itália.

3.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DE REGGIO EMILIA

Inicialmente, apresenta-se a perspectiva histórica da abordagem de Reggio Emilia, seguida da exploração dos principais conceitos norteadores, que constituem a compreensão científica da presente pesquisa. Isso ocorre, porque se entende que a abordagem orienta o trabalho com múltiplas linguagens das crianças de Educação Infantil, visto que essas estão inseridas em um contexto cultural e se relacionam entre elas para a construção de uma formação integral para todas as infâncias.

A abordagem de Reggio Emilia surgiu no norte da Itália, no ano de 1945, após a Segunda Guerra Mundial. Ela surgiu como demanda inicial, por parte das famílias italianas e por demandas de escolas infantis laicas, sem quaisquer interferências por parte da igreja católica. Foi necessário vislumbrar a retomada pós-guerra, a um futuro digno, que permitisse reconstruir a cidade de Reggio Emilia. Uma das opções compreendidas foi oportunizar um ensino de qualidade às crianças. Para Malaguzzi (1999, p. 67):

A primeira filosofia aprendida [...], no rastro da guerra, foi dar um significado humano, digno e civil à existência, ser capaz de fazer escolhas com ideias e finalidades claras, e ansiar pelo futuro da humanidade [...] Algo mais imediato, ao qual nós sempre tentamos permanecer fiéis [...] surgiu de solicitações feitas por mães e pais cujas vidas e preocupações focalizavam-se sobre seus filhos. Eles pediam nada menos que esta escola, que haviam construído com suas próprias mãos, fosse uma espécie diferente de escola, uma que pudesse educar suas crianças de um outro modo. Especialmente as mulheres expressavam este desejo. A equação era simples: se as crianças possuíam direitos legítimos, então elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência e de serem preparadas para o sucesso que não deveria e não lhes poderia escapar. Esses eram os pensamentos dos pais, expressando uma aspiração universal, uma declaração contra a traição do potencial das crianças, e um alerta de que elas, antes de tudo, precisavam ser levadas a sério e merecer nosso crédito.

De acordo com Edwards; Gandini e Forman (1999, p. 32), “após tantos anos sob o regime fascista”, os pais clamavam por mudanças em relação ao sistema educacional. Cabe ressaltar que a Igreja Católica, nesse período, não podia interferir, do ponto de vista político, precisando ceder às inúmeras tentativas de constituição e de oferta de escolas infantis coordenadas pelos pais das crianças.

Surge, então, a escola de Villa Cella, próximo à Reggio Emilia, construída com tijolos de casas que estavam destruídas, venda de instrumentos que eram utilizados na guerra, que estavam abandonados, como caminhão tanque e cavalos deixados pelos alemães. Diante desse cenário de reconstrução, Edwards; Gandini e Forman (1999, p. 21) descrevem brevemente o histórico da cidade:

Reggio Emília é uma cidade de 130.000 habitantes na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo (Newsweek, 2 de dezembro de 1991). Atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3-6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emília. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica.

Nesse momento, parece pertinente situar geograficamente a cidade Reggio Emilia (Figura 6), localizada no estado Emilia Romagna, na Itália.

Figura 6: Mapa dos estados italianos



Fonte: Gestão educacional (2022)

Ao considerar os impactos da guerra, surge uma abordagem educacional condizente com as necessidades socioculturais daquele período. Dessa forma, consolidou-se o conceito de uma abordagem Reggio Emilia, ou também denominada abordagem malaguzziana, que concebe a importância do protagonismo nas infâncias, voltando-se às “Cem Linguagens”.

Atualmente, a abordagem pedagógica Reggio Emilia tem notoriedade internacional, pois coloca no cerne do processo educativo a criança e as especificidades da sua infância como elementos a serem considerados, analisados e inseridos no processo educacional.

Loris Malaguzzi tem um papel central na consolidação da proposta da abordagem Reggio Emilia. Para tanto, faz-se necessário situar, ainda que brevemente, a sua inserção sócio-histórica nesse contexto. Na ocasião dos primeiros movimentos voltados à estruturação da abordagem Reggio Emilia, Malaguzzi era universitário e soube da construção de uma escola de Educação Infantil em Villa Cella. Inicialmente, há relatos de que Malaguzzi tomou como inacreditável a construção de uma escola a partir de destroços do pós-guerra. Após oito meses de trabalho braçal comunitário, os munícipes de Reggio Emilia deram forma a uma pequena escola, que passou a ser mantida e administrada pelos pais das crianças que ali passaram a estudar. Nessa ocasião, Malaguzzi, por ter auxiliado na construção da escola, passou a ministrar aulas para as crianças.

Logo após a experiência de Malaguzzi (1999, p. 61) com crianças pequenas, o futuro teórico inicia em 1950 a sua formação em psicologia, o que, posteriormente, ao voltar para a cidade Reggio Emilia, permitiu que ele fundasse “um centro de saúde mental para crianças com dificuldades na escola, com fundos oferecidos pela cidade”. Malaguzzi se constitui como estudioso da área da Psicologia, dedicado ao estudo das teorias propostas por Piaget, Vigotski e Dewey.

Ainda no que se refere à biografia de Malaguzzi, em 1980, na sua viagem à Suécia, para fins de condução da sua exposição intitulada “quando o olho salta sobre o muro”, que apresentava o trabalho desenvolvido nas escolas de Reggio Emilia, tem-se aí a sua primeira iniciativa que, futuramente, seria intitulada “as Cem Linguagens das crianças”.

No ano seguinte, em 1981, na Itália, Malaguzzi criou a primeira exposição denominada como “as Cem Linguagens das crianças”, com vistas a promover uma possível potencialização das diversas formas que uma criança pode fazer uso da linguagem infantil. A mostra “[...] teve seis edições: italiana/europeia, americana, australiana, francesa, holandesa e japonesa” (Vechi, 2017, p. 284).

O conteúdo da exposição pode ser compreendido como uma amostra “que descreve o processo educacional a partir de fotografias; exemplos de pinturas, desenhos, colagens e estruturas construtivas das crianças e *scripts* explanatórios e painéis” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 24). Dada a relevância e o reconhecimento da abordagem Reggio Emilia,

em 2008, a atelierista Vea Vecchi dá continuidade ao trabalho de Malaguzzi, na apresentação da exposição denominada “*Lo stupore del Conoscere*”³⁶.

Historicamente, sabe-se que a primeira escola municipal para crianças pequenas (3-6 anos), com abordagem Reggio Emilia, surgiu em 1963 e ganhou espaço em meio à comunidade italiana.

Pela primeira vez na Itália, as pessoas afirmavam o direito de estabelecer uma escola secular para crianças pequenas: uma ruptura correta e necessária com o monopólio que a Igreja Católica havia, até então, exercido sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças. Essa foi uma mudança necessária em uma sociedade que se renovava, mudava profundamente e na qual os cidadãos e as famílias pediam cada vez mais por serviços sociais e escolas para as suas crianças. Eles desejavam escolas de uma nova espécie: de melhor qualidade, livre das tendências à caridade, não meramente custodiais e de modo algum discriminadoras (Malaguzzi, 1999, p. 61-62).

A repercussão da abordagem Reggio Emilia se deve ao fato de que ela se preocupava, e ainda se preocupa, com as relações entre crianças, adultos e o ambiente, diferenciando-se de abordagens que a antecediam, justamente por ocupar-se de aspectos associados ao protagonismo infantil, na relação com os adultos e com o próprio ambiente de desenvolvimento. Tais abordagens tinham como foco o desenvolvimento da criança, com base nas percepções dos adultos e pouco relacionadas às questões contextuais em que a infância ocorria.

Após muita pressão e batalhas, em 1967 todas as escolas administradas por pais ficaram sob a administração da municipalidade de Reggio Emilia. Havíamos lutado por oito anos, de 1960 a 1968. Como parte da principal luta política em toda a Itália por escolas com fundos públicos para crianças pequenas, como o direito de cada criança dos 3 aos 6 anos, debatêramos o direito do estado e da municipalidade para o estabelecimento dessas escolas (Malaguzzi, 1999, p. 63).

Para potencializar a linguagem infantil, no ano de 1970, muitos foram os debates sobre o fato de que a leitura e a escrita poderiam ser linguagens priorizadas, dentre outras, para as crianças no processo educacional. Tal posicionamento, diante da concepção de “Cem Linguagens”, abre uma crítica política à possível limitação, ao se considerar a predominância de uma abordagem pedagógica estruturada, a partir da leitura e da escrita, como linguagens primordiais. Para Vecchi (2017, 13), “a teoria relativiza essas duas linguagens não desvalorizando-as, mas, sim, colocando-as entre uma ampla gama de linguagens, em que todas têm papel importante na aprendizagem e na vida”.

³⁶ “As maravilhas do conhecer”.

Para cogitar uma tomada de consciência de adesão à proposta malaguzziana “Cem Linguagens”, foi inicialmente essencial revisitar as práticas pedagógicas e analisar o modo como se constituía a comunicação com as crianças na primeira infância³⁷. Para tanto, Malaguzzi (1999, p. 79) se refere ao fato de que “a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo”, o que compõe uma entidade especial, em que se concede à criança espaço e oportunidade de diálogo, para que essa possa desenvolver-se plenamente, a partir das especificidades composicionais do próprio grupo.

Cabe salientar que, atualmente, na Itália, não são todas as escolas que se inspiram na abordagem idealizada por Loris Malaguzzi, no entanto, a abordagem inspira diversos países. Além de Reggio Emilia, outras cidades no norte da Itália, como Pistoia, Parma, Bolonha, Capri, Modena, entre outras, contribuem para a constituição de olhares para as infâncias. Segundo Barbosa; Faria e Finco (2015, p. 8):

Esse conjunto de olhares constitui um coletivo polifônico que não apenas são propositivos e investigativos em seus modos de escutar, observar e compreender as crianças, em sugerir uma experiência de infância enriquecida, como também em vozes compreendidas com a organização de escolas.

A Rede *Reggio Children Internacional Network* é composta por representantes em países, com os quais contribui para a divulgação, organização de formação, cursos, assessorias, exposições e publicações. Foi inaugurado em 2006, apoiando o diálogo internacional e o trabalho de *Reggio Children* e do Centro Internacional Loris Malaguzzi. Ele prossegue com associações latino-americanas, para a divulgação da filosofia educacional e a cultura das infâncias, com representantes de vários países, como Argentina, Brasil, Colômbia, Equador, México, Peru, Paraguai, Chile, Uruguai, República Dominicana, Guatemala e Costa Rica.

No Brasil, a rede chamada *Redesolare* é uma associação sem fins lucrativos que difunde as ideias e práticas educativas de Reggio Emilia, de uma cultura das infâncias e de intercâmbio de pessoas entre os estados brasileiros e países da América Latina.

A seguir, retrata-se a abordagem de Reggio Emilia na sua articulação teórico-metodológica.

³⁷ Crianças de 0 a 6 anos de idade.

3.2 CONCEPÇÃO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Nesta subseção, aprofunda-se a concepção malaguzziana, relativa ao conceito de múltiplas linguagens na abordagem de Reggio Emilia. Para isso, inicialmente, apresenta-se o poema de Loris Malaguzzi, “As Cem Linguagens das Crianças”, que tem sido referenciado por vários pesquisadores³⁸ da área da Educação Infantil. Inicialmente, evidencia-se o poema citado como forma de caracterizar a perspectiva malaguzziana, acerca do desenvolvimento das crianças com base na linguagem. Diante disso, assume-se, aqui, o inquestionável papel que a linguagem exerce nas diferentes fases e contextos em que ocorrem os processos de desenvolvimento das infâncias. A metáfora³⁹ das Cem Linguagens está relacionada às múltiplas possibilidades que as crianças têm para utilizar o pensamento para simbolizar e comunicar-se. A concepção apresentada é tomada pela abordagem Reggio Emilia como principal aspecto, tratando-se da experiência educativa, como apresentado no poema a seguir.

As Cem Linguagens da criança

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
 De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
 O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem (Malaguzzi, 2016).

³⁸ A saber, Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Alice Proença, Maria Carmen Silveira Barbosa, Paulo Sergio Fochi, dentre outros.

³⁹ A metáfora comunicativa das “Cem Linguagens” não pode ser quantificada no que diz respeito a registrar tal número, posto que conhecemos algumas delas, muito embora as mais conhecidas sejam a oral e a escrita (verbal). No que tange às outras possibilidades, há linguagens não-verbais tais como a dança, o desenho, a modelagem, etc. “A metáfora entendida como uma transgressão linguística e simbólica que permite estabelecer uma nova interpretação” (Hoyluelos, 2020b, p. 14, tradução nossa).

“La metáfora entendida como una transgresión lingüística y simbólica que permite establecer una nueva interpretación” (Hoyluelos, 2020b, p. 14).

O poema apresentado se refere ao período da primeira infância, momento em que a criança tem ao seu dispor “Cem Linguagens” que a cercam, mas que, no entanto, roubam-lhe noventa e nove oportunidades de utilização das linguagens, para além da abordagem de alfabetização, voltada, preponderantemente, à escrita. Os métodos tradicionais de alfabetização ainda perpassam, atualmente, por práticas escolarizantes, memorização, cópia e repetição de letras. Tem-se uma rigidez de estrutura que não permite que o sistema alfabético de escrita fique ao lado das múltiplas linguagens. O mesmo acontece, de modo contrário, quando se utiliza apenas o letramento. Explicita-se que a abordagem de Reggio Emilia é voltada para um ensino com vistas a orientar o professor quanto às práticas de ensino e aprendizagem que perpassam diferentes linguagens.

Para Malaguzzi, as linguagens se tornaram um tema central, no qual as crianças aprendem e se relacionam com o mundo de diversas formas, simbolizando-o de diferentes maneiras. As crianças, mesmo não verbalizando o que estão vivenciando, comunicam-se de diferentes jeitos e representam os modos de ser criança dentro de um universo específico, que é o das infâncias. Conforme Hoyuelos (2021, p. 123):

A espécie humana pode expressar-se em uma variedade de linguagens. Todas as línguas são construídas em posição de reciprocidade e se desenvolvem através da experiência. Todas as línguas têm o poder de criar outras línguas, nova lógica e potencial criativo. São as linguagens de milhares de representações que as crianças devem questionar como uma extensão do seu próprio eu.

Cabe salientar que a linguagem é um processo de comunicação que não envolve apenas a oralidade e a escrita (linguagem verbal). Entende-se que as linguagens verbais são cruciais para o desenvolvimento cognitivo, mas se acredita, também, que é relevante incluir outras formas de linguagem, como as não-verbais. No Quadro 3, são apresentados tipos de linguagens pertencentes às categorias verbais, não-verbais e mistas. Ainda assim, destaca-se que não são essas as únicas formas de comunicação.

Quadro 3: Diferentes tipos de linguagens (verbal, não-verbal e mista)

VERBAL (utiliza palavras para estabelecer comunicação, oral e escrita)	NÃO- VERBAL (não utiliza palavras para estabelecer comunicação)	MISTA (utiliza da linguagem verbal e não-verbal) para estabelecer comunicação)
Telefonemas	Movimento	Cinema
Cartas	Desenho	Teatro
Sites	Expressão facial	Filmes

Bilhetes	Dança	Sites
Revistas	Ilustração	Histórias em quadrinhos
Poesias	Mímica	Jogos eletrônicos
Livros	Olhar	
Poesia	Modelagem	
Rádio	Fotografia	
	Ludicizar ⁴⁰	
	Brincar	
	Imaginar	
	Simbolizar	
	Representar	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em relação ao Quadro 3, ressalta-se que não se tem a pretensão de quantificar as Cem Linguagens⁴¹ propostas por Malaguzzi (1999), visto que as formas de comunicação apresentadas não podem ser vistas como esgotadas. Portanto, as múltiplas linguagens são as inúmeras possibilidades de comunicação, expressão e interação social e cultural, pelas quais “as crianças pequenas são encorajadas a explorar o seu meio ambiente e a se expressar por meio de múltiplos caminhos e de todas as suas ‘linguagens’, incluindo: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 23).

No que se refere aos múltiplos caminhos compostos por diferentes linguagens - verbal, não-verbal e mista -, entende-se que quanto mais diversificadas forem as experiências interacionais, maior será a capacidade de compreensão da utilização de múltiplas linguagens. Na medida em que o professor promove experiências com base em uma abordagem na qual as múltiplas linguagens podem ser manifestadas pelas crianças, se está contribuindo para que o interesse da criança seja estimulado na sua participação no processo de aprendizagem.

Todas as linguagens verbais, não verbais e mistas estão correlacionadas. Há uma subjetividade ao aprender, que identifica as diversas maneiras de conhecer como cada criança desenvolve uma linguagem única e como cada criança é capaz de aprender, mediante às suas

⁴⁰ Ludicizar transcende brincar.

⁴¹ “[...] as cem linguagens das crianças não são apenas uma metáfora para dar crédito às crianças e aos adultos pelos cem, pelos mil potenciais criativos e comunicativos. [...] as cem linguagens representam uma estratégia para a construção de conceitos e para a consolidação do entendimento. Acima de tudo, porém, elas são a afirmação da dignidade e da importância idênticas de todas as linguagens, e não apenas ler, escrever e contar, que se tornaram cada vez mais obviamente necessárias para a construção do conhecimento” (Rinaldi, 2021, p. 312).

expressões e à sua singularidade. Essa pluralidade de linguagens nasce da experiência subjetiva e faz parte de um ser humano, que é único na sua maneira de pensar e agir em diferentes tempos. Cada criança tem os seus modos plurais de fazer uso de múltiplas linguagens.

O aprendizado de novos saberes, a partir da historicidade e das singularidades do professor, na relação com os seus alunos e com os parceiros de trabalho, recupera a ideia de sermos portadores de saberes decorrentes das próprias vivências e da reflexão ocorrida a partir delas. Nesse lugar, todos aprendem, inclusive o professor. A seguir, apresenta-se o que se compreende pelo desenvolvimento das crianças quanto às múltiplas linguagens.

3.3 DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

É direito das crianças vivenciar as múltiplas linguagens e, para tanto, faz-se necessária a valorização das expressividades e das possibilidades comunicativas por todas as linguagens - verbais, não-verbais e mistas -, tendo igual relevância no processo de ensino e aprendizagem por parte das escolas infantis.

Contudo, cabe ressaltar que as múltiplas linguagens, muitas vezes, ficam invisíveis no processo educacional, o que demanda que os professores se permitam experienciar e manifestar outras linguagens no cotidiano escolar, tais como teatro, exposições, dança e desenho. Cabe salientar que a linguagem do desenho é uma das mais exploradas na Educação Infantil, embora essa fique limitada à reprodução, cópia ou pintura de algo pronto. Portanto, tem-se aí uma utilização inadequada da linguagem do desenho, posto que o interessante seria a criação autoral - o próprio desenho -, que representaria a manifestação de aspectos da sua subjetividade e dos seus modos de utilizar a linguagem.

No que concerne ainda à questão do desenho, como forma de linguagem, Rinaldi (2021, p. 209) afirma que,

Representar o ato de aprender e ser capaz de dividi-lo com os outros é indispensável para a reflexividade que gera conhecimento. Desse modo, imagens e intenções são reconhecidas pelo sujeito; elas tomam forma e evoluem por meio da ação, da emoção, da expressividade e das representações icônicas e simbólicas.

As múltiplas linguagens favorecem o desenvolvimento integral da criança e as ações pedagógicas com intencionalidades, para um fim pedagógico específico, nas quais as crianças criam e recriam, a partir das suas experiências, utilizando a sua imaginação e criatividade.

Contudo, Malaguzzi, (2016, p. 67), ao referir-se à criatividade, postula que ela “não deve ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica da nossa forma de pensar, conhecer e fazer escolhas. A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, junto com o desenvolvimento bem sustentado de recursos pessoais”.

A teoria e a prática se redefinem nas experiências dos saberes e das teorias⁴² todos os dias, uma vez que são constantemente (re)laboradas pelas crianças e pelos seus professores. As crianças têm centralidade no processo educativo, no que se refere às interações constituídas entre elas e com o mundo. Elas são capazes de construir as suas aprendizagens, não somente a partir do aspecto cognitivo, mas também em relação aos aspectos afetivos e relacionais, na medida em que constituem relações concretas e abstratas com as pessoas e objetos que as cercam nas suas práticas cotidianas. Para além disso, cabe ressaltar que a criatividade presente no universo infantil exerce papel essencial na composição das relações interpessoais.

A concepção da criança como sujeito histórico e de direitos garantidos exige novas práticas pedagógicas que garantam o desenvolvimento integral, mediante à expressão das crianças por diversas linguagens - fala, desenho, escrita, movimento -, tornando as aprendizagens mais significativas. Rinaldi (1999, p. 114) apresenta postulações quanto ao caráter de singularidade relacionado à criança:

Um ponto, entre muitos, parece-nos ser fundamental e básico: a imagem das crianças. O marco de nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisas, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos, com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhare-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e a identificação com a espécie. Isso provavelmente explica porque as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também porque são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade, como atos de amor. Elas não apenas desejam receber, mas também querem oferecer.

Dessa maneira, reforça-se que não é pela reprodução de “atividades” que a criança aprende, mas na Educação Infantil, é incentivada a representar os sentimentos e os desejos,

⁴² “A interação das crianças em pequenos grupos - uma de suas possíveis dimensões - permite negociações e dinâmicas comunicativas mais frequentes, próximas e fáceis, e tão diferentes e importantes como as que possa oferecer a interação adulto criança [...] em consequência, nesse momento, a criança começa a descobrir que tem princípios, teorias, etc. E descobre que os outros têm outros princípios e outras teorias” (Malaguzzi, 2021, p. 280-281).

com base nas múltiplas linguagens, que são linguagens (in)visíveis⁴³. No próximo subcapítulo se discorre acerca do papel do professor, com base no trabalho com múltiplas linguagens.

3.4 O PAPEL DO PROFESSOR COM BASE NO TRABALHO COM MÚLTIPLAS LINGUAGENS

O professor precisa trabalhar em sala de aula, de modo a considerar na sua prática, a partir de um olhar atento, a maneira como as crianças se comunicam entre elas e com o professor, utilizando múltiplas linguagens, na Educação Infantil. Vechi (2017, p. 46) salienta que as extraordinárias possibilidades de trabalhar com as múltiplas linguagens são inesgotáveis, a saber:

Quando, na pedagogia de Reggio, declaramos que a criança tem e ‘fala com cem linguagens’, entendendo as múltiplas possibilidades comunicativas que a nossa espécie tem como herança genética, a nossa hipótese é de que acontecem processos de aprendizagem nos quais mais linguagens (disciplinas) podem interagir entre si.

O trabalho com múltiplas linguagens exige oferecer diferentes propostas pedagógicas em que a criança possa participar de um processo de conhecimento, que permita a ela assumir sua condição de protagonista e, portanto, possa manifestar formas de produção da sua subjetividade. Entende-se que é primordial não dissociar a descoberta de atividades outras, para além daquela, inicialmente, proposta pelo professor, sob pena de reduzirmos o novo (a descoberta) das linguagens às técnicas. Segundo Vechi (2017, p. 46, grifo da autora), “cada *linguagem* possui uma gramática própria, tem uma especificidade peculiar, mas apresenta, também, uma estrutura preparada para a comunicação e a relação. Estruturalmente, a linguagem está aberta à comunicação”, não somente à linguagem verbal, isso porque, as crianças, a partir de uma perspectiva holística, são mais adeptas a uma abordagem integrada de aprendizado.

As crianças pequenas precisam confrontar separadamente as diferentes formas de representação, tais como gesticular, desenhar e falar, para tornar seu aprendizado mais simples. Entretanto, o que ocorre é exatamente o contrário. Em vez de mantê-las separadas, é mais natural para as crianças pequenas juntá-las, por exemplo, combinando desenho e fala, ou escrita e desenho. Por serem holísticas em seu modo de perceber, conceber e comunicar-se, as crianças pequenas preferem uma

⁴³ As linguagens visíveis são linguagem oral e escrita e invisíveis são aquelas com caráter semiótico (investigação do comportamento simbólico e comunicativo), ou seja, manifestações de linguagens, como: dança, desenho, mímica, etc).

abordagem integrada ao aprendizado de leitura e escrita de símbolos (Edwards, 2005, p. 6-7).

A abordagem das Cem Linguagens, proposta por Malaguzzi (1999), é uma perspectiva política, ética e estética, que propõe o entendimento de que as metodologias que priorizam o ensino da linguagem oral e escrita, afastam-se da utilização de outras linguagens que contribuam para o pleno domínio da linguagem. Dessa forma, na abordagem malaguzziana, são reconhecidas todas as linguagens como possibilidades para a construção do conhecimento.

No tocante às ações desencadeadas com base na proposta de Reggio Emilia, entende-se que a educação da primeira infância passa a conceber a criança como alguém que, apesar de ainda pequena, apresenta potencialidades e o poder da linguagem para a formação do desenvolvimento integral.

Historicamente, a abordagem de Reggio tencionou as teorias e práticas educacionais daquela época. Isso ocorreu, porque Reggio propunha dar visibilidade aos trabalhos em que as múltiplas linguagens se constituíam como basilares e oportunizavam a aprendizagem da leitura e da escrita, sob uma nova perspectiva. A abordagem Reggio Emilia, por sua vez, está pautada no contato com a função social da escrita e não meramente voltada à cópia de modelos prontos, por exemplo, com fotocópias com a proposta com preenchimento de letras, copiar da lousa, dentre as atividades nesse sentido. Parte-se da premissa de que a construção da aprendizagem se faz da autoria dos participantes desse processo. Dessa forma, a abordagem educacional Reggio compreende o sujeito como produtor de cultura e construtor dos seus conhecimentos. De acordo com Gardner (1999, [s.p.]), “em nenhum outro local do mundo existe tamanha relação harmoniosa e simbiótica entre a filosofia progressiva de uma escola e suas práticas”, aspecto que evidencia a compreensão de Gardner em relação ao modo como Reggio está constituída.

As propostas pedagógicas pautadas na abordagem de Reggio Emilia têm sido tomadas internacionalmente como referências para fins de compreensão do modo como se tem estruturado a documentação pedagógica⁴⁴ e a realização de ateliês⁴⁵, a partir desta abordagem. Isso ocorre, porque um dos fatores que despertam interesse, diz respeito ao fato de que as próprias crianças trazem os temas que dão forma aos projetos⁴⁶ conduzidos na

⁴⁴ Esse tema surge para Malaguzzi, no final da década de 1960.

⁴⁵ “Laboratório para muitos tipos de transformações, construções e expressões visuais” (Gandini *et al.*, 2019, p. 6).

⁴⁶ “É um instrumento de trabalho dos educadores/professores caracterizado por uma forma in progress. Narra um percurso em fase de construção e relançam uma ideia de trabalho dinâmico a partir das pesquisas das crianças e

Reggio. No entanto, “a cada ano, cada escola delinea uma série de projetos relacionados, alguns de curto, outros de longo prazo” (Malaguzzi, 1999, p. 100). Os professores possuem a documentação do ano anterior e, conjuntamente com o grupo de crianças, definem os conteúdos e as abordagens que serão trabalhadas no ano seguinte. Portanto, os professores de Reggio Emilia “seguem as crianças, não seguem planos. Os objetivos são importantes e não são perdidos de vista, mas o porquê e como chegar até eles são mais importantes” (Malaguzzi, 1999, p. 100). Aprender com as crianças se torna o atual e uma direção a construir. Mais do que isso, requer-se que nos descubramos com outra imagem de criança, de infâncias, que exigirá outra postura do professor.

Esse é o caminho observado nas propostas da abordagem de Reggio Emilia, em que o professor é considerado como construtor do seu próprio conhecimento, refletindo acerca da sua prática pedagógica. Para Malaguzzi (1999), o trabalho do professor é elaborar a documentação das aprendizagens das crianças. Na abordagem em questão, ele aprende e reaprende com as crianças. É pela documentação pedagógica que as aprendizagens das crianças se tornam visíveis. Na concepção de Vecchi (2017, p. 99), foi pelas “observações e documentações que testemunharam como as crianças procuram a beleza por meio das múltiplas linguagens em empatia (não separadas e sequenciais); como procuram uma estética de expressão das suas ideias e pensamentos”, o que revelou conexões possíveis presentes na metáfora das Cem Linguagens. Ao observar⁴⁷ as manifestações de diferentes tipos de linguagens emitidas pelas crianças, o professor não apenas contempla as demandas delas, mas também qualifica a sua abordagem pedagógica.

É nesse cenário que a abordagem Reggio Emilia, compreende a importância da documentação pedagógica, como instrumento que comporta em si o pensamento das crianças e que permite produzir e organizar a experiência educativa.

As práticas pedagógicas com vistas às múltiplas linguagens se tornam fulcrais, visto que, desde o ventre da mãe, a comunicação ocorre e, com o toque de uma pessoa na barriga, são gerados movimentos por parte do feto. No nascimento, isso se estabelece pelo choro ou, ainda, ao chupar as mãos por ter fome. Muitas são as formas da criança querer comunicar-se. As suas linguagens aparecerão, permanecendo e tornando-se mais complexas. Na medida em

dos adultos envolvidos nos processos de aprendizagem. A hipótese projetual é redigida em dois momentos do ano letivo: a primeira redação é realizada no primeiro semestre. A segunda, denominada relançamento projetual são organizados em partes que colocam em evidência a complexidade do projeto educativo” (Rustichelli, 2020, p. 170).

⁴⁷ “O importante para ela é que o professor veja que ela está fazendo o esforço de realizar essa tarefa. São importantes os processos, quanto esforço a criança está fazendo e quanto mérito tem de realizar a tarefa” (Malaguzzi, 2021, p. 175).

que as crianças estão inseridas nas escolas infantis, o processo de escuta sensível se torna indispensável, a fim de que se possa compreender as linguagens que elas irão facetando. É pelas suas experiências com os outros que a criança se constitui e toma consciência da sua condição corpórea.

Nessa perspectiva, são apresentadas algumas considerações de como o corpo é pensado no currículo⁴⁸ nas Escolas Infantis: qual é o lugar do corpo, da alma, da cabeça e do espírito na escola. Como ressalta Maria Carmem Barbosa (2009, p. 26):

As crianças ao ingressarem na escola, tornam-se alunos e, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas ‘as suas cabeças’ isto é, as possibilidades de seu desempenho cognitivo, como se a mente e as emoções fossem algo etéreo, separado do corpo. As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar da infância.

Nas escolas de Educação Infantil, as propostas educativas para as crianças acontecem separadamente, uma vez que dividimos em partes: movimento, pintura, contação de histórias, oralidade. As propostas na abordagem de Reggio Emilia são realizadas em sequência didáticas e o trabalho com projetos viabiliza uma conexão das propostas pedagógicas. Assim, “o trabalho por projetos se contrapõe às práticas educativas e didáticas” (Gariboldi, 2020, p. 21).

Dessa forma, procurou-se mostrar a relevância do reconhecimento e dos trabalhos pedagógicos com as múltiplas linguagens na abordagem de Reggio Emilia, uma vez que as linguagens podem ser expressas em “Cem Linguagens”, perpassando o corpo inteiro e os seus sentidos. No próximo capítulo, apresenta-se como está concebida a linguagem na Educação Infantil, pré-escola. Para isso, far-se-á a análise de um livro didático com base nos documentos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017) e Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) e, posteriormente, a contribuição das múltiplas linguagens para o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

⁴⁸ “Em vez do ensino formal de um currículo predeterminado (escrever, ler, contar os números etc.) que deve ser avaliado por intermédio de um procedimento de verificação, educadores e crianças documentam suas próprias atividades diárias e aprendizado em sistemas simbólicos com os quais se sentem confortáveis. Nesse processo de investigação, a documentação (fotos, vídeos, anotações, gravações etc.) desempenha um papel fundamental: facilitar a reflexão e a autorreflexão sobre os processos de aprendizados das crianças e dos educadores, e o desenvolvimento profissional dos educadores” (RINALDI, 2021 p. 362).

4 LINGUAGEM NA PRÉ-ESCOLA E AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS

Neste capítulo, apresenta-se um breve histórico sobre os materiais didáticos, assim como serão tecidas discussões sobre a BNCC-EI (Brasil, 2017) e a PNA (Brasil, 2019), das questões relacionadas com a alfabetização e letramento. Posteriormente, disponibiliza-se a análise do livro didático intitulado “Coleção Vila Mundo – 5 anos – volume II”, que se refere ao material didático do programa do Governo Federal PNLD (2020-2022), pelo edital 02/2020 (Brasil, 2020), divulgado pelo Ministério da Educação, para a Educação Infantil que tem sido pauta para inúmeras discussões, na sua oferta, ou não, para crianças de pré-escola.

A linguagem e a cultura são eixos centrais no desenvolvimento humano. Os adultos inserem a criança no mundo da cultura, que passa a interagir e a expressar seus pensamentos, tornando-se produtora de cultura.

A linguagem humana exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo construída social e culturalmente, posto que “a criança, em sua interação contínua com o mundo das pessoas e das coisas, procura, como nós, um sentido relacional ao que faz, ao mesmo tempo que dá um significado e um sentido a si própria” (Hoyuelos, 2021, p. 390). Na medida em que uma cultura é composta pelos membros de diferentes credos, gêneros, níveis de escolaridade, faixa etária, dentre outros aspectos, esses a constituem como grupo. No que diz respeito às crianças, essas inseridas nas suas culturas infantis, criam e reinventam nas suas interações pelos signos e símbolos. Nessa perspectiva, Vechi (2017, p. 46) conceitua as modalidades comunicativas presentes nas culturas das infâncias.

Essa é uma das razões que levam a pedagogia de Reggio a preferir a utilização do termo linguagem, em vez de disciplina, e por linguagem, [...] não se entende somente a verbal, como a tradição escolar nos habituou, mas todas as modalidades comunicativas que levam o pensamento humano a refletir, a aprofundar, a questionar, a interpretar, em âmbitos culturais diferentes, tanto na ciência como na música, na arquitetura como na pintura, no cinema como na matemática, até compreender todos os campos da comunicação humana.

Ao conceber a perspectiva cultural, entende-se que as crianças estão inseridas em uma sociedade contemporânea e que elas se utilizam de diferentes tipos de tecnologias para se comunicarem. Crianças e adultos se conectam pelas potencialidades das linguagens, conforme afirma Rinaldi (2021, p. 344):

Os estudantes devem conhecer um pouco mais as linguagens contemporâneas e seus usos como ferramentas. Também acho que a criança competente pode ajudar o educador a se tornar competente. As cem linguagens das crianças têm de se

transformar em cem linguagens do educador. O educador pode ter as cem linguagens se conseguir descobrir a própria competência ouvindo, e não apenas falando. O educador pode ser competente em se expressar e se comunicar nas cem linguagens, e em utilizar as cem mídias, quando puder se conectar - teoria e prática, tempo e espaço, mãos e mente, escola e sociedade, sonhos e paixão, força e alegria.

A produção de cultura infantil perpassa pelas múltiplas relações e linguagens que as crianças constroem não só das representações do mundo adulto, mas também, elas elaboram culturas a partir dessas relações.

Abordagem em Reggio Emilia que vem diretamente das teorias e experiências da educação ativa e encontra realização em imagens particulares da criança, do professor, da família e da comunidade. Juntas, produzem uma cultura e um sociedade que conectam, ativa e criativamente, o crescimento tanto individual quanto social (Edwards; Forman; Gandini, 1999, p. 97).

A cultura infantil e a imagem de criança estão interligadas. Entende-se que a criança está inserida em um tempo sóciohistórico, aonde acontecem as relações e manifestações que as crianças estabelecem entre si e com os outros. Desse modo, Hoyuelos (2021, p. 383) aponta que “a metáfora das cem linguagens é o voo, com os pés no chão, em direção ao futuro humano do provável e do possível, se a cultura e a escola respeitem os direitos das infâncias [...] a criança é um sujeito de direitos históricos e culturais”.

A seguir, são apresentados materiais didáticos que influenciaram e ainda influenciam, ou seja, continuam tendo lugar central nas culturas infantis e escolares e nos processos de letramento e de alfabetização.

4.1 MATERIAIS DIDÁTICOS - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Entende-se que a língua escrita é condição para a inserção em diversos ambientes da sociedade e, nos últimos anos, tem-se uma preocupação constante de diversos setores voltados à aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que as cartilhas e os livros didáticos sempre foram os protagonistas das instituições escolares. Dessa forma, esses materiais se tornaram indissociáveis na história da alfabetização.

Nesse sentido, propõe-se um estudo, neste subcapítulo, acerca dos caminhos da história da alfabetização, tendo como foco as cartilhas e os livros didáticos de distribuição de políticas públicas da Educação Infantil no Brasil, atualmente conhecida como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Historicamente, a produção de livros no Brasil acontece desde o século XIX. Nessa época, havia um sistema rigoroso de impressão de livros e o uso da língua escrita era

privilégio de poucos. Os livros que existiam eram produzidos à mão. Peres e Tambara (2003, p. 11-12), afirmam que:

Antigamente, os livros para alfabetização praticamente não existiam! A proibição de Portugal de que não se publicassem livros e jornais até 1808, dificultou o acesso e retardou o início da imprensa no Brasil. Lindolfo Pereira (1927), nos fala do quanto era penoso o trabalho de ensinar e aprender. As primeiras Cartas ou Cartas de Nomes e as Cartas de Fora, destinadas à aprendizagem da leitura eram trabalho do professor. A ele cabia fazer as Cartas de Fora e o mestre recorria aos comerciantes ou, até mesmo, aos cartórios, onde eram comprados autos antigos, que causavam pavor à meninada que sofria para decifrar as abreviaturas dos escrivães.

Os pioneiros na produção de livros didáticos no Brasil (Bittencourt, 2004), datam do período entre 1810 e 1910, época em que houve a chegada da família real portuguesa no Brasil. Nesse mesmo período, tem-se o início da impressão Régia, época em que nem todo conteúdo impresso ficava à disposição das pessoas, portanto, tinha-se o uso restritivo. O livro didático, primeiramente, foi produzido para os cursos secundários e superiores, a contar de 1827. Já o segundo grupo data de 1880 e se voltava para o debate sobre o saber escolar nas diferentes esferas da sociedade “ampliando e reformulando o conceito de ‘cidadão brasileiro’, criando-se uma literatura que, sem abandonar o secundário, dedicaram-se à constituição do saber da escola elementar” (Bittencourt, 2004, p. 480).

No que tange aos autores que produziam os livros didáticos, aconteceram mudanças de concepção com o passar dos anos. As perspectivas dos autores foram se modificando - a cartilha como primeiro livro didático nas escolas no Brasil serviu, primeiramente, como instrumento de apoio ao professor e, posteriormente, essas cartilhas foram utilizadas como recursos no ensino e aprendizagem nos cursos secundários, superiores e da escola elementar. Após isso, como se descreve, a seguir, era voltado para a leitura e a escrita. Segundo Bittencourt (2004, p. 477), a autoria do livro didático passa por transformações:

A partir da década de 1990, comprova que o papel do autor de uma obra didática tem se modificado em decorrência das inovações tecnológicas impostas pela fabricação do livro. Copidesque, revisor de texto, pesquisador iconográfico, entre outros, constituem uma equipe cada vez mais numerosa de pessoas responsáveis pelo livro, e o autor do texto, embora permaneça encabeçando esse conjunto de profissionais, nem sempre é a figura principal. A autoria do livro didático tem passado por transformações ligadas às especificidades desse produto cultural, notadamente o retorno financeiro considerável que ele traz.

Os sujeitos envolvidos na construção do livro didático, como editores, autores, poder público, questões mercadológicas, correspondem a um vasto histórico no qual o livro didático passa por uma complexa interferência, que aqui não dar-se-á conta de contextualizar.

No decorrer da pesquisa sobre a história da alfabetização, tem-se o registro de vários livros didáticos publicados. A seguir, apresenta-se a Figura 7, que evidencia a linha do tempo das cartilhas⁴⁹ aos livros de alfabetização, que foram utilizados para a alfabetização das crianças. Inicia-se com a cartilha denominada “cartas do ABC”, que começou a ser manuscrita por professores até o ano 1808, quando era proibido publicar. Isso se seguiu até 1992, com os livros de alfabetização “letra viva”, os quais visavam um trabalho de alfabetização e letramento.

Figura 7: Das cartas aos livros de alfabetização

⁴⁹ O termo cartilha, conforme Boto (2004), vem de cartinha, que eram os manuscritos utilizados em Portugal, para ensinar a ler, a escrever e a contar.



Fonte: Ceale (2015)

No que se refere à Figura 7, apresenta-se diferentes “cartas ou livros de alfabetização”. O que se está querendo ressaltar é que tanto as cartilhas ou os livros didáticos de alfabetização são ofertados para as crianças, mas continuam em circulação os antigos materiais: “evidentemente a publicação de novas cartilhas não impediu a continuidade de circulação das antigas, muitas das quais continuaram a ser utilizadas por várias décadas”

(Mortatti, 2000a, p. 11). O uso da nomenclatura, “métodos das cartilhas” tem mais relação com a natureza política, cada uma das cartilhas traz princípios atribuídos a uma política de governo, do que com questões da língua escrita. Segundo Bittencourt (2004, p. 484):

A opção do método de alfabetização não se explicava apenas por razões didáticas. Ela expressou conflitos políticos que começaram nos últimos anos da década de 1870 e se estenderam até o início do século XX. A escolha do método analítico para a alfabetização, em oposição ao usual método sintético, representava a posição dos grupos de educadores defensores de uma escola laica. Os seguidores do método analítico eram, em sua maioria, republicanos com o discurso voltado para uma democratização do saber escolar e, contrários ao espírito tradicional de educação, cujo ensino era calcado em métodos da Igreja.

Ao longo dos anos, as cartilhas passaram por modificações, alguns materiais foram atualizados em muitos aspectos, como o tipo de suporte de material utilizado na confecção dos livros, bem como o uso de tecidos e escrita à mão, até as impressões em papéis e imagens coloridas, dentre outros processos.

Mesmo diante de significativas mudanças relativas à estética do livro didático, percebe-se, ainda hoje, que a adoção de métodos de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita continuam muito semelhante ao que se propunha no período das primeiras impressões para a alfabetização das crianças. O uso das cartilhas apresenta algumas concepções operantes que são assim definidas, conforme Mortatti (2000a, p. 48):

Alfabetização: processo de ensinar e aprender o conteúdo da cartilha, de acordo com o método proposto, o que permite considerar alfabetizado o aluno que tiver terminado a cartilha com êxito, ou seja, que tiver aprendido a ler e escrever, podendo, assim, começar a ler e escrever;

Leitura e escrita: instrumentos de aquisição de conteúdos escolares, cuja finalidade e cuja utilidade se encerram nos limites da própria situação escolar, ou seja, de ensino e aprendizagem.

Texto: conjunto de frases, por vezes com nexos sintáticos entre si, constituído de palavras escolhidas de acordo com o nível de dificuldade adequado ao momento de aprendizagem.

Linguagem/língua: expressão do pensamento e instrumento de comunicação, cujo funcionamento assume características especificamente voltadas para a situação de ensino e aprendizagem escolares.

A utilização das cartilhas perpassa(va) essas concepções apresentadas de alfabetização, leitura e escrita, texto e a linguagem/língua eram um caminho seguro para a aquisição do sistema alfabético de escrita.

Os métodos passaram a ser discutidos no “fim dos anos 80, início dos anos 90 - vivia-se o período inicial de introdução, na área do ensino, de uma nova concepção no processo de alfabetização, aquela que ganhou a denominação, talvez inadequada, de

construtivismo” (Soares, 2015, p. 85). Os livros didáticos são, agora, distribuídos com abordagem construtivistas e interacionistas, para substituir as “velhas” cartilhas, pelos “novos” livros de alfabetização. Segundo Frade (2003, p. 178):

Os novos livros didáticos mais recomendados priorizam aspectos relacionados aos gêneros textuais, aos usos e funções da escrita, e com uma certa frequência, não aparecem nestes livros abordagens explícitas de sistematização de aspectos do código alfabético. Isso porque, no fundo, vários campos de pesquisa como a Lingüística, a Psicolingüística, a Sociolingüística, a Psicologia, entre outras áreas defendem perspectivas que acabam reforçando a adoção de determinado ‘método’ natural ou de imersão, que supõe que é a partir do contato e uso dos textos que as crianças farão descobertas espontâneas e inferências sobre as unidades gráficas e as correspondências sonoras. Para alguns pesquisadores, mesmo essa perspectiva de imersão, possui identificações com os métodos analíticos.

A palavra “cartilha” não é mais utilizada no âmbito escolar, mas está atrelada a livros didáticos ofertados em redes públicas, pelas políticas públicas (PNLD 2020-2022) e sistemas apostilados das escolas particulares ou também nas escolas que não aderiram ao programa de livro didático, mas que se utilizam de “atividades” prontas de cópias de letras do alfabeto, retiradas da internet.

A mudança do nome aconteceu, mas o que não mudou foram as concepções no trabalho e nas práticas de ensino. Percebe-se que a história das cartilhas, atreladas aos métodos de alfabetização, possui uma memória que ainda permanece “viva” nos nossos dias atuais. Embora algumas vezes tenham sido ressignificadas, a cartilha foi responsável pela transmissão de uma cultura, para as próximas gerações.

Nas pesquisas desenvolvidas por Smolka (1993) e Mortatti (2000a), a utilização das cartilhas na alfabetização para as crianças apresenta práticas de ensino com exercícios repetitivos, sem significados, assim como sem sentidos para as crianças.

Os programas do Governo Federal referentes aos livros didáticos são importantes como recurso pedagógico utilizado no processo de ensino e aprendizagem. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública que regulamenta a produção, a seleção, a compra e a distribuição do livro didático no Brasil.

Como política pública, o livro didático teve início com o governo de Getúlio Vargas “com distribuição de obras didáticas aos estudantes de rede pública de ensino brasileira e iniciou-se com outra denominação” (Brasil, 1937), criado pelo Decreto nº 93, de 21 de dezembro de 1937, do Instituto Nacional do Livro (INL).

A distribuição de livros didáticos nas escolas desde que iniciou no ano de 1937 até o ano de 2007 sempre foi para etapas como Ensino Fundamental, Ensino Médio e Jovens e

Adultos⁵⁰. Dedicar-se, aqui, a estudos de programas que estão ligados ao interesse da pesquisa no qual estão vinculados a distribuição de livros didáticos para o uso das crianças da Educação Infantil, como políticas públicas, que se iniciam no ano de 2017⁵¹.

No que tange ao Programa Nacional do Livro Didático como política pública para a Educação Infantil, tem-se a publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, e a sua implementação, no ano de 2018. O formato era de distribuição de livros do professor, livros de obras pedagógicas e livros literários para as escolas de Educação Infantil, que eram selecionados por equipe de profissionais de universidades brasileiras, que indicavam as obras com qualidade de acordo com critérios de análise e, após isso, era destinado um catálogo para a escolha destas obras pelos professores de cada escola.

A Educação Infantil foi inserida no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2017), um programa do Governo Federal que iniciou em 2012 e que tinha como proposta a formação de professores nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O programa, no ano de 2017, propõe no seu documento a formação para professores da pré-escola, no qual foram realizadas formações com base no material da Coleção leitura e escrita na Educação Infantil. A organização do material foi dividida da seguinte maneira, a saber: a) Apresentação - Leitura e Escrita na Educação Infantil; b) Caderno 1 - Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e aprender; c) Caderno 2 - Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem; d) Caderno 3 - Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações; e) Caderno 4 - Bebês como leitores e autores; f) Caderno 5 - Crianças como leitoras e autoras; g) Caderno 6 - Currículo e linguagem na Educação Infantil; h) Caderno 7 - Livros infantis: acervos espaços e mediações e i) Caderno 8 - Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola.

O programa do Governo Federal PNLD (2020-2022), pelo edital 02/2020 (Brasil, 2020), divulgado pelo MEC (Ministério da Educação), refere-se à distribuição de livros de três objetos, a saber: a) obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Educação Infantil; b) obras literárias destinadas aos estudantes e professores da Educação Infantil e c) obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências. Os livros didáticos que foram distribuídos para crianças de creche e pré-escola estão vinculados à

⁵⁰ Em 2010, o PNLD sofreu algumas alterações para atender à obrigatoriedade de matrícula para as crianças a partir de 4 anos, no Ensino Fundamental (Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006).

⁵¹ No ano de 1997, instituiu-se o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e em 2008 (PNBE) como distribuição de livros literários, com adequações para a etapa da educação infantil.

Política Nacional de Alfabetização (PNA), do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019).

As editoras precisavam contemplar alguns critérios do edital, após selecionados pela banca avaliadora do Ministério da Educação (MEC). Posteriormente, as escolas receberam um guia dos livros selecionados, no qual podem aderir, ou não, o material na sua escola.

Os impressos escolares, como as cartilhas, os livros literários e os manuais de ensino, estão vinculados a uma política de governo, como ressaltava Mortatti (2000a). Da mesma forma ocorre com o professor, visto que utilizar ou não um determinado material demonstra crenças e valores. Conforme Bittencourt (2008, p. 311), o livro didático “segue os princípios do sistema de avaliação, obedecendo às normas definidas pelo poder da estatal, que assim interfere indiretamente na sua produção e é o principal comprador desse material”.

É preciso considerar a complexidade envolvida na aquisição, produção e distribuição do livro didático, nas dimensões territoriais, políticas, culturais e educacionais. Para Bittencourt (2004, p. 471), “o livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como instrumento fundamental no processo de escolarização”.

A partir do breve histórico dos materiais didáticos para o ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento, como as cartilhas até o PNLD (política pública de livros didáticos para a Educação Infantil), compreende-se que essas fortalecem e propiciam condições (ou não), para o trabalho pedagógico do professor nesta etapa de educação. Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (Brasil, 2017), não fazem referência ao uso do livro didático para as crianças na Educação Infantil de 0 a 5 anos.

A seguir, evidencia-se o que a BNCC-EI (Brasil, 2017) e a PNA (Brasil, 2019) abordam sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil.

4.2 BNCC-EI E PNA - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Antes de adentrar à análise das atividades propostas no livro didático (Dutra; Pio, 2020), esta dissertação volta-se para dois documentos relevantes para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem da criança de Educação Infantil, pré-escola, sendo esses a PNA (Brasil, 2019) e a BNCC-EI (Brasil, 2017). Essa exploração tem por objetivo verificar de que modo os documentos em questão abordam a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, pré-escola.

Reitera-se que a aproximação feita quanto aos documentos foi compreendida como um movimento investigativo necessário para, *a posteriori*, poder realizar a análise do livro didático (Dutra; Pio, 2020), visto que esse foi implementado pela PNA (Brasil, 2019, p. 14), a qual menciona: “em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização (BRASIL, 2017)”.

A etapa da pré-escola, no Brasil, sofreu profundas modificações nos últimos anos (Guimarães, 2017). Existem, ainda, muitas divergências teóricas acerca da aprendizagem da língua escrita da criança. Além disso, a alfabetização e o letramento vão além dos limites da escola, referindo-se, também, aos problemas de natureza política, social e cultural.

Ademais, sabe-se que a escola nem sempre foi um direito de todos - primeiro ela era privilégio de uma classe social elitizada e a Educação Infantil nas instituições era entendida a partir de um viés assistencialista, no cuidado de crianças enquanto os seus pais trabalhavam (Guimarães, 2017).

O ensino da Educação Infantil, como garantia ao acesso de todos à escola, inicia-se com a lei da Constituição Federal, de 1988 (Brasil, 1988), art. nº 208, num espaço educacional que passa a orientar o trabalho nas instituições educacionais. Para Guimarães (2017, p. 122), “inaugura-se no Brasil um extenso e tortuoso processo de transformação do caráter assistencial para o educacional o atendimento das crianças das creches e pré-escolas, a educação de zero a seis anos de idade como direito da criança e não da mãe trabalhadora”.

Elenca-se, neste estudo, reflexões sobre o último documento oficial, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que orienta os currículos dos sistemas e redes de ensino de todo o país.

A construção da BNCC-EI (Brasil, 2017) se inicia em 2014, com articulações e debates de professores universitários, políticos, consultores educacionais, professores da educação básica e representantes dos municípios brasileiros. A concepção que norteou as

discussões do documento em questão procurou romper com visão de Educação Infantil para o assistencialismo, em que o cuidado com as crianças não se resume somente a isso e nem mesmo à escolarização como preparação para o ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A elaboração da BNCC-EI (Brasil, 2017), para a Educação Infantil, deu-se a partir de inúmeras problematizações, a saber, pelo fato de que três versões foram desenvolvidas nos anos de 2015 e 2016, enquanto a terceira edição foi homologada em dezembro de 2017. A versão atual é uma proposta de organização curricular para a Educação Infantil até o Ensino Médio, em nível nacional, composta por 600 páginas.

A BNCC-EI (Brasil, 2017) se deriva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), as quais não apresentam os termos “alfabetização” e “letramento”, mas contemplam no documento em questão, o eixo do seu currículo uma prática orientada para as interações e as brincadeiras. As práticas pedagógicas, no artigo 9º, fortalecem tal perspectiva na Educação Infantil, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de **experiências sensoriais, expressivas, corporais** que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas **diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: **gestual, verbal, plástica, dramática e musical;**

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e **interação com a linguagem oral e escrita**, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV- recriem, em contextos significativos para as crianças, **relações quantitativas**, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V- ampliem a **confiança e a participação** das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de **cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;**

VII - possibilitem **vivências éticas e estéticas** com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo **físico e social, ao tempo e à natureza;**

IX- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de **música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;**

X- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da **biodiversidade** e da **sustentabilidade** da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI- propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e **tradições culturais** brasileiras;

XII- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros **recursos tecnológicos e midiáticos** (Brasil, 2009, p. 25, grifos meus).

As DCNEI (2009) determinam o letramento para a aprendizagem da linguagem oral e escrita e a sua relação com diferentes linguagens, por interações e brincadeiras significativas para as crianças. Em tal documento, as crianças são reconhecidas como sujeitos de direito:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

A BNCC-EI (Brasil, 2017) contempla as DCNEI (2009), quanto aos eixos estruturantes, que são as interações e brincadeiras; os princípios, a saber: os éticos, os estéticos e os políticos e os direitos de aprendizagem da criança, relativos à aprendizagem no cotidiano escolar. Os direitos em questão são: a) brincar; b) conviver; c) participar; d) explorar; e) expressar-se e f) conhecer-se.

Os seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem estão articulados com os campos de experiências que consistem em um “arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40).

A BNCC-EI (Brasil, 2017), para a etapa de Educação Infantil, é um grande avanço, pois propõe um arranjo curricular nos campos de experiências e a criança é o centro do currículo. Isso demanda do professor muitas observações e acompanhamento para o processo de ensino e de aprendizagem da criança. O arranjo curricular precisa estar em concordância com as propostas das DCNEI (2009) que não contemplam conteúdos, mas se apresentam na sua especificidade e articulação das diferentes linguagens, com os seguintes campos de experiência: a) eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) escuta, fala, pensamento e imaginação e f) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A BNCC-EI (Brasil, 2017) se utiliza da seguinte nomenclatura de divisão nos objetivos de aprendizagem em cada campo de experiência, a saber: a) “bebês” - 0 a 1 ano e 6

meses; b) “crianças bem pequenas” - 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e c) “crianças pequenas” - 4 anos a 5 anos e 11 meses).

A alfabetização e o letramento aparecem de forma implícita no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” - não se pretende aqui dizer que a aprendizagem da criança deve ser considerada compartimentada por “campo linguagem oral e escrita”, visto que quando o professor articula o trabalho pedagógico adequadamente, os objetivos alcançados poderão ser além dos previstos no documento. O que se pretende analisar são os objetivos, a fim de visualizar a sua contemplação na alfabetização e no letramento, como, propriamente, análise deste subcapítulo.

Compreende-se que, conforme referido, os processos (alfabetização e letramento) acontecem juntos na Educação Infantil, com a aprendizagem do sistema de representação (letramento) e o sistema notacional (alfabetização), não sendo suficiente a codificação-decodificação, sendo preciso também conceber a língua escrita como representação da linguagem, com procedimentos para o acompanhamento do processo de aquisição do sistema alfabético de escrita. No Quadro 4, a seguir, são descritos os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento desse campo de experiência para crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) - pré-escola.

Quadro 4: Campo de experiência: fala, pensamento e imaginação

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento Crianças de 4 anos e 5 anos e 11 meses
1- Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
2- Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
3- Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
4- Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história.
5- Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
6- Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
7- Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
8- Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura

das ilustrações etc.).
9- Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: Trecho extraído da BNCC-EI (Brasil, 2017)

Diante do Quadro 4, é possível evidenciar que o letramento necessita ser utilizado em práticas sociais orais e escritas. No que tange à faceta interativa, conforme Goulart (2006, p. 458):

A condição letrada é pressuposta como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita.

Na BNCC-EI (Brasil, 2017), estão reunidas as seguintes propostas de letramento, na perspectiva da faceta interativa para a pré-escola nos itens: (4) recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história; (7) levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura; no item (8) selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, dentre outros aspectos).

São encontradas indicações na BNCC-EI (Brasil, 2017) na articulação dos três processos⁵² do desenvolvimento da faceta linguística da língua escrita. O primeiro processo é a consciência fonológica (fonografêmica), segundo Soares (2016, p. 167, grifos da autora), para que a criança “desenvolva a sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação - desenvolva a *consciência fonológica*”, sendo essa dividida em três categorias: consciência sintática, consciência silábica e consciência fonêmica. Isso está distribuído no item 2 (inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos), bem como no item 5 (recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba).

O segundo processo é a consciência grafofonêmica, segundo Ehri e Soffer, (2016, p. 216), que concerne à “habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada” e não se encontra nenhum objetivo no campo de experiência especificado.

⁵² Três processos para a construção da língua escrita, conforme Soares (2016).

O terceiro processo é a leitura e a escrita de palavras, a consciência fonológica e grafonêmica são alicerces para a construção das habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, Soares (2016) está alocado nos seguintes itens: 1 (Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão); 3 (escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas); 6 (produzir as suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa) e no item 9 (levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, pela escrita espontânea).

O desenvolvimento dos três processos acontece de forma simultânea e auxilia na perspectiva de “alfaletrar”⁵³. Embora a Educação Infantil não tenha a função de alfabetizar, ainda assim é importante que o professor compreenda o processo de aquisição da língua escrita se inicia na Educação Infantil, de modo a auxiliar na descoberta do sistema alfabético. O processo não precisa ser concebido a partir do modo sistemático grafema-fonema, porém, faz-se relevante que mediações sejam realizadas pelo professor, de modo que esse faça adequações para que a criança se desenvolva na sua integralidade. Dessa forma, o professor compreende como ela aprende, o que Soares (2020, p. 294) define como “crescendo em profundidade e complexidade”. Entende-se que a criança se apropria da escrita, coexistindo com o convívio dos usos sociais do sistema de leitura e escrita.

Tem-se, ainda na BNCC-EI (Brasil, 2017), uma parte que se refere à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na qual é referido que a etapa em questão não é preparatória para o primeiro ano, “assim como a natureza das mediações em cada etapa” (BNCC, 2017, p. 53). Segundo a BNCC-EI (2017, p. 35), “a expressão educação ‘pré-escolar’, utilizada no Brasil até a década de 80, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no ensino fundamental”. Entende-se que o processo de ensino da língua escrita se inicia desde o nascimento e que na educação pré-escolar, “aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrariamente e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas” (Soares, 2020, p. 11).

⁵³ Termo utilizado por Magda Soares, em uma concepção de alfabetizar letrando. Tem-se a partir daí o nome do projeto alfalettrar que propõe uma formação da rede pública do município de Lagoa Santa/MG, para os professores sobre alfabetização e letramento.

Assim, a alfabetização é compreendida nesse documento como um processo e será sistematizado até o segundo ano do Ensino Fundamental, conforme a BNCC-EI (Brasil, 2017) que envolve a relação de letramento numa perspectiva ampliada de concepção de desenvolvimento da linguagem, nas quais perpassam diferentes linguagens no contexto de aprendizagem da criança, envolvendo todos os campos de experiências aqui citados, numa proposta de desenvolvimento integral dessa etapa.

Já quanto à PNA (Brasil, 2019), ela está embasada em evidências científicas para a alfabetização, baseando-se em estudos internacionais quanto à abordagem de literacia. Para a (PNA, 2019, p. 40), a evidência está fundamentada na ciência cognitiva, que demanda um ensino para a alfabetização, com enfoque em seis componentes.

A fim de evitar imprecisões e equívocos acerca da alfabetização, adotando termos como literacia e numeracia, em consonância com a terminologia comum presente nas pesquisas e estudos de países desenvolvidos; em segundo lugar, enunciou, entre seus princípios, condições que possibilitam a elaboração de uma política de alfabetização de maior eficácia (art. 3º, III a V), a saber: a fundamentação em evidências das ciências cognitivas, a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização - consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita - e a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, tanto nacionais quanto estrangeiras.

A PNA (Brasil, 2019), por sua vez, toma por base estudos internacionais, que tratam de abordagens relativas à literacia e à numeracia, como elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil, pré-escola.

Fica claro que a PNA (Brasil, 2019) se fundamenta em uma única perspectiva da alfabetização e “o método fônico/instrução fônica é a solução nova e científica para os problemas da alfabetização no Brasil, porque é único fundamentado em evidências científicas” (Mortatti, 2019b, p. 28), ignorando diferentes pesquisas, realizadas no âmbito acadêmico brasileiro. Assim, Mortatti (2019b, p. 27) chama a atenção “sem ampla discussão com representantes da comunidade acadêmica e científica e com alfabetizadores”, dentre elas as produzidas por autores, como Soares (2020); Smolka (1993, 2017); Mortatti (2007); Goulart (2014, 2016, 2020) e Geraldi (2011).

Os autores citados são imprescindíveis para a concepção dos processos de ensino aprendizagem da língua escrita na pré-escola, uma vez que, para os autores, o letramento é fundamental, na medida em que parte do texto (orais, escritos, visuais) como motivação, pode auxiliar a criança a apropriar-se da linguagem escrita.

O manual do professor (Dutra; Pio, 2020, p. 9) traz a seguinte explicação: “compreende-se que a Política Nacional de Alfabetização tende a complementar a BNCC, no sentido que apresenta caminhos para que sejam alcançados os objetivos pedagógicos na Educação Infantil”.

Os objetivos pedagógicos referidos no manual do professor (Dutra; Pio, 2020, p. 9) divergem na redação entre a BNCC-EI (Brasil, 2017) e PNA (Brasil, 2019), conforme mencionado a seguir.

- a) PNA (Brasil, 2019) - Centralidade literacia/numeracia;
- b) BNCC-EI (Brasil, 2017) - Centralidade no desenvolvimento integral.

Tendo em vista que a PNA (Brasil, 2019) tem como centralidade a literacia⁵⁴ e a numeracia⁵⁵, o foco está nos processos que envolvem leitura e escrita e a matemática seria uma das principais linguagens a serem aprendidas pela criança como forma de aprendizagem de um código, entende-se, por outro lado, que a BNCC-EI (Brasil, 2017) abrange um aspecto mais amplo em relação ao desenvolvimento da criança. Isso significa dizer que, em comunhão com a perspectiva desta dissertação, a BNCC-EI (Brasil, 2017) tem potencial para abarcar abordagens outras que não só aquelas que se limitam ao código alfabético e numérico. Dito de outro modo, pode-se inferir que a nomenclatura desenvolvimento integral concebe também linguagens outras (teatro, dança, musical), que viabilizam e auxiliam em práticas pedagógicas voltadas para as infâncias atuais e as suas linguagens.

Identifica-se que na PNA (Brasil, 2019), as propostas para o ensino da leitura e da escrita, não estão alinhadas com o documento oficial BNCC-EI (Brasil, 2017), visto que concebe um trabalho com a linguagem compreendida como prática social no uso das diferentes linguagens, em diferentes situações de interação.

Na PNA (Brasil, 2019), se identifica a utilização do termo literacia, ao invés do termo letramento. Esse último tem sido utilizado e difundido em todo o país, por vários estudiosos. O termo literacia é justificado na PNA (Brasil, 2019), a partir do seguinte argumento: “a opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia utilizada internacionalmente” (Brasil, 2019, p. 21). O termo literacia está mais próximo do que termo *literacy*, palavra inglesa que nos anos 80, no Brasil, teve como tradução letramento.

⁵⁴ Literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva (PNA, 2019).

⁵⁵ Numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática (PNA, 2019).

A invenção do termo letramento ocorreu em Portugal e na França, mas no Brasil, conforme Soares (2015, p. 35-36) “se deu por caminhos diferentes, [...] a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização [...] levando a uma inadequada fusão dos dois processos”.

O termo letramento possui muitas interpretações, portanto, nesta dissertação, compreende-se que ensinar e a aprender práticas sociais de leitura e escrita, envolve a identidade de cada criança na aquisição da linguagem. Para Soares (2009b, p. 31) “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, [...] apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’”. Já a PNA (Brasil, 2019) trata de outros tipos e níveis de literacia, a saber: emergente e familiar e níveis básico, intermediário e disciplinar. Conforme Dionísio (2007, p. 211), há diferença dos termos letramento e literacia.

Quando me perguntam se os sentidos são os mesmos em Portugal e no Brasil, eu penso que, da posição que eu adotei, relativo à literacia/letramento, alfabetização, eu penso que sim, que os sentidos são os mesmos. Quando aqui, pelo que tenho lido, pelos diálogos que tenho mantido com os colegas do Brasil, os sentidos são os mesmos. Letramento como práticas sociais, que envolvem o texto, que envolvem a leitura e a escrita. E alfabetização - práticas de escolarização, práticas em que se introduzem as crianças ou os adultos num determinado código. Agora, o que me parece ser distinto e não me parece a ver com Brasil ou Portugal é que letramento ou literacia, e aqui falo sob ponto de vista europeu, nem sempre é entendido como práticas sociais que envolvem a palavra, o texto escrito. Então, é situado naquele lugar cognitivista de um conjunto de capacidades que os sujeitos podem medir, pesar e que são relativos ao conjunto do escrito.

Com base nas considerações de Dionísio (2007), foram identificadas algumas divergências relativas aos termos letramento e literacia, ao passo em que predomina no livro didático (Dutra; Pio, 2020), em análise, uma abordagem condizente a literacia e não ao letramento, como propõe a BNCC-EI (Brasil, 2017).

No próximo subcapítulo, realizar-se-á a análise do livro didático e as suas especificidades.

4.3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Para ressaltar as contribuições das múltiplas linguagens para o ensino e aprendizagem da língua escrita, o que se propõe, nesse momento, é uma análise do livro didático do programa do Governo Federal PNLD (2020-2022), pelo edital 02/2020 (Brasil, 2020), divulgado pelo Ministério da Educação. A análise proposta nesta dissertação, dedica-se ~~debruça-se sob~~ ao livro intitulado “Coleção Vila Mundo - 5 anos - volume II”, da editora

Rona, de autoria Djenane Alves Costa Pio e Gislene Silva Dutra, ano de 2020, composto por 192 páginas, com impressão em preto das letras e as ilustrações em colorido. O livro se refere ao programa de distribuição de livros didáticos para crianças de creche e pré-escola, da Política Nacional de Alfabetização (PNA), do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019).

A escolha do livro em questão se deu a partir da compreensão de que a obra foi a primeira versão com conteúdo didático a ser distribuído para as crianças das redes públicas de Educação Infantil, pré-escola, no ano de 2020.

Dessa forma, pretende-se investigar como o livro didático (Dutra; Pio, 2020), composto por conteúdos direcionados ao público da Educação Infantil, possivelmente, apresenta ou não propostas pedagógicas contendo a abordagem das múltiplas linguagens, conforme propõe a abordagem Reggio Emilia (Malaguzzi, 1999; 2016). Além disso, verificar-se-á de que maneira a obra aborda a importância das múltiplas linguagens (o teatro, a pintura, a dança, o desenho, dentre outros aspectos) para o ensino e a aprendizagem, especificamente, da língua escrita na Educação Infantil, pré-escola.

No que se refere ao livro didático “Coleção vila mundo”, a análise aqui proposta ocorrerá com base no último documento da Educação Infantil representado pela BNCC-EI (Brasil, 2017). Debruça-se, especialmente, nas obras de Vigotski (1998a, 1998b, 1998c, 2009, 2014); Soares (2009a, 2009b, 2015, 2016, 2020); Ferreiro e Teberosky (1999); Smolka (1993, 2017); Bakhtin (1997, 2006); Marcuschi (2007); Goulart (2014, 2016, 2020) e Geraldi (2011) para compreender conceitos linguísticos e cognitivos da aprendizagem da língua escrita.

Dessa maneira, torna-se imprescindível pensar na relação das ações pedagógicas com as múltiplas linguagens na prática educacional em contexto de Educação Infantil para a aprendizagem da língua escrita. Nesse horizonte, para além dos teóricos citados, são adotadas as contribuições de teóricos, como Malaguzzi (1999, 2016, 2017); Edwards; Gandini; Forman (1999, 2016); Vecchi (2017); Rinaldi (1999, 2014, 2021) e Hoyuelos (2020a, 2020b, 2021).

Diante disso, faz-se alguns questionamentos, a fim de discorrer sobre a análise a respeito: a) do ensino da língua escrita no livro didático (Dutra; Pio, 2020) e b) da presença das múltiplas linguagens no livro didático (Dutra; Pio, 2020) em análise. Ao considerar tais itens, optou-se, como procedimento a análise documental, que segue a orientação dada por Ludke; André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação

contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A análise proposta nesta pesquisa será realizada em duas etapas, apresentadas a seguir. De modo a contemplar a primeira etapa de análise da obra em questão, adotou-se as contribuições das obras de Vigotski (1998a, 1998b, 1998c, 2009, 2014); Soares (2009a, 2009b, 2015, 2016, 2020); Ferreiro e Teberosky (1999); Smolka (1993, 2017); Bakhtin (1997, 2006); Marcuschi (2007); Goulart (2014, 2016, 2020) e Geraldi (2011) para compreender conceitos linguísticos e cognitivos da aprendizagem da língua escrita.

A primeira etapa analisa o ensino da língua escrita no livro didático (Dutra; Pio, 2020).

4.3.1 Livro didático: o ensino da língua escrita

A primeira etapa de análise da obra (Dutra; Pio, 2020) contou com uma leitura na íntegra de todo o seu conteúdo, de modo a compreender como está proposto o ensino da língua escrita para as crianças da Educação Infantil, em etapa pré-escolar. Tal fase está apoiada em uma concepção de linguagem voltada às propostas de Vigotski (1998a, 1998b, 1998c, 2009, 2014); Soares (2009a, 2009b, 2015, 2016, 2020); Ferreiro e Teberosky (1999); Smolka (1993, 2017); Bakhtin (1997, 2006); Marcuschi (2007); Goulart (2014, 2016, 2020) e Geraldi (2011), que propõem o entendimento do ensino e da aprendizagem voltados para a língua escrita.

A escrita tem tido papel fundamental no cenário educativo, da pré-escola, como visto na proposta da PNA (Brasil, 2019). Todavia, sabe-se que na Educação Infantil, a pré-escola é um momento de desenvolvimento integral da criança, ou seja, entendemos nesta dissertação que a inserção das múltiplas linguagens é de extrema importância para auxiliar no começo da aprendizagem da linguagem escrita.

Apresentar a língua escrita, vai além de mostrar as letras, isso porque se faz relevante oportunizar processos de práticas e experiências, que considerem os modos de expressão de opiniões e sentimentos. Entende-se, assim, que o conhecimento é também manifestado por diferentes expressões de linguagens. Para Smolka (2017, p. 32, grifos da autora):

Ensinar a forma escrita de linguagem como uma possibilidade de compartilhar diversas formas de dizer por escrito para o outro e para si. Esse movimento, essa atividade conjunta, implicava um significativo trabalho simbólico, uma complexa, dinâmica, polifônica relação dialógica.

Espera-se que a Educação Infantil, pré-escola, possa assegurar a relação dialógica da linguagem escrita, na sua condição de prática social, em situações que despertem o interesse da criança, assegurando-lhe a interação entre crianças e adultos, em um significativo trabalho de representação da linguagem.

No livro didático (Dutra; Pio, 2020), apresenta-se o ensino da língua escrita, estruturado na concepção de ensino, que evidencia que a aprendizagem das letras do alfabeto, aconteçam em uma sequência de uma letra por vez. Dessa forma, a criança aprende da letra A à letra Z, sem adotar uma abordagem pedagógica, que amplie o significado e o sentido da linguagem; uso da escrita como comunicação e expressão, bem como se atribui à escrita o mero papel de cópia de letras. Entende-se que o processo de alfabetização necessita fazer sentido para a criança, ou seja, em uma perspectiva discursiva, é preciso vivenciá-la. Para Kishimoto⁵⁶, (2013, p. 26):

O letramento, como prática social de aquisição de significados da linguagem verbal e não verbal, contempla um sistema linguístico que contém regras, estruturas e significações construídas em contextos situados (Makin; Jones; Dia. 2005a, 2005b) [...] A imaginação como um ato de pensamento é fruto desse processo, que a criança usa para criar sua própria linguagem, ao manipular diferentes gêneros de textos, a partir de combinações de elementos de seu cotidiano, de criação de uma gramática que lhe possibilita compreender a situação no processo de aquisição da linguagem verbal e não verbal.

Dessa maneira, compreende-se que o letramento demanda interações sociais, a fim de que o processo de apropriação da língua escrita faça sentido para a criança. A imaginação depende das experiências que a criança vivencia. Quando inseridas nesses diferentes contextos sociais e fazendo uso de diferentes gêneros de texto, a criança estrutura o seu pensamento em uma ordem cada vez mais complexa. Para Goulart e Mata (2016, p. 56):

Na Educação Infantil, é mais significativo levar as crianças a compreenderem os usos e as funções sociais da linguagem escrita, além de seus modos de organização, do que tentar fazê-las aprender as relações internas e externas do sistema alfabético e também do sistema gramatical. As formas linguísticas dos textos e seus sentidos, tanto no caso da fala quanto no da escrita, ocorrem no uso da língua como atividade contextualizada.

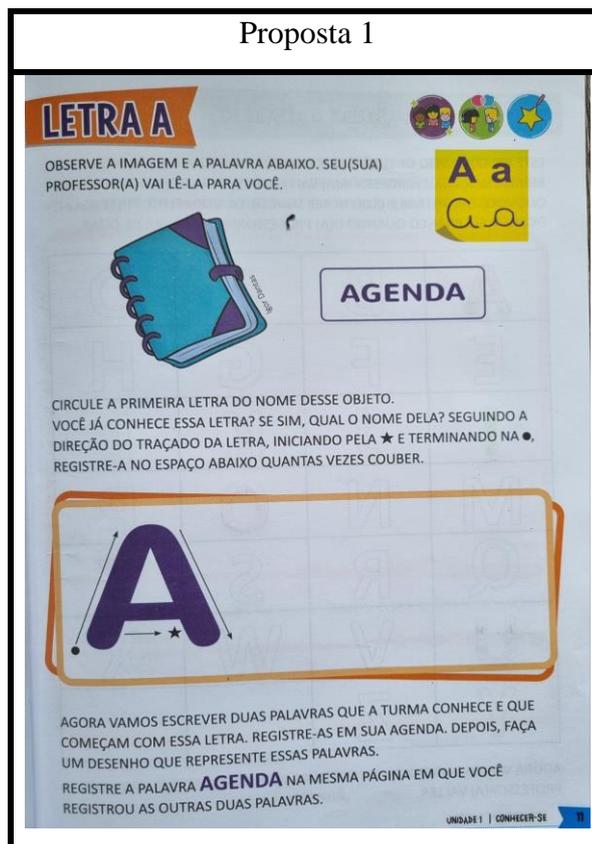
As Figuras 8, 9 e 10, apresentadas a seguir, deixam evidente a abordagem adotada com base nos métodos tradicionais de alfabetização⁵⁷. Na Figura 8 se apresenta o método

⁵⁶ Utiliza-se das referências de Kishimoto (2013), pois se entende que a professora titular da Faculdade de Educação da USP, possui pesquisas sobre brincar, jogo e letramento, que estão em consonância com a proposta aqui defendida, da importância das múltiplas linguagens para o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

⁵⁷ Métodos tradicionais de alfabetização, dentre eles: métodos sintéticos (alfabético ou da palavração, fônico, silábico ou da silabação) e métodos analíticos (da palavração, da sentencição, da historieta).

alfabético, uma vez que esse se dedica ao ensino da escrita, com base em uma abordagem de ensino de uma letra por vez, que se inicia das unidades menores, para depois formar palavras, frases e, por fim, textos. A opção por apresentar as três letras aqui tem por finalidade ilustrar de que maneira o livro didático (Dutra; Pio, 2020) propõe práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita, basicamente com base no método fônico, que representa o som das letras.

Figura 8: Alfabeto letra A



Fonte: Livro didático (Dutra; Pio, 2020, p. 11)

Na Figura 8, identifica-se a utilização da proposta didática 1, que se destina ao ensino da língua escrita, em conformidade com métodos tradicionais de alfabetização. O ensino da escrita na perspectiva do método fônico, não possui finalidade comunicacional, em uma relação dialógica. Segundo Goulart (2014, p. 162): “aspectos fônicos da linguagem no processo inicial de alfabetização pode mascarar os modos como as crianças se aproximam do conhecimento da escrita”. O método fônico, por sua vez, é reconhecido somente para adquirir um código, para o fim de codificar e decodificar.

A concepção adotada no livro didático (Dutra; Pio, 2020), referente à proposta 1, está vinculada com o que, historicamente, foi proposto nas práticas de ensino da língua escrita, adotadas no ano de 1880, em cartilhas para alfabetização de estudantes para o Ensino Fundamental. Atualmente, continua-se adotando o formato cartilha na proposta de apresentação de conteúdos nos livros didáticos para crianças da Educação Infantil, com base na Política Pública do ano de 2022, na qual se prevê um ensino seguindo a concepção do método fônico. Para Gontijo (2014, p. 33), os métodos de marcha sintética, que predominam,

é “a ênfase no significante em detrimento do significado evidencia também que a alfabetização é pensada como um conjunto de competências autônomas e que o enfoque fonético é então o mais apropriado para ensinar essas competências”.

A proposta didática 1 abrange basicamente a repetição, a reprodução e a cópia da letra A, sem estabelecer uma relação comunicacional para fins de utilização dela. Para Soares (2016, p. 208), de modo algum, podemos propor o “ensino da língua escrita que pressupõem a possibilidade de pronúncia isolada de fonemas ou consideram pré-requisito para a alfabetização o desenvolvimento da consciência fonêmica por meio de exercícios e treinos de reconhecimento e manipulação de fonemas”.

Tem-se aí, poucas propostas de troca de ideias, movimentos do corpo, exploração do ambiente, sobre o objeto de conhecimento e a leitura e a escrita são entendidas como um conteúdo escolar e competências isoladas e não como prática social, limitando, assim, o protagonismo das crianças e dos professores. Cabe ressaltar que o livro cita que a atividade é composta pelos seguintes campos de experiências: “o eu, o outro e o nós”; “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “traços, sons, cores e formas”.

Na continuidade da avaliação das propostas da obra quanto ao alfabeto, percebeu-se que, na medida em que as letras foram sendo apresentadas, elas ganharam contornos mais complexos, envolvendo como prática de ensino os antigos métodos tradicionais de alfabetização. A seguir, na Figura 9, apresenta-se a letra M e as especificidades envolvidas na realização da atividade.

Figura 9: Alfabeto - letra M



Fonte: Livro didático (Dutra; Pio, 2020, p. 80)

No que tange à Figura 9, da proposta 2, o trabalho com a língua escrita no livro didático (Dutra; Pio, 2020) restringe o trabalho pedagógico, tornando a criança submetida ao que está proposto no livro. Assim, ela necessita estabelecer uma aquisição grafofonêmica, de relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam, não sendo esse um dos objetivos pedagógicos para a etapa de Educação Infantil. Conforme apontam Boito, Barbosa e Gobbato (2016, p. 10):

O professor deve gerenciar as propostas dos Livros Didáticos, pois a lógica de organização desse material não permite a autonomia em seu uso pelas crianças, visto que elas ainda estão ingressando no mundo da escrita e leitura. Tais situações demonstram que as crianças pequenas, tornam-se dependentes de um adulto para utilização do Livro Didático para que este leia os enunciados e explique o que deve ser realizado em cada página, ou ainda para auxiliar na intervenção solicitada na proposta do material.

Entende-se que na proposta 2 do livro didático (Dutra; Pio, 2020), a criança necessita de auxílio do professor para toda a atividade, pois a proposta pode ser complexa para algumas crianças de pré-escola, na medida em que elas precisam estabelecer a relação fonema e grafema. Neste caso, podendo necessitar da intervenção pedagógica do professor para a

realização da atividade. Conforme a concepção defendida nesta dissertação, o ensino da língua escrita não pode ser concebido como a mera prática cópia, repetição e memorização.

Referente ainda à proposta 2, percebe-se que no livro didático (Dutra; Pio, 2020) acontece uma sequência determinada para um aprendizado da leitura e escrita. A sequência da proposta pedagógica visa apresentar as atividades da mais simples para a mais complexa, tendo como princípio de que todos os alunos têm o mesmo desenvolvimento de aprendizagem da leitura e escrita. Entende-se que é importante que o professor saiba em qual hipótese de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999), a criança está, não para classificá-la, mas para pensar em estratégias no seu planejamento pedagógico. Para Soares (2009b, p. 2):

Curiosamente, atividades bastante comuns na educação infantil - os rabiscos, os desenhos, os jogos, as brincadeiras de faz-de-conta - não são consideradas atividades de alfabetização, quando representam, na verdade, a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, constituindo, segundo Vigotski, a pré-história da linguagem escrita: quando atribui a rabiscos e desenhos ou a objetos a função de signos, a criança está descobrindo sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita. A vivência de representações semióticas, não propriamente linguísticas, são um primeiro passo em direção à representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita. Uma lata de sardinha que se torna um signo de representação de um trem é, na interpretação de Vigotski (1984), uma operação cognitiva precursora e preparatória do mais complexo e abstrato processo de atribuição de signos aos sons da fala, ou seja, do processo de conceitualização da escrita como um sistema de representação.

Percebe-se que as propostas de ensino da língua escrita partem de abordagens isoladas na relação grafema e fonema, não de propostas que envolvam múltiplas linguagens em que a criança possa se manifestar. Entendemos que, assim, a criança se constitui nas relações como sujeitos inseridos em contextos sociais e culturais, em que vivenciam linguagens simbólicas como o desenho, por exemplo, e que o processo de aquisição da língua escrita, além de “representar” a criança, evolui para a construção da escrita alfabética, com práticas contextualizadas a sua realidade.

A seguir, na Figura 10, apresenta-se a letra Y e as especificidades envolvidas na realização da atividade.

Figura 10: Alfabeto - letra Y



Fonte: Livro didático (Dutra; Pio, 2020, p. 149)

A Figura 10, da proposta 3 do livro didático (Dutra; Pio, 2020), tem, como foco principal, atividade que exige longo período de concentração, procurando em revistas palavras que começam com a letra Y, sendo que essa letra não é facilmente encontrada na grafia de palavras da língua portuguesa, sendo mais comum em palavras de língua inglesa.

Acredita-se que não é pela memorização do alfabeto e cópia de palavras que as crianças se inserem na língua escrita. Compreende-se que para que a criança se aproprie do sistema alfabético de escrita, é preciso pensar em práticas de alfabetização na perspectiva do letramento. Isso acontece na leitura de mundo de Freire (1990), na leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais, cantigas de roda, leitura de rótulos, em tudo o que faça significado para a criança. Conforme Bakhtin (2006, p. 101):

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Dessa forma, a língua se constitui na interação verbal. Nessa perspectiva, *é na e pela* linguagem que a criança aprende. Alfabetizar uma criança, no que tange ao letramento, demanda a utilização de outras metodologias, que não sejam única e, exclusivamente, focadas nos métodos tradicionais de alfabetização. Para Soares (2009b, p. 20):

Atividades de letramento com a escrita podem e devem ter presença frequente na educação infantil. A todo momento, surgem oportunidades de registrar algo como apoio à memória, de ditar para o adulto uma carta que se quer enviar a alguém, de construir um cartaz sobre um trabalho desenvolvido. Enfim, são inúmeras as situações que podem ser aproveitadas para que as crianças percebam a função da escrita para fins diversos e a utilizem em práticas de interação social.

A aprendizagem da linguagem escrita é complexa e necessita ser vista por múltiplos olhares pelo professor, a fim de “compreender as estratégias cognitivas e linguísticas da criança ao longo de sua progressiva evolução na construção do conceito da natureza da língua escrita” (SOARES, 2020, p. 47, grifos meus) e requer ser proporcionadas às crianças. Nesse sentido, “**a base será sempre o letramento**, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita” (Soares, 2009b, p. 3, grifos meus).

Por fim, entende-se que as práticas de ensino e de aprendizagem da língua escrita podem conceber os aspectos referenciados por Corsino, Nunes, Baptista, Neves e Barreto (2016, p. 47). A seguir, apresenta-se o Quadro 5, que traz as principais concepções de práticas educativas da língua escrita pelos autores citados com o programa PNAIC (Brasil, 2017), que propõe no seu documento a formação para professores da pré-escola, assim como formações com base no material da Coleção leitura e escrita na Educação Infantil, no caderno número 5.

Quadro 5: Concepções de práticas educativas da língua escrita

Têm as interações e as brincadeiras como eixo do trabalho. Interações dialógicas e brincadeiras compreendidas como elemento fundante da cultura infantil e não reduzidas exclusivamente às estratégias de ensino e de aprendizagem;
Incentivam as crianças a falarem de si, possibilitando experiências de narrativas de situações vividas ou imaginadas e inventadas;
Concebem que a leitura e a escrita acontecem em situações reais e significativas, isso é, que estejam inseridas em práticas sociais, em situações interativas, portanto, necessárias para a

comunicação entre os interlocutores;
Apresentam interação dialógica entre adultos e crianças - o que significa um processo discursivo de fato, no qual a professora acolhe o que a criança traz, numa escuta atenta e interessada, que responde e se altera;
Concebem a linguagem numa perspectiva discursiva, intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, portanto, constituinte do sujeito e não como mera ferramenta ou área de conhecimento;
Pressupõem um sequenciamento de atividades que se sustentam em objetivos, que têm continuidade e desdobramentos construídos nas interações que se estabeleceram no grupo/turma;
Ocorrem de maneira constante e contínua, integrando o cotidiano da turma e das instituições, configurando-se não como atividades isoladas, ainda que interessantes, mas como propostas pedagógicas dialógicas e consistentes;
Idealizam que a linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras formas de expressão;
Ampliam a inserção das crianças na cultura escrita pelo convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos.

Fonte: Corsino, Nunes, Baptista, Neves e Barreto (2016, p. 47)

No Quadro 5, são apresentados os princípios que organizam as práticas pedagógicas da língua escrita. Este trabalho está organizado na perspectiva discursiva, em que as crianças vivenciam e interagem nas diferentes linguagens.

Na próxima seção será proposta, a segunda etapa de análise do livro didático (Dutra; Pio, 2020), com base Malaguzzi (1999, 2016, 2017); Edwards; Gandini; Forman (1999, 2016); Vechi (2017); Rinaldi (1999, 2014, 2021) e Hoyuelos (2020a, 2020b, 2021) que tem como enfoque analisar a presença das múltiplas linguagens em propostas apresentadas no livro, de maneira a contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

4.3.2 Livro didático: a presença das múltiplas linguagens

A segunda etapa de análise da obra (Dutra; Pio, 2020) contou com uma leitura na íntegra de todo o seu conteúdo, de modo a mapear possíveis estratégias pedagógicas para o ensino das múltiplas linguagens. Nesse caso, têm-se as linguagens propostas por Malaguzzi

(1999, 2016, 2017); Edwards; Gandini; Forman (1999, 2016); Vecchi (2017); Rinaldi (1999, 2014, 2021) e Hoyuelos (2020a, 2020b, 2021).

Inicialmente, apresenta-se o sumário do livro didático (Dutra; Pio, 2020), conforme a Figura 11, com vistas a permitir a visualização de como as atividades didáticas estão propostas na obra. O sumário, por sua vez, está dividido em unidades que contemplam os seis direitos de aprendizagem da criança, conforme propostos pela BNCC-EI (Brasil, 2017).

Figura 11: Sumário

SUMÁRIO	
UNIDADE 1 - CONHECER-SE	7
CAPÍTULO 1 – MEU NOME E MEUS OBJETOS.....	8
CAPÍTULO 2 – MEU JEITO DE SER.....	21
CAPÍTULO 3 – VIDA EM FAMÍLIA.....	26
LÁ EM CASA.....	30
BAÚ DO CONHECIMENTO.....	31
PITACOS E PALPITES.....	32
GLOSSÁRIO.....	32
UNIDADE 2 - CONVIVER	33
CAPÍTULO 4 – ESPAÇOS DA ESCOLA.....	34
CAPÍTULO 5 – ESCOLA, LUGAR DE GENTE.....	40
CAPÍTULO 6 – OUTROS LUGARES QUE CONHEÇO.....	47
LÁ EM CASA.....	58
BAÚ DO CONHECIMENTO.....	59
PITACOS E PALPITES.....	60
GLOSSÁRIO.....	60
UNIDADE 3 - EXPRESSAR	61
CAPÍTULO 7 – MÚSICA, DANÇA E TRADIÇÃO.....	62
CAPÍTULO 8 – A EXPEDIÇÃO EM BUSCA DE NOVAS CULTURAS.....	72
CAPÍTULO 9 – NOSSA HISTÓRIA E OUTRAS HISTÓRIAS.....	76
LÁ EM CASA.....	84
BAÚ DO CONHECIMENTO.....	85
PITACOS E PALPITES.....	86
GLOSSÁRIO.....	86
UNIDADE 4 - BRINCAR	87
CAPÍTULO 10 – BRINCADEIRAS INVENTADAS E RECRIADAS.....	88
CAPÍTULO 11 – BRINCADEIRAS DE RUA.....	101
CAPÍTULO 12 – JOGOS DE ATENÇÃO.....	110
LÁ EM CASA.....	114
BAÚ DO CONHECIMENTO.....	115
PITACOS E PALPITES.....	116
GLOSSÁRIO.....	116
UNIDADE 5 - PARTICIPAR	117
CAPÍTULO 13 – CRIANÇA FALA.....	118
CAPÍTULO 14 – CRIANÇA PENSA E DECIDE.....	129
CAPÍTULO 15 – TROCANDO IDEIAS.....	133
LÁ EM CASA.....	140
BAÚ DO CONHECIMENTO.....	141
PITACOS E PALPITES.....	142
GLOSSÁRIO.....	142
UNIDADE 6 - EXPLORAR	143
CAPÍTULO 16 – JÁ SEI FAZER!.....	144
CAPÍTULO 17 – CURIOSIDADES E DESCOBERTAS.....	154
CAPÍTULO 18 – EU TRANSFORMO.....	160
PITACOS E PALPITES.....	165
GLOSSÁRIO.....	165
LÁ EM CASA.....	166
BAÚ DO CONHECIMENTO.....	167
INDICAÇÕES DE LEITURA.....	168
MATERIAL COMPLEMENTAR.....	169

Fonte: Livro didático (Dutra; Pio, 2020, p. 4-5)

A apresentação da Figura 11 ilustrou o modo como as propostas estão distribuídas separadamente no livro didático (Dutra, 2020). Na BNCC-EI (Brasil, 2017), conhecer-se, conviver, expressar, brincar, participar e explorar podem ser garantidos como direitos em todas as propostas realizadas.

Como é possível observar no sumário, os direitos de aprendizagens previstos na BNCC-EI (Brasil, 2017) estão apresentados de modo isolados, talvez na tentativa de dizer aos professores e aos pais que se está cumprindo com aquilo que propõe o documento, porém, esses estão apresentados de maneira separada. Entende-se que os direitos de aprendizagem

demandam aparecer de modo integrado nas propostas pedagógicas, garantindo que esses direitos sejam contemplados nas vivências das crianças.

A BNCC-EI (Brasil, 2017) também propõe que os campos de experiências sejam abordados em concomitância, embora o documento apresente os campos de experiências de forma separada. Assim, as abordagens pedagógicas podem ser contempladas conjuntamente, fazendo com que esses dialoguem, ou seja estejam presentes nos processos de ensino e de aprendizagem. A BNCC (Brasil, 2017), para a Educação Infantil no Brasil, foi influenciada pelas novas orientações para a nova escola da infância (1991)⁵⁸, na Itália. A seguir, apresenta-se no Quadro 6, o modo como os campos de experiências, voltados à Educação Infantil, estão dispostos nesses documentos.

Quadro 6: Comparação entre campos de experiências da BNCC-EI (Brasil, 2017) e campo de experiências italianos (1991)

Campos de experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017) Brasil	Campos de experiências das novas orientações para a Nova Escola da Infância (1991) da Itália
o eu, o outro e o nós	O eu e o outro
corpo, gestos e movimentos	O corpo e o movimento
traços, sons, cores e formas	As coisas, o tempo e a natureza
escuta, fala, pensamento e imaginação	O discurso e as palavras
espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	O espaço, a ordem, a medida
	Mensagens, formas e mídia

Fonte: Retirado da BNCC-EI (Brasil, 2017) e Faria (1995, p. 248, 251, 255, 258, 261, 266) e adaptado pela autora da pesquisa (2022).

No Quadro 6, são apresentados os campos de experiências, que necessitam atuar como relações entre o mundo da criança e o mundo de significados e dos sentidos. Isso quer dizer que as relações se fazem nas múltiplas linguagens. Para Malaguzzi (1993, p. 448), os campos de experiência têm potencial de testemunhar “as vozes, os desejos e as perguntas que fazem as crianças e que os adultos anotam e interpretam. É importante não perder o ponto de vista da criança para poder incluí-lo em uma complexa rede de relações entre os campos de experiência”.

⁵⁸ Traduzido para o Brasil, por Faria (1995), e publicado no caderno Cedex nº37: grandes políticas para os pequenos.

No livro didático (Dutra; Pio, 2020), são exibidos cinco ícones de identificação para especificar os campos de experiência, conforme a Figura 12, presentes em cada atividade. Tais ícones são apresentados na margem superior direita da página.

Figura 12: Ícones dos campos de experiências



Fonte: Livro didático (Dutra; Pio, 2020, p. 6)

O livro é composto por 23 propostas didáticas que contemplam esses ícones, da Figura 12. Essas estão relacionadas com as brincadeiras, os jogos, as experiências e com a expressão artística. Mesmo partindo dessas propostas, o que está evidenciado não é contextualizado e o trabalho é realizado separadamente ou com um fim específico para a aprendizagem de um conteúdo.

A seguir, apresenta-se o Quadro 7, com as propostas que contemplam os cinco campos de experiências no livro didático (Dutra; Pio, 2020).

Quadro 7: Propostas que contemplam os campos de experiências

PÁGINA DO LIVRO	TÍTULO DA ATIVIDADE
página 15	receita de massinha caseira;
página 20	caixa sonora;
página 23	jogos na mochila;
página 28	contando e comparando;
página 30	lá em casa;

página 38	o que é mais pesado?;
página 39	em frente, robô;
página 43	pique-esconde, Ivan Cruz;
página 65	boneco ecológico;
página 69	ampulheta;
página 74	expressando pela modelagem;
página 75	qual a sua cor favorita?;
página 95	junta-junta na caixa de sapato;
página 96	tira-tira na caixa de sapato;
página 110	jogos de atenção;
página 112	desenhos na lanterna;
página 119	apresentador divertido;
página 120	como está o tempo hoje?;
página 126	vamos brincar de vendinha?;
página 137	xerife do dia;
página 153	montando figuras;
página 155	o que é a sombra?;
página 160	eu transformo.

Fonte: Extraído do livro didático (Dutra; Pio, 2020) e adaptado pela autora da pesquisa (2022)

No Quadro 7, consegue-se perceber que as propostas contempladas no livro didático não consideram em nenhuma das brincadeiras de livre escolha⁵⁹ da criança, como sugerido pela abordagem de Reggio Emilia, ou brincadeiras do patrimônio cultural, como amarelinha, pega-pega, bem como aspectos dos interesses das crianças. No entanto, já está determinado o modo em que as brincadeiras aconteçam. Para Kishimoto (2013, p. 28):

Todo contexto de jogo e de letramento é antes de tudo mediado pela cultura. O que varia são as formas de intervenção: direto do adulto sem o respeito aos interesses da criança, ou indireta, por meio da cultura material ou presença de artefatos culturais (signos e linguagem) partilhados pelas crianças e adultos. Brincadeiras livres, embora possam parecer ‘livres’ no sentido de condução da própria criança, tem o suporte da cultura material⁶⁰ ou imaterial⁶¹ do próprio contexto em que brincam as crianças. É importante considerar a natureza contextual, de ações situadas que favorecem a aprendizagem tanto no brincar quanto no letramento e que depende dos

⁵⁹ Livre escolha quando a criança possui autonomia para inventar diferentes brincadeiras, a partir dos contextos investigativos planejados pelo professor.

⁶⁰ A categoria material dos textos multimodais representada pelos brinquedos, cenários e materiais diversos com envolvimento de arquitetos especializados pode ser vista na escola de Educação Infantil italiana [...]. Tais ambientes educativos possibilitam a documentação pedagógica, ou seja, observação, registro e planejamento mediado pelo adulto com a anuência da criança (Kishimoto, 2013, p. 29).

⁶¹ A educação requer a organização de diferentes tempos e espaços, orquestrados por concepções sobre a criança e sua educação. Portanto, tais culturas imateriais ou materiais possibilitam uma educação de qualidade (Kishimoto, 2013, p. 29).

suportes materiais e imateriais (Daniels, 2003). Esse é o espaço privilegiado em que o brincar se cruza com o letramento.

Nas práticas pedagógicas da abordagem de Reggio Emilia, os tempos, os espaços e os materiais são a base na construção de um planejamento que envolve as diferentes linguagens presentes no cotidiano escolar da Educação Infantil. Em vez de um ensino na escola predeterminado (ler, escrever e contar, dentre outros aspectos), nas escolas de Reggio Emilia, as crianças e os professores documentam as suas próprias atividades diárias e práticas em sistemas simbólicos. A documentação, em fotos e vídeos, é importante para colaborar na reflexão e na autorreflexão de crianças e professores (Rinaldi, 2021). Na perspectiva das estudiosas Vecchi e Rinaldi, a “documentação se transforma em uma zona de desenvolvimento próximo, em que se coloca nossa imagem da criança para torná-la pública. A documentação implica estabelecer uma distância (um novo ponto de vista) sobre nosso trabalho” (Hoyuelos, 2020a, p. 215).

Para exemplificar o que o livro didático contempla para o ensino das múltiplas linguagens, Dutra e Pio (2020) apresentam uma proposta que envolve os cinco ícones dos campos de experiências. A seguir, isso é evidenciado na Figura 13.

Figura 13: Ícones campos de experiência (modelagem)

Proposta 1

MODELAGEM

A TURMA DE 5 ANOS ADORA BRINCAR DE MASSINHA DE MODELAR. E VOCÊ? AJUDE SEU(SUA) PROFESSOR(A) NO PREPARO DA MASSINHA CASEIRA.

RECEITA DE MASSINHA CASEIRA

VOCÊ VAI PRECISAR DE:

- 4 XÍCARAS DE FARINHA DE TRIGO
- 1 COLHER DE SAL
- 1 XÍCARA E MEIA DE ÁGUA
- 1 COLHER DE CHÁ DE ÓLEO

MODO DE FAZER:

EM UMA TIGELA GRANDE, MISTURAR TODOS OS INGREDIENTES E AMASSAR BEM ATÉ A MASSINHA FICAR BOA PARA MODELAR. GUARDAR EM SACO PLÁSTICO OU VIDRO BEM TAMPADO. PARA DAR COR À MASSINHA, COMPRE CORANTE PARA ALIMENTO E PINGUE ALGUMAS GOTAS.

VAMOS MODELAR?

COM A MASSINHA QUE VOCÊ AJUDOU A PREPARAR, MODELE:

- UM "BISCOITO" BEM **GROSSO** E OUTRO **FINO**.
- UM "BISCOITO" BEM **COMPRIDO** E OUTRO **CURTO**.
- OS NUMERAIS DE 1 A 9.

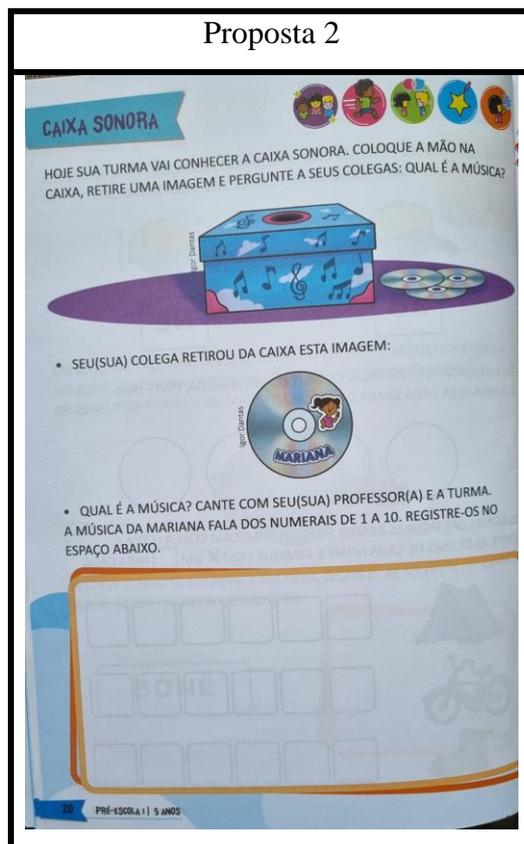
UNIDADE 1 | CONHECER-SE 15

Fonte: Livro didático (Dutra; Pio, 2020, p. 15)

No que se refere à Figura 13, entende-se que as propostas apresentadas no livro didático (Dutra; Pio, 2020), têm uma proposição em dizer que os cinco campos de experiências estão contemplados, quando, na verdade, superficialmente, estão garantidos.

Eles estão parcialmente garantidos, porque na proposta 1, verifica-se apenas um campo de experiência predominante “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, utilizando-se da construção da brincadeira com massa de modelar para aquisição de conteúdos matemáticos, como modelar biscoito grosso, fino, curto, comprido e registro de números de 1 a 10. A seguir, apresenta-se a Figura 14.

Figura 14: Ícones campos de experiência (caixa sonora)

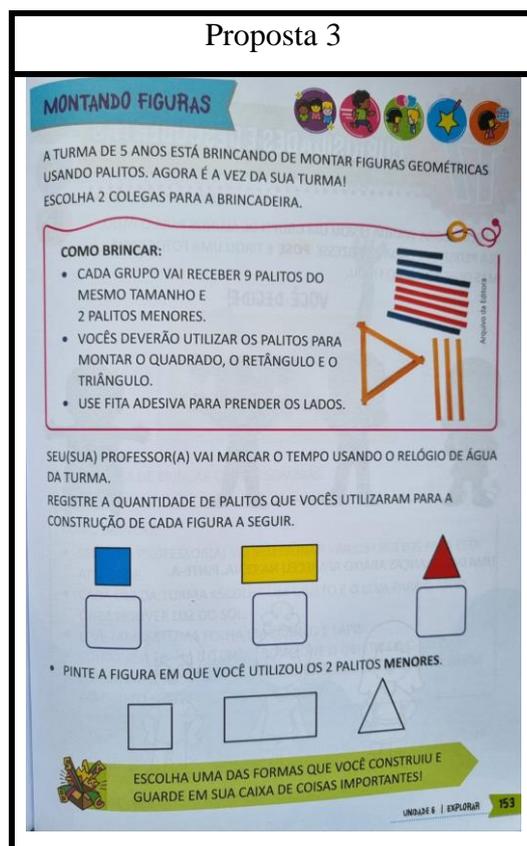


Fonte: Livro didático (Dutra; Pio, 2020, p. 20)

No que se refere à Figura 14, da proposta 2, entende-se que assim como analisamos na proposta 1, na proposta 2, os cinco campos de experienciais estão parcialmente garantidos, porque se verifica apenas um campo de experiência predominante e a proposta de cantar a música foi utilizada para a aquisição de conteúdos matemáticos, com registro de números de 1 a 10.

A seguir, apresenta-se a Figura 15, com a proposta de brincadeira de montar figuras geométricas com palitos, que indica que os cinco campos de experiências estão contemplados no livro didático (Dutra; Pio, 2020)

Figura 15: Ícones campos de experiência (montando figuras)



Fonte: Livro didático (Dutra; Pio, 2020, p. 153)

Na Figura 15, da proposta 3, utiliza-se o material (palito) para realizar o registro de numerais, formado nas figuras geométricas, verificando-se apenas um campo de experiência predominante “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Desse modo, entende-se que o livro didático se utiliza da estratégia de apresentar os ícones como forma de contemplar os cinco campos de experiência, conforme previstos na BNCC-EI (Brasil, 2017). Entretanto, apenas algumas linguagens previstas pelos ícones são contempladas, ao passo em que outras ficam à margem de um ensino que contemple as múltiplas linguagens.

As três propostas analisadas não contemplam a essência de como a criança aprende na abordagem de Reggio Emilia. Para Kishimoto (2013, p. 25), “o brincar depende de regulações provenientes de conteúdos e atividades do contexto social e cultural que define regras para seus usos, de precondições ditadas pelo contexto social para orientar o tipo de papel a desempenhar (Vigotski, 1978)”.

O que se tem proposto para o ensino na Educação Infantil, na pré-escola, é a criança brincar com os seus pares por uma cultura da infância, com contextos investigativos

organizados e planejados pelo professor, com tempos, espaços e materiais, para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças possam se concretizar nas múltiplas linguagens. Para Bakhtin (2006, p. 106, grifos do autor)

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata.

O ato enunciativo proposto no livro didático como proposta de brincadeiras, vem acompanhado de ordem para a realização de exercícios, não como uma atividade prática no uso social e de conhecimento de mundo por parte criança. No manual do professor, indica-se a realização de brincadeiras, mas esse não parece ser o foco da brincadeira, como experiência, interação, criatividade, faz de conta, como proposto por Vigotski (2014) e Kishimoto (2013, p. 29). No momento em que a “criança brinca ou aprende, envolve-se com profundidade, investido em energia, concentração e atenção, manifestado criatividade e complexidade, resolvendo questões que surgem no processo, características que podem ser observadas em sua linguagem verbal e não verbal”.

Quanto à análise do livro didático, conforme Dutra e Pio (2020), não se observou abordagens que dessem conta propostas com múltiplas linguagens, como abordagem central. O que se observa, na maioria das páginas, é que há um direcionamento para abordagens nos conteúdos que envolvem literacia e numeracia.

Entende-se que a proposta de Reggio Emilia possui uma abordagem relevante para o ensino e aprendizagem da língua escrita. Isso ocorre, porque, neste estudo, entende-se que o conhecimento é também manifestado por diferentes expressões de linguagens.

Nesta pesquisa, recorre-se às múltiplas linguagens para contribuir para aprendizagem da língua escrita da criança, na compreensão de que a apropriação do sistema alfabético de escrita não seja ofertada como código, mas como prática de ensino que proporcione que as crianças reconheçam as relações fonema-grafema como um sistema de representação e notacional e não como cópia e reprodução do material gráfico. Para Soares (2016, p. 140):

Já na educação infantil [...], escrita como meio de interação [...] reflexão que acompanhe, regule e controle a produção de textos, em seus aspectos micro e macrolinguísticos; reflexão que identifique e analise, em textos lidos, esses aspectos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de estratégias de compreensão.

Os processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita, necessitam de fato ser apropriados pelas crianças de pré-escola, mas como se tem abordado ao longo dessa dissertação, a nossa concepção de linguagem é a perspectiva discursiva, que contempla a linguagem como interação.

Compreende-se, na perspectiva discursiva, que a linguagem abrange outras dimensões, para além da representação de um código. A concepção de linguagem do professor influencia diretamente na forma como ele planeja as aulas. Entretanto, as múltiplas linguagens das crianças na pré-escola contribuem e servem de sustentação para a apropriação de linguagens mais complexas, como é o caso da escrita.

Sabe-se que, por vezes, o livro didático na Educação Infantil brasileira é utilizado como recurso pedagógico principal ou secundário em diversas escolas públicas e particulares. No entanto, essa utilização pode silenciar outras propostas pedagógicas, quando adotada de forma majoritária pelo professor.

A seguir, descreve-se uma sequência didática como contribuição das múltiplas linguagens para o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

5 CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Neste capítulo, serão discutidas perspectivas para o ensino e aprendizagem da língua escrita, entende-se que um caminho possível para pensar os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, pré-escola, inspirada nas múltiplas linguagens, é a utilização de uma sequência didática, iniciada com propostas de contextos investigativos⁶² em direção à construção de uma documentação pedagógica⁶³. Entende-se que a proposta das múltiplas linguagens possui potencial pedagógico para auxiliar no desenvolvimento integral da criança e complementar as propostas do livro didático, na garantia de que os direitos das crianças sejam assegurados.

No primeiro momento, inicia-se com a proposição de um contexto investigativo, no qual o professor organiza o ambiente em que acontecerão as interações e as brincadeiras das crianças com os seguintes materiais: caixas de papelão, canetões, canetas, papéis, revistas, tesouras, colas e caixa de som. Na sequência, propõe-se a escrita de uma produção de texto⁶⁴ coletiva, tendo o professor como escriba.

Durante a proposta do contexto investigativo, o professor realiza a observação atenta e a documentação de todo o processo educativo com fotos, registros de desenhos, vídeos, escritas espontâneas das crianças e a produção textual coletiva, materiais esses que comporão a documentação pedagógica. Essa, por sua vez, estará disposta nas paredes da escola, para apreciação e dirigida à leitura das crianças, pais e demais pessoas, que fazem parte da comunidade escolar.

Compreende-se que a utilização de diferentes materiais, disponibilizados em um contexto investigativo, oferece oportunidades para as crianças explorarem e experienciarem as múltiplas linguagens (Malaguzzi, 1999, 2016), que perpassam essas interações. Cada criança terá a possibilidade de simbolizar e comunicar o seu modo de pensar, na premissa de que a construção da aprendizagem, faz-se pelas interações, a partir da autoria dos participantes. A comunicação não existe sem interação e ela não acontece somente com as palavras. Isso se

⁶² Contextos investigativos são ambientes organizados pelo professor, a fim de ir ampliar as pesquisas das crianças para a construção da documentação pedagógica.

⁶³ A documentação pedagógica é um instrumento utilizado para diferentes finalidades, como: tornar visível aprendizagens individuais e grupais, conectar a teoria com a prática do professor e compartilhar informações com as pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

⁶⁴ No passado, os termos utilizados eram composição, redação. Atualmente, tem-se utilizado a expressão produção de texto.

deve ao caráter dialógico (Bakhtin, 1997, 2006) e relacional do ser humano, conforme propõe a abordagem Reggio Emilia, de acordo com Malaguzzi (1999, 2016).

A comunicação se baseia em uma pluralidade de linguagens que certamente variam da ação verbal, mas apoiadas, ajustadas, contaminadas, equivocadas, enriquecidas por toda uma série de atos comunicativos que acompanha a palavra. Se ficarmos de pé ou sentados, se estivermos perto ou longe, se eu uso minhas mãos ou não, a comunicação muda. Muda-se eu aumentar o tom da minha voz, se os olhos estão dentro ou fora do jogo [...] e existem outras linguagens implícitas que se aprofundam nas raízes mais íntimas e pessoais, que pertencem a história nas experiências nas quais os indivíduos se movem (Hoyuelos, 2020a, p. 52-53).

A comunicação não tem a ver somente com a linguagem verbal, mas também com o tom de voz, olhos, isso é, as diferentes manifestações que são produzidas durante essas interações. Em cada cultura, esse processo interativo acontece de uma maneira, a partir daí, tem-se a possibilidade de construções interativas com base nas múltiplas linguagens. Assim, as crianças pequenas aprendem a linguagem nas brincadeiras espontâneas, ampliando a imaginação, rodeadas pela linguagem verbal e não-verbal (Vigotski, 1998a, 1998b, 1998c, 2009, 2014; Bakhtin, 1997, 2006; Malaguzzi, 1999, 2016; Kishimoto, 2013)

Relativo ao imaginário infantil (Vigotski, 2014), a criança pode inventar diferentes brincadeiras, como dançar, cantar, desenhar, escritas espontâneas (Ferreiro; Teberosky, 1999), fazer entrevistas, empilhar caixas, imaginar que a caixa é carro; palco; obstáculo para pular; escorregador; casa; recorte de revistas; colagem de imagens e de palavras, dentre outras atividades que poderão acontecer. Destaca-se que “todas as expressões se constroem em reciprocidade e possibilitam gerar outras linguagens que nascem e se desenvolvem na experiência” (Hoyuelos, 2020a, p. 153).

Nesse contexto do brinquedo e da brincadeira, a criança vivencia diferentes oportunidades de pensar e solucionar problemas, tendo um papel primordial e indispensável para a etapa da Educação Infantil. O desenvolvimento da linguagem infantil ocorre a partir de ludicizar, brincar, imaginar, simbolizar e representar, de modo a ampliar as funções psicológicas superiores da criança (Vigotski, 1998a, 1998b, 2009).

Todo o percurso vivenciado nas interações e brincadeiras das crianças são observados e documentados, na perspectiva da abordagem de Reggio Emilia. Tal observação atenta aos processos de conhecimento das crianças e do grupo se faz relevante para que o professor saiba narrá-los. Para Hoyuelos (2020a, p. 188-189), a narração “é uma espécie de ficção inventada das experiências que fazem as crianças. É correto afirmar que toda narração é uma interpretação, mas a interpretação malaguzziana é uma construção da realidade

realizada com rigor e com múltiplos dados recolhidos e contrastados”. Narrar os percursos, para Malaguzzi (1999, 2016), é tornar visível o modo como as crianças constroem o conhecimento.

Nesse sentido, vivenciar e interagir com as múltiplas linguagens se torna um caminho possível para chegar à aprendizagem da escrita, “que se realiza através de processos de análise da língua, em que se buscam elementos para entender como se produz sentido escrito” (Goulart, 2014, p. 163), para as crianças da Educação Infantil, pré-escola, a fim de ampliar o conceito de linguagem.

Historicamente, o ensino da leitura predominava no trabalho escolar. Diferentes estudos e reflexões ampliaram o modo como acontece o ensino da língua escrita. Ao considerarmos as práticas de alfabetização para além dos métodos tradicionais, reconhece-se o processo de produção de textos com crianças da pré-escola, como proposta que produz sentidos e significados, que está referenciada no documento da BNCC-EI (Brasil, 2017). O documento em questão cita a relevância de “recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba”, mas não há na BNCC-EI (Brasil, 2017), orientações didáticas sobre como o professor deve realizar essa prática. Nesse sentido, ressalta-se a importância da participação da criança em situações de leitura e escrita de diferentes produções de gêneros textuais, que favorecem a alfabetização e a apropriação da linguagem pela criança. Para Soares (2020, p. 261-262):

É preciso ainda lembrar que, desde muito pequenas, as crianças foram construindo o conceito de ‘texto’ pelas atividades com parlendas e com a leitura frequente, mediada pela/o professora/or, de contos, lendas, fábulas, poemas, de modo que, ao apropriar-se da escrita alfabética, já têm ‘modelos’ de textos e começam a produzir os ‘seus’ textos. Mesmo antes de alfabéticas já tentam escrever frases sobre uma cena.

O que se propõe nesta dissertação é a produção coletiva de texto das crianças, produzindo relatos orais do que vivenciaram em brincadeiras, como estratégia de escrita integrada com a prática cotidiana dessas. Deve-se priorizar, assim, o caráter sociointerativo da língua, como proposto por Bakhtin (1997, p. 229), que afirma que “o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção) [...] onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento”. O texto Bakhtin (1997) seria um ato comunicativo e expressivo, tido como uma enunciação que se realiza no entrelaçamento de sujeitos discursivos.

Desse modo, a coordenação da escrita coletiva é extremamente complexa para criar ações e condições para a aprendizagem das crianças nesse processo (Smolka, 1993). Entende-

se que as crianças são seres históricos e sociais que atuam em variadas condições, nas práticas discursivas. Assim, na realização de uma escrita coletiva, o grupo de crianças é convidado a produzir enunciações na modalidade oral, que, a *posteriori*, é grafado pelo professor no quadro, como forma de materializar as enunciações na modalidade escrita.

Nessa produção de texto, acontece a interação professor e crianças e ocorre a interação do grupo com os destinatários do texto. Segundo Soares (2020, p. 204), “o texto é o lugar dessa interação - inter-ação - ação entre quem produz o texto e quem lê o texto”. Dessa maneira, foi pensada uma sequência didática para o processo de ensino e de aprendizagem, que contemplasse o trabalho *na e pela* linguagem, por meio da interação verbal (Bakhtin, 2006), possibilitando às crianças conhecimentos e produções de sentidos, por intermédio do uso das múltiplas linguagens.

O ensino da língua escrita se torna um processo dinâmico, nas interações e desenvolvimento de aprendizado construtivo dos professores, crianças e demais integrantes do contexto escolar. Nesse longo complexo processo, para que a criança consiga a dominar o funcionamento do sistema alfabético da escrita, em que ela compreende para além da cópia de letras e a repetição de palavras. Segundo Soares (2020, p. 200), “ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança que, além de alfabética, se torna alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização⁶⁵ e letramento”. Ao dominar os discursos da escrita, a criança passa a pensar nos modos de produzir a cultura escrita, a linguagem tem múltiplas manifestações e o letramento perpassa por múltiplas linguagens, que incluem desenhos, modelagens, movimentos, montagens, dentre outras.

A mediação do professor com a proposta produção textual coletiva é essencial para que as crianças consigam aprender a construir um texto. A estratégia utilizada como sugestão nesta dissertação, é de que antes da construção, propriamente dita do texto (por enunciados orais), as crianças brinquem e interajam com materiais, colegas e professores em interações verbais. Consoante Soares (2020, p. 265), referindo-se às crianças na Educação Infantil, a autora afirma que “o relato coletivo e o reconto, tendo a/o professora/or como escriba, são alternativas que desenvolvem a compreensão do que é um texto, sua estrutura, suas convenções, as diferenças entre o texto oral e o texto escrito”.

Durante a escrita do texto do que vivenciaram na atividade, as crianças realizam relatos na modalidade oral e o professor organiza o texto com parágrafos, pontuações, sequência dos fatos, com a mediação do professor, que orienta uma leitura mediada e a

⁶⁵ Ciclo de alfabetização, conforme BNCC (BRASIL, 2017) é um processo e vai ser sistematizado até o segundo ano do ensino fundamental.

interpretação do texto coletivo. Esse gênero textual faz parte do repertório da criança, ampliando, conseqüentemente, o seu vocabulário. Feito isso, o professor dispõe o texto para a leitura de todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar e, por fim, a família escreve um bilhete para a turma, fazendo um comentário do que a impressionou na exposição da documentação pedagógica.

O professor, quando propõe práticas de produção de texto, sendo ele o escriba, trabalha com leitura, escrita, oralidade e questões linguísticas, que são desenvolvidas conjuntamente, no contexto social, em que as crianças estão inseridas e não com as aquisições de conteúdos compartimentados e originários de propostas pedagógicas dos métodos de alfabetização.

É importante o papel do professor da Educação Infantil, pré-escola, atuar na ‘zona de desenvolvimento proximal’ (Vigotski, 1998a) para a apropriação de habilidades em leitura e escrita nas práticas sociais, aberta a constantes movimentos. Nesse sentido, ele não pode focalizar em propostas para aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que, primeiro, precisa aprender a codificar-decodificar as relações fonemas-grafemas, para depois produzir textos.

A alfabetização é, segundo Loris, um conceito duplamente ambíguo. A primeira ambigüidade é que não se pode considerar que a alfabetização comece aos seis anos, mas, sim, que devemos considerar que a criança nasce, se sabemos reconhecê-la fora dos cânones adultocêntricos, potencialmente alfabetizada. A outra ambigüidade é acreditar que o significado da alfabetização é o mais importante, como se a aprendizagem do alfabeto fosse o primordial. Essas ambigüidades evitam, tradicionalmente, que a **aprendizagem da criança transite na ação, na experiência concreta de vida** (Hoyuelos, 2020a, p. 154, grifos meus).

Em consonância com a abordagem malaguzziana, alfabetizar não se inicia somente na pré-escola, inicia-se quando o bebê está no ventre materno, sendo assim, as práticas pedagógicas não podem ficar limitadas ao ensino de letras, cópias e sons das letras. Alfabetizar necessita contemplar as múltiplas linguagens em uma perspectiva discursiva em contextos sociais em interação de linguagem (Vigotski, 1998a, 1998b, 1998c, 2009, 2014; Bakhtin, 1997, 2006; Malaguzzi, 1999, 2016), pois, assim, essas transformam as relações entre a criança e a linguagem.

Buscou-se com esse estudo romper com a premissa de que as práticas pedagógicas, na Educação Infantil, não podem ficar limitadas a um ensino voltado, primordialmente, aos métodos tradicionais no processo da alfabetização de crianças pré-escolares, restrito, assim, a uma relação comunicacional, com sujeitos em interação com o outro e as trocas discursivas

(Smolka, 1993, 2017; Mortatti, 2000b, 2007; Goulart, 2014, 2016, 2020; Geraldi, 2011; Marcuschi, 2007). Parte-se da compreensão de que as crianças podem ser inseridas na aprendizagem da língua escrita, a partir das múltiplas linguagens, uma vez que permitem construir significados e sentidos no processo de conhecimento (Vigotski, 1998b; Bakhtin, 1997, 2006; Malaguzzi, 1999, 2016; Hoyuelos, 2021).

Ao realizar a sequência didática, contribuiremos para que as crianças de pré-escola sintam desejo de aprender a ler e a escrever, algo que se julga fundamental nessa etapa escolar, oportunizando também a aprendizagem de outras linguagens. Faz-se mister novos procedimentos para projetar novos significados para a escola da Educação Infantil, pré-escola, na contemporaneidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação se defendeu a importância das múltiplas linguagens, conforme a abordagem de Reggio Emilia, como contribuição para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, pré-escola. Para essa abordagem, as linguagens são uma temática fundamental, pelas quais as interações acontecem entre adultos, crianças e ambientes, em que estes aprendem e se relacionam com o mundo de diversas formas, simbolizando-o de diferentes maneiras.

As múltiplas linguagens podem contribuir para a aquisição da língua escrita, pois o professor realiza o acompanhamento do desenvolvimento da criança, registrando-o e documentando-o, de acordo com o que a criança vivencia e aprende na escola. Nesse cenário, faz-se indispensável que o professor compreenda as concepções de alfabetização e letramento, de modo que esse possa orientar e acompanhar esses processos que são manifestados pelas crianças. A documentação pedagógica coloca em evidência os processos de aprendizagens individuais e grupais, tornando-se uma memória viva do que foi compartilhado e aprendido.

O percurso investigativo desta dissertação revelou que, tanto no passado, quanto no presente, o ensino da língua escrita na escola está(va) associado aos métodos tradicionais de alfabetização. No Brasil, o conceito de alfabetização foi ampliado, a partir dos anos 80, com as contribuições de estudos do letramento, a língua escrita está entrelaçada por esses dois processos indissociáveis, alfabetização e letramento. As concepções das facetas linguística, sociocultural e interativa, perpassam por discursos e práticas para o ensino e aprendizagem da língua escrita para a criança. Infere-se que as metodologias de ensino carregam valores e discursos, que são utilizados nas escolas, nesse sentido, o ensino e a aprendizagem das múltiplas linguagens vão além de abordagens transmissivas para a aquisição do conhecimento.

As múltiplas linguagens contribuem para os processos de ensino e aprendizagem na medida em que quando as crianças estão inseridas em práticas de linguagem, essas, por sua vez, interagem em momentos discursivos, nas múltiplas linguagens, permitindo que elas transitem pelas duas modalidades da linguagem, oral e escrita. Assim, a linguagem nesse cenário ganha significado e sentido para a criança quando ela se constitui como sujeito participativo.

Ao longo dessa dissertação, defendeu-se que alfabetizar, na perspectiva discursiva, é um processo permanente de aprendizagem de um fenômeno social, que é extremamente

complexo e implica a construção de várias habilidades e a inserção em práticas interativas no uso da linguagem, por processos dialógicos em situações reais de interação verbal.

O ensino para a Educação Infantil, como garantia e acesso a todos a escola, considera-se que é recente. Com a Constituição Federal, várias transformações perpassaram nas instituições de ensino do caráter assistencial para educacional. A Base Nacional Comum Curricular, para a etapa da Educação Infantil é um avanço, visto que propõe um arranjo curricular em que a criança é o centro do currículo. Foi possível distinguir as divergências entre os documentos Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e a Política Nacional de alfabetização, quanto à concepção de alfabetização e letramento.

Quanto à análise do livro didático, o que estava contemplado nas páginas analisadas eram abordagens direcionadas para os conteúdos que envolvessem literacia e numeracia - as múltiplas linguagens não estavam propostas como abordagem central. O ensino da língua escrita no livro didático está atrelado, basicamente, aos métodos tradicionais de memorização do alfabeto, cópia de palavras e sons das letras. Esses, por sua vez, eram adotados enquanto métodos com a finalidade de aquisição de um código, de modo a possibilitar a criança codificar e decodificar, não possuindo efetivamente finalidade comunicacional, em uma relação dialógica.

Os atos enunciativos propostos no livro didático estavam acompanhados de orientação de exercícios, como produto para aprender algo e não como proposta de brincadeira, uma atividade prática no uso social, ficando, assim, reduzida à prática de letramento. Desse modo, as propostas contempladas no livro didático ficaram evidentes quanto ao mascaramento de atividades que contemplassem os campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, visto que, nessa etapa, a criança possui especificidades para o desenvolvimento integral.

A partir da análise documental do livro didático, pode-se compreender que Malaguzzi (1999), diante do seu poema “As cem linguagens da criança”, referia-se que a escola rouba todas as linguagens da criança, pois na Educação Infantil, pré-escola, roubam-lhe também a língua escrita, uma vez que ela é concebida apenas como aquisição de um código e não é abordada como uma linguagem.

Dessa forma, buscou-se propor caminhos possíveis para pensar uma Educação Infantil inspirada nas múltiplas linguagens, apresentadas por Reggio Emilia, como forma de promover uma formação integral da criança no contexto da Educação Infantil. Dessa maneira, com base na análise aqui realizada, compreendeu-se que a pré-escola é uma etapa de

oportunidades de práticas de letramento em oralidade, leitura e escrita individual e coletiva, assim como proposto na sequência didática aqui apresentada.

É importante propor às crianças a autoria nos seus processos escritos, que se encontram situados em contextos reais de usos da língua e o planejamento do professor com oportunidades de usos e compreensão de diferentes gêneros textuais e para que a escola seja um lugar das diferentes manifestações - gestos, musicais, desenhos, teatro, dança, dentre outras. Isso é necessário, porque as múltiplas linguagens são relevantes para o desenvolvimento das práticas discursivas de interação em construções entre sujeito e linguagem que valorizam o texto, a oralidade, a escrita e a vida.

Diante da pesquisa realizada, compreende-se que algumas premissas podem ser consideradas em relação às práticas docentes. Parte-se do princípio que a criança aprende em interação, atribuindo significado e sentido ao mundo em que vive, sendo inquestionável o papel que a linguagem exerce nas diferentes fases e contextos em que ocorrem os processos de desenvolvimento das infâncias. Reitera-se que as múltiplas linguagens presentes na pré-escola propiciam a aprendizagem não somente da língua escrita, mas de outras linguagens. É possível chegar à apropriação do sistema alfabético de escrita, ressignificando-o.

Como apresentado anteriormente, as políticas de governo influenciam nos materiais didáticos distribuídos para as escolas, sendo assim, com a troca de Presidência da República, promulga-se um novo decreto, nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que institui o compromisso Nacional Criança Alfabetizada e revoga o decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, a Política Nacional de alfabetização.

Em pesquisas futuras, pretende-se investigar de que modo os contextos investigativos de ensino e aprendizagem nas múltiplas linguagens contribuem para a língua escrita. As reflexões, certamente, não se encerram com esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 337-357.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.
- BITTENCOURT, Circe. Em Foco: História, produção e memória do livro didático. **Educ. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5F3qZ8T4ttSXqkpC9bYyPLb/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- BITTENCOURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pnghDKWfrjkTxN6gPQyDYbr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOITO C.; BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO. Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando? *In*: XI Anped Sul, 11., 2016. **Anais...** Paraná: editora, 2016. p. 1-16.
- BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 492-511, set./dez. 2004.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Programas do livro: histórico**. Brasília, DF, 1937. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

CEALE. **Cartas aos Livros de alfabetização**. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/Linha%20do%20Tempo_JLA03-01.jpg. Acesso em: 06 fev. 2023.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORAIS, Maria Cristina; GOULART, Cecília M. A. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 76-97, out-dez, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/47351/33359>. Acesso em 08 mar. 2023.

CORSINO, Patrícia. NUNES, Maria Fernanda Rezende Nunes. BAPTISTA, Mônica Correia. NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. BARRETO, Angela Barreto. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Caderno 5 - Crianças como leitoras e autoras). p. 1-57

DAVIS, Claudia; SILVA, Flávia Gonçalves da Silva. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4cKhjcbZyGmJrggjFfVvCBw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

DIONISIO, Ângela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1635/1376>. Acesso em: 19 maio 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn. Ensinando a criança através de centenas de linguagens. *In: As múltiplas linguagens da criança*. Revista Pátio, Porto Alegre: Artmed, Ano 3, n. 8, p. 6-9, 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança** - a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre; Artmed, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. “Campos de experiência educativa” do documento “as novas orientações para a nova escola da Infância”, 1995. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira (org.). Campos de experiências na escola da infância*: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez. 1986.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Escolha de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação. **História da Educação**, Pelotas, n 14, p. 173-193, set. 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 15. ed. São Paulo: Cortez, autores associados, 1989.

GANDINI, L. *et al.* **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GIUDICI, Claudia. Prefácio. *In: VECHI, Vea. Arte e criatividade em Reggio Emilia*: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017. p. 7-19

GARIBOLDI Antônio. Progettazione: uma abordagem de pesquisa. *In: MARTINI, D. et al. (org.). Educar é a busca de sentido*. São Paulo: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020. p. 21-27

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Educação Contemporânea).

GOULART, Cecília M. A. Letramento e os modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de em estudo. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set/dez. 2006.

GOULART, Cecília M. A. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Revista Raido**, Dourados - MS, v. 8, n. 16, p. 157-175, jul./dez. 2014.

GOULART, Cecília M. A.; Mata, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. *In*: **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 1-76

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2020a.

HOYUELOS, Alfredo. Presentación. *In*: MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. 6. ed. Barcelona. Octaedro. 2020b.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-53

LOPES, Rodrigo Herrero. Mapa da Itália: regiões, capitais, tipos de mapas e curiosidades. **Gestão educacional**, 2022. Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/mapa-da-italia-tipos-de-mapa-e-curiosidades/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofias Básicas. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança - A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre; Artmed, 2016.

MALAGUZZI, Loris. **La educacion infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro. 2017.

MALAGUZZI, Loris. A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *In*: HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2021. p. 67-384

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento em práticas sociais. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55.

MORAIS, Arthur Gomes. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno Cedes**, ano xx, n. 52, p. 41-54, nov., 2000a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?. *In*: SCHOLZE, L; ROSLING, T. M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP; Passo Fundo: Editora da UFPF, 2007, p. 155-168.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “política nacional de alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista brasileira de alfabetização**, Belo Horizonte - MG, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul/dez. 2019b.

RUSTICHELLI, Francesca. Hipótese e relançamento projetual. *In*: MARTINI, D. *et al.* (org.). **Educar é a busca de sentido**. São Paulo: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

OLIVEIRA, C. P. de; MATOS, B. de O.; SOUZA, V. R. A. Alfalettrar: teorias e práticas. **Revista da ABRALIN**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1666>. Acesso em: 11 jan. 2023.

PERES, Eliane; TAMBARA, Eliomar (Org.). **Livros Escolares e ensino a leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIO, Djenane Alves Costa; DUTRA, Gislene Silva. **Coleção Vila Mundo**: Pré-escola I: volume II - 5 anos. Belo Horizonte: Rona Editora, 2020.

PIO, Djenane Alves Costa; DUTRA, Gislene Silva. **Manual do professor**. Belo Horizonte: Rona Editora, 2020.

PLANILLO, Alfredo Hoyuelos. **Loris Malaguzzi una biografía pedagógica**. Madrid: Espanha, 2020.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-127

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. *In*: PROJECT ZERO. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 42-59

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. *In*: FERREIRA, Norma Sandra de A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; GOULART, Cecília M. A (orgs.). **A alfabetização como processo discursivo 30 anos de a criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-45

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio**, Porto Alegre: Artmed, Ano 7, n. 20, p. 1-33, 2009b.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfalettrar toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

VECHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998c.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.