

CAPÍTULO 15

O LUGAR DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

*Regina Aparecida Marques de Souza
Suely Amaral Mello*

1. Para um início de conversa...

Afinal, devemos ou não alfabetizar as crianças na Educação Infantil? NÃO! E antes de discutir porque não, queremos dizer que não usaremos neste capítulo nem alfabetização e nem letramento para nos referir à escrita e isso por uma razão simples: letramento, ainda que se refira à inserção da pessoa no universo da cultura escrita, de fato lembra letra; alfabetização, ainda que se refira ao domínio da leitura e da escrita, lembra alfabeto. Vamos falar aqui em cultura escrita e em apropriação da cultura escrita. Faz diferença usar um termo ou outro? Pensamos que a mesma diferença que há entre chamar a criança da Educação Infantil de criança ou aluno... faz toda a diferença quando queremos e precisamos rever a maneira como encaramos nossas crianças e como as ensinamos a ler e escrever.

Dividimos este capítulo em dois momentos: no primeiro, buscamos entender, a partir da teoria histórico-cultural, a escrita como um instrumento cultural e seu papel na constituição de uma educação de qualidade, apontando diretrizes para a apresentação da cultura escrita numa perspectiva histórico-cultural. A partir daí, lançamos um olhar crítico à maneira como vemos a escrita tratada na escola hoje, de um modo geral. Num segundo momento, buscamos articular as diretrizes da teoria histórico-cultural com as práticas de convivência das crianças com a escrita. Para isso vamos apresentar algumas possibilidades de ação, dentre elas algumas das que estão presentes na Pedagogia Freinet praticada no Brasil e algumas das que constituem práticas do Movimento da Escola Moderna portuguesa.

Antes de iniciar propriamente essa discussão, queremos deixar claro que a cultura escrita NÃO é a atividade mais importante da Educação Infantil. A brincadeira de papeis sociais, a investigação e o conhecimento do mundo, a expressão das crianças por meio das tantas outras linguagens – como o desenho, a fala, o movimento, a música, o gesto –, o ouvir e o contar histórias, a relação com os adultos e as outras crianças são cruciais como atividades que promovem o desenvolvimento humano na infância. No entanto, a cultura

escrita é parte do conjunto da cultura com que a criança convive desde que nasce e, como tal, não deve ser negada às crianças pequenas. É preciso, entretanto, buscar a forma adequada de apresentar a cultura escrita para as crianças desde pequenininhas de modo a criar nelas a necessidade de ler e escrever. Em outras palavras, buscar como inserir o mundo da escrita o universo da pequena infância (FARIA; MELLO, 2012)

Queremos discutir a apresentação da cultura escrita para as crianças na Educação Infantil entendendo que a cultura escrita não é um conjunto de *letrinhas* mas, sim, um instrumento cultural complexo que os seres humanos criaram para registrar fatos, comunicar informações, ideias e sentimentos aos outros, expressar opiniões, fatos, informações, sentimentos e ideias.

E entendemos que precisamos fazer isso sem retirar das crianças o direito a viver a infância brincando e convivendo com o mundo ao seu redor, quer dizer, podemos apresentar a cultura escrita para as crianças na Educação Infantil sem que a escola da infância vire escola – escolarização – e sem fazer com que as crianças virem escolares enquanto ainda estão na Educação Infantil, isso porque as funções psíquicas superiores que as crianças precisam ter desenvolvidas para se apropriar da escrita se forma e se desenvolvem justamente na idade pré-escolar, enquanto as crianças brincam. Por exemplo, a função simbólica da consciência, ou seja, a capacidade de usar um objeto para representar outro que é essencial para a escrita, pois a escrita é representa o nome do objeto e o nome do objeto representa o próprio objeto real. A função simbólica da consciência é formada e desenvolvida na brincadeira de faz de conta quando a criança vai aprendendo a usar um objeto existente para substituir ou representar um objeto necessário à brincadeira e que ela não tem à mão, conforme discutimos no capítulo 11. Outro exemplo de função psíquica superior necessária à apropriação da escrita é o controle da vontade: não escrevemos o próprio nome pela metade porque temos vontade de fazer outra coisa, nem um bilhete, nem um lembrete. Quando surge a vontade de fazer outra coisa em meio à escrita, precisamos controlar esta vontade e terminar a escrita antes de fazer o que nos atrai. Essa percepção do “eu quero, mas neste momento eu não posso”, a criança aprende enquanto brinca com papéis sociais aprende as regras do papel social e deve se comportar conforme essas regras. Por isso, enquanto é princesa, não pode falar palavrão; enquanto dirige o ônibus, não pode abandoná-lo com os passageiros no meio da rua. As próximas crianças participantes da brincadeira chamarão a atenção para as regras implícitas nos papéis. Da mesma forma, o planejamento necessário à produção do texto escrito – não tratamos aqui de cópia! – é aprendida no brincar. As decisões tais como do que brincar, com que objetos, quem fica no papel de

que, como se desenvolve a brincadeira, dão lugar na escrita ao para quem vou escrever, o que quero dizer, como vou começar.

Tudo isso porque escrever não pode se tornar algo que a criança faz porque “a professora mandou”.

Partimos do pressuposto de que queremos e podemos formar crianças para serem leitoras e produtoras de texto e não copiadoras e repetidoras. Podemos formar crianças que vão ler e entender o que leem lá no ensino fundamental e por isso vão ter sucesso na escola de ensino fundamental, médio e superior. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, esse processo começa lá no berçário quando apresentamos os livros como objetos para serem manipulados, olhados e mordidos pelos bebês. Como lembra Caetano Veloso, “Os livros são objetos transcendentais, mas podemos amá-los com amor tátil”.

2. Nossa pátria iletrada

Para dimensionarmos a importância do tema que vamos discutir aqui, queremos trazer alguns dados que nos parecem essenciais para definir o envolvimento e a atitude militante que nosso país – “de muitas humanidades nessa província mais bonita da terra”, como diz Darcy Ribeiro³⁰ – espera de nós, professoras e professores.

Nossa pátria iletrada fez, desde o início de sua história, uma opção por manter a maior parte de seus habitantes fora da escola (COLISTETE, 2017). Pesquisa recente deste autor mostrou que o desempenho do Brasil na implantação de um sistema educacional foi “espantosamente ruim e decepcionante”, mesmo quando comparado a países semelhantes do continente americano. Segundo o professor, se houvesse um prêmio para a capacidade de deixar crianças fora da escola, o Brasil mereceria recebê-lo. Enquanto em 1830, nos Estados Unidos, 50% das crianças entre 5 e 14 anos estava na escola, em 1870, no Brasil, só 6% dos meninos e meninas estavam na escola. Em 1920 – 50 anos depois –, México, Colômbia e Guatemala tinham entre 20 e 25% das crianças na escola, enquanto no Brasil, tínhamos apenas 15%. Em 1900, os Estados Unidos tinham mais de 90% das crianças em idade escolar na escola. Esse percentual, nós só atingiríamos 100 anos depois, na virada para o século XXI.

O argumento tradicional para justificar esse atraso – a falta de demanda por escolas – é desmentido pela pesquisa de Colistete que mostra numerosos

abaixo-assinados pedindo por escolas no interior do país, alguns inclusive indicando que eram analfabetos os pais que demandavam escolas para seus filhos. O problema parece ter sido a centralização histórica dos impostos e das decisões no Brasil, que rejeita a participação local.

Mas se essa foi uma forma inicial e duradoura de exclusão da maioria de suas crianças do sistema educacional brasileiro, certamente não foi a única. Conforme afirma a professora Marisa Meira (2012, p. 75):

Em princípio expressa na falta de oportunidades de acesso à escola de grandes contingentes de crianças, especialmente nas regiões mais pobres do país, e, mais adiante, em elevados níveis de evasão e repetência, atualmente ela se revela de modo mais sutil, embora não menos violento: a permanência nas escolas por longos períodos de tempo de crianças e jovens que nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares.

E os números são alarmantes. Pesquisa³¹ que já dura mais de dez anos sobre o domínio da habilidade de leitura, escrita e matemática entre os brasileiros com idade entre 15 e 64 anos revela que no período de 2000-2010 houve um aumento de 30 milhões no número de brasileiros com ensino superior e médio. No entanto, somente 62% das pessoas com nível superior e 35% das pessoas com nível médio podem ser consideradas plenamente alfabetizadas – e o que assunta ainda mais é que os números pioraram em relação ao início da pesquisa. E, importante lembrar para dimensionarmos o significado desses números, quem não sabe ler – ler não no sentido de falar em voz alta os sons grafados no papel; mas ler no sentido de compreender, “pegar”, “sacar”, “perceber” a intenção de comunicação do autor do texto –, não aprende gramática, matemática, história, ciências.

3. Compreendendo os equívocos da apresentação da escrita

E o que isso tudo tem a ver com a apresentação da cultura escrita na Educação Infantil? Nossa hipótese para explicar o “fracasso” da escola brasileira é que não estamos ensinando nossas crianças a ler e a escrever na escola. E isso porque estamos trabalhando com duas concepções erradas: a concepção do que é ler e escrever, e a concepção de como se aprende a ler e a escrever.

31 INAF 2011 e 2012 – Instituto Paulo Montenegro e Ação educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. 5 fev. 2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 6 maio 2017.

Por que pensamos que a escola brasileira trabalha com uma concepção errada do que seja ler e escrever? Para ilustrar com um exemplo, lembramos que o verbo escrever é um verbo bitransitivo. Isso significa que ao escrever, escrevemos alguma coisa para alguém. Mas, acompanhando o cotidiano das instituições de educação básica via estágios, práticas de ensino, cursos de formação continuada, participando de grupos de estudos e pesquisas, percebemos que, nas nossas escolas, escrever é sinônimo de copiar: copiar o que nós, professoras e professores, mandamos copiar. Percebemos uma rotina de trabalho sistemático com a escrita, tanto da Educação Infantil como nos primeiros anos do Ensino Fundamental, apoiada no alfabeto exposto acima do quadro de giz, sendo a leitura dessa ordem de letras uma tarefa diária para a memorização, bem como a cópia repetida quase diariamente no caderno de caligrafia.

Dessa forma, escrever para as crianças se torna sinônimo de copiar o que alguém manda, em lugar de ser expressar um desejo, uma intenção, um sentimento, uma informação para alguém, ou uma memória para se lembrar depois.

Enquanto escrever se torna sinônimo de copiar, ler se torna sinônimo de decodificar símbolos escritos sob a forma de sons, ou seja, traduzir o escrito por sons: oralizar o texto escrito. E, de fato, ler é compreender a intenção de comunicação do autor. A leitura não envolve sons, mas ideias. Então, precisamos tratar a escrita não como grafia de sons, mas como grafia de ideias, de desejos, de sentimentos, de informações.

Se quisermos falar de um jeito mais teórico, precisamos tratar a escrita como um instrumento cultural complexo que é uma representação de segunda ordem. O que significa isso? A escrita representa a fala (o nome das coisas) e a fala (o nome das coisas) representa as coisas reais: por isso escrevemos “leão” com uma palavra curta para representar um nome curto (que representa um bicho grande) e escrevemos “passarinho” com uma palavra longa para representar um nome longo que representa uma ave pequena. A escrita é uma representação (do nome) de uma representação (do objeto real): uma representação de segunda ordem.

Mas, para quem lê e quem escreve, é preciso que a escrita se torne uma representação de primeira ordem. O que isso significa? Quando lemos, precisamos ler o real expresso por meio das palavras: as ideias, as informações, os sentimentos, as intenções de comunicação expressas no texto. Não podemos captar letras, sílabas, nomes; precisamos captar as ideias expressas no texto, nosso cérebro precisa ir direto às ideias. Da mesma forma, quando escrevemos não grafamos nomes, sons, letras ou sílabas, escrevemos ideias, sentimentos, informações.

Então podemos falar basicamente em duas concepções de escrita: uma velha concepção que entende que a escrita representa os sons – e, por isso, na escola nos ensinaram a fazer a correspondência entre sons e letras; o alfabeto está presente nas salas; os crachás costumam ter a primeira letra do nome das crianças em cor de destaque – e uma concepção que entende que a escrita representa ideias, desejo de expressão.

Quando a escrita é apresentada segundo a velha concepção, ensinamos as crianças a identificar letras e buscar os sons correspondentes; ensinamos as crianças a oralizar e não a ler, isto é, a buscar as intenções de comunicação de quem escreveu o texto. Partindo da segunda concepção, ensinamos as crianças a buscar as ideias expressas no texto, a buscar a intenção de comunicação do autor do texto e não a identificar as letras e os sons das palavras do texto. Ao criticar essa concepção Vigotski (1995) afirma que ao enfatizar a cópia e o reconhecimento das letras, acabamos por ensinar às crianças o traçado das letras, mas não ensinamos a linguagem escrita. Afirma, ainda, que essa forma de apresentação da escrita exige “enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, e devido a tal esforço o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior” (VIGOTSKI, 1995, p. 183). Ou seja, ao começar pelo aspecto técnico e ao dedicar tanto tempo a ele, nos esquecemos da função social para a qual a escrita foi criada: nos esquecemos que a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço.

A segunda concepção equivocada diz respeito a como se entende que as crianças aprendem a ler e a escrever. A velha concepção defendia – e defende ainda hoje – que as crianças aprendem de tanto ver, ouvir e copiar. E, por isso, observamos as crianças copiando inúmeras vezes e ao longo do ano as letras do alfabeto, circulando as vogais, repetindo os numerais, copiando os cabeçalhos, decorando a sequência do alfabeto e dos numerais, copiando e memorizando famílias silábicas, formando palavras com sílabas da mesma família – “Ivo viu a uva” –, obscurecendo a linguagem escrita como tal. Quando apresentamos a escrita para as crianças começando pelo aspecto técnico – isto é, pela técnica de escrever e dedicamos tanto tempo a seu treino, deixamos de lado a função social para a qual a escrita foi criada: nos esquecemos que a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço. Com isso, o ensino da escrita que deve acontecer no ensino fundamental não se apoia “no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico” (VIGOTSKI, 1995, p. 183).

4. Formando crianças leitoras e autoras

Para a teoria histórico-cultural, que entende a escrita como um instrumento cultural complexo, o processo como as crianças aprendem a ler e a escrever é outro. E para discutir esse processo, queremos apresentar algumas teses da teoria histórico-cultural.

1. Aprender significa ser capaz de reproduzir o uso do objeto. Aprendemos quando somos capazes de reproduzir o uso do objeto, de acordo com a função social para a qual ele foi criado: um pente, um relógio, um computador, um garfo, um copo, um texto escrito. “Para se apropriar de um objeto ou fenômeno, há que se efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado” (LEONTIEV, 1978, p. 321).
2. Aprendemos o uso de um objeto – como a escrita, por exemplo – com os outros, quando os outros usam esses objetos socialmente, quer dizer, de verdade, como objetos culturais autênticos. No caso da escrita, quando os outros leem, por exemplo, para se informar de verdade sobre algo ou leem uma história para as crianças e quando escrevem um bilhete para alguém, uma lista para se lembrar do que fazer.
3. Aprender não resulta de um processo mecânico, mas implica em domínio do objeto: saber usar o objeto na circunstância correta. Por isso não cabe falar em treino, mas em apropriação, domínio de um objeto cultural que traz consigo uma capacidade.
4. Aprender é um ato complexo que exige a presença do sujeito por inteiro: o corpo físico, a mente e a emoção (quer dizer, a vontade, o afeto). Isso significa que quando aprendemos alguma coisa nos transformamos. Aprender é resultado de um processo intenso que envolve muito mais que treino, muito mais que a mão e muito mais que a mão e a cabeça. Aprender envolve o querer por parte do sujeito que aprende. Essa é uma novidade na compreensão do processo de aprendizagem: quem aprende a ler e a escrever não é um objeto no processo, mas um sujeito que precisa estar envolvido na atividade, precisa estar necessitado da escrita, precisa entender para que se escreve e para que se lê; precisa querer aprender a ler e escrever atribuindo à leitura e à escrita um sentido coerente com seu significado social. Em outras palavras, aprende a ler e escrever quem entende para que se lê e se escreve e quer ler e escrever. Como afirma Vigotski (1995), a leitura e a escrita precisa se tornar

uma necessidade vital da criança. E isso não se confunde com a pressão que os adultos fazem sobre a criança para que ela aprenda a ler letras e sílabas ou palavras e textos oralizando o que lê e a escrever copiando.

A NECESSIDADE da leitura e da escrita para expressar-se e para conhecer as ideias dos outros está no início do processo que leva à apropriação da cultura escrita.

Na escola, portanto, a primeira tarefa das professoras e professores no processo de apresentar a escrita para as crianças é criar nelas a NECESSIDADE DE LER E ESCREVER.

Como fazemos isso? Quando apresentamos a escrita para as crianças de modo a criar nelas a necessidade de escrever algo para alguém – com a intenção de se comunicar, expressar, de contar coisas, de expressar uma opinião, um fato – e de ler compreendendo a intenção de comunicação do autor: uma ideia, um sentimento, um fato, uma informação. Conforme a lei genética geral do desenvolvimento humano³², aquilo que vivemos coletivamente, socialmente, vai sendo internalizado sob a forma de funções internas. Quando usamos a cultura escrita – não as letras, as sílabas, mas os textos – para comunicar, para registrar e nos lembrar depois, para expressar um desejo, uma ideia, uma intenção ou quando lemos para saber uma informação, conhecer uma ideia, um ponto de vista ou um sentimento expresso pelo autor do texto, ensinamos as crianças o sentido social da escrita e vamos criando nelas a necessidade de ler e escrever elas próprias. Quando as crianças participam ativamente desse processo, ou seja, quando escrevemos o texto que elas ditam e quando lemos para elas buscarem a informação, imaginarem, perceberem a ideia do autor – em outras palavras quando utilizamos a escrita como um objeto cultural que tem uma função na sociedade – as crianças vão compreendendo a função social da escrita e criando para si a necessidade de ler e escrever coisas para serem lidas.

5. Práticas com a cultura escrita

Temos alguns exemplos de inserção da criança pequena no mundo da cultura escrita na perspectiva por nós apontada neste capítulo: um desses exemplos é a pedagogia estruturada por Celestin Freinet na França a partir dos anos 1920, a partir de um projeto de escola popular, moderna e democrática.

³² A lei genética do desenvolvimento humano afirma que antes de ser interna à criança, uma função psíquica como a fala e o pensamento, por exemplo, ou uma capacidade, habilidade ou aptidão é externa, é vivida coletivamente, o que significa que internalizamos

No interior do conjunto de princípios e fundamentos sobre os quais se estrutura seu ideário pedagógico, destacamos alguns procedimentos criados por ele – técnicas Freinet – para promover o envolvimento das crianças pequenas com a escrita: o jornal da turma, a correspondência interescolar, o livro da vida, o jornal mural, o estudo do meio – atividades já desenvolvidas com as crianças a partir dos 3 anos.

O jornal da turma registra para o grupo as notícias contadas pelas crianças na roda de conversa que inicia o dia. As notícias ou novidades relatadas pelas crianças são registradas no quadro de giz pela professora ou professor sob o olhar das crianças, sempre indicando a nome do autor da notícia. Ao final da roda, as notícias são lidas para o grupo que escolhe uma para publicação. É tarefa do adulto – professor ou professora – reproduzir para cada criança do grupo a notícia eleita para o jornal. No encontro seguinte, o adulto lê para e com o grupo o texto que agora as crianças têm à mão e cada criança ilustra sua página que vai compor o jornal da turma. Com ajuda do crachá – também feito sob o olhar e com a participação das crianças, sem destaque de sílaba nenhuma – cada um registra seu nome na página do jornal agora ilustrada. Ao final de um tempo, todas as crianças terão sido autoras de uma notícia e o jornal então é finalizado com capa e informações da turma. E pode ser levado para casa, enviado aos correspondentes, guardado na biblioteca da sala.

A correspondência interescolar envolve duas turmas de escolas diferentes e preferencialmente de cidades, estados e mesmo países diferentes. O texto é composto pelas crianças, registrado pelo adulto, lido para as crianças, feito de acordo com as sugestões das crianças e, finalmente, é ilustrado pelo grupo. As cartas podem se apresentar como longas folhas enroladas como um pergaminho, dobradas como uma sanfona ou outras formas, segundo as sugestões do grupo. O importante é que o texto seja produzido e feito pelas crianças e que tenha efetivamente um receptor que, por sua vez, responderá a carta estabelecendo assim uma troca de informações sobre a vida na escola, a cidade ou região em que a escola se encontra. Tanto as cartas recebidas como as cópias das cartas enviadas – em tamanho grande e ilustradas – devem ser afixadas na parede da sala de modo que as crianças possam se reportar a elas sempre que quiserem.

O livro da vida registra, ao final de cada dia, as situações vividas destacadas pelas crianças. Novamente, o texto é delas e a escrita é feita pelo adulto. Novamente, as crianças se revezam para ilustrar a página do livro da vida a cada dia. Como a correspondência, o livro da vida tem apenas um

exemplar, diferentemente do jornal da turma que cada criança produz o seu com os relatos de cada criança da turma.

O jornal mural estimula as crianças a registrarem suas avaliações sobre as situações vividas na turma e seus conflitos. Três envelopes são dispostos na parede da sala com as inscrições: “eu parabeno”, “eu critico” e “eu proponho”. Na Educação Infantil, a forma privilegiada do registro das crianças é o desenho e o adulto se propõe a registrar a mensagem com a escrita, sempre que as crianças quiserem. O jornal mural requer uma sessão semanal do grupo em assembleia para a leitura e discussão das mensagens. No Movimento da Escola Moderna portuguesa há esse mesmo movimento e essa assembleia é denominada Conselho.

O estudo do meio se assemelha à metodologia de trabalho por projetos, discutida no capítulo 16. O produto desse processo, no entanto, é outra oportunidade de convivência com a cultura escrita não apenas no processo de investigação – leitura pelo adulto, manuseio de textos escritos sejam eles jornais, revistas, enciclopédias, dos temas de interesse do grupo, mas também na produção escrita de um álbum com a síntese das aprendizagens das crianças sobre o tema. Novamente, o texto é das crianças e a escrita do adulto, sem a preocupação de esgotar o tema. O álbum, como o jornal da turma, será produzido de modo a que cada criança tenha o seu exemplar com o texto coletivo distribuído em algumas páginas e cada uma delas ilustrada e assinada pela criança. Da mesma forma que no jornal da turma, ao final, se faz uma capa com ilustração da criança e com informações sobre a turma e o nome do álbum.

Estas são algumas das técnicas que envolvem as crianças com a cultura escrita e favorecem a atribuição de um sentido à escrita que cria nas crianças a necessidade e o desejo de escrever e ler, elas próprias e mesmo as condições para uma apropriação ativa da atitude leitora e produtora de textos.

No Movimento da Escola Moderna portuguesa, a sala da Educação Infantil também mostra que é possível uma prática que respeita a criança e sua constituição plena na infância. A cultura escrita é valorizada a partir das vivências que as crianças têm dentro e fora da escola: necessidades de registro escrito criadas nas experiências vividas e necessidades de leitura de textos informativos sobre temas de interesse das crianças – ampliados ou criados na escola.

Nas paredes da sala, as produções das crianças contam a história do grupo e dão vida ao ambiente valorizando o trabalho da criança. Não há alfabeto, nem sílabas e sequência de números para serem decoradas. Instrumentos de pilotagem da ação educativa, tais como: plano de atividades, mapa de presenças, inventários, lista de projetos, quadro semanal

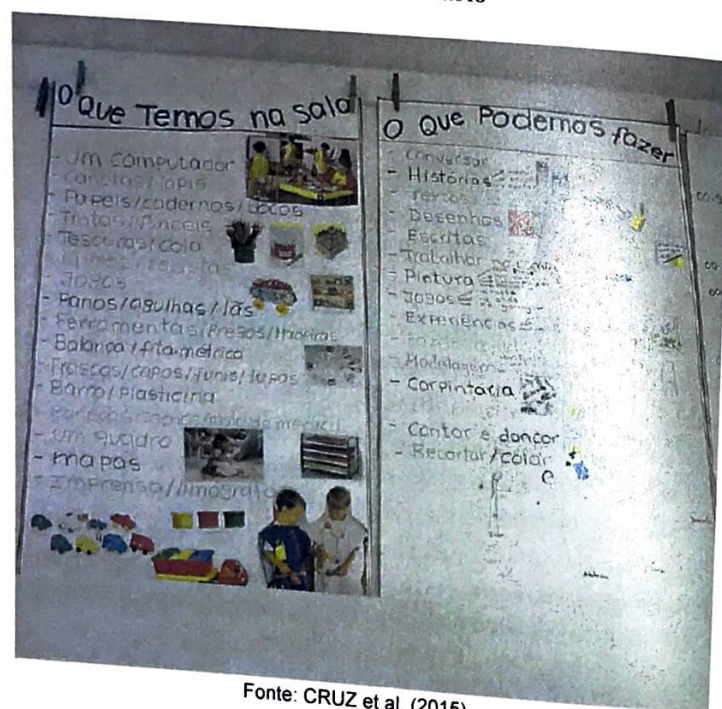
de distribuição de tarefas, mapa das tardes de animação cultural, diário de turma, regras de vida, são manipulados por adulto e crianças tornando a escrita uma linguagem de expressão em que as crianças pequenas vão sendo inseridas pouco a pouco, mas sempre testemunhando os adultos utilizarem a escrita e aos poucos também se iniciando nesse uso como instrumento cultural autêntico: por isso, não se treina a escrita, não se simula a escrita de cartas que nunca serão enviadas, não se copia cabeçalho.

Todos os dias as atividades iniciam com a chegada das crianças na sala e uma delas, que é escolhida na reunião de Conselho como presidente da semana, lembra as outras crianças de registrarem suas presenças no mapa de presença. Esse instrumento de pilotagem é organizado pela pessoa adulta como um grande cartaz com os nomes das crianças na coluna vertical e os dias do mês marcados na horizontal. Este quadro é preenchido diariamente pelas crianças marcando suas presenças ou ausências, além de finais de semana e feriados. Assim, as crianças já chegam à sala envolvidas numa atividade sob sua responsabilidade que envolve reconhecimento de seu nome e uso de um código (para marcar presença, ausência ou dias sem escola). Nesse uso diário, as crianças passam a reconhecer os nomes dos colegas da turma e mais tarde a ler esses nomes em outras situações.

Os inventários (Figura 1) são quadros organizados pela professora e pelo grupo de crianças a partir do levantamento conjunto do material disponível na sala, na biblioteca da escola, na área externa – quadros que auxiliam o reconhecimento dos materiais presentes na escola e possibilitam às crianças – também elas – propor usos para o material. Com a lista dos nomes dos materiais escritos pela professora e com a ilustração pelas crianças, esses inventários podem ser “lidos” pelas crianças. A partir desses inventários é possível planejar com o grupo as atividades possíveis que vão compor o mapa de atividades. Novamente é feito um cartaz organizado pela professora com os nomes das crianças na coluna vertical e os nomes das atividades possíveis listadas pelo grupo na linha superior. Nesse mapa, as crianças planejam atividades de livre escolha colocando um círculo no que querem fazer. Preenchem o círculo ao terminar a atividade. Uma vez por mês se voltam para o mapa para avaliar sua participação. “O envolvimento no planejamento e avaliação dos processos de aprendizagem promovem agência (agency) e responsabilidade” (FOLQUE, 2012, p. 41). Nesse processo, ainda, as crianças convivem com os nomes dos colegas da turma e os nomes das atividades listadas na linha superior do cartaz que podem ser “lidos” por meio das ilustrações feitas pelas crianças próximo ao nome de cada atividade. Este é um exemplo de atividade em que as crianças assumem a gestão do tempo,

o que nos faz lembrar que esses instrumentos de pilotagem não respondem apenas ao uso da escrita como objeto cultural autêntico, mas se inserem num projeto maior de construção de uma escola democrática pela educação de atitudes autônomas e organização prática que cria comunidades de aprendizagem “onde as crianças são valorizadas e apoiadas a arriscar e a esticar (stretch) o seu poder de aprendizagem” (FOLQUE, 2012, p. 41).

Figura 1 – Inventário



Fonte: CRUZ et al. (2015).

O quadro semanal de distribuição de tarefas (Figura 2), propõe a organização das atividades do dia a dia da semana de trabalho, direcionando quem irá ajudar a servir o lanche, mudar o calendário, desenhar o símbolo que indica o tempo no mapa do tempo, ajudar a arrumar a biblioteca, entre outras ações que vão surgindo no decorrer dos dias.

Figura 2 – Quadro semanal de distribuição de tarefas



Fonte: SOUZA, 2015.

O mapa das tardes de animação cultural (Figura 3) é um cartaz pequeno, dividido pelos dias da semana e cada dia tem designada uma atividade cultural diferente que a turma deverá realizar em um tempo determinado pelo próprio grupo (culinária, escuta de histórias, ginástica, passeios).

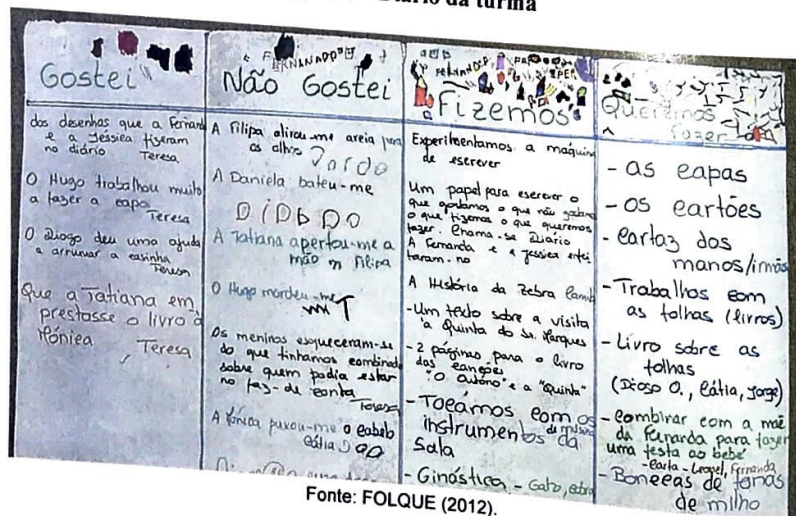
Figura 3 – Mapa de animação cultural



Fonte: FOLQUE, 2012.

O diário de turma (Figura 4) traz quatro ações para registro do grupo: gostei, não gostei, fizemos e queremos fazer. Nesses espaços cada criança registra desenhando ou se arriscando nas primeiras tentativas de escrita – senão com a ajuda do adulto – seu desejo de comunicação ao grupo. O quadro é, mais tarde, lido e discutido com o grupo. Muitos desses registros dão origem às regras de vida: os combinados da turma.

Figura 4 – Diário da turma



Fonte: FOLQUE (2012).

Uma vez discutidos os problemas e sugeridas as soluções, esses combinados são registrados por meio de texto – escrito pelo adulto e expresso pelas

crianças – em papel, ilustrados pelas crianças e afixados na parede, na altura das crianças para orientar a convivência do grupo.

Todos esses instrumentos de pilotagem são expostos na sala com as marcas da turma: desenhos de autoria e textos de autoria. Não se encontram desenhos estereotipados, pinturas de adultos nas paredes. A identidade da turma está na decoração e na organização do espaço vivido por todos que ali frequentam, aprendem e desenvolvem em um ambiente propício para a interação com a cultura mais elaborada.

Assim, a cultura escrita está presente na escola da infância sem que seja um fardo que entristece as crianças e lhes rouba o tempo precioso do brincar, da pesquisa, da descoberta, da convivência com os outros todos diferentes entre si e com a cultura em sua multiplicidade. Convivendo com adultos que leem e escrevem, “sem querer querendo” as crianças vão entrando nesse mundo escrito.

6. Algumas considerações para finalizar nossa conversa e continuar nossas investigações

Entendemos que, a partir do que viemos discutindo, podemos pensar a apresentação da cultura escrita para as crianças pequenas em dois momentos distintos, mas articulados. Num primeiro momento, promovemos a convivência das crianças pequenas com a cultura escrita. Isto acontece quando organizamos uma biblioteca na sala com histórias infantis, revista para crianças³³, livros didáticos de geografia, história e ciências do ensino fundamental e médio, assim como enciclopédias que possam ser utilizados nas pesquisas sobre temas de interesse das crianças (e que nós adultos lemos para elas), quando fazemos a leitura regular de artigos de jornal de temas de interesse das crianças (em geral, a seção de ciências), quando organizamos painéis ou afixamos posters na altura das crianças com informações científicas, quando lemos regularmente histórias infantis; quando as famílias leem para as crianças livros enviados semanalmente pela escola; enfim, quando a leitura se torna um hábito para as crianças muito tempo antes de saberem ler. Da mesma forma, deve acontecer com a escrita. Muito antes de aprenderem a escrever, as crianças podem ser autoras de texto e com isso aprender que a escrita pode ser usada para registrar o que acontece no dia a dia da escola e que dos nossos passeios, as coisas que acontecem no dia a dia da escola e que

lhes chamam a atenção, quando registramos os acontecimentos de cada dia ao final do período, quando produzimos histórias coletivas, registramos nossas presenças; enfim, quando usamos a escrita coletivamente para registrar coisas para nos lembrar, comunicar aos outros, expressar nossos sentimentos e vivências.

Com este primeiro movimento, que pode e deve ser extensivamente vivido na Educação Infantil – e também no ensino fundamental nas séries iniciais, caso as crianças não o tenham vivido anteriormente – as crianças formam para si a necessidade de ler e escrever e as funções psíquicas superiores para que possam fazer elas próprias as leituras e a escrita que, nesse momento, os adultos fazem por elas. E esta é condição essencial para as crianças apreenderem a escrita como instrumento cultural complexo, isto é, tornarem-se verdadeiras leitoras e autoras de texto, pois ao ouvirem textos lidos por nós, adultos, elas aprendem a buscar as informações, as sequências das histórias, enfim, a mensagem do que lemos para elas.

Num segundo momento, e isso deve ser deixado para o ensino fundamental, tendo já formado para si a necessidade de ler e escrever e sabendo para que se lê e se escreve, podemos apresentar o aspecto técnico da escrita.

Desta forma, inverte-se o processo de apresentação da escrita presente na escola hoje. Em lugar de começarmos pela apresentação das letras, começamos pelo texto. Para as leituras, todos os textos que tragam informação, histórias, conhecimento de interesse do grupo. Para a escrita, os textos das crianças – seja individual ou coletivo, sempre de autoria das crianças. De modo que elas aprendam que lemos o que mundo inteiro escreve, mas quando escrevemos, escrevemos o desejo da gente.

Ao apresentar aqui nossa leitura da teoria histórico-cultural pensando a apropriação da escrita pela criança entre 0 e 10 anos, defendemos, pois, a ideia de que até agora temos contaminado, por assim dizer, a Educação Infantil com as tarefas típicas do ensino fundamental e que, de agora em diante, frente aos novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças, trata-se de fazer o inverso: deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da Educação Infantil – ainda que, muitas vezes, elas não estejam mais contempladas na educação das nossas crianças pequenas. Falamos das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são, em geral, vistas como improdutivas – seja no ensino fundamental, seja na Educação Infantil –, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de serem fundamentais para a apropriação efetiva da escrita, uma vez que, como afirma Vigotski, a mão escreve o desejo de expressão da criança e esse

desejo de expressão precisa ser exercitado e cultivado por meio de múltiplas linguagens antes de chegar a ser escrito.

Procedendo desta forma, a escrita pode ser apropriada pela criança nas séries iniciais do ensino fundamental sem esforços repetitivos e desnecessários que colocam a língua viva em segundo plano. Como lembra Vigotski (1995), da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança sem grandes esforços, a partir da necessidade de se comunicar com os outros – necessidade que é criada nela ao viver numa sociedade que fala –, a escrita pode ser igualmente apropriada sem grandes esforços. Mas, para isso, a escrita precisa se tornar uma necessidade da criança que vive numa sociedade que lê e escreve. Isso implica que na escola, nós, professoras e professores, escrevamos textos de autoria, não copiemos. A escrita precisa ser apresentada não como um ato motor mas como uma atividade cultural complexa, considerando o uso social para o qual foi criada. Quando a criança convive com situações reais de leitura e escrita, na escola ou em casa, ela cria para si a necessidade da escrita. E, quando no início do processo de aquisição da escrita está a necessidade da criança de escrever, a escrita fará sentido para ela. Nesse caso, a escrita não lhe chegará de fora como uma imposição do outro. Quando cultivamos nas crianças o desejo de expressão, quando criamos nelas a necessidade da escrita e quando utilizamos a escrita considerando sempre sua função social, estaremos respondendo ao apelo de Vigotski (1995) para que ensinemos às crianças a linguagem escrita e não as letras. Apresentando a escrita como um instrumento de comunicação e a leitura como instrumento de informação e deleite, poderemos possibilitar a elas o prazer de que fala Manguel (1997, p. 18-19), ao relatar sua descoberta da leitura:

Eu podia ler. [...] Foi como adquirir um sentido inteiramente novo, de tal forma que as coisas não consistiam mais apenas no que meus olhos podiam ver, meus ouvidos podiam ouvir, minha língua podia saborear, meu nariz podia cheirar e meus dedos podiam sentir, mas não que o meu corpo todo podia decifrar, traduzir, dar voz, ler.