

A CULTURA SIMBÓLICA E MATERIAL DA INFÂNCIA NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Andreia Paz Leonarski de Souza Lima/ Bolsista CAPES/UCDB
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB
leonarski@hotmail.com

Ricardo Henrique de Souza / Bolsista Cnpq
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB
riqenri@gmail.com

RESUMO

O presente texto é um recorte das duas dissertações de mestrado dos autores, que se fundamentam na Sociologia da Infância. Este artigo tem como objetivo geral refletir sobre a presença da cultura simbólica e material da infância nas práticas de leitura e escrita das crianças bem pequenas, entendidas não apenas como seres em desenvolvimento, mas como agentes sociais e sujeitos de direitos. Como objetivos específicos, propõe-se caracterizar as culturas infantis, analisar a influência de objetos e rodas de histórias, e compreender como as crianças compartilham e ressignificam essas experiências em seus grupos de pares. Ambas as pesquisas utilizaram a metodologia qualitativa, com uma delas privilegiando o componente etnográfico e a outra focando nas práticas docentes e orientações curriculares na Educação Infantil. O referencial teórico discute as concepções de criança e infância, o conceito de reprodução interpretativa e a distinção entre alfabetização e letramento, defendendo que o foco pedagógico com crianças bem pequenas deve ser o letramento. Concluímos que a produção das culturas infantis ocorre à medida que as crianças se apropriam e reinterpretam a cultura adulta, seja no contexto familiar ou na Educação Infantil. A cultura simbólica (histórias, lendas, textos orais) e a cultura material (livros, vestuários, objetos riscantes) subsidiam as práticas de leitura e escrita, tornando-se instrumentos valiosos nas mãos das crianças ao criarem suas próprias histórias. A análise dos recortes empíricos evidencia que a mediação docente sensível é decisiva para que as práticas se configurem como experiências potentes de letramento e autoria, enfrentando as tensões adultocêntricas e a pressão por antecipação de conteúdos escolares.

Palavras-chave: Crianças bem pequenas. Culturas infantis. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

This text is an excerpt from the authors' two master's dissertations, both grounded in the Sociology of Childhood, and reflects on the influence of symbolic and material culture on the daily reading and writing practices of very young children. Both investigations employed qualitative methodology. The article's general objective is to reflect on the presence of the symbolic and material culture of childhood in these practices, recognizing children not merely as beings in development, but primarily as social agents and subjects of rights. The findings demonstrate that the production of children's cultures takes place as children appropriate and

reinterpret adult culture in familiar or institutional contexts. Symbolic culture (stories, legends, oral texts) and material culture (books, riské tools, vestments) permeate daily life and provide valuable instruments for children to recount or create their own stories. Empirical analysis reveals that sensitive teacher mediation is crucial for these practices to configure as powerful experiences of literacy (letramento) and authorship, challenging adult-centric tensions and the pressure to anticipate school content.

Key words: Very young children. Children's cultures. Reading and Writing

INTRODUÇÃO

Os estudos da Sociologia da Infância têm ampliado significativamente a compreensão social sobre a criança e suas múltiplas infâncias, reconhecendo também o papel ativo que elas desempenham na contribuição cultural da sociedade, considerando as crianças não apenas como seres em desenvolvimento, mas principalmente como agentes sociais que fundam suas culturas infantis a partir da reinterpretação da cultura adulta “As crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem” (Barbosa, 2014, p. 651).

Reconhece-se, assim, a capacidade das crianças de interagir, negociar e influenciar os contextos sociais nos quais estão inseridas, colaborando na transformação e reprodução das práticas, normas e valores culturais.

Como parte integrante das culturas infantis, a leitura e escrita configuram-se como práticas culturais e sociais presentes na vida das crianças desde muito cedo, refletindo a integração delas na sociedade letrada. Essas práticas possibilitam além das competências linguísticas, cognitivas e sociais, o fortalecimento de vínculos afetivos, e promovem o protagonismo infantil na construção de sentidos e compartilhamento cultural.

Crianças, ainda que muito pequenas, demonstram, frequentemente interesse pela escrita. Quem convive com elas pode facilmente perceber que tal curiosidade traduz-se, muitas vezes, em gestos com manuseios de livros e revistas, apontar com o dedinho para as páginas, além da emissão de vocalizações enquanto folheiam materiais escritos e da atenção a leitura em voz alta realizada pelos adultos (Brandão e Rosa, 2014, p. 38).

Tanto a cultura material da infância quanto a simbólica fornecem elementos essenciais para o desenvolvimento cultural das crianças. Nos livros em formato de brinquedos, que atualmente são apresentados pela mídia, as crianças podem ouvir os sons dos animais ou de outros personagens ao folheá-los ou, em alguns casos, ao apertar a imagem do animal, tornando esse material ainda mais atrativo para os pequenos tornando o ato de ler em uma grande brincadeira.

Nas pesquisas realizadas por Corsaro acerca das crianças em seus contextos sociais, o autor documentou os processos pelos quais elas constroem seus mundos de vida. Esse processo ocorre, sobretudo, por meio das brincadeiras, que funcionam como um espaço fundamental para a construção do ambiente social. Corsaro denomina essa dinâmica de interação e socialização infantil como reprodução interpretativa, conceito que enfatiza a capacidade das crianças de reinterpretar e reconstruir as práticas sociais em sua vivência cotidiana.

As instituições de Educação Infantil se tornam lugares muito ricos para a socialização e ampliação cultural, pois nesses locais as crianças irão partilhar suas culturas infantis e produzir outras. “[...] é por meio da produção e participação coletiva nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (Corsaro, 2011, p.128). No entanto, para ele, as crianças pequenas não experimentam sozinhas as informações do mundo adulto, mas participam das rotinas culturais nas quais a informação primeiramente é mediada pelo adulto.

As práticas de leitura e escrita estão presentes nas culturas infantis desde muito cedo, sendo primeiramente apresentadas pelos adultos e depois, compartilhadas pelas crianças através dos livros infantis, brincadeiras de faz-de-conta, brincadeira com as palavras e sua sonoridade, por meio de jogos orais, textos poético-musicais como acalantos, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, cantigas, conforme corrobora Araújo (2016).

Assim, entendemos a Educação Infantil como espaço de promoção de relações saudáveis que considera as singularidades dos indivíduos, seus interesses e modos de expressão. Isso se materializa através de práticas sociais permeadas pelo conhecimento de outras culturas e de narrativas que nos contem sobre a vida humana por meio da literatura, da música, da pintura, da dança e tantas outras linguagens (Barbosa, 2009).

Nesse sentido, as culturas infantis, aliadas à mediação adulta, ampliam as possibilidades de aprendizagem e de apropriação da linguagem oral e escrita pelas crianças bem pequenas, respeitando seus ritmos e formas de interação.

Corroborando os estudos de Corsaro (2011), compreende-se que a mediação dos adultos é parte integrante para a fundação das culturas infantis. Essa mediação é fundamental para que as crianças tenham contato com práticas culturais significativas, que ampliem a aprendizagem e promovam a construção de sentidos das linguagens na Educação Infantil.

Este artigo é fruto do diálogo entre duas dissertações de mestrado que se aproximam pela filiação teórico-metodológica, inspirada na Sociologia da Infância e em abordagens qualitativas. Em ambas, as crianças são concebidas como sujeitos de direitos; em uma delas, desenvolveu-se uma pesquisa *com* crianças, com forte componente etnográfico; na outra,

investigou-se *sobre* as crianças, privilegiando as práticas docentes, as orientações curriculares e os modos como os adultos organizam tempos, espaços e materiais para leitura e escrita.

Assim, o presente artigo tem como objetivo geral refletir sobre a presença da cultura simbólica e material da infância nas práticas de leitura e escrita das crianças bem pequenas. Como objetivos específicos, propõe-se: caracterizar as culturas infantis presentes no cotidiano das crianças; analisar como rodas de histórias, livros e outros objetos da cultura infantil influenciam o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita; compreender de que maneira as crianças compartilham e ressignificam essas experiências em seus grupos de pares.

Para tanto, organizamos o texto em quatro partes, além desta introdução. Na primeira, discutimos a criança e a infância na perspectiva da Sociologia da Infância e apresentamos a noção de culturas infantis, em especial seus aspectos simbólicos e materiais. Na sequência, tratamos da leitura e escrita de crianças bem pequenas sob o viés do letramento. Em seguida, explicitamos o percurso metodológico das duas pesquisas que fundamentam o artigo. Na terceira parte, apresentamos e discutimos recortes empíricos que evidenciam como as culturas infantis atravessam práticas cotidianas de leitura e escrita na Educação Infantil. Por fim, nas considerações finais, apontamos contribuições, tensões e implicações pedagógicas decorrentes desse diálogo entre pesquisas.

2 A CRIANÇA, SUAS INFÂNCIAS E OS ASPECTOS CULTURAIS INFANTIS ENTRELAÇADOS COM A LEITURA E ESCRITA

Sarmento (2009) define a criança como um sujeito concreto e a infância como categoria social do tipo geracional, sendo que as crianças vivem suas infâncias nas condições sociais criadas pela sociedade adulta, ou seja, atravessadas pelos fatores sociais, históricos e culturais.

A criança de hoje é compreendida como ser histórico inserido em uma sociedade na qual reproduz e produz culturas. Mas apesar da criança sempre existir, sua visibilidade social ainda é recente.

Até o século XVIII, a criança era considerada uma tábula rasa, indefesa, frágil e incapaz, uma concepção de criança romantizada, centrada na inocência e fragilidade infantil; um adulto em miniatura que, assim que não precisasse mais dos cuidados de sua mãe ou ama era inserida no mundo adulto e treinada para realização de tarefas. Entre os séculos XIX e XX essa concepção foi evoluindo de um ser romantizado e indefeso para um problema social, menor delinquente, devido às condições sociais de pobreza e falta de estrutura mínima para condições de vida da época.

Para atender as crianças neste contexto social ao qual estavam inseridas, a educação da infância surge com finalidades distintas que foram sendo construídas de diferentes maneiras e polarizadas pelos vetores do cuidar e educar. O cuidar num processo de proteção para que a criança não ficasse exposta na rua sem os cuidados básicos necessários, o educar numa finalidade centrada na promoção de habilidades cognitivas, competências e preparação para a escola onde iria aprender a leitura, escrita e cálculo.

O atendimento infantil, geralmente público ou filantrópico, era focado na guarda, e não na educação, privilegiando os aspectos da higiene, alimentação e saúde das crianças. Para combater o cenário, existiam (ou será que ainda existem?) as “escolinhas”, espaços privilegiados nos quais as crianças eram preparadas para o antigo ensino primário, que funcionavam meio período, mas somente para os que pudessem pagar (Pinto, 2018, p. 10).

Com o passar do tempo, os espaços infantis vão se intensificando no Brasil e no mundo para atender as crianças pequenas de baixa renda e com programas para combater a pobreza.

A partir da década de 1980, a criança assume o papel de sujeito de direitos, agente social e cidadã histórica.

[...] O último quartel do século XX viu imergir uma concepção de infância distinta da que até então dominava. A imagem de criança incompetente, dependente do adulto, vulnerável, totalmente desapossada de poder, obrigada a submissão e obediente aos mais velhos, incapaz de reprodução cultural autônoma, reprodutora cultural em processo de aprendizagem, essa criança que a modernidade configurou e construiu cede espaço, nos planos normativo e social, a outra imagem de criança, sujeito de direitos, cidadã à sua medida, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com o reconhecimento do valor da participação com influência nos seus mundos de vida (Sarmiento, 2013, p.37).

Esse novo olhar para a criança e a infância tem sua expressão formalizada por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), a partir de 1989, e vem sendo acompanhado em termos teóricos por movimentos de autores da área da Sociologia da Infância e Estudos da criança que tem buscado defender outras formas de compreender a criança e a infância.

Conforme apontam os estudos de Sarmiento (2009), as imagens da infância que foram construídas socialmente ao longo da história a partir de diferentes formações sociais, mostram uma variedade na distribuição dos papéis geracionais, bem como na definição do estatuto de criança e as relações entre elas e os adultos.

[...] com efeito, as crianças durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Esses seres sociais “em trânsito para a vida adulta foram, desde modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos” (Sarmiento, 2009, p. 19).

A contemporaneidade traz um novo discurso sociológico sobre a infância e o conceito de socialização, a criança passa a ser analisada como ator nesse processo e não mais como ser passivo da socialização adulta.

A valorização da infância provoca debates e exige reflexões, tanto nas ciências sociais como na educação, com objetivo de compreender a criança e sua infância na atualidade e como essas mudanças implicam o processo de socialização das novas gerações’.

Para Coutinho (2016, p. 763):

Dentro dessa perspectiva Gunilha Halldén (2005) sugere que denominemos *novos estudos sociais da infância*, que segundo a autora tem como marco os anos de 1990 e contam com a grande contribuição da sociologia da infância, quando autores como Prout e James (1990) apresentam os princípios dos *childhood studies*. Esses autores, teóricos da sociologia da infância, elaboraram as seguintes teses:

A infância é entendida como uma construção social. 2. A infância é uma variável de análise social. 3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio. 4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas. 5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. 6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade.

Nesta perspectiva, e embasados nos estudos de Sarmento (2009), ressaltamos a visão da criança como um ator social em seu mundo de vida e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. Nesse movimento, a criança sai da posição de incompletude e inapta, de uma ideia de devir e assume um lugar de protagonismo na sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEIs, (Brasil, 2010), também reconhecem a participação ativa da criança na sociedade como sujeito histórico, completo e de direitos, que constrói sua identidade pelas relações e interações pessoais e coletivas.

Com diferentes concepções atravessadas pelo tempo em relação à criança e às suas múltiplas infâncias, a cultura material e simbólica se faz presente no cotidiano das crianças, tantos nas atividades desenvolvidas no contexto familiar quanto nas propostas nos ambientes de Educação Infantil através dos vestuários, livros e outras ferramentas das quais esses sujeitos se utilizam para elaborar novas culturas. As práticas de leitura e escrita fazem parte das rotinas infantis, às vezes mediadas pelos adultos, outras mediadas pelas próprias crianças.

2.1 Culturas infantis: cultura simbólica e material da infância

São várias as representações ou símbolos de crenças, preocupações e valores infantis ao qual Corsaro (2011), denomina de culturas simbólicas da infância no qual estão inseridas, a mídia dirigida à infância; a literatura infantil e histórias infantis, e os valores míticos e lendas que envolve o Papai Noel, a Fada do Dente e outros.

As informações provenientes dessas três fontes são mediadas principalmente por adultos nas rotinas culturais em família e em outros ambientes. As crianças, no

entanto, rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam das culturas de pares (Corsaro, 2011, p. 134).

Além da cultura simbólica, a criança também sofre influência da cultura material da infância.

Entende-se por cultura material, os vestuários, livros, ferramentas artísticas; de alfabetização e principalmente os brinquedos. “As crianças podem usar, e muitas vezes o fazem, alguns desses objetos para produzir outros artefatos materiais das culturas infantis (por exemplo, desenhos, pinturas, estruturas em blocos, brincadeiras improvisadas e rotinas e assim por diante” (Corsaro, 2011, p. 145). Portanto, a produção de cultura pelas crianças acontece através da interação que elas têm com a cultura simbólica e material.

Objetos riscantes como giz, pincéis, canetas, lápis ao qual Corsaro (2011) denomina cultura material da infância, transformam-se em brinquedos que as crianças utilizam para deixar suas marcas por meios de rabiscos e desenhos em paredes, papéis, no chão ou em qualquer outro espaço que explorem e encontrem possibilidade para se expressar. Marcas que aos poucos vão evoluindo para desenhos mais elaborados e formação das primeiras letras.

Esses objetos, livros e outras ferramentas artísticas são utilizados pelas crianças em suas produções, que quando expostas nos eventos culturais da Instituição de Educação Infantil, tornam-se motivo não apenas de contemplação, mas também de orgulho para as próprias crianças.

Ao realizar pesquisas com crianças, foi possível perceber como os livros infantis estão presentes em seus cotidianos, além das histórias contempladas nos planejamentos da professora, as crianças tinham momentos de rodas de leitura em que a professora colocava algumas almofadas no chão e cada uma escolhia um livro para manusear. Destaco aqui que a dinâmica de se sentar nas almofadas coloridas para manusear os livros infantis foi inicialmente uma prática elaborada pelas próprias crianças e, posteriormente, adaptada pela professora como parte da rotina. As crianças interpretavam aquele momento como uma brincadeira em que faziam jogos de linguagens com diferentes entonações de voz, imitavam o Lobo Mau, a bruxa, os porquinhos e outros personagens comuns nas histórias infantis, mitos e lendas.

A narrativa sobre os Três porquinhos era uma das favoritas das crianças e estava presente tanto nos livros quanto nos brinquedos dos personagens, com os quais os pequenos adoravam brincar. Foi possível presenciar várias vezes as crianças pedindo para a professora recontar a mesma história e, em outros momentos, as próprias crianças pegando os materiais e recontando umas para as outras. Nesses momentos elas assumiam os sons e falas dos personagens, desempenhando um papel ativo na leitura, mesmo não convencional.

2.2 Crianças bem pequenas, leitura, escrita, alfabetização e letramento

Para compreender as práticas de leitura e escrita das crianças bem pequenas, é importante distinguir, ainda que de modo sintético, alfabetização e letramento. Soares (2021a, p.27) aponta a alfabetização como:

Processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto 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; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler-aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel etc.

O conceito de letramento surge, entre outros motivos, para ampliar essa discussão e dar conta do caráter social da escrita. Letramento remete ao conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em contextos e para objetivos específicos, implicando não apenas saber ler e escrever, mas fazer uso competente dessas linguagens no cotidiano (Kleiman, 1995; Soares, 2021a; Fonseca, 2012).

No diálogo entre essas perspectivas, defendemos, com Soares (2021a), que alfabetização e letramento são processos distintos, porém simultâneos e interdependentes. A criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, em práticas sociais de leitura e produção de textos reais, e não apenas por meio de exercícios formais ou repetitivos centrados no código alfabético.

Defendemos que na Educação Infantil, especialmente com crianças bem pequenas, o foco pedagógico deve aproximar-se da perspectiva do letramento. Isso significa garantir que as crianças participem de situações significativas como rodas de leitura e contação de histórias, manuseio de diversos suportes e gêneros textuais, escritas coletivas em que o professor atua como escriba, reprodução de comportamentos leitores, elaboração de listas, bilhetes e outros textos com função real no grupo, ações defendidas também por Soares (2021a) e Fonseca (2012).

Além disso, a literatura infantil ocupa lugar privilegiado como manifestação artística e prática de letramento. Ao encantar, aguçar a imaginação, alimentar o faz-de-conta e oferecer experiências estéticas, a leitura literária contribui para a formação do leitor e para a familiarização com a materialidade da escrita (o livro, a página, a capa, as letras, as convenções do texto). A leitura frequente de histórias, quando realizada com intencionalidade pedagógica, constitui a principal atividade de letramento na Educação Infantil (Soares, 2021b).

Nessa perspectiva, antecipar saberes, conhecimentos ou conteúdos de outras etapas, como a sistematização formal de letras e sílabas, não é função da Educação Infantil e tampouco garante o desenvolvimento da leitura e escrita. Ao contrário, pode privar as crianças de vivenciar situações ricas e culturalmente significativas para sua faixa etária.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

As análises apresentadas neste artigo resultam do diálogo entre duas pesquisas de mestrado, a primeira realizada em uma creche, mantida por uma ONG (Organização Não governamental), que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, e a segunda em uma instituição pública de Educação Infantil, ambas de natureza qualitativa e ancoradas na Sociologia da Infância.

A primeira pesquisa, intitulada *As crianças como produtoras de culturas infantis no cotidiano da creche*, voltou-se para investigar quais e como são produzidas as culturas infantis pelas crianças bem pequenas, analisar a escuta da criança por meio das suas múltiplas linguagens, caracterizar suas culturas e ampliar conceitos relativos à criança e a infância a partir das contribuições da Sociologia da Infância e os entrelaçamentos com a Educação Infantil. Apresentou abordagem qualitativa, de cunho etnográfico e utilizou-se dos instrumentos para a produção de dados: a observação participante, caderno de campo, registros fotográficos e gravação de vídeos. Para análise dos dados, recorreu às contribuições de Franco (2008) e Bardin (2011), com base na Análise de Conteúdo.

A segunda pesquisa *Crianças bem pequenas e as interações com leitura e escrita: concepções e práticas pedagógicas nas vozes dos professores*, da qual extraímos os recortes aqui trabalhados, centrou-se nas práticas dos professores com leitura e escrita em turmas de crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Foram analisados documentos orientadores do município, realizadas observações em três grupos (como G1.II, G2 e G3C) e conduzidas entrevistas com professoras da Rede Municipal, buscando compreender como organizavam tempos, espaços, materiais e interações, e de que forma concebiam o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil.

Para este artigo, selecionamos episódios e trechos de fala que evidenciam: a presença da cultura simbólica (histórias, cantigas, textos orais) e da cultura material (livros, cartazes, objetos riscantes, embalagens, panfletos, etc.) nas rotinas infantis; formas de mediação docente que potencializam ou limitam experiências de letramento; modos como as crianças participam, interpretam e ressignificam essas práticas, em interação com adultos e pares.

A análise seguiu um movimento interpretativo articulando categorias construídas nas dissertações, culturas infantis, práticas de letramento, mediação docente, relações criança e adulto, com o referencial da Sociologia da Infância e dos estudos sobre alfabetização e letramento. Mais do que comparar resultados, buscamos produzir uma leitura conjunta que ampliasse a compreensão sobre a presença da cultura simbólica e material da infância nas práticas de leitura e escrita com crianças bem pequenas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo geral, os resultados das duas pesquisas apontam que as culturas infantis são apreendidas, interpretadas e compartilhadas pelas crianças por meio do contato com adultos e com seus grupos de pares. Inicialmente, as crianças se apropriam da cultura familiar, primeiro espaço de socialização; depois, ao ingressarem na Educação Infantil, passam a ampliar e ressignificar essas referências ao participarem de outros grupos sociais.

Aliadas a essas culturas, estão a presença e a circulação de elementos simbólicos e materiais (mídia, literatura infantil, lendas, vestuários, ferramentas artísticas, brinquedos, objetos riscantes) que atravessam as experiências de leitura e escrita e sustentam a produção de culturas infantis. A seguir, discutimos três eixos analíticos que emergem do diálogo entre as dissertações.

4.1 Culturas simbólicas infantis e práticas de leitura

Os dados evidenciam que textos orais e escritos ocupam lugar central nas rotinas das crianças bem pequenas. A presença de histórias, cantigas, parlendas, quadrinhas e outros textos poético-musicais é recorrente, seja em momentos planejados, como rodas de leitura, seja em situações cotidianas, como o café da manhã, a chegada ou a transição entre atividades.

Em um episódio observado durante o café da manhã de um grupo de crianças menores, a professora começa a recitar uma parlenda enquanto as crianças comem. Elas escutam, acompanham com o olhar, riem, mas o texto não é retomado em outro momento nem associado a um suporte escrito. O pesquisador registra que essa poderia ser uma oportunidade potente de letramento se, ao voltar para a sala, a parlenda fosse registrada em cartaz, com a professora atuando como escriba e envolvendo as crianças na leitura do texto exposto.

Esse exemplo ilustra a forma como elementos da cultura simbólica infantil, neste caso, as parlendas, circulam nas rotinas e, dependendo da mediação adulta, podem ficar restritos à oralidade ou articular-se a práticas de letramento, aproximando oralidade e escrita em diferentes níveis (Araújo, 2016).

As rodas de leitura, por sua vez, aparecem em todas as turmas observadas. Documentos locais, como as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de cuidar e educar* (Campo Grande, 2017), definem a roda de leitura como momento privilegiado para ouvir, contar e ler diversos gêneros textuais e clássicos da literatura, mobilizando fantasia e imaginação. A pesquisa mostra que, quando o professor assume o papel de leitor e mediador, apresentando o texto, conversando com as crianças antes, durante e depois da leitura, retomando elementos da narrativa e acolhendo as interpretações infantis, a atividade se aproxima das boas práticas de letramento descritas por Soares (2021b) e Fonseca (2012, p.24):

[...] na Educação Infantil os momentos de leitura não devem ser restritos apenas à literatura. As crianças são muito observadoras, formulam boas perguntas, relacionam o conhecimento que já possuem com novas informações, levantam hipóteses, fazem comparações e são muito capazes de compreender as leituras de textos informativos. As situações podem ser variadas: ler para obter uma informação específica, para saber mais sobre um assunto ou porque surge uma curiosidade.

Ao mesmo tempo, há situações em que a leitura de histórias se dilui em práticas mais instrumentais, voltadas apenas a “preencher o tempo” ou a cumprir uma rotina, sem clara intencionalidade pedagógica. Nessas situações, a infância é menos reconhecida como tempo de direitos e mais como etapa a ser “preparada” para o futuro, o que tensiona a perspectiva da Sociologia da Infância e os documentos oficiais que defendem a não antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental (Brasil, 2010; Campo Grande, 2020).

4.2 Cultura material, espaços e objetos na relação com a escrita

Outro conjunto de resultados diz respeito à organização dos espaços e à circulação de materiais que mediatizam as experiências de leitura e escrita. Em uma das instituições, foi possível observar diferenças marcantes entre as salas: enquanto a sala do grupo 3C apresentava uso frequente de textos escritos, cartazes, registros e uma variedade de gêneros expostos nas paredes, no grupo 1.II praticamente não havia textos afixados, e no grupo 2 essa presença era tímida.

Essa diferença não é apenas estética: ela comunica concepções de infância, de criança e de letramento. Em um ambiente no qual as paredes “falam” por meio de textos, imagens, listas, cartazes, bilhetes, produções das crianças e registros da vida do grupo, há mais possibilidades de as crianças se perceberem autoras e leitoras, ainda que não dominem convencionalmente o sistema de escrita. Já em contextos onde prevalecem paredes vazias ou decoradas apenas com elementos padronizados, a linguagem escrita tende a aparecer de forma episódica e, muitas vezes, descolada da vida cotidiana das crianças.

Além dos textos nas paredes, a cultura material da infância inclui uma variedade de artefatos presentes no cotidiano: livros de diferentes formatos, brinquedos que incorporam sons e histórias, embalagens, catálogos e panfletos que circulam nas brincadeiras de mercado, escritório ou “casinha”, pranchetas, blocos e cadernos que aparecem nas brincadeiras de médico, professor ou motorista.

Os dados indicam que, quando esses objetos são reconhecidos pelo professor como potenciais mediadores de leitura e escrita, eles compõem ambientes que desafiam e aconchegam, como propõe Barbosa (2009): as crianças brincam de ler catálogos, “anotar pedidos” em pranchetas, assinar listas, procurar letras de seus nomes em embalagens, escrever bilhetes para os colegas. Quando não há essa intencionalidade, a mesma cultura material permanece subutilizada ou reduzida à função de “enfeite”, sem se converter plenamente em prática de letramento.

4.3 Mediação docente, protagonismo infantil e tensões adultocêntricas

Um terceiro eixo analítico diz respeito à mediação docente nas relações com leitura e escrita e às tensões entre protagonismo infantil e adultocentrismo.

Na categoria “Práticas dos professores”, os dados apontam, de um lado, relações de respeito e escuta, em que a professora se mostra atenta aos sentimentos das crianças e cria espaços de diálogo. Em um evento com o grupo 1.II, por exemplo, crianças e adultos estavam em roda e a professora perguntava a cada criança “como você está hoje?”, acolhendo respostas verbais, silêncios e gestos, elogiando a presença de alguns e insistindo com cuidado quando percebia que outra não estava bem.

Esse tipo de prática aproxima-se de uma perspectiva de relações horizontais, tal como discutem Moruzzi e Tebet (2017), e sintoniza-se com a ideia de criança como sujeito de direitos, cujos sentimentos e modos de expressão importam para o planejamento das ações, inclusive das experiências de leitura e escrita.

De outro lado, os dados também revelam momentos em que prevalecem práticas mais controladoras, nas quais o adulto decide o que deve ser feito, como e quando, limitando a participação ativa das crianças. Isso ocorre, por exemplo, quando atividades com materiais gráficos são conduzidas de forma muito rígida, com ênfase em colar, pintar “dentro do contorno” ou reproduzir modelos, ou quando se restringem as possibilidades de registro infantil à cópia de letras e nomes.

Essas tensões também aparecem nas falas de professoras entrevistadas. Se, por um lado, algumas reconhecem a importância de oferecer “tudo à criança” (diferentes livros, textos,

formas de expressão) sem “didatizar” o livro, reduzindo-o a um instrumento de treino, por outro lado persiste a pressão por resultados antecipados, que pode levar à introdução precoce de atividades sistemáticas de alfabetização, pouco adequadas às crianças bem pequenas.

Os resultados das duas pesquisas sugerem que a mediação docente é decisiva para que práticas com forte potencial de letramento, como rodas de leitura, brincadeiras de faz-de-conta, jogos orais, participação das crianças em registros escritos, se realizem como experiências de autoria, interpretação e partilha cultural, e não apenas como cumprimento de rotinas ou preparação para etapas posteriores. Essa mediação supõe planejamento de tempos e espaços, mas também presença sensível do professor nesses tempos e espaços, interagindo com as crianças, lendo e escrevendo com elas, problematizando a linguagem e seus usos sociais (Barbosa, 2009; Fonseca, 2012).

Os resultados apontam que as culturas infantis são apreendidas, interpretadas e compartilhadas pelas crianças através do contato com os adultos e seus grupos de pares. Primeiramente, elas absorvem a cultura no contexto familiar, que é o primeiro espaço de socialização, e, depois, passam a incorporá-las ao participarem de outros grupos sociais, principalmente na Educação Infantil, espaço que as crianças passaram a frequentar cada vez mais cedo.

Aliado à essas culturas, está a presença dos aspectos simbólicos e materiais representados por meio de diferentes símbolos como a mídia, a literatura infantil, os valores míticos e lendas, vestuários, ferramentas artísticas e de alfabetização, que vão subsidiar as práticas de leitura de escrita.

O contato com as crianças e professores possibilitaram ver que ler e escrever não é apenas um ato dos adultos e não tem como objetivo escolarizar as crianças bem pequenas antecipando uma fase de suas vidas, mas está presente nas vida delas através dos instrumentos que contribuem para a reinterpretação da cultura adulta e produção de suas próprias culturas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos refletir sobre a presença da cultura simbólica e material da infância nas práticas de leitura e escrita das crianças bem pequenas, a partir do diálogo entre duas pesquisas de mestrado de abordagem qualitativa, ancoradas na Sociologia da Infância e nos estudos sobre alfabetização e letramento. Retomamos concepções de criança e infância como categorias sociais, discutimos a noção de culturas infantis e destacamos a importância de compreender leitura e escrita como práticas sociais e culturais, e não apenas como domínio técnico de um código.

A análise dos recortes empíricos evidenciou que as crianças se inserem, desde muito cedo, em práticas de leitura e escrita mediados por elementos da cultura simbólica e material da infância: histórias, cantigas, parlendas, livros, brinquedos, objetos riscantes, embalagens, cartazes, entre outros. Mostrou também que a forma como esses elementos são mobilizados pelos adultos, em especial, pelos professores, é decisiva para que se configurem como experiências potentes de letramento ou se reduzam a momentos episódicos, pouco articulados à vida do grupo.

Ao aproximar observações com crianças e análises das práticas docentes, o diálogo entre as duas dissertações permite ver, de maneira mais nítida, algumas tensões estruturantes da Educação Infantil contemporânea: entre relações horizontais e práticas adultocêntricas; entre o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e a pressão por antecipar conteúdos escolares; entre a riqueza das culturas infantis e a tendência a simplificar ou controlar suas manifestações nos espaços institucionais.

Nesse contexto, reafirmamos a centralidade de uma prática pedagógica comprometida com o letramento das crianças bem pequenas, que: a) reconheça e valorize as culturas infantis, articulando cultura simbólica e material nas experiências de leitura e escrita; b) organize tempos e espaços que desafiem e ao mesmo tempo aconchequem, possibilitando que as crianças brinquem, falem, escutem, leiam e escrevam com sentido; c) sustente uma mediação docente que se coloque como ponte entre as crianças e o mundo da escrita, sem didatizar precocemente essa linguagem nem esvaziá-la de intencionalidade; d) fortaleça a escuta das crianças, seus interesses, suas perguntas e suas interpretações, reconhecendo-as como coautoras das práticas pedagógicas.

Por fim, destacamos que este artigo não encerra as possibilidades de análise, mas antes abre pistas para investigações futuras que aprofunde(m) a relação entre culturas infantis, letramento e práticas pedagógicas com crianças bem pequenas, inclusive em outros contextos e redes de ensino. Estudos que ampliem o foco para as vozes das crianças e das famílias, ou que acompanhem longitudinalmente a trajetória de grupos ao longo da Educação Infantil, podem contribuir para complexificar ainda mais a compreensão sobre como meninos e meninas se tornam leitores e escritores em uma sociedade letrada, sem deixar de ser, sobretudo, crianças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C. de. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 2325–2343, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp4.9196. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9196>. Acesso em: 3 dez. 2023.

BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. O ensino da linguagem escrita na Creche: algumas reflexões sobre a mediação docente. In: ARCE, A. (Org.). **O trabalho pedagógico com as crianças de até três anos**. Campinas (SP): Editora Alínea, 2014. p. 37-58.

BARBOSA, M. C. S. **Relatório Práticas Cotidianas da Educação Infantil**: base para reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação. Brasília, 2009.

BARBOSA, M. C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. n. 1. v. 9. p. 235-245. jan./jun. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**: Jeitos de cuidar e educar. Campo Grande, MS: SEMED/GEINF, 2017.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Referencial Curricular - REME Educação Infantil**. Campo Grande, MS: SEMED/GEINF, 2020.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, A. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Revista Educativa**. Goiânia. v. 19. n.1. p. 762-773. set./dez. 2016.

FONSECA, E. **Interações**: com olhos de ler. São Paulo: Blucher, 2012.

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

MORUZZI A. B.; TEBET, G. G. C. Sociologia da Infância, Pedagogia e Currículo da Educação Infantil: algumas aproximações. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 166–185, set./dez. 2017.

PINTO, A. **Cadê? Achou!**: educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche. Curitiba: Positivo, 2018.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S, de. (Org.). **Estudos da Infância Educação e Práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

SARMENTO, M. J.. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora, GARANHANI, Marynelma Camargo (Org.). **Sociologia da infância e a formação dos professores**. S.l: Editora Universitária, 2013, p. 13-46.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021a.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2021b.