

# CRIANÇA, LETRAMENTO E LINGUAGEM: UM DIÁLOGO COM AS TEORIZAÇÕES DE ROUSSEAU E BAKHTIN<sup>1</sup>

Lucila Carvalho Leite (Mestranda PPGED -UFRN / Professora bolsista da Capes/INEP)  
lucilaleite@hotmail.com

## Introdução

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo. (BAKHTIN, 1992).

A citação utilizada como epígrafe para introduzir este texto permite suscitar a ideia de que a enunciação de um fundamento teórico faz parte de um processo ininterrupto de comunicação, pois ao representar o dialogismo entre os seres humanos, ela sempre pressupõe os enunciados que a antecederam e todas as que a sucederão.

Por esse pressuposto, este trabalho objetiva analisar a relação da concepção de criança e de linguagem para com a formação letrada das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, objetiva-se levantar elementos que possam direcionar o professor frente ao ensino-aprendizagem da linguagem verbal, tendo em vista que este texto articula o conceito de letramento na esfera escolar como conjunto de práticas que favorecem a construção do conhecimento partilhado e coletivo, que levam o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra.

Com base nisso, focaliza-se a definição de criança proposta por Jean Jacques Rousseau (1995), e a de linguagem, a partir da abordagem interacional e sócio-discursiva de Mikhail Bakhtin (1981, 1992).

Então, recorre-se a obra de Rousseau – *Emílio ou da Educação* - como registro teórico-documental, uma vez que expõe o processo formativo-educacional de um aluno fictício, o Emílio, desde o nascimento até seu ingresso na sociedade adulta. Desse modo, por ter sua obra composta em cinco extensos livros, opta-se em enfatizar o conceito de criança apresentado no segundo livro, por abarcar o período dos dois aos doze anos de idade. É certo que, os estudos desse autor, representados no interior do século XVIII, ainda torna-o um teórico eminentemente moderno, dada a possibilidade de extrair em sua obra preceitos educacionais que contribuem com a formação da criança.

No que refere-se aos estudos de Bakhtin, elege-se as obras *Estética da criação verbal* e *Marxismo e filosofia da linguagem*, por fornecerem ao leitor um referencial que destaca a reflexão crítica sobre a linguagem no mundo moderno. Sem dúvida, os aportes teóricos bakhtinianos trazem significativas contribuições aos estudos da linguagem.

Sob esses enfoques, este artigo inscreve-se numa abordagem metodológica de natureza bibliográfica e exploratória, com apoio nas obras de Calkins (2002), Dalbosco (2011), Snyders (2007) e Soares (2009), por contribuírem na formação dos conceitos de criança, linguagem e letramento.

---

<sup>1</sup> Este trabalho conta com o apoio do Observatório da Educação – Capes/INEP. Ed. 038/2010 e se insere no projeto “Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e de língua portuguesa”. Grupo de estudos CONTAR – Centro de Educação / PPGED/PPGEL/PPGECNM – Propesq.

Assim, para facilitar a compreensão dos leitores diante deste texto, são destacadas, primeiramente, as ideias educacionais de Jean Jacques Rousseau no que concerne a criança e a intervenção do adulto, para posteriormente, ser delineada a concepção de linguagem segundo os estudos de Mikhail Bakhtin. Desse modo, é possível apresentar uma reflexão acerca da relação da concepção de criança e de linguagem para com a formação letrada das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em vista disso, tecem-se as considerações finais, de forma a evidenciar os conhecimentos adquiridos e construídos com relação aos objetivos visados para a elaboração deste artigo. Por fim, o trabalho segue com as referências que fundamentam os estudos e que apoiam as reflexões expostas no decorrer do texto.

Em linhas gerais, cada leitor é convidado a dialogar com este trabalho e que, com um olhar atento, possa usufruir – seja de maneira teórica, seja didática – deste significativo estudo para com a prática do letramento.

## **1. A criança em Rousseau: uma temática em estudo**

Para Rousseau (1995), a criança tem suas especificidades, particularidades e necessidades que lhe são próprias, precisando ser compreendida em seu próprio mundo para conhecer e desenvolver suas potencialidades. Neste caso, a descrição da seguinte passagem confirma isso:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura do que juízo aos dez anos. (ROUSSEAU, 1995, p. 75).

Observa-se, então, que o conceito de criança reside na tese de que a mesma deve ser vista mediante a maturação biológica e cognitiva de sua faixa etária, e como um ser que possui capacidades próprias de pensar e de agir que organizam-se no decorrer de seu desenvolvimento.

No âmbito dessa afirmação, é válido destacar as palavras que Rousseau (1995, p. 6) expôs no prefácio da obra *Emílio ou da educação*, quando o autor advoga que não se conhece a infância com as falsas ideias declaradas pelos mais sábios, já que estes “[...] procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem.” Isto implica afirmar que, Rousseau faz uma crítica a tendência de sua época, que tratava a criança como um pequeno adulto, o que traz conseqüentemente, uma ideia de criança enquanto resultado da projeção adulta.

Portanto, enquanto formação para a vida adulta, Rousseau mostra em seus estudos, que os deveres impostos pelas instituições sociais estavam em constante conflito com a condição natural da criança, desapropriando-a de seus direitos, saúde, educação e crescimento. Em consequência desses fatores, esse teórico defende um tratamento a criança como sujeito educativo por excelência, necessitando de um processo evolutivo diferente da fase adulta.

A partir dessas considerações, compreende-se que a defesa rousseauiana em respeitar cada fase de vida, ampara-se no princípio norteador de que a educação natural é um momento necessário para a preparação do desenvolvimento infantil. Por isso, entende-se que essa educação possibilita uma prática em ensinar a criança a ser criança-aprendiz, mediante um

ensinamento adequado ao que ela está em condições de aprender, sem reprimi-la ou marginalizá-la nesse processo.

Em relação ao pensamento de Rousseau sobre a educação natural, Dalbosco explicita que:

O ‘natural’ de seu projeto consiste, neste caso, em fazer seu educando Emílio ser aquilo que é, movendo-se por pensamentos próprios, sem se deixar influenciar exagerada e irrefletidamente pela opinião dos outros. Portanto, para evitar o artificialismo do mundo de aparências e para poder construir a autenticidade de seu modo de ser, Emílio deve ser formado a evitar a comparação excessiva e permanente com os outros ou, uma vez que tal comparação é inevitável, ele precisa dar-lhe um conteúdo moral sustentado na autenticidade do ‘si mesmo’. (DALBOSCO, 2011, p. 131).

Em acordo com a colocação de Dalbosco, é possível reforçar a proposta rousseauiana baseada na criança como “senhora de si mesma”, a fim de que possa pensar por conta própria. Porém, para que essa autonomia aconteça, faz-se necessário criar condições que propiciem a educação da natureza, de forma que a criança guie-se pelos seus próprios pensamentos e atitudes, mantendo-se, pois, livre dos males sociais.

Por esse encaminhamento, verifica-se que o sentido de natureza apresentado por Rousseau (1995, p. 61 – 62) na segunda infância relaciona-se à inserção humana na ordem natural, uma vez que “A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança.”. Assim, respeitar a criança em seu mundo favorece o desenvolvimento saudável em suas capacidades cognitivo-morais.

À luz dessa análise, verifica-se o caráter pedagógico na relação da criança com os aspectos naturais, pois para Rousseau, a natureza fornece à criança imprescindíveis lições de experiências diárias. Isto permite a ela, desenvolver suas faculdades necessárias – fortalecimento do corpo e refinamento dos sentidos segundo a sua idade e necessidade.

Como desdobramento desse pressuposto, identifica-se em Rousseau, a ênfase dada ao exercício do corpo, possibilitada pelo contato da criança com a ordem natural das coisas, como também pelo divertimento que esta lhe oferece (correr, gritar, jogar peteca, rodar pião etc.). Esse desenvolvimento físico e espontâneo é, para Rousseau, indispensável ao aprendizado da criança.

Sob essa perspectiva, para que o projeto de uma educação natural atinja os propósitos almejados pelo autor, é necessário que o adulto desenvolva práticas condizentes ao que a criança é capaz de aprender, respeitando suas potencialidades e limitações.

A esse respeito, Rousseau expõe a seguinte ideia:

Quando não se tem pressa em instruir, não se tem pressa em exigir e aguarda-se o tempo necessário para só exigir oportunamente. Então a criança se forma na medida em que não se estraga. Mas quando um preceptor desastrado, não sabendo como fazê-lo, a obriga a cada instante a prometer isto ou aquilo, sem distinção, sem escolha, sem medida, a criança aborrecida, sobrecarregada de todas as suas promessas, as negligencia, as esquece, as desdenha enfim, e, encarando-as como fórmulas vãs, se diverte com as fazer e as violar. (ROUSSEAU, 1995, p. 92).

Nesse contexto, entende-se que o adulto precisa respeitar a criança em seu próprio mundo, ou seja, respeitar a sua maturação biológica e cognitiva, o que contribui para o aprimoramento das capacidades de aprendizado. Por isso, cabe ao adulto compreender a criança em cada fase de sua vida, de forma que ela apodere-se dos conhecimentos que lhe sejam úteis, não desviando-se, então, do seu curso natural.

Por outro lado, Rousseau destaca que o adulto não deve oferecer uma liberdade excessiva a criança, a fim de que a mesma não obtenha as vontades fictícias, definidas pelo teórico, como manhas e que tendem a ser entraves para uma educação adequada.

A imbricação dessa teorização pode ser representada nos seguintes dizeres:

Sabeis qual o meio mais seguro de tornar vosso filho desgraçado? Acostumá-lo a tudo conseguir, pois, crescendo incessantemente seus desejos com a facilidade de satisfazê-los, mais cedo ou mais tarde a impossibilidade de atendê-lo vos forçará à recusa; e essa recusa, não habitual, lhe dará mais aborrecimento do que a própria privação do que ele deseja. Primeiramente ele desejará vossa bengala; depois irá querer vosso relógio; a seguir o pássaro voando; mais tarde a estrela brilhando; e desejará tudo o que vir. (ROUSSEAU, 1995, p. 71).

Por essa acepção, entende-se que na educação natural, o adulto não deve simplesmente impor sua vontade, porém, também não pode dispor-se a atender todos os desejos da criança. A natureza em si atende às necessidades básicas dela, devendo o adulto, apenas consubstanciá-la ao confronto com a natureza para fortalecer seu corpo e refinar seus sentidos.

Com isso, fica claro que, a relação do adulto com a criança não deve ser marcada por um ato disciplinador moralista e autoritário, como também, não deve ser coordenada por uma liberdade excessiva em fazer tudo o que a criança quer.

## **2. Concepção de linguagem na perspectiva de Bakhtin**

É interessante notar que, ao longo das últimas décadas do século 20 ao momento atual, a temática da linguagem permanece amplamente destacada nos diversos estudos que envolvem o desenvolvimento da criança e as suas interações com os outros. Tal fato ocorre porque ela deixou de ser compreendida apenas como a expressão do pensamento para ser entendida também como forma de interação humana, haja vista que o indivíduo necessita dela como atividade mediadora para se comunicar, a fim de expressar algo seja através de meios verbais e/ou não-verbais.

Por esse raciocínio, vislumbram-se mudanças numa prática de intervenção essencialmente interacional e sócio-discursiva, de forma a considerar a linguagem como espaço de recuperação do sujeito histórico e social. A respeito disso, Bakhtin (1981) afirma que, enquanto atividade discursiva, a linguagem compõe-se a partir das práticas sociais e históricas, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico, ou seja, enunciado de alguém para alguém. Trata-se, pois, de entendê-la como lugar de interação humana e não apenas como um sistema autônomo, uma vez que o homem constitui-se em meio às relações sociais historicamente dadas e na qual participa permanentemente.

Em consonância a esse percurso temático, pode-se mencionar que:

O enunciado sempre tem um destinatário [...] de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Este destinatário é o

segundo [...]. Porém, afora esse destinatário [...], o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado. [...] Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada do mundo, este superdestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, adquire uma identidade concreta variável [...]. O autor nunca pode entregar-se totalmente e entregar toda a sua produção verbal unicamente à vontade absoluta e definitiva de destinatários atuais ou próximos (sabe-se que mesmo os descendentes mais próximos podem enganar-se) [...]. Todo diálogo se desenrola como se fosse presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo [...]. O terceiro em questão não tem nada de místico ou de metafísico [...]. Ele é o momento constitutivo do todo do enunciado e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto. O fato decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua no imediato e impele sempre mais adiante. (BAKHTIN, 1992, p.356).

Em virtude disso, o discurso não pode ser considerado como uma fala individual, visto que se constrói entre pelo menos dois interlocutores, o que supõe a presença do outro. Porém, é importante destacar que, essas relações dialógicas não acontecem estritamente no quadro face a face, já que existe o próprio dialogismo interno da palavra, seja espacial, temporal ou social, indo, portanto, para além do discurso que acontece em uma situação concreta da comunicação verbal.

Feitas essas observações, compreende-se, então, que as relações dialógicas que perfazem a face de uma linguagem são o conduto para as relações de sentido que estabelecem-se na interação verbal das muitas vozes que atravessam a enunciação.

É com base nessas considerações que esse autor permite-nos perceber que:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas e acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmera das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1981, p.41).

Ao chamar a atenção para isso, Bakhtin mostra que a palavra é conferida como material de maior contundência para a comunicação, justamente por exprimir emoções, estereótipos, recordações, confrontos, dentre outros aspectos, revelando um produto ideológico que faz parte de um cotidiano. Por outro lado, ainda segundo o autor, é nesse mesmo cenário que se observa a ideia de que a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que a ideologia não existe em nós, mas entre nós, ou seja, de acordo com a avaliação que diferentes participantes de um enunciado fazem sobre uma situação.

Sob essa abordagem, considera-se que para conceber a linguagem como um trabalho social e interativo, não se pode analisá-la simplesmente como um código autônomo e estruturado conforme um sistema abstrato e homogêneo, concretizado em palavras isoladas ou enunciados soltos. Conceber a linguagem, assim como ensina Bakhtin, é percebê-la como um fenômeno que vive e evolui na comunicação verbal, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, praticada colaborativamente entre os indivíduos.

### 3. Uma leitura rousseauiana e bakhtiniana para a prática do letramento

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1992).

Ao adotar a perspectiva de que existe o próprio dialogismo interno da palavra, seja espacial, temporal ou social, compreende-se que este texto baseia-se nas relações dialógicas entre Rousseau, Bakhtin e outros autores. Porém, por entender que um contexto social funciona diferentemente para grupos distintos, depreende-se que as contribuições de cada autor ao momento atual são erigidas também por similaridades e diferenciações.

Então, apesar de Rousseau (1995) não tratar veementemente, no segundo livro, da aquisição de conhecimentos quanto às lições formais, pois isso será abordada em outros momentos da vida de Emílio, pode-se relacionar o pensamento dele com os estudos atuais acerca do letramento.

Nesse sentido, parece oportuno consubstanciar a concepção de criança proposta por Rousseau com o processo de letramento, na medida em que este também remete a uma prática vinculada ao mundo da criança. Assim, Soares (2009) em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, apresenta um poema feito pela estudante norte-americana, Kate Chong, que descreve sua história pessoal no mundo letrado e pela qual é viável ratificar as ideias expressas.

Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,  
o tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas

de velhos amigos.

[...]

Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser.  
(CHONG apud SOARES, 2009, p. 41).

Na perspectiva do poema, o letramento é definido como um conjunto de práticas sociais que manifestam-se nas mais diferentes situações de leitura e escrita; e nos diversos ambientes que não restringem-se à escola, mas a todos os lugares significativos de aprendizagem. É também nesse sentido que o poema mostra que o letramento é muito mais que saber ler e escrever, haja vista que não são apenas os grafemas e as sílabas que a criança aprende para estabelecer as estruturas linguísticas, mas um enunciado construído por quem interage nos suportes de leitura e de escrita.

Além disso, com a leitura da última estrofe, observa-se que o letramento é constituído não apenas por uma dimensão social, mas também individual, pois em virtude da apropriação das tecnologias mentais de ler e escrever, é possibilitado ao indivíduo uma nova forma de inserção no mundo e de descobertas consigo mesmo.

Pode-se afirmar, portanto, que o conceito de letramento adotado neste trabalho não encontra-se dissociado do modo pelo qual entende-se a concepção de criança defendida por Rousseau. Por esse viés, tendo em vista que a criança tem suas especificidades, necessidades e limitações que lhe são peculiares, faz-se necessário adotar, na aquisição e no desenvolvimento da linguagem, práticas pedagógicas que favoreçam um ambiente alegre, prazeroso e desafiador (mas possível) ao aluno.

Sob esse enfoque, pensar na criança em seu próprio mundo, exige do professor uma prática letrada que vislumbre as seguintes reflexões: Quem é essa criança das séries iniciais? Quais são os seus desejos, anseios e interesses? Como posso ajudá-lo enquanto sujeito dotado de individualidades?

Com essas perguntas suscitadas, é preciso que o professor estimule o aluno a empreender não apenas as capacidades linguísticas, mas também os caminhos de diálogo e de significados às suas atividades. É, portanto, conceber o aluno como participante ativo desse diálogo, o que sugere uma proposta enraizada no uso da linguagem manifestada pela interação com o outro.

Por isso, apesar de Bakhtin não deter-se explicitamente sobre as problemáticas da educação, pode-se afirmar que a sua concepção de linguagem, enquanto ponte de interação por onde transitam significações e pluralidade de vozes, permite-nos pensar na relação entre professor e aluno diante dos conhecimentos a serem construídos e partilhados em sala de aula, pois como afirma Freitas:

Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contrapalavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado. (FREITAS, 2007, p. 147).

Por esse raciocínio, a criança tem a possibilidade de ser compreendida e respeitada em uma etapa singular de sua existência e, sobretudo, como sujeito capaz de aprender. Por isso, é importante que os professores conheçam bem esse aluno que ingressa para as séries iniciais do Ensino Fundamental, visto que é preciso que esses profissionais, como assim define Snyders:

[...] conheçam, sobretudo, o modo de vida dos alunos, o modo de cultura dos alunos, o modo de distribuição dos alunos, seus próprios lazeres, seus diferentes modos de vida, que entrem nestes modos de vida e tentem fazê-los avançar um pouco mais. (SNYDERS, 2007, p. 261).

Desse modo, é importante que o professor conheça e considere as diferentes vivências e experiências de cada educando, com o objetivo de desenvolver atividades didáticas que levem em conta as características do pensamento infantil. Corroborando mais uma vez as ideias defendidas por Snyders:

A escola deve ser o prolongamento mais elaborado daquilo que as crianças gostam de fazer e fazem fora da sala de aula. Para que isso aconteça, é, pois, necessário que o mestre viva, pelo menos de tempos em tempos, a vida dos alunos. (SNYDERS, 2007, p. 261).

Subjaz a essa premissa, a evidência de que o ensino do professor para com a prática de letramento deve pautar-se em atividades que reconheçam a infância em desenvolvimento, de maneira a assegurar as potencialidades e interesses das crianças. Isto significa, então, promover o ensino da língua materna mediante um ambiente lúdico, sejam através de jogos, brincadeiras, trabalho de recorte e colagem, musicalidade, etc.

Dar significado as faculdades próprias da criança, possibilita a compreensão de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem devem acontecer conforme o próprio ritmo de cada aprendiz. E para que isso ocorra de forma eficaz, é preciso ouvir a criança e buscar entendê-la, o que pressupõe respeitá-la como um sujeito de direitos e de aptidão a produzir conhecimento.

Frente a esse entendimento, é válido ressaltar que, conceber a criança com sensibilidade e reconhecimento de suas necessidades ainda é uma proposta viável no âmbito pedagógico. O que acontece, entretanto, é que em uma sociedade letrada como a nossa, as demandas sociais requerem cada vez mais cidadãos que saibam lidar com informações de diversas áreas, exigindo do educador e do educando, uma busca incessante pela apreensão do saber.

Na contemporaneidade, verifica-se a crescente imposição do mundo adulto à criança, de forma que as tessituras privativas desses aprendizes vêm sendo tratadas sem as suas especificidades. Tal situação remete a preocupação já exposta por Rousseau no século XVIII, quando ele critica a prática do adulto miniaturizado.

Por isso, é cabível que nas situações de letramento, o educador saiba lidar com esse contexto atual, levando em conta os interesses infantis a fim de garantir o legítimo posicionamento da criança enquanto cidadã.

Com base nos aspectos apontados, Calkins aborda essa discussão ao afirmar que:



Como professores, é necessário que sejamos também um pouco artistas. Devemos lembrar que a beleza da arte não vem da quantidade de tinta vermelha, verde e amarela, ou da porção de argila ou mármore, mas da visão organizadora que molda a utilização desses materiais. A beleza da arte vem de um senso de prioridade e estética (CALKINS, 2002, p. 22).

Corroborando a visão de Calkins, não é o número de boas ideias que transforma a prática de ensino na beleza de uma arte, mas a seleção e o equilíbrio dessas ideias, ou seja, o senso do que é essencial ser ensinado. Com isso, ela propõe que a essencialidade está no envolvimento das crianças com a proposta de estudo, de maneira que considere os interesses delas na elaboração de uma situação didática.

Em consonância a isso, a autora enfatiza o ensino conforme as intenções da própria criança, isto é, se o aluno relata que está tentando fazer algo, como adicionar detalhes a sua história, cabe ao professor tentar conduzir a forma de se chegar a esse objetivo e não a outro propósito. Logo, se a criança deseja tornar o seu texto mais emocionante, é oportuno que o professor equipare o aluno para atingir tal propósito. Certamente, entende-se que essa interação desperta maior interesse e vontade da criança em estar atenta ao que o professor diz, visto que este considerou os anseios expressos por ela.

O direcionamento para a independência do estudante é, por conseguinte, também mencionado por Calkins. Para ela, é importante que o professor ensine algo que acredite que a criança seja capaz ou quase capaz de iniciar por si mesma, o que depende de sua maturidade e nível de aprendizado. Dessa forma, acredita-se que a criança passa por um processo de expansão das possibilidades enunciativas, cujas tendências desenvolvimentais podem estar evidentes em cada série.

Refletir na autonomia exposta por Calkins, possibilita dialogar com o pensamento de Rousseau (1995), quando ele propõe que a criança seja “senhora de si”. Isto é visto, por exemplo, já no primeiro livro da obra *Emílio ou da educação*, ao mencionar que a medicina, por ter o poder de justificar as doenças e de capacitar o médico para a cura delas, não habilita o sujeito a buscar soluções por si mesmo diante das enfermidades.

Partindo desse referencial, acredita-se que uma prática de letramento comprometida com os interesses infantis, precisa garantir aos alunos uma ação educativa condizente a construção da autonomia, tão relevante para o exercício do cidadão.

Por isso, no que refere-se à tomada de decisão sobre o que ensinar a criança, mediante os conhecimentos previstos e exigidos pelo currículo escolar, pode-se elencar temas condizentes às situações vivenciadas pelos educandos e/ou do interesse deles. Dentre essas temáticas estão, por exemplo, copa do mundo, fenômenos astronômicos, ecologia e preservação ambiental, história dos dinossauros e diversidade cultural.

Para tanto, respeitar a criança em sua infância, remete a ideia de Rousseau ao preconizar que:

Homens, sejais humanos, é vosso primeiro dever; e o sejas em relação a todas as situações, a todas as idades, a tudo o que não seja estranho ao homem. Que sabedoria haverá para vós fora da humanidade? Amai a infância, favoreci seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amarguras e de dores

esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles? (ROUSSEAU, 1995, p. 61).

Em acordo com essa colocação, nota-se que a condição natural a ser apresentada a criança é favorecer suas brincadeiras, seus instintos e seus prazeres. Não afligi-la em sua infância denota exalar a alegria que dela brota, mergulhando em seu mundo e ouvindo a sua voz. Voz, que segundo Bakhtin (1981), necessita ser compartilhada no concreto das interlocuções, não enquanto fala individual, mas enquanto instância significativa nas interações entre os sujeitos.

Vê-se por essa compreensão que, uma prática letrada precisa basear-se não em um discurso autoritário do professor, em que abafam-se as experiências, os desejos e as necessidades de cada criança, mas sim em uma proposta pedagógica que enfatiza a importância do outro, do seu contexto e dos seus valores culturais. Ou seja, um processo de ensino-aprendizagem que não leva em conta apenas o espaço assepticamente pedagógico, mas sim uma educação que expõe, que mostra e/ ou que deixa escutar o dialogismo que constitui a sala de aula, a fim de que as diferentes vozes convivam e coexistam na coletividade.

### **Considerações finais**

A partir do estudo apresentado, observa-se que debater sobre o tema do letramento com base em uma concepção de criança e de linguagem favorece a reflexão sobre suportes teóricos que, conceitualmente, sustentam as diretrizes metodológicas do ensino. Assim, valorizar a criança desde o seu nascimento, contribui para que práticas de letramento atribuam características peculiares à criança, o que revela a crença em suas capacidades.

Por isso, é possível preconizar que o direcionamento do professor para com a linguagem verbal pode ser coerente com o pensamento infantil, desde que baseie-se em atividades expressivas a criança, a fim de que ela construa significados para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta. No caso, ter direito de acesso a aquisição da linguagem não deve, pois, tirar os direitos da criança.

E para que esse direito seja respeitado, mesmo diante de procedimentos que exigem a assimilação dos saberes formais, é necessário que a educação, assim como preconiza Soares (2009), direcione a criança ao aprendizado sem ignorar o seu ser, mais precisamente, a sua infância. Ou seja, nas práticas de letramento, para que o saber escolar seja sistematizado com êxito, é importante conceber o mundo letrado do aluno como um processo dinâmico e criativo, nos quais as atividades lúdicas, como jogos e brinquedos, façam parte desse contexto.

Com base nesses postulados práticos, é possível afirmar que a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, estimula a interiorização cognitiva por parte da criança e favorece o desenvolvimento de suas potencialidades. Em razão disso, as atividades lúdicas têm a capacidade de facilitar o processo de introdução às práticas de letramento.

Entender esses âmbitos de abordagem suscita no professor, a crença de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são processos de caráter gradual e inerente à condição humana, o que significa que todos são capazes de aprender.

Portanto, as contribuições dessa discussão conceitual para o letramento na esfera escolar conduzem a apontar: a necessidade de valorizar a criança em seu próprio mundo; a compreender a sala de aula como lugar onde diferentes vozes inter cruzam-se num dinamismo dialógico; e a conceber práticas letradas peculiares aos interesses infantis, o que possibilita a compreensão de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem acontecem conforme o próprio ritmo de cada aprendiz.

Obviamente, uma escola que assuma um projeto de letramento consoante à perspectiva de criança e de linguagem aqui traçada terá como meta a criação de condições necessárias

para que seus educandos constituam-se como sujeitos ativos da aprendizagem, sentindo-se motivados e provocados para responder aos desafios a eles colocados.

### **Referências**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1981.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Tradução Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação natural em Rousseau**: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto. TEZZA, Cristovão. CASTRO, Gilberto (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

SNYDERS, Georges. Democratização do ensino: uma questão antiga sempre atual. In: **Revista Educação em Questão**. v. 29, n. 15, maio/ago. 2007.

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

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.