



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILVANA MENDES SABINO SOARES

**ORALIDADE E ESCRITA: O JARDIM SECRETO DA LINGUAGEM VERBAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORTALEZA-CE

2022

SILVANA MENDES SABINO SOARES

ORALIDADE E ESCRITA: O JARDIM SECRETO DA LINGUAGEM VERBAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, na linha: Linguagens e práticas educativas – LIPED e eixo: Estudos da linguagem: oralidade, leitura e escrita como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

FORTALEZA-CE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S656o Soares, Silvana Mendes Sabino.
Oralidade e escrita : o jardim secreto da linguagem verbal na educação infantil / Silvana Mendes Sabino
Soares. – 2022.
192 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

1. Oralidade. 2. Escrita. 3. Alfabetização. 4. Prática docente. 5. Educação Infantil. I. Título.

CDD 370

SILVANA MENDES SABINO SOARES

ORALIDADE E ESCRITA: O JARDIM SECRETO DA LINGUAGEM VERBAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, na linha: Linguagens e práticas educativas – LIPED e eixo: Estudos da linguagem: oralidade, leitura e escrita como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 04/07/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Joyce Carneiro de Oliveira
Instituto Federal de Educação (IFCE)

A todas as pessoas que, mesmo dotadas de capacidade e vontade, não tiveram a oportunidade de prosseguir nos estudos e vivenciar essa experiência.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me mostrar, em diversos momentos, a fortaleza que há em mim, por me carregar no colo todas as vezes que fraquejei e me fazer consciente de minha capacidade para concluir esse doutorado.

À minha querida família, meus pais Nenel e Zuleide, por valorizarem o estudo sempre em minha vida, desde criancinha. Às minhas irmãs Lena e Patrícia e meu irmão Emanuel, pelos incentivos que me deram ao longo desse percurso.

Ao meu marido, Luís Carlos, pelo apoio e incentivo, por ter me proporcionado a tranquilidade necessária para estudar, pesquisar e escrever mesmo nos finais de semana quando preferia passear, pela sua renúncia a muitos momentos de lazer em minha companhia.

Aos meus filhos, Markan e Lucas, que sempre vibram com tudo que conquisto e minha linda nora Fábela, que chegou para ampliar nossa família trazendo mais amor.

À minha querida orientadora, Ana Paula de Medeiros Ribeiro, por conduzir meu estudo de forma competente e dedicada, inspirando-me a construir o texto com essa bela metáfora do Jardim Secreto, por ter segurado minha mão e estado sempre presente em todos os momentos que precisei, pela paciência e incentivo quando não conseguia avançar, por compreender minhas fragilidades e estar sempre ao meu lado, por não desistir de mim e caminhar comigo mesmo nos momentos mais adversos.

Às amigas com quem trilhei maravilhosos caminhos neste doutorado, Ana Kilvia e Rosalina, por nossas reflexões, escritas conjuntas, viagens a congressos, conversas interessantes e desinteressadas, pela escuta e incentivos mútuos ao longo do curso, nas disciplinas que cursamos juntas, e, principalmente por se fazerem presentes, mesmo de longe, no período solitário de escrita dessa tese.

Às professoras e professores da Pós-graduação em Educação, por ministrarem as disciplinas com competência e motivação para a ampliação de estudos e pesquisas.

Aos servidores da secretaria da Pós-graduação em Educação, por todo o trabalho de organização burocrática tão necessário à documentação dos alunos.

Às professoras doutoras Cleudene Aragão, Denise Carvalho e Joyce Carneiro e ao professor doutor Messias Dieb por gentilmente aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa, contribuindo de forma significativa para a tessitura desta tese, mostrando-me aquilo que meus olhos cansados já não conseguiam perceber, pela leitura atenta, criteriosa e generosa.

A todos os colegas de trabalho do Distrito de Educação 2 da Secretaria Municipal de Educação — coordenador, gerentes, assistentes, técnicos e formadores —, que muito mais que colegas de trabalho tornaram-se amigos e amigas nesses anos em que convivemos cotidianamente, que torceram e me incentivaram sempre, sendo pontos de luz em meu caminho.

À Secretaria Municipal da Educação (SME), por ter me permitido realizar a pesquisa em uma das escolas municipais e me garantir o direito ao afastamento parcial do trabalho por 4 anos para estudar.

Ao gestor e à coordenadora da escola, lócus da pesquisa, por terem me acolhido e proporcionado o acesso ao campo de investigação, autorizando oficialmente esta pesquisa.

À professora da turma em que realizei a pesquisa, por permitir que eu entrasse em seu espaço e mostrar-se à pesquisa sem reservas, viabilizando todo esse estudo. A ela todo o meu respeito e agradecimento.

Às crianças, sujeitos colaboradores desta pesquisa, que me acolheram em seu “jardim secreto”, sua sala de referência¹, de forma afetiva e disponível, mostrando-se sempre prontas a me dar informações para contribuir com a investigação e por me proporcionarem boas reflexões acerca da docência com crianças.

¹ O termo “sala de referência” refere-se ao espaço das instituições de Educação Infantil onde as crianças são acolhidas, guardam seus pertences e realizam interações entre elas e com a docente. Ressaltamos que essa acepção se opõe à “sala de aula”, visto que nas Pedagogias da infância não se concebe aulas a crianças de 0 a 5 anos. O termo é empregado nas DCNEI e no Parecer nº 20 (BRASIL, 2009). Segundo Horn e Gobato (2015 p. 69), “É importante ressaltar que os espaços destinados aos agrupamentos das crianças de diferentes faixas etárias não podem ser considerados salas de aula na perspectiva tradicional, mas, sim, como espaços-referência para cada grupo de crianças. Isso implica pensar que nesse local a proposta não é organizá-lo e gerenciá-lo para que ‘aulas’ aconteçam, mas priorizar que nele experiências educativas possam ser vividas pelas crianças”.

“Ah! As coisas que aconteceram naquele jardim! Se você nunca teve um jardim, não tem como entender, e se você já teve um jardim, sabe que seria preciso um livro inteiro para descrever tudo que aconteceu.”
(BURNETT, 2013, p. 213)

RESUMO

A linguagem verbal tem um importante papel no desenvolvimento da criança. Na modalidade oral, organiza o pensamento e contribui para a compreensão do mundo que a cerca, pois é por meio da linguagem que a criança expressa seu modo próprio de perceber como se dá o processo de interação e de apropriação cultural (VYGOTSKY, 1998). A convivência com falantes de uma determinada língua a expõe a um processo de aprendizagem que se efetiva em interação oral. A fala torna-se essencial para a vida em sociedade, na qual a comunicação é o principal meio de interação (BAKHTIN, 2011), e, especialmente em culturas que valorizam e dependem da linguagem na modalidade escrita, a fala e a ampliação do vocabulário são basilares para uma apropriação do sistema de escrita. A oralidade como objeto de ensino e de aprendizagem, como eixo da linguagem verbal, deve ter valor igual à leitura e à escrita nas práticas cotidianas da Educação Infantil, portanto, pode e deve subsidiar a aquisição da escrita nas crianças. Nesse contexto, a tese defendida neste trabalho é que a compreensão da relação entre a oralidade e a escrita, manifestada nas práticas pedagógicas de professores da pré-escola, pode auxiliar significativamente o processo de aquisição da escrita pela criança. Por conseguinte, o objetivo geral foi investigar a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Para tanto, foram delineados como objetivos específicos: 1) Analisar as crenças de docentes da Educação Infantil sobre a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita; 2) Investigar o lugar da oralidade nas rotinas de crianças da Pré-escola numa escola pública de Fortaleza; 3) Analisar a articulação entre os gêneros orais e escritos nas ações didáticas dos docentes; 4) Identificar os materiais didáticos que favorecem a compreensão da relação entre a oralidade e a aquisição da escrita pelas crianças. A pesquisa foi de cunho descritivo, com abordagem qualitativa, e envolveu um estudo de campo e análise de documentos. As técnicas utilizadas foram a observação e entrevista semiestruturada com dados registrados em diário de campo, fotografias e gravação de falas. A Análise de Conteúdo foi a metodologia escolhida para extrair as categorias dos dados construídos no campo e interpretar o material, complementada com uma triangulação entre observação, entrevistas e análise dos documentos. Piaget (1978; 2005), Vygotsky (2008) e Wallon (2007) sustentam teoricamente a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança. Vygotsky e Luria (2010), Bakhtin (1992; 2010), Koch (2017) e Marcuschi (2005; 2010) constituem o arcabouço que ampara os estudos da linguagem verbal nas modalidades oral e escrita. Ferreiro e Teberosky (1999), Melo (2014), Morais e Silva, (2011) e Britto (2005) foram relevantes nas análises das escritas oriundas da relação com a oralidade. Os resultados

alcançados apontam para uma prática docente que desconsidera boa parte da oralidade das crianças, muito embora haja na rotina de interações momentos intitulados “roda de conversa” e sejam lançadas perguntas às crianças. Os gêneros textuais orais foram pouco evidenciados nas experiências propostas às crianças, e a escrita espontânea que mostra, de fato, as hipóteses construídas não tiveram espaço na rotina de proposições. A escrita valorizada era a copiada da lousa, aquela autorizada pela professora. Concluiu-se que é urgente a necessidade de ampliar as discussões acerca da relação oralidade e escrita, a fim de garantir o espaço da oralidade nas ações docentes cotidianas na Educação Infantil de modo intencionalmente planejado, visando o protagonismo das crianças. Nossos estudos apontam, ainda, para a relevância de pesquisas que possam potencializar essa discussão e dar mais visibilidade aos conceitos e hipóteses que as crianças formulam no processo de construção da linguagem verbal, mantendo equilibrado o trabalho pedagógico com as modalidades oral e escrita.

Palavras-chave: oralidade; escrita; alfabetização; prática docente; educação Infantil.

ABSTRACT

Verbal language plays an important role in child development. In the oral modality, it organizes thinking and contributes to the understanding of the world around it, because it is through language that the child expresses his own way of perceiving how the process of interaction and cultural appropriation takes place cultural (VYGOTSKY, 1998). Living with speakers of a given language exposes them to a learning process that takes place in oral interaction. Speech becomes essential for life in society in which communication is the main means of interaction (BAKHTIN, 2011) and, especially in cultures that value and depend on written language, speech and vocabulary expansion are essential for an appropriation of the writing system. Orality as an object of teaching and learning, as the axis of verbal language must have equal value to reading and writing in the daily practices of Early Childhood Education, therefore, it can and should support the acquisition of writing in children. In this context, the thesis defended in this work is that the understanding of the relationship between orality and writing manifested in the pedagogical practices of preschool teachers can significantly help the child's process of acquiring writing. Therefore, the general objective was to investigate the relationship between orality and the acquisition of writing in pedagogical practices in the context of Early Childhood Education. Therefore, the following specific objectives were outlined: 1) To analyze the beliefs of Early Childhood Education teachers about the relationship between orality and the acquisition of writing; 2) Investigate the place of orality in the routines of preschool children in a public school in Fortaleza; 3) To analyze the articulation between the oral and written genres in the didactic actions of the professors; 4) Identify the teaching materials that favor the understanding of the relationship between orality and the acquisition of writing by children. The research was descriptive with a qualitative approach and involved a field study and document analysis. The techniques used were observation and semi-structured interviews with data recorded in a field diary, photographs and recording of speeches. Content Analysis was the methodology chosen to extract the categories of data constructed in the field and interpret the material, complemented with a triangulation between observation, interviews and document analysis. Piaget (1978; 2005), Vygotsky (2008) and Wallon (2007) theoretically support the acquisition and development of language in children. Vygotsky and Luria (2010), Bakhtin (1992; 2010), Koch (2017) and Marcuschi (2005; 2010) constitute the framework that supports the studies of verbal language in the oral and written modalities. Ferreiro and Teberosky (1999), Melo (2014), Morais e Silva, (2011), Britto (2005), were relevant in the analyses of the writings

derived from the relationship with orality. The results achieved point to a teaching practice that disregards a good part of the children's orality, even though there are moments in the routine of interactions called conversation circles and questions are asked to the children. The oral textual genres were little evidenced in the experiences proposed to the children and the spontaneous writing that shows, in fact, the constructed hypotheses had no space in the routine of propositions. The valued writing was copied from the blackboard, the one authorized by the teacher. We conclude that there is an urgent need to broaden the discussions about the orality and written relationship in order to guarantee the space of orality in daily teaching actions in Early Childhood Education in an intentionally planned way, aiming at the role of children. Our studies also point to the relevance of research that can enhance this discussion and give more visibility to the concepts and hypotheses that children formulate in the process of verbal language construction, keeping pedagogical work balanced with oral and written modalities.

Keywords: orality; writing; literacy; teaching practice; child education.

RESUMEN

El lenguaje verbal tiene un importante papel en el desarrollo infantil. En la modalidad oral, ordena el pensamiento y contribuye para la comprensión de mundo que lo rodea, pues es a través del lenguaje que el niño expresa su propio modo de percepción de cómo se da el proceso de interacción y de apropiación cultural (VYGOTSKY, 1998). La convivencia con hablantes de una determinada lengua, lo expone a un proceso de aprendizaje que se convierte en interacción oral. El habla se hace esencial para la vida en sociedad en la que la comunicación es el principal medio de interacción (BAKHTIN, 2011) y, especialmente en culturas que valoran y dependen del lenguaje en la modalidad escrita, el habla y la ampliación de vocabulario son basilares para una apropiación del sistema de escritura. La oralidad como objeto de enseñanza y de aprendizaje, como eje del lenguaje verbal debe tener igual valor que a la lectura y a la escritura en prácticas cotidianas de la Educación Infantil, por lo tanto, puede y debe subvencionar la adquisición de la escritura en los niños. En este contexto, la tesis defendida en este trabajo es que la comprensión de la relación entre la oralidad y la escritura manifestada en la actuación pedagógica de profesores del primero de primaria puede auxiliar significativamente el proceso de adquisición de la escritura por el niño. Por consiguiente, el objetivo general fue investigar la relación entre la oralidad y la adquisición de escritura en las prácticas pedagógicas en el contexto de Educación Infantil. Para eso, fueron delineados como objetivos específicos: 1) Analizar las creencias de docentes de la Educación Infantil acerca de la relación entre la oralidad y la adquisición de la escritura; 2) Investigar el lugar de la oralidad en la rutina de los niños del ciclo inicial en una escuela pública de Fortaleza; 3) Analizar la articulación entre los géneros orales y escritos en las acciones didácticas de los docentes; 4) Identificar los materiales didácticos que favorecen a la comprensión de la relación entre la oralidad y la adquisición de la escritura por los niños. La investigación fue de cuño descriptivo con abordaje cualitativa y envolvió un estudio de campo y análisis de documentos. Las técnicas utilizadas fueron la observación y entrevista semiestructurada con datos registrados en diario de campo, fotografías y grabación de hablas. El Análisis de Contenido fue el método elegido para extraer las categorías de los datos construidos en el campo e interpretar el material, complementada con una triangulación entre observación, entrevista y análisis de los documentos. Piaget (1978; 2005), Vygotsky (2008) y Wallon (2007) sostienen teóricamente la adquisición y desarrollo del lenguaje en la infancia. Vygotsky y Luria (2010), Bakhtin (1992; 2010), Koch (2017) y Marcuschi (2005; 2010) constituyen las bases que respalda los estudios del lenguaje verbal en las modalidades orales y de escritura.

Ferreiro y Teberosky (1999), Melo (2014), Morais y Silva, (2011), Britto (2005), fueron relevantes en los análisis de las escritas oriundas de la relación con la oralidad. Los resultados obtenidos apuntan para una práctica docente que desconsidera gran parte de la oralidad de los niños, aunque haya en la rutina de interacciones momentos intitulados de rueda de conversación y sean lanzadas preguntas a los niños. Los géneros textuales orales fueron poco evidenciados en las experiencias propuestas a los niños y la escritura espontánea que muestra, de hecho, las hipótesis construidas no tuvieron espacio en la rutina de proposiciones. La escritura valorada era la apuntada de la pizarra, aquella permitida por la profesora. Concluimos que es urgente la necesidad de ampliar las discusiones acerca de la relación oralidad y escritura con la finalidad de garantizar el espacio de la oralidad en las acciones docentes cotidianas en la Educación Infantil de modo intencionalmente planeado, aspirando al protagonismo infantil. Nuestros estudios señalan, aún, para la relevancia de investigaciones que puedan potenciar esa discusión y dar más visibilidad a los conceptos e hipótesis que los niños formulan en el proceso de construcción de lenguaje verbal manteniendo equilibrado el trabajo pedagógico con las modalidades orales y de escritura.

Palabras-clave: oralidad; escritura; alfabetización; práctica docente; educación infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tarefa de escrita	141
Figura 2 – Desenho e escrita de trecho preferido de história	151
Figura 3 – Brincadeira de carrinho	153
Figura 4 – Cartões de aniversário	154
Figura 5 – E1 – 6a7m	158
Figura 6 – E2 – 6a7m	158
Figura 7 – E3 – 6a4m	160
Figura 8 – E4 – 5a9m	160
Figura 9 – E5 – 6a7m	160
Figura 10 – E6 – 5a9m	163
Figura 11 – E7 – 6a2m.....	163
Figura 12 – E8 – 5a9m	163
Figura 13 – E9 – 6a1m	165
Figura 14– E10 – 6a2m	165
Figura 15 – E11 – 6a4m.....	165
Figura 16 – E12 – 6a4m	167
Figura 17 – E13 – 6a0m	167
Figura 18 – E14 – 6a3m	167
Figura 19 – E15 – 6a1m	169
Figura 20 – E16 – 6a2m	169
Figura 21 – E17 – 6a6m	169
Figura 22 – E18 – 6a7m	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos Anped	32
Quadro 2 – Trabalhos BDTD.....	33
Quadro 3 – Cronograma de realização do estudo de campo	89
Quadro 5 – Distribuição de turmas e docentes	91
Quadro 6 – Experiências propostas às crianças.....	103
Quadro 7 – Rotina das atividades observadas na turma Infantil V – B.....	112
Quadro 8 – Triangulação entre observações e entrevista	123
Quadro 9 – Triangulação entre observações e entrevista	128
Quadro 10 – Triangulação entre observações e entrevista	135
Quadro 11 – Triangulação entre observações e entrevista.....	142
Quadro 12 – Triangulação entre observações e entrevista	146
Quadro 13 – Agrupamentos de escritas das crianças.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Escolar Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIES	Centro Integrado de Educação e Saúde
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
COEI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAIC	Alfabetização na Idade Certa
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Nosso jardim não secreto: sobre mudanças no percurso da pesquisa	20
1.2	No jardim secreto: introdução à tese	23
2	A CHAVE DO JARDIM: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA	37
2.1	A linguagem em desenvolvimento	38
2.2	Contribuições ao debate	39
2.2.1	<i>As contribuições de Piaget</i>	39
2.2.2	<i>As contribuições de Vygotsky</i>	45
2.2.3	<i>As contribuições de Wallon</i>	50
2.3	Aproximações e distanciamentos	53
2.4	As implicações das teorias para o desenvolvimento da linguagem nas instituições educativas	55
3	MARY E COLIN: A RELAÇÃO ORALIDADE E ESCRITA NOS CONTEXTOS COLETIVOS DE EDUCAÇÃO	57
3.1	Oralidade: a expressão falada da língua	63
3.2	Escrita: a expressão gráfica da língua	67
3.3	Oralidade e escrita: expressões que se cruzam na experiência discursiva	74
3.4	A abordagem da oralidade como objeto de trabalho pedagógico	80
4	ATRAVESSANDO A CHARNECA: PERCURSO METODOLÓGICO	85
4.1	Tipo de pesquisa	86
4.2	Desenho da pesquisa de campo	87
4.3	Lócus do estudo de campo	89
4.4	Sujeitos envolvidos na pesquisa	90
4.4.1	<i>A professora</i>	94
4.4.2	<i>A turma de crianças</i>	96
4.5	Instrumentos e técnicas de coleta	99
4.5.1	<i>Diário da relação oralidade e escrita</i>	102
4.6	Metodologia de análise dos dados construídos no campo	103
4.7	Postura ética adotada na pesquisa	106
5	A PRIMAVERA NO JARDIM SECRETO: ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS CONSTRUIDOS	111

5.1 As flores e os sabores encontrados no jardim secreto: categorias de análise....	118
5.1.1 <i>Concepção de aprendizagem da linguagem verbal</i>	119
5.1.2 <i>Crenças sobre a relação oralidade e escrita</i>	123
5.1.3 <i>Lugar da oralidade nas rotinas pedagógicas</i>	128
5.1.4 <i>Articulação dos gêneros orais e escritos nas ações didáticas</i>	135
5.1.5 <i>Recursos favoráveis à compreensão da relação entre a oralidade e a aquisição da escrita</i>	143
5.2 “A mágica”: diário da relação oralidade e escrita manifestada pelas escritas.....	147
5.2.1 <i>Desenho, escrita e descrição do trecho preferido de história</i>	149
5.2.2 <i>Desenho e descrição de brincadeira</i>	152
5.2.3 <i>Mensagem em cartão de aniversário</i>	154
5.2.4 <i>Nomes de animais e transportes</i>	156
6 “EU VOU VIVER PARA SEMPRE, PARA TODO O SEMPRE”: REFLEXÕES	
 FINAIS	173
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –	
 TCLE PARA A PROFESSORA	184
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –	
 TCLE PARA AS CRIANÇAS	186
APÊNDICE C – TERMO DE ASSSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA	
 AS CRIANÇAS MAIORES DE 6 ANOS	188
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA	190
APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES	191
ANEXO A – IMAGEM DA FOLHA DO CADERNO DE PLANEJAMENTO	192

1 INTRODUÇÃO

[...] Martha pegou seu casaco e o chapéu, e um par de botinhas resistentes, e mostrou o caminho lá para baixo. – Se der a volta por ali tu vai chegar nos jardins – ela disse, apontando um portão num muro junto a uma moita de arbustos. – Tem montes de flores no verão, mas agora não tem nada florido. – Ela hesitou um instante antes de acrescentar. – Um dos jardins está trancado. Ninguém entra lá há dez anos. (BURNNET, 2013, p. 35)

Ao escrever “Sobre jardins e borboletas”², Rubem Alves diz que “todo jardim começa com um sonho de amor. Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma. Quem não tem jardins por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles [...]”.

Pois foi no intuito de passear pelo Jardim Secreto da Linguagem Verbal que essa tese nasceu. Contudo, como um rio, a pesquisa acadêmica não segue seu curso sempre em uma linha reta e com final planejado. Há sempre curvas, suaves ou acentuadas, desníveis no solo a fazer com que seja mais raso ou fundo, forme cascatas e cachoeiras; há também as pedras obrigando-o a desviar o caminho de suas águas, e as inevitáveis intempéries que podem modificar, de forma definitiva, o seu destino.

De maneira similar, pesquisar, na maioria das vezes, é ingressar em um universo de incertezas e abraçar o inesperado, é encontrar as pedras, as curvas e as adversidades originárias de transformações. Sabemos como começa, porém, poucas vezes, como termina. Com nossa investigação não foi diferente: o inusitado aconteceu, uma crise mundial de cunho sanitário ocasionou a pausa geradora de uma espera que nos conduziu a abreviar o projeto de pesquisa pensado, criteriosamente planejado e em pleno andamento na construção dos dados para análise.

Foi preciso uma pausa e manter o Jardim secreto plantado dentro de nós por um tempo, e, por fora, plantar outro, não secreto, para que a vida que brotasse nele fortalecesse o nosso compromisso com a jornada acadêmica empreendida, e a pesquisa interrompida pudesse ser retomada a partir do ponto em que chegou e com aquilo que foi colhido no campo da investigação, uma vez que fomos impedidas de continuar.

Desse modo, organizamos a Introdução em duas seções: na primeira, trazemos as razões originárias da mudança na pesquisa inicial, para, na segunda, adentramos à temática delineada para estudo.

² Disponível em: “[Todo jardim começa com uma história de amor.](#)” – Rubem Alves – Revista Ecos da Paz.

1.1 Nosso jardim não secreto: sobre mudanças no percurso da pesquisa

Durante os meses de setembro a novembro de 2019, realizamos aquela que seria a primeira etapa de nossa pesquisa, até então intitulada “Oralidade e escrita: o jardim secreto da linguagem verbal na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Foram dez observações na sala de interações das crianças e professora, além dos dias em que conversamos individualmente, participamos do planejamento e fizemos a entrevista com a docente responsável pela turma. Fizemos os registros para a construção dos dados para análise e, findo o ano letivo, aguardamos o início do próximo período para que pudessemos realizar a segunda etapa que aconteceria no primeiro ano do Ensino Fundamental, efetivando, assim, a transição desejada. A turma seria a mesma, obviamente com as modificações que transferências e novas matrículas pudessem ocasionar.

Iniciado o ano de 2020, chegara o momento de continuar. Aguardamos o início e o tempo de adaptação que a mudança de turma, professor e espaço gera nas crianças, e, em março, retornamos à instituição para (re)conhecer os sujeitos colaboradores de nossa investigação e dar continuidade à empreitada. Fizemos o primeiro contato com o professor e verificamos as mudanças ocorridas na turma de crianças: quem chegou ou saiu, a nova sala, a rotina. Combinamos os dias propícios às observações, os momentos em que poderíamos participar do planejamento e definimos os caminhos a trilhar.

Embora estivéssemos, naquele momento, a par dos acontecimentos mundiais, acreditávamos que seria possível a realização dessa etapa da pesquisa prevista para os meses de março, abril e maio daquele ano. Contudo, o avanço da pandemia da Covid-19 que acometeu o planeta nos impediu de dar prosseguimento aos nossos objetivos investigativos. O isolamento social foi necessário a fim de salvar o máximo de vidas e isso acarretou o fechamento de portas da maior parte das instituições. A escola, lugar de trânsito diário de grande quantidade de pessoas, foi uma das primeiras a parar as atividades em seus espaços.

Nossa pesquisa, nos moldes projetados, foi inviabilizada pelo tempo decorrido. A cada dia passado, víamos minar as possibilidades de que acontecesse. Sem retorno às atividades presenciais, era completamente impossível contar com o olhar à transição daquela turma, da Educação infantil ao Ensino Fundamental. As crianças, promovidas ao primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir de então passaram a ter, com o professor, apenas contatos virtuais. Ouvi-las, gravar suas conversas em interações cotidianas, registrar suas respostas e posicionamentos nos momentos de aula, a exemplo do que ocorreu no ano anterior, era completamente impossível.

O “Jardim secreto da linguagem verbal” estava cada vez mais secreto. A chave que cerrou suas portas não estava a nosso alcance, nem das crianças e muito menos dos profissionais da instituição. Nesse momento, enquanto aguardávamos o desenrolar dos fatos que mudaram substancialmente a vida dos habitantes da terra, foi nos acontecendo uma transformação interior. Envoltas no trabalho que passou a ser em casa e observando os ambientes até então pouco visitados em decorrência da vida agitada, repleta de tarefas e compromissos, fomos percebendo possibilidades.

Havia um jardim e ele não era secreto, ao contrário, compunha o cenário que passou a ser o local de trabalho. No entanto, era bem tímido, pouco cuidado crescendo à própria sorte. O fato de acordarmos para sair e chegarmos para dormir, na grande maioria dos dias, não nos proporcionava possibilidades de permanecer nele, de sentir sua harmonia, de perceber sua beleza e ampliar tudo que ele poderia ser, tudo que poderia nos dar. Toda a vida que ali era gerada, vivida e transformada não era muito acompanhada por nós.

Então, passeando por ele nos inícios e finais dos dias enquanto estávamos reclusas em casa para preservarmos a saúde e a própria vida, fomos pouco a pouco observando belos detalhes, como o crescimento de folhas, o desabrochar de flores e os moradores que coabitavam em perfeita interação. Eram passarinhos, borboletas, formigas, lagartas, minhocas, abelhas, entre outros bichinhos cuja vida dependia do jardim e o tornavam tão mais belo e harmônico, natureza rica e perfeita.

Do mesmo modo, detalhes menos belos se apresentaram aos nossos olhos: pontos em desarmonia, a falta de mãos que pudessem corrigir pequenas falhas, harmonizar cores, volumes, formas, compondo um conjunto agradável aos olhos e ao coração. Assim começamos a pôr a mão na terra, plantar mudas, retirar folhas secas, galhos já sem vida, melhorar espaços, adubar, regar. A resposta veio em beleza. Mais flores foram surgindo e, com elas, vieram os beija-flores e outros passarinhos além dos que já eram presentes; vieram com maior frequência e trazendo os amigos.

Os acontecimentos ocasionados pela crise sanitária, o isolamento, o risco de morte iminente, não foram momentos fáceis de vivenciar. Por vezes nos sentimos como se fôssemos os próximos da fila. Assistir a tanta desgraça, perda de amigos, familiares, inviabilidade do trabalho, aumento da miséria, desespero, acarretou um adoecimento na alma. Entretanto, o nosso jardim foi dia a dia nos cuidando. Enquanto a vida se esvaía lá fora, lá dentro ela brotava em folhas e flores, formatos e cores, e isso nos fortalecia para lutar pela própria vida e não desistir. Com a esperança de que tudo passaria, que as lágrimas iam secar e o sorriso

voltaria aos nossos lábios, plantamos, fizemos mudas, podamos, construímos e compartilhamos vida.

À medida que as novas plantinhas enraizavam e folhinhas novas surgiam, tínhamos a certeza de que, embora vacilantes e temerosas com toda a situação, nos mantínhamos vivas e um novo cenário era possível. Assim, espécies que até então não haviam existido em nosso jardim, passaram a fazer parte do cenário. Antúrio, Lantana, Mimo-do-céu, Sorriso-de-maria, Verbena, Rucélia, Lírio-da-paz, Jasmim, foram flores que vieram juntar-se às Papoulas, Helicônias e Mine-lacres já nativos. Vieram também belas folhagens como os Caladiuns, Samambaias, Dracena, Comigo-ninguém-pode, Crótons, Coleus.

Com a pesquisa acadêmica em repouso, porém não esquecida, empreendemos a exploração ao universo das plantas, tentando compreender seu modos de vida, de reprodução, crescimento, florescimento. Assim como os cuidados necessários para que ficassem cada vez mais belas e harmoniosas em nosso espaço, inspirando-nos nas ações de Mary, que, para fazer reviver o Jardim secreto, precisou aprender os segredos da terra, revolvê-la, retirar as ervas daninhas para que as roseiras voltassem a florir.

A vida vegetal nos retribuiu com amor em forma de folhas e flores, porém vieram também os problemas: as folhas rapidamente amarelando, secando, aparecendo roídas e caídas ao amanhecer. Tudo isso para que soubéssemos que “nem tudo são flores” e que há muitos mistérios no jardim a serem desvendados, que desistir quando as dificuldades se apresentam não é um bom caminho se quisermos um espaço natural bonito, florido e harmônico, que apenas uma adubação não garante a vida para sempre, é preciso alimento regular, água periódica e combate às doenças, é preciso observar os sinais de perigo e agir. Assim é no jardim, assim é na vida!

Assim vieram as formigas-de-roça para mostrar que a terra estava endurecida e as formigas-doceiras mostrando que havia cochonilhas e pulgões. Vieram também os caramujos, seres não nativos, que sem predadores naturais aumentam rapidamente, destruindo em pouco tempo o jardim que levou meses para crescer. Estes bichinhos – até bonitos e interessantes – amam as folhas, mas, diferentemente das lagartas, não se alimentam para metamorfosearem-se e voarem em cores, somente aumentam sua população tomando conta do lugar. Infelizmente, e para a felicidade do jardim, precisam ser eliminados.

E foi assim, com as mãos e o coração na terra, cuidando e desenvolvendo o amor às plantas que fomos sendo cuidadas por elas, que conseguimos nos energizar e retomar o curso interrompido da pesquisa acadêmica. Não houve mais a condição do olhar à transição, restando-nos direcioná-lo somente à Educação Infantil, essa etapa potente e desafiadora da

Educação Básica. E foi vivenciando a experiência da construção do nosso Jardim não secreto que pudemos desvendar e trazer a vocês o Jardim secreto da linguagem verbal na Educação Infantil. Boa leitura!

1.2 No jardim secreto: introdução à tese

Sempre fui muito quieta e calada: “uma criança comportada” poderia traduzir meu jeito de ser na infância tanto em casa como na escola. Lembro-me de brincar muito na rua em que era situada a casa onde nasci e cresci, na escola em que iniciei a vida de aluna, na casa da Zeni, onde aprendi as primeiras letras. Segunda filha do casal Nenel e Zuleide, eu sempre me espelhava na primogênita, e, por muito tempo, a obedeci. Nutria por ela um sentimento de admiração e talvez de respeito por ser a irmã mais velha. Ela sim, falante, debatedora, a que respondia e enfrentava nossos pais, a que não levava desaforo para casa e até insultava os meninos na escola e na rua, enquanto a mim só cabia tremer, chorar e correr, tão medrosa que era.

Não sei bem em que momento da vida comecei a me emancipar da tutela de minha irmã e passei a reunir forças para falar, posicionar-me e dar opiniões tímidas a respeito das situações. Talvez tenha sido quando decidi ser professora, quando resolvi, por influência de vizinhas que também admirava, fazer o curso pedagógico, o magistério do primeiro grau, formação docente em nível médio. Pela primeira vez eu estava sozinha (sem minha irmã) numa escola e teria que falar por mim mesma. Foi o meu momento!

Recordo eventos prazerosos desse estudo, como um trabalho que realizei sobre o desenvolvimento da criança, um álbum que devia retratar desde a concepção até a adolescência, o crescimento e desenvolvimento da pessoa, a fim de compreender como a criança aprende. Vale ressaltar que na época eu não tinha isso muito claro. Como um curso profissionalizante, formava professoras para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo estender-se até o sexto ano (hoje sétimo) caso a opção dos estudos adicionais (4º ano pedagógico) fosse para este fim. Não foi o meu caso!

Apaixonada e talvez deslumbrada e seduzida pelo desenvolvimento da criança, optei pela Educação do Pré-escolar, uma espécie de especialização, se posso chamar assim, do curso pedagógico. Em um ano tive disciplinas escolares que me subsidiaram com um repertório de material, metodologias e estratégias para lidar com crianças de 0 a 6 anos, do berçário à alfabetização. Metodologia da alfabetização, Artes Plásticas, Música, Recreação e a mais querida: Literatura Infantil. Ah, nessa eu me delicieei e me descobri falante, amava ouvir

e fazer o reconto das histórias que a professora lia ou narrava para a sala, dramatizar, fazer fantoches, criar textos, personagens e falas.

Até hoje lembro com saudades do “Bolinha: o pintinho fujão”, uma das primeiras histórias que contei para meus alunos que pediam para que eu a repetisse sempre que me sentava com eles na hora da história. Não me recordo o nome nem o rosto da professora, mas lembro muito claramente de como eu viajava nessa história, como eu conseguia me transportar para aquele galinheiro e fugir junto com o Bolinha, como sentia medo ao anoitecer e perceber que estava longe de casa, sentir falta da mãe e querer, em vão, voltar. Assim como quando meu coração se enchia de alegria ao ouvir a Dona Pintada chamar pelo filhote no meio da floresta e levá-lo para casa sob a promessa de nunca mais fugir.

Foi nesse mesmo ano em que cursava o quarto pedagógico que iniciei minha prática docente na Escolinha Reino Encantado, numa turma de crianças de 4 anos, o Jardim I. Era a oportunidade que eu precisava para pôr em prática os saberes construídos no curso pedagógico, de ser professora de fato, de estar com as crianças antes idealizadas, desconhecidas, de enfim iniciar a vida profissional.

E não levava comigo somente o aprendido no curso de formação, havia todo um saber da experiência de estudante, da criança que fui na escola, da filha, das professoras que tive nas instituições escolares e da Zeni, minha primeira mestra que não foi na escola. Eu estava prestes a ter o diploma de professora do pré-escolar e já estava trabalhando, que alegria!

Eu havia aprendido muito e sabia exatamente o que fazer quando me deparasse com aquelas pessoinhas de 3 a 4 anos. Organizei a sala, fiz os planos das aulas e da rotina do dia, a rodinha que era a hora destinada à conversa informal, hoje a chamada “roda de conversa”. Naquele momento minha compreensão era de que essa rodinha teria que ser conduzida por mim, então eu cantava com as crianças as músicas que havia aprendido e outras que fui angariando, falava sobre o tempo, escolhia os ajudantes do dia, preenchia o calendário e fazia a chamadinha destacando os presentes e ausentes, contava as crianças e já desenvolvia noções matemáticas de contagem e comparação.

Eu não tinha noção do quanto silenciava as crianças, de que a roda de conversa era para conversar, dialogar, para ouvi-las e não somente para ser ouvida, de que estar com as crianças era oportunizar momentos de descobertas e construções e não de dar aulas. E eu dei muitas aulas! Era considerada uma boa professora, ensinava até a fazer oração e cantar a música da mãezinha do céu. Estado laico, o que era isso mesmo, hein?

Foi com essa rotina que durante 3 anos atendi crianças nessa escolinha. Com o casamento deixei o trabalho e me dediquei à família. Foram anos afastada da educação

profissional até voltar a estudar e me submeter a um vestibular novamente, desta feita para o curso de Pedagogia em regime especial, pois para ser professora nesse tempo passou a ser obrigatório o curso superior. Novos aprendizados, mudanças na legislação da educação nacional, desafios à frente e fui trabalhar com crianças em uma creche ligada ao Tribunal de Justiça do Estado do Ceará. A coordenadora levava novidades cotidianamente e, naquele momento, o que se queria formar era um cidadão crítico, participativo, capaz de interagir e transformar a realidade. Como fazer isso? Na rotina a velha rodinha se repetia, depois das histórias contadas, as mesmas perguntas feitas às crianças, cantar, contar... e a conversa?

Como um dos objetivos da Educação Infantil, o Desenvolvimento da linguagem das crianças, mas como isso se efetivava? Foi preciso estudar de novo e perceber que só cantar e responder a perguntas não formava o tal cidadão crítico, tampouco desenvolvia de forma eficaz a linguagem verbal oral e argumentativa das crianças.

Ouvi-las era mais importante, mas como fazer isso? Como proporcionar às crianças uma experiência que não tive? Como estimular uma fala que em mim não teve lugar na escola? Como compreender esse tamanho desafio e torná-lo real? Não foi tão fácil. Não foi e não é! Requer uma compreensão mais ampla do que é ser cidadão, dos direitos da criança, dos deveres dos professores e da educação para a formação de sujeitos protagonistas da aprendizagem, não somente produtos, mas, sobretudo, produtores da cultura.

Ao compor o quadro de professores da rede municipal de Fortaleza por meio de um concurso, um primeiro ano do Ensino Fundamental (hoje segundo) foi meu grande desafio. Precisava alfabetizar 25 crianças com idades entre 7 e 8 anos, com muitas experiências de vida e conhecimentos variados que não importavam, pois o objetivo era que aprendessem a ler e a escrever ainda no primeiro semestre, para que, no segundo, aprendessem os conteúdos das disciplinas escolares (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia).

As crianças clamavam pela voz, e eu, mais uma vez, as silenciava pelo dever de alfabetizá-las. E seu direito de falar, argumentar, serem ouvidas? Só quando eu perguntasse, somente quando houvesse a necessidade de sua participação na aula, mas essa postura já me incomodava por demais, eu também clamava por transformação, não me contentava em ser a mesma professora que fui conforme, talvez, as que tive.

Um pouco mais amadurecida, com estudos mais recentes e a experiência vivida na creche, eu propunha brincadeiras, dramatizações, contava e lia muitas histórias. Assim, fui aos poucos garantindo o espaço de expressão oral das crianças. Ávida por aperfeiçoamento, buscava cursos de formação continuada. Concluí a Pedagogia, retornei ao curso de Letras (também abandonado ao casar-me) na Universidade Estadual do Ceará, conheci a Psicogênese

da Língua Escrita, a construção do número, o sociointeracionismo. Quanta novidade, quantas possibilidades!

Passei a me expressar mais, conversar, interagir, perguntar, ouvir e dar espaço à fala das crianças na escola. Entretanto, até hoje ainda tenho dificuldade de falar, por vezes vacilo, receio me posicionar frente a discussões, tomar o turno de fala em coletivos, prefiro silenciar e ouvir. Porém, quando conto histórias... Ah! Ao contar histórias sinto-me tão livre, tão bem. Algo mágico acontece e a transformação se dá. Por meio dos contos eu me expesso e sinto minha voz valorizada, talvez por isso goste tanto de narrá-los.

Continuo quieta e calada, embora em menor intensidade. Ainda hoje professores e colegas sempre observam essa característica a mim peculiar. Receio cometer gafes, falar algo inadequado ou inoportuno, e, talvez por isso, por diversas vezes não consigo organizar coerentemente o pensamento e articular bem uma fala, considero desenvolver com maior competência essa habilidade na escrita.

De menina quietinha e calada, tornei-me professora de crianças e de potenciais professores em cursos de Pedagogia, formadora de alfabetizadores, de docentes da educação infantil. Continuo gostando de contar histórias, de fantasiar, sonhar e proporcionar o deleite que a literatura possibilita a crianças e adultos. Sinto-me realizada ao unir docência e Literatura na ação pedagógica.

Pensar, pesquisar e escrever sobre a oralidade na Educação Infantil me traz à memória essas experiências, possibilita-me revisitar os espaços em que o direito à fala das crianças, e o meu próprio direito, foi negado ou garantido, motivado ou reprimido e me situa numa posição de defesa e garantia desse direito às gerações atuais e futuras, quem sabe; ao esclarecimento e reflexão aos profissionais que lidam com essas gerações de crianças hoje.

Não se pode mais calar a criança. Não se consegue!³ Ao contrário, precisamos ouvi-la, fomentar o diálogo, motivá-la a expressar-se por meio de múltiplas linguagens e a verbal é uma delas. Seja falando, escrevendo, expressando-se com o corpo, a criança tem o direito de dizer e dizer-se, e esse direito precisa ser garantido na sociedade de um modo geral e na escola de modo particular.

Na busca pela garantia desse direito, a escola como instituição de educação e cuidado das crianças não pode prescindir de um trabalho pedagógico que vise desenvolver a linguagem verbal em todos os eixos: oralidade, escrita e leitura. Dessa forma, cabe aos

³ Ressaltamos que em práticas docentes autocêntricas e autoritárias em que se aprisiona os corpos das crianças em apenas uma posição (sentadas) durante o tempo na escola, ainda percebemos o silenciamento das crianças, no entanto, elas encontram formas de não calar por meio de outras linguagens. Cala-se sua voz, mas não seu corpo, seu pensamento e sua disposição para transgredir.

professores a mediação de experiências em que os meninos e as meninas possam expressar-se verbalmente, tendo as suas falas valorizadas e estimuladas a fim de desenvolver a competência linguística e discursiva necessária ao efetivo exercício da cidadania nas sociedades de cultura letrada, na sociedade em que vivemos.

A linguagem verbal tem, sobretudo, um importante papel no desenvolvimento da criança. Ela organiza o pensamento e contribui para que a criança compreenda o mundo que a cerca e interaja com as pessoas e as situações culturalmente construídas pelos grupos sociais (VYGOTSKY, 1998; BAKHTIN, 2011). É por meio da linguagem que a criança mostra e demonstra o seu modo próprio de perceber como se dá o processo de interação e de apropriação cultural. É imitando, agregando à imitação ações e expressões que ela vai testando a pertinência de palavras e de termos ouvidos nas situações cotidianas de que participa.

A convivência com falantes de uma determinada língua, objeto cultural, expõe a criança a um processo de aprendizagem dessa língua. Dotada da capacidade biológica de falar, é somente em condições de interação com falantes que essa aprendizagem acontece. Tal habilidade se torna essencial para a vida em sociedade, onde a comunicação é o principal meio de interação, e especialmente em culturas que valorizam e cada vez mais dependem da linguagem na modalidade escrita, a fala e a ampliação do vocabulário tornam-se basilares para uma apropriação do sistema de escrita.

Na contemporaneidade, em meio a todo tipo de comunicação, a linguagem verbal tem assumido uma posição de destaque, especialmente na modalidade escrita. A partir desta modalidade, as práticas de leitura também se inserem cada vez mais no cenário, fazendo parte de estudos e pesquisas, assim como de programas oficiais com o fim de formar leitores proficientes. Nesse contexto, as instituições de educação coletiva têm dispensado um aparato cada vez mais refinado ao trabalho com a linguagem escrita.

A manipulação dos gêneros textuais orais presentes no cotidiano das crianças, como cantigas de roda, quadrinhas, adivinhas, poemas e parlendas promovem a articulação da oralidade, enriquecendo o repertório linguístico, o que pode propiciar a consequente ampliação de possibilidades para escritas diversas. Quem lê e ouve tem sempre o que dizer, sobre o que conversar e discutir, e nos momentos de diálogo pode adquirir competência discursiva para argumentar e se posicionar.

Compreendemos que o desenvolvimento da oralidade como objeto de ensino e de aprendizagem não se restringe somente ao desenvolvimento da fala e da ampliação de vocabulário. Reiteramos, sobretudo, que este eixo da linguagem verbal deve ter igual valor à

leitura e à escrita nas práticas cotidianas da Educação Infantil, portanto, pode e deve subsidiar a aquisição da escrita nas crianças.

Consideramos, ademais, que um trabalho pedagógico que relacione, em sua prática, a oralidade e a escrita, pode, verdadeiramente, ampliar as possibilidades linguísticas e discursivas das crianças. Tomando como base essa compreensão, a questão central desta pesquisa foi assim delineada: como tem se construído a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita em práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil?

Tendo em vista essa indagação, expomos os seguintes questionamentos:

- 1) Quais as crenças de docentes da Pré-escola de uma escola pública de Fortaleza sobre a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita?
- 2) Qual o lugar da oralidade nas rotinas de crianças da Pré-escola numa escola pública de Fortaleza?
- 3) Como são articulados os gêneros orais e escritos nas ações didáticas de docentes?
- 4) Quais materiais didáticos favorecem a compreensão da relação entre a oralidade e a aquisição da escrita pelas crianças?

Com base nesses questionamentos, a tese que defendemos nessa proposta é que a compreensão da relação entre a oralidade e a escrita manifestada nas práticas pedagógicas de professores da pré-escola pode auxiliar significativamente o processo de aquisição da escrita pela criança. Essa compreensão é refletida nas produções oral e escrita das crianças em fase de ampliação de vocabulário, de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, portanto, suas primeiras manifestações gráficas.

Levamos em conta as escritas espontâneas⁴, ou seja, aquelas que são originárias do desejo de escrever das crianças a partir de suas falas, brincadeiras, cantigas, leituras e demais interações com a linguagem verbal oral. Nesse contexto, consideramos o papel docente fundamental na motivação e incentivo tanto à fala quanto à escrita dos pequenos.

Diante do cenário exposto, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, especialmente a pré-escola.

⁴ Escritas não oriundas de cópias possíveis de retratar as hipóteses das crianças acerca da língua escrita.

Para tanto, delineamos como objetivos específicos:

- 1) Analisar as crenças de docentes da Educação Infantil sobre a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita;
- 2) Investigar o lugar da oralidade nas rotinas de crianças da Pré-escola numa escola pública de Fortaleza;
- 3) Analisar a articulação entre os gêneros orais e escritos nas ações didáticas de docentes;
- 4) Identificar os materiais didáticos que favorecem a compreensão da relação entre a oralidade e a aquisição da escrita pelas crianças.

Para efeito de delimitação do estudo, a investigação restringiu-se às crianças do Infantil V⁵, turma que finaliza a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica em que as crianças devem estar com 5 anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se inicia a matrícula, compreendendo a faixa etária de 5 a 6 anos, conforme corte etário estabelecido pela legislação nacional (BRASIL, 2018).

O título atribuído a esta tese faz referência ao romance *O jardim secreto*, de autoria da escritora inglesa Frances Hodgson Burnett⁶. A obra literária conta a história de Mary, menina tímida e cheia de complexos por se achar muito feia comparada à beleza de sua mãe. Nascida na Índia, filha de pais ingleses, torna-se órfã e é conduzida à Inglaterra para viver com um tio, único parente, em sua grande propriedade campestre.

Em sua curiosidade natural de criança, Mary descobre a presença de um primo, Colin, com idade próxima a dela, que vivia triste, fraco e doente, isolado em seu quarto. Condição causada pela solidão e prenúncio de sua suposta morte iminente, crença derivada da morte prematura de sua mãe. Por esse motivo, tornara-se autoritário e tinha todas as vontades prontamente atendidas por criados e cuidadores.

Por meio da amizade e do companheirismo, os dois foram se transformando e descobrindo-se fortes, inteligentes, sadios e capazes. A descoberta por Mary do jardim secreto e a amizade com pessoas simples do campo oportunizaram aos dois, Colin e Mary, viver a transformação à medida que o jardim se enchia de vida com a mudança da paisagem sombria do inverno para o colorido alegre e melodioso da primavera. Os dois eram igualmente

⁵ Turma que finaliza a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica em que as crianças devem estar com 5 anos completos até 31 de março do ano letivo.

⁶ BURNETT, Frances Hodgson. Ilustrações de Tasha Tudor. Tradução de Marcos Mafei. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

reprimidos em suas tentativas de viver, explorar e se desenvolver, e o encontro entre eles proporcionou descoberta de vida e esperança onde antes não havia.

Neste sentido, o enredo inspira a relação dos primos à relação entre oralidade e escrita. Respectivamente Mary, a menina desprezada, feia e sozinha encontra de forma ativa um motivo para sobreviver, alude à oralidade, e Colin, o menino que mesmo rodeado de aparatos e atenção não se desenvolvia de maneira saudável, à escrita. O jardim secreto e os camponeses fazem referência a um contexto de construções e descobertas propício a possíveis transformações em que a oralidade pode contribuir, de forma efetiva, para o desenvolvimento da escrita, observados os detalhes íntimos, práticos e profundos de seu funcionamento, do funcionamento da linguagem verbal.

O interesse por esse tema deriva de uma relação profissional construída, em minha trajetória de trabalho na educação, com a Educação Infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente o ciclo de alfabetização. As experiências como professora de turmas de crianças de 3 a 7 anos de idade, coordenadora de centro de educação infantil e formadora de professores das duas etapas me proporcionaram aproximação com o objeto de estudo proposto nessa tese.

Na condução de formações de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF e em editoras por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC e Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, pude acompanhar a docência por uma ótica distinta da de professora. Essa vivência possibilitou-me olhar a interação dos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem verbal de forma indireta, causando-me inquietações diante das diversas situações de fragilidade da prática pedagógica, somando-se às minhas intrínsecas fragilidades.

As inquietações fomentaram o interesse em investigar essa prática, o que se fazia de forma incipiente nas reuniões entre formadoras, na busca por sugestões que viessem a contribuir com a melhoria da ação profissional no tocante à aprendizagem da linguagem verbal. Esse interesse me encaminhou a um estudo mais aprofundado, culminando numa pesquisa de mestrado⁷ em que analisei a influência da cultura dos resultados das avaliações no trabalho pedagógico com a leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

⁷ SOARES, Silvana Mendes Sabino. **O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental:** investigações sobre ensino e avaliação. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Nessa pesquisa, foram analisadas as estratégias e os recursos utilizados por professoras do último ano da Educação Infantil e do primeiro do Ensino Fundamental para desenvolver a competência leitora das crianças. Esse foi um dos objetivos específicos delineados com o fim de contribuir para a elucidação das questões propostas.

Os achados revelaram que são empreendidos muitos esforços por parte dos professores para a aprendizagem da escrita, assim como da leitura, embora em menor proporção. Entretanto foi percebido pouco espaço para a oralidade. Observou-se, no estudo de campo, que a literatura tem um importante papel como um vasto e poderoso recurso nas salas de aula, mas a utilização dos textos literários, seja de tradição oral ou escrita, restringiam-se ao desenvolvimento da leitura e da escrita, deixando a oralidade em uma posição desprivilegiada ou até mesmo inexistente, assim como o efeito estético peculiar ao texto literário.

Nas aulas observadas para análise, os momentos de oralidade das crianças eram de falar sobre as histórias lidas ou ouvidas, responder a questionamentos dirigidos pelas professoras e dar opiniões sobre assuntos ou fatos. Não foi percebido, no recorte analisado, um trabalho planejado com vistas ao desenvolvimento da oralidade como ensino da língua, relacionando-se diretamente com as habilidades argumentativa, descritiva e narrativa, as quais contribuem, sobremaneira, para a competência discursiva das crianças.

Diante desse cenário, esta pesquisa adquire relevância social ao se inscrever como contribuição à prática docente e, conseqüentemente, à sua reflexão, com vistas a avaliar o trabalho pedagógico com a linguagem verbal, essencialmente a oral. Os resultados podem significar valorosos contributos à compreensão do papel da linguagem oral como importante eixo de ensino e aprendizagem da língua materna, ainda negligenciado na ação de professores da pré-escola.

Na condição de professora e formadora de professores, sinto crescente a responsabilidade na elaboração de conhecimentos teóricos e práticos no campo da aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal, oral e escrita. Assim como pela ampliação das discussões acerca dessa temática na comunidade acadêmica, com a certeza das reverberações que podem ser ocasionadas na formação inicial e continuada de professores e professoras.

Portanto, essa investigação torna-se relevante, do ponto de vista acadêmico, por ter se debruçado sobre um tema que ainda revela fragilidades na ação docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem de crianças. Assume importância social, sobretudo, por tratar do processo de construção de saberes relacionados à docência e à linguagem verbal na Educação Infantil num cenário em que a criança deve ter garantidos os

direitos de aprender, conviver e expressar-se, este último sendo fortemente afirmado nos movimentos sociais e educacionais.

Acreditamos que este estudo poderá contribuir, efetivamente, para a ampliação do conhecimento em relação à compreensão das especificidades do trabalho pedagógico com a linguagem verbal, notadamente com o ensino e a aprendizagem da oralidade como eixo relevante da língua materna, e, de modo consequente, poderá subsidiar a reflexão acerca de práticas pedagógicas frente às crianças e seus diferentes modos de falar e escrever.

Em pesquisa realizada nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, em um período de 10 anos, 2007 a 2017, no Grupo de Trabalho – GT 7, Educação de crianças de 0 a 6 anos, foram encontrados 2 artigos relacionados ao tema em estudo. Os trabalhos são oriundos de pesquisas de pós-graduação concluídas ou em andamento. Buscamos os descritores oralidade, escrita, fala, relação oralidade e escrita. O Quadro 1 a seguir resume os trabalhos mencionados.

Quadro 1 – Trabalhos Anped

TÍTULO		
1. O TRABALHO COM A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
ANO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
2009	COSTA, DANIA MONTEIRO VIEIRA	UFES
SÍNTESE		
A discussão realizada a partir desse estudo apontou que é preciso pensar a apropriação da linguagem como resultado da atividade social, determinada sociocultural e historicamente. Foi realizado um levantamento dos eventos observados a fim de identificar aqueles em que havia por parte das regentes das classes certa intenção de trabalhar a linguagem oral. De maneira geral, nas rodas de conversa, o dizer das crianças era dirigido pelas professoras, ora para a reprodução dos sentidos veiculados pelo texto escrito, quando a roda era organizada para a leitura de histórias e conversas, ora para a reprodução de sentidos presentes no discurso pedagógico, fato que resultou na desconsideração, na maior parte das vezes, da fala das crianças. A não consideração do dizer das crianças reduziu bastante as possibilidades de constituição de sentidos e de interação com o outro por meio do texto oral. Foi observado que há dificuldades, por parte das professoras, de se colocarem na roda de conversa, numa posição que possibilite, efetivamente, o diálogo.		
TÍTULO		
2. INFÂNCIA E LINGUAGEM: EDUCAR OS COMEÇOS		
ANO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
2013	BERLE, SIMONE	UNISC
SÍNTESE		
O trabalho toma a linguagem enquanto processo interpretativo de composição de sentidos ou o modo como vamos aprendendo a nos contar, interpretar e valorar o mundo em narrativas. Não parte de uma pergunta e por isso também não busca respostas definitivas, mas sim uma reflexão pedagógica estabelecida na inseparabilidade entre educação, infância e linguagem. Estabelece uma relação entre a narrativa e a fenomenologia, pois a linguagem, “antes de ser um saber, é uma vivência, que é o tema por excelência da fenomenologia” (HELLER, 2006, p. 13). A educação tem o compromisso ético com processos de aprender. Aprender uma gramática do mundo e entrar na linguagem não significa decifrar, determinar como as coisas serão, mas aprender como se faz para inventá-la e reinventá-la. Isso demanda tempo dos adultos para estar com as crianças, demanda espera ao imprevisível que a pluralidade do humano evoca em sua mais íntima condição de vida: a interação no mundo.		

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Já na busca feita na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD no mesmo período, com os descritores “oralidade”, “escrita”, “fala”, “relação oralidade e escrita” e “educação infantil”, sozinhos ou combinados, encontramos apenas 3 trabalhos cujas autoras se debruçaram sobre o estudo mais voltado à oralidade. Trata-se de três dissertações, uma apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e duas apresentadas ao programa de pós-graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal do Ceará, na mesma linha em que desenvolvemos nosso estudo. O Quadro 2, a seguir, resume os trabalhos mencionados.

Quadro 2 – Trabalhos BDTD

(Continua)

TÍTULO		
1. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL		
ANO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
2014	COSTA, WANESSA RAFAELA DO NASCIMENTO DA	UFRN
SÍNTESE		
<p>Com o objetivo de analisar contextos/situações de apropriação da linguagem oral em bebês e crianças na Educação Infantil e o papel do(s) outro(s) – professores e outras crianças – nesse processo, o estudo assumiu, teórica e metodologicamente, os princípios da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky, e do dialogismo de M. Bakhtin no que se refere ao desenvolvimento dos processos humanos e sua análise. Foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal/RN e envolveu a construção de dados empíricos por meio de observações participativas da dinâmica diária com registro em vídeo e diário de campo. Os sujeitos foram seis professoras que atuavam junto ao grupo de quinze crianças em uma turma de berçário II. A análise dos dados possibilitou aglutinar em dois grupos situações vivenciadas do berçário em que se evidenciavam indícios de emergência da linguagem oral – papel das crianças e das professoras: 1) Situações desencadeadas pelas próprias crianças: eventos entre as próprias crianças e eventos entre as crianças e as professoras; 2) Situações propiciadas pelas Professoras: eventos integrantes da rotina (momento da roda e momento de ver TV-DVD) e eventos fora dos momentos da rotina. Foi ressaltado o papel das professoras como os adultos responsáveis que podem ver, ouvir, e dar sentido a todas as ações das crianças, como também organizar-propiciar, em suas práticas, situações em que elas possam vivenciar experiências de/com a linguagem mais ricas e potencializadoras de seu desenvolvimento. Destacou-se a necessidade de a linguagem oral – sua natureza e sua aprendizagem – passar a ter um lugar mais proeminente na organização de propostas e práticas pedagógicas de educação das crianças na Educação Infantil e, por conseguinte, na formação de professores que trabalham nessa etapa.</p>		

Quadro 2 - Trabalhos BDTD

(Conclusão)

TÍTULO		
2. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM UMA CRECHE MUNICIPAL DE FORTALEZA		
ANO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
2016	PAIVA, ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA	UFC
SÍNTESE		
<p>A presente pesquisa situa-se na área da Educação Infantil e buscou conhecer as práticas e as concepções de professoras de creche em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Procurou apreender as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças com as quais trabalham; conhecer o papel que as professoras atribuem a si mesmas, no desenvolvimento da linguagem oral das crianças; identificar as práticas realizadas nos diversos momentos da rotina pela professora que interferem no desenvolvimento da oralidade das crianças; analisar a qualidade dessas práticas. A pesquisa constatou que as docentes compreendem a importância do seu papel no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, porém apenas uma delas garante um trabalho de qualidade com essa linguagem em suas práticas com as crianças. Identificou que as docentes não percebem que o desenvolvimento dessa linguagem acontece em todos os momentos da rotina, mesmo os que têm maior ênfase em ações de cuidado (alimentação e higiene). Duas das professoras não favorecem o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, em suas turmas, ocorrem precárias interações verbais entre docente e crianças. Este estudo destaca ainda que a temática sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças necessita de um olhar mais atento nas formações (inicial e continuada) de professores, que devem ainda dar maior visibilidade às especificidades do trabalho docente com as crianças de zero a três anos de idade, que vivem, cotidianamente, uma parcela significativa de tempo em instituições de Educação Infantil.</p>		
TÍTULO		
3. “TIA, DEIXA EU FALAR!” OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA À RODA DE CONVERSA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA		
ANO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
2017	ARAÚJO, JANICE DÉBORA DE ALENCAR BATISTA	UFC
SÍNTESE		
<p>A pesquisa teve como principal objetivo analisar os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa em um Centro de Educação Infantil da rede pública de Fortaleza. Assim, procurou caracterizar o fenômeno investigado numa turma de Infantil IV; descrever as impressões das crianças acerca do papel da professora; investigar o papel que as crianças atribuem a si mesmas na Roda de Conversa; conhecer, através de suas famílias, os contextos de vida das crianças. A análise dos dados revelou que a Roda de Conversa realizada no contexto investigado é compreendida como um momento para combinados de atividades didáticas, projetos, roda de música. Na sua realização, a professora apresenta temas geradores de conversas, pelos quais, nem sempre, as crianças se interessam. As crianças, como sujeitos dialógicos e competentes, resistem a essa normalização e trazem para a Roda de Conversa suas questões e assuntos de interesse, rompendo com a lógica escolarizante.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora.

As autoras realizaram suas pesquisas com foco no desenvolvimento da linguagem oral de crianças matriculadas em turmas da Educação Infantil, contudo sem relacioná-las à escrita, como foi nossa intenção nesse estudo. A escassez de pesquisas reafirma a relevância de investimentos em pesquisas que possam ampliar o debate acerca da temática na esfera acadêmica e no meio profissional interessado no desenvolvimento integral das crianças, especificamente o que busca elucidar questões relativas à relação entre oralidade e aquisição da escrita na educação das infâncias.

A trama que aqui apresentamos, decorrente das nossas reflexões e apropriações no percurso da pesquisa, foi organizada em seis capítulos. O primeiro é este que pretende abrir a porta para que o leitor adentre ao objeto de pesquisa da tese e conheça as razões motivadoras da pesquisa, seguem-no dois outros responsáveis por explicitar o arcabouço teórico, sustentáculo de nossas reflexões.

Intitulado “A chave do Jardim: desenvolvimento da linguagem na criança”, o segundo capítulo desta tese busca, nas concepções e estudos de Piaget (1978; 1983; 2005; 2009), Vygotsky (1998; 2008; 2010) e Wallon (2007), compreender a linguagem em desenvolvimento na criança, estabelecendo um diálogo entre os três autores no sentido de perceber as implicações de suas teorias para a prática docente nas instituições que educam e cuidam da criança pequena.

O terceiro, “Mary e Colin: a relação oralidade e escrita nos contextos coletivos de educação”, ampara-se nas ideias de Marcuschi (2005; 2007; 2008; 2010), Bakhtin (1992; 2011), Koch e Elias (2017), Kleiman (2014), Ferreiro e Teberosky (1999) para ampliar o conhecimento acerca da linguagem verbal em suas modalidades oral e escrita, com o intuito de subsidiar a análise do entrecruzamento dessas modalidades na experiência discursiva das pessoas, especialmente das crianças pequenas. Prossegue discutindo brevemente a abordagem da oralidade como objeto de trabalho pedagógico fundamentado em Teberosky e Colomer (2003) e Bentes (2010). O módulo traz as contribuições de documentos oficiais, como a LDB (BRASIL, 1996), o RCNEI (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017) em âmbito nacional, e o DCRC (CEARÁ, 2019) em âmbito estadual.

No quarto capítulo, “Atravessando a Charneca: percurso metodológico”, evidenciamos nossa opção teórico-metodológica, o tipo e desenho da pesquisa, assim como os meios de produção dos dados. É nele, portanto, que descrevemos, de modo minucioso, nossa inserção no campo de investigação, os procedimentos utilizados para produzir e registrar as interações comunicativas observadas, além do processo de construção e organização dos dados. A metodologia de análise pode também ser conhecida pelo leitor, bem como a postura ética adotada no percurso investigativo.

A organização retórica prossegue no quinto capítulo denominado “A primavera no jardim secreto: análise dos dados empíricos construídos”. Neste módulo são descritos e analisados os eventos de expressão oral das crianças relacionados a momentos de escrita com base nas experiências propostas e vivenciadas entre elas e sua professora, entre nós e as crianças e nas interlocuções emersas nas interações e brincadeiras entre elas. Mediante estudos e concepções de diversos autores, e tomando como base a teoria que sustenta nossa

tese, procuramos interpretar as categorias identificadas por meio das técnicas de construção dos dados que envolveram observações das interações, entrevista com a docente e achados oriundos de um exercício proposto por nós com o fim de visualizar e registrar a relação oralidade e escrita nas crianças.

E para arrematar a redação desta tese, no sexto capítulo, nomeado “‘Eu vou viver para sempre, para todo o sempre’: reflexões finais” expressamos, com base no que pudemos apreender a partir de nossos estudos iniciais, da inserção no campo e análise dos dados construídos, o desfecho de nossas reflexões originárias da compreensão da relação entre oralidade e escrita na Educação Infantil. Sem a ambição de esgotar o assunto, mas sobretudo no intuito de abrir o debate e lançar luz a novas e ousadas pesquisas é que finalizamos o texto com a porta do Jardim secreto aberta a visitas e explorações.

2 A CHAVE DO JARDIM: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA

A gente aprende coisas ao dizê-las várias vezes e ao pensar nelas até que fiquem para sempre na cabeça, e eu acho que vai ser a mesma coisa com a Mágica. Se você a ficar invocando para que ela venha até você para nali-lo, ela vai se tornar parte de você, e vai permanecer e fazer coisas. (BURNETT, 2013, p. 217)

A linguagem verbal é uma característica exclusivamente humana, sendo, pois, juntamente com o pensamento, o que diferencia o homem das outras espécies animais. É por meio dela que as pessoas conseguem se comunicar e interagir social e culturalmente. A linguagem permite também, por meio de sua modalidade escrita, documentar os acontecimentos da vida, a fim de registrar e transmitir os patrimônios histórico e cultural de diversos povos.

Embora seja uma capacidade do ser humano, a linguagem não se dá naturalmente, ela depende de alguns fatores sem os quais pode nem acontecer, e, a depender da qualidade deles, ela terá maior ou menor efetividade e funcionalidade na vida prática do indivíduo. Desse modo, a linguagem é adquirida e desenvolvida em interação entre sujeitos falantes, contudo é necessário que haja um ambiente propício para tal, assim como um estado biológico do ser humano que proporcione essa habilidade.

Isto posto, importa conhecer e discutir alguns estudos que propiciaram à pedagogia compreender como acontece este desenvolvimento, a fim de que os profissionais que lidam com crianças na fase da vida em que ele acontece possam se beneficiar de tal conhecimento, a fim de incidir este saber em sua prática cotidiana junto aos grupos de crianças atendidas nas instituições coletivas de educação e cuidado.

Este capítulo é resultado de uma pesquisa de natureza bibliográfica nas fontes teóricas de três autores interacionistas, o suíço Jean Piaget (1896-1980), o bielorusso Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) e o francês Henri Wallon (1879-1962). Estudos de outros pesquisadores cujos trabalhos têm esses autores como referência, tais como: Yves de La Taille, Marta Khol de Oliveira, Heloysa Dantas e Izabel Galvão contribuíram para ampliar o diálogo e, conseqüentemente, a compreensão acerca do assunto aqui abordado.

Organizado em quatro subseções, propomos, na primeira, discutir, em linhas gerais, a linguagem em desenvolvimento. Na segunda seção, apresentamos as concepções de cada um dos autores, Piaget, Vygotsky e Wallon, a respeito do desenvolvimento da linguagem no sentido de compreender como este fenômeno puramente humano acontece/aparece nas

crianças. Na terceira, buscamos sintetizar as semelhanças e diferenças percebidas entre os três autores, e, por fim, na quarta e última seção deste texto, explicitamos as implicações deste conhecimento para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

2.1 A linguagem em desenvolvimento

A grande maioria dos indivíduos falantes desempenha esta ação, falar, sem se deter na sua origem e nas implicações no momento de sua aquisição, utilizando-se somente de sua funcionalidade prática no cotidiano. Falar, portanto, parece ser um fato naturalizado. É comum nas famílias que têm bebês e crianças bem pequenas, assim como em instituições que os atendem, o interesse e as perguntas acerca da fala dos pequenos; se já falam, quais palavras já conseguem pronunciar, como dizem tais palavras.

O ser humano é o único animal que possui esta habilidade, e isso é possível graças ao aparelho fonador de que dispõe. Entretanto, para que os primeiros sons sejam emitidos e posteriormente palavras sejam pronunciadas, é necessário um grau de desenvolvimento, um aparato biológico que proporcione a emissão inicialmente de fonemas, evoluindo a palavras que se combinam em frases e textos, possibilitando, assim, a fala em uma determinada língua e a consequente interação entre as pessoas.

Outra função psicológica do ser humano concorre para que a habilidade referida aconteça de forma ajustada e coerente nas mais diversas e variadas situações de interlocução de que as pessoas participam, trata-se do pensamento. A fala sem pensamento seria apenas uma repetição de sons. Decorre daí a estreita ligação entre linguagem e pensamento no ser humano. Tal fato o diferencia significativamente dos animais, mesmo daqueles que por certo aparato biológico apresentam indícios de linguagem falada e intelecto (papagaios e macacos antropóides).

A capacidade de simbolizar presente no ser humano o habilita a representar o mundo real por meio de algumas formas: imagens, desenhos, imitações, gestos, palavras. A linguagem como representação significa a possibilidade de substituição da realidade, daquilo que se vê imediatamente por um símbolo, um significante, um substituto que possibilite pensar o mundo por meio de uma imagem desse mundo.

Nesse sentido, a função simbólica tem relevante papel na utilização da linguagem pelo ser humano, na sua forma de representar, de fazer-se compreender, de narrar e explicar eventos, antecipar ações, assim como de recuperar fatos e atos vividos que não se encontram

mais na realidade imediata, isto é, de evocar, lembrar, trazer ao presente aquilo que já faz parte do passado ou que, mesmo no presente, está distante do campo visual.

A linguagem verbal permite, pois, a socialização da inteligência, e à medida que evolui ampliando o léxico, a pessoa tende a adquirir uma competência linguística que permite a comunicação e trocas sociais cada vez mais refinadas.

2.2 Contribuições ao debate

Ao atingir certa idade, 18 meses a dois anos mais ou menos, a criança apresenta um comportamento bem diferenciado dos bebês de poucos meses. Além do aspecto motor já desenvolvido, de modo a garantir-lhe caminhar e explorar os ambientes, já se comunica por meio da fala e age emitindo palavras na língua materna. É o início da aquisição da linguagem falada.

Todo falante adquire a linguagem culturalmente dentro de um contexto de fala materializada em determinada língua. Contudo, seja ela qual for, os progressos observados nas crianças são comuns variando de acordo com a qualidade das experiências linguísticas a que são expostas.

O diálogo com autores que observaram crianças no início da vida e acompanharam o desenvolvimento da linguagem por meio das manifestações verbais, gestuais e simbólicas de meninos e meninas, possibilitam um espectro ampliado de conhecimentos no sentido de compreender tal habilidade humana. Nas subseções seguintes discutimos o legado que Piaget, Vygotsky e Wallon deixaram acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança e como este fato interfere e modifica as ações e interações entre os seres humanos.

2.2.1 As contribuições de Piaget

Jean Piaget debruçou-se sobre a investigação de como se dá o desenvolvimento da inteligência no homem. Para tanto, ao longo de suas pesquisas, observou e analisou criteriosamente o comportamento de crianças e jovens. Dessas observações, extraiu minuciosamente os dados para a construção de sua teoria conhecida como a epistemologia genética.

Em seus estudos, definiu quatro fatores que implicam na evolução mental do ser humano. São eles: 1) o crescimento orgânico (maturação); 2) o exercício e a experiência na

ação sobre os objetos; 3) as interações e transmissões sociais; e 4) o processo de equilibração. Este último é preponderante sobre os outros três. (PIAGET, 2009). Estes fatores se inter-relacionam de modo a dar ao homem as condições necessárias de desenvolver-se plenamente nos aspectos físico, mental e afetivo. Indispensáveis no desenvolvimento mental, têm, por conseguinte, implicação direta no desenvolvimento da linguagem.

Para Piaget, o desenvolvimento do ser humano é uma construção, a qual se expressa na forma de “uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (2005, p. 13) e é na busca desse equilíbrio, o qual envolve os processos de assimilação e acomodação, que o indivíduo vai se estabilizando gradualmente. Nesse sentido, o autor estabeleceu estágios em que verificou aspectos comuns nas crianças e nos jovens observados.

No contexto de seus estudos, Piaget dividiu o longo período do desenvolvimento cognitivo, que se dá num *continuum*, em períodos de menor duração a fim de analisá-los sob diferentes ângulos, com o objetivo de alcançar uma conceitualização mais eficiente. Desse modo, resumiu o desenvolvimento da inteligência em quatro grandes blocos, nomeados estágios: da inteligência sensório-motora (0 a 2 anos); do pensamento pré-operacional (2 a 7 anos); das operações concretas (7 a 11 anos); e das operações formais (11-15 anos ou mais). (WADSWORTH, 2001, p. 31-32).

Cada um desses estágios apresenta características que lhe são próprias. Piaget (2005, p. 15) as define como “estruturas originais”, e afirma que o essencial de cada uma delas “permanece nos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características”. Dessa maneira, as estruturas construídas nos primeiros estágios servem de base para os subsequentes, caracterizando o *continuum* do desenvolvimento cognitivo em função de “uma equilibração sempre mais completa”.

O primeiro estágio, da inteligência sensório-motora, é “marcado por extraordinário desenvolvimento mental”. Embora não seja “acompanhado de palavras que permita seguir, passo a passo, o progresso da inteligência e dos sentimentos [...], é decisivo para todo o curso da evolução psíquica: representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança.” (PIAGET, 2005, p. 17). É, pois, nesse período que acontece o que Piaget chamou de revolução copérnica em miniatura, uma vez que em vista de ser um período relativamente curto, dezoito meses a dois anos, há imenso movimento físico e cognitivo no sentido da assimilação da realidade ao sujeito na busca de adaptar-se ao meio.

O *continuum* do desenvolvimento cada um dos estágios, por assim dizer, prepara o terreno para o estágio que o segue. Em se tratando da linguagem, toda a evolução da inteligência sensório motora é condição precípua para sua aquisição e desenvolvimento que vai acontecer a partir do final desse estágio. É nesse período que “[...] a criança elabora o conjunto de subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores” (PIAGET; INHELDER, 2009, p. 11)

O desenvolvimento sensório-motor, portanto, dá o aparato maturacional e intelectual ao desenvolvimento da linguagem. Maturacional na medida em que o aparelho biológico amadurece para proferir a fala, mobilizando os órgãos do sistema fonador (pregas vocais, língua, lábios etc.). Intelectual na medida em que os esquemas se sofisticam ao se refinarem a ponto de organizar o sistema de representação e a função simbólica, a fim de possibilitar à criança ter a capacidade de pensar com palavras e compreender essa fala com toda sua complexidade, proferindo-a de forma ajustada às diversas situações de que participa o que vai progredir e se aperfeiçoar nos estágios subsequentes.

Acrescem-se a esses dois fatores, o exercício e a experiência sobre os objetos, assim como as transmissões sociais, as interações, uma vez que a fala se materializa numa determinada língua, objeto cultural construído em grupos sociais que convivem em determinada região geográfica, que permite a interlocução entre as pessoas, e nomeia objetos e fenômenos do ambiente em que a criança é inserida ao nascer.

A conquista do universo prático que cerca a criança no período que vai do nascimento ao surgimento da linguagem acontece por meio da percepção e dos seus movimentos, caracterizando uma “assimilação senso-motora” do meio exterior imediato a ela (PIAGET, 2005, p. 17). A conduta da criança evolui no sentido de se construir pouco a pouco como pessoa e de se colocar como um elemento ou um corpo entre os demais. Isto se dá em oposição à percepção de que tudo faz parte de si e, portanto, é indiferenciado.

Nesse sentido, dentre as conquistas da fase sensório-motora, destaca-se “a construção de um universo objetivo” (PIAGET, 2005, p. 20-21) em que é possível a construção de quatro processos fundamentais: as categorias de objeto, espaço, causalidade e tempo, “[...] a título de categorias práticas ou de ação pura e não ainda como noções do pensamento” (p. 21). Ao adquirir a permanência do objeto, isto é, saber que ele existe independentemente de estar no seu campo perceptual, visual, a criança adquire a capacidade de evocar objetos e situações, caracterizando a função semiótica.

A função semiótica ou simbólica se manifesta a partir do esquema do objeto permanente, possibilitando o surgimento de “um conjunto de condutas que supõe a evocação

representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente e envolve, por conseguinte, a construção ou o emprego de significantes diferenciados”. A função simbólica é que torna possível “[...] a aquisição da linguagem ou dos signos coletivos”, pois “a união de significantes que permitem evocar objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes” revela o nascimento da representação. (PIAGET, 1978, p. 351)

Dessas condutas, as quais surgem quase que simultaneamente distinguem-se, em ordem de complexidade, a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho ou imagem gráfica, a imagem mental e a linguagem (PIAGET, 2009, p. 53-54). Contudo a linguagem desempenha um papel especialmente importante no processo de formação da representação. Isto se dá porque, diferentemente dos demais significantes, instrumentos semióticos, “[...] a linguagem já está toda elaborada e contém, para uso dos indivíduos que a aprendem antes de contribuir para o seu enriquecimento, um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações etc.) a serviço do pensamento” (p. 80).

Nesse momento, de transição, os “[...] primeiros esquemas verbais são intermediários entre os esquemas da inteligência sensório-motora e os esquemas conceptuais [...] as palavras utilizadas pela criança para designar esses esquemas são, elas próprias, intermediárias entre significantes simbólicos ou imitativos e verdadeiros signos” (PIAGET, 1978, p. 280-281). As crianças se utilizam de palavras sem, contudo, empregar de forma ajustada seu conceito. Elas são pronunciadas por imitação ou simplesmente por alguma relação estabelecida a partir de suas ações. Ao conseguir ajustar o conceito aos objetos e generalizá-los é que a criança poderá utilizar a fala de forma mais coerente, no entanto “[...] a linguagem inicial é feita, antes de tudo, de ordens e de expressões de desejo” (p. 285).

O aparecimento da linguagem representa um salto de qualidade na inteligência do ser humano. Por meio dela a criança, nesse período, “[...] torna-se capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal” (PIAGET, 2005, p. 24). Dos efeitos da linguagem falada, o autor afirma resultarem três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: a socialização, o pensamento e a intuição. Detalhadamente,

[...] uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal que puramente perceptiva e motora que era até então, pode, daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das ‘experiências mentais’. (PIAGET, 2005, p. 24)

A linguagem tem, portanto, íntima relação com os progressos da inteligência, possibilitando-lhe uma qualidade diferente da fase sensório-motora.

Piaget (2005) ressalta que “[...] os objetos e acontecimentos, graças à linguagem, deixam de ser apenas alcançados na sua perceptiva imediatez, sendo inseridos em quadro conceitual e racional que enriquece proporcionalmente seu conhecimento” (PIAGET, 2005, p. 78). Desse modo, a linguagem passa a instrumentalizar a inteligência, contribuindo na sua estruturação e em todos os estágios do desenvolvimento que virão, será um instrumento relevante. Ela organiza o pensamento, propicia a socialização das ações e a interação entre os sujeitos, sendo, pois, um elemento importante no crescimento do ser humano como um todo: aspectos cognitivo, afetivo e social.

Para Piaget (2005),

Como a linguagem é só uma forma particular da função simbólica, e como o símbolo individual é, certamente, mais simples que o signo coletivo, conclui-se que o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel. (PIAGET, 2005, p. 80)

A linguagem evolui na criança iniciando em forma de balbucios numa fase denominada “lalação espontânea (6 a 10-11 meses)” e de uma fase de “diferenciação de fonemas por imitação (11-12 meses)” até chegar nas “palavras-frases” por volta do final do período sensório motor. As palavras-frases expressam geralmente sentidos completos e podem exprimir desejos, emoções, constatações. Depois do final do segundo ano, a criança apresenta pequenas “frases completas sem conjugações nem declinações” e prossegue em rumo a uma “aquisição progressiva de estruturas gramaticais”. (PIAGET, 2009, p. 78-79)

Piaget afirma que nas relações da linguagem com o pensamento e a função simbólica, com as operações concretas da lógica e com a lógica das proposições, “a linguagem não é suficiente para explicar o pensamento, pois as estruturas que caracterizam este último têm suas raízes na ação e nos mecanismos senso-motores que são mais profundos que o fato linguístico”. Porém ressalta que “[...] quanto mais refinadas são as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar a elaboração delas. A linguagem, portanto, é condição necessária, mas não suficiente, para a construção das operações lógicas” e, dessa forma, “é indispensável à elaboração do pensamento”.

Consoante Piaget (2005, p. 85),

Entre a linguagem e o pensamento existe, assim, um ciclo genético, de tal modo que um dos dois termos se apoia, necessariamente, sobre o outro, e em perpétua ação recíproca. Mas ambos dependem, no final das contas, da inteligência em formação solidária, que é anterior à linguagem e independe dela.

Segundo Wadsworth (2001), a linguagem falada, assim como outras formas de representação, abre portas para a criança que não estavam abertas ainda. Isto porque “[...] a internalização do comportamento através da representação, facilitada pela linguagem, acelera o ritmo com que as experiências podem ocorrer” (p. 69), e com isso a criança tem muitas possibilidades de interagir e desenvolver-se cognitivamente, pois elabora conceitos.

Piaget defende que há dois tipos de fala na criança pré-operacional, a fala egocêntrica e a fala socializada. A primeira é caracterizada pela ausência da verdadeira comunicação, mesmo que fale na presença de outras pessoas, são os monólogos coletivos. O desenvolvimento da linguagem no período pré-operacional é visto como a transição da fala egocêntrica à fala socializada (WADSWORTH, 2001).

A fala egocêntrica é, dessa maneira, a manifestação do pensamento egocêntrico, ou seja, aquele centrado no eu da criança pré-operatória. Uma vez que a essa criança falta “[...] a capacidade de aderir a uma escala comum de referência, condição necessária ao verdadeiro diálogo”, assim como “[...] não conserva durante uma conversa as definições que ela mesma deu e as afirmações que ela mesma fez”, e ainda “tem extrema dificuldade em se colocar o ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade” (LA TAILLE, 1992, p. 15), por vezes demonstra conversar com ela mesma em vez de manter um diálogo com as pessoas à sua volta.

Uma das ações essenciais à aquisição e desenvolvimento da linguagem na teoria de Piaget é a imitação. O autor afirma que “[...] a transição entre as condutas sensório-motoras e as condutas simbólicas ou representativas é assegurada pela imitação [...] cujos prolongamentos diferenciados e a interiorização asseguram sua diferenciação dos significantes e dos significados.” (PIAGET, 1983, p. 268). Para ele é num contexto de imitação que se adquire a linguagem, sendo esse fator imitativo um auxiliar essencial, importante, porém não o único.

É por volta dos sete anos que a criança consegue se colocar no ponto de vista do outro e, dessa forma, o pensamento egocêntrico entra em declínio, dando lugar ao pensamento socializado, que se manifesta na fala. Esta mudança se deve principalmente ao fenômeno da reversibilidade, que permite à criança descentrar-se mais e acompanhar as transformações. Outro aspecto que também contribui para a socialização é a conservação. Compreender que

“[...] a quantidade de uma matéria permanece a mesma independente de quaisquer mudanças em uma dimensão irrelevante” (WADSWORTH, 2001, p. 80) fornece à criança um aparato maior, ampliando a qualidade de suas percepções e ações e conseqüentemente da linguagem.

Em se tratando do conhecimento físico, lógico-matemático e social, Piaget afirma que o desenvolvimento dos dois primeiros repousa sobre a atividade da criança, sobre suas ações espontâneas, logo “[...] a linguagem não desempenha qualquer papel direto”. Já ao se pensar na construção do conhecimento social, “[...] a linguagem tem o papel básico de proporcionar um eficiente meio de comunicação entre a criança e os outros. Ela contribui para facilitar o acesso da criança à experiência social”. É na melhoria das habilidades de comunicação que a criança tem aumentadas as oportunidades de encontrar pontos de vista diferentes dos seus e os confrontar. Para Piaget, “[...] tal atividade social é uma importante fonte de equilíbrio” (WADSWORTH, 2001, p. 74).

A linguagem falada é essencialmente um fenômeno construído socialmente. Acontece por imitação nos primórdios, entretanto, com a função simbólica e a representação passa a ser manipulada mentalmente, possibilitando elaborações cada vez mais refinadas de acordo com as experiências sociais que o falante tiver. De egocêntrica e monóloga, a linguagem passa à comunicativa e social. Há, portanto, uma inteligência pré-verbal que salta de qualidade com o aparecimento da linguagem, uma vez que esta instrumentaliza e organiza o pensamento e contribui sobremaneira no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

2.2.2 *As contribuições de Vygotsky*

Vygotsky dedicou-se, juntamente com seus colaboradores a elaborar um modelo explicativo que reunisse “[...] os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico”, assim como “[...] o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana”, ambos considerados partes de um processo sócio-histórico. (OLIVEIRA, 1995, p. 14)

Dedicando-se principalmente ao estudo das funções psicológicas superiores, ou seja, “[...] os mecanismos psicológicos mais sofisticados que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes”, percebeu a possibilidade do ser humano “[...] de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores, e esse tipo de atividade é considerada superior em oposição a atividades reflexas, automatizadas ou processos de associação simples entre eventos” (OLIVEIRA, 1995, p. 26).

Um de seus principais conceitos é o de mediação. Vygotsky defende que a relação entre as pessoas e o mundo, os objetos, a realidade, não é direta e sim mediada por instrumentos e signos, “ferramentas auxiliares da atividade humana” (OLIVEIRA, 1995, p. 27). Nesse sentido “[...] instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza” (p. 29). Signos, por sua vez, podem ser definidos como “[...] elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações” (p. 30), estes são chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos.

Signo é, pois, um substituto da realidade, uma forma de representação, a união entre significante e significado. Sendo o significante uma imagem, nome ou um gesto, está ligada à objetividade das coisas, enquanto o significado é o conceito, aquilo que um objeto significa para cada sujeito ou para um coletivo de sujeitos, e relaciona-se, portanto, à subjetividade. Destaca-se, assim, o papel da linguagem no desenvolvimento, uma vez que ela se manifesta em forma de signos.

Ao longo do desenvolvimento do homem ocorrem, ainda, duas mudanças qualitativamente importantes no uso dos signos: o processo de internalização e o desenvolvimento dos sistemas simbólicos. Enquanto este representa a organização dos signos em estruturas complexas e articuladas, aquele é caracterizado pela transformação das marcas externas em processos internos de mediação. As duas mudanças juntas têm especial relevância no desenvolvimento dos processos mentais superiores e “[...] evidenciam a importância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos”. (OLIVEIRA, 1995, p. 34)

As pessoas interagem cotidianamente mediadas pelos signos. É por meio deles que há o intercâmbio social. Tais signos não são naturais, eles são criados e transformados pelos sujeitos que fazem parte de determinada cultura. Dessa forma, ao nascer, o ser humano é imerso numa dinâmica de padrões culturais estabelecidos e tem o imenso desafio de apreendê-los. Isso acontece socialmente, pela experiência com o meio, mediada pelos sistemas de representação da realidade, os sistemas simbólicos.

Conforme Oliveira (1995, p. 36), “[...] os sistemas de representação da realidade [...] são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real”. Estas formas constituem os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Um signo pode ser uma marca para lembrar algo, um mapa para se orientar, um gesto característico, entre outros. Organizar os sistemas simbólicos de modo articulado deriva

da capacidade que tem o ser humano de lidar com representações que substituem a realidade circundante. É essa capacidade que dá ao ser humano o poder de fazer relações mentais na ausência dos referentes concretos, daquilo que se encontra no seu campo perceptual. Possibilita, dessa forma, que ele imagine situações que jamais foram vivenciadas, planeje ações para executar num tempo futuro, transcenda o espaço e o tempo presentes, enfim, liberte-se das amarras impostas pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas. Segundo Oliveira (1992d),

A operação com sistemas simbólicos – e o conseqüente desenvolvimento da abstração e da generalização – permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação e define o salto para os chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. O desenvolvimento da linguagem – sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – representa, pois, um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo. (OLIVEIRA, 1992d, p. 27)

Para Vygotsky (2008), pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes e por um período da vida humana, os dois primeiros anos, se desenvolvem em paralelo sem que nenhum tenha influência sobre o outro. Por exemplo, “[...] o balbucio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento” (p. 52). Por outro lado, antes de dominar a linguagem, a criança demonstra capacidade de solucionar problemas práticos, utilizando-se de instrumentos e meios para atingir objetivos, como caminhar para pegar um objeto com que deseja brincar.

O pesquisador soviético afirma, por conseguinte, que há “[...] no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-linguístico”. Contudo, por volta dos dois anos de vida da criança, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e o cérebro começa a funcionar de uma nova forma. A partir daí a vida jamais será a mesma, pois desse momento em diante “[...] o pensamento torna-se verbal e a fala racional” (p. 54). Enquanto esta torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, aquele torna-se verbal, mediado por conceitos relacionados à linguagem.

Tudo isso acontece quando a criança constrói os conceitos dos objetos ao fazer a maior descoberta da sua vida: a de que cada coisa existente tem um nome, e esse nome não é só um som simplesmente, um som e conceito. Contudo, essa descoberta “[...] só é possível quando já se atingiu um nível relativamente elevado do desenvolvimento do pensamento e da

fala. Em outras palavras, a fala não pode ser ‘descoberta’ sem o pensamento” (VYGOTSKY, 2008, p. 54). Este evento marca, portanto, o nascimento do pensamento verbal.

O Pensamento verbal, para Vygotsky, é a capacidade humana de unir a linguagem ao pensamento para organizar o real. Em sua perspectiva, o pensamento deixa de ser somente um aspecto biológico, como o dos primatas, para se tornar histórico-social, e este fenômeno diferencia o homem dos outros animais. A principal marca deste pensamento é a construção dos significados das palavras. Ele surge por volta dos 2 anos de idade, quando a criança passa a dominar a fala e construir seus conceitos sobre os objetos. Assim, as coisas e acontecimentos que cercam a criança passam a ter um sentido mediado pela linguagem. Conforme Oliveira (1992d, p. 27),

A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários da linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto, estamos na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização.

Nesse sentido, “[...] as palavras, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, generalizações: cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos, desse conceito” (OLIVEIRA, 1992d, p. 28). Realizar essa compreensão exige da criança um esforço intelectual que não acontece naturalmente, por isso a interação com outras pessoas é essencial, assim como a participação em experiências que possam ampliar o universo linguístico e de significação do real, e assim possa apropriar-se dos instrumentos culturais de seu grupo.

Ao se encontrarem na linha de desenvolvimento humano, pensamento e linguagem se inter-relacionam. Segundo Vygotsky (2008), esse “[...] instante crucial em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados” tem como marco dois sintomas objetivos inconfundíveis manifestados no comportamento da criança: sua curiosidade ativa e repentina pelas palavras, expressa em forma de perguntas do tipo “o que é isto?”, sobre cada novidade com que se depara; e, derivando dessa manifestação a ampliação colossal do vocabulário de que dispõe (p. 53).

Antes desse instante, a criança conhece algumas palavras ditas pelas pessoas do seu contexto e, até as pronuncia, entretanto essas palavras estão relacionadas a ações ou a pessoas sem que a criança pense sobre elas. Esse reconhecimento de palavras assemelha-se a

um “[...] condicionamento, substituem ações, pessoas, estados ou desejos” (VYGOTSKY, 2008, p. 53). Ao descobrir que cada coisa, pessoa, fenômeno, sentimento etc. têm um nome, passa a sentir a necessidade de uso das palavras e demonstra a curiosidade por sabê-las e usá-las vinculando-as a objetos.

Isso se dá porque, segundo Vygotsky (2008), a criança “[...] parece ter descoberto a função simbólica das palavras [...]” e “[...] a fala que na primeira fase era afetivo-conativa, agora passa para a fase intelectual” (p. 54). Por afetivo-conativa entende-se que denota a tentativa de realizar uma ação, e tal ação está ligada ao aspecto afetivo, isto é, envolvida em desejo ou necessidade.

Desse modo, a fala que servia para anunciar fome, medo, desconforto, mostrar alguém ou algo, pedir alguma coisa, a partir desse momento revela-se como expressão do pensamento, podendo anunciar algo que fez ou queria fazer, falar de alguém que não está presente, narrar situações, planejar, em suma, socializar o pensamento.

Vygotsky (2008) postula que “[...] a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social” (p. 06), e desta deriva uma segunda, a função intelectual, diretamente ligada ao pensamento generalizante que pressupõe o significado das palavras utilizadas na comunicação e em todas as situações. Entretanto, “[...] o significado das palavras é uma unidade de ambas as funções da fala” tanto da comunicação quanto do pensamento generalizante, a função intelectual”.

Para o autor “[...] a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.” (VYGOTSKY, 2008, p. 07-08). Desse modo, a formação de conceitos e sua conseqüente generalização concorrem para que o pensamento da criança alimente a linguagem e seja alimentado por ela, possibilitando elaborações mentais cada vez mais sofisticadas e, por conseguinte, relações mediadas pela linguagem cada vez mais efetivas entre as pessoas.

Os instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano de significação cultural, que são os elementos que propiciam a mediação entre as pessoas e o mundo em que estão inseridas, são fornecidos pelas relações entre os homens. “Os sistemas simbólicos e, particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real” (OLIVEIRA, 1995, p. 40). A linguagem,

desse modo, estreitamente relacionada ao pensamento é um dos fatores essenciais no desenvolvimento humano.

2.2.3 As contribuições de Wallon

Henri Wallon, em seus estudos, buscou compreender o psiquismo humano. Para tanto direcionou sua atenção à criança, a fim de ter acesso à gênese dos processos psíquicos. Segundo Galvão (1995), o psicólogo francês, “[...] de uma perspectiva abrangente e global, investiga a criança nos vários campos de sua atividade e nos vários momentos de sua evolução psíquica”. Sua análise centra-se no desenvolvimento dos domínios afetivo, cognitivo e motor, mostrando, nas diferentes etapas da vida humana, quais são “[...] os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade” (p. 11).

Estudar a criança, no olhar de Wallon, era, além de compreender o psiquismo humano, uma forma de contribuir com a pedagogia, pois considerava a infância “uma idade única e fecunda, cujo atendimento é tarefa da educação” (GALVÃO, 1995, p. 12). Preocupou-se com a escola infantil e, portanto, seus estudos forneceram especial contribuição a professores e instituições que lidam com a infância.

A escola era vista por Wallon como um meio privilegiado de estudo da criança, um contexto peculiar repleto de possibilidades a analisar, com o intuito de compreender o desenvolvimento, com isso percebia a estreita relação entre psicologia e pedagogia. Dessa forma, “[...] a pedagogia ofereceria campo de observação à psicologia, mas também questões para investigação. A psicologia, por seu turno, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, ofereceria um importante instrumento para aprimoramento da prática pedagógica” (GALVÃO, 1995, p. 23). Por isso, suas pesquisas puderam e podem contribuir significativamente para a educação.

Para Wallon, o estudo da criança devia se realizar de forma contextualizada, isto é, as observações deviam acontecer sempre no meio em que a criança estava inserida, seja na escola, em casa ou nos demais ambientes de seu cotidiano. A criança como um ser biológico e social se desenvolve a partir da maturação de seu organismo, assim como sofre as interferências e contribuições do seu espaço e das relações culturais. “Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento.” (GALVÃO, 1995, p. 39).

Galvão (1995) enfatiza que o desenvolvimento, segundo Wallon, se dá num ritmo “[...] descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas” (p. 41). Ele definiu este

ritmo em etapas caracterizadas por condutas que alternam a ênfase entre afetivas e cognitivas e apresentam mudanças profundas nas formas de atividade da criança. Em sua perspectiva, o desenvolvimento infantil é fortemente marcado por conflitos de natureza endógena e exógena, oriundos dos efeitos da maturação nervosa e dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior estruturado pelos adultos, respectivamente (GALVÃO, 1995, p. 42). Tais conflitos são propulsores do desenvolvimento e, a eles, Wallon dirigiu considerável atenção no sentido de compreender as condutas infantis.

O primeiro ano de vida da criança, com predominância afetiva, nomeado por Wallon de Impulsivo-emocional, é marcado pela emoção como forma de interação com o meio. As manifestações afetivas são diretamente proporcionais à sua inaptidão de agir diretamente sobre a realidade. Nos dois anos seguintes, até o terceiro ano de vida, seu interesse volta-se para a exploração sensório-motora do meio físico. É o estágio sensório-motor e projetivo marcado pela predominância de relações cognitivas com o meio. Nessa fase acontece a aquisição da marcha e da preensão, o que propicia à criança maior autonomia para manipular objetos e deslocar-se a fim de explorar os espaços físicos. O desenvolvimento da função simbólica e da linguagem é outro marco fundamental dessa fase. (GALVÃO, 1995, p. 43-44).

Nesse sentido, “[...] o começo da fala na criança coincide com um intenso progresso de suas capacidades práticas” (WALLON, 2007, p. 154). Capaz de movimentar-se com autonomia, de visualizar muito mais espaços e objetos, interagir com mais pessoas, a criança vai apropriando-se da cultura em que nasceu e vive; nomes, modos de falar, conceitos, usos e costumes, enfim, das formas e instrumentos que lhe possibilitam experienciar a vida prática.

Com Wallon (2007), reiteramos que a linguagem possibilita às pessoas o estabelecimento de relações sociais que a modelam, assim como, por meio dela, em forma de diferentes dialetos exprime e transmite a história. O autor assevera que foi a linguagem “[...] que fez transmutar-se em conhecimento a mistura estreitamente combinada de coisas e de ação em que se decompõe a experiência bruta”, e por conseguinte a linguagem “[...] não é causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensável de seus progressos.” (p. 155).

Wallon (2007) afirma que, por meio da linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente aquilo que se impõe à percepção em favor de sua presença. Dessa forma, a linguagem:

[...] dá à representação das coisas que não existem mais ou que poderiam existir o meio de serem evocadas, confrontadas entre si e com o que é permitido agora. Ao mesmo tempo que integra o ausente ao presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente. Superpõe aos momentos da experiência vivida o mundo dos signos, que são as referências do pensamento, num meio onde ele pode imaginar e seguir trajetórias livres, unir o que estava disjunto, separar o que tinha sido simultâneo. (WALLON, 2007, p. 155)

O gesto corrobora esses fatos ampliando a expressividade da criança como forma de comunicar e externar suas percepções. Isto acontece porque os mecanismos da ação são ativados antes dos da reflexão, portanto a criança, ao querer imaginar uma situação, só consegue fazê-lo se antes envolver-se de alguma forma com ela, e para isso se utiliza de seus gestos. Nessa direção, “[...] o gesto precede a palavra, depois vem acompanhado dela, antes de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior ou menor medida a ela. A criança mostra, depois conta, antes de conseguir explicar”. (WALLON, 2007, p. 157-158)

O espaço que rodeia a criança é o campo necessário tanto de seus movimentos como de seus relatos. É necessário que o meio e os objetos, assim como as pessoas, a ajudem a relatar, e os gestos se fazem sempre presentes em sua fala, fazendo parte dela. “Essa etapa corresponde à preponderância persistente do aparelho motor sobre o aparelho conceitual. Sem ação motora ou verbal, a ideia carece de vigor para se formar ou se manter” (WALLON, 2007, p. 158)

Ao adquirir a função simbólica, o pensamento da criança ainda é sincrético. De caráter confuso e global, nessa forma de pensamento “[...] encontram-se misturados aspectos fundamentais, como o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, os vários planos do conhecimento, ou seja, noções e processos fundamentais de cuja diferenciação dependem os progressos da inteligência” (GALVÃO, 1995, p. 81). A linguagem, como meio de representação da realidade vivida e percebida, instrumentaliza e estrutura o pensamento que a alimenta reciprocamente.

Segundo Wallon (2007), a adequação entre a linguagem e o objeto não se dá de forma imediata. “A tradução verbal de seu pensamento costuma enganar a criança, colocando-se no lugar de sua experiência direta das coisas” (p. 160). A fala infantil inicia de forma bem peculiar, e é o exercício e as interações no meio que podem garantir o desenvolvimento conforme os padrões culturais. Nas palavras de Wallon,

As primeiras frases são optativas ou imperativas, todas de uma só palavra e, em geral, da mesma sílaba repetida. Seu sentido pode variar conforme as situações. São, portanto, essencialmente elípticas e polivalentes. Cabe às circunstâncias defini-las, e não o contrário. Sua estrutura pode até começar a se desenvolver, mas a intenção continua sendo voluntarista e expressiva. Elas traduzem mais o impulso ou o estado

afetivo do sujeito do que a natureza ou o aspecto do objeto. (WALLON, 2007, p. 160)

Para Wallon, a imitação faz com que se realize a mudança do comportamento sensório motor ao mental. É por meio da reprodução dos gestos de um modelo que o comportamento acaba por se reduzir a uma simples impregnação na postura, ou seja, “o ato se torna simples atitude”. É, pois, uma espécie de congelamento corporal da ação, e isto constitui o seu resíduo final antes de se virtualizar em imagem mental. “À sequência bem conhecida que leva do sinal ao símbolo e deste ao signo, Wallon acrescenta o ‘simulacro’, representação do objeto sem nenhum objeto substitutivo, pura mímica onde o significante é o próprio gesto”. (DANTAS, 1992a, p. 41, grifo da autora)

A linguagem também tem contribuição direta nas relações afetivas que se estabelecem nas interações pessoais. Segundo Dantas (1992b), que discorre sobre a afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, após a construção da função simbólica pela inteligência humana, há um benefício deste feito à comunicação, alargando, assim, seu raio de ação. Incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. Com isso, “[...] a possibilidade de nutrição afetiva por estas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduziam à comunicação tônica: o toque e a entonação da voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva” (DANTAS, 1992b, p. 90).

Dantas (1992a) enfatiza que “A linguagem, capaz de conduzir o pensamento, é também capaz de nutri-lo e alimentá-lo; estruturam-se reciprocamente: produto da razão humana, ela acaba, no curso da história, por se tornar sua fabricante” (p. 44). Desse modo revela a grande importância da linguagem para o pensamento e vice-versa.

2.3 Aproximações e distanciamentos

As teorias estudadas apresentam pontos em comum, assim como divergências de pensamento, dadas as construções que cada um dos três autores aqui discutidos, Piaget, Vygotsky e Wallon, realizaram em seus estudos e pesquisas no sentido de refletir e teorizar o desenvolvimento da linguagem. Nesta seção procuramos fazer um paralelo, uma análise comparativa entre as ideias dos autores no sentido de sintetizar as aproximações, assim como os distanciamentos percebidos na tarefa de compreender tais teorias.

Pereira (2012) destaca a importância dos três autores “[...] para o abandono de uma perspectiva instrumental da linguagem e o estabelecimento de proposições que tomam a linguagem como uma função constitutiva do próprio pensamento”.

Os três autores discorrem sobre o papel da imitação como uma forma especial de desenvolver a linguagem em aquisição e compreensão por parte da criança. Uma vez que esse objeto novo se apresenta a ela por meio da cultura em que se inseriu ao nascer, é imitando inicialmente os demais membros de seu grupo próximo que a criança vai construindo a linguagem, elaborando, testando e reelaborando, a fim de compreender as palavras e expressões ditas e ouvidas.

É comum igualmente aos autores em diálogo, a importância da função simbólica que se constrói no ser humano, como a capacidade de representar a realidade por meio de símbolos e signos, dentre eles, o linguístico manifestado por meio da fala. É esta função que garante evocar aquilo que não está presente, recordar o passado e planejar o futuro, libertando a criança das amarras do que é imediato, visível e concreto.

Ainda em conformidade com os autores estudados, destacamos a importância das interações entre pares e com adultos falantes, a fim de que a criança possa construir canais de interlocução, trocas sociais, comunicar desejos e necessidades e aprender a falar em determinada língua, aquela de seu grupo social e cultural de origem.

A linguagem mantém com o pensamento uma relação imprescindível, estruturando-o e sendo estruturada por ele. Esse é outro ponto de convergência entre Piaget, Vygotsky e Wallon. Contudo, a despeito dessa relação os autores divergem quanto às origens e ao desenvolvimento dessas duas funções, pensamento e linguagem.

Os autores divergem no que se refere à relação da linguagem com o pensamento. Enquanto Piaget afirma que o pensamento inicia no momento em que a criança é capaz de falar em decorrência da função simbólica, Vygotsky postula que pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes, desenvolvem-se em paralelo e encontram-se em dado momento da vida, por volta dos dois anos, mantendo, a partir de então, relação direta e inseparável.

Segundo Piaget, o processo de pensamento resulta dos esquemas, dependendo basicamente da coordenação dos esquemas sensório-motores, enquanto a linguagem é resultado do desenvolvimento dos processos mentais. Já para Vygotsky e Wallon, pensamento e linguagem foram considerados interdependentes e recíprocos desde o início da vida. Wallon via a emoção, manifestada no choro, no riso, no tom de voz agradável ou desagradável, como sendo a primeira linguagem expressa pela criança.

Conforme Vygotsky, a aquisição da linguagem pela criança gera mudanças significativas nas suas funções mentais superiores. A linguagem define a forma do pensamento, possibilitando o surgimento da imaginação, a utilização da memória e a possibilidade de planejar a ação. Nessa direção, a linguagem, em oposição ao que postulou Piaget, sistematiza a experiência direta das crianças e por isso adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento.

2.4 As implicações das teorias para o desenvolvimento da linguagem nas instituições educativas

Paiva (2016, p. 50) afirma que “[...] o ambiente escolar, mais especificamente da creche, será um dos primeiros espaços no qual as crianças poderão vivenciar diferentes situações intencionais para ampliar a qualidade e harmonia entre os fatores do desenvolvimento, que já estão presentes no sujeito desde que nascem, mas que precisam ser desafiados, estimulados pelo meio e pelos outros”. Isso significa dizer que a instituição de Educação Infantil tem grande relevância no processo de desenvolvimento como um todo e, conseqüentemente, no desenvolvimento da linguagem.

É, portanto, imprescindível que uma instituição coletiva de educação e cuidado para bebês e crianças pequenas prime pelo vocabulário utilizado pelos adultos e pelas interações verbais que lá acontecem. Uma vez que a imitação é uma ação privilegiada que modela a linguagem da criança, reestruturando-a e possibilitando ajustes conforme a construção cultural dos diversos grupos, o contato com modelos próximos ao convencional em que a criança possa se basear, ajuda na aquisição de formas adequadas de uso da fala; formas ajustadas às variadas situações de uso.

Oliveira (1992d) destaca a relevância da escola nas sociedades de cultura letrada onde acontecem processos de instrução deliberados, considerando crucial a intervenção pedagógica. Em suas palavras,

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação de conceitos científicos. (OLIVEIRA, 1992d, p. 32-33)

Estar com pares de mesma e de diferentes idades, brincando, relacionando-se e interagindo favorece o desenvolvimento como um todo da criança, sendo, nesse sentido, essencial para o conhecimento e a apropriação dos padrões culturais da comunidade. Portanto, “[...] a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo”. (OLIVEIRA, 1995, p. 38)

O papel do professor, para Vygotsky, deve ser o de intervir, mediar entre o que a criança sabe e o que virá a saber. Para Wallon, seria o de observar e considerar suas demandas para a construção do “eu” da criança, uma construção ininterrupta, contínua, em movimentos muitas vezes contraditórios e conflituosos que perduram por toda a vida da pessoa. Desse modo, para ambos a importância do agir docente reside no relacionamento que professores e professoras têm com as crianças com quem lidam cotidianamente, pois o que acontecer nas interações fará parte da construção de cada uma delas.

A linguagem é, pois, um meio favorável à aprendizagem, e, portanto, ao desenvolvimento das crianças. Em contextos coletivos de educação e cuidado, a responsabilidade de professores e professoras é imensa, uma vez que sua postura, sua forma de falar e de portar-se é modeladora para a criança.

Dessa forma, cuidar para que as crianças tenham interações cada vez mais ricas e significativas no que se refere à linguagem oral, é função precípua dos profissionais que compõem uma instituição de Educação Infantil. Esse cuidado contribui sobremaneira para a construção de um bom repertório linguístico aos pequenos, propiciando, assim, um terreno fértil à aquisição da escrita.

O diálogo com as teorias psicogenéticas dos autores Piaget, Vygotsky e Wallon possibilita ampliar as referências para a compreensão acerca da aquisição e do desenvolvimento da linguagem nas crianças. Por meio das ideias dos referidos autores foi possível apreender as principais contribuições de suas teorias à educação, ao saber fazer docente e perceber como a criança pode potencializar seu desenvolvimento por meio desse objeto cultural, a língua.

3 MARY E COLIN: A RELAÇÃO ORALIDADE E ESCRITA NOS CONTEXTOS COLETIVOS DE EDUCAÇÃO

Uma das coisas estranhas quanto a viver no mundo é que só de vez em quando se tem realmente a certeza de que se vai viver para sempre, para todo o sempre. [...] E foi assim com Colin quando ele viu, ouviu e sentiu pela primeira vez a primavera dentro dos quatro muros altos do jardim escondido. Naquela tarde o mundo inteiro pareceu se empenhar em se mostrar perfeito e radiantemente belo e aprazível para um menino. Talvez por pura gentileza celestial a primavera tenha vindo e premiado tudo o que podia justamente naquele lugar. (BURNETT, 2013, p. 194)

A fala de um povo, grupo social e cultural, desenvolve-se na interação entre os sujeitos falantes situados geograficamente. Logo ao nascerem, as crianças, partícipes destes grupos, são inseridas numa cultura e isso se dá por meio das ações e interações com as pessoas com as quais convivem, aquelas que lhes apresentam o mundo.

Todo o comportamento, modos de vida, alimentação, cuidados, relações afetivas se dão nessas interações e, na maioria das vezes, por meio das experiências discursivas, da comunicação e da expressão. E uma das formas de expressão, possivelmente a mais utilizada no convívio social, é a interação verbal oral: a fala. E a fala acontece substancialmente numa determinada língua, expressão da linguagem.

Língua e linguagem são termos aparentemente sinônimos, contudo apresentam distinções e, portanto, merecem aqui uma diferenciação. Tomamos com Marcuschi (2005) as seguintes definições:

A expressão *linguagem* designa uma *faculdade humana*, isto é, a faculdade de usar signos com objetivos cognitivos. A linguagem é um dispositivo que caracteriza a espécie humana como *homo sapiens*, ou seja, como um sujeito reflexivo, pois pela linguagem conseguimos nos tornar seres sociais racionais. Assim a linguagem é um fenômeno humano, hoje tido como inato e geneticamente transmitido pela espécie. A expressão *língua* refere uma das tantas formas de manifestação concreta dos sistemas de comunicação humanos desenvolvidos socialmente por comunidades linguísticas e se manifesta como atividades sócio-comunicativas para a comunicação interpessoal. Assim, com o termo língua referimos sempre uma dada língua natural e histórica particular, por exemplo '*língua portuguesa*', '*língua alemã*', '*língua francês*' e assim por diante. Cada língua tem suas características típicas sob vários aspectos, seja fonológico, morfológico, semântico, pragmático ou cognitivo. (MARCUSCHI, 2005, p. 22, grifos do autor)

Bakhtin (1992), pesquisador com importantes contribuições aos estudos da linguagem, afirma que a expressão é “[...] tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN, 1992, p. 111). Em outras palavras, por meio de uma língua, situada histórica e geograficamente, particular, a língua materna.

A língua, entendida como um sistema de signos organizado, materializa-se na interação verbal entre os falantes. Bakhtin (1992) ressalta que “A verdadeira substância da língua” [...] é constituída “pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 1992, p. 123, grifo do autor)

É necessário, pois, acontecer a interlocução para que a substância da língua se faça concretamente. Nas palavras de Marcuschi e Dionísio (2007), “Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais” (p. 14).

Nas interações verbais que se dão constantemente, a língua permanece e se modifica de acordo com as descobertas e construções que a humanidade vai realizando. Desse modo, “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 1992, p. 124). Daí, por vezes, surgirem novos e diferentes termos no vocabulário usual das pessoas, assim como outros caírem em desuso a ponto de as novas gerações não os reconhecerem ou pelo menos estranharem suas colocações.

Será por meio dos falantes que as novas gerações, as crianças que chegam ao mundo, aprenderão e se apropriarão desse sistema, desse objeto cultural que é a língua. Isso acontece nos grupos sociais: com os membros da família, com os amigos e, de forma sistematizada e intencional, nas instituições de educação coletiva, creches e pré-escolas.

Quanto menor a criança, maior poderá ser a contribuição dessas instituições com o aprendizado da língua, dos nomes das coisas, do sentido, dos usos semântico, sintático e pragmático, enfim, com a construção do vocabulário e sua utilização nas situações de intercâmbio verbal, nas vivências discursivas de que participa.

Conforme Bakhtin (2011), as experiências discursivas das pessoas se desenvolvem em interação constante com os enunciados dos outros com quem se convive, sendo, pois, uma miscelânea de enunciados que mantêm, entre si, aspectos comuns. Onde “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (p. 112)

O autor ressalta que “[...] nosso discurso [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância” (p. 294-295). Para ele a linguagem é um fato social, ou seja, acontece na interação de pessoas e a condição discursiva é relativa ao nível de interação dos interlocutores no ambiente em que são imersos.

Assim, a linguagem oral nas crianças vai se formando, construindo-se na medida em que as interações verbais acontecem nas mais diversas situações. Inserida em meio a pessoas que vivenciam cotidianamente a fala, os pequenos vão, pouco a pouco, testando e apreendendo o funcionamento da língua materna; as expressões mais usuais, as formas de tratamento, o jeito de falar de seu grupo social. Testa, apreende e adiciona, acrescenta termos por analogia de sentido ou sonoridade. Aprende que se comunica por meio da palavra e “[...] a palavra dirige-se a um interlocutor” (BAKHTIN, 1992, p. 112).

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1992, p. 113, grifos do autor)

As instituições educativas são, pois, espaços privilegiados onde acontecem as interações entre as crianças e os objetos de conhecimento, mediadas por adultos que promovem as experiências resultantes em aprendizagens e desenvolvimento. Conforme apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996),

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, Art. 29)

A linguagem verbal, compreendida pelas modalidades oral e escrita, é parte do desenvolvimento integral da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p.121), ao discorrer sobre o desenvolvimento da linguagem oral, ressalta que tal linguagem possibilita, além de “[...] comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais”. Enfatiza que o desenvolvimento da oralidade acontece sempre dentro de um contexto e que as “[...] palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações”. E assevera que “[...] a oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma solicita das crianças” (p. 133).

Portanto, a linguagem não se restringe apenas ao vocabulário, à lista de palavras ou sentenças. A comunicação acontece por meio do diálogo numa situação em que os sujeitos

atribuem sentidos às palavras combinadas na forma de textos. E nessa relação dialógica, quanto mais as crianças puderem participar de situações diferenciadas com o uso da linguagem oral, mais poderão desenvolver suas capacidades de se comunicar de forma significativa.

O RCNEI (BRASIL, 1998) traz a Linguagem oral e Escrita como um dos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. Este documento afirma que “[...] a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais” (p. 117).

Desse modo, ao conceber a criança como sujeito de direitos, visando efetivamente sua participação nas práticas sociais, a instituição precisa ir além dos simples momentos de conversa, às vezes até dita “informal”, e garantir de fato na rotina de atividades, momentos em que as crianças possam aprender, por meio da oralidade, a se posicionar, defender seus pontos de vista, descrever, narrar, argumentar, com competência linguística e discursiva e não somente aprender a falar.

Segundo o referido documento oficial, o trabalho pedagógico com a linguagem oral muitas vezes tem ficado restrito a poucas atividades, das quais destacam-se as rodas de conversa. O Referencial afirma que, a despeito de serem organizadas com o intuito de promover o diálogo entre crianças e docentes, as rodas de conversa resultam, na maioria das vezes, em um monólogo cujo professor é o centro da ação e as crianças são apenas convocadas a dar respostas, sem refletir, a uma única questão direcionada ao grupo como um todo (BRASIL, 1998, p. 119).

Zabalza (1998), cuja atenção recai sobre a qualidade na Educação Infantil, afirma que as práticas docentes com as crianças devem privilegiar a linguagem, pois é “[...] sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou, a capacidade de aprender” (p. 51).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, fixadas pela Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), por sua vez, preconizam que as práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares das instituições que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos devem garantir, entre outras, experiências que favoreçam as crianças imergirem em diferentes linguagens, a fim de poderem dominar vários gêneros e formas de expressão, dentre elas a gestual e a verbal.

As propostas devem garantir também vivências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, além de experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Percebemos a presença da linguagem oral nos trechos mencionados, portanto constituindo-se componente curricular ao lado das outras linguagens a que as crianças têm direito de experienciar e desenvolver. Nesse sentido, a nenhuma delas deve ser dada superioridade, contudo é exatamente o que acontece na maioria das instituições. Mesmo ao se tratar da linguagem verbal, predominante nas ações didáticas, os eixos em destaque costumam ser leitura e escrita, enquanto a oralidade fica, por assim dizer, relegada, quando muito, ao terceiro plano.

É bem verdade que o desenvolvimento da oralidade é um dos objetivos a se alcançar na Educação Infantil, especialmente com os bebês e as crianças bem pequenas⁸, e, para isso, atividades são planejadas e efetivadas nas instituições: canto, roda de histórias, roda de conversa, dramatizações. Essas ações visam ao desenvolvimento da fala, da ampliação do vocabulário, da conversação, relacionando-se mais ao âmbito lexical e articulatório, pois falar é uma habilidade puramente humana.

Concebemos a língua como constituinte da formação básica do cidadão. Ademais, ao pleno domínio da leitura e da escrita, condição basilar de prosseguimento escolar, precede o domínio da oralidade. Com essa concepção, consideramos que as instituições de Educação Infantil devem tomar para si a tarefa de promover a aprendizagem de procedimentos eficazes de fala e escuta, o que dificilmente acontecerá sem intervenções didáticas.

É relevante salientar que ensinar procedimentos eficazes de fala refere-se a adequar modos de falar às situações de comunicação. Este procedimento não desconsidera as variações linguísticas, o que pretende é possibilitar a compreensão de que não há um certo e um errado em relação à fala, é sobretudo com o fim de saber qual forma utilizar nos diferentes contextos comunicativos. “É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige”. (BRASIL, 2001, p. 32)

⁸ Bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). (BRASIL, 2009b).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento oficial de caráter normativo mais recente, aplica-se exclusivamente à educação escolar. Na sua versão final aprovada em 2017, tem como função definir

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 05)

A BNCC preconiza que nos anos de estudo da Educação Básica o estudante deve ter asseguradas dez competências⁹ gerais expressas nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Entre as competências destaca-se aqui a utilização de diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital, a fim de que o aluno possa “[...] se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017, p. 07).

Termos como *argumentar, expressar-se, negociar, formular e defender ideias e pontos de vista, posicionar-se, dialogar*, são encontrados neste documento, o que reforça a necessidade de o estudante aprender a verbalizar frente a acontecimentos e situações. Desse modo, as instituições não podem prescindir de ações docentes e meios que desenvolvam essas competências vitais ao pleno exercício da cidadania, da criticidade e da participação social.

Especificamente nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados na etapa da Educação Infantil, consta na BNCC que a criança como um sujeito dialógico, crítico e sensível, tem o direito de aprender a “[...] expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 36).

Fala e escrita guardam entre si diferenças e semelhanças, configurando-se em duas modalidades da linguagem verbal, modos distintos de uso da língua. Ambas devem ser observadas considerando seu uso na vida diária, ou seja, nas práticas sociais em que se materializam. Com Marcuschi (2010) refutamos o tratamento dessas duas modalidades numa abordagem dicotômica.

⁹ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 06).

Nas seções que seguem discorreremos sobre as expressões oral e escrita da língua, e sobre como elas se inter-relacionam tornando-se interdependentes nos contextos coletivos de educação quando se trata da aprendizagem da linguagem verbal.

3.1 Oralidade: a expressão falada da língua

O ser humano é essencialmente um ser de fala e que fala, e esta é uma atividade central no cotidiano da maioria das pessoas. Considerando que “[...] toda atividade linguística sempre se realiza, na escola ou fora dela, como discurso ou texto, numa determinada situação de comunicação” (VARGAS, 2009, p. 35), a fala se materializa, numa determinada língua em forma de textos orais. Nessa modalidade, os interlocutores tendem a estar mais atentos às particularidades dessa situação comunicacional. Isto porque a fala se dá em situações de interações verbais entre falantes.

O texto falado é formado propriamente durante a interação. Nesse sentido, “[...] ele é seu próprio rascunho” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 14). Nessa construção textual, os autores, ou melhor, os interlocutores estão em contato em tempo real, ou seja, copresentes¹⁰, e desse modo dá-se uma interlocução ativa, estabelecendo-se um processo de coautoria. Tal processo se reflete na concretude do evento linguístico marcado pela produção verbal simultânea, coexistente. (KOCH; ELIAS, 2017).

A oralidade tem, portanto, especial relevância nas práticas sociais cotidianas nas mais diversas situações de interlocução entre as pessoas. Faz parte da tradição de comunicação tanto em comunidades ágrafas como em grupos culturais em que a escrita já foi inserida de forma indelével, definitiva. Não se deixa de falar, as pessoas não param de verbalizar umas com as outras cotidianamente nos espaços que frequentam. “A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão discursiva e de atividade comunicativa” (MARCUSCHI, 2007, p. 27). A linguagem verbal oral é frequente na vida das pessoas muito mais que a escrita. A esse respeito, Marcuschi assegura

¹⁰ A utilização desse termo refere-se tanto aos interlocutores na interação face a face quanto nas interações entre pessoas que se encontram distantes, como nas conversas por telefone.

Com o avanço midiático e a utilização de redes de comunicação, o conceito se amplia: Copresença é um conceito de criação de um ambiente onde duas (ou mais) pessoas estão juntas, via uma conexão de rede, mas não estão realmente no mesmo sítio. Um exemplo disto seria uma chamada pelo Skype ou um *stream* de videogame pelo Twitch. Com esses processos de mediação, existe assim uma atmosfera de familiaridade e convívio, sem as pessoas envolvidas estarem alguma vez no mesmo lugar.

Fonte: <https://digartmedia.wordpress.com/2015/05/27/os-conceitos-de-copresenca-e-tempo-real/>

O certo é que a oralidade continua na moda. Parece que hoje descobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas. É, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal. (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

Na comunicação oral, os interlocutores interagem face a face ou de forma virtual, contudo em tempo real, e entram no jogo os aspectos de entonação e ênfase, as expressões faciais, os movimentos do corpo, os gestos. Segundo Vargas (2009, p. 36), “[...] dá-se o envolvimento maior do falante com a situação comunicativa, com seu interlocutor, uma vez que eles estão situados num mesmo contexto e partilham conhecimentos comuns, o que permite truncamentos e omissões”.

A valorização da oralidade como objeto de estudo, a fim de perceber seu lugar como objeto também de ensino, paralelamente à escrita, torna-se fundamental, uma vez que pode contribuir sobremaneira para o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa na escola. Conforme Marcuschi (2005), os indivíduos se constituem como pessoa na relação dialógica que estabelecem entre si, e a matriz formadora dessa relação dialógica reside na língua falada, de modo bem particular nas formas de interação face a face. Por conseguinte, “[...] os processamentos linguístico e cognitivo são forjados na *matriz dialógica*. A análise da interação verbal oral pode ser tida, portanto, como uma contribuição para a compreensão do que se entende quando se afirma que o homem é um ser social” (p. 30).

A fala é uma manifestação prática oral da língua e é adquirida nos contextos cotidianos, nas interações sociais, nas relações dialógicas entre pessoas. Desde que nasce, o bebê observa e inicia a apreensão dessa modalidade da linguagem verbal. Desse modo, ela é aprendida culturalmente nos moldes que os sujeitos falantes de uma determinada comunidade a transmitem. Entretanto, ao ingressarem nas instituições coletivas de educação, na condição de alunas, as crianças têm a possibilidade de aprender outras formas de falar, de verbalizar, de se posicionar e de ajustar sua fala às distintas e diversas situações de uso. Dessa forma ampliam seu universo linguístico e comunicacional.

Com efeito, Marcuschi (2005) ressalta que não se trata de elevar a oralidade a um posto de conteúdo autônomo no ensino da língua, é imprescindível que ela seja vista de forma integrada e em constante relação com a escrita. O autor defende que “[...] o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relação mútua e diferenciada, influenciando uma à outra nas diversas fases de aquisição da escrita” (p. 25), podendo o trabalho com esse eixo da linguagem verbal evidenciar a “[...] contribuição da fala na

formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva”.

Vygotsky (1998) postula que o desenvolvimento da linguagem na criança acontece primordialmente na mediação sociocultural, isto é, na ação e interação do sujeito com o mundo que o cerca. A qualidade dessas interações é, portanto, essencial para a construção da linguagem no que se refere ao vocabulário, às construções sintáticas, constituindo-se em atividades intelectuais que, quanto mais refinadas, enriquecem o léxico e fornecem elementos para uma linguagem cada vez mais elaborada. Daí a importância das interações com pessoas mais experientes, adultos e outras crianças.

O psicólogo russo ofereceu importantes contribuições acerca do desenvolvimento humano, demonstrando em sua abordagem a relevância da interação e da mediação no processo de aprendizagem. Considera que “[...] a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (VYGOTSKY, 1998, p. 111). Logo, ao dialogar, brincar com jogos verbais, dramatizar, contar e recontar histórias com a ajuda do professor e colegas, a criança revela o seu desenvolvimento e amplia seu aprendizado.

Em sua obra *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (2008) revela a relação existente entre essas duas esferas próprias do ser humano. Para ele, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, “[...] em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (p. 11-12). Daí a imensa relevância da linguagem nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, dos quais deriva o processo de ensino, a função das instituições coletivas de educação formal.

É, portanto, imprescindível que a escola busque “[...] uma maior valorização da oralidade no contexto do sistema formal de ensino, tendo em vista, sobretudo, a insuperável interdependência entre oralidade e letramento” (MARCUSCHI, 2007, p. 37).

Há eventos em que a fala se faz presente de maneira mais formal, e outros em que predomina a informalidade, contudo em todos eles sempre se pode perceber uma disposição individual para a interação social, para a relação entre sujeitos no exercício coletivo de uso da língua. O cenário de realização da fala, composto pelos participantes, pela natureza das relações entre eles, assim como dos objetivos e situação, constitui um dos aspectos centrais na determinação da fala. “Não é, portanto, na perspectiva de produto estático que a fala deve ser vista, mas como uma atividade de textualização e em suas características *dinâmicas*. A fala é

um *modo de produzir textos ou discursos reais*, que envolve estratégias típicas do ponto de vista da formulação” (MARCUSCHI, 2007, p. 70-71, grifos do autor).

A fala pode ser observada em suas especificidades, tomando como base os processos de produção textual. É necessário, contudo, não confundir os aspectos de variações regionais, dialetais e os detalhes morfológicos com essa produção. Expressões e termos variam conforme a localização e o uso, entretanto a fala continua sendo a produção oral da língua, a língua falada situada histórica e geograficamente, ou seja, no tempo e no espaço. Marcuschi (2007) assim a define:

Língua falada é toda a produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes. (MARCUSCHI, 2007, p. 71)

Nas situações de interação oral, o locutor não é o único responsável pela produção do texto, muito embora em alguns momentos detenha a palavra. Acontece, pois, uma responsabilidade compartilhada, uma atividade de coprodução discursiva, uma vez que os interlocutores alternam os turnos de fala, negociam, cooperam entre si nessa produção. (KOCH; ELIAS, 2017).

É relevante frisar que no ato da interação oral ocorrem pressões de ordem pragmática que por vezes fazem com que o falante sacrifique um pouco a sintaxe em favor das necessidades de interação, o que se traduz em falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também de inserções, repetições e paráfrases. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 17-18)

Koch e Elias (2017), ao discorrerem sobre estratégias de produção textual, afirmam que os aspectos mencionados não devem ser tomados como erros ou defeitos, “[...] já que têm, frequentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância” (p. 18), uma vez que acontecem para “Ganhar tempo para o planejamento ou para a compreensão por parte do interlocutor (pausas, hesitações, repetições)”, assim como para “apresentar esclarecimentos, exemplificações, atenuações do que foi dito, reforçá-lo, etc. (inserções, repetições, parafrazeamentos)” (p. 18).

Com isso, concluem que o texto oral não é em absoluto “[...] caótico, desestruturado, rudimentar” (p. 18). Assume uma estrutura muito particular, que lhe é própria, determinada pelas situações sociais vivenciadas e o contexto cognitivo ativado no momento de sua produção. Portanto, é nesse sentido que deve ser analisado e compreendido.

As referidas autoras explicitam algumas características da fala, a fim de especificá-la. Destacamos, entre outras, que como texto oral, a fala é:

[...] relativamente não planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional; [...] apresenta-se *em se fazendo*, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a por a nu o próprio processo da sua construção; [...] o fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes; [...] apresenta uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua; [...] é processo, portanto, dinâmica. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 16-17, grifo das autoras)

Em suma, a oralidade, como uma modalidade da língua, é comum aos indivíduos. Seu aprendizado antecede a aquisição da escrita no decurso do desenvolvimento da pessoa. É apreendida no convívio social por meio da cultura em que o sujeito se insere ao nascer e amplia-se na medida das experiências vivenciadas pelos falantes. A abordagem da oralidade como objeto de trabalho pedagógico, bem planejado e intencional, favorece a aquisição da escrita, uma vez que amplia o repertório linguístico das crianças. Isso se dá na medida em que promove a vivência com formas diversas de uso, em contextos variados, nos quais se faz necessária a busca por estratégias adequadas.

Compreendido o funcionamento da fala, que se faz na interação entre falantes imersos na cultura oral, tendo como responsáveis diretos os sujeitos nos contextos sociais, em razão deste estudo é necessário entender o contexto em que a escrita se coloca e se faz essencial. Este é o assunto discutido na próxima seção.

3.2 Escrita: a expressão gráfica da língua

Quando se trata do ensino da língua materna, a função da escola é, preferencialmente, desenvolver um trabalho de aprendizagem da escrita. Desse modo, ensinar a ler e escrever tem sido a atenção maior das instituições. Com a democratização do saber, da expansão gráfica e da circulação cada vez maior de informações escritas, o domínio da leitura e da escrita passa a ser imprescindível para que todos possam acessar os conhecimentos, registrá-los e se comunicar graficamente.

Na visão de Marcuschi (2007), a escrita é “[...] um bem inestimável para o avanço do conhecimento, mas ainda não se acha tão bem distribuída na sociedade a ponto de todos poderem usufruir de suas decantadas vantagens” (p. 36). Essa afirmativa provoca a reflexão de que quanto mais as pessoas aprenderem a escrever, e ler o que está escrito nos mais diversos suportes que circulam na sociedade, mais poderão se beneficiar desta tecnologia. Isto

pode diminuir as barreiras e a distância entre a pessoa e o conhecimento, entre a pessoa e o efetivo exercício da cidadania dentro de uma sociedade culturalmente letrada.

Na concepção de Koch e Elias (2017, p. 34), a escrita é vista como uma “[...] produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias”. O produtor dos textos é sempre guiado pelo princípio interacional, fato que, segundo as autoras, orienta o caminho a percorrer nessa produção. Desse modo, antes da escrita, a pessoa pensa no assunto e a quem se dirige, depois lê o escrito, revisa, reescreve, acrescenta ou reduz, a fim de lapidar seu produto.

Conforme Marcuschi (2007), além de propiciar a apreensão de saberes e a apropriação plena da cultura, configurando-se uma forma de “domínio da realidade”, a escrita é, também, uma forma de “dominação social”, uma vez que ainda não é um bem comum a todas as pessoas, significando, por conseguinte, uma “[...] propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador”. Para o autor, a situação ideal deveria ser a apropriação ampla e irrestrita da escrita e de seu uso no cotidiano, porém isto representa para ele uma realidade ainda por vir, pois como bem frisou, “[...] não temos sociedades plenamente alfabetizadas, com domínio universal da escrita, e sim grupos de letrados com ponderáveis parcelas de poder nas mãos” (p. 36).

Nesse contexto, escrita é poder na medida em que possibilita a circulação e o acesso a informações nessa modalidade da língua. Saber escrever e ler diferencia o sujeito em meio a outros para quem esse saber não foi alcançado e vivem em um mundo dominado por essa linguagem (KLEIMAN, 2014). Dessa maneira pode representar um símbolo de poder por ser uma habilidade que, não sendo comum a todos, empodera aqueles que a tem.

Nos grandes centros urbanos há a presença massiva da linguagem escrita. Nas ruas, e mesmo nos lares, são encontrados os mais diversos meios e suportes dessa linguagem. São placas, letreiros, fachadas de comércio, nomes nos ônibus e nas placas das ruas, sinalização, telas de televisão, computadores e telefones celulares, jornais, revistas e livros, rótulos de produtos, entre tantos outros. As pessoas de todas as camadas sociais estão, por assim dizer, mergulhadas em um contexto de escrita nas mais diversas situações do cotidiano.

Aprender os mistérios de funcionamento dessa linguagem torna-se, desse modo, fundamental para conviver de forma mais intensa e, por que não, competente, atuante e tranquila neste mundo, sempre que necessitar fazer uso da escrita para a comunicação; socializar, documentar, informar-se, enfim, interagir com o escrito de alguma maneira.

Nesse cenário, as instituições educacionais desempenham o papel estruturante de aproximar as crianças da cultura escrita, e possibilitar a apropriação dessa linguagem, por

meio dos processos de ensino e de aprendizagem dessa modalidade da língua. Segundo Luria (2010, p. 143), “[...] em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. Nesse sentido, os professores, agentes promotores da mediação, devem estar cientes tanto do funcionamento da escrita como das formas possíveis de trabalho pedagógico a serviço do aprender e do ensinar.

As crianças envoltas nessa cultura do escrito, aos poucos vão percebendo sua funcionalidade nos espaços em que convivem, e ao iniciarem o processo sistemático de alfabetização, que institucionalmente acontece no primeiro ano do Ensino Fundamental, já têm uma série de conhecimentos acerca de seu uso. “Quando uma criança entra na escola”, diz Luria (2010, p. 143), “[...]ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto”. Dessa maneira, dá prosseguimento a um saber que vem sendo processado nas interações cotidianas de que participa, contudo, algumas ainda têm um longo caminho a percorrer até compreender o que a escrita representa e dominar suas especificidades para, de fato, apropriar-se dela.

Na Educação Infantil, embora não seja objetivo central a alfabetização plena, as crianças têm a possibilidade da aproximação e interação com a escrita. Por meio dos eixos norteadores das interações e brincadeiras, especialmente aquelas provenientes das camadas populares em cujos lares não há contato intenso com a linguagem escrita, é na escola que isso deve acontecer.

Desse modo, há também a possibilidade de reduzir, em parte, as desigualdades sociais de acesso, contato e familiarização com essa linguagem. Nessa etapa da Educação Básica, diz Galvão (2016),

[...] muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético). (GALVÃO, 2016, p. 26)

A autora, ao discutir sobre crianças e cultura escrita, reafirma ser a Educação Infantil possivelmente a única etapa da escolarização em que há a possibilidade de as crianças vivenciarem “[...] um trabalho sistemático com a expressão e argumentação orais”, e que esse trabalho “pode contribuir com esse processo de ampliação da participação das crianças na cultura escrita” (GALVÃO, 2016, p. 27).

Conforme Vygotsky (1998, p. 140), “[...] a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico e todo desenvolvimento cultural da criança”. Isso porque ao aprender a ler e escrever, a criança amplia sobremaneira seus horizontes de acesso a diversas informações e possibilidades, podendo, assim, registrar seu pensamento e acessar o pensamento de outros, expresso nessa linguagem. O psicólogo russo afirma que a escrita constitui um simbolismo de segunda ordem que, com o desenvolvimento da criança e suas experiências, passa a ser um simbolismo de primeira ordem, e isso significa que

[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. (VYGOTSKY, 1998, p. 140).

Escrever é, nas palavras de Luria (2010, p. 99), “[...] uma das funções culturais típicas do comportamento humano”. Esse é um fato inegável. Essa tecnologia foi construída em milhões de anos desde o homem das cavernas, que registrava suas ações por meio de desenhos rupestres nas paredes. É, portanto, um patrimônio cultural da humanidade que propicia o registro de ideias e informações que antes eram guardadas apenas na memória.

O aprendizado da escrita se dá de forma processual e segue um percurso, guardadas as devidas proporções, semelhante ao que a humanidade percorreu até consolidar a escrita que hoje temos à nossa disposição. Conforme Vygotsky, esse caminho inicia pelo gesto, passa pelo desenho e a brincadeira de faz-de-conta, permeados pela fala, até dar-se a transição para a grafia. Sua concepção é de que “[...] o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado da linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1998, p. 153).

Nessa direção, afirma que “o gesto é o signo inicial que contém a futura escrita da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 141). Os rabiscos das crianças e os brinquedos constituem duas esferas de atividades que unem gestos e linguagem (VYGOTSKY, 1998). Ao desenhar, as crianças antes gesticulam o ato a ser desenhado, no caso rabiscado, e, na sua brincadeira, usa objetos para representar (escrever) um enredo o qual é capaz de ler sem dificuldades. Para as crianças,

[...] alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como

brinquedos e a possibilidade de executar com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo nas crianças. (VYGOTSKY, 1998, p. 143).

É por meio de seus movimentos, dos próprios gestos, que a criança atribui a função de signo aos objetos e a eles atribui significado. Ela indica quais são as características que vai dar aos objetos substitutos. Uma garrafa pode ser uma torre, um livro de capa escura pode ser uma floresta etc. Assim, Vygotsky (1998) reitera que “[...] o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (p. 143).

Os objetos, portanto, cumprem um papel de substituição e, à medida que vão crescendo, as crianças passam a estabelecer relações simbólicas recorrendo a algum aspecto do objeto, modificando sua estrutura convencional. O fato é que nessas ações há, por assim dizer, o embrião de outra e complexa linguagem, a escrita.

Ao considerar a brincadeira de faz-de-conta uma forma particular de linguagem e constituinte do processo da linguagem escrita, Vygotsky promove a reflexão que reafirma a importância de, na escola, haver espaço para essa forma de brincar. A brincadeira e o desenho devem, portanto, ocupar um lugar de destaque cotidianamente nas instituições coletivas de educação dessas crianças.

Com o desenvolvimento das crianças, o processo de nomeação se desloca equivalendo-se à palavra escrita que acabou de ser dita. Passa, então, do rabisco antecedido pelo gesto à fala que precede e nomeia as construções simbólicas e, daí, favorece a escrita. “A representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva diretamente à linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1998, p. 147).

Frente a esse conhecimento, o ensino da escrita pode ser visto como um desafio aos professores e aprendizes. Quanto a isso Vygotsky (1998) conclui, em suas pesquisas, que “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...] a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite [...] a escrita deve ser ‘relevante à vida’ [...] deve ter significado para as crianças [...]” (p. 155-156).

Concordamos com o referido autor quando assevera que o melhor método seria aquele em que as crianças não sejam ensinadas ou não aprendam a ler e escrever, mas, “[...] sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala” (p. 156).

Para ele é possível que as crianças aprendam a escrever e a ler de modo semelhante à aprendizagem da fala. Em outras palavras, assim como se aprende a falar, falando, nas interações com sujeitos falantes em contextos de uso, aprender-se-ia a escrever e ler, lendo e escrevendo em interação com a escrita e a leitura em contextos significativos.

Ainda com relação ao desenho, Vygotsky diz que a criança só precisa compreender e realizar uma transição do desenho de coisas para o desenho da fala. Nesse sentido, afirma que “[...] o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar o método” (p.153).

É por esse motivo que ele considera a relevância do desenho nesse processo de construção e aprendizagem da linguagem escrita. Em suas palavras:

Quando uma criança libera seus repertórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos assim que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. (VYGOTSKY, 1998, p. 149)

O caminho descrito por Vygotsky (1998) a partir dos experimentos de Luria (2010) mostra que “[...] os traços constituem sinais indicativos primitivos auxiliares do processo mnemônico”. Eles consideravam estar corretos na tese de que o estágio mnemotécnico seria o primeiro precursor da futura escrita e que paulatinamente esses traços seriam transformados pelas crianças. Na sequência, os sinais indicativos e os traços e rabiscos utilizados para simbolizar seriam substituídos pelos desenhos e figuras menores para, então, serem substituídos pelos signos.

Vygotsky (1998) afirma que os sinais escritos se constituem como símbolos de primeira ordem, e, dessa forma, representam os objetos ou as situações e ações. A criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados: as letras, palavras e textos propriamente ditos, isto é, o simbolismo de segunda ordem, virá somente com o desenvolvimento da criança. O autor assevera que:

Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz a criança à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico essa transição deve

ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala. (VYGOTSKY, 1998, p. 153)

Para Ferreiro e Teberosky (1999), podem ser observadas nas crianças tentativas de escrever de duas formas: “[...] traços ondulados contínuos [...] ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais”. Estas tentativas seriam atos imitativos em que ainda não existe a interpretação da escrita, o que só vêm com a compreensão do sistema de escrita alfabética.

Com o objetivo de responder à pergunta “a partir de que momento a criança dá uma interpretação à sua escrita? Ou, melhor dizendo “a partir de que momento deixa de ser um traçado para se converter num objeto substituto, numa representação simbólica?” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 191), as autoras desenvolveram estudos longitudinais com crianças em processo de aquisição da escrita. Sempre observando e analisando eventos de escrita sugeridas e, imediatamente após, solicitando-lhes a leitura, definiram cinco níveis sucessivos de compreensão e interpretação da escrita.

Em linhas gerais, esses níveis apresentam as hipóteses das crianças acerca da escrita e são assim delineados:

1. Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma;
2. Para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas;
3. Há a tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita (cada letra vale por uma sílaba – hipótese silábica)
4. Passagem da hipótese silábica para a alfabética (necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba; e
5. A escrita alfabética (a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, [s.n.]

Nos estudos das autoras mencionadas, é atribuída ao nome próprio uma significativa relevância, pois o consideram um modelo de escrita, assim como a primeira forma escrita que apresenta estável, portanto, “um protótipo de toda escrita posterior”. Os dados empíricos mostram que boa parte das crianças, ao grafar letras, utilizam aquelas que compõem seu nome, e as pesquisadoras entendem que a compreensão de que o que estão escrevendo é o nome, estende-se aos objetos, generalizando-se progressivamente aos nomes das coisas.

Face a essa descoberta, a aprendizagem da escrita acontece por meio da participação das crianças em situações interativas com essa linguagem. Com atos de leitura e situações de escrita significativa, em contextos de uso aproximados do real.

A escrita como um bem cultural da humanidade, uma tecnologia que se impôs definitivamente na vida das pessoas, especialmente nos grandes centros urbanos, tornou-se imprescindível no dia a dia. Conseqüentemente, requer uma atenção das instituições responsáveis pela viabilização e efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem, escolas e creches.

Oralidade e escrita mantêm entre si uma estreita relação, muito embora não aconteçam ao mesmo tempo no desenvolvimento da pessoa e nem tenham o mesmo valor social em todos os contextos. A seção seguinte busca discutir essa relação e refletir sobre as influências e contribuições dessas duas modalidades da língua na experiência discursiva das crianças.

3.3 Oralidade e escrita: expressões que se cruzam na experiência discursiva

Historicamente, a fala antecede em muito a escrita. Durante milênios, os homens viveram sem o aparato tecnológico da escrita e a cultura era transmitida, de forma oral, de geração a geração valendo-se da memória. Entretanto, a escrita foi criada pela humanidade e adentrou às sociedades de maneira a se fazer útil e necessária. Hoje, para quem a conhece e usa, é quase impossível pensar uma vida sem a escrita. Inicialmente instrumento de poucas pessoas, os chamados escribas, sem que houvesse a democratização e a universalização, não havia, portanto, a necessidade desse saber.

Foi com a invenção da imprensa que a escrita se massificou, propagou-se em muitas culturas e isso gerou a necessidade de sua aprendizagem por grande parte da população. Com a possibilidade dos impressos, documentos e registros que antes eram redigidos a punho, passaram a ser feitos em quantidades duplicadas e por máquinas, ampliando, assim, seu campo de penetração.

No desenvolvimento da pessoa, a fala também antecede a escrita. Todas as crianças trazem consigo, ao nascer, a capacidade de falar, e essa habilidade se efetiva, como já mencionado, na interação entre os sujeitos que a utilizam. É, pois, na relação dialógica que se pode observar sua materialização, a fala em ação expressa numa determinada língua. A escrita vem depois, por meio de um processo sistemático de ensino e de aprendizagem que geralmente acontece na escola.

Vargas (2009) lembra que as atividades de linguagem que acontecem na escola, sejam de produção ou interpretação de textos orais e escritos, devem fazer parte de um contexto significativo para as crianças. Inicialmente se dá em extensão ao contexto de

comunicação que acontece em outros contextos sociais originais da criança, a família e a comunidade. Porém, amplia-se a novas e diferentes situações de comunicação com propósitos diversos, com o fim de proporcionar vivências diferenciadas às crianças.

Com a efetivação dessas possibilidades, a escola então poderá assumir o papel propositivo de ricas interações oferecidas às crianças por meio da participação em situações de interação verbal, de manifestações de uso da língua em contextos aproximados da realidade social das crianças, e, extrapolando essa realidade para outros contextos de uso da língua, enriquecer o repertório linguístico das crianças.

Por isso tudo, diz a autora, “[...] as atividades didáticas que envolvem a conversação, as dramatizações, os relatos e histórias, a transformação e reconstrução de textos e o acesso aos mais variados gêneros textuais tornam-se eficientes procedimentos para o efetivo aprendizado da língua materna” (VARGAS, 2009, p. 39).

Mesmo assim, a fala é muito mais presente e dinamizada na vida das pessoas, mesmo em culturas letradas como os grandes centros urbanos, utiliza-se a fala em uma escala intensamente maior que a escrita. Corriqueiramente fala-se mais do que se escreve, contudo, a escrita se apresenta como um elemento fundamental e estruturante nas sociedades, como referido anteriormente. Está em todo lugar, em casa e na rua. Fonte de informação, registro e comunicação, impõe-se a aprendizagem das pessoas e isso confere a escrita um valor social em destaque, uma supremacia, uma importância superior à fala.

Com Marcuschi (2010) reiteramos que fala e escrita são duas modalidades de uma mesma língua, que não concorrem entre si, são práticas discursivas complementares que se inter-relacionam no uso da língua, abrigam características próprias e devem ser utilizadas harmonicamente no dia a dia. Culturalmente a escrita se sobrepõe à fala, especialmente quando na fala se utilizam marcas regionais, termos locais, jargões desvalorizados socialmente.

Nas seções anteriores expusemos considerações acerca dessas duas modalidades da língua, suas características e aspectos relevantes. Aqui fazemos uma reflexão sobre a relação entre elas e procuramos compreender essa relação, a fim de revelar as contribuições da fala, da oralidade, para o aprendizado da escrita.

Ambas acontecem de forma contextualizada. Tanto fala como escrita trazem essa marca, assim como não se fala a nada nem a ninguém, exceto nos monólogos, também não se escreve em vão. Há todo um contexto necessário para a realização das duas modalidades, o que difere nesse caso é a situacionalidade presente na fala em que são utilizados os gestos, as expressões faciais, a entonação, a prosódia, recursos que complementam o texto produzido.

A oralidade conta com o investimento de um grande conjunto de elementos simbólicos que não cabem na escrita. Fala e escrita são, portanto, modos de representação da língua: uma representação gráfica e outra sonora, duas práticas discursivas com aspectos próprios que podem se distanciar ou se aproximar nas situações de uso.

A propósito, é relevante refletir sobre a distinção entre duas dimensões no tratamento da língua falada e da língua escrita. Oralidade e letramento como práticas sociais, e fala e escrita como modalidades de uso da língua. Para tanto, buscamos aparato nos estudos de Marcuschi (2007), que conceitua os referidos termos da seguinte forma:

Oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso[...]

Letramento por sua vez, diz respeito ao uso da escrita na sociedade e vai desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, sabe o ônibus que deve tomar, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas e sabe muita outra coisa, mas não escreve cartas nem lê jornal, até o indivíduo que lê o jornal e escreve cartas ou desenvolve tratados de Filosofia e Matemática.

Fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Mas pode envolver aspectos muito complexos [...] em especial quando se trata da fala em contextos muito particulares em que a oralidade é uma prática bem desenvolvida, como, por exemplo, na hora de fazer um discurso em público ou se submeter a uma entrevista de emprego.

Escrita seria, além de uma tecnologia de representação gráfica da língua com base em um sistema de notação que, no nosso caso, é *alfabético*, também um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades.

(MARCUSCHI, 2007, p. 40-41, grifos do autor)

Segundo Vargas (2009), não se pode definir a linguagem escrita como um conjunto de propriedades formais, invariantes e distintas da língua falada. Em suas considerações, afirma que “[...] as duas modalidades correlacionam-se, já que selecionam os seus recursos expressivos do mesmo sistema gramatical e podem expressar as mesmas intenções” (p. 38). O que vem ao encontro da concepção de Marcuschi na qual este estudo se apoia.

A efetivação da língua se dá por meio da produção de textos, materializados socialmente por meio de gêneros textuais que abrigam uma ou mais sequências discursivas. Seja por via oral ou escrita, os usuários da língua se utilizam de tais gêneros para estabelecer as interações entre si. Em se tratando da escola, do ensino da língua, Vargas (2009) afirma que os textos a serem utilizados:

[...] devem ser sempre contextualizados em uma atividade oral, que pode consistir na leitura do professor, no diálogo, na conversa, nas pequenas dramatizações, nos jogos,

em que cada texto vai ganhando sua significação. Por meio dessas atividades orais e dialogadas, promove-se a troca de experiências entre os alunos e é nesse trabalho conjunto e partilhado que se constrói o conhecimento e se facilita a elaboração das hipóteses fundamentais com que as crianças vão operar no desenvolvimento da escrita. (VARGAS, 2009, p. 37-38)

Por seu turno, Marcuschi (2007) defende que um trabalho com a escrita partindo da fala poderia ser uma boa forma para a compreensão das tantas questões, na sua visão, aparentemente difíceis na produção escrita. Para ele, umas das diferenças enunciativas entre fala e escrita reside no fato de “[...] a fala apresentar uma sintaxe em construção, isto é, emergente no ato de produção, ao passo que a escrita revela uma sintaxe cristalizada que pode receber formatos novos e estilizados para efeitos expressivos” (p. 84).

A fala tem um modo próprio de textualização que se dá em gêneros tipicamente desenvolvidos. É nisso que ela se caracteriza, e não numa gramática própria no nível do sistema formal. A fala apresenta enorme regularidade na sua composição sintática que se manifesta no discurso em construção. O texto escrito em geral perde seu “borrão” ao passo que a fala não perde e fica com sua versão original sempre. Justamente por isso, o maior problema no ensino de língua não é ensinar gramática, e sim ensinar a produzir e a compreender *textos*. (MARCUSCHI, 2007, p. 84, grifos do autor)

Fala e escrita mantêm entre si relações diretas na medida em que aquela pode organizar esta e vice-versa. Na produção de um texto escrito, muitas vezes recorremos à fala para organizar as ideias e só depois redigi-lo. Em contrapartida, o contato com a linguagem verbal escrita, a escuta e a leitura possibilitam conhecer outra forma de organização da língua. Este fato pode se refletir em uma fala diferenciada, em um ajuste de modos de falar a contextos diferenciados, assim como no conhecimento de novas e diferentes palavras, na ampliação contextualizada de vocabulário.

Como afirmam Marcuschi e Dionísio (2007, p. 8), a escola precisa ter muito clara a ideia da competência oral dos alunos, pois eles chegam à escola com o completo domínio da linguagem oral. A ação pedagógica da escola deve, portanto, partir dessa competência para o trabalho sistemático com a língua. Concordamos com o autor quando ele assevera a necessidade de a escola ensinar “*os usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana*” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 08, grifo do autor), e não a língua oral como tal, já que isto os alunos já sabem.

Nessa concepção e pensando um ensino pautado na língua real, a que é conhecida pelos alunos, Marcuschi estabelece algumas premissas acerca da relação entre fala e escrita. Estas premissas são:

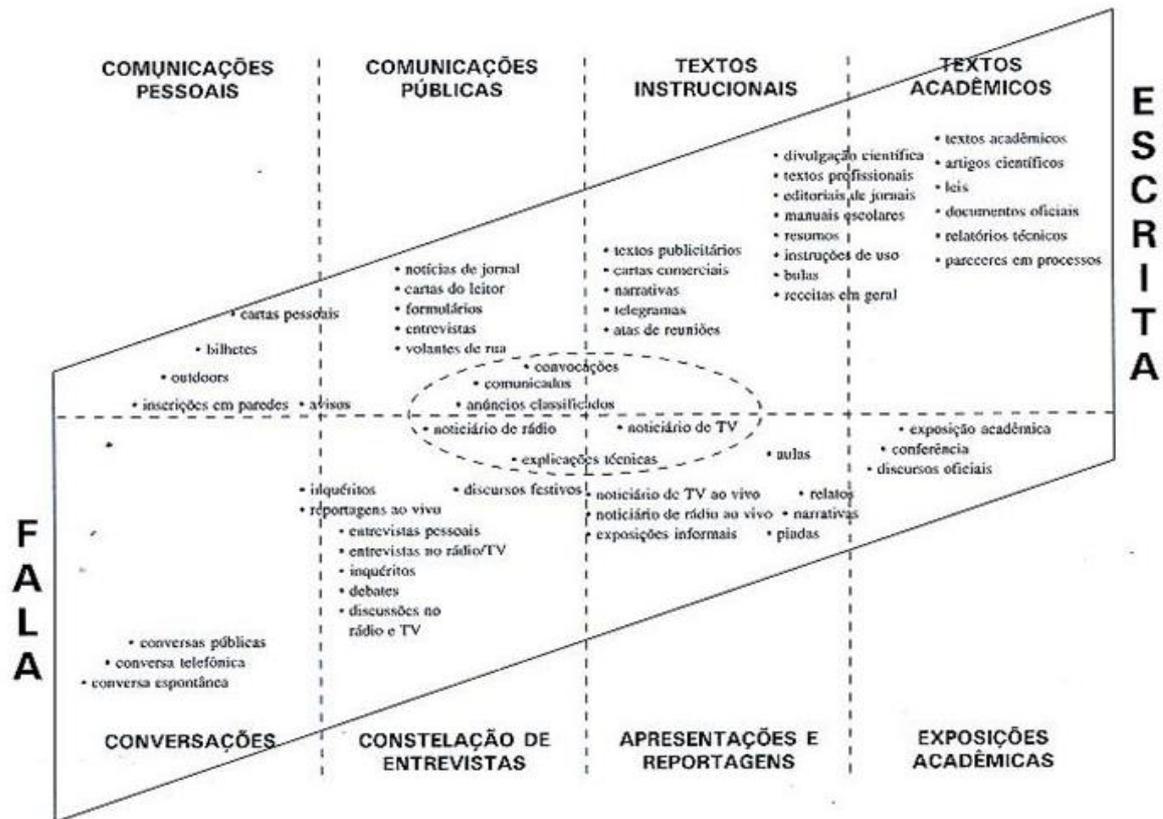
- 1) Todas as línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só em segundo lugar desenvolve-se a escrita, mas a escrita não representa a fala nem é dela derivada de maneira direta.
- 2) Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, e não há língua uniforme ou imutável, daí ter-se que admitir regras variáveis em ambos os casos.
- 3) Nenhuma língua está em crise, e todas são igualmente regradas, não havendo quanto a isso distinção entre línguas ágrafas e línguas com escrita.
- 4) Nenhuma língua é mais primitiva que outra, e todas são complexas, pouco importando se são ágrafas ou não. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 09)

Estas premissas conduzem a uma forma de ver a língua, suas modalidades oral e escrita, assim como suas variações com o mesmo grau de interesse e valorização. Dessa assertiva deriva um trabalho escolar pautado na consideração da fala como uma modalidade com aspetos próprios e importantes, e a escrita da mesma forma, sem dar a nenhuma delas um caráter diferenciado no que se refere a valor ou status social. Essa postura combate o famoso preconceito linguístico (BAGNO, 1999) e favorece aos alunos que se expressem na modalidade oral ou escrita de seu jeito, cabendo então à escola mostrar-lhes, por meio de experiências contextualizadas, que há outras formas e diversos modos de uso.

Conforme Marcuschi (2007), alguns gêneros devem-se ensinar na escola, como usar, e outros, como produzir. A língua é um conjunto de práticas sociais, de práticas discursivas e não apenas um conjunto de regras gramaticais. Falar é normal e natural e está na moda. Escrever também está na moda, trata-se de dar a cada uma dessas modalidades o tratamento adequado no ensino da língua, sem esquecer que ambas têm igual valor na sociedade e devem ter, da mesma forma, valor igual na escola.

Há características de gêneros orais presentes em textos escritos, assim como em gêneros orais notamos características dos gêneros escritos. Naqueles textos orais mais formais, como conferências e discursos oficiais, são perceptíveis os aspectos da escrita; do mesmo modo, em textos escritos informais vê-se presentes os aspectos da fala. No gráfico a seguir, podemos ver a aproximação e o distanciamento dos gêneros textuais orais e escritos no uso da língua.

Gráfico 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.



Fonte: Marcuschi (2010).

O gráfico mostra que a língua abriga as duas modalidades num contínuo e que elas coexistem nas práticas sociais de interação com a língua no cotidiano. Portanto não há uma supremacia de uma em relação a outra, este é um posicionamento completamente cultural e preconceituoso. O que a escola pode e deve fazer é abordar as duas modalidades no ensino da língua portuguesa, de modo a promover, com os alunos, uma melhor e maior competência linguística e discursiva nas variadas situações de interação verbal.

Como fazer isso nas instituições de Educação Infantil? Como quebrar a supremacia histórica da escrita e conferir à oralidade um lugar de efetivo ensino e aprendizagem intencionalmente planejados tanto quanto já está solidificado o lugar da escrita?

Essas questões nos impelem a discutir o trabalho docente com a oralidade nos espaços coletivos de educação, especificamente com as crianças pequenas, atendidas na pré-escola. Este é, pois, o assunto da próxima seção.

3.4 A abordagem da oralidade como objeto de trabalho pedagógico

Um trabalho pedagógico sistemático e consciente que leve em conta os aspectos constitutivos da fala “pode contribuir de maneira definitiva para a inserção e manutenção dos sujeitos em diferentes esferas sociais e, conseqüentemente, para a ampliação de suas competências comunicativa, social e interacional” (BENTES, 2010, p. 133). Isso pode e deve acontecer já na Educação Infantil, uma vez que é por meio da fala que as pessoas se comunicam, ou seja, usam a fala nas relações com os outros.

Com as crianças, essa ação não é diferente. Desde cedo, no convívio com as pessoas que a cercam, elas aprendem diversos aspectos que constituem a comunicação oral para além das palavras pronunciadas. Esses aspectos dizem respeito ao modo como as palavras são ditas, como a entonação, a melodia e o ritmo, assim como à expressão corporal que compõe os pormenores da fala, como a postura corporal do falante, o olhar, os gestos e a expressão facial.

Observar esses detalhes e vivenciá-los em situações de brincadeira, dramatização de histórias podem desenvolver, nas crianças, habilidades de manipular e controlar a expressão oral em contextos diferentes que exigem distintas posturas e comportamentos. A fala, ao ser produzida, denuncia algumas de nossas características pessoais pois

[...] ao falarmos, ou seja, ao nos comunicarmos com alguém pelo meio sonoro, não apenas falamos, mas fornecemos ao outro um vasto conjunto de informações sobre as várias facetas de nossas identidades sociais e sobre a maior ou menor amplitude de nossa competência comunicativa. (BENTES, 2010, p. 131)

As instituições coletivas de cuidado e educação têm a possibilidade de reconhecer essas características, a fim de que as crianças percebam as diferenças entre elas, e possam cada vez mais se familiarizar com a diversidade linguística presente nos espaços coletivos. Por isso é imprescindível o planejamento pedagógico que considere o trabalho com a linguagem oral e os gêneros textuais dela decorrentes como objeto de estudo; elemento de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, é necessário que a oralidade faça parte das experiências vivenciadas pelas crianças. Para Bentes (2010, p. 137), “[...] as produções discursivas (orais ou escritas) apresentam uma natureza complexa e remetem a várias ordens simbólicas”, desse modo, a abordagem da oralidade nas instituições escolares implica em uma melhor compreensão da

natureza de seu funcionamento, que se refere, segundo a autora, a duas questões basilares, quais sejam:

a) o fato de que os falantes, ao falarem, não apenas ‘falam’, mas exibem, no curso de suas performances orais, determinados modos de fala; esses modos de fala pressupõem, dentre outros aspectos, tanto a pronúncia individual de cada som (sempre social e regionalmente marcada), como também a produção organizada, estruturada (e também, muitas vezes, social, interativa e regionalmente marcada) do fluxo da fala, que envolve aspectos como a produção de pausas, a entoação, a qualidade da voz, o ritmo e a velocidade da fala). Ambos (pronúncia de cada som e aspectos prosódicos) não apenas emolduram a fala, mas também podem constituir-se em poderosos recursos comunicativos e estilísticos à disposição dos falantes; e b) o fato de que os falantes, ao falarem, inevitavelmente combinam a fala com outras linguagens que ocorrem ao mesmo tempo que se fala: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial, o direcionamento do olhar; isto confere à fala e às práticas orais uma força performática única e de enorme impacto na manutenção e condução das interações sociais. (BENTES, 2010, p. 137-138)

Vale ressaltar que perceber esses dois aspectos relacionados ao campo da oralidade independe da escolarização, sendo, pois, vistos também na infância, no início da vida escolar. Nesse sentido, o papel da escola é “[...] incentivar os sujeitos a adquirirem uma percepção cada vez mais própria, consciente e refinada das complexidades envolvidas na produção discursiva oral deles mesmos e de outros em diferentes contextos” (BENTES, 2010, p. 137), o que contribui sobremaneira para que possam modificar, se necessário, suas práticas discursivas, caminhando para maior competência linguística, para falas ajustadas aos contextos de uso.

Os docentes podem, ao trabalhar com o campo da oralidade como objeto de ensino, proporcionar meios e experiências em que as crianças transformem suas práticas orais, que se utilizem dos gêneros textuais dessa modalidade com propriedade e adequação às situações que vivenciam em sociedade, tanto na escola como fora dela. Essa atitude ultrapassa a esfera da comunicação oral apenas e adentra no universo das aprendizagens linguísticas.

O Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (CEARÁ, 2019, p. 136) – resalta o compromisso de cada profissional docente em “[...] organizar e planejar atividades promotoras de aprendizagem e desenvolvimento baseadas nas propostas pedagógicas que respeitem a cultura local, as vivências, o conjunto de situações vividas no cotidiano”. Na ação de planejar, portanto, os docentes devem delinear objetivos que beneficiem o desenvolvimento integral das crianças, do qual a oralidade faz parte.

Assim, a escuta atenta e sensível às crianças e a organização dos espaços e situações em que elas possam interagir com seus pares e vivenciar, nas brincadeiras, momentos de fala e escuta, de alternância do uso do repertório linguístico, promove

consequentemente seu desenvolvimento. Oportunizar diálogos nas rodas de conversa, de histórias, e nos momentos de brincadeiras em grupo pode fazer com que as crianças construam autonomia na expressão oral e, assim, aprimorem seu discurso nas mais variadas situações.

Para tanto, na organização e integração das experiências, o mencionado documento curricular recomenda aos professores das crianças práticas pedagógicas que possibilitem, entre outras,

[...] o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita através do reconto de histórias, leitura de imagens e registros de narrativas feitas pelas crianças; [...] a produção de textos pelas crianças estimulando a imaginação e a criatividade; favorecimento da livre expressão das crianças pequenas, bem como a discussão de temáticas de interesse delas, durante a roda de conversa, após a contação de histórias, durante as brincadeiras livres, projetos e outras atividades; as narrativas de fatos do seu cotidiano [...] promoção da interação diária da criança com os gêneros textuais por meio da brincadeira, da leitura, da experimentação, enfatizando as características estruturais e a função social de cada gênero (CEARÁ, 2019, p. 160)

Com essa prática acontecendo, as crianças têm inúmeras possibilidades de ampliar o repertório e refinar o discurso oral. Ressaltamos, entretanto, o direito de brincar e conviver que deve ser garantido às crianças, e para isso não se pode, na escola, perder de vista os eixos norteadores que orientam o trabalho pedagógico com os pequenos, que são as interações e a brincadeira. Não se pode esquecer também da integralidade do desenvolvimento da criança em seus aspectos afetivo, social, motor e psicológico.

Cada vez mais o trabalho com a língua falada vem ganhando espaço nas instituições educativas. Se nas etapas em que os estudantes têm idade para uma abordagem que requer maior concentração e apropriação de aspectos da língua de modo mais sistematizado, isso acontece, na Educação Infantil também deve ser uma realidade. Um trabalho que vise a aprendizagem e não somente à comunicação. Experiências que ampliem o repertório e contribuam para o desenvolvimento da competência discursiva.

As crianças, juntamente com os professores, também podem planejar situações de exposição oral, seminários, participação nas feiras científicas. Essas situações em que os gêneros são basicamente orais, necessitam de um desenvolvimento que passa pelo planejamento, a escolha do que vai ser exposto, a construção de textos escritos para serem posteriormente oralizados. Tudo isso obviamente dentro do nível de desenvolvimento linguístico das crianças e sempre com vistas à sua ampliação.

A fala pode e deve ser objeto de estudo nas turmas de Educação Infantil, especialmente na pré-escola, em que as crianças já têm a oralidade desenvolvida e estão em

plena ampliação de vocabulário e apreensão dos usos da língua em variadas situações. Lima e Beserra (2012, p. 63), ao discorrerem sobre o espaço da fala na sala de aula, enfatizam que “[...] para alguém ser competente em uma dada língua, faz-se necessário que ele(a) saiba usar as regras dessa língua, tanto as da modalidade falada quanto as da modalidade escrita”. Para as autoras, essa é a condição basilar para que se possa produzir textos e, por meio deles, interagir em situações de comunicação bem específicas.

A elaboração dos textos acontece nas duas modalidades, oral e escrita, pois é assim que a língua se materializa. Essa é, então, a oportunidade privilegiada de se trabalhar com a língua em uso no cotidiano em diversos momentos das interações na instituição. Variadas situações podem fazer parte do planejamento, e as situações em que as crianças espontaneamente brincam, interagem, conversam, se constituem em rica fonte para alimentar o planejamento pedagógico.

Cabe aos docentes observar os momentos em que naturalmente as crianças brincam com uso de gêneros textuais orais. Parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, e outros jogos verbais que fazem parte do universo infantil de brincadeiras são excelente material para uso nas experiências propostas e, de modo intencional, a professora ou o professor pode com eles organizar sequências didáticas, rodadas de apresentações, escritas espontâneas desses textos e apreciação.

Desse modo, as crianças relacionam oralidade e escrita e têm a oportunidade de refletir sobre os segredos da língua escrita. Teberosky e Colomer (2003) afirmam que na idade pré-escolar, 4 e 5 anos, as crianças já são capazes de reproduzir textos ouvidos dos adultos com quem convivem, diferenciando poema, carta, notícia e receita. Isso porque, segundo as autoras, elas podem não somente reproduzir narrativas na forma oral, como ditar essas narrativas a um adulto. Esse comportamento acontece porque

Nessa faixa etária, as crianças começam a mostrar um considerável domínio da linguagem, bem como um conhecimento do que é um texto, ou, no mínimo, de um certo tipo de textos escritos. Esse conhecimento dos textos se manifesta no tipo de linguagem que seleciona para reproduzir a linguagem escrita e nos meios de apresentação gráfica que utilizam para localizar os textos na página. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 57).

Se as crianças ditam e a professora escreve, elas percebem que aquilo que é falado pode ser escrito, pode ser registrado em papel, na lousa ou em algum suporte. Quando isso acontece com regularidade e, a partir dos textos produzidos nas brincadeiras, como mencionamos anteriormente, pode despertar o interesse das crianças, pois há uma relação

afetiva presente nesses jogos verbais. Essa escrita, ditada e efetivada pelas mãos da professora, é um ponto de partida para reflexões bastante significativas sobre a língua.

É oportuno e necessário, portanto, garantir os espaços para a promoção de experiências que “[...] ampliem a competência comunicativa das crianças no que diz respeito às complexidades básicas da fala, ao reconhecimento do outro como interlocutor legítimo e ao envolvimento com o processo de construção do conhecimento” (BENTES, 2010, p. 146). Na Educação infantil, essa garantia é possível em um contexto de interações em que professores valorizem as falas das crianças e planejem situações de aprendizagem com intenção de fazer com que elas tenham acesso a informações e conhecimentos que lhe capacitem a progredir na escolaridade, assim como para a inserção no mundo social como cidadãos partícipes de uma sociedade.

A nosso ver, contudo, um trabalho com a oralidade, compreendida como ações relacionadas com as práticas de letramento e de escrita, deve se fazer presente nas turmas de pré-escola, especialmente no infantil V, turma que antecede o Ensino Fundamental. Ressaltamos, entretanto, a observância aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a fim de garanti-los, e não a simples preparação para a etapa da educação que segue.

4 ATRAVESSANDO A CHARNECA: PERCURSO METODOLÓGICO

Ela olhou a chave por um bom tempo. Virou-a de um lado e de outro e pensou sobre ela. [...] Tudo o que ela pensou sobre a chave era que, se fosse a chave para o jardim secreto, e ela conseguisse descobrir onde ficava a porta, talvez conseguisse abri-la e ver o que havia do outro lado dos muros e o que tinha acontecido com as velhas roseiras. (BURNETT, 2013, p. 64)

A educação escolar é bastante complexa em sua realização. Dotada de muitas facetas, guarda diversas e distintas questões que incomodam grande parte dos educadores. Investigar o que se passa no interior da escola pode ser uma forma de elucidar tais questões no intuito de compreendê-las, buscar caminhos possíveis de solução e, desse modo, com ela aprender e poder contribuir com sua melhoria. Como um contexto social, é formada por pessoas, e mesmo possuindo semelhanças em determinados aspectos, cada escola tem sua história, pois as pessoas são singulares em seu modo de ser.

Diante desse cenário, a pesquisa em educação requer rigor metodológico e ético, a fim de garantir a imparcialidade do pesquisador e a proteção da imagem dos pesquisados, neste caso, a escola e as pessoas que a compõem. Seja para analisar o ensino, a aprendizagem, as relações que se dão no seu interior, o modo de operacionalização das diretrizes e orientações oficiais, adentrar o espaço escolar é essencial para a obtenção dos dados necessários à investigação. Conforme Ludke e André (1986, p.13), “[...] o pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes numa situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado”.

Nesta pesquisa, investigamos as formas como uma professora lidava com o eixo da oralidade no trabalho pedagógico de construção do conhecimento acerca da língua materna e como esse trabalho contribuiu efetivamente para as manifestações escritas das crianças. Nesse sentido, houve uma tendência de descrever este fenômeno e de percebê-lo em sua profundidade. Entretanto, a pesquisa não se limitou apenas à descrição do observado, a análise dos dados envolveu a interpretação das ações dos sujeitos e do conteúdo delas decorrentes.

Para tanto, o percurso da investigação envolveu um estudo de campo e documental em que foram buscadas informações importantes sobre a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita em práticas pedagógicas de uma professora no contexto de um grupo de crianças do Infantil V, turma que finaliza a Educação Infantil.

Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, com abordagem qualitativa, em que buscamos identificar, no discurso e prática pedagógica da professora, as ações que visavam, efetivamente, desenvolver os elementos componentes da competência linguística e discursiva das crianças, os quais poderiam contribuir efetivamente para a aquisição da escrita.

Nessa investida, o percurso metodológico do estudo foi orientado pelo modelo de análise qualitativa de pesquisa, que se caracteriza como “[...] um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade” (OLIVEIRA, 2010). Essa estratégia intencionou coletar as mais fidedignas informações com a finalidade de explicar o objeto da pesquisa em sua complexidade, dentro do contexto natural em que ocorreu o fenômeno, ou seja, o ambiente educacional da sala de referência das crianças, onde ocorreram as interações entre elas e a docente.

A abordagem pretendida da pesquisa será evidenciada adiante em seis seções. A primeira revela o tipo de pesquisa realizada, a segunda apresenta o desenho da pesquisa, um modo sucinto e esquemático do que realizamos, a terceira traz as características do lócus da investigação, e a quarta, os sujeitos envolvidos. Nas seções quinta e sexta, definimos, respectivamente, os instrumentos e as técnicas de coleta e construção dos dados e os aspectos éticos envolvidos no estudo de campo.

4.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa foi do tipo descritivo, com dados de natureza qualitativa, e se efetivou por meio de um estudo de campo e análise em documentos. Nosso interesse residiu nos acontecimentos oriundos da escola, nas relações que se materializaram entre crianças e professora no espaço institucional, sala de referência e demais ambientes onde estas relações se efetivaram.

Conforme Bogdan e Bikley (1994) a investigação qualitativa em educação incide sobre os mais diversos aspectos da vida educativa e, dessa forma, possui algumas características específicas. De forma mais precisa, o autor define cinco pontos reveladores dessa abordagem. São eles: 1) ter o ambiente natural como a fonte direta de dados e o pesquisador como o instrumento principal; 2) ser descritiva; 3) interessar-se mais pelo processo do que pelos produtos ou resultados; 4) proceder a uma análise de forma indutiva; e 5) conferir ao significado importância vital na abordagem (p. 47-51).

As características expressas acima se alinham a esta pesquisa, posto que foi realizada no ambiente escolar, natural aos sujeitos cujas ações foram investigadas e por meio

de contato direto com eles, crianças e professora. Ainda que tenham sido necessários instrumentos de registros, os dados foram recolhidos no contexto interacional dos sujeitos colaboradores, complementados pela informação obtida através do contato direto (p. 47), o que propiciou a descrição dos acontecimentos reais.

As descrições possibilitaram a análise dos dados em toda sua riqueza, respeitando a forma como foram registrados e transcritos. Nessa ação, o processo foi o que mais nos interessou. Procedemos à análise nos documentos, entretanto, como forma de verificar os registros que precederam e os que se deram durante as atividades com as crianças, estabelecendo relação entre os fatos observados e as falas registradas.

O modo de analisar os dados foi, portanto, de forma indutiva, pois não partiu de hipóteses previamente estabelecidas a serem confirmadas, mas construiu as abstrações conforme foram reunidos, em campo, os elementos componentes do processo. Com o delineamento deste percurso houve, de antemão, a preocupação com o significado que os atores da pesquisa deram a suas ações e relações dentro do contexto da investigação, sendo, portanto, únicos para aqueles sujeitos, muito embora possam, em aspectos gerais, se assemelhar a outros.

Com base nas características, entendemos ainda que este estudo responde a questões bem particulares e se ocupa de uma realidade não quantificável, uma vez que o interesse recai no universo dos motivos, ações, desejos e crenças dos sujeitos envolvidos, compondo um conjunto de fenômenos que se entende como parte da realidade social. (MINAYO, 2015, p. 21).

4.2 Desenho da pesquisa de campo

Com a intenção de dar mais clareza acerca do desenvolvimento pretendido nesta investigação, esta seção descreve, sucintamente, as etapas pelas quais foi encaminhada a pesquisa. Trata-se, pois, sobre como, de fato, o estudo foi realizado.

As etapas desta pesquisa aconteceram no *lócus* onde se deu o estudo de campo, ou seja, numa escola urbana pertencente à rede municipal de ensino de Fortaleza, em uma turma do ano final da Educação Infantil (Infantil V), primeira etapa da Educação Básica, durante o segundo semestre de 2019. A pesquisa realizou-se, portanto, conforme o desenho a seguir:

- a) 1ª etapa: realização de análise documental em materiais produzidos pela professora (planos de aula, atividades etc.) para atender ao objetivo específico

- 2 (Investigar o lugar da oralidade nas rotinas de crianças da Pré-escola numa escola pública de Fortaleza)
- b) 2ª etapa: estudo de campo, utilizando a técnica da observação, das interações entre professora e crianças da turma investigada para atender aos objetivos específicos 2, 3 e 4 (Investigar o lugar da oralidade nas rotinas de crianças da Pré-escola numa escola pública de Fortaleza; Analisar a articulação entre os gêneros orais e escritos nas ações docentes; e Identificar os materiais didáticos que favorecem a compreensão da relação entre a oralidade e a aquisição da escrita pelas crianças.
- c) 3ª etapa: estudo de campo utilizando a técnica da entrevista semiestruturada com a professora para atender aos objetivos específicos 1 e 2 (Analisar as crenças da docente da Educação Infantil sobre a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita, e investigar o lugar da oralidade nas rotinas de crianças da Pré-escola numa escola pública de Fortaleza)
- d) 4ª etapa: realização de análise documental com materiais produzidos pelas crianças da turma investigada (infantil V) para complementar as análises do objetivo específico 3 (Analisar a articulação entre os gêneros orais e escritos nas ações didáticas da docente).

Com esse desenho, procedemos ao estudo de campo para a consecução da investigação que se deu, mais especificamente, entre os meses de setembro a novembro de 2019. Iniciamos estabelecendo um contato com a docente, a fim de solicitar sua autorização para acompanhar o planejamento, definir os dias de observação e marcar o dia de conversar com as crianças antes do início da nossa inserção em sala.

Posteriormente acompanhamos por duas vezes o planejamento da docente, antes de adentrar no espaço das crianças. Foram dez dias de inserção no lócus de pesquisa, o que totalizou, em média, trinta horas de observação na sala de referência, uma vez que cada observação teve três horas de duração. Aconteceram sempre nos dias de terça, quarta e quinta-feira, no turno da tarde. Em virtude de imprevistos ou eventos ocorridos na escola ou com a professora, não se deram sequencialmente nas semanas previstas, desse modo houve semanas com 2 dias de observação e outras com apenas 1 dia. O quadro a seguir mostra o cronograma da realização da pesquisa de campo.

Quadro 3 – Cronograma de realização do estudo de campo

Ação	Tempo
Primeiro contato com a docente	Dia 2 de setembro
Acompanhamento do planejamento	Dias 9 e 16 de setembro
Primeiro contato com as crianças	Dia 11 de setembro
Observações na sala de referência	De 17 de setembro a 21 de novembro
Entrevista com a docente	21 de novembro
Registros individuais	26 de novembro

Fonte: Acervo da pesquisa.

O material construído a partir da inserção em campo compôs o corpus de dados empíricos, cuja análise está detalhada criteriosamente no Capítulo 5.

4.3 Lócus do estudo de campo

A pesquisa foi realizada em uma escola de Fortaleza, capital do estado do Ceará, pertencente à esfera municipal. Uma escola de grande porte que atende a duas etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Há também, ligado à escola, um Centro de Educação Infantil – CEI – que abriga as turmas de creche (crianças de 1 a 3 anos). As turmas de pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) tinham suas salas de referência na escola, numa área relativamente reservada, próxima ao refeitório.

A escola recebeu o nome fictício de Charneca, a fim de garantir a proteção de sua imagem, impossibilitando a identificação por parte da comunidade acadêmica em que o fruto deste estudo está disponibilizado. Essa medida faz-se relevante em um processo de investigação e análise revestida de uma postura ética frente aos espaços e pessoas que se dispõem a abrir suas portas e mostrar-se à pesquisa, viabilizando a investigação e, por conseguinte, contribuindo para a construção de saberes acadêmicos.

Nessa escolha, revelamos também o compromisso em contribuir com a educação pública e de qualidade, desse modo podendo proporcionar aos profissionais uma reflexão sobre sua atuação docente junto às crianças em contextos coletivos de educação e cuidado, ensino e aprendizagem.

Charneca no Dicionário *On-line* do Português¹¹ é um terreno árido e não cultivado onde só crescem as plantas rasteiras e silvestres, possui uma vegetação xerófila, com plantas e arbustos muito resistentes. No romance *O Jardim Secreto*, a charneca é um

¹¹ Disponível em: [Charneca – Dicio, Dicionário Online de Português](#)

espaço geográfico situado nas proximidades da propriedade principal onde acontecem interações das mais diversas ordens e fenômenos naturais dignos de encantamento. É descrita por uma das personagens como um lugar cheio

[...] de coisas selvagens, crescem’o cheirosas. É bonita demais na primavera e no verão, quando o tojo e a giesta e a urze dão flor. Cheira feito mel e o ar é tão, tão fresco. E o céu parece tão alto e as abelhas e as cotovias fazem tamanho barulho, zumbin’o e cantan’o! Eta! Eu não moraria longe da charneca por nada nesse mundo [...]”. (BURNETT, 2013, p. 29)

Instituições de Educação Infantil, e as escolas de um modo geral, têm esse “tamanho barulho”, reflexo de sua dinâmica interativa por essência. Podem cheirar feito mel e ter um ar muito fresco, pois na nossa opinião são lugares com um céu de possibilidades em que, mesmo de terrenos áridos, podem brotar incalculáveis e valiosos produtos. Desde que fertilizados de forma adequada e competente, o que nasce e cresce nas instituições educacionais pode transformar a sociedade, e por essa razão atribuímos esse nome à instituição que acolheu nossa pesquisa.

A escola Charneca, à época da pesquisa, era composta por 36 turmas do Infantil V ao 9º ano do Ensino Fundamental, atendia 1.110 alunos, crianças e jovens, distribuídos nas turmas mencionadas. A estrutura física contava com 18 salas de referência, biblioteca, refeitório, cozinha, sala de professores, secretaria, sala de coordenação, diretoria, dois pátios, quadra coberta, estacionamento para os professores.

Anexo à escola havia um Centro de Educação Infantil – CEI – com o mesmo nome, que abrigava turmas de Infantil I a Infantil IV. À medida que as crianças avançavam para o infantil V, a maioria seguia para a escola. Havia também, ligado à escola, um posto de saúde compondo um Centro Integrado de Educação e Saúde – CIES.

Localizada no litoral da cidade de Fortaleza, as crianças e os jovens atendidos eram, em sua grande maioria, residentes nas proximidades da Charneca, assim como boa parte dos professores e professoras.

4.4 Sujeitos envolvidos na pesquisa

O universo dos sujeitos foi composto por uma professora e 20 crianças da turma de infantil V. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa exploratória a fim de conhecer as características da escola no tocante à provável turma em que se daria a pesquisa, quantas eram, em que turno funcionavam, a quantidade de crianças e de docentes responsáveis.

O critério de seleção da docente foi a condição de ser efetiva no serviço público municipal e assumir a maior carga horária na interação com as crianças, pois isso garantiria a permanência pelos meses em que o estudo se realizaria.

Após contato com a coordenação da escola nos foi informada a quantidade de turmas, os turnos e as docentes responsáveis, assim como a condição de trabalho de cada uma delas. Essas informações estão detalhadas no quadro a seguir

Quadro 4 – Distribuição de turmas e docentes

Turma/turno	Professora	Condição	Regência
Infantil V – A – M	A	Substituta	Maior CH ¹²
	B	Efetiva	Menor CH
Infantil V – B – M	C	Substituta	Maior CH
	D	Substituta	Menor CH
Infantil V – A – T	E	Substituta	Maior CH
	F	Substituta	Menor CH
Infantil V – B – T	G	Efetiva	Maior CH
	H	Substituta	Menor CH

Fonte: Coordenação da escola/acervo da pesquisa.

Não constitui o assunto desta tese, contudo chamamos atenção para o comprometimento à formação de equipe, a situação das profissionais explícita no Quadro 5. Das oito professoras responsáveis pelas turmas de Infantil V, apenas duas eram efetivas na rede municipal. É de conhecimento público que a professora substituta tem uma permanência temporária na rede de ensino, o que não garante sua continuidade com a turma, a participação seguida nas formações continuadas e a condição de investimento na própria formação. Este fato ainda pode significar prejuízos à construção dos vínculos com as crianças e suas famílias, tão importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem dos meninos e meninas que frequentam a instituição.

Conforme critérios estabelecidos, a turma selecionada foi o Infantil V – B do turno da tarde, cujas docentes eram as professoras G e H. A pesquisa foi realizada nos dias e horários de interação da professora G. Com a autorização da Secretaria Municipal de Educação – SME – de Fortaleza e da direção da escola, estabelecemos um contato com a professora mediado pela coordenadora responsável pela Educação Infantil da instituição. A professora, de pronto, aceitou a realização da pesquisa e se dispôs a contribuir.

¹² CH – Carga horária.

Na primeira conversa, procuramos saber os dias em que a professora estaria integralmente na turma, a rotina de atividades das crianças, o dia de planejamento e estudo. Foi apresentado sucintamente o desenho da pesquisa, expostas as etapas da realização e aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A).

O pedido de permissão para participar do planejamento também foi feito nesse primeiro contato, assim como solicitada a sugestão da professora de um dia e horário mais adequado para o primeiro contato com as crianças, a fim de obter a permissão delas para ingresso em seu espaço de interação e aprendizagem. Na ocasião também foram apresentados à professora o TCLE para as crianças (Apêndice B), que deveria ser assinado pelos pais, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, a ser assinado pelas crianças maiores de 6 anos (Apêndice C).

O momento de encontro com as crianças, para pedido de autorização à realização da pesquisa em sua sala de interações, foi bastante motivador para a realização da pesquisa. A professora organizou uma roda de conversa e informou que precisávamos falar com elas sobre o que aconteceria depois desse dia que contaria com nossa presença no espaço. As crianças ficaram curiosas e mantiveram-se atentas.

Iniciamos nos apresentando, falamos nosso nome e procuramos saber os nomes de todas as crianças. Em seguida iniciamos a leitura da história *Que bicho será que botou o ovo?*¹³ como mote para falarmos um pouco sobre a pesquisa. Finalizada a história, explicamos que assim como a Libélula ficou curiosa para saber de quem era aquele ovo estranho que apareceu no lugar, nós estávamos curiosas para saber como eles falavam, escreviam e agiam na instituição e que para isso faríamos uma pesquisa.

Então, alguns perguntaram “Pesquisa? O que é isso?”, ao que uma menina bem sapequinha redarguiu: “pesquisa, pesquisar na internet ora, no *You Tube*, sabe não!”. Nesse momento a maioria das crianças soltou um expressivo “Ah, sim!” e seguiu a pergunta de como seria. Em sequência, falamos que a partir daquele dia iríamos frequentar a sala de referência delas, que ficaríamos quietinhas e caladas no canto, observando, ouvindo e registrando os momentos por meio de fotografias, gravação e escrita. Após essa fala pedimos formalmente a autorização da turma.

Quase todas as crianças se expressaram nesse momento, consentindo, falaram que nos deixavam fazer a pesquisa, podíamos ir, e, em meio a todas as afirmações positivas, um menino que até então estava em silêncio falou: “mas não precisa ficar calada não, pode falar!”.

¹³ MACHADO, Ângelo. *Que bicho será que botou o ovo?* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

Estimuladas pela iniciativa do colega, outras crianças repetiram, reafirmaram e complementaram: “pode também brincar, falar com a gente, comer, fazer as coisas que quiser; não precisa ficar no canto!”. Com essa calorosa autorização ficamos motivadas e animadas a iniciar nossa pesquisa.

A escuta das crianças foi uma estratégia relevante para essa pesquisa. Com essa ação reafirmamos a necessidade da garantia de seus direitos e sua posição de protagonistas. A professora da UFSC, Eloisa Acires Candal Rocha, ao discorrer sobre por que ouvir as crianças em pesquisas, afirma que essa escuta

[...] interessa ao pesquisador e ao educador como forma de conhecer e ampliar sua compreensão sobre culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais. (ROCHA, 2008, p. 47)

Concordamos com a autora, e por esta razão consideramos importante conversar com as crianças antes do início da pesquisa propriamente dito, uma vez que permaneceríamos por um tempo considerável junto a elas, em seu espaço. Compreendemos, contudo, que a autorização cedida na roda de conversa precisaria ainda se legitimar nos dias em que realizaríamos as observações e a construção dos dados para análise, assim adotamos uma postura ética frente às crianças e sua intimidade escolar, procurando perceber as autorizações fornecidas por outras linguagens para nos aproximarmos delas e proceder aos registros.

A partir dessa primeira incursão na sala de referência da turma, foi realizada uma observação inicial a fim de captar, na rotina de atividades, momentos em que a oralidade era evidenciada de forma sistemática pela docente. Em paralelo, procedemos à análise dos planejamentos a fim de verificar se constavam objetivos e atividades de desenvolvimento da oralidade e de relação entre a oralidade e a aquisição da escrita.

Ainda que o foco da investigação tenha sido na prática docente, as crianças foram consideradas sujeitos colaboradores, pois foi em suas falas e escritas que puderam ser reveladas, efetivamente, a ação da professora com relação ao objeto da pesquisa. Portanto, as crianças se constituíram como participantes, e foram observadas em interação entre si e com a professora. Nesses momentos tiveram suas falas gravadas e foram fotografadas, representando substancial elemento na construção dos dados analisados.

Assim como a escola, lócus da investigação, a professora teve seu nome substituído por um pseudônimo, com o fim de proteger sua identidade, evitando o reconhecimento por parte dos leitores que tenham acesso à pesquisa quando de sua publicação.

Os pseudônimos atribuídos tanto à docente quanto à escola estão nas seções de caracterização de ambos, descritas mais adiante.

O TCLE criança e o TALE foram aplicados e assinados no decorrer dos primeiros dias das observações. A professora foi solícita e nos ajudou a explicar aos responsáveis os objetivos da pesquisa e os riscos mínimos decorrentes dela. Às crianças foi lembrada nossa conversa inicial e explicado que a autorização, antes feita oralmente, necessitava ser registrada no papel, assim elas precisariam assinar o documento para que as pessoas soubessem da sua permissão para a consecução da pesquisa.

4.4.1 A professora

À professora, sujeito dessa pesquisa, foi atribuído o pseudônimo de Senhora Medlock. Essa ação foi necessária a fim de preservar sua identidade, evitando qualquer tipo de identificação por leitores deste trabalho. A opção está relacionada ao romance que ilustra esta tese, *O jardim secreto*.

Senhora Medlock era a governanta da mansão onde Mary foi levada ao ficar órfã, era a típica linha dura que impunha todos os limites às crianças e ordens aos empregados, tudo para manter a propriedade inabalável conforme o desejo do patrão. Toda essa rigidez resultava do compromisso com seu emprego e sua consequente manutenção, recebia ordens e devia cumpri-las e fazê-las cumprir pelos que estavam sob seu comando.

Mesmo assim algumas coisas lhe fugiam ao controle, especialmente com relação ao pequeno Colin, que mesmo com todo aparato lhe preocupava sobremaneira. Com a chegada de Mary, então teve mais uma preocupação, pois mesmo a considerando desinteressante e desinteressada nos acontecimentos e pessoas da mansão, foi surpreendida por sua astúcia e curiosidade, provocando transformações na dinâmica social do lugar.

Em nossa ótica, a Senhora Medlock não media esforços para manter tudo sob o mais absoluto controle, para desempenhar seu trabalho de forma efetiva, seguindo ao que lhe era determinado sem pestanejar nem questionar para que tivesse os melhores resultados. Foi por boa parte dessas características que a escolhemos para nomear a docente sujeito de nossa pesquisa, guardando as devidas proporções. Entendemos que ela também sofria as pressões do trabalho e o peso de manter toda aquela mansão em funcionamento.

Na escola também é assim, especialmente em uma instituição componente de uma rede de ensino que tem metas a cumprir que, mesmo extraoficialmente, interferem na ação docente com fragilidades conceituais e práticas ainda em construção, em busca do caminho

mais adequado. Essa opção de modo algum recai na esfera da culpabilização ou do julgamento à profissional da pesquisa, apenas constitui mais um elemento para reflexão acerca da docência com crianças pequenas.

A Senhora Medlock, sujeito dessa análise, tinha entre 45 e 55 anos na época da pesquisa e 15 anos de experiência docente. Fez o curso pedagógico em nível médio e, com essa formação, submeteu-se ao concurso da Prefeitura Municipal de Fortaleza, assumindo a docência na Educação Infantil, numa turma de crianças de 6 anos que, na época, era denominada alfabetização. Já atuando na rede municipal, graduou-se em Língua Portuguesa (Licenciatura) e, logo em seguida, fez pós-graduação em Psicopedagogia.

Sobre a escolha docente, ela afirmou: “[...] eu me identifico muito com as crianças, com essas, com as crianças desse nível de infantil, por isso que eu optei pra trabalhar com as crianças da Educação Infantil”¹⁴

Na caminhada profissional, antes de ingressar na rede municipal, exerceu a docência na rede privada, tanto no interior como na capital do estado do Ceará, sempre nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na rede municipal, como mencionado, ingressou na Educação Infantil e, logo em seguida, passou 4 períodos letivos nos anos iniciais e 2 nos anos finais do Ensino Fundamental, lecionando Língua Inglesa. Ausentou-se do país por 6 anos e, ao retornar, assumiu novamente, nos anos finais, a disciplina de Língua Inglesa, contudo, em virtude de sua formação de entrada no concurso, foi reconduzida à Educação Infantil na turma do Infantil V, sendo o ano de 2019 o marco de seu retorno a essa etapa da Educação Básica.

Senhora Medlock afirmou que participava regularmente das formações continuadas disponibilizadas pela Coordenação de Educação Infantil – COEI, da SME, a que a escola, lócus da pesquisa, pertencia. Ela mencionou na entrevista que as formações a tem ajudado bastante na prática docente com a linguagem verbal junto às crianças da turma que é responsável. Acrescentou ainda:

[...] quanto à formação, eu acho muito válido né? Porque inclusive eu passei esse tempo fora de Educação Infantil, e eu, realmente pra mim, foi muito importante essa formação. Que foi esse ano que eu retornei pra Educação Infantil e foi muito importante porque tem uma troca de experiência entre as professoras e a própria formadora também traz bastante sugestão. Então isso ajuda bastante.¹⁵

¹⁴ Depoimento da Senhora Medlock.

¹⁵ Depoimento da Senhora Medlock.

Para evidenciar a contribuição das formações continuadas, mencionou como exemplo uma delas cujo tema foi voltado para a linguagem verbal, como se pode ver no excerto a seguir.

[...] teve as cantigas de roda que foi muito falado [...] foi voltada pra linguagem oral pra trabalhar parlendas, trabalhar música, pequenos textos, adivinha. Isso me ajudou muito e também com as sugestões de outras professoras, a experiência de cada uma né? acrescenta muito.¹⁶

O fato de ter passado um tempo considerável distante da Educação Infantil pode explicar, embora não justifique, o comportamento um tanto mais escolarizante de Senhora Medlock que vai de encontro ao esperado para a docência com crianças pequenas. Isso somado à estrutura da sala de referência, ao ambiente da escola onde estava situada, dava a turma um caráter muito aproximado ao contexto do Ensino Fundamental. No capítulo de análise as ações docentes são detalhadas de modo mais elucidativo.

4.4.2 A turma de crianças

Na turma do infantil V – B vespertino havia 20 crianças matriculadas, sendo 10 meninas e 10 meninos, entretanto, durante os dias em que se deu a observação, a média de presentes variou entre 14 e 18. Não havia, segundo a Senhora Medlock, motivos específicos para as faltas, porém no primeiro contato com a turma e ao longo das 10 observações, conhecemos todas as 20 crianças, que pertenciam à faixa etária de 5 a 6 anos.

Foi destacado pela docente duas situações específicas para que não nos surpreendêssemos ao ingressar na sala de interações. Havia um menino com deficiência intelectual comprovada, atendido periodicamente pela profissional da sala de Atendimento Escolar Especializado – AEE, ele pouco permanecia em sala. Muito agitado, permanecia, desde que chegava à instituição até a saída, com a mochila nas costas, sempre pronto a voltar para casa. Mexia com quase todas as outras crianças e isso sempre deixava Senhora Medlock muito irritada, fazendo com que, na maioria das vezes, ela saísse da sala para buscar ajuda. Nitidamente, ela não dispunha de alternativas para incluí-lo na turma e nas atividades, as quais ele fazia quando e se quisesse.

No contato inicial com Senhora Medlock, na fase exploratória da pesquisa, ela mencionou a situação dessa e de outra criança que vinha observando ao longo do ano. Sobre a

¹⁶ Depoimento da Senhora Medlock.

segunda, a mãe havia informado que sofrera uma queda durante a gravidez e isso poderia ter acarretado sequelas à criança, afirmou que percebia alterações no comportamento, porém nada diagnosticado por médico ou outro profissional especializado.

Embora Senhora Medlock tenha nos advertido que essa criança se portava de forma estranha, ela sempre participava das atividades propostas, brincava e conversava como as demais. Dentro de nossas limitações acerca do assunto, não percebemos nada de muito diferente que remetesse a alguma deficiência e necessitasse recorrer a um profissional especializado, coisa que, a despeito do que nos falou, a docente até então não havia feito.

Ressaltamos que para melhor compreensão da criança é necessário que os profissionais que as educam e cuidam levem em consideração os seres sociais que elas são, as suas peculiaridades, e disponha de conhecimentos a fim de garantir-lhes o pleno desenvolvimento. Conforme as DCNEI (BRASIL, 2009, Art. 8º, inciso VII), as crianças com deficiência têm direito “[...] à acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções”.

Com a clareza desse direito, a postura do adulto frente à criança pode mudar consideravelmente, sendo, pois, redirecionado a fim de que as relações interpessoais ocorram de forma que a criança se sinta pertencente ao espaço de interações e possa, conseqüentemente, usufruir melhor das ações propostas a todos. Do mesmo modo, as crianças sem deficiência têm a oportunidade de aprender a desenvolver atitudes solidárias e compreensivas com o colega, o que pode e deve se estender a outros contextos da vida.

Percebemos, nas observações, que as crianças dessa turma eram bastante ativas, criativas, intensas e falantes em sua maioria. Essas são características absolutamente naturais para a idade, uma vez que são pessoas ávidas por descobrir o mundo em que estão inseridas. São curiosas por natureza e não precisa muito para chamar-lhes a atenção e despertar-lhes o interesse. Elas conversavam muito entre si, discutiam assuntos variados originados na escola, nos contextos familiares e arredores de casa, como nesse diálogo registrado entre três crianças

C1 – Ei, me dá aí o lápis de vocês, deixa eu ver se é do mesmo tamanho.

C2 – O dele é do mesmo tamanho (aponta para o lápis do vizinho)

C3 – Quando chega em casa, tu faz o quê?

C1 – Eu merendo porque meu pai rai pra praia, não pescar não, jogar

C3 – Trabalhar?

C1 – Não, ele não trabalha na praia não, ele, ele, ele não trabalha não, faz cem ano que ele não trabalha

C2 – Eu gosto de descansar!

C3 – E quem trabalha na tua casa?

C1 – Eu gosto de jogar bola com meu primo, ele é bem gordão!

C3 – Eita!

C1 – Não, ele é um pouquin, não ele é muuuito mago

C2 – Então ele é assim? (mostra o lápis)

C1 – Não! Ele é assim ó, igual eu (mostra a barriga)

C3 – Assim? (mostra a largura o caderno)

C1 – Não! E nós parece ingual, ele tem o mermo cabelo do que eu, o mermo olho do que eu, o mermo nariz do que eu e o mermo, e o mermo tamãin do que eu (levantou da cadeira e foi se afastando, conversando com o outro colega que disse gostar de descansar e que também estava achando a tarefa cansativa)¹⁷

Consideramos os meninos e as meninas da Educação Infantil, com e sem deficiência, como são concebidas nas DCNEI (BRASIL, 2009) em seu artigo 4º. Essas diretrizes enfatizam que a criança é

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, Art. 4º)

Percebemos, contudo, certa apatia e desinteresse dos pequenos, quando se tratava da maioria das atividades propostas pela Senhora Medlock. Em momentos distintos, ao iniciarem as tarefas, algumas revelavam não gostar de fazê-las, outras discordavam afirmando que precisavam estudar “pra não ficar burro”. Estas falas, além de refletirem conceitos populares acerca da função social da educação institucionalizada, revelam uma concepção de Educação Infantil mais voltada à escola de Ensino Fundamental, aspecto contrário ao currículo orientado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009, Art. 3º), o currículo da Educação Infantil é concebido como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, Art. 3º).

Em um certo momento, enquanto brincavam com massinha de modelar, estabelecemos um pequeno diálogo acerca do assunto brincar e estudar. As crianças envolvidas discordavam entre o que era melhor, o que mais lhes aprazia: brincar ou estudar. Em um espaço da conversa questionamos como elas estudavam na escola, e as respostas foram muito direcionadas às atividades escritas, como se pode ver no excerto a seguir, em que P é pesquisadora, e C, crianças.

¹⁷ Diálogo entre três crianças no momento da tarefa em que, nitidamente, não sentiam motivação e sentido em fazê-la. Fonte: Acervo fonográfico da pesquisa de campo.

[...]
 P – Mas me digam, qual é a hora que estuda na escola?
 C – É 11 horas!
 P – E como é que estuda na escola?
 C – Estuda... fazendo tarefa; É; Estuda fazendo o alfabeto; É a coisa mais chata que nós acha.
 P – O quê?
 C – O alfabeto; Eu num acho chato não; Eu também não; Eu acho todas as tarefas legal menos o alfabeto; É porque ela tem preguiça de fazer;
 P – O que é o alfabeto?
 C – É as letra; É o *a, b, c, d, e, f, g, h...* (em coro foram recitando o alfabeto)
 P – E vocês já sabem escrever o alfabeto?
 C – Sim! (em coro); Eu sei fazer todas as letra; Eu também; Eu não; Ele gosta de fazer mais tarefa do que brincar; Olha, tia, eu sei fazer essa letra; É muito fácil.
 P – Quem já sabe fazer as letras?
 C – Eu! (em coro).
 P – Quem é que não sabe fazer as letras?
 C – Eu não; Eu sei; Eu também sei; Eu não; Eu também não; Eu sei. [...] ¹⁸

Transgressoras como é de sua natureza (LARROSA, 2013), boa parte das crianças do Infantil V – B, ao serem determinadas as atividades a realizar, recebiam o material, iniciavam, porém logo procuravam outras ações supostamente mais prazerosas, sozinhas ou com colegas. Rapidamente a turma ficava agitada, fato gerador de impaciência na Senhora Medlock, que agia trocando as crianças de lugar, chamando atenção, ameaçando deixar sem recreio e outras atitudes e falas afins.

A calma, entretanto, não demorava muito a se desfazer, ocasionando um círculo vicioso de balbúrdia e quietude. Nessa dinâmica, poucas crianças chegavam ao final das atividades, e as que conseguiam esse feito eram, em sua maioria aquelas, que em sua perspicácia entenderam que, ao concluírem o que a “tia mandava” podiam “brincar sossegadas”. Nesse sentido, entendemos que se faz necessária uma reflexão sobre as estratégias utilizadas para desenvolver um trabalho afinado com vistas a uma Educação Infantil de qualidade, que de fato garanta os direitos das crianças atendidas. Essa reflexão envolve a apropriação das concepções contemporâneas de infância, criança e Educação Infantil.

4.5 Instrumentos e técnicas de coleta

Como já referido nas linhas introdutórias deste capítulo, esta pesquisa se utilizou de um estudo de campo e análise em documentos, procedimentos utilizados para coleta e construção de dados numa abordagem qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen,

¹⁸ Diálogo entre pesquisadora e um pequeno grupo de crianças. Fonte: Acervo da pesquisa de campo.

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

No estudo de campo, utilizamos a técnica da observação (2ª etapa da pesquisa), que consiste em um procedimento “[...] de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190). Desse modo, significa ajuda ao pesquisador na identificação dos fatos em análise e revela comportamentos, atitudes e posturas dos sujeitos da pesquisa que não podem ser captados apenas por suas falas, pois na maioria das vezes eles não são conscientes de toda a singularidade de suas ações e desconhecem o fato de que elas podem ser fonte de relevância na investigação.

Por se tratar de uma técnica que coloca o investigador em contato direto com os investigados, inserindo-se no grupo mesmo que não interaja, tornou-se necessário uma aproximação anterior¹⁹, especialmente por ser uma instituição de educação de crianças onde o espaço é, por assim dizer, o reino delas juntamente com seus professores. Nesta pesquisa a referida técnica lançou especial atenção aos pormenores das interações orais entre crianças e professora.

O estudo de campo contou, ainda, com a técnica da entrevista (3ª etapa da pesquisa), considerada por Marconi e Lakatos (2003, p. 195) como “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Esta técnica permite uma interação face a face entre os interlocutores, facilitando a obtenção de informações relevantes à análise.

Neste estudo, foi utilizada a entrevista semiestruturada com a docente da turma partícipe da investigação. Este tipo de entrevista conta com perguntas abertas e podem ser respondidas com liberdade pelo entrevistado. O entrevistador lança uma primeira pergunta como mote, e a partir das respostas vai direcionando a narrativa do entrevistado, de modo a ampliar o conteúdo da interlocução e obter as informações possíveis de elucidar suas questões.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 199), “[...] quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações

¹⁹ Descrita na seção 4.4 deste capítulo

que de outra maneira talvez não fossem possíveis”. Por esse motivo a entrevista foi realizada após o período de observação.

Durante a observação das interações, o instrumento utilizado foi um diário de campo, onde foram registrados os fatos observados, os quais foram complementados com a utilização de gravador de voz e câmera fotográfica. Para a entrevista foi utilizado como instrumento o gravador de voz. Ambas as técnicas utilizaram roteiros específicos, de observação e de entrevista (apêndices D e E), a fim de direcionar nosso olhar e nossa escuta em campo.

Procedemos, como complemento relevante à pesquisa, análise em documentos elaborados pela docente (1ª etapa da pesquisa), assim como pelas crianças (4ª etapa da pesquisa), a partir das atividades planejadas pela professora e dos exercícios que propusemos para registrar a relação oralidade e escrita. Compõem esse corpus os planos de aula elaborados pela professora da turma e as atividades gráficas oriundas da efetivação dos planejamentos pedagógicos que contemplaram ações em que foi possível observar e analisar as manifestações escritas das crianças precedidas por alguma forma de trabalho com a oralidade.

Segundo Oliveira (2010), a pesquisa documental consiste numa técnica de consulta caracterizada “[...] pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (p. 69). Exatamente por esse motivo, configura-se como uma fonte primária de informação, de dados a serem analisados, e requer uma análise bastante cuidadosa do pesquisador, pois é ele quem observa, analisa e interpreta.

O desenvolvimento desta técnica segue, segundo Gil (1987) os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, e, portanto, compreende cinco passos: 1) exploração das fontes; 2) leitura do material; 3) elaboração de fichas; 4) ordenação e análise das fichas; e 5) conclusão (p. 72-73).

O primeiro passo é coletar todo o material com o cuidado de selecionar aqueles que são de fato relevantes à pesquisa e, por conseguinte, possam colaborar com a elucidação da análise. De posse do material, procede-se à sua leitura, de caráter seletivo, com o fim de “[...] reter o essencial para o desenvolvimento da pesquisa”. No terceiro passo elaboram-se fichas contendo os trechos relevantes e indispensáveis à análise, a efeito de categorização, e com o fim de ordená-las e analisá-las, o que configura o quarto passo.

Por fim, no quinto passo, em decorrência da análise dos dados, é possível chegar às conclusões. Conforme Gil (1987), para que as conclusões sejam significativas, o investigador não deve se desviar ao objetivo, definido assim como “[...] deverá cuidar para

que as conclusões derivem naturalmente dos dados, sem que sejam influenciadas por suas posições pessoais diante do problema” (p. 73).

A análise dos documentos foi extremamente relevante nesta pesquisa, pois deveria indicar, nos planos de aula, os momentos de interação a serem observados e, nas atividades de registro das crianças, as manifestações escritas derivadas dos momentos interativos a partir das observações em que foi explícita a relação oralidade e escrita. Esta análise constituiria, portanto, fase valorosa e imprescindível do estudo a que se propôs esta pesquisa. A recolha do material está detalhada também no próximo capítulo.

É de suma importância mencionar que as manifestações escritas das crianças de que se ocupou a análise foram suas escritas espontâneas, motivadas pela professora em decorrência de atividades de interação oral, portanto, não necessariamente escritas convencionais. Reiteramos o olhar na ação de escrever e do que foi escrito, o conteúdo, a argumentação, o repertório, a partir de um trabalho intencional com a oralidade e não sobre os aspectos ortográficos formais dessa escrita.

4.5.1 Diário da relação oralidade e escrita

Nossa postura diante das crianças sempre foi a de acreditarmos que elas elaboram suas hipóteses sobre a linguagem oral e escrita a despeito do que lhes for oferecido na escola. É bem verdade que, quanto mais refinadas forem as experiências, maiores as possibilidades de enriquecer o repertório linguístico, argumentativo e gráfico. Com o fim de construir dados mais aproximados a essa concepção, e como uma forma de conhecer essas hipóteses, solicitamos à Senhora Medlock a inserção na sua rotina de momentos em que as crianças pudessem experimentar a relação entre a oralidade e a escrita.

Desse modo, propusemos quatro atividades, três que foram vivenciadas pelas crianças com a condução da Senhora Medlock nos momentos convencionais da rotina, apenas substituindo o que ela costumava fazer e uma que aplicamos individualmente com cada uma das crianças. Nosso intuito foi evidenciar o saber das crianças, até então pouco oportunizado pela docente nas observações que fizemos. Nesse sentido, de modo não convencional, esse exercício colaborou com a construção de dados para análise dessa pesquisa, configurando-se como um complemento.

Essa empreitada reafirma nosso crédito às crianças e suas potencialidades. Para cada escrita proposta, houve o momento de sensibilização em que a oralidade foi o mote. Essa ação ocorreu no intuito de dar sentido ao que seria escrito, a fim de criar situações propícias à

expressão das crianças, relacionando, assim, as duas modalidades, e dispondo de algo com que pudéssemos conversar e nos aproximar das crianças. Além disso, nosso interesse era que as crianças escrevessem algo que partisse da oralidade, reiterando nossa defesa de que a oralidade contribui de forma significativa com a aquisição da escrita. O quadro a seguir lista as experiências que propusemos à turma.

Quadro 5 – Experiências propostas às crianças

SENSIBILIZAÇÃO	ESCRITA
Escuta de história e desenho de um trecho	Descrição do trecho desenhado
Conversa e desenho de brincadeira preferida	Descrição do desenho
Confecção de cartão de aniversário	Mensagem de parabéns
Conversa sobre animais e transportes conhecidos	4 palavras e 1 frase

Fonte: Acervo da pesquisa.

4.6 Metodologia de análise dos dados construídos no campo

Uma vez definida a abordagem e o tipo de pesquisa, selecionados os sujeitos, e elencadas as técnicas e os instrumentos de coleta e construção dos dados, tornou-se essencial a decisão por uma metodologia de tratamento do material construído durante o estudo de campo. Esta é, por assim dizer, a menina dos olhos da pesquisa, configurando-se uma fase que requer extremo cuidado de pesquisadores para com tudo que lhes foi oferecido pelo campo e os sujeitos envolvidos na investigação.

Ao contar com diário de campo em forma de registros escritos, gravação de falas dos sujeitos, posteriormente transcritas, e até mesmo fotografias, e filmagens de diálogos e interações linguísticas, dispusemos de extenso *corpus* de texto a ser analisado. A palavra em forma de narrativa, de descrição e de argumentação, oral e escrita, constituiu a essência do material produzido. Por conseguinte, tivemos que priorizar a interpretação desses textos, a fim de extrair deles as categorias para análise.

Todo texto é dotado de sentidos e significados que podem estar na superfície ou nas entrelinhas, expressando, entretanto, mensagens a serem interpretadas por meio de técnicas apropriadas. Com Chizzotti (2006) compreendemos que a essência pode ser apreendida “[...] decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelam sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem” (p. 117).

Assim, nesta pesquisa optamos pela Análise de Conteúdo – AC (BARDIN, 2011) como forma de interpretação dos textos produzidos pelos sujeitos (falas gravadas na entrevista e interações da docente com as crianças e das crianças entre si), dos registros escritos em diário de campo, bem como de todo o material audiovisual originário da inserção no contexto da investigação. A análise de conteúdo é definida por Bardin (2011, p. 48) como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Esta metodologia permite ao pesquisador realizar a descrição analítica do conteúdo das mensagens, que oportunizam a análise categorial, e por meio de leituras criteriosas possibilitam inferências as quais geram a interpretação (BARDIN, 2011). Esse conjunto de procedimentos pretende identificar de forma objetiva e sistemática as características das mensagens expressas nos textos.

Sobre a leitura do conteúdo das mensagens colhidas em campo efetuada pelo analista, Bardin (2011) afirma que não se trata de uma leitura literal, significando propriamente

[...] o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros 'significados' de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (BARDIN, 2011, p. 47-48).

A compreensão da mensagem ancora-se à luz das teorias fundantes do objeto de estudo da pesquisa realizada. A análise leva em conta as categorias emergentes no material, em estreita relação com estudos prévia e posteriormente realizados da relação entre a oralidade e a aquisição da escrita das crianças, sujeitos participantes da investigação.

Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo organiza-se em três diferentes fases ou polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2011, p. 125).

A pré-análise consiste na fase propriamente dita de organização do material, objetiva sistematizar as ideias e torná-las operacionais, preparando o terreno para as operações subsequentes. Esta fase liga-se intimamente aos objetivos da pesquisa e procede à formulação de hipóteses e elaboração de indicadores que possam fundamentar a interpretação final. É possível que as ações de pré-análise sejam realizadas ainda em campo, à medida que os dados

forem sendo construídos. Esta fase é composta por atividades abertas e essenciais ao desenvolvimento da análise:

- a) Leitura flutuante, que visa estabelecer contato e conhecer propriamente o material, o texto;
- b) Escolha de documentos que formarão o *corpus* a ser submetido à análise, eliminando o que pode causar desvios ao objeto central do estudo;
- c) Formulação de hipóteses e objetivos que podem orientar a análise. Uma vez previamente delineados os objetivos da pesquisa, as hipóteses poderão encaminhar a análises explícitas e precisas;
- d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores identificados nos textos por meio de repetições ou de marcas que podem ser tomadas como categorizações; e, por fim,
- e) Preparação do material que consiste em dar aos textos as características que possam ser analisadas: transcrições, retextualizações, organização cronológica de diálogos etc.

Na exploração do material sucede-se à organização em códigos eficazes para a análise. A classificação orientada a partir da pré-análise será fundamental para esta exploração, facilitando e conferindo eficácia ao trabalho do analista.

O tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação, permitem ao material “falar”, ou seja, é onde o pesquisador pode encontrar as respostas às indagações que o levaram ao empreendimento. Conforme Bardin (2011), “[...] o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (p. 131). Estes procedimentos foram realizados após cada uma das incursões no campo de investigação por ocasião da construção dos dados empíricos na escola, *locus* da investigação proposta.

A análise se propôs também a uma triangulação dos dados obtidos por meio das técnicas realizadas de observação, entrevista semiestruturada e pesquisa documental com o fim de cruzar os resultados encontrados e dar maior legitimidade à pesquisa. Na estratégia da triangulação “[...] várias técnicas qualitativas são utilizadas e combinadas, visando a produzir um conhecimento mais aprofundado da realidade” (MINAYO *et al.*, 2005, p. 91).

Intencionamos encontrar semelhanças ou diferenças entre os planejamentos da docente investigada, seus discursos e aquilo que efetivamente realizou em suas ações didáticas, assim como verificar qual o reflexo da coerência ou não desses três elementos na aprendizagem das modalidades oral e escrita da língua materna nas crianças envolvidas no processo.

A triangulação a que se propôs esta pesquisa significa, para Minayo *et al.* (2005), foi uma combinação de diversos e múltiplos pontos de vista que se cruzam, a fim de reunir o máximo de informações possíveis, e consiste na “[...] visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (p. 29). Assim, os dados construídos por meio das técnicas escolhidas foram cruzados após serem pré-analisados.

Esta estratégia foi oportuna, dada a complexidade das relações que aconteceram na escola passíveis de investigação. Na pesquisa em questão, a prática docente com a língua materna foi objeto de investigação e representou a própria forma de registro das mensagens captadas empiricamente. Desse modo, significativo material complexo e a variedade de meios para obter as informações, quando cruzados, triangulados, convergiram para a decifração do objeto da investigação de forma aprofundada.

Ao analisar o material à luz de estudos relacionados ao tema, temos uma pesquisa profundamente fundamentada, culminando na melhor compreensão de atos, fatos e documentos, resultando na elucidação das questões elencadas impulsionadoras desta empreitada.

4.7 Postura ética adotada na pesquisa

Como uma das condições precípuas para sua efetivação, esta pesquisa foi submetida, na condição de Projeto de Tese, ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Ceará, sendo devidamente autorizada²⁰. Procedemos dessa forma por compreender que a professora e as crianças, partícipes da investigação, são sujeitos de direitos, possuidoras de histórias peculiares de vida, produtoras da cultura, e, por conseguinte, construtoras de suas próprias identidades (KRAMER, 2002).

²⁰ O CEP considerou os termos de apresentação do trabalho coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa, posicionando-se favorável à sua aprovação, feita por meio do parecer consubstanciado de nº 3.652.013.

Dessa forma, como cidadãs, requerem todo respeito e a preservação de suas particularidades. Portanto enfatizamos que, utilizando o conceito de criança e o enfoque teórico-metodológico escolhido, asseguramos com Kramer (2002) que, nesta pesquisa, “[...] as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto”.

Ainda que o lócus do estudo de campo tenha sido uma escola pública, tanto os espaços coletivos comuns a todos quanto o restrito a essa turma específica, a sala de referência e de interações das crianças, não são de livre trânsito a todas as pessoas que desejarem fazê-lo. Desse modo, a submissão da pesquisa ao referido comitê lhe confere a seriedade e o respaldo ético necessário para a sua realização.

Para tanto, foi solicitada autorização da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza por meio de ofício encaminhado à secretária e da escola, na pessoa do diretor. Os documentos de autorização das duas instituições, assim como os termos de consentimento e de assentimento compuseram, entre outros, o dossiê enviado ao CEP para análise.

Conforme os aspectos éticos, por meio da aplicação do TCLE para a professora e para os responsáveis pelas crianças e do TALE para as crianças com 6 anos completos, salientamos que seriam resguardados a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o nome da escola participante. Além desse critério, ressaltamos que a participação nessa pesquisa seria completamente voluntária, e, por essa razão, os sujeitos teriam o direito de negarem-se a fazer parte. Ficou explícito aos sujeitos que, havendo recusa em participar, de modo algum essa atitude lhes traria qualquer tipo de penalidade.

Justificamos nossa opção pelo uso do TALE fundamentadas no fato, para nós imprescindível, de que as crianças são cidadãs e, portanto, devem lhes ser assegurados “[...] por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990, Art. 3º).

Ademais, as crianças como sujeitos de linguagem (KRAMER, 2002) também se constituem por meio do que expressam. Nesse sentido, abraçamos o “[...] objetivo de dar voz à criança e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz” (CAMPOS, 2008, p. 36). Sendo a oralidade o cerne dessa investigação, a valorização das vozes das crianças participantes esteve, o tempo todo, como atitude essencial.

Historicamente foram construídas relações de poder do adulto para com a criança, fato que nas pesquisas atuais vem sendo minimizado nas pesquisas que vão de encontro à concepção de criança passiva e considerada apenas objeto de estudo. Nossa posição sempre

foi a de evitar a imposição da obrigatoriedade, e, nesse intuito, procuramos criar um ambiente de cooperação e valorização das crianças. Com Leite (2008) reiteramos:

Se as relações de poder são inegáveis (e reconhecidamente inevitáveis), as ações junto às crianças devem ser, logo de início, pelo menos centradas na opção, no desejo, o querer participar por parte delas. Pesquisar crianças sem que estas assim o desejem é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objeto de estudo; que as mantém sob a égide do adulto-que-manda *versus* a criança-que-obedece. Portanto centrar-se no querer da criança já marca uma mudança nas relações social e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade. Não bastasse, o querer da criança implica sua autorização para uso de suas falas, desenhos e/ou imagens na pesquisa – o que já faz parte, também, de uma abordagem ética do tema. (LEITE, 2008, p. 123)

Nosso lugar de pesquisadora sempre foi o de atenção às ações e falas das crianças e professora, direcionadas aos objetivos delineados na pesquisa, ao roteiro de observação e à percepção de momentos relevantes em que as falas dos sujeitos necessitassem ser gravadas para posterior análise. Sempre considerando as crianças como protagonistas, entendemos que essa postura, como afirma Campos (2008),

[...] não deve levar o pesquisador ou a pesquisadora a se apagar enquanto pessoa que detém o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre as características da sociedade brasileira, sobre as experiências mais ricas e interessantes e sobre as múltiplas potencialidades infantis. (CAMPOS, 2008, p. 41)

As ações mencionadas encontram fundamento na Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). A referida resolução estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Em seus termos

[...] incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. (BRASIL, 2012, p. 2-3).

No capítulo II, intitulado “Dos termos e definições”, os incisos 23 e 24 definem o TCLE e o TALE, conforme exposto a seguir:

II.23 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar;

II.24 – Termo de Assentimento – documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes

da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais. (BRASIL, 2012, p. 03).

Imbuídas nessa postura ética recomendada pela referida resolução e por entender não só a determinação amparada no aspecto legal, mas sobretudo as atitudes mencionadas de respeito às pessoas, aos seus direitos e constituições históricas e culturais, partimos para nossa investigação. Na condição de pesquisadoras, temos convicção da relevância do atendimento aos preceitos legais; ademais, como professora e servidora pública da mesma rede de ensino, sabemos que os papéis de pesquisadores e pesquisados podem se alternar.

Desse modo, por toda a investigação nos comprometemos a caminhar seguindo as recomendações instituídas no que se refere à eticidade da pesquisa. Conforme a Resolução mencionada, esse comportamento envolve:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
 - b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
 - c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
 - d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária.
- (BRASIL, 2012, p. 03).

No movimento da pesquisa, por vezes, sentimo-nos impelidas a participar das ações docentes e intervir nas atividades propostas às crianças, elas podem ser tão acolhedoras, revelando convites implícitos e explícitos e pedidos de ajuda espontaneamente. Entretanto sabemos que para obter dados fidedignos, é imprescindível aos pesquisadores manter o devido distanciamento. Contudo, a proximidade física com as crianças constrói um vínculo que propicia a realização do estudo, uma vez que, com o passar dos dias, elas não estranham mais a nossa presença em seu espaço, e até se mostram alegres por permanecermos por ali.

Outro detalhe que nos causou preocupação foi sobre o uso da imagem dos sujeitos. Compreendemos que mesmo ao utilizar fotografias que não mostrem a face dos envolvidos, há a possibilidade de identificação de seus corpos por meio de suas vestes, adereços e espaços em que sejam fotografados. Desse modo optamos por não usar imagens, embora sabendo que, em muitos casos, elas podem complementar a interpretação do texto.

Nas palavras de Kramer (2002, p. 53), “[...] as imagens falam e, ainda que autorizadas, dizem coisas que soam diferentes das que foram ditas, aos ouvidos de quem as

pronunciou”, e não era nossa intenção incorrer nesse risco. Para nós, essa opção reafirma a postura ética que temos incorporado a esta investigação científica.

Sobre esse tema, ao discutir questões éticas em pesquisas, a referida autora questiona se somente uma autorização assinada de fato protege os sujeitos, suas famílias e a instituição de retaliações e problemas futuros, e, do mesmo modo, os pesquisadores do impedimento de publicações. Ela assim se manifesta sobre o assunto:

No caso de pesquisas com adultos, uma assinatura aposta a um documento assegura aparentemente que o pesquisador está autorizado a usar a imagem e o protege na sua divulgação. Mesmo assim, isso não o isenta de problemas e, por vezes, impede a publicação de seus trabalhos. [...] muitas vezes, ainda que dispondo da autorização para usar a imagem, ao analisar as fotos e discutir as situações observadas, o pesquisador dá, com seus comentários, outros sentidos às imagens; além disso, tanto a prática da instituição quanto os profissionais ficam expostos também. [...] No caso das fotografias de crianças, há que se perguntar: quem autoriza a participação, o nome, a gravação? Quem autoriza a utilização de fotografias? Sabemos que é o adulto, e concordamos que é necessário que assim seja, mais uma vez para proteger as crianças, para evitar que suas imagens sejam exploradas, mal-usadas. Mas, se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. (KRAMER, 2002, p. 52-53)

Diante do que foi exposto, temos a convicção de que nossa postura ao longo da investigação, tanto na pesquisa em campo, nas relações com os sujeitos quanto na tessitura desta tese, os preceitos éticos legais foram cumpridos. Reiteramos, de maneira similar, que as atitudes orientadas por nossa concepção de criança, de infância e de Educação Infantil (campo que envolve os pequenos e a grande, na pessoa da docente), resguardaram a mais séria ética na pesquisa. Esse comportamento requereu também o compromisso com o referencial teórico-metodológico que amparou o estudo.

5 A PRIMAVERA NO JARDIM SECRETO: ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS CONSTRUÍDOS

A única coisa que a incomodava era o quanto gostaria de saber se todas as rosas tinham morrido, ou se quem sabe algumas delas ainda estavam vivas e dariam folhas e brotos quando o tempo ficasse mais quente. Não queria que fosse um jardim inteiramente morto. E se estivesse completamente vivo, como seria maravilhoso, e quantos milhares de rosas iriam crescer por todos os lados! (BURNET, 2013, p. 75)

Não, o jardim secreto que Mary encontrou na propriedade não estava morto e ainda daria muitas rosas coloridas e perfumadas, porém foi necessário muito trabalho até que elas começassem a brotar. Do mesmo modo, o nosso jardim secreto da linguagem verbal permanecia sempre vivo e, para que pudéssemos ver seus detalhes, decifrar alguns de seus mistérios, encontrar potencialidades escondidas, precisamos apurar o olhar e a escuta nos momentos de interação da turma entre si e com a Senhora Medlock. Este capítulo descreve a análise realizada, mostrando as flores e os dissabores encontrados ao longo de nossa pesquisa.

Como evidenciado no capítulo anterior, a sala de referência da turma estava inserida no prédio onde funcionava do Infantil V ao 9º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, os horários de atividades da turma em que a pesquisa foi realizada dependiam das demais. Os horários de entrada, recreio e saída eram comuns para todos, 13h, 14h50min a 15h10min e 17h, respectivamente. No entanto, havia algumas diferenças.

Na escola, diariamente acontecia uma acolhida coletiva no pátio, situação que essa turma de crianças não participava. Desse modo, na entrada, as famílias deviam acompanhar as crianças à sala, permanecendo até a chegada da professora. O lanche desse grupo de crianças acontecia às 14h30min no refeitório da escola, e a auxiliar da merendeira sempre vinha à sala chamá-las: “Bora, Senhora Medlock!”²¹ e, nesse momento, as crianças que levavam lanche de casa o degustavam no refeitório junto com as demais.

O recreio acontecia sempre no mesmo horário para todos, com uma divisão nos espaços para três grupos específicos: as duas turmas do infantil V recreavam no espaço próximo às salas de referência, as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no pátio frontal, e os jovens dos anos finais no pátio próximo a suas salas de aula, na parte mais ao fundo da escola. Uma flexibilidade na saída garantia que as crianças do infantil V, que só saíam acompanhadas, não fossem, por assim dizer, atropeladas pelas maiores e pelos jovens. Portanto, os responsáveis deviam buscá-las 15 minutos antes do toque de saída, às 16h45min.

²¹ Fala da funcionária auxiliar da merendeira. No meio escolar é comum nomear a turma pelo nome da professora.

As interações entre professora e crianças, nos dias de nossa inserção na sala de referência, seguiram uma rotina relativamente estável, conforme descrito no Quadro 7.

Quadro 6 – Rotina das atividades observadas na turma Infantil V – B

Horário	Atividade	Ações
13h	Acolhida	A professora recebia as crianças e as conduzia a lugares por ela escolhidos, entregava brinquedos, massinha de modelar, jogos de montar etc., para que brincassem. Enquanto as crianças brincavam livremente de modo individual e/ou em grupinhos, a professora fazia a chamada oralmente e preparava o material para as ações seguintes.
13h40min	Roda de história	A professora sentava-se em uma cadeira recostada à parede, convidava as crianças a sentarem-se no chão próximas a ela e lia uma história literária em livro.
14h10min	Escrever, desenhar e pintar	As crianças sentavam-se em suas cadeiras de frente para a lousa e copiavam trechos da história, em seguida deveriam desenhar e pintar o trecho escrito.
14h30min	Lanche	A funcionária da merenda vinha à sala convidar para o lanche. As crianças largavam o que estavam fazendo e se dirigiam desorganizadamente ao refeitório. Na volta, antes do toque para o recreio, continuavam a tarefa.
14h50min/ 15h10min	Recreio	Ao soar o toque as crianças corriam para o recreio, momento comum a toda a escola, no entanto elas tinham um espaço limitado para a brincadeira com alguns poucos brinquedos de uso coletivo.
15h10min	Escrever	Nesse momento, as crianças que haviam terminado a cópia e o desenho recebiam o caderno de pauta para copiar outro texto ou fazer alguma tarefa xerocopiada, ou escrever (treinar) o nome completo copiando da ficha.
16h10min	Jantar	Semelhante ao momento do lanche, a funcionária vinha convidar as crianças para o jantar e todas prontamente atendiam.
16h30min	Brincadeira	Eventualmente, se todas as crianças tivessem terminado as tarefas, a professora colocava uma música no seu telefone celular para que as crianças cantassem e/ou dançassem.
16h45min	Saída	Os responsáveis iam chegando e levavam as crianças. Algumas permaneciam até as 17h, esperando os irmãos ou irmãs de outras turmas que as levavam para casa.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Rotinas estáveis, na opinião de Zabalza (1998) fazem parte dos dez aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade. Conforme o autor, elas desempenham um importante papel na definição de contextos de ação e interação das crianças, atuam “[...] como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido (ZABALZA, 1998, p. 52). Dessa forma, a dinâmica diária de permanência na instituição passa a constituir, para os pequenos, uma previsibilidade, e isso é de fundamental relevância para a construção da segurança e da autonomia.

Entretanto, é necessário que a rotina seja compartilhada ou até mesmo construída com as crianças para que, de fato, haja um sentido. Isso geralmente não é percebido na

maioria das instituições pertencentes a redes de educação, sejam elas públicas ou privadas. O uso do tempo e dos espaços está muito associado aos acontecimentos gerais das escolas, sendo determinadas pela gestão geral ou local. Nesse sentido, Barbosa (2006) converge à ideia de Zabalza (1998) de que as rotinas, ao serem apenas executadas sem reflexão, além de pouco contribuírem para a autonomia, perdem muito do sentido que poderiam ter.

Percebemos que a rotina vivenciada pela turma era cumprida pela professora de uma forma bem rotineira, ou seja, não houve, no recorte da prática observada, significativas variações nos modos de acontecerem os momentos de atividades. As histórias sempre eram lidas da mesma forma, após a leitura, basicamente as mesmas perguntas eram feitas, e a partir de então as crianças sentavam-se para escrever, desenhar e pintar, sempre usando o mesmo material.

Barbosa (2006) procura definir a rotina com uma acepção conceitual, necessitando acontecer nas práticas sociais cotidianas, ser vivenciada, sentida, construída com os pares e fazer sentido para as crianças. Nessa concepção, refuta o que chama de rotina rotineira. Para ela, as rotinas institucionalizadas contêm a ideia de repetição e assumem um caráter normatizador “[...] criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não devem sair de sua ordem” (BARBOSA, 2006, p. 45), entretanto, na ordem dos acontecimentos, mesmo mantendo-se a mesma em cada um dos momentos que compõem a rotina, deve haver variações a fim de manter vivo o interesse e a motivação das crianças pelos objetos de conhecimento a que são expostos.

Weffort (1983), ao relatar as experiências com crianças, salienta a importância do estabelecimento da rotina de trabalho, enfatizando a relevância para a construção das noções espaço-temporais, contudo assevera a condição de flexibilidade assumida, o que caracteriza respeito aos interesses das crianças e a possibilidade de mudanças em face de algo novo que possa surgir. Em suas palavras, salienta: “[...] de maneira alguma, esta rotina é vivida de modo rígido, inflexível, durante o decorrer do dia. Muitas vezes as próprias crianças propõem a sua inversão” (WEFFORT, 1983, p. 19).

Concordamos com os autores mencionados que a rotina organiza o pensamento, dá segurança e previsibilidade de acontecimentos às crianças, e, desse modo, a sequência de ações não precisa ser da mesma forma cotidianamente. Conforme Barbosa (2006), a rotina tem um valor estruturante, uma vez que

[...] ela confere uma ordem para a experiência confusa da criança, ajuda-a a orientar-se, quando transforma a experiência de viver em um mundo que é, ao menos em parte, previsível e, conseqüentemente, mais tranquilo e seguro. Isso não significa,

obviamente o excesso de uma total normatividade da jornada. (BARBOSA, 2006, pp. 44-45)

Nesse sentido, percebemos o desinteresse de boa parte das crianças na execução das atividades propostas, muito provavelmente por acontecerem sempre da mesma forma, sem novidades, sem variação. Em um diálogo com algumas crianças, uma delas relatou que não gostava das tarefas porque eram muito difíceis: “tem que escrever um monte de letra, é muito difícil, muito, muito, muito”. Nesse momento outra criança que se sentava perto, complementou “É cansativo...”, e uma terceira corroborou “É... cansa muito, muito mesmo que [...] a gente fica com sono, e a gente fica dormindo”.

O fato de a escrita não partir de algo significativo para as crianças e não ser de forma espontânea, de modo a estimular o pensamento acerca das especificidades da língua, pode ter sido outro fator contributivo para a resistência de boa parte da turma. Algumas crianças já haviam descoberto estratégias de realizar a cópia mais rápido livres para desenhar ou até mesmo brincar. Outras, entretanto, abandonavam o material e já iam brincar, corriam pela sala, entre as mesas, usavam o material escolar, pequenos objetos levados de casa ou simplesmente conversavam, elas perceberam que a professora não dava conta de controlar todas ao mesmo tempo, mantendo-as ocupadas com a cópia.

Nesse ínterim, a professora circulava por entre as mesas apagando, corrigindo, apontando as letras na lousa, ao mesmo tempo em que chamava a atenção daquelas crianças que, mesmo sem finalizar a cópia, já desenhavam, brincavam ou conversavam, atitudes recomendadas para serem tomadas apenas depois da tarefa concluída. Como passarinhos que cantam mesmo sem ordem para isso, os meninos e meninas daquela turma não esperavam autorização para falar entre si e conversavam quando os assuntos surgiam.

Segundo a professora, havia a recomendação da rede municipal, por meio de orientações dadas pela coordenadora, assim como nas formações continuadas de professores, para o desenvolvimento de atividades que conduzissem as crianças a alcançarem metas pré-estabelecidas, como escrita do nome completo, reconhecimento das letras do alfabeto e leitura²² de, no mínimo, 10 livros de história por mês. Com essa orientação ela havia construído sua rotina de trabalho, conforme detalhado no Quadro 7.

A SME de Fortaleza, por meio de documento oficial oriundo da Coordenadoria de Educação Infantil – COEI, fundamentada nas DCNEI e na BNCC, orienta a ação docente que

²² Convém esclarecer que não se trata de uma leitura convencional, podendo ser feita por familiares ou pela própria criança de acordo com os conhecimentos linguísticos de que dispõe, apoiada nas imagens dos livros.

adote como eixos norteadores as interações e brincadeiras, uma vez que considera a criança como centro do planejamento pedagógico. Desse modo, recomenda:

[...] a proposição de atividades deve, necessariamente, reconhecer as curiosidades, os interesses de aprendizagem e os desejos da criança, por meio da escuta e do olhar atento do professor. A partir dessa observação da criança no cotidiano escolar, o professor atribui sentido e significado à sua prática pedagógica. (FORTALEZA, 2019, p. 19)

Nesse sentido, compreendemos que a rotina a ser vivenciada pelas crianças deve ser construída de acordo com o olhar sensível e pedagogicamente intencional da professora, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sem negligência de nenhuma das linguagens e, do mesmo modo, sem privilegiar uma em detrimento das demais.

A orientação é que durante a permanência das crianças nas instituições a rotina seja organizada “[...] considerando os **campos de experiências em tempos permanentes e diversificados** na rotina e definidas pelo professor a partir da observação dos interesses e necessidades das crianças na garantia dos **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**” (FORTALEZA, 2019, p. 19, grifos do autor)

Com essa premissa, disponibilizou-se ao corpo docente de professores das infâncias um caderno padronizado em que os professores deveriam registrar o planejamento das experiências propostas às crianças com os seguintes itens: a) experiências; b) o que as crianças podem aprender; c) tempo; e d) organização das experiências. No início do caderno há a orientação do que deve ser escrito em cada um desses itens (Anexo A).

É importante ressaltar que no período inicial da pesquisa, destinado à análise do planejamento da professora para definir a opção de dias e horários das observações, não nos foi apresentado o plano de trabalho docente em que se apoiariam as interações com as crianças. A docente limitou-se a dizer o que aconteceria e mostrar o material a ser utilizado, contudo o registro só nos era disponibilizado, poucas vezes, posteriormente às vivências das crianças.

Libâneo (2013), professor e pesquisador de assuntos relativos à Didática, com quem concordamos plenamente, afirma que

[...] a ação de planejar não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino). (LIBÂNEO, 2013, p. 246)

Nos horários destinados ao planejamento em que participamos, a docente preparava o material a ser utilizado nas experiências das crianças, selecionava os livros de histórias que seriam lidos durante a semana, organizava seu armário e preenchia o Diário de Classe²³. Vale ressaltar que ela sempre estava sozinha nesse momento, sem acompanhamento da coordenação da escola e sem a possibilidade de troca de experiências com as demais professoras da Educação Infantil, especialmente a professora da outra turma do Infantil V.

Na nossa opinião, o planejamento conjunto com orientação e apoio de um(a) coordenador(a) pedagógico(a) enriquece o ato de planejar e tem a possibilidade da ampliação de conhecimentos que se refletem consequentemente em um atendimento com melhor qualidade às crianças. Além disso, as trocas entre pares podem favorecer discussões que conduzam a diversificadas ideias e reelaboração da prática docente.

Na entrevista pedimos que a Senhora Medlock relatasse o modo como costumava planejar suas aulas, os momentos de interação entre ela, as crianças e os objetos de conhecimento. A docente relatou suas principais ações realizadas nesse momento, como pode ser constatado no seguinte trecho de sua fala:

Eu planejo sempre aqui na escola. Tenho um dia para planejar. Planejo com o livro das crianças e, também de acordo com a necessidade das crianças, aquelas que precisam da escrita, da oralidade. Eu faço um planejamento baseado no desenvolvimento da criança, voltado pra atender o que tá necessitando. Se tem criança que ainda não consegue escrever o nome, aí sempre faço o planejamento voltado pras necessidades de cada uma delas, pra atender essas necessidades.²⁴

Embora a docente tenha mencionado o livro didático das crianças, em nenhuma de nossas observações ele foi utilizado. Visualizamos os livros didáticos na estante da sala e fizemos uma rápida exploração por ele apenas para conhecer. Ao perguntarmos se ela utilizava e em que momento da rotina e dia da semana, ela apenas disse que não havia dia nem hora fixos, mas se nós quiséssemos poderia inserir naquele mesmo dia. Nossa resposta foi que usasse normalmente dentro de suas propostas planejadas, ela não utilizou.

Com relação à oralidade e escrita, a partir das informações de metas a serem atingidas, fornecidas pela professora, empreendemos uma pesquisa exploratória no site da SME, onde encontramos um documento intitulado *Proposta de sequência de atividades de oralidade, leitura e escrita – educação infantil (pré-escola)* (FORTALEZA, 2016), que

²³ Documento institucional que “tem finalidade de registro da frequência escolar das crianças, dos dias letivos ministrados e a recuperar pelos professores, dos relatórios semestrais, constituindo-se documento permanente, devendo ser arquivado na instituição”. (FORTALEZA, 2019, p.15)

²⁴ Trecho da entrevista realizada com a Senhora Medlock.

propõe a metodologia de trabalho com sequências de atividades, visando o desenvolvimento da linguagem verbal e a promoção das aprendizagens dos eixos de oralidade, leitura e escrita.

No referido documento constam sugestões de atividades com diversos gêneros textuais e uma breve descrição dos níveis de escrita oriundos da pesquisa de Ferreira e Teberosky (1999). Se considerarmos que esse documento foi compartilhado e estudado nas formações continuadas dos docentes da pré-escola, e que ele deveria ser de conhecimento da professora, percebemos que as orientações nele presentes não foram bem compreendidas ao realizar a transposição didática nas interações com as crianças, uma vez que a escrita praticada por elas e estimulada pela professora era majoritariamente a cópia de trechos de livros lidos e do nome completo.

No documento mencionado, constam entre as recomendações intituladas “É IMPORTANTE LEMBRAR”: duas que são oportunas a essa discussão, quais sejam: “Variar as possibilidades de registro da escrita espontânea, pensando no tamanho do papel, na organização do espaço, fazendo linhas, pensando na estrutura de texto de cada portador;” e, “Identificar o nível psicogenético real, para que as intervenções possam confirmar se a criança está convicta de sua hipótese e promover reflexões para que reflita sobre ela e a confronte”. Do mesmo modo, entre as intituladas “NÃO É PRECISO:” há outras recomendações contraditórias à ação praticada pela professora, a saber: “Utilizar cópias xerografadas para realizar as sequências; e, na atividade de escrita convencional, a criança grafar a palavra convencionalmente” (FORTALEZA, 2016).

Como pudemos constatar nas observações da prática docente, as ações da professora iam de encontro às orientações oficiais da rede municipal. Se essas atitudes aconteciam por desconhecimento ou preocupação com a aprendizagem das crianças, foi o que essa investigação procurou, por meio da entrevista realizada com a docente, posterior às observações, esclarecer.

Há, contudo, a possibilidade desse comportamento ser fruto do impacto das avaliações externas a que são submetidos os estudantes do segundo ano, o que leva a exigir, mesmo que de forma não oficial em algumas instituições, a adoção das metas mencionadas, em busca de um preparo das crianças da pré-escola para a alfabetização. Na dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC em 2017, esse assunto foi o cerne de nossa pesquisa²⁵.

²⁵ SOARES, Silvana Mendes Sabino. *O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental: investigações sobre ensino e avaliação*. 2017. 286 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Uma das conclusões a que chegamos na referida pesquisa foi que a preocupação da docente do Infantil V com as aprendizagens das crianças, acerca da escrita, tornava o tempo pedagógico, em sua maioria, destinado a experiências com a linguagem verbal, predominantemente a escrita, diminuindo a possibilidade de os meninos e meninas experienciarem outras e diferentes linguagens tão necessárias ao seu desenvolvimento integral. A investigação mencionada nos leva a supor que uma preocupação semelhante circundava a docente, sujeito da atual pesquisa.

Mesmo de modo não oficial, o desejo da gestão da escola de obter bons resultados nas avaliações do segundo ano e se posicionar nos mais altos lugares dentre as instituições da cidade gera uma inconsciência coletiva nas instituições de que quanto mais cedo as crianças aprenderem a ler e escrever, melhores respostas darão no segundo ano, e conseqüentemente as avaliações terão melhores resultados.

O que não se percebe é que, para essas respostas serem boas, a criança precisa se desenvolver por inteiro, ter contato e expressar-se em diferentes linguagens, e no tocante à linguagem verbal, desenvolver a oralidade, a leitura de mundo, as hipóteses acerca da escrita. Se na Educação Infantil essas aprendizagens forem estimuladas e desenvolvidas, o caminho para outras aprendizagens terá a base bem construída.

A seguir analisamos, por meio da triangulação dos dados construídos, as categorias emersas nas técnicas de pesquisa empreendidas na investigação. Nosso percurso de análise se deu em duas vertentes: na primeira empreendemos a análise do material construído a partir das observações, falas das crianças e entrevista com a professora, enquanto a segunda foi destinada a um olhar mais direcionado às ações propostas às crianças que levaram em conta a relação oralidade e escrita de modo coletivo e individualmente.

5.1 As flores e os dissabores encontrados no jardim secreto: categorias de análise

Diante do farto material recolhido a partir da construção de dados no campo da investigação, aplicamos os passos preconizados pela Análise de Conteúdo para extração das categorias de análise. Por conseguinte, com o desabrochar de flores na primavera do Jardim Secreto emergiram categorias passíveis de interpretação, o que foi realizado por meio da triangulação dos dados construídos por meio das técnicas utilizadas, apoiando-nos

teoricamente em autores que discutem a oralidade e a aquisição da escrita na Educação Infantil.

Por conseguinte, o objetivo geral foi investigar a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Para tanto, foram delineados como objetivos específicos: “Analisar as crenças de docentes da Educação Infantil sobre a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita; Investigar o lugar da oralidade nas rotinas de crianças da Pré-escola numa escola pública de Fortaleza; Analisar a articulação entre os gêneros orais e escritos nas ações didáticas dos docentes; e Identificar os materiais didáticos que favorecem a compreensão da relação entre a oralidade e a aquisição da escrita pelas crianças”.

Nesse sentido, portanto, as categorias emersas, ao serem analisadas, desvendam as questões que os originaram, com o fim de elucidar o objetivo geral desse estudo, que foi “[...] investigar a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil”. Nas subseções seguintes, ocupamo-nos detalhadamente da análise de cada categoria. Assim como Mary e Colin – auxiliados por Dickon – puderam evidenciar a vida no jardim secreto, aqui convidamos para um extenso diálogo, autores estudiosos da linguagem verbal para analisar nossos achados de pesquisa.

5.1.1 Concepção de aprendizagem da linguagem verbal

A fim de interpretar qual a concepção de aprendizagem adotada pela professora, utilizamos as técnicas de observação e entrevista com o intuito de confrontá-las por meio da triangulação. Na entrevista, foi pedido à docente que comentasse sobre as crianças que faziam parte da turma, que as descrevesse, expressasse seu pensamento sobre elas e o modo como as caracterizava. A esta proposição a docente fez o seguinte comentário: “[...] são crianças muito **ativas**. Algumas um pouco **dispersas**, mas são **interessadas**, **curiosas** pra aprender, fazem perguntas”²⁶

Diante de tão breve comentário acerca das crianças atendidas pela docente, propusemos uma continuidade de sua fala com a seguinte indagação: você sente alguma diferença dessas crianças e das crianças com quem você trabalhou antes do tempo que lecionou no Ensino Fundamental, você acha que o jeito das crianças mudou? Ao que a docente respondeu:

²⁶ Depoimento da Senhora Medlock, grifo nosso.

As crianças são mais... têm um **comportamento mais ativo**, né? Elas são mais... **Não se concentram muito**, elas querem muito brincar, elas **são voltadas mais para a brincadeira do que para o interesse de aprender a escrever**. Percebo muito isso, que aí a gente tem que tentar ver como é que encaixa essa questão da escrita, da leitura, porque eu percebo muito é o interesse que elas têm em brincar, **desenvolver mais a brincadeira do que a escrita, a leitura**, mas **eu tento trabalhar não só** essa questão da **brincadeira, mas incluir também a escrita, a leitura, para que haja também um aprendizado mútuo, né?!²⁷**

Apoiadas na Resolução nº 5 (BRASIL, 2009), que delinea as interações e brincadeiras como eixos norteadores da ação pedagógica na Educação Infantil, compreendemos que brincar deve ser um eixo central na prática docente do Infantil V, o que foi pouco observado nas ações vivenciadas pelas crianças. Por meio da brincadeira, as crianças aprendem e se desenvolvem, com a oportunidade de acessar e desenvolver diversas linguagens sem privilégio de nenhuma sobre as demais. Segundo Vygotsky (1998, p. 126), “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva”.

No caso da prática observada, o espaço da brincadeira para as crianças restringia-se aos minutos iniciais da chegada à sala de referência, ao recreio, e em poucos casos observados, aos minutos finais, enquanto elas aguardavam os familiares. A maioria do tempo era destinado às tarefas gráficas de escrever, desenhar e pintar, sendo visto, em boa parte das crianças, somente o ato de escrever, uma vez que ainda não tendo desenvolvida a habilidade de transpor da lousa, não conseguiam avançar para a fase seguinte da proposta: desenhar e pintar.

No decorrer das observações, as crianças sempre transgrediam as recomendações da docente para fazer a tarefa e brincavam, ainda que fossem sentadas em seus lugares e usando apenas o material à sua disposição: lápis, borracha, estojo, lápis de cores. Nesses momentos percebíamos a expressão em seus olhos e corpos da necessidade que as brincadeiras poderiam significar para elas. Não por acaso os eixos norteadores da Educação Infantil são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009, Art. 9º).

Esse comportamento de boa parte da turma materializa as ideias de Vygotsky acerca do brincar. Ele afirma que nessa ação a criança sempre vai além do que é esperado para sua idade, foge do habitual e do rotineiro, pois “no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 117).

²⁷ Depoimento da Senhora Medlock. Grifo nosso.

Por essa razão sentimos a falta das brincadeiras na turma, entendendo que essa falta causaria prejuízos ao desenvolvimento e aprendizagem. Por conseguinte, a ação da docente pode revelar o desconhecimento dessa necessidade inerente à infância, que, associada à sua intenção explícita de as crianças serem iniciadas na escrita, orientava sua prática pedagógica.

Na concepção de Zabalza (1998), a diferenciação de atividades é essencial nas turmas de Educação Infantil para garantir um desenvolvimento integral da criança, o desenvolvimento de todas as suas capacidades, uma vez que embora aconteça de modo global e interligado, o crescimento infantil não se produz de forma homogênea e muito menos automática. Ele explica e exemplifica:

A dimensão estética é diferente da psicomotora, embora estejam relacionadas. O desenvolvimento da linguagem avança por caminhos diferentes dos da sensibilidade musical. A aprendizagem de normas requer processos diferentes dos necessários para a aprendizagem de movimentos psicomotores finos. Sem dúvida, todas essas capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente), mas pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos (atividades, materiais, orientações etc.) bem diferenciados de ação didática. Isso, obviamente, não impede que diversas dessas atividades especializadas estejam reunidas em uma atividade mais global e integradora: em um jogo podemos incorporar atividades de diversos tipos: uma unidade didática ou um projeto reunirá muitas atividades diferenciadas etc. (ZABALZA, 1998, p. 52)

Como a professora vê as crianças e, conseqüentemente, o modo como aprendem, direciona as opções eleitas para a proposição de atividades. Nesse sentido, percebemos nas ações docentes da Senhora Medlock uma concepção de criança passiva, mais voltada para características inexistentes e sempre relacionadas ao aprendizado específico de conteúdos escolares, aproximando-se, assim, de estudantes do Ensino Fundamental. Na sua opinião, o fato de as crianças demonstrarem mais interesse pela brincadeira impedia que aprendessem aquilo que ela elegia, mesmo declarando que elas eram “interessadas em aprender”.

Proseguimos com as indagações no sentido de colhermos um pouco mais do pensamento da professora, a fim de promover a interpretação. Então, lançamos a pergunta: “Você acha que na brincadeira tem algumas coisas que elas podem aprender? Na brincadeira tem algumas aprendizagens?” A professora, sem muito refletir, respondeu: “Com certeza! Elas podem aprender também a questão do respeito entre elas, elas podem aprender... as diferenças entre elas, os brinquedos de construção, né? De montar. Elas aprendem criatividade, coordenação motora”.²⁸

²⁸ Depoimento da Senhora Medlock.

Podemos perceber que as aprendizagens possíveis elencadas pela docente dizem respeito a aspectos socioemocionais e motores, o que denuncia fortemente uma concepção de criança como sujeito que deve se utilizar da brincadeira apartada da aprendizagem da linguagem verbal e de outras linguagens. A docente deixa transparecer na sua fala que há o tempo de brincar e o tempo de aprender a ler e escrever bem delimitados, e um não deve invadir o espaço do outro sob pena de a brincadeira atrapalhar a aprendizagem²⁹, objetivo primordial para ela.

A fala da docente confirmou aquilo que havíamos observado em sua prática na sala de referência com as crianças. Nos momentos de interação, de proposição e realização das experiências, as crianças não tinham espaço de fala, pouco perguntavam e, se questionavam as atividades, eram estimuladas a concluir com mais celeridade. Se abandonavam a tarefa para brincar, eram repreendidas e reconduzidas a seus lugares. Essas situações, a nosso ver, causavam decepção e desmotivação para as crianças, assim como cansaço, irritação e impaciência à professora.

Questionada sobre a possibilidade de a escola, notadamente de as ações docentes contribuírem para a aprendizagem das crianças, com a mudança de comportamento, assim como no aprimoramento da linguagem oral e do vocabulário, a professora afirmou:

[...] a criança, ela assimila principalmente o que o professor transmite pra ela, é muito importante. A criança diz o quê que aconteceu: a professora comentou essa situação, então a criança aprende e ela até transmite em casa o ensinamento que ela recebeu da professora. Então é um peso muito grande o que a gente transmite para ela, as palavras que elas dizem, por exemplo 'ingreja', eu tento dizer 'I-greja', então já vi comentários de mãe dizer 'a tia disse que não é ingreja, é I-greja' então fica gravado na mente da criança, né?³⁰

Os excertos analisados nos ajudam a interpretar a concepção da docente sobre o modo como as crianças aprendem. Embora considere os meninos e as meninas ativos e interessados, reitera, por vezes, que o fato de serem “[...] voltadas mais para a brincadeira [...]” as impedem de aprender. Assim inferimos que, em sua concepção, para acontecer a aprendizagem é necessária a concentração máxima na escrita e a completa atenção ao que é transmitido por ela na sala de referência. Nesse sentido, os aprendizados construídos pelas crianças decorrentes de interações com os colegas nos momentos de brincadeira pouco contribuem para os resultados por ela esperados.

²⁹ Aqui referimo-nos à aprendizagem específica da escrita e não à aprendizagem de um modo geral.

³⁰ Depoimento da Senhora Medlock.

Vygotsky (1998) defende as interações entre as crianças como essenciais na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento. Realizar ações em conjunto, em pequenos e grandes grupos pode impulsionar crianças a conseguirem fazer, com o outro mais experiente, aquilo que não conseguem fazer sozinhas, e isso é um caminho para a autonomia, para o fazer com eficiência, passando da condição de ser ajudada a de autônoma e, progressivamente, a de colaboradora.

O Quadro 8 mostra, resumidamente, a triangulação efetivada entre as observações e a entrevista acerca da concepção de aprendizagem da linguagem verbal demonstrada pela Senhora Medlock, cuja prática é objeto de estudo dessa investigação.

Quadro 7 – Triangulação entre observações e entrevista

OBSERVAÇÃO	ENTREVISTA
Sobre as crianças	
Passivas; Desestimuladas a aprender a escrita; Pouco fazem perguntas;	Muito ativas; Interessadas, curiosas para aprender; Fazem perguntas;
Sobre a aprendizagem da linguagem verbal	
As atividades exigem muito tempo de concentração Experiências repetitivas provocam desinteresse pela linguagem verbal Assimilam e trocam experiências mais com os colegas que com a professora Copiam letras e palavras em pequenos textos orientados pela professora	Não se concentram muito Algumas são dispersas Interesse maior para a brincadeira do que para aprender a escrever. Assimilam principalmente o que o professor transmite para elas Aprende pela escuta de palavras proferidas pela professora e escritas na lousa

Fonte: Acervo da pesquisa.

A concepção de aprendizagem revelada pela professora aproximou-se mais de abordagens transmissivas condizentes com crianças passivas que recebem comandos e executam sem questionar. Sua fala entrou em contradição com a prática observada por diversos momentos, e muito embora tenha demonstrado impaciência com as atitudes das crianças, não foi percebida nenhuma reflexão acerca da postura docente frente ao grupo e suas necessidades. Podemos dizer que as peculiaridades infantis foram sobrepostas pelas responsabilidades com o ensino de noções básicas da linguagem escrita.

5.1.2 Crenças sobre a relação oralidade e escrita

Ao considerar as crenças da professora acerca da relação oralidade e escrita, interessa-nos compreender sua visão, sentimentos e expectativas sobre estes dois eixos da língua materna e, por conseguinte, estabelecer uma relação com o modo como ela

compreende a aprendizagem da oralidade e da escrita, assim como a articulação entre os dois eixos para que as crianças adquiram a língua escrita, objeto cultural tecnológico complexo, indispensável ao exercício da cidadania em sociedades de cultura letrada.

Tratamos aqui do conceito de crença que vem sendo disseminado no Brasil por meio dos estudos de Ana Maria Barcelos, professora da Universidade Federal de Viçosa-MG e pesquisadora da área de Linguística Aplicada – LA. Suas pesquisas são relacionadas, em sua maioria, à aprendizagem de língua estrangeira, entretanto são aplicáveis, guardadas as devidas proporções, à língua materna. Em um de seus artigos publicados³¹ sobre esse tema, a pesquisadora apresenta um panorama histórico do que tem sido a pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em LA desde a década de 80.

Conforme explicita no artigo mencionado, “[...] as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p. 132). Desse modo, construímos conceitos acerca dos mais variados assuntos levando em conta aquilo em que acreditamos em consequência de nossa inserção no meio cultural, nas relações e interações com as pessoas e os diversos objetos de conhecimento. Porém, não podemos desprezar a possibilidade de reflexão e transformação de nossas crenças, ao dialogarmos com teorias, pesquisas e estudos.

Para Teberosky (2003), uma das melhores atitudes de professores para a obtenção de um resultado positivo no desenvolvimento da aprendizagem da escrita pelas crianças é acreditar que elas podem aprender. Essa crença pode direcionar as estratégias de professores e, de fato, motivar as crianças à exploração e resultar em descobertas significativas e transformadoras traduzidas em aprendizagens relevantes para sua vida.

A ação dos professores, em qualquer etapa da educação, contribui, fortemente para que os processos de ensino e de aprendizagem de fato aconteçam. Do mesmo modo, tais processos podem não se efetivar exatamente pela ação docente, entretanto, em se tratando de crianças, a apreensão do mundo acontece apesar da escola e dos professores, pois são ativas e naturalmente curiosas. Nesse sentido, reconhecer ou negar essa capacidade e as tantas habilidades em desenvolvimento dos meninos e das meninas está diretamente relacionado ao que os docentes acreditam, às suas crenças vinculadas à capacidade e à forma de as crianças aprenderem.

³¹ BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, *Linguística aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

Se considerarmos que a formação dos professores não se consolida apenas no curso específico, seja em nível médio ou superior, torna-se relevante um olhar para a postura docente refletida nas ações didáticas propostas aos pequenos. É fato que a formação docente começa e se constrói permanentemente nos espaços escolares percorridos pelos professores durante toda sua vida escolar e assume continuidade por meio do trabalho realizado no cotidiano em interação com crianças e outros profissionais da educação. Nas situações decorrentes desses momentos, a prática docente se efetiva e adquire sentido ao incorporar a realidade.

No contexto da prática docente investigada, emergiram algumas crenças da professora acerca da relação oralidade e escrita, diretamente vinculadas à concepção de aprendizagem da linguagem verbal, categoria analisada na subseção anterior. Decorrem dessa concepção, assim como da concepção de criança, de como são e do modo como elas aprendem, as crenças sobre o objeto de estudo dessa pesquisa.

Na entrevista foi pedido à professora que falasse sobre as linguagens desenvolvidas na escola, ao que ela apenas respondeu “a linguagem oral, a linguagem escrita...” e silenciou. A fim de estimular a docente a falar um pouco mais, questionamos se, para ela, havia alguma dessas linguagens que tivesse maior importância para as crianças desenvolverem. Mais uma vez, ela foi bem concisa e falou: “A linguagem oral e também (pausa) a escrita”. então pedimos que ela explicitasse o porquê, que justificasse tal importância. A resposta foi bem curta novamente: “Porque quando a criança desenvolve a linguagem oral, ela tá ali interagindo com os outros (pausa) e a escrita (pausa) através da linguagem oral ela vai desenvolver também a escrita”³²

As breves respostas da docente nos permitem inferir a sua intenção de satisfazer aos objetivos da pesquisa, explicitados superficialmente para ela no momento do seu aceite à realização da nossa investigação. Isso nos fez lançar mais perguntas com o fim desenrolar um pouco mais o fio do assunto e poder tecer nosso texto de forma mais elucidativa. Desse modo a questionamos: “Por que aprender a linguagem escrita é importante na sociedade para as pessoas, para as crianças, para essas crianças?”, ao que a docente redarguiu:

Principalmente pra que elas tenham... oportunidades, né?! melhores do que... que elas estão tendo agora... porque a gente observa pela linguagem delas elas falam muito errado, então a partir do momento que elas... começam a desenvolver a linguagem através de leituras, de histórias que elas escutam no dia a dia da escola,

³² Depoimento da Senhora Medlock.

elas vão entendendo ali que aquela linguagem que ela tá sendo absorvida em casa, é diferente do que ela tá sendo... que ela tá recebendo na escola.³³

Deriva dessa resposta a crença da docente de que as crianças falam “errado”, que a linguagem falada por elas não está de acordo com a praticada na escola, possivelmente a língua considerada padrão no Brasil, a norma culta. Diante dessa crença, emerge um certo preconceito linguístico, pois a professora não reconhece as diferentes falas como aceitáveis, como dialetos praticados socialmente nas interações, demonstrando crer em um único modo correto de se falar, o da escola. Nesse sentido, Bagno (1999), afirma

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] *uma única língua portuguesa digna desse nome* e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’, e não é raro a gente ouvir que ‘isso não é português’. (BAGNO, 1999, p. 40, grifos do autor)

Caberia, então, à escola, no ponto de vista da docente, corrigir essa fala “errada”, mas como conseguir tal feito? Questionada, na entrevista, sobre a possibilidade de a escola contribuir para que a linguagem oral da criança, a falada em seu meio familiar e social externo à escola, mude, melhore, a professora foi enfática: “Sim...vai mudar consideravelmente”, e justificou afirmando que a criança assimila o modo como a professora fala na escola, e passa a corrigir seu modo de falar, assim como a seus familiares. Essa crença se confirmou numa das interações observadas expostas no diálogo, entre a docente e uma criança, gravada na quarta observação³⁴ (no diálogo usamos SM para a Senhora Medlock e C para criança).

Depois de convidar as crianças para sentarem-se na roda de conversa, Senhora Medlock falou: “Atenção, crianças! Quem levou livro de história para casa?” Muitas responderam que sim e ela prosseguiu: “Quem quer contar a historinha que levou pra casa?” Algumas crianças disseram “Eu”, outras “Eu não”, e diante da insistência de uma das meninas, a professora a escolheu.

SM – Silêncio! Vamos ouvir a história da colega. Conte sua história!

C – A minha historinha, né, que eu levei **pá** minha casa, né, foi daaaa, eu não **se** lembro como é o nome da história, **mais...**

SM – Eu não **me** lembro!

C – Eu não **me** lembro do nome da história...

SM – Isso, muito bem, vamos, continue!

C – **Mais** eu sei, né, que a história foi bem divertida, né, que a **barboleta...**

SM – **Borboleta**

C – A **borboleta**, né? Chamou...

SM – Isso!

³³ Depoimento da Senhora Medlock.

³⁴ A fim de focalizar nas falas da docente e da narradora da história, omitimos as interferências de outras crianças, assim como as pausas ocorridas para que a professora pedisse silêncio e tentasse controlar as crianças dispersas no decorrer da ação descrita.

C – Aí, né? A **bar, a borboleta** chamou todos os bi, **todas as bicharada**, né, **pá** brincar de esconder num pé deeeee, um pezinho. Aí, a minhoquinha disse: eu quero um pé de jacarandá (risos), eu não **me** lembro
 SM – Um pé de jaca foi?
 C – É, um pé de jaca. Aí a formiguinha **dicidiu tombém**
SM – Também
C – Também.
 SM – Isso!
 C – Aí disse: eu quero um pé de jacarandá. Aí... aí outra vez. Aí a formiga **intaliana**, aí depois a formiga **intaliana**, aí a formiga **intaliana**
 SM – Sim!
 C – A formiga **intaliana** pediu **pá** esconder num pezinho de, pediu **pá** esconder num pezinho de jacarandá.
 M – De jacaranda?
 C- Hunrum. Aí **escolheru**, aí, depois **ficaru** feliiiiizes para sempre. E fim, e fim, a historinha acabou!
 M – Certo!³⁵

Embora a crença da docente tenha sido confirmada no diálogo exposto, a sua prática não se sustenta, uma vez que ela não corrige todas as palavras inadequadas, segundo a norma culta da língua portuguesa, faladas pela criança. O que pode acontecer em nosso ponto de vista é a intimidação da criança à sua narração da história. As interpelações com o fim da correção não garantem que, ao pronunciar, em outros contextos as palavras corrigidas oralmente pela professora, a criança o faça corretamente. Um contexto em que as crianças dialoguem com a professora e ela se utilize de uma linguagem mais elaborada seria bem mais eficaz se o que se pretende é a mudança no linguajar das crianças.

Para Zabalza (1998), se as crianças são expostas a uma linguagem enriquecida nas instituições educativas, há a possibilidade de uma construção linguística cada vez mais elaborada. O autor reitera que é necessário que haja espaço para o protagonismo da linguagem, assim a ação docente deve “[...] tornar possível e estimular todas as crianças a falarem: criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a) – criança que faça colocar em jogo todo o seu repertório e superar constantemente as estruturas prévias” (p.51).

A prática docente com a linguagem oral na educação Infantil deve considerar todas as oportunidades para exercitá-la, e, para além do exercício da linguagem. “[...] a ideia fundamental é aperfeiçoá-la, buscar novas possibilidades de expressão (vocabulário mais preciso, construções sintáticas mais complexas, dispositivos expressivos e referências cada vez mais amplas, etc.)” (ZABALZA, 1998, p. 51).

Em nossa ótica, a correção instantânea de termos pronunciados no decorrer da narração ou argumentação das crianças não garante que sua fala vai melhor no sentido de

³⁵ Registro da conversa entre uma criança e a Senhora Medlock.

aproximar-se da norma culta da língua. Para crianças pequenas, como as colaboradoras dessa pesquisa, o mais importante é que elas tenham o que dizer e oportunidades para falar, a partir daí as estratégias para a adoção de um repertório linguístico mais rico e elaborado pode se dar por meio de estratégias didáticas com uso dos termos adequados, sem desconsiderar os dialetos das crianças. Afinal, perceber-se como o falante “errado” pode conduzir a criança ao silenciamento, e não é esse o objetivo da Educação Infantil.

Quadro 8 – Triangulação entre observações e entrevista

OBSERVAÇÃO	ENTREVISTA
Sobre a oralidade	
As crianças falam bastante entre si e pouco com a professora, que os corrige algumas vezes	As crianças falam errado e é preciso que a professora as corrija para que passem a falar corretamente
Sobre a escrita	
A escrita é a cópia do que a professora escreve na lousa ou da ficha do nome completo Com muita timidez as crianças ensaiam escritas espontâneas a despeito da docente	Escrever é copiar As crianças aprendem copiando e sendo cotidianamente corrigidas pela professora Não há escrita espontânea As crianças não têm noções de escrita
Sobre a relação oralidade e escrita	
As crianças escrevem o que a professora copia na lousa e lê para elas Não foi percebido na prática docente observada atividades que demonstrem essa relação	Acontece quando a criança escuta, e à medida do que a gente vai colocando aquela palavra na lousa já vem uma lembrança daquela palavra que foi dita, então ali vai ajudando no vocabulário dela e na escrita também

Fonte: Acervo da pesquisa.

A docente, em sua ação pedagógica, demonstrou acreditar que as crianças aprendem a escrever por meio das cópias que orientava no cotidiano das interações em sala. Suas crenças com relação à fala das crianças revelaram-se, a nosso ver, um tanto preconceituosas, afirmando que falavam errado e que a escola seria o lugar onde deveriam aprender e até ensinar a família. Para tanto ela corrigia as falas consideradas erradas, contudo sem muita frequência e apenas parte das palavras pronunciadas de modo inadequado segundo a norma culta da língua. Nesse sentido podemos inferir que, para a Senhora Medlock, não fazia sentido relacionar oralidade e escrita, uma vez que, se as crianças falavam errado, conseqüentemente aprenderiam a escrever errado.

5.1.3 Lugar da oralidade nas rotinas pedagógicas

Os professores de crianças pequenas têm a responsabilidade de abrir-lhes as portas do conhecimento, do patrimônio histórico, cultural e tecnológico construído pela humanidade (BRASIL, 2009). Por serem produtos e produtoras de cultura (VYGOTSKY,

1998), elas, de certa forma, já convivem com várias janelas abertas por onde observam, interagem e apreendem muito sobre o mundo em que vivem. Como objeto cultural, a linguagem verbal é presente no contexto social das crianças. Desse modo, é necessário refletir sobre a diversidade linguística vivida pelas crianças em seu cotidiano, as falas e os termos da língua produzidos nessas interações para que, reconhecidos dentro da escola, possam orientar o planejamento de vivências em que a competência discursiva dos meninos e das meninas possa se desenvolver e se tornar base do processo de apropriação da linguagem escrita.

A leitura, por seu turno, por meio dos enredos das histórias, oportuniza às crianças maior vivência. O contato com sentimentos, situações comuns à realidade em que vivem, aos seres humanos, o reconhecimento de contextos e os efeitos causados por essas sensações podem ser exemplares para a vida de meninos e meninas. Adotar uma prática docente que envolva leitura e escrita, recursos e ambientes que dialoguem com os interesses de aprendizagem pode contribuir sobremaneira com a efetivação de um currículo que, de fato, considere as práticas cotidianas fonte de conhecimentos diversos.

A criança fala aquilo que aprende nas interações sociais com os falantes que lhes são próximos. Assim, é natural que numa turma de 20 crianças em média, haja uma diversidade linguística mesmo em se tratando de crianças de uma mesma região geográfica. O reconhecimento de que não há fala errada e sim diversos modos de dizer, dá aos professores a capacidade de olhar para os pequenos sem julgamentos e planejar experiências que possam enriquecer a linguagem verbal.

Dentro de nossa linha de análise, procuramos visualizar o lugar da oralidade nas rotinas pedagógicas da turma observada. Para tanto, dispensamos especial atenção aos momentos de interação oral entre a docente e as crianças e das crianças entre si, motivados pela professora ou como resultado de alguma experiência planejada com essa finalidade. Já foi mencionado que pouco pudemos nos antecipar às observações orientadas pelo planejamento didático, pois a docente só nos disponibilizava tal documento após as interações. Desse modo foi necessário observar todo o turno em que as crianças permaneciam na instituição.

Era comum a professora sentar-se para ler histórias às crianças, geralmente relacionada a alguma atividade escrita que viria logo depois. Em uma das interações, a história tinha como personagem principal um crocodilo e, após mostrar a capa do livro, perguntar o que as crianças viam e ler o título, ela iniciou uma conversa sobre a diferença entre crocodilos e jacarés. Para tanto, leu informações fornecidas por uma rápida pesquisa em

seu telefone celular, como mostra o excerto a seguir, em que SM é Senhora Medlock, e C, a criança:

[...]

SM – Crianças, vocês sabiam que existe o jacaré e o crocodilo?

C – Sim

SM – São dois animais, existe o jacaré e o crocodilo. O jacaré, ele é da família do aligo-toridae, e o crocodilo é da família do crocolidae, além disso os dentes superiores e inferiores dos jacarés não são alinhados... olha, atenção, estou ouvindo uma conversa. De onde é que está vindo, hein?

C – Tá vindo dali tia ó, daqueles dois ali

SM – Atenção, a hora da história é a hora da gente conversar?

C – Nãaaao, só depois.

SM – Então por que eu estou ouvindo conversa? Você, venha pra cá, você vá pra lá e você sente bem ali. Então, crianças, como eu estava dizendo, os dentes dos jacarés não são alinhados. O que é alinhado? É retinho assim ó (faz gesto com a mão na altura dos dentes) e quando não é alinhado, fica torto, certo? Então, e a cabeça do crocodilo é mais afiada (sic) e a do jacaré é mais arredondada, certo? E o jacaré, ele tem o focinho largo, essa parte aqui ó (mostra o seu nariz).

C – Eu sei, o meu cachorro também tem, passou no tube.

SM – Isso! Ele tem essa parte aqui, o rosto do animal se chama focinho e é largo e do crocodilo é mais afinadinho, certo? Então agora a gente vai começar a historinha sobre... assim não dá... bora se comportar, quem mandou sair do lugar...³⁶

[...]

As crianças ficaram muito interessadas nas informações lidas pela professora, e o tempo todo faziam relações como o colega fez com o focinho de seu cachorro, entretanto quase nenhum espaço foi dado para a fala delas, mesmo expressando curiosidades e hipóteses acerca dos animais mencionados. Como naturais transgressoras das imposições, as crianças não silenciavam, embora a professora as trocasse de lugar e parasse constantemente para pedir silêncio e atenção.

Percebemos, na situação exposta e em outras similares, o esforço da professora em manter a turma calada para que ela pudesse falar. Essa atitude fere o direito fundamental das crianças preconizados na BNCC, de se expressar. Esse direito deve ser garantido às crianças nas instituições de educação infantil, uma vez ela é concebida “[...] como sujeito dialógico, criativo e sensível”. Desse modo, reitera a importância de a criança expressar “[...] suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 36), entre elas a fala. Conforme o referido documento,

³⁶ Diálogo entre as crianças e a Senhora Medlock.

[...] os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 35)

Na contramão da recomendação, o que vimos foi o cerceamento da expressão da criança, o que a obrigava a desempenhar um papel passivo diante da aprendizagem, podendo impedi-la de construir conhecimento, de organizar o pensamento e de se posicionar diante das situações, de imaginar e de criar. Concordamos com Vygotsky (2014, p. 15) quando diz que “[...] a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda atividade intelectual humana”, e nesse sentido o cerceamento da imaginação pode causar prejuízos ao desenvolvimento e a elaboração de hipóteses acerca do mundo de um modo geral e da língua em especial.

A nosso ver existem outras atitudes que a docente poderia optar a fim de não só garantir o direito às crianças, mas sobretudo contribuir na formação de pessoas ativas e participativas, criativas, capazes de imaginar, além de ter a oportunidade de, ao ouvir a fala das crianças, confirmar ou refutar as hipóteses delas e estimular a peculiar curiosidade infantil, podendo certamente formar pesquisadores. Utilizar-se das falas das crianças, de suas opiniões e relações acerca do que era exposto, como por exemplo quando uma criança falou sobre “babuíno” ao ter ouvido uma história que tinha um macaco como personagem, ou quando aludiu ao conto dos *Três porquinhos* ao ter ouvido a história dos *Três jacarezinhos e o Javali*, que não foram consideradas.

Essas situações mostram como as crianças relacionam experiências e conhecimentos construídos, os quais poderiam ser elementos construtores de estudos e pesquisas planejados com as crianças. Que outros nomes são dados a animais da “família” dos macacos? Há outras histórias que se assemelham em seu enredo ao conto clássico *Os três porquinhos*? Estes são exemplos de como a escuta e observação das falas e ações das crianças podem reorganizar o fazer docente se, de fato, a criança estiver no centro do planejamento.

Por diversas vezes, percebemos que não encontrando espaço para expressarem-se de modo que a professora as ouvisse e valorizasse suas falas, as crianças falavam entre si, expressando suas ideias acerca de assuntos que surgiam das histórias, de situações ocorridas na própria instituição ou trazidas de contextos familiares por alguma delas. Nesses momentos elas não tinham a oportunidade de ampliar seus saberes, de pesquisar as respostas e de estimular o raciocínio para uma transformação de comportamento que gera aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003).

Na entrevista realizada, quando indagada sobre o que considerava importante que as crianças terminassem o ano letivo conseguindo fazer, a professora afirmou: “Que elas tenham autonomia nas opiniões, nas perguntas e que elas sejam capazes de reproduzir o que elas adquiriram de fala”. Questionada acerca do seu conhecimento sobre a legislação da Educação Infantil com relação à linguagem oral, afirmou que era preciso “Desenvolver a autonomia das crianças da linguagem oral, que elas tenham capacidade de expressar livremente”. Diante desse conhecimento, lançamos a pergunta: Você promove esses momentos nas suas aulas em que as crianças possam se expressar, falar, interagir? Ao que ela respondeu com um categórico “sim”.

Da disparidade entre o falado e o vivido pela docente derivam duas variáveis. Uma seria o desconhecimento, de fato, do que significa oportunizar momentos de interação verbal e livre expressão oral, e outra, o controle, em que a expressão das crianças só pode acontecer quando autorizada por ela e como resposta a perguntas ou solicitação de comentários, recontos de histórias e outras situações semelhantes.

As crenças da docente sobre a oralidade das crianças, categoria analisada na subseção anterior, já apontava para a passividade e pouca competência linguística das crianças. Contudo, o que nos saltou aos olhos durante as observações das experiências vivenciadas pelo grupo de crianças foi uma preocupação exacerbada da professora com o cumprimento daquilo que ela havia pensado em fazer, com a sua ação, o seu protagonismo e não o das crianças. Esse comportamento só reforça a formação de crianças passivas e até reprimidas em seu direito de falar, de expressar-se, o que resulta em situações da tão chamada indisciplina escolar.

No contexto da sala de interações dessa turma, a oralidade, para encontrar seu lugar, tinha que disputar espaço com a professora, com suas proposições às crianças e de modo sempre clandestino se fazia presente entre as crianças. Em nosso ponto de vista, o espaço perdido poderia causar enorme prejuízo aos meninos e às meninas na medida em que, não tendo a oportunidade na escola de argumentar, debater, questionar, acabam por tornarem-se calados e sem iniciativa para tomar atitudes, ou falantes incompetentes em alguns ou diversos espaços.

Em estudo realizado com o gênero exposição oral numa turma semelhante a de nossa investigação, Nascimento *et al.* (2012) adotaram a concepção de que “[...] na Educação Infantil é possível e necessário desenvolver atividades lúdicas e significativas de uso e reflexão sobre as práticas de linguagens e os textos” (p.185). As pesquisadoras planejaram,

junto com a docente responsável pela turma, uma sequência didática visando a materialização do gênero na feira de conhecimentos da instituição³⁷.

Com a atenção das pesquisadoras centrada em compreender como o trabalho com um gênero oral formal, nesse caso a exposição oral, poderia contribuir ou não para a apropriação das características desse gênero, os resultados analisados foram reveladores. Foi constatado que o uso da sequência didática favoreceu a articulação coerente entre objetivos e atividades desenvolvidas e potencializou situações de ensino e de aprendizagem de aspectos linguísticos e extralinguísticos. Desse modo, a conclusão do estudo mostrou a necessidade de reflexão sobre a temática da oralidade visando a apropriação desse saber, assim como de estratégias para abordagem junto a crianças em início da escolarização nas formações continuadas de professores.

Concordamos com as autoras no ponto da necessidade de reflexão acerca do trabalho pedagógico com os gêneros orais, especialmente no que se refere à diferença entre a oralização do texto escrito e o uso dos próprios gêneros orais como um instrumento. Nas considerações de Schneuwly e Dolz (2004), “[...] o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (p. 21).

No período observado, não foram raras as situações em que a professora deixou perguntas sem respostas e não atendeu a reivindicações feitas pelas crianças, assim como respondia, ela mesma, a perguntas que direcionava ao grupo sem dar um tempo para que as crianças expressassem suas hipóteses. Outro fato observado foi um relativo descaso a comentários feitos por meninos e meninas acerca de assuntos variados, fazendo ou não parte da temática que motivava a interação do dia. Os fragmentos organizados a seguir, em que C corresponde à criança e SM à Senhora Medlock, revelam essas atitudes da docente.

C – Ô tia, por que eu, a minha amiga e outros menino não ganhamos prêmio?
(A Professora apenas olhou e não respondeu)

[...]

C – Tia, olha aqui minha caixinha!

SM – O que foi?

C – Tá faltando, alguém pegou meus lápis.

SM – E o que eu posso fazer?

[...]

SM – Quem tá faltando voltar? (pergunta depois de voltar do recreio e mandar todos se sentarem)

³⁷ A análise completa da referida sequência didática pode ser encontrada no texto “A exposição oral na educação infantil: contribuições para o ensino dos gêneros orais na escola”, capítulo 9 do livro LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, vol. 3).

As crianças dizem o nome de três outras que ficaram lá fora e nada acontece depois da resposta.

[...]

C – Tia, eu nunca ouvi falar que jacaré tem mão

SM – Certo.

[...]

SM – De que foi a história hoje?

C – Dos três porquinhos

SM – Não! Foi dos três jacarezinhos e o javali que queria comê-los. Voltem para as cadeiras

[...]

SM – Atenção, crianças! o que vocês estão vendo aqui?

C – Um macaco.

SM – Muito bem, um macaco.

C – É um babuíno?

SM – É só um macaco que vocês estão vendo? [...]³⁸

Percebemos situações que poderiam gerar momentos de grande aprendizagem para as crianças e, conseqüentemente, para a professora, pois bem sabemos que professor não é só aquele que ensina, mas quem aprende sempre. Aqui lembramos a necessidade de ouvir que a docência exige, um ouvir atento e sensível às falas aparentemente desconexas das crianças, sob pena de não falar com elas. Como nos ensinou Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia*, ensinar exige saber escutar. Para o educador pernambucano,

[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (FREIRE, 1996, p. 127-128)

As afirmações de Freire (1996) são imprescindíveis aos educadores das infâncias. Escutar as crianças é garantir-lhes seu direito de comunicar, de expressar-se por meio da linguagem oral. As falas dos pequenos revelavam conhecimentos construídos para além da instituição e da professora. A valorização delas poderia originar, desde que bem planejadas, situações desafiadoras de aprendizagem com efetivo envolvimento do grupo.

³⁸ Diálogo das crianças com a Senhora Medlock. Fonte: Acervo da pesquisa.

Quadro 9 – Triangulação entre observações e entrevista

OBSERVAÇÃO	ENTREVISTA
<ul style="list-style-type: none"> – Na maioria das vezes, às crianças não eram dadas muitas oportunidades de falar, defender seus pontos de vista, questionar decisões. – Quando interferiam em momentos de contação de histórias ou de explicações da professora, pouco tinham suas falas reconhecidas e valorizadas. – Vários comentários e perguntas direcionadas a docente permaneciam sem resposta. – Os momentos em que as crianças eram autorizadas a falar sofriam frequentes interferências da professora para correção de palavras. – As crianças conversavam muito entre si de forma clandestina. 	<ul style="list-style-type: none"> – É importante trabalhar a linguagem oral porque quando a criança desenvolve a linguagem oral, ela tá ali interagindo com os outros – Ouvir as histórias faz com que as crianças aprendam a memorizar. Fica gravado, elas aprendem e são capazes de reproduzir a história que ouviram. – Elas aprendem a linguagem oral através de gravuras e de explicação sempre que tá falando, contando a história, alguns termos que pode ser difícil pra criança entender explicar aquele termo. – Eu sempre corrijo quando eles falam errado, eles aprendem e corrigem em casa. – Aprende. Através do outro, imitando o que o outro fala, da convivência com outras pessoas, as crianças adquirem a linguagem oral.

Fonte: Acervo da pesquisa.

A oralidade como objeto de conhecimento importante na prática pedagógica encontrou raros espaços no cotidiano da turma de crianças em que se deu nossa pesquisa. Os diálogos ocorriam de modo clandestino entre os colegas nos momentos de brincadeiras livres e ao transgredirem as orientações da professora. O lugar da oralidade na prática docente reduzia-se a lançar perguntas, para as quais as crianças deveriam responder sucintamente, e poucas vezes essas respostas eram valorizadas. O relato de histórias constituiu-se em outra oportunidade de fala autorizado aos pequenos. Esse tratamento dado à oralidade em sala de referência, em nossa ótica, pouco contribuiu para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva das crianças.

5.1.4 *Articulação dos gêneros orais e escritos nas ações didáticas*

Nessa categoria, analisamos o modo como a docente articulava, nas interações com as crianças, os gêneros do discurso orais e escritos e quais deles foram mais utilizados. Para tanto nos apoiamos em Marcuschi (2008), que concebe o gênero como uma prática social e textual discursiva. Para o autor, a partir dessa característica, o gênero

[...] opera como a ponte entre o discurso, como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. (MARCUSCHI, 2008, p. 84)

A base da interação entre professora e crianças, não só na Educação Infantil, mas em todos os contextos de educação formal, é a comunicação, e já vimos que essa ação acontece por meio dos gêneros textuais, que é a comunicação materializada no cotidiano, vivenciada nas mais diversas formas de convívio social. A escola, nas ações pedagógicas, não só vivencia essa materialização como toma variados textos de empréstimo, por assim dizer, com o intuito de simular situações reais propiciadoras de apropriação das crianças, o que gera aprendizagem contextualizada e significativa.

Em uma das interações observadas, a professora logo que chegou à sala afixou um cartaz na lousa com um pequeno texto escrito. Tratava-se da letra da cantiga popular “O sapo não lava o pé” (Domínio público). Enquanto as crianças brincavam, a docente organizou o material e fez a chamada. Em seguida recomendou às crianças que se sentassem no chão, e depois de uma breve conversa convidou-as para ouvir uma música veiculada no seu telefone celular: era a cantiga que estava escrita no cartaz afixado na lousa.

As crianças foram se levantando e puseram-se a cantar, dançar, brincar e fazer algazarra, entretanto a professora as repreendeu, ordenando que não deveriam se levantar nem dançar, e sim ouvir sentados. Com as crianças sentadas, novamente falou que elas iriam ouvir só mais uma vez. Daí chegou o momento do lanche, depois o recreio, e, na volta à sala, a docente acolheu as crianças e recomendou que se sentassem nos lugares determinados, chamou a atenção delas para o cartaz e anunciou que tocaria mais uma vez a cantiga, e que elas deveriam cantar olhando o cartaz e acompanhando os versos junto com ela.

Todos ficaram animados, supomos que imaginando uma brincadeira de roda ou algo similar que contivesse ludicidade. Ela agiu como anunciador, apontando os versos no cartaz enquanto a música tocava. A essa ação seguiu o convite para “ler” a música no cartaz. Rapidamente as crianças se aglomeraram diante da lousa empurrando-se umas às outras, cantando juntas, contudo, sem olharem para o cartaz, elas sabiam a cantiga de memória.

O comando seguinte foi para que voltassem às cadeiras para copiar o texto em seus cadernos de pauta. Ela se propôs a ajudar apontando cada letra do cartaz e falou “Vamos lá, crianças, todas copiando! Letrinha O, quem já escreveu? Agora letrinha S, vamos, escrevam!”³⁹.

A docente alternava entre apontar e falar quais eram as letras e dirigir-se às mesas conferindo as escritas das crianças, das que escreviam, além de recomendar enfaticamente aos que brincavam e corriam pela sala que parassem de brincar, voltassem aos seus lugares e

³⁹ Fala da Senhora Medlock.

fizessem a tarefa. Essa foi uma situação em que percebemos um ensaio de articular o gênero oral, cantiga de roda com a escrita do texto correspondente. Entretanto, nenhuma das ações favoreceram a compreensão da escrita, de seus aspectos linguísticos, uma vez que as ações da docente foram cantar, fazer a leitura apontada e recomendar a cópia do texto.

A proposta de um registro espontâneo da criança seria uma maneira de possibilitar a reflexão sobre as características do sistema de escrita alfabética e mobilizar conhecimentos que contribuíssem para formular hipóteses sobre como escrever. Para isso a criança lança mão de um arcabouço de saberes sobre a escrita vivenciados no cotidiano e tanto mais enriquecidas serão suas hipóteses, quanto mais ricas linguisticamente forem suas experiências.

Daí a necessidade de, nas turmas de pré-escola, haver a proposição de atividades em que a escrita esteja presente de maneira cada vez mais efetiva, respeitando, logicamente, as características e habilidades das crianças. Brandão e Leal (2011), ao discorrerem sobre ler e escrever com significado na Educação Infantil, defendem a alfabetização “[...] entendida como um longo processo que começa bem antes do ano escolar em que se espera que a criança seja alfabetizada e consiga ler e escrever” (p. 20).

O gênero textual a que as crianças tiveram acesso em todas as interações observadas e, podemos dizer sem receio de incorrer em erro, em todos os dias de sua frequência à escola foi o conto, para isso tinham como suporte os livros literários infantis que compunham o acervo da sala. Os livros, em sua maioria, faziam parte da biblioteca da sala⁴⁰ e alguns eram de propriedade da professora. Brandão e Rosa (2011) evidenciam aspectos que a prática de contação e leitura de histórias desenvolve com crianças pequenas, são eles:

[...] o interesse crescente das crianças pelo conteúdo do que é lido; a atenção que desperta a sonoridade das palavras; a capacidade de perceber o encadeamento temporal e causal de eventos presentes na narrativa, a possibilidade de compor um repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até aprendidas de cor, entre outros. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 35)

Esse rico cabedal de possibilidades não era explorado pela Senhora Medlock, que se detinha a poucas perguntas literais ao final dos contos lidos e propunha logo a transcrição na lousa do título da história e de pequenos trechos para que as crianças copiassem em seus cadernos, numa experiência, a nosso ver, completamente mecânica e desprovida de reflexão sobre a escrita, aspectos que favorecem a aquisição dessa modalidade da língua.

⁴⁰ Convém mencionar que o que nomeamos de biblioteca da sala é o conjunto de livros disponível para leitura, contudo não havia um espaço organizado de modo acessível às crianças. Eles ficavam sempre guardados no armário da sala, e somente eram retirados no dia da leitura e do envio para leitura em casa.

Isso acontecia sempre como a atividade que dava origem a outras, era por assim dizer o mote das tardes de interação. Dessa atividade decorria, além da cópia de trechos, desenhos, recortes de figuras com algum personagem, análise linguística de palavras etc. Poema, cantiga e quadrinha também compuseram o repertório de gêneros, embora em menor quantidade.

O Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (CEARÁ, 2019), construído com o fim de apoiar as instituições educacionais na construção e readequação de suas propostas pedagógicas, “[...] busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja *vivo* e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens **essenciais** e **indispensáveis** a todas as crianças e adolescentes” (p. 18, grifos do autor). Baseado na BNCC, mantém na pauta das discussões os direitos, o respeito às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças, assumindo especificidades na organização curricular por campos de experiências.

No referido documento encontramos recomendações alinhadas às DCNEI que orientam professores a “[...] oferecer um repertório rico de cantigas, parlendas, adivinhas etc., possibilitando que as crianças vivenciem brincadeiras dançando, cantando, imitando” (CEARÁ, 2019, p. 133). Aqui vale lembrar, dentro das experiências que as crianças devem vivenciar nas instituições de Educação Infantil, aquelas que possibilitem “[...] experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, Art. 9º, inciso III).

Ainda que o compromisso da Senhora Medlock fosse somente com as diretrizes nacionais e locais acerca do currículo da Educação Infantil, no tocante ao trabalho com os gêneros textuais orais e escritos, estaria negligenciando um percentual expressivo deles⁴¹. Contudo, para apropriação dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, as ações docentes precisariam se voltar às vivências com a maior parte deles simulando situações, utilizando textos mais aproximados da realidade e que fizessem sentido para as crianças de sua turma.

Segundo Leal e Silva (2011, p. 63), as crianças, como sujeitos sensíveis e dispostos a aprender refletem cotidianamente sobre a língua. As autoras reiteram

Elas realizam tal tipo de atividade nas brincadeiras e **aprendem como interagir por meio da oralidade e da escrita**. Temos visto que, além de usarem a língua, considerando as variações decorrentes dos diferentes papéis sociais desempenhados na sociedade e dos diferentes textos que circulam nestes espaços, as crianças também brincam de pensar sobre os sons. (LEAL; SILVA, 2011, p. 63, grifo nosso)

⁴¹ Salientamos que essa observação refere-se ao recorte da pesquisa realizada.

São inúmeras as possibilidades de brincadeiras que utilizam jogos verbais que podem e devem ser propostos às crianças em suas brincadeiras. Além de pensar sobre as palavras e expressões e seus sons, elas podem aprender a usar a língua com competência discursiva e ampliar o léxico. Sobre os sons, que desde cedo as crianças aprendem a manipular, a ação docente pode utilizá-los intencionalmente para uma abordagem que considere o desenvolvimento da consciência fonológica, aspecto eficaz no caminho da apreensão das características da língua materna, para a aquisição da linguagem escrita.

Os gêneros textuais orais que sonorizam a vida e as brincadeiras infantis desde o nascimento constituem um repertório que as crianças já dispõem. Assim, pode ser fácil se utilizar deles no planejamento de atividades que objetivem aprendizagens importantes; dimensões morfológicas, semânticas, textuais, entre outras. As cantigas de ninar, quadrinhas, parlendas, adivinhas e cantigas de roda são repletas de aspectos sonoros como rimas, aliterações, ritmo etc.

Moraes e Silva (2011) são favoráveis a situações de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica com crianças pequenas e justificam essa convicção amparados em dois motivos: o primeiro “[...] porque as crianças pequenas gostam de brincar com as palavras e de envolver-se em tarefas lúdicas que exploram, por exemplo, rimas e aliterações [...]”, e o segundo porque “habilidades envolvendo sílabas e rimas, também importantes para o aprendizado da escrita alfabética, se desenvolvem mais cedo, especialmente se as crianças têm oportunidades de brincar com palavras” (MORAIS; SILVA, 2011, p. 78).

Percebemos os possíveis prejuízos originados a partir da ação docente da Senhora Medlock às crianças. Reconhecemos, entretanto, seu empenho e compromisso direcionados para a aprendizagem da língua, contudo, sua prática ao favorecer prioritariamente a cópia de palavras e pequenos textos, ainda que de histórias lidas para a turma, não oportuniza que os meninos e as meninas reflitam e formulem hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita.

Em outra interação, a tarefa para as crianças foi copiar da lousa o título da história, escrever o nome completo e desenhar a parte mais apreciada. A recomendação foi para que concluíssem antes do recreio, pois logo que voltassem fariam outra tarefa. As crianças reagiram com desânimo, entretanto a maioria, cumpriu. Na volta do recreio, a Senhora Medlock copiou um texto em versos na lousa intitulado “A bola”. Dessa vez ela não pediu que as crianças copiassem e entregou a reprodução gráfica para todas. Então pediu que elas

acompanhassem, em seus textos, a leitura que ela fazia na lousa. Transcrevemos o texto a seguir:

A BOLA

OLHA A BOLA.
A BOLA QUE ROLA.
DE QUEM É A BOLA?
É DA CAROLA.
A BOLA ROLA
ROLA E PULA.
ROLA QUE NEM MOLA.
PULA QUE NEM MULA.

As crianças repetiam o que a Senhora Medlock dizia e apontavam aleatoriamente para os versos do poema. Senhora Medlock prosseguiu, solicitando que elas encontrassem a palavra bola que se repetia várias vezes no texto. A maioria das crianças não identificou, e ela então leu o título e perguntou onde estava, ali, a palavra bola. Isso não foi tão desafiante, já que sobrava apenas a letra A. Então ela circulou, destacou oralmente as letras inicial e final e ordenou que as crianças procurassem todas as palavras bola no texto.

Poderíamos afirmar que, com essa atividade, a Senhora Medlock teve a intenção de ampliar o repertório de gêneros textuais a que as crianças tinham acesso, no entanto o objetivo da atividade nada mais foi do que identificar e analisar linguisticamente uma palavra em destaque. Vale ressaltar que o texto não teve nenhuma relação com a história lida naquele dia e nenhuma ação com vistas à interpretação foi realizada.

Nessa mesma linha intencional, em outra interação observada, o texto foi “Jacaré”. Esse seguiu o mote da história que versava sobre crocodilo. O texto foi o seguinte:

JACARÉ

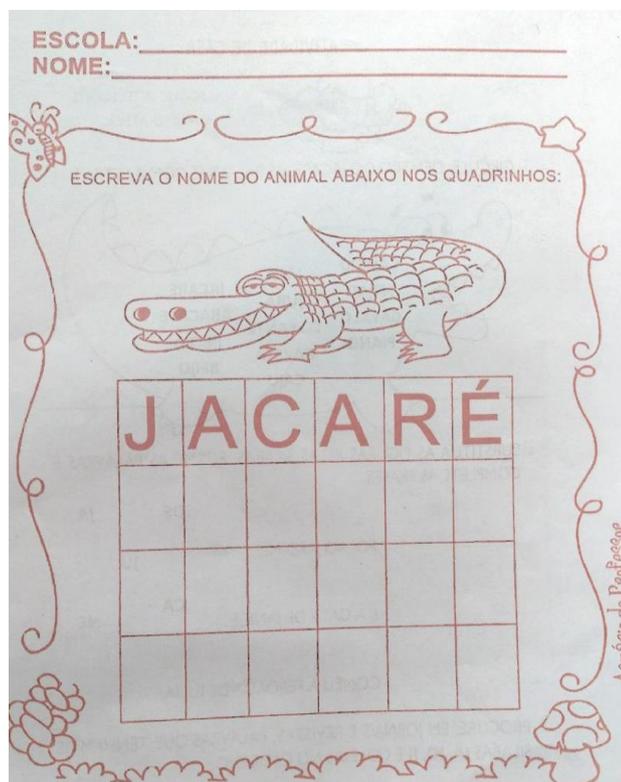
JACARÉ FOI AO MERCADO.
NÃO SABIA O QUE COMPRAR.
COMPROU UMA CADEIRA VELHA
PRA COMADRE SE SENTAR

A COMADRE SE SENTOU
A CADEIRA ESBORRACHOU
JACARÉ CHOROU, CHOROU.
O DINHEIRO QUE GASTOU

Depois da leitura do texto a proposta foi repetir a palavra jacaré copiando três vezes e pintar a figura do jacaré (Figura 1). As crianças gostaram dessa tarefa, pois não tinham que copiar da lousa nem que desenhar, apenas pintar o desenho já pronto e repetir letra

abaixo de letra. À Senhora Medlock coube a ação de verificar se elas estavam pintando nos limites e escrevendo as letras corretas dentro dos quadrados, assim como corrigir a escrita do nome completo.

Figura 1 – Tarefa de escrita



Fonte: Acervo da pesquisa.

As propostas mencionadas reiteram a prática docente de Senhora Medlock sob a concepção tradicional, que vê o aprendizado da escrita como reprodução e cópia, em que se sobressai a ideia de prontidão para a alfabetização (BRANDÃO; LEAL, 2011). As tarefas com lápis e papel podem garantir à professora, crianças e famílias que há um trabalho palpável acontecendo na turma e não somente brincadeiras. Obviamente essa garantia é esperada para todos aqueles que não concebem a brincadeira como rica em possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento e carecem de algo concreto para mostrar o trabalho que acontece na instituição, uma forma de prestação de contas.

Na contramão desse tipo de ação docente, compreendemos a Educação Infantil, em conformidade com Brandão e Carvalho (2011), “[...] como um espaço que envolve gente, criatividade, relações sociais, construção de conhecimentos e que deve ser, acima de tudo,

lúdico. Lúdico no sentido amplo da palavra: entrelace de práticas agradáveis, desafiadoras e que englobe a criança em todas as suas dimensões” (BRANDÃO; CARVALHO, 2011, p. 141)

As atividades propostas às crianças eram desprovidas da preocupação com a reflexão das crianças sobre sua grafia, uma vez que se realizavam sem gerar desafios, a fim de possibilitar avanços nas hipóteses construídas acerca do funcionamento da língua e do sistema de escrita. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a criança pensa sobre a língua, e, no papel, se tiver oportunidade, ela expressa esse pensamento. Desse modo, atividades gráficas que não geram desafios, como as utilizadas por Senhora Medlock, empobrecem o processo de aquisição da escrita.

Concordamos com Brandão e Carvalho (2011) que nas tarefas para as crianças da pré-escola, “[...] um ponto importante a considerar é a contribuição que elas podem dar para a ampliação dos conhecimentos das crianças. Uma tarefa não pode ser tão fácil que elas não tenham estímulo para fazê-la nem tão difícil de modo que não consigam realizá-la” (p. 152). Nesse sentido, o olhar da professora para sua turma e o conhecimento sobre suas hipóteses da escrita são fundamentais para a proposição das experiências com a língua.

No que se refere à articulação entre os gêneros orais e escritos, as atividades precisariam considerar esses desafios, e, ainda, a apropriação de características intrínsecas a cada um dos textos. Na forma oral, o que vimos foi a leitura de textos – histórias, poemas, cantiga – que se traduziam pela oralização do escrito e não aos gêneros de tradição oral.

Quadro 10 – Triangulação entre observações e entrevista

OBSERVAÇÃO	ENTREVISTA
Não foi percebida articulação entre gêneros orais e escritos.	Gêneros escritos – levo os textos de histórias, os textos literários, e tem também os textos que é pra trabalhar a escrita, são textos diferentes.
Histórias e poemas foram os gêneros utilizados, este em menor e aquele em maior quantidade	Gêneros orais – são as parlendas, adivinhas...
Gêneros orais presentes nas brincadeiras das crianças não tiveram lugar nas ações docentes.	Pedi a uma criança da turma para contar uma história, ela se sentou no lugar que eu costumo sentar e fez exatamente como eu faço, até pediu silêncio aos colegas que estavam conversando. Ela se baseou nas gravuras do livro, devido eu contar mostrando a gravura, ela também quis transmitir daquela forma para que os outros também pudessem absorver o que ela estava transmitindo.

Fonte: Acervo da pesquisa.

A articulação entre os gêneros orais e escritos, na prática docente da Senhora Medlock, restringiram-se a momentos em que as crianças puderem ouvir leituras de contos, poemas, quadrinha e cantiga de roda para, em seguida, copiar alguns trechos, identificar

palavras e letras. As proposições ficaram mais na esfera das análises linguísticas e grafia, portanto, não percebemos ações voltadas para vivências com gêneros textuais que faziam parte do repertório cultural das crianças e que se articulassem com experiências de escrita, especialmente de modo espontâneo.

5.1.5 Recursos favoráveis à compreensão da relação entre a oralidade e a aquisição da escrita.

Nesta investigação consideramos recursos todo material a que as crianças tiveram acesso nas interações e que foram favoráveis à relação entre oralidade e aquisição da escrita. Além do material, o recurso humano com suas habilidades aqui também nos interessa, no caso a docente responsável pela turma, Senhora Medlock, assim como outros profissionais que no contato direto e cotidiano com as crianças poderiam influenciar sua fala, o desenvolvimento da oralidade, ampliação de vocabulário, exemplos de modos de falar.

O material didático presente nas instituições coletivas de educação se constitui como importante parceiro da ação docente, assim como e, principalmente, das experiências das crianças. No tocante a nossa pesquisa observamos a presença e utilização daqueles que promovem o “[...] favorecimento do acesso ao mundo escrito e o desenvolvimento da linguagem” (BASSEDAS; HUGUETE; SOLÉ, 1999, p. 168).

Em consonância com as reflexões de Zabalza (1998), ressaltamos que o uso que os professores fazem do material determina sua pertinência, assim como “[...] por sua capacidade para se integrar em múltiplas e diversas unidades didáticas que levem em conta as características dos diferentes contextos educativos” (ZABALZA, 1998, p. 188). Nesse sentido, interessa-nos aqueles em que a linguagem verbal teve destaque, seja ela oral ou escrita, bem como os momentos em que as duas modalidades coabitaram o espaço das interações e brincadeiras das crianças.

Dos recursos materiais utilizados, sobressaíram-se os livros literários infantis. Eles foram o principal e mais utilizado suporte de textos lidos para, com e pelas crianças. Além de serem lidos pela Senhora Medlock em sala, nos finais de semana eram levados para casa a fim de serem lidos com as famílias. A lousa, folhas de papel e cartazes foram outros suportes também utilizados para os textos escritos.

Os achados da pesquisa revelaram que a docente utilizou esse recurso cotidianamente, e mencionou na entrevista exatamente o que foi observado. Ela afirmou, na interlocução realizada, que levava livros para a sala de referência com o intuito de ler para as

crianças, e que assim, “[...] ouvindo as histórias, memorizando as palavras e expressões, repetindo” elas aprenderiam tanto “[...] a falar melhor como a escrever as palavras memorizadas”⁴².

Segundo Zabalza (1998), na educação de crianças pequenas, há uma tarefa fundamental de que os professores não podem prescindir, pois é essencial para o desenvolvimento integral delas. Essa tarefa tão relevante consiste em “[...] saber organizar um ambiente estimulante e favorecer às crianças [...] inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagem, afinal)” (ZABALZA, 1998, p. 53).

De fato, os livros literários têm em si grandes possibilidades para aprendizagens diversas das crianças, contudo é necessário que estejam ao alcance delas e que elas possam se sentir estimuladas a pegar, observar, explorar, ler em momentos distintos enquanto estiverem na instituição. A prática observada, embora proporcionasse a escuta diária das histórias e o manuseio do livro lido, disponibilizava apenas uma obra literária por dia, e para que aquelas crianças da turma que quisessem, pudessem ver logo após ser lido na roda de histórias.

Não havia na sala, compondo o ambiente, um espaço destinado aos livros que fosse de livre acesso dos meninos e meninas da turma – reiteramos que eles estavam bem guardados no armário da sala e somente a professora tinha acesso. A construção de um espaço de exposição das obras literárias na sala poderia favorecer o acesso e estimular as crianças, nos momentos livres, à leitura dos livros mesmo que ainda de modo não convencional. Reconhecemos a boa intenção da docente em preservar o acervo da sala, entretanto, a consequência desse comportamento era a falta de habilidade no manuseio e desinteresse por esse material pelas crianças da turma.

Para Teberosky e Colomer (2003), a formação de uma biblioteca no espaço em que as crianças passam a maior parte do tempo na instituição “[...] reflete uma imersão induzida ao mundo da escrita” (p. 145). Reconhecendo as possibilidades dos livros para o desenvolvimento da linguagem verbal, da leitura e escrita, as autoras reiteram

[...] é necessário construir um acervo de livros que funcione como um referente coletivo e permitir-se, ao mesmo tempo, com uma margem mais ou menos ampla, a novidade e a experimentação, mantendo sempre ativos aqueles livros que satisfazem plenamente as necessidades literárias das crianças que têm somente uma vez idade para lê-los ‘como crianças’. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 147, grifo das autoras)

⁴² Depoimento da Senhora Medlock.

As histórias lidas poderiam ser rica fonte de produção oral de textos. As crianças poderiam, realizando a leitura das imagens, ditar o enredo para que a docente escrevesse, o que proporcionaria a reflexão sobre a língua escrita de forma contextualizada. Outra opção seria a escrita das próprias crianças, um ditando para o outro, ação em que as crianças revelariam suas hipóteses sobre a escrita e a professora teria a oportunidade de intervir para ampliar os conhecimentos acerca da linguagem verbal.

Em um estudo que analisa a produção de textos na Educação Infantil, Girão e Brandão (2011) afirmam que embora o estímulo à produção seja recomendado na maioria das orientações oficiais, a dificuldade em planejar e realizar esse tipo de atividade ainda é uma realidade em grande parte das instituições. Por razões que vão desde a crença de que as crianças não sabem falar corretamente até a que elas não são capazes de elaborar e reformular hipóteses sobre a escrita, as experiências que relacionam as duas modalidades perdem espaço nas instituições coletivas que educam e cuidam das crianças pequenas. Nesse contexto, as autoras evidenciam que:

A oportunidade de participar de eventos de letramento na Educação Infantil também traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética. Ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que tiverem que ler e escrever de forma autônoma. (GIRÃO; BRANDÃO, 2011, p. 123)

A participação de que falam Girão e Brandão (2011) pode se dar em momentos variados durante o tempo em que as crianças permanecem na instituição. A escrita de um bilhete para a coordenação solicitando um material, para a biblioteca como pedido de um livro, para a família, para a professora de outra turma etc., por exemplo, são situações em que se as crianças assistem a esse ato de escrever e, ainda, se ele é acompanhado da verbalização, elas podem entender que aquilo que foi grafado no papel saiu da boca da professora por meio de sua fala e pode ser registrado.

Em situações de brincadeiras de faz-de-conta, se necessário escrever, mandar um comunicado, bilhete, redigir uma receita, se o material faz parte dos recursos disponíveis para a brincadeira, a criança não hesitará em fazê-lo, efetivando assim o ato de escrever. Embora possamos ver como uma reprodução do comportamento adulto, não é simplesmente isso. As crianças que realizam tal feito pensam, refletem sobre o que e como escrever. Se têm conhecimento das letras, elas já estarão presentes, se não, rabiscos que se diferenciam de desenhos são os eleitos para o registro.

O modo como o recurso é utilizado diz muito sobre as concepções de aprendizagem que os docentes têm. Na prática observada, como já foi evidenciado, as crianças aprendiam pela transmissão da professora, repetindo e copiando, embora as recomendações da rede municipal fossem contrárias. Concepções não se mudam por decretos, diretrizes nem recomendações, é necessário todo um processo de desconstrução de crenças cristalizadas e acreditar que outra forma de agir é possível.

Consideramos a prática observada com elevado grau de transmissibilidade e descrença na possibilidade de aprender das crianças. Apesar de todo envolvimento, interesse e trabalho realizado para que as crianças aprendessem a linguagem verbal, as ações docentes caminhavam em sentido oposto. O que ficou evidenciado foi que as experiências a que as crianças tiveram acesso, em grande parte, acabavam por desmotivá-las para aprender, pois expunham a língua escrita como algo enfadonho, passando longe dos desafios prazerosos que impulsionam o desenvolvimento infantil.

Quadro 11 – Triangulação entre observações e entrevista

OBSERVAÇÃO	ENTREVISTA
Uso de livros literários, cartazes escritos, lousa e pincel, lápis e papel ofício, cadernos de pauta e de desenho.	A Senhora Medlock afirmou que, quando a criança desenvolve a leitura oral através de contação de história que ela fazia ou até de um filme TV, ela ia desenvolvendo a escrita.
Os recursos utilizados serviam mais a cópias de textos lidos que a experiências com escrita não convencionais oriundas de gêneros textuais orais.	Revelou adquirir muito material para poder motivar o aprendizado das crianças, até coisas simples como lápis e borracha, além de jogos que elas podiam aprender letras, e assim ler e escrever.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Os recursos utilizados pela docente nas interações observadas foram os livros de Literatura infantil que compunham o acervo da sala; a lousa como suporte para escrita de trechos das histórias e outros textos; caderno de desenho e de pauta; lápis e lápis de cores. Consideramos que esse material pouco foi utilizado com o fim de favorecer a relação oralidade e escrita, limitando-se à escuta em alguns momentos e escrita em outros.

5.2 “A mágica”: diário da relação oralidade e escrita manifestada pelas escritas

A linguagem escrita na criança é resultante de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. Inicia-se com o surgimento do gesto como um signo visual que pode ser considerado o embrião da escrita, avança para o desenho, em que ela transpõe ao papel os gestos que faz, e vê significativos para ela. Essas ações já são formas de expressão. Segue, então, o simbolismo no brinquedo (VYGOTSKY, 1998).

Ao brincar com um determinado objeto, a criança lança mão de gestos que lhe dão um significado próprio. Um cabo de vassoura pode ser um cavalo, por exemplo, aí ela gradualmente vai construindo significados e os desenhos vão representar estes significados. Uma forma de escrever o que está sendo vivenciado e adquirido. A próxima fase é a do simbolismo no desenho: aí ela já está simbolizando algo da linguagem falada, já desenha aquilo que está em sua memória. (VYGOTSKY, 1998)

As crianças, nessa fase, são capazes de desenhar o que querem falar, um fato que desejam narrar. Seria, portanto, a escrita de um pequeno texto se considerarmos a simbologia do desenho, o que o desenho está revelando. A partir daí então acontece o simbolismo na escrita. Quando a criança descobre os símbolos da escrita, já a diferencia do desenho e compreende que palavras escritas derivam da, ou representam, a fala. A descoberta básica para ela é que a fala pode ser desenhada, isto é, escrita.

Isso geralmente acontece a partir de 3 ou 4 anos e está relacionado às interações das crianças com as pessoas ao seu redor. Se ela vê pessoas escrevendo, percebe as funcionalidades desse ato, e como uma forma de compreendê-lo, ela o reproduz. Entretanto, não se trata apenas de pura e simples reprodução. Ao fazer traçados no papel, a criança pensa e elabora hipóteses muito próprias acerca da linguagem escrita, pois “[...] a criança é também um produtor de textos desde a tenra idade” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 191).

Já foi mencionado que a maior parte das propostas de escrita da Senhora Medlock às crianças resultava em cópias de trechos dos livros literários lidos cotidianamente. Entretanto, sabemos da potencialidade das crianças: elas conversam, discutem assuntos variados de acordo com o repertório linguístico de que dispõem e podem, certamente, fazer a relação dessa oralidade com a escrita se compreenderem que aquilo que verbalizam, podem escrever. Os estudos de Vygotsky (1998) fundamentam essas afirmações.

As propostas observadas não eram suficientes para que pudéssemos perceber essa potencialidade, desse modo propusemos para a Senhora Medlock um incremento em suas

aulas a fim de colher dados passíveis de análise da possível relação oralidade e escrita. Assim como as roseiras do Jardim Secreto precisaram de mãos que cuidassem da terra, arrancassem as ervas daninhas e a adubassem para que florescessem exibindo toda sua beleza, a escrita também precisa de mãos e conhecimento.

Mary e Colin contaram com Dickon, aquele menino que parecia falar com os bichos e plantas da Charneca, ele era experiente na arte de cultivar e foi ensinando a Mary o que fazer para permitir a renovação daquele lugar. Do mesmo modo, percebemos que a Senhora Medlock precisava de um incentivo para que pudesse oportunizar às crianças a expressão de suas hipóteses sobre essa relação. A proposição de um exercício diferente do que ela fazia cotidianamente a deixou animada e receosa, contudo, aceitou o desafio.

Aqui precisamos contar com autores que se debruçaram sobre o desenvolvimento da linguagem verbal, seu processo, as mudanças que ocorrem até a apropriação do sistema de escrita alfabético, sua relação com a oralidade. Nas instituições coletivas de educação e cuidado, as crianças contam com quem exerce a docência, com quem educa e cuida, e essa pessoa na Escola Charneca era a Senhora Medlock. Nesse momento da pesquisa, assumimos também uma posição de incentivadora, e assim como Martha, apontamos caminhos a seguir para a Senhora Medlock, e em outro momento interagimos individualmente com as crianças a fim de coletar suas expressões, que compuseram parte do *corpus* de dados analisados.

As rosas desabrochadas em sua mais bela exuberância também resultam de um complexo processo de evolução em que ocorrem transformações, porém, diferentemente da escrita, podem acontecer naturalmente com a sequência das estações do ano. Se ninguém cuidar do jardim, mesmo com as ervas daninhas, a terra encoberta e sem acréscimo de adubo, na primavera ele floresce. Dickon falava que naquele tempo “[...] em cada dia e em cada noite parecia que Magos tinham passado por ele com varinhas mágicas, extraindo beleza da terra e dos ramos” (BURNETT, 2013, p. 169). Claro que com os cuidados devidos, mãos dispostas a trabalhar, o jardim pode mostrar-se ainda mais exuberante.

Para escrever, contudo, é necessário ver sentido e haver necessidade, e para ensinar a escrever é preciso ter conhecimento de como a escrita se processa, uma vez que isso não é um processo natural. O conhecimento de como a criança alcança a escrita convencional pode oportunizar aos docentes os meios de trabalho mais adequados e direcionados, visto que, respeitando as fases dessa evolução, podemos dar às crianças a oportunidade de construir a linguagem escrita de forma eficiente e de assumi-la como algo relevante em sua vida e não como uma simples habilidade motora (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Dessa forma interfere definitivamente no aprendizado escolar, pois, sendo a escrita vista como uma aprendizagem inerente à escola e à vida em sociedades de cultura escrita, flui sem grandes esforços, deixando o caminho livre para a aquisição de outros conhecimentos. Não é um processo natural, mas naturalizado nas instituições educativas. A Senhora Medlock demonstrou concepções mais tradicionais acerca do ensino e aprendizagem da escrita, portanto, não percebemos, em suas falas e ações, saberes específicos sobre a evolução da escrita nas crianças na perspectiva da construção, assim como o ensino da oralidade era pouco presente em sua prática, e, a nosso ver, desprovido de intencionalidade pedagógica. Mary e Colin, oralidade e escrita, eram também reprimidos ali, pouco espaço para suas reais características era dado, e para o encontro entre os dois, ainda menor.

Em nossas tentativas de registrar as hipóteses de escrita das crianças em sua relação com a oralidade, por muitas vezes nos deparamos com situações bem peculiares. Habitadas a escreverem somente quando Senhora Medlock as autorizava, e palavras e textos que lhes propunha, algumas crianças sequer conseguiram escrever. Pediam que escrevêssemos em nosso caderno para que elas pudessem “ver e copiar”, perguntavam “com que letra” ou simplesmente diziam: “sei não, escrever!”. Outras, mais astutas, e para dar conta do que lhes era pedido, copiavam algo das paredes ou da própria atividade do dia escrita na lousa, para onde olhavam, sorrateiramente, tentando driblar nossa observação. Crianças são muito espertas!

De todo modo, prosseguimos com a empreitada reafirmando nosso crédito às crianças e suas potencialidades. No intuito de propor escritas que fossem relacionadas à oralidade, o momento inicial foi de sensibilização por meio de conversa em que pedíamos que as crianças se expressassem de forma oral. Nosso maior interesse foi que os registros das crianças fossem oriundos da relação oralidade e escrita, reiterando nossa defesa de que a oralidade contribui de forma significativa com a aquisição da escrita, uma modalidade alimentando a outra. Nesse sentido, quatro experiências foram propostas à turma, sendo três delas conduzidas pela Senhora Medlock, com prévio planejamento, de forma coletiva e uma conduzida por nós de modo individual com cada uma das crianças da turma. As experiências propostas são descritas e analisadas nas subseções seguintes.

5.2.1 Desenho, escrita e descrição do trecho preferido da história

Com a intenção de propor experiências que não fossem muito distantes das vivenciadas na sala de referência, e para não causar impactos na relação entre a docente e as

crianças, combinamos com a Senhora Medlock que iniciariamos com o desenho e a escrita de um trecho da história *A flor do mandacaru*⁴³, a escolhida por ela para ser lida, naquele dia, para as crianças. Seguimos, procurando ao máximo não modificar a rotina já estabelecida. Apenas pedimos que ela não escrevesse nenhum trecho na lousa, o que notoriamente lhe causou um desacerto, percebido no olhar revelador de sua crença sobre a escrita. Esse receio foi demonstrado no momento de planejarmos e reiterado no dia da ação.

A proposta foi que após lida a história, a Senhora Medlock fizesse as perguntas como de costume, oportunizasse o reconto oral e o destaque de partes preferidas das crianças, que deveriam narrar sucintamente. Em seguida anunciasse a experiência que seria o desenho do trecho preferido e a escrita. Então foi entregue aos meninos e às meninas presentes uma folha de papel marcada ao meio, para que fizessem o que foi proposto: desenho de um lado, escrita do outro. As crianças se agitaram um pouco, queriam saber o que escreveriam, já que não havia nada na lousa. A Senhora Medlock, como tínhamos combinado, falou: “você vão escrever do jeito de vocês”.

Muitas crianças mostraram-se atônitas e nada faziam diante da folha de papel. Houve quem escrevesse o nome completo na linha que emoldurava a folha, quem não fizesse nenhum desenho e já escrevesse letras aleatórias, quem só observasse os colegas, quem ficasse só brincando com o material. Um iniciavam o desenho ou a escrita e logo apagavam, crianças amam usar a borracha! Em meio a tudo isso, algumas crianças partiram logo para desenhar o trecho preferido da história ouvida.

Observamos e nos aproximamos de duas meninas que conversavam fluentemente sobre a história enquanto desenhavam, falavam que a flor era linda e que estavam desenhando a flor, a chuva e que essa havia sido a parte que mais gostaram. Elas então nos perguntaram se era para desenhar nas duas partes do papel e reforçamos a explicação da Senhora Medlock de como deveria ser, como a professora havia proposto. Ao finalizarem os desenhos, elas escreveram na outra parte do papel, ao mesmo tempo em que iam recontando a história.

Escolhemos seus desenhos e respectivas escritas para demonstrar que as crianças conseguem escrever de forma espontânea e não somente reproduzem aquilo que veem escrito, não somente copiam. Ademais suas escritas partiram da oralidade, da sua interpretação da história e reconto daquele trecho. As escritas, obviamente, não foram convencionais, entretanto, revelaram as hipóteses construídas, até então, por essas meninas, e, nessa ação,

⁴³ CUSTÓDIO, Elane de Lima. **A flor do mandacaru**. Ilustrações de Leimisson Cassimiro. Fortaleza: SEDUC, 2018.

demonstraram a relação existente entre as modalidades oral e escrita da língua. Os desenhos e as escritas delas podem ser visualizados na Figura 2.

Figura 2 – Desenho e escrita do trecho preferido da história



Fonte: Acervo da pesquisa.

Inspiradas na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), pedimos a cada uma que lesse o que havia escrito imediatamente após a grafia, pois é fato que as escritas não convencionais são rapidamente esquecidas. Assim, deslizando continuamente o lápis sobre seus textos, as meninas fizeram a leitura do escrito de forma bem aproximada àquela que foi lida pela Senhora Medlock e recontada por elas por meio do desenho e do reconto oral.

Encontramos, na imagem apresentada, os elementos de um desenho que caracteriza a expressão do que as crianças ouviram e gostaram na história lida. Em suas escritas utilizaram-se, em sua maioria, das letras dos seus nomes, referencial significativo de que dispunham naquele momento. Esse fato caracteriza a grande importância do nome próprio. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999),

No começo da interpretação da própria escrita, a criança pode acompanhar seus desenhos de outros sinais que representem seu próprio nome. Se trabalha sobre o modelo da escrita de imprensa (grafias separadas), pode usar várias grafias similares, mas de tal maneira que em todas elas, como conjunto, diz seu próprio nome, mas em cada uma delas separadamente, também diz seu nome. A hipótese de que o que escrevem são os nomes logo se generaliza progressivamente aos nomes dos objetos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.192).

Podemos ressaltar que os esforços da Senhora Medlock para que todas as crianças da turma aprendessem o nome completo, além de dar conta do que, segundo ela, era meta da Secretaria de Educação para aquelas crianças, também as alimentava com o traçado e repertório de letras variadas. Quando solicitadas, elas podiam explicitar o que tinham

disponível e escrever, desde que tivessem a motivação e a iniciativa, como foi o caso da experiência mencionada.

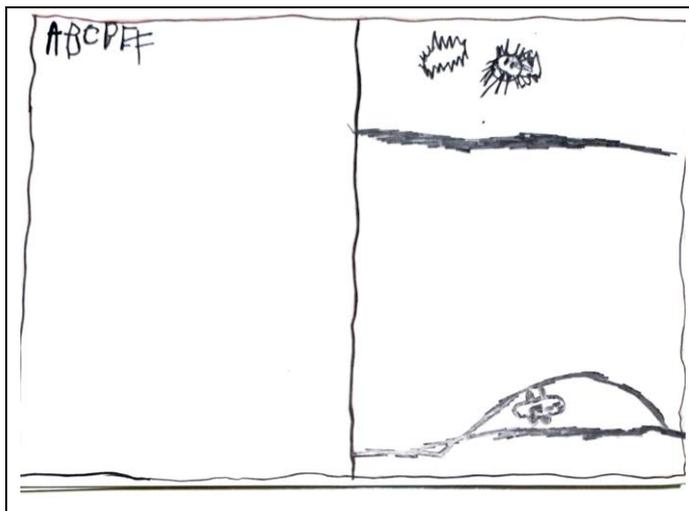
Essa vivência nos mostrou conhecimentos acerca da escrita já consolidados nessas meninas. Um exemplo dessa afirmação é a direção da escrita, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Outro conhecimento evidenciado foi o uso de letras para escrever e não de qualquer outro símbolo gráfico. Ademais, usaram as letras de seus nomes em ordem diferente, revelando saberem que se pode usar mesmas letras em palavras diferentes, no entanto não na mesma ordem. A grande quantidade de letras usadas para compor o texto é outro ponto revelador de conhecimento, dessa vez o de que, para escrever muitas palavras são necessárias muitas letras.

5.2.2 Desenho e descrição de brincadeira

Foi pedido que as crianças nos falassem um pouco sobre suas brincadeiras preferidas, como geralmente isso acontecia: onde, com quem, e escolhessem uma delas para nos contar mais detalhes, desenhar e escrever. Esse momento foi muito empolgante, brincar é a principal linguagem das crianças e falar delas faz os olhos brilharem. As crianças queriam falar todas ao mesmo tempo, encontravam brincadeiras comuns e ficavam animadas, foi um rebuliço!

Em seguida foi entregue uma folha de papel dividida ao meio e dado o comando: de um lado elas deveriam desenhar a brincadeira, e do outro a descreveriam de forma escrita, assim como foi feito na vivência anterior. Nas primeiras tentativas, percebemos que as crianças se mostravam um pouco receosas para iniciar o desenho, demonstrando preocupação com a escrita e logo diziam não saber, outras partiam logo para escrever e só depois se dispunham a desenhar, mostrando a força do hábito construído. Na Figura 3 podemos visualizar, exatamente, a situação descrita.

Figura 3 – Brincadeira de carrinho



Fonte: Acervo da pesquisa.

A criança autora do registro mostrado na Figura 3 demorou a iniciar e, ao fazê-lo, escreveu algumas letras na sequência do alfabeto, depois desenhou. Ao pedir que ela interpretasse a escrita, começou a ler as letras que havia escrito, então questionamos se ela não havia escrito sobre sua “Brincadeira de carrinho”. Um exclamativo “Ah, foi mesmo!” foi a resposta dada, e, olhando para o desenho, descreveu a brincadeira como havia feito anteriormente.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.191), “[...] imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra”. Parece óbvio fazer essa afirmação, mas não é. Muitos professores de crianças de 5 e 6 anos se deparam com situações em que não sabem ao certo como acontece a construção da escrita, como as crianças elaboram suas hipóteses e concebem esse acontecimento como mera reprodução.

A Senhora Medlock tinha essa crença, por isso sempre escrevia trechos na lousa para que as crianças copiassem, ela acreditava que muito mais do que reproduzir o traçado das letras, com essa ação as crianças aprenderiam a escrever e ler. No caso da prática investigada, em que havia o excessivo uso de cópia, inferimos que talvez tenha gerado nas crianças o sentimento de incapacidade para revelar suas hipóteses, ou já estavam tão automatizadas que não se dispuseram a pensar. Acreditamos, com Ferreiro e Teberosky (1999), que nas intervenções realizadas pelos professores e por parceiros mais experientes reside a possibilidade de as crianças avançarem nas hipóteses de escrita.

5.2.3 Mensagem em cartão de aniversário

Um dos dias de observação se deu exatamente no dia de nosso aniversário, e como já havia um vínculo construído entre nós, as crianças e Senhora Medlock, combinamos de comemorar. Para tanto, nós nos encarregamos de levar um bolo e o papel para escrita dos cartões, e a professora de organizar a sala. Avisamos antecipadamente às crianças que naquele dia haveria uma festa de aniversário e elas ficaram bastante animadas, sempre perguntando quando seria. Todas também queriam comemorar seu aniversário, e esse assunto rendeu boas conversas entre elas.

Ficou combinado que nesse dia seria feito um cartão de aniversário, e nele as crianças poderiam escrever uma mensagem que quisessem, esse seria o nosso presente. A Figura 4 mostra alguns desses valiosos presentes que tivemos o prazer de ganhar das crianças.

Figura 4 – Cartões de aniversário



Fonte: Acervo da pesquisa.

Como se pode observar na imagem, três cartões apresentam a mesma escrita, este fato não foi possível evitar. As crianças ficavam bem agitadas perguntando o que escrever, com que letra, como começar, e a professora não resistiu e procedeu em sua maneira de trabalhar desconsiderando nosso combinado, no entanto com uma diferença, a nosso ver, bem significativa para a escrita das crianças.

Antes mesmo de escrever na lousa, perguntou o que as crianças queriam registrar no cartão para que escrevesse na lousa e elas copiassem no cartão. Essa atitude foi uma melhor escolha do que somente copiar algo escolhido pela professora. Já foi, a nosso ver, um passo em direção ao trabalho intencional com a oralidade. Elas teriam sua escolha valorizada. À pergunta da Senhora Medlock sobre o que podíamos dizer para uma pessoa que fazia aniversário, foram sugeridas pelas crianças expressões como: “felicidades; seja feliz; parabéns; muitos anos de vida; parabéns pra você”.

Diante dessas respostas, Senhora Medlock decidiu que seria escrito “Parabéns”, contudo houve muitas reclamações, especialmente das crianças que sugeriram outras expressões, então ela falou: “Tá bom, então vai ser Feliz Aniversário também!”, e escreveu na lousa. As crianças puseram-se a copiar e, como de costume, alguns escreveram, outros apenas desenharam, alguns escreveram e desenharam, outros fizeram somente o nome completo, e uma pequena parte não fez o que foi proposto. Uma das crianças pediu que ela escrevesse também nosso nome, já que o cartão seria para nós.

Foi um momento bem animado, afetivo, em que as crianças demonstraram carinho e acolhimento. Ressaltamos que na condição de pesquisadoras, causou-nos preocupação de estarmos nos distanciando da pesquisa e nos envolvendo com os sujeitos, porém consideramos que o envolvimento rendeu material para análise, compondo o acervo da pesquisa. Além disso, representou um momento de confraternização, pois já estávamos chegando ao final das observações planejadas. Decidimos vivenciar junto com as crianças aquele momento ímpar.

A criança que não copiou da lousa utilizou-se das letras de seu nome para expressar votos de “felicidades (ANOU), parabéns pra você (ANO ANOU) e festa de aniversário (AIOU)”. Essa atitude revela o desejo de escrever sem precisar copiar, expressando suas próprias hipóteses acerca da linguagem escrita, resultante de um ato criativo dessa criança, uma vez que combinou de uma forma diferente as letras de seu nome. Para Vygotsky (2014, p.7), “[...] a capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo.”, esse processo alimenta as crianças, os sujeitos que aprendem a língua no que diz respeito às combinações e elaborações necessárias à sua apropriação.

Foram 16 cartões de aniversário construídos, dentre eles somente um teve a escrita espontânea sem fazer uso da cópia, um somente desenhou e os outros treze copiaram da lousa a mensagem que a professora escreveu. Entretanto percebemos uma mudança, ainda que leve, na ação de Senhora Medlock e louvamos esse fato, pois ele demonstra que com

planejamento, estudo e reflexão, as ações podem ser transformadas e acontecerem de modo mais adequado às necessidades e peculiaridades das crianças, e não apenas de forma mecânica e repetitiva. As crianças podem ser protagonistas de suas aprendizagens, assim como a professora pode protagonizar sua docência. Nesse dia, a pedido das crianças, cantamos parabéns e festejamos o aniversário de todos.

5.2.4 Nomes de animais e transportes

Os momentos finais da pesquisa após as 10 observações foram destinados a propostas realizadas individualmente com cada uma das crianças da turma; devido à frequência das crianças, essa proposta foi realizada com 18 crianças. Nessa ação, identificamos as hipóteses de escrita das crianças conforme a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), assim como aspectos de sua oralidade. Fizemos agrupamentos das escritas com hipóteses aproximadas e similares meramente para análise, demonstrando aspectos em comum, contudo afirmamos que cada escrita foi percebida em sua singularidade, como é singular cada criança.

É importante ressaltar que a nossa intenção era uma escrita que partisse da oralidade da criança, então lançamos o mote da conversa para delimitação, que foram os nomes de animais e meios de transporte, e para isso fizemos previamente listas de cada um dos dois, a fim de mantermos o foco e ter opções caso as crianças não falassem. Também era importante para que pudéssemos ter palavras com diferentes quantidades de sílabas. O gênero textual da modalidade oral foi o diálogo. Iniciávamos sempre com uma boa conversa, em que as crianças se expressavam expondo suas vivências e conhecimentos acerca de um desses dois campos semânticos, animais ou transportes. A lista também foi um gênero utilizado nas duas modalidades, oral e escrita, e aquele que evidenciou a relação.

Analisamos cada uma das escritas das crianças especificando suas hipóteses naquele momento. Para tanto, numeramos de 1 a 18 e adotamos o código Ex – YaZm, em que *E* significa escrita, *x* o número escolhido pelo nível de evolução, e *YaZm* a idade da criança em anos e meses. Reiteramos nossa postura ética com a preservação da identidade das crianças, portanto seus nomes foram omitidos, entretanto sua subjetividade em relação às construções acerca da escrita em relação com a oralidade foi evidenciada.

Antes de solicitarmos às crianças que escrevessem as palavras e frases, mantivemos com elas um diálogo a fim de conhecer um pouco suas preferências. Havíamos escolhido dois campos semânticos, como já mencionado, para que tivéssemos um repertório

de escritas a consultar, as frases adivinham das falas das crianças, incluindo a palavra de duas sílabas. Nesse sentido, indagávamos as crianças sobre seus animais preferidos, admirados, assustadores etc.

Do mesmo modo, perguntávamos como elas iam para a escola, como se deslocavam ao passear com a família, como podíamos nos deslocar para lugares bem distantes e, nessa relação dialógica, íamos percebendo a temática mais aproximada da criança. A seguir apresentamos as imagens codificadas das escritas das crianças, acompanhadas de uma breve descrição dessas experiências e seguidas da análise.

Salientamos que os títulos atribuídos aos agrupamentos estão diretamente relacionados às hipóteses de escrita das crianças reveladas em suas falas, assim como a sentimentos expressos na experiência. Com essa opção reiteramos a importância da valorização da oralidade nas ações com os pequenos.

Quadro 12 – Agrupamentos de escritas das crianças

GRUPO	ESCRITAS	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL
1 – Mãos cansadas	E1 – 6a7m e E2 – 6a7m	Indisposição para escrever
2 – Quantos mais, melhor!	E3 – 6a4m; E4 – 5a9m e E5 – 6a7m	Escrita de muitas letras para as palavras
3 – Há um limite nas palavras!	E6 – 5a9m; E7 – 6a2m e E8 – 5a9m	Redução da quantidade de letras
4 – Cada som em seu pedaço!	E9 – 6a1m; E10 – 6a2m; E11 – 6a4m; E12 – 6a4m; E13 – 6a0m e E14 – 6a3m	Atribuição de valores sonoros não convencionais às letras escritas representando sílabas
5 – Essas letras têm o próprio som!	E15 – 6a1m; E16 – 6a2m e E17 – 6a6m	Atribuição de valores sonoros convencionais às letras escritas representando sílabas
6 – Vem ficar comigo, preciso de ti!	E18 – 6a7m	Acréscimo de letras a algumas sílabas a fim de dar conta dos sons

Fonte: Acervo da pesquisa.

a) Grupo 1 – Mãos cansadas!

As crianças cujas escritas estão representadas neste grupo, mostraram-se bastante indispostas a escrever embora tenham sido bem desenvoltas na conversa anterior falando de suas preferências e contando pequenas histórias de suas vidas cotidianas. Ambas disseram mais de uma vez que ainda não sabiam escrever nenhuma palavra, só sabiam escrever seus

nomes completos o que fizeram de memória. Elas escreveram usando letras como pode ser visto nas imagens a seguir.

Figura 5 – E1 – 6a7m	Figura 6 – E2 – 6a7m
 <p>The image shows a vertical sequence of handwritten letters: 'O', 'A', 'B', 'O', 'L', 'E', 'T', 'A', followed by 'M', 'A', 'C', 'A', 'C', 'O', 'P', 'E', 'I', 'X', 'E', 'R', 'Ã', 'E', and a separate letter 'D' below.</p>	 <p>The image shows the handwritten text 'AUBO NI RACX' written in a cursive, somewhat slanted style.</p>

Fonte: Acervo da pesquisa.

Em E1 por exemplo, podemos perceber apenas a escrita de uma letra para cada palavra, assim como para a frase que foram respectivamente “borboleta; macaco; peixe; rã e, o peixe nada no rio”. A escrita da palavra se dava após dizer uma única letra e perguntar-nos se estava certo, à devolução com a pergunta: O que você acha? ela dizia “tá bom” e lia apontando para a letra escrita e dizendo a palavra. Mostrou-se satisfeita com sua produção e não quis acrescentar mais nada.

Para o registro de E2, conversamos bastante sobre passeios com o fim de chegar ao assunto, foram ditos vários nomes de transportes por essa criança, quais já havia usado e para onde havia se deslocado neles. A conversa seguiu animada, perdendo energia exatamente no momento em que pedimos que ela escrevesse as palavras. A autora de E2 pediu que disséssemos as letras, em nossa recusa, insistiu para que escrevêssemos em nosso caderno para que copiasse, como não foi atendida e estimulada a fazer do seu jeito, escreveu uma sequência de letras copiando do seu nome e disse que a mão estava muito cansada, ao pedir que lesse o fez literalmente dizendo os nomes das letras escritas. Questionada sobre o que havia escrito, bicicleta, mostrou-se inquieta, entretanto não quis refazer reafirmando que a mão não conseguiria em razão do cansaço.

Nos registros E1 e E2 já percebemos algo bem importante para a aquisição da escrita: para escrever usam-se letras e não desenhos, números ou outro símbolo qualquer. E2

adota variedade e diferença na sequência das letras, muito embora tenha se baseado em seu próprio nome, um referencial importante segundo Ferreiro e Teberosky (1999).

As crianças demonstraram conhecimentos sobre como escrever, no entanto, ainda não se dispuseram ou não foram motivadas a pensar sobre como escrever, talvez por serem expostas a escritas, em sua maioria, copiadas, uma atividade que pode ser cansativa e desprovida de sentido. Nesse contexto, Melo (2014, p. 23) afirma que “[...] na forma como em geral apresentamos a escrita para a criança, o ensino do mecanismo prevalece sobre a utilização racional, funcional e social da escrita”. A referida autora assevera:

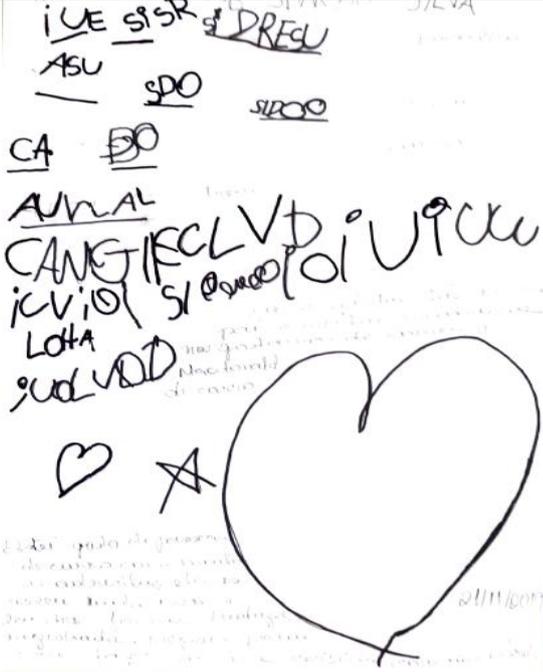
[...] as novas gerações se apropriam dos instrumentos culturais criados pelos homens ao longo da história – como por exemplo a escrita – à medida que realizam com esses instrumentos as atividades para as quais esses foram criados. No caso da escrita, é necessário utilizá-la – considerando o fim social para o qual foi criada – para escrever ao registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se. (MELO, 2014, p. 26)

Intervenções adequadas no intuito de que essas crianças pudessem avançar em suas hipóteses seriam muito benéficas e extremamente relevantes para a aquisição da escrita. Expô-las a mais experiências em que elas pudessem pensar em como escrever e menos em copiar, poderiam contribuir para a descoberta das complexidades dessa linguagem.

b) Grupo 2 – Quanto mais, melhor!

Neste grupo reunimos as escritas de crianças cujas hipóteses dizem respeito ao preenchimento de todo o espaço do papel com a ideia de que as palavras precisam de muitas letras e que para palavras diferentes, usam-se letras em ordem diferentes. Esse é um conhecimento relevante para a aquisição da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem como hipótese central desse nível o fato de que “[...]para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (p. 202) e foi exatamente o que percebemos.

Essas crianças mostraram preocupação com a grafia das palavras de modo a tornarem-se compreensíveis. Assim como as do grupo 1, anteriormente descrito, elas afirmaram não saber escrever “sem olhar”, referindo-se à lousa e suas experiências vivenciadas. As figuras 7, 8 e 9 a seguir mostram as escritas dessas crianças.

Figura 7 – E3 – 6a4m	Figura 8 – E4 – 5a9m
<p> ANADAO STOSAEF/WNMRF ADBLKIAL TVMTXAWZOSAO DLAQIK@TXERTAOZ TOTAST@T@E XANMOTOSADSDAANW </p>	<p> EAPLDPIEOTg BILDUV LEADUVOSTOH KLEK ADCVUOTSOKI MNUDBR BR HOTKI </p>
Figura 9 – E5 – 6a7m	
 <p> <i>iue sisor DRECU</i> <i>ASU</i> <i>suo</i> <i>CA DO</i> <i>ANAL</i> <i>CANGI RCLVD</i> <i>icvioi</i> <i>Lota</i> <i>suelvoo</i> </p>	

Fonte: Acervo da pesquisa.

Podemos perceber em E3 e E4 a quantidade de letras aleatórias que foram utilizadas para escrever cada uma das palavras que lhes foram ditadas. Para E3 foram “bicicleta, avião, carro, trem e, eu gosto de passear de carro”, já para E4, ditamos: “elefante, girafa, peixe, boi e, o peixe vive na água”. As crianças apresentam hipóteses bem aproximadas. Ao solicitarmos a leitura imediatamente após cada escrita, as duas fizeram deslizando o lápis por toda a extensão do escrito, algumas vezes até prolongando algum fonema para dar conta do tamanho de sua grafia. As letras usadas, em sua maioria fazem parte dos nomes, entretanto encontramos, em média, 5 letras que fogem a esse repertório.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999),

Tratando de resolver os problemas que a escrita lhe apresenta, as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e de ordenação. Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades

diferentes é uma descoberta que terá enormes consequências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 204).

As autoras chamam nossa atenção para o fato de que, durante o desenvolvimento, o contato com formas fixas de escrita como o nome próprio, capacitam a criança a escrever outras formas modificando a ordem, contudo fazendo corresponder as mesmas letras. Elas têm desejo de escrever e, se forem estimuladas, o fazem de forma a explicitar seu pensamento sobre esse objeto cultural. Por isso, a ação docente fazendo intervenções que promovam o pensamento acerca da complexidade dessa linguagem é imprescindível para que haja avanços significativos.

Melo (2014) afirma que mesmo sem ter intenção, uma professora pode dificultar a aprendizagem das crianças em vez de propiciá-la, quando apenas treina a escrita ensinando letras, sílabas e palavras sem evidenciar que “[...] a escrita serve para a comunicação com os outros, para expressar o que sentimos, pensamos, aprendemos” (p. 28). Em suas ideias, assegura que

[...] a criança não se apropria da escrita apenas porque o educador deseja imensamente ensiná-la, mas apenas quando a escrita faz sentido para ela, quando o resultado da escrita responde a uma necessidade criada na criança [...] da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade nela criada no processo de sua vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve. (MELO, 2014, p. 30).

A Senhora Medlock não propiciava às crianças da turma, escritas espontâneas em que elas pudessem expor suas hipóteses. Nas crianças em fase de aquisição esses momentos são fundamentais para que a docente possa investigar o modo como as crianças estão concebendo a linguagem e expressando essas concepções. Desse modo, é possível planejar situações em que elas possam refletir, confrontar saberes uns com os outros, a fim de descobrirem cada vez mais os segredos da escrita.

A criança que registrou a E5 também usou muitas letras para escrever as palavras e frase que a ela foram ditadas. Na conversa que tivemos ressaltou que passeava muito com sua madrinha, no carro dela, e afirmou com alegria, gostar muito desses passeios. As palavras ditadas foram: “bicicleta, avião, carro e trem”. Para a frase, pedimos que escrevesse “[...] eu gosto de passear de carro com minha madrinha” e ela, sem demora, foi escrevendo toda animada enquanto pronunciava: “[...] eu e minha tia e meu pai e minha madrinha nós

gostamos de ir comer no *McDonald* de carro” em seguida pediu para fazer mais uma coisinha e desenhou corações e estrela.

O registro dessa criança se distingue dos outros dois em virtude de sua escrita já tentar marcar os segmentos sonoros das palavras. Sua leitura mostrou essa marcação evidenciada nas linhas desenhadas abaixo desses segmentos o que já demonstra o começo da descoberta dessa sonoridade, contudo ainda se utiliza de muitas letras para escrever. A frase com muitas palavras que contou uma ação completa foi grafada com muitas letras e lida de forma contínua.

Percebemos como essa criança tinha um repertório variado e demonstrava desenvoltura para conversar, descrever suas experiências inclusive de forma escrita. Ela produziu um texto completo com riqueza de detalhes. Reafirmamos a necessidade da brincadeira de faz de conta em que papéis sociais são assumidos o que favorece mudanças psicológicas na personalidade infantil (VYGOTSKY, 1998).

Do mesmo modo o desenho favorece a expressão que mais tarde é canalizada para a grafia de textos. Para Melo (2014, p. 32), essas “[...] atitudes e capacidades formam as bases necessárias para a apropriação da escrita”. daí a importância da criança se expressar por meio de diferentes linguagens e não só da verbal na modalidade escrita. não é à toa que um dos eixos que deve estruturar a prática pedagógica na Educação Infantil é a brincadeira. Brincar desenvolve a criança em sua integralidade. Na ótica de Melo (2014),

Se as crianças puderem conviver com a escrita e com a leitura – realizadas inicialmente pela professora – enquanto vivem muitas experiências significativas [...] se puderem conhecer mais sobre os assuntos que chamam sua atenção por meio de observações e experimentação na natureza [...] e se puderem comentar essas experiências e registrá-las por meio de desenho, pintura, colagem, modelagem, brincadeiras e teatro de fantoches – a leitura e a escrita constituirão o próximo passo que a criança vai querer dar em seu processo de apropriar-se e objetivar-se no mundo. (MELO, 2014, p. 32).

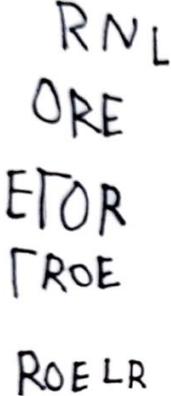
Passar a maior parte do tempo na escola restritas apenas à sala de referência, sem a oportunidade de percorrer outros espaços e, ainda, vivenciando experiências pouco variadas que contemplam a expressão em poucas linguagens, privilegiando a escrita acaba por deixar de criar oportunidades para que essa linguagem se desenvolva de forma tranquila.

c) Grupo 3 – Há um limite nas palavras!

No percurso de aquisição da língua escrita as crianças passam por vários momentos em que constroem hipóteses sobre essa linguagem. Se antes era necessário grande quantidade de letras para escrever uma palavra, aos poucos elas vão percebendo que há um limite. O próprio nome como a primeira escrita fixa é responsável, também, por esse conhecimento, pois geralmente tem pelo menos duas palavras em qualquer nome de pessoa e são escritas preservando um espaço entre elas.

Já dissemos que uma das maiores preocupações da Senhora Medlock era que as crianças aprendessem a escrever o nome próprio sem o uso da ficha, ou seja, de memória. A esse aprendizado ela se dedicava cotidianamente, estimulando as crianças a escrever, corrigindo possíveis inadequações de letras e espaços, cuidando para que a letra tivesse um bom traçado enfim, mantendo-se sempre alerta para que todos aprendessem.

As escritas reunidas neste grupo apresentaram um limite de letras para as palavras. Como nos demais o conhecimento que sobressai é o de que são usadas letras para escrever. Podemos dizer que todos da turma já detinham esse saber, pois nenhum escreveu outro símbolo que não as letras do alfabeto. As imagens que seguem mostram as escritas deste grupo.

Figura 10 – E6 – 5a9m	Figura 11 – E7 – 6a2m	Figura 12 – E8 – 5a9m
		

Fonte: Acervo da pesquisa.

E6 corresponde às palavras “elefante, coelho porco, boi” e à frase “o porco é gordão”. A autora desse registro não mostrou recusa a escrever e o fez rapidamente ao serem ditadas as palavras, sua leitura se deu de maneira contínua deslizando o lápis pela extensão do escrito. Após a escrita e leitura disse que estava bom. Essa escrita contém somente as letras do nome da autora, porém em ordem diferenciada.

A escrita E7 registrou as palavras e frase: elefante, girafa, urso, boi e, eu não tenho medo de urso. A autora relutou em escrever e, ao fazê-lo, perguntava sempre se estava certo dizendo “[...] eu escrevi mesmo girafa? Tá certo assim? Nossas respostas sempre eram outras perguntas no intuito de estimular a prosseguir e refletir, desse modo dizíamos: o que você acha? Mesmo assim, o tempo todo essa criança falava que não sabia escrever ao que redarguíamos dizendo “sabe sim, olha como você está escrevendo!”.

Já em E8 foram registradas as palavras “elefante girafa porco e boi” e a frase “o porco fica se lambuzando na lama”. A criança que fez esse registro demorou a escrever, como outros mostrou-se desenvolta na conversa, mencionou diversos animais, seus tamanhos, cores, histórias com animais e até os porcos que via perto de sua casa. Entretanto, na hora de escrever, repetia não saber e perguntava com que letra deveria escrever. Não adiantou falar que escrevesse do jeito dela, acabou perguntando “é com A?” ao que respondemos: “se você acha que é, escreva”. Essa afirmação foi o bastante para que escrevesse não só a primeira como as demais palavras e a frase. A leitura foi de modo global, porém diferente de E6 e E7 apontou o lápis para o início da palavra e leu.

As crianças autoras das escritas E6, E7 e E8 mostraram “respeitar duas exigências, a seu ver básicas, que são a quantidade de grafias (nunca menor que 3) e a variedade de grafias.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 208). Esse dado demonstra que para essas crianças, escritos com menos de 3 letras não servem para ler, utilizam as letras de seus nomes e ainda não atribuem valores sonoros às suas grafias.

Podemos dizer que apresentam um avanço em relação as dos grupos 1 e 2 e supomos que também tenham passado pelas hipóteses neles demonstradas, contudo de acordo com as experiências que tivessem, há a possibilidade de caminharem para a construção da hipótese que considera unidades sonoras das grafias. Brincadeiras com jogos verbais que estimulem e desenvolvam a consciência fonológica podem ser muito eficazes para promover os avanços nessa fase.

Morais e Silva (2011) se mostram totalmente afeitos ao favorecimento do desenvolvimento da consciência fonológica nos anos finais da Educação Infantil e expõem a razão:

Em primeiro lugar, [...] porque as crianças pequenas gostam de brincar com as palavras e de envolver-se em tarefas lúdicas que exploram, por exemplo, rimas e aliterações. As cantigas populares e as parlendas, que tanto agradam aos pequenos, têm como grande recurso lúdico-estético exatamente a repetição de pedaços sonoros. [...] em segundo lugar, porque concebemos a consciência fonológica num sentido bastante amplo e sabemos que as habilidades envolvendo sílabas e rimas, também

importantes para o aprendizado da escrita alfabética, se desenvolvem mais cedo, especialmente se as crianças têm oportunidade de brincar com as palavras. (MORAIS; SILVA, 2011, p. 78)

Brincar com as palavras pode ser, de fato, uma excelente estratégia para que as crianças desenvolvam a consciência fonológica e avancem na apropriação das características do sistema de escrita alfabética, desse modo, podem construir hipóteses cada vez mais elaboradas que conduzem à aquisição da escrita. Os gêneros textuais orais como quadrinhas, adivinhas, parlendas, cantigas de roda são bastante eficazes nesse tipo de abordagem pedagógica.

d) Grupo 4 – Cada som em seu pedaço!

Prosseguimos na análise dos registros gráficos das crianças da turma da Senhora Medlock. Neste grupo reunimos escritas que apresentam a hipótese silábica conforme categorizada por Ferreiro e Teberosky (1999). Nessa hipótese a criança ainda não antecipa o que vai escrever, que letras vai grafar, mas ao ler seu escrito esforça-se para ajustar as sílabas orais que pronuncia às letras que escreveu. As imagens 13 a 18, a seguir apresentam as escritas realizadas por crianças com essa hipótese. Como foi o grupo com maior quantidade, dividimos a análise em duas partes.

Figura 13 – E9 – 6a1m	Figura 14– E10 – 6a2m	Figura 15 – E11 – 6a4m
		

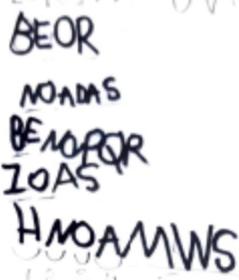
Fonte: Acervo da pesquisa.

Para a autora de E9 foram ditadas as palavras “elefante, coelho gato e boi”, a frase escrita foi “o gato bebe leite”. Ela não resistiu a escrever, ao contrário, mostrou-se bastante

disponível, a maioria das letras utilizadas fazem parte de seu nome. Após ler a palavra *elefante* marcando uma letra para cada sílaba, com exceção da última que juntou duas, falou “vou escrever outro elefante” e assim o fez. Em coelho, ao terminarem as três letras continuou lendo “o coelho pula” assim deu conta de todas as letras, com gato agiu da mesma forma, porém em boi, marcou a primeira letra *e* falou o *i* bem longo como se fosse outra sílaba abarcando as três letras escritas. Na frase, usou uma letra para cada uma das três palavras iniciais e a final, leite, leu assinalando uma letra para cada sílaba.

Em E10 temos as palavras “bicicleta, navio, moto e trem”. A frase foi “vou passear de moto”. A criança que registrou não antecipou a escrita, contudo ao ler demarcou se valendo da hipótese silábica e até apagou algumas letras finais em duas palavras com o argumento de que não precisava. O verbo da frase, silabou usando três letras, contudo para as demais palavras usou somente uma letra para cada uma delas. Em nosso diálogo que antecedeu a escrita, essa criança falou bastante, contou suas aventuras e os passeios de moto que fazia com alguém da família, oralizava bem as palavras e não se intimidava com nossas perguntas.

E11 corresponde à escrita das palavras “borboleta, macaco, elefante, soim e boi” e da frase “o soim come batata”. Ao iniciar a escrita, a criança autora desse registro, disse que não sabia escrever, “só copiar”. Embora tenha conversado com desenvoltura, no momento em que pedi que escrevesse, mostrou-se receosa. Falou de muitos animais que gostava e evidenciou o soim, um pequeno sagui que habita a região, passeia pelas árvores e sempre vai ao encontro de quem lhe oferece comida, assim o incluímos nas palavras e frase. Na insistência de não saber escrever sugerimos que falasse a palavra a ser escrita pois isso poderia ajudar. Ela atendeu e pronunciou pausadamente todas as palavras ditadas antes de escrever. Essa pode ter sido uma estratégia incorporada pela criança, para resolver o problema que se apresentou.

Figura 16 – E12 – 6a4m	Figura 17 – E13 – 6a0m	Figura 18 – E14 – 6a3m
		

Fonte: Acervo da pesquisa.

As crianças que registraram as escritas E12, E13 e E14, assim como as anteriormente mencionadas, demonstraram hipótese silábica em suas escritas. E12 corresponde às palavras “bicicleta, navio, carro, trem” e à frase “o menino gosta de passear de carro”, a autora fez a leitura apontando uma letra para cada sílaba e ao perceber a sobra, disse que havia “letras demais” então, apagou as que sobraram. Na palavra trem leu “trem – í” e a leitura da frase foi de modo silábico no início e contínuo no final, para dar conta de todas as letras. Essa criança foi bem sintética na conversa anterior. Como viu os colegas que o antecederam escrever, já se sentou querendo fazer isso mesmo antecipando que não sabia escrever.

Para a criança que fez o registro em E13, foram ditadas as mesmas palavras de E12, a frase, entretanto mudou um pouco pois, como já mencionado, era formulada baseando-se na conversa e interesses da autora, a frase foi: “eu gosto de passear de carro”. Inicialmente repetiu algumas vezes que não sabia escrever, com nossa insistência, repetiu algumas vezes a palavra bicicleta e percebeu a letra B inicial então a escreveu e seguiu registrando as letras. Na leitura marcou bem uma letra para cada sílaba e mesmo percebendo, nas outras palavras, algumas letras sobrando segundo a hipótese silábica, não quis apagar. Sua forma de ler foi muito parecida com a autora de E12. Percebemos que ela estava em plena descoberta da sonoridade das letras.

“Elefante, girafa, peixe e boi” são as palavras que foram registradas em E14 e a frase foi o peixe vive na água. A criança que fez esse registro, antecipou a quantidade de letras que deveria escrever, isso aconteceu com as duas primeiras palavras, peixe e trem embora tenha antecipado no momento da escrita acrescentou palavras explicitando a hipótese da

quantidade mínima de caracteres necessários para ler, Na escrita da frase “o peixe vive na água” mostrou um comportamento até então não percebido, olhou a palavra peixe escrita, pesquisou, e escreveu na frase, não só uma, mas duas vezes, demonstrando memorizar a frase que iria escrever e, especialmente o nome peixe.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a mudança qualitativa que se dá nas crianças que chegam à hipótese silábica consiste em que:

a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Essas são descobertas importantes para a evolução da construção da escrita pelas crianças: perceber que a língua é composta de pedaços e que esses pedaços têm sons e são pronunciados evidencia a condição de percorrer o caminho da complexidade da língua, da escrita alfabética. Quanto mais os professores apostarem em experiências que façam com que as crianças entrem nesse universo, brinquem com as palavras, conversem, narrem situações, descrevam ambientes e tenham a oportunidade e a permissão para escrever, muito mais elas se aproximarão dessas descobertas. Britto (2005) ao discorrer sobre as implicações do letramento e da alfabetização para a Educação Infantil assevera que

O grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito. (BRITTO, 2005, p. 16)

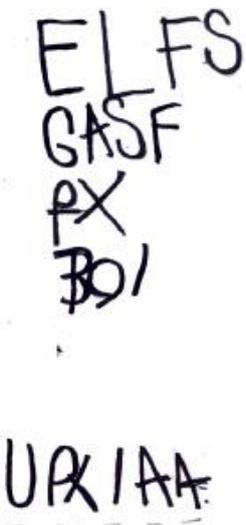
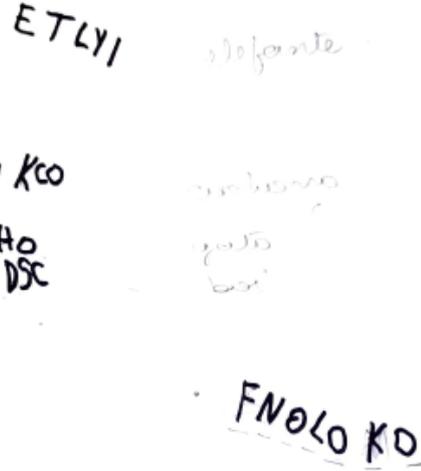
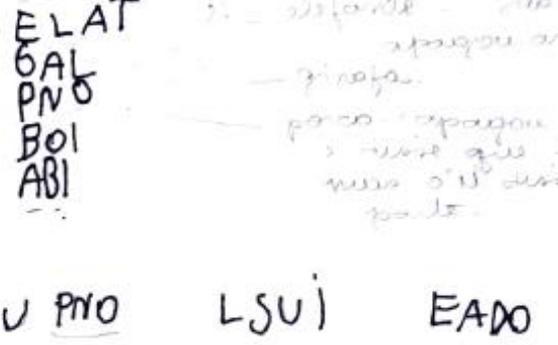
Isso acontece quando, nas instituições coletivas de cuidado e educação os docentes favorecem experiências em que as crianças possam manipular a língua escrita cotidianamente nas brincadeiras e ações corriqueiras como elaborar listas, ler a sequência de atividades, ler e ouvir muitas histórias, ter à mão material para escrever imitando um comportamento escritor.

e) Grupo 5 – Essas letras têm o próprio som!

Descobrir que as letras têm sons específicos é um passo importante na escalada da escrita. Depois de perceber que a cada sílaba pronunciada, pode corresponder um som, dar

qualidade a esse som representa um dos saltos qualitativos à construção dessa linguagem. As crianças cujas escritas foram reunidas neste grupo, perceberam esse detalhe significativo e, antes de escrever, já pensavam em que letra usar. Elas já não mostravam tanto receio por não saber escrever, aliás nem mencionaram isso.

Nas imagens a seguir, podemos ver escritas em que as autoras se utilizaram, em sua maioria de letras correspondentes às palavras, sejam consoantes ou vogais, essas crianças já sabem que se escreve com letras, entretanto não com qualquer letra, é preciso a letra cuja grafia corresponda um som específico.

Figura 19 – E15 – 6a1m	Figura 20 – E16 – 6a2m
 <p>ELFS GASF PX BOI URKIAA</p>	 <p>ETLYI KCO HO DSC FNOLO KO</p>
Figura 21 – E17 – 6a6m	
 <p>ELAT GAL PNO BOI ABI U PNO LSU EADO</p>	

Fonte: Acervo da pesquisa.

As palavras ditadas para as autoras das escritas E15, E16 e E17 foram, respectivamente, “elefante, girafa, peixe e boi; elefante, cachorro, gato e boi, e elefante, girafa, porco e boi”. Já as frases foram: “o peixe vive na água; eu gosto de cachorro e, o porco fuça

na lama”. As crianças autoras dessas escritas, ao ouvirem as palavras ditadas por nós, pensavam antes de escrever, repetiam as palavras, especialmente as sílabas iniciais, na tentativa de fazer “o nome certo” como uma delas falou.

Elas elaboraram as próprias hipóteses sobre a língua materna e registraram com a certeza de atender ao que lhes foi solicitado. É interessante notar que os substantivos que compuseram as frases, mantiveram a grafia quando escritos isoladamente e no interior da frase. Essa constatação nos leva a crer que as crianças já estabilizam outras escritas além do nome próprio e isso vai pouco a pouco contribuindo para que mais palavras componham o repertório de escritas das crianças.

Vivenciar experiências em que possam escrever do modo como sabem e ver as palavras escritas podendo pesquisar e confrontá-las, vai ajudando a formular novas hipóteses e avançar cada vez mais. Segundo Soares (2020) para que consiga evoluir em direção à escrita alfabética, “a criança precisa avançar em sua consciência fonológica, para que se torne capaz de identificar todos os fonemas das sílabas, o que depende do desenvolvimento da consciência fonêmica e da aprendizagem das relações fonemas-letras” (SOARES, 2020, p. 101-102).

A consciência fonêmica é a mais refinada das habilidades da consciência fonológica, portanto, atividades em que as crianças possam perceber que há mais letras do que elas escrevem numa sílaba, pode contribuir sobremaneira para essa evolução.

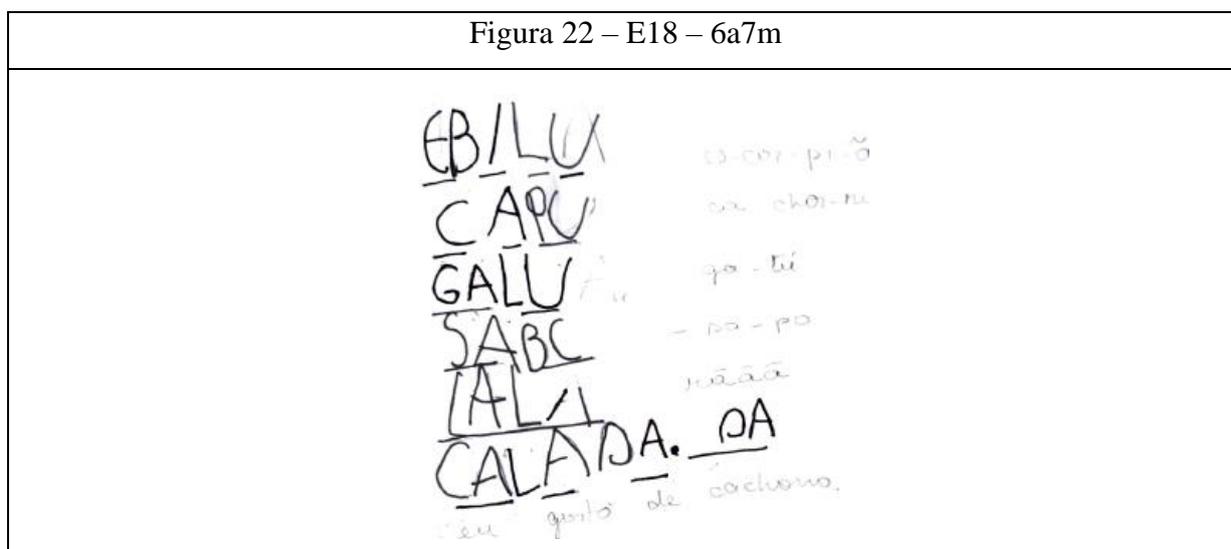
e) Grupo 6 – Vem ficar comigo, preciso de ti!

Este grupo é composto por apenas um registro, nele percebemos uma diferenciação na forma de escrever e ler da criança que escreveu. Nossa conversa foi animada pela forma sagaz com que ela sempre se portava na sala com os colegas e professora, participando, tomando iniciativa, sugerindo brincadeiras, assumindo a liderança. Entramos no assunto de animais motivadas por um bichinho de pelúcia que adornava sua mochila. Logo ela falou de vários animais que conhecia “de perto, de longe, de ver e de fotos”⁴⁴.

A escolha dos nomes a serem escritos se deu em função dessa conversa. Ela mostrou-se muito interessada no escorpião revelando que alguém da família já havia sido picado e esse era “um bichinho muito perigoso”. As palavras e frase sugeridas para escrita foram: “escorpião, cachorro, gato, sapo, rã e, eu gosto de cachorro”, sugeri “eu gosto de gato”,

⁴⁴ Fala da criança

entretanto, ela falou “Não, gato eu não gosto, gosto de cachorro!”. Na imagem 22 esse registro pode ser apreciado.



Fonte: Acervo da pesquisa.

No momento do registro, a autora dessa escrita, inicialmente, demorou a escrever dizendo não saber. Assim como tantos outros, olhava em volta e perguntava como fazer, entretanto, ao nos ouvir dizer que pensasse um pouco, falasse o nome e fizesse do seu jeito, a escrita fluiu. Sempre repetia a palavra, parava um pouco e escrevia pronunciando-a até concluir. Ao pedirmos para ler, iniciava lendo as letras, mas logo se dava conta de que não era dessa forma e lia a palavra marcando com o lápis as sílabas pronunciadas, apagou letras que sobravam e complementou quando achou necessário.

Em E18, percebemos que as palavras além de assumirem um valor sonoro em algumas letras, apresentam, em algumas delas uma sílaba completa, é o caso de CA em cachorro, GA em gato e SA em sapo, demonstrando que a hipótese dessa criança transita entre a noção de que, para cada sílaba pronunciamos um som e que algumas sílabas precisam de mais de uma letra para serem grafadas. É perceptível ainda o valor sonoro às letras iniciais de 4 palavras escritas: escorpião, cachorro, gato e sapo, assim como de 3 finais conforme sua pronúncia: “escorpiãú, cachorrú e gatú”⁴⁵.

Podemos classificar essa escrita na hipótese silábico-alfabética em que a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para representar as sílabas e recorre, simultaneamente, a duas hipóteses, a silábica e a alfabética. Isso significa a resolução de um

⁴⁵ Utilizamos essas construções para evidenciar a forma como a criança pronunciou a palavra para escrevê-la buscando em sua memória a letra correspondente.

conflito que se dá entre “a hipótese silábica e as formas fixas recebidas do meio ambiente” (FERREIRO; TBEROSKY, 1999, p. 214).

A partir dessa hipótese e a depender dos estímulos que tenha, a criança vai sempre confrontar o ajuste da pauta sonora à quantidade mínima de caracteres para possibilitar a leitura. Ver palavras escritas, visitar formas fixas como a lista de nomes da turma, além de um trabalho com textos poéticos e desenvolvimento da consciência fonológica, no tocante a sílabas e palavras, será de relevância essencial para a conquista da escrita alfabética e conseqüentemente da leitura.

As crianças que convivem em instituições coletivas de cuidado e educação, embora não sejam expostas a experiências em que possam brincar com a língua escrita de modo não convencional, elaboram hipóteses que demonstram sua capacidade de compreensão e interesse com esse tipo de linguagem. Elas podem falar de suas experiências cotidianas em casa e nos contextos sociais em que convivem, se estimuladas a escrever o que podem narrar, dramatizar, desenhar, podem evoluir tranquilamente nas descobertas da complexidade do sistema de escrita alfabética e adquirir a linguagem escrita.

Vygotsky ao discorrer sobre imaginação e criatividade afirma: “na vida cotidiana existem todas as condições necessárias para criar, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que tenha somente uma pequeníssima parcela de novidade, deve-se ao processo criativo humano.” (VYGOTSKY, 2014, pp. 5-6). Nesse sentido podemos dizer que a linguagem verbal para as crianças pequenas se constitui em uma novidade que as impulsiona a descobrir, apropriar-se dela, combinar seus elementos de modo a criar outros distintos dando-lhes significado de acordo com suas hipóteses. A depender das intervenções dos outros, crianças e professora, nas experiências que vivencia na escola, percorre de modo mais ou menos competente os caminhos da descoberta do sistema de escrita, construindo e reconstruindo a linguagem que vai se utilizar em toda a vida nas modalidades oral e escrita.

6 “EU VOU VIVER PARA SEMPRE, PARA TODO O SEMPRE”: REFLEXÕES FINAIS

Nossa investigação partiu da questão norteadora que nos fez perguntar: como tem se construído a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita em práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil? Nesse contexto, delineamos nossos objetivos geral, investigar a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, especialmente a pré-escola, e específicos: 1) Analisar as crenças de docentes da Educação Infantil sobre a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita; 2) Investigar o lugar da oralidade nas rotinas de crianças da Pré-escola numa escola pública de Fortaleza; 3) Analisar a articulação entre os gêneros orais e escritos nas ações didáticas de docentes e, 4) Identificar os materiais didáticos que favorecem a compreensão da relação entre a oralidade e a aquisição da escrita pelas crianças.

Defendendo a tese de que a compreensão da relação entre a oralidade e a escrita manifestada nas práticas pedagógicas de professores da pré-escola pode auxiliar significativamente o processo de aquisição da escrita pela criança, investimos nosso tempo, estudo e esforços para o alcance dos objetivos delineados. Oralidade e escrita se entrelaçam na vida e precisam entrelaçarem-se também na escola para que faça sentido às crianças, para que se materializem nas experiências propostas e propiciem o desenvolvimento equilibrado de ambas. Em nosso percurso de pesquisa realizada em uma escola municipal de Fortaleza, numa turma de crianças entre 5 e 6 anos encontramos algumas respostas às questões que nos impeliram a investigar.

A concepção de aprendizagem revelada pela Senhora Medlock aproximou-se mais de abordagens transmissivas condizentes com crianças passivas que recebem comandos e executam sem questionar. Sua fala entrou em contradição com a prática observada por diversos momentos, e, muito embora tenha demonstrado impaciência com as atitudes das crianças, não foi percebida nenhuma reflexão acerca da postura docente frente ao grupo e suas necessidades. Podemos dizer que as peculiaridades infantis foram sobrepostas pelas responsabilidades com o ensino de noções básicas da linguagem escrita.

Quanto ao primeiro objetivo específico, a docente em sua ação pedagógica demonstrou acreditar que as crianças aprendem a escrever por meio das cópias que orientava no cotidiano das interações em sala. Suas crenças com relação à fala das crianças revelaram-se, a nosso ver, um tanto preconceituosas, afirmando que falavam errado e que a escola seria o lugar onde deveriam aprender e até ensinar a família. Para tanto ela corrigia as falas

consideradas erradas, contudo sem muita frequência e apenas parte das palavras pronunciadas de modo inadequado segundo a norma culta da língua. Nesse sentido podemos inferir que, para a Senhora Medlock, não fazia sentido relacionar oralidade e escrita, uma vez que, se as crianças falavam errado, conseqüentemente aprenderiam a escrever errado.

Com relação ao segundo objetivo observamos que a oralidade como objeto de conhecimento importante na prática pedagógica encontrou raros espaços no cotidiano da turma de crianças em que se deu nossa pesquisa. Os diálogos ocorriam de modo clandestino entre os colegas os momentos de brincadeiras livres e ao transgredirem as orientações da professora. O lugar da oralidade na prática docente reduzia-se a lançar perguntas, para as quais as crianças deveriam responder sucintamente e, poucas vezes, essas respostas eram valorizadas. O relato de histórias constituiu-se em outra oportunidade de fala autorizado aos pequenos. Esse tratamento dado à oralidade em sala de referência, em nossa ótica, pouco contribui para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva das crianças.

Para o terceiro objetivo específico, os achados mostraram que a articulação entre os gêneros orais e escritos, na prática docente da Senhora Medlock, restringiram-se a momentos em que as crianças puderem ouvir leituras de contos, poemas, quadrinha e cantiga de roda para, em seguida, copiar alguns trechos, identificar palavras e letras. As proposições ficaram mais na esfera das análises linguísticas e grafia, portanto, não percebemos ações voltadas para vivências com gêneros textuais que faziam parte do repertório cultural das crianças e que se articulassem com experiências de escrita, especialmente de modo espontâneo.

Os resultados encontrados referentes ao quarto objetivo, evidenciaram os recursos utilizados pela docente nas interações observadas. Tais recursos foram os livros de Literatura infantil que compunham o acervo da sala; a lousa como suporte para escrita de trechos das histórias e outros textos; caderno de desenho e de pautas; lápis e lápis de cores. Consideramos que esse material pouco foi utilizado com o fim de favorecer a relação oralidade e escrita, limitando-se a servir para a escuta por parte das crianças, no caso das histórias e outros textos, em alguns momentos e escrita, no caso dos cadernos e lousa, em outros.

As crianças participantes da pesquisa embora, no recorte observado, não tenham sido expostas a experiências em que pudessem brincar com a língua escrita de modo não convencional, elaboraram hipóteses que demonstraram sua capacidade de compreensão e interesse com esse tipo de linguagem. Elas puderam falar de suas experiências cotidianas em casa e nos contextos sociais em que conviviam, ao serem estimuladas para tal, evidenciaram a relação que pode e deve existir entre oralidade e escrita e por meio dos exercícios que

propusemos como instrumento de construção dos dados da pesquisa, puderam escrever a partir de suas narrativas, mesmo que isso tenha se dado de modo não convencional, uma vez que a criança pequena se utiliza do repertório que dispõe para evidenciar as hipóteses construídas.

Esses resultados apontam para a necessidade de mais estudos e reflexões junto aos professores da Educação Infantil, especialmente da pré-escola. Reiteramos nossa crença na potencialidade das crianças como sujeitos autores de suas aprendizagens, protagonistas de sua história e produtores de cultura, assim como na ação docente reflexiva, retroalimentada com a prática e estudo constante. Consideramos o papel docente fundamental para a motivação e incentivo tanto à oralidade quanto à escrita dos pequenos e acreditamos na qualidade de um trabalho intencionalmente planejado e constantemente autoavaliado.

Como dissemos na introdução desse texto, calar as crianças é um feito difícil de se conseguir, entretanto ainda é possível e acontece todos os dias nas instituições. Acreditamos que a prática docente em que se possa ouvi-las, fomentar o diálogo, motivá-las a se expressarem pode e deve ser considerada como ação principal e prioritária. Por meio de múltiplas linguagens, é possível compreender suas aprendizagens, suas construções individuais e coletivas, as respostas que dão ao mundo que as cerca, aos conhecimentos a que são expostas e desafiadas todos os dias. A escola de um modo geral e os docentes em particular precisam garantir as interações e brincadeiras e a partir delas promover as situações em que as aprendizagens aconteçam.

Concluimos, pois, que é urgente a necessidade de ampliar as discussões acerca da relação oralidade e escrita a fim de garantir o espaço da oralidade nas ações docentes cotidianas na Educação Infantil de modo intencionalmente planejado, visando o protagonismo das crianças. Nossos estudos apontam, ainda, para a relevância de pesquisas que possam potencializar essa discussão e dar mais visibilidade aos conceitos e hipóteses que as crianças formulam no processo de construção da linguagem verbal mantendo equilibrado o trabalho pedagógico com as modalidades oral e escrita. Sem jamais termos a pretensão de esgotar o assunto, entendemos que essa tese pode servir de base para estudos futuros e motivação a novas e potentes pesquisas.

No decurso da pesquisa questões importantes emergiram para nos inquietar, entretanto, o delineamento dos objetivos alcançados nos impediam de ir além, o que pode ser feito a partir daqui. Alguns exemplos são: O que teria influenciado a Senhora Medlock a agir da forma como foi observado, quais as forças que a impeliam a ter uma prática docente mais transmissiva e preocupada com a aprendizagem da linguagem verbal na modalidade escrita

em detrimento das outras linguagens que as crianças necessitam e têm o direito de desenvolver na escola? Quais os entraves, as correntes que aprisionavam a docente ocasionando conseqüentemente ao controle dos corpos dos meninos e meninas da turma de infantil V? O que pode ser revelado por meio do estabelecimento de metas, mesmo não oficiais, para a escrita e quais as implicações disso para o desenvolvimento geral das crianças pequenas e para a prática docente de professores e professoras da Educação Infantil? Quais os prejuízos causados às crianças da pré-escola quando submetidas a experiências leitoras desinteressantes e sempre relacionadas a tarefas posteriores destituídas de sentido? O que teria levado a Senhora Medlock a não incluir, nas experiências propostas às crianças, os gêneros de tradição oral?

Entendemos que uma pesquisa se faz com tempo, dedicação, objetivos e percurso metodológico bem delineados. Não é um caminho curto e muito menos certo, em muitos momentos nos deparamos com o inesperado, acontecimentos e situações nos surpreendem e fazem avançar ou retroceder, entretanto ao finalizarmos, a certeza que fica é que muito ainda se tem a pesquisar, conhecer, descobrir. Ao concluir esta tese, entretanto não os estudos, a curiosidade e a motivação de aprender, temos a convicção de que muito ainda há a ser feito para que um trabalho com a linguagem verbal que considere a relação oralidade e escrita seja, de fato, uma realidade cotidiana nas instituições que educam e cuidam das crianças pequenas.

E é com essa convicção que desejamos que as reflexões possam continuar, seja em grupos de estudos entre docentes das instituições, o que pode ser uma boa iniciativa a ser estimulada, pois os pares podem, por meio do estudo, crescer e melhorar a prática docente, discutindo-a e reorganizando-se tendo em vista a garantia dos direitos das crianças, seja em formação continuada específica para cada contexto institucional a partir das necessidades percebidas. Nisso a coordenação pedagógica tem papel fundamental, pois é o profissional que tem a condição de olhar criteriosamente e analisar a prática revelada em sala, promovendo a reflexão entre os docentes e, possivelmente, a transformação da prática.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Tradução do original *The acquisition and retention of knowledge*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Esther Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Esther Calland de Souza. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Esther Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Ministério da Educação, Brasília, DF, dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018**. Ministério da Educação, Brasília, DF, ut. 2018. Disponível em: https://in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44709546. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1990. Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. BVS, Brasília-DF, dez. 2012. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento do mundo: volume 3**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 set. 2018.

BRITO, Luiz Percival Leme Brito. Letramento e alfabetização: implicações para a Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da escrita no universo da primeira infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BURNETT, Frances Hodgson. **O jardim secreto**. Ilustrações de Tasha Tudor. Tradução de Marcos Mafei. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado do Ceará**. – Fortaleza: SEDUC, 2019.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. *In*: BRASIL. MEC/SEB. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília, DF, 2010. cap. 10.

Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf. Acesso em: 22 mar. 2017.

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992a.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992b.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FORTALEZA, SME/COEI. **Proposta de sequência de atividades de oralidade, leitura e escrita – educação infantil (pré-escola)**. Fortaleza: Canal Educação, 2016. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/chamadas-publicas>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FORTALEZA, SME/COEI. **Diretrizes pedagógicas da Educação Infantil**. Fortaleza: Canal Educação, 2019. Disponível em: Acesso em: 24 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. *In*: BRASIL, MEC/SEB. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. 1. ed. Brasília: DF, 2016. Disponível em http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Esther Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

HORN, Maria da Graça Souza; GOBBATO, Carolina. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade / Literacy in the Contemporary Scene. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

KRAMER, Sonia [et al.]. **Ética: pesquisas e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2019.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992c.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Esther Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde eu e o outro marcam encontro. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também de fala. *In*: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente com foco na reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento da criança. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimentos de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Esther Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NASCIMENTO, Maria Tereza Gomes do; LEAL, Rosa Maria de Souza; SEAL, Ana Gabriela de Souza. A exposição oral da educação infantil: contribuições para o ensino dos gêneros orais na escola. *In*: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente com foco na reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992d.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PAIVA, A. C. S. S. **O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil: concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

PEREIRA, Caciana Linhares. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. *In: Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n2/v17n2a10.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio M. Cajado. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1964] 2005.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, [1964] 1978.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Organização e tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VARGAS, Maria Valéria A. de Mello. Processos discursivos de oralidade e de escrita no ensino de língua portuguesa. **Linha D'Água**, n. 22, p. 39-47, dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37324>. Acesso em: 02 jul. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (Textos de Psicologia)

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

WEFFORT, Madalena Freire. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA A PROFESSORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: Oralidade e escrita: o Jardim Secreto da linguagem verbal na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Você está sendo convidado por Silvana Mendes Sabino Soares (Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará– UFC), a participar como participante da pesquisa supracitada. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo deste estudo é investigar a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita nas práticas pedagógicas no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Para a concretização desta pesquisa, gostaria da sua colaboração, autorizando a análise de documentos (planos de aula, atividades de escrita propostas e escritas produzidas pelas crianças), a observação em sua sala de aula, bem como respondendo a uma entrevista semiestruturada. Os dados serão sistematizados e analisados explicitando a caracterização das práticas pedagógicas que relacionam oralidade e escrita, elemento relevante para o estudo proposto. Na etapa de observação será utilizado diário de campo, gravador de voz e câmera fotográfica para os registros das interações e, durante a entrevista, será necessária a gravação das suas respostas, originadas a partir das perguntas contidas em roteiro específico, elaborado previamente. As observações serão realizadas em dias e horários comuns de aula, com aproximadamente dez observações com três horas de duração, em média, das interações com as crianças na sala de aula da amostra.

A pesquisa não oferece riscos ou desconfortos físicos à saúde dos participantes. Porém, os participantes poderão sentir algum desconforto ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais. Diante de tal fato, os participantes não serão obrigados a responder ou dar qualquer informação caso sintam-se constrangidos em quaisquer momentos da realização da pesquisa.

A pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem a resolução 466/2012 do conselho nacional de saúde, que dispõe as diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos. Os procedimentos de coleta dos dados (análise de documentos, observação e entrevista) serão realizados de tal modo que assegurarão “a confiabilidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros;”(alínea i).

Desse modo, está assegurado o mínimo de riscos de identificação, pois a garantia do anonimato é prioritária e os dados coletados serão resguardados por meio de atribuição de códigos aos participantes. Os benefícios diretos da pesquisa estão na possibilidade de permitir

reflexões sobre a temática abordada pelo estudo, sobretudo, no que se refere às experiências relativas à prática pedagógica com a “relação oralidade e escrita” observada e relatada pelos sujeitos.

Para participar dessa pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento da pesquisa.

A pesquisadora assegura que o seu nome e o material coletado durante a pesquisa, que indique a sua participação não será liberado ou divulgado, sendo garantida a manutenção do sigilo e a privacidade de todos os participantes durante todas as fases da pesquisa.

Contatos das responsáveis pela pesquisa:

Nome: Silvana Mendes Sabino Soares
E-mail: silsabinoso@gmail.com
Telefones para contato: (85) 98507 0694 / (85) 98178 8934
Endereço: Rua do Paraíso, 620 – Lagoa Redonda/Precabura – Fortaleza/Ce – CEP 60832-442
Instituição: Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Ceará
Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica Fortaleza – Ceará – CEP: 60020-110
Orientador: Ana Paula de Medeiros Ribeiro
E-mail: apmedeiros.ufc@gmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 Rodolfo Teófilo fone: 3366-8344

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como participante da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma via assinada deste termo. Fortaleza, ____/____/____

_____/____/____

 Nome do participante da pesquisa Data
 Assinatura

_____/____/____

 Nome da pesquisadora Data
 Assinatura

_____/____/____

 Nome do aplicador do TCLE Data
 Assinatura

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA AS CRIANÇAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: Oralidade e escrita: o Jardim Secreto da linguagem verbal na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Seu(ua) filho(a) está sendo convidado(a) por Silvana Mendes Sabino Soares (Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC), a participar como voluntário(a) da pesquisa supracitada. Ele(a) não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo deste estudo é investigar a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita nas práticas pedagógicas no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Para este estudo serão adotados os seguintes procedimentos: 1) análise de documentos produzidos pela professora (planos de aula, atividades de escrita propostas); 2) entrevistas com a professora registrada em gravador de áudio para posterior transcrição, 3) observação das interações durante as aulas e, 4) análise de escritas produzidas pelas crianças. As observações serão realizadas em dias e horários comuns de aula, com aproximadamente dez observações com três horas de duração, em média, das interações da professora com as crianças na sala de aula da amostra.

A pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem a resolução 466/2012 do conselho nacional de saúde, que dispõe as diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos. Os procedimentos de coleta dos dados (análise de documentos, observação e entrevista) serão realizados de tal modo que assegurem “a confiabilidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros;” (alínea i).

Desse modo, está assegurado o mínimo de riscos de identificação, pois a garantia do anonimato é prioritária e os dados coletados serão resguardados por meio de atribuição de códigos aos sujeitos participantes. Os benefícios diretos da pesquisa estão na possibilidade de permitir aos professores reflexões sobre a temática abordada pelo estudo, sobretudo, no que se refere às experiências relativas à prática pedagógica com a relação oralidade e escrita observada e relatada pelos sujeitos.

Para participar dessa pesquisa você e seu filho não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para permitir ou não a participação de seu(ua) filho(a). Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação de seu(ua) filho(a) a qualquer momento da pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A pesquisadora assegura que o nome do seu(ua) filho(a) e o material que indique sua participação não serão

liberados ou divulgados, sendo garantidas a manutenção do sigilo e a privacidade de todos os participantes durante todas as fases da pesquisa. Adicionalmente, o seu(u) filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Contatos das responsáveis pela pesquisa:

Nome: Silvana Mendes Sabino Soares
E-mail: silsabinoso@gmail.com
Telefones para contato: (85) 98507 0694 / (85) 98178 8934
Endereço: Rua do Paraíso, 620 – Lagoa Redonda/Precabura – Fortaleza – Ce
Instituição: Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Ceará
Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica Fortaleza – Ceará
Orientador: Ana Paula de Medeiros Ribeiro
E-mail: apmedeiros.ufc@gmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 Rodolfo Teófilo fone: 3366-8344

O abaixo assinado _____, ____anos,
 RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está permitindo a participação de seu(u) filho(a) como voluntário(a) da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

_____/____/____
 Nome do participante da pesquisa Data
 Assinatura

_____/____/____
 Nome do pesquisador Data Assinatura

_____/____/____
 Nome do profissional que aplicou o TCLE Data Assinatura

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS MAIORES DE 6 ANOS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado como participante da pesquisa **Oralidade e escrita: o Jardim Secreto da linguagem verbal na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**, da pesquisadora Silvana Mendes Sabino Soares (Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC).

Nesse estudo pretendemos investigar a relação entre a oralidade e a aquisição da escrita nas práticas pedagógicas no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a possibilidade de contribuir, efetivamente, para a ampliação do conhecimento em relação à compreensão das especificidades do trabalho pedagógico com a linguagem verbal, especificamente com o ensino e aprendizagem da oralidade e sua relação com a escrita e, conseqüentemente, poderá subsidiar a reflexão acerca de práticas pedagógicas frente às crianças e seus diferentes modos de falar e escrever.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): 1) análise de documentos produzidos pela professora (planos de aula, atividades de escrita propostas); 2) entrevistas com a professora registrada em gravador de áudio para posterior transcrição, 3) observação das interações durante as aulas e, 4) análise de escritas produzidas pelas crianças. As observações serão realizadas em dias e horários comuns de aula, com aproximadamente dez observações com três horas de duração, em média, das interações da professora com as crianças na sala de aula da amostra.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco

mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 20 ____.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Nome do pesquisador principal

Assinatura

Contatos das responsáveis pela pesquisa:

Nome: Silvana Mendes Sabino Soares

E-mail: silsabinoso@gmail.com

Telefones para contato: (85) 98507 0694 / (85) 98178 8934

Endereço: Rua do Paraíso, 620 – Lagoa Redonda/Precabura – Fortaleza – Ce

Instituição: Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica Fortaleza – Ceará

Orientador: Ana Paula de Medeiros Ribeiro

E-mail: apmedeiros.ufc@gmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 Rodolfo Teófilo fone: 3366-8344

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1. Fale um pouco de você, de sua formação, da sua escolha para ser professora dessa turma, das suas áreas de maior interesse.
2. Comente sobre as crianças que fazem parte da turma, como você as descreve, o que pensa sobre elas.
3. Fale sobre as linguagens que são desenvolvidas na escola. Para você, há alguma que tenha maior importância, qual, por quê?
4. Na sua opinião, ocorre a influência da oralidade para o desenvolvimento da escrita pela criança? Como se dá essa influência?
5. Como a Literatura infantil/contação de histórias pode contribuir com o desenvolvimento da oralidade e a aquisição da escrita?
6. Faça um breve relato de uma atividade que você planejou e executou que pode desenvolver a linguagem oral das crianças no cotidiano da sua sala?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES

- A interação entre professora e crianças, entre as crianças e entre as crianças e demais funcionários da instituição
- Os momentos da rotina em que são evidenciados os usos da linguagem oral e da escrita
- A participação das crianças nos momentos de interação oral, se voluntárias ou por indicação
- A motivação da professora à fala das crianças
- As respostas às perguntas da professora
- A comunicação de desejos, necessidades, dúvidas etc.
- As conversas entre as crianças (assuntos/temas)
- O envolvimento da professora nas conversas das crianças
- A escuta e valorização pela professora das falas das crianças
- As atividades que envolvem os gêneros textuais orais e escritos (Observar recursos utilizados, estratégias, atividades de registro feitas pelas crianças, espaços e tempos)
- A relação entre as atividades de oralidade e as atividades de escrita
- A motivação à escrita das crianças a partir da oralidade

ANEXO A – IMAGEM DA FOLHA DO CADERNO DE PLANEJAMENTO

PLANEJAMENTO DIÁRIO:

DATA: ____/____/____

SEGUNDA TERÇA QUARTA QUINTA SEXTA

Direitos de Aprendizagem que precisam ser garantidos: Expressar; Conviver; Participar; Conhecer; Brincar; Explorar.

EXPERIÊNCIAS	O QUE AS CRIANÇAS PODEM APRENDER	TEMPO	ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS
Definir o campo de experiência a partir da legenda (Ex. campo I), escrever o número do(s) inciso(s) que estará(ão) sendo contemplado(s), (Ex. inc. I, V, VI), além de definir qual(is) experiência(s) estará(ão) sendo considerado(s) (Ex.: Experiências sensoriais, cuidado pessoal... etc). Se mais de um campo estiver envolvido, deverá ser especificado todos os campos que serão contemplados seguidos dos incisos correspondentes e suas experiências consideradas (Ex. campo I, inciso I - experiências sensoriais, inciso VI - cuidado pessoal / campo 2, inciso II - expressão gestual). Cada inciso é composto por diversas experiências, por isso há a necessidade de recorte do inciso especificando a experiência que estará sendo considerada	Elencar o que as crianças podem aprender ao participarem dessas experiências (Previsas nas BNGC/2017 e Proposta Curricular do Município de Fortaleza/2016)	Especificar em qual tempo da rotina será realizada a(s) experiência(s), lembrando que em todos os tempos organizados na rotina, as crianças vivenciam as experiências e constroem conhecimentos sobre si e sobre o mundo. É imprescindível considerar os tempos permanentes que não podem faltar na rotina diária, além da inclusão de outros tempos de acordo com a necessidade de experiências diversificadas pelas crianças. Devem ser considerados como tempos permanentes na rotina da Educação Infantil: Tempo de acolhida na chegada, Tempo de brincar, Tempo de roda de história, Tempo de roda de conversa, Tempo de higiene e alimentação e Tempo de saída. Os tempos diversificados podem ser: Tempo de explorar os brinquedos e objetos, Tempo de ler livros, Tempo de cantar e dançar, Tempo de explorar calendário, Tempo de desenhar e pintar, Tempo de escrever do jeito que sabe, Tempo com água e com areia, Tempo de banho de chuveiro e de chuve, Tempo de passeios culturais, Tempo de exploração nas áreas diversificadas da sala (luz-de-corta, jogos, blocos e construção), assim como outros tempos que garantam a promoção de experiências diversificadas de acordo com as necessidades demonstradas pelas crianças.	Deslhar a organização das experiências e como ela será realizada em forma de atividade, por meio de organizações didáticas, tais como projetos e sequências didáticas, com o cotidiano das crianças, considerando os princípios da ludicidade, continuidade e a significatividade. Esse é o momento de planejamento no qual o professor irá pensar sobre as condições que irão favorecer as aprendizagens das crianças asseguradas pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brincar, Conviver, Participar, Explorar, Expressar-se e Conhecer-se), considerando possibilidades de interação (criança/criança, professor/criança e criança de idades diferentes); de escuta às crianças e respeito aos seus interesses e ritmos; de diálogo e negociação; de participação das crianças nas escolhas; na organização dos materiais; do ambiente; de protagonismo nas ações diárias propostas ao grupo; de brincadeiras variadas; de desafios; de ação criativa e exploratória das crianças; de produção pelas crianças e expressão utilizando diferentes linguagens; da organização dos espaços diversificados e dos recursos necessários.
RECURSOS:			
AVALIAÇÃO:			

CAMPO 1: O eu, o outro e o nós
 CAMPO 2: Corpo, gesto e movimento
 CAMPO 3: Trepas, sons, cores e formas
 CAMPO 4: Escuta, fala, pensamento e imaginação
 CAMPO 5: Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações

