



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

ELIZANGELA SILVA MESQUITA

**“TIA, DEIXA EU ESCREVER!”: OS USOS DA LINGUAGEM ESCRITA POR
CRIANÇAS PEQUENAS NO COTIDIANO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2024

ELIZANGELA SILVA MESQUITA

“TIA, DEIXA EU ESCREVER!”: OS USOS DA LINGUAGEM ESCRITA POR CRIANÇAS
PEQUENAS NO COTIDIANO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

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

- M543“ Mesquita, Elizangela Silva.
“Tia, deixa eu escrever!”: : os usos da linguagem escrita por crianças pequenas no cotidiano de um Centro de Educação Infantil do município de Fortaleza / Elizangela Silva Mesquita. – 2024.
180 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.
1. Linguagem Escrita. 2. Escuta. 3. Criança. 4. Pré-escola. I. Título.

CDD 370

ELIZANGELA SILVA MESQUITA

**“TIA, DEIXA EU ESCREVER!”: OS USOS DA LINGUAGEM ESCRITA POR
CRIANÇAS PEQUENAS NO COTIDIANO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 27/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

Profa. Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão (Membro externo)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Àquelas que se aventuram em explorar o mundo letrado: as crianças pequenas.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me honrada em poder declarar a minha gratidão a Deus e a tantas pessoas queridas que me apoiaram e me incentivaram ao longo de todo o meu processo no mestrado.

A Deus, Ser Supremo, por me conceder vida e saúde.

A Antônio Rogério (*in memoriam*) e Maria Graciete, meus pais, pelo esforço diário na minha educação para que eu tivesse melhores oportunidades. Meu pai, certamente, está esbanjando um sorrindo orgulhoso pela minha conquista, e consigo imaginar minha mãe falando para as amigas do mais recente título de sua filha, embora ela não tenha dimensão do que seja um mestrado.

A Rosângela, Francijane e Regio, meus irmãos, pela amizade sincera e compreensão nas ausências, ainda que momentâneas, de cuidados com os nossos pais.

A Antônio Sales, meu amado esposo, pela caminhada respeitosa, pelo apoio às minhas decisões, pelos cuidados com o meu bem-estar, pela calma diante minhas angústias e pela parceria na atenção para com os nossos meninos/rapazes.

A André e Alan, meus amores incondicionais, pelos sorrisos, abraços e diálogos. É uma dádiva tê-los em minha vida e poder aprender com vocês todos os dias.

À Professora Dra. Maria José Barbosa e às amigas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPA-UFC), especialmente a Aleandra, Aurinete, Carmen, Geovana, Jeane e Regiane, pelas trocas de experiências e amizade.

Ao Professor Daniel Brandão (UECE), pelo incentivo para que eu conquistasse meu “Sonho Possível” – título de seu projeto de extensão – e pelas considerações no meu projeto de pesquisa, o qual foi submetido à seleção para o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação pela UFC.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC) e da Graduação, em especial à Professora Dra. Adriana Limaverde (orientadora), à Professora Dra. Rosimeire Costa e à Professora Dra. Claudiana Melo, pelos conhecimentos partilhados no Estágio de Docência.

Aos colegas que ingressaram no Mestrado (UFC) no ano 2022.1, de modo especial a Ruth e Leandro, pela escuta atenta, pelas orientações e pelo companheirismo durante todo o processo.

Às colegas da linha de pesquisa, Débora, Flaviana, Giselly Mesquita, Jamille, Neydiana, Socorro e Susemayre, pelas partilhas nos nossos encontros de estudos juntamente com a nossa orientadora, Professora Dra. Adriana Limaverde.

Aos membros do Grupo de Pesquisa γραφή (grafi) - Laboratório de Estudos da Escrita, em especial ao coordenador do grupo, Professor Dr. Messias Dieb, pela acolhida, pelos momentos de estudos e pelas reflexões que possibilitaram a apropriação de novos conceitos.

À Professora Dra. Adriana Limaverde, minha orientadora, pela atenção, pela disponibilidade, pela leveza e pelas orientações precisas no decorrer do processo de escrita deste trabalho dissertativo. Muito obrigada.

Aos membros da banca examinadora, Professora Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão e Professor Dr. Messias Dieb, pelas valiosas considerações e sugestões desde a qualificação do projeto de pesquisa. Vocês são professores e pesquisadores de referência para mim e para tantos outros estudantes, profissionais e pesquisadores. Muito obrigada!

Às colegas da Coordenadoria de Educação Infantil/Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, em especial às amigas da equipe de trabalho Alda Lavor, Aline Gomes, Jammes Mendes, Jisle Monteiro, Renata Ferrer, Simone Calandrine, Tatiane Albuquerque e Valéria Arraes, por contribuírem para o meu crescimento pessoal e, fundamentalmente, profissional.

Às amigas Ana Maria, Angelica Maria, Lourdes Paiva e Tatiana Saboya pelo incentivo, trocas pedagógicas e apoio emocional.

Ao diretor da escola patrimonial, à coordenadora pedagógica, à professora de apoio à gestão do Centro de Educação Infantil e às professoras do agrupamento do infantil V, pela anuência, pelo acolhimento e pela parceria.

Aos pais/responsáveis das/pela crianças, pela confiança e permissão para o seguimento da pesquisa.

Às crianças da turma do infantil V, participantes da pesquisa, pela aceitabilidade, pelos diálogos, pelo acolhimento e pela convivência. Aprendi demais com vocês!

A todos que estiveram comigo nesse percurso de Mestrado Acadêmico em Educação, cujo processo é anterior ao ingresso na Universidade.



(Cavalcante – 6a2m)

Ficava intrigado como num livro tão pequeno cabia tanta história, tanta viagem, tanto encanto. O mundo ficava maior e minha vontade era não morrer nunca para conhecer o mundo inteiro e saber muito, como a professora sabia. O livro me abria caminhos, me ensinava a escolher o destino. (Queirós, 2019, p. 37)

RESUMO

Esta pesquisa deteve-se a investigar os usos da linguagem escrita por crianças pequenas, considerando as situações criadas por elas próprias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza-CE, com o intento, mais especificamente, de identificar, na instituição educativa, o uso da escrita em situações criadas pelas próprias crianças com idade entre 5 e 6 anos e analisar o sentido atribuído por elas aos usos da escrita nas vivências possibilitadas pela instituição educativa. Para tanto, este estudo fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural (Vigotsky, 2007, 2008, 2014), visto que a linguagem escrita é um artefato da cultura elaborado pela humanidade; na perspectiva discursiva (Smolka, 2012, 2017, 2019, 2023), pois que a escrita é um objeto de conhecimento constitutivo das relações sociais e do diálogo entre as crianças e entre estas e os adultos; e na escuta ativa das crianças pequenas (Cruz, 2008, 2010; Friedmann 2020; Rinaldi, 2012), dado que esta é uma prática permanente para o estranhamento e conhecimento dos interesses das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Gil, 2021; Minayo *et al.*, 2016) com elementos da etnografia (Lüdke; André, 2018), ancorada na análise textual discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016) como meio técnico para a investigação. Como procedimentos na construção do *corpus*, utilizou-se a observação participante (Gil, 2021; Minayo *et al.*, 2016), a técnica da História para Completar (Cruz, 2006) e a Roda de Conversa (Freire, 2007; Girão (2022)). Para registro do *corpus*, adotaram-se o diário de campo, as gravações de áudio e vídeo (Minayo *et al.*, 2016) e as fotografias (Bogdan; Bikler, 1994). A análise do *corpus* revelou que os usos da linguagem escrita pelas crianças, constitutivos das interações e interlocuções entre elas e entre elas e os adultos, as mobilizaram a criar seus próprios textos (cartas, escrita do nome de familiares, jogadores), fosse narrando para que um adulto escrevesse textos condizentes com seus interesses e suas necessidades, fosse por meio de uma escrita produzida por elas mesmas. Nos usos da escrita, as crianças demonstraram autoconfiança e curiosidade acerca da função e do funcionamento dessa linguagem. Além disso, evidenciou-se que as propostas de atividades relacionadas à escrita que despertaram a curiosidade das crianças e valorizavam suas ideias foram consideradas por elas como as mais eficazes. No entanto, as crianças também indicaram que algumas propostas eram enfadonhas, desestimulantes e fisicamente cansativas. Por meio de suas vozes, as crianças pequenas anunciaram seus interesses nos usos da escrita e denunciaram as atividades que as afastavam da relação com essa linguagem.

Palavras-chave: linguagem escrita; escuta; criança; pré-escola.

ABSTRACT

This research investigates the use of written language by young children in learning situations created by themselves, in the daily life of an early childhood education institution in the municipal public network of Fortaleza-CE, with the intention, more specifically, of identifying situations created by the children that involve the use of writing, aged 5 to 6 years and analyze the meaning they attributed to the use of writing in the experiences provided by the educational institution. Therefore, this study was based on the Historical-Cultural Theory (Vigotsky, 2007, 2008, 2014), since written language is an artifact of culture developed by humanity; on the discursive perspective (Smolka, 2012, 2017, 2019, 2023), since writing is an object of knowledge that is constitutive of social relations and dialog between children and between children and adults; and in active listening to young children (Cruz, 2008, 2010; Friedmann 2020; Rinaldi, 2012), as this is a permanent practice for understanding and getting to know children's interests. It is qualitative research (Gil, 2021; Minayo et al., 2016) with elements of ethnography (Lüdke; André, 2018), anchored in discursive textual analysis (Moraes; Galiazzi, 2016) as a technical means of investigation. As procedures in the construction of the corpus, we used participant observation (Gil, 2021; Minayo et al., 2016), the technique of the Story to Complete (Cruz, 2006) and the Conversation Circle (Freire, 2007; Girão, 2022). To register the corpus, field diaries, audio and video recordings (Minayo et al., 2016) and photographs (Bogdan; Bikler, 1994) were used. The corpus analysis revealed that the uses of written language by children, constitutive of interactions and dialogues between them and between them and adults, mobilized them to create their own texts (letters, writing the names of family members, players), whether narrating to for an adult to write texts consistent with their interests and needs, whether through writing produced by themselves. In their use of writing, the children showed self-confidence and curiosity about the function and workings of this language. In addition, it was evident that the proposals for activities related to writing that triggered the children's curiosity and valued their ideas were considered by them to be the most effective. However, the children also pointed out that some proposals were boring, discouraging and physically tiring. Through their voices, the young children announced their interests in the uses of writing and expressed dislike for the activities that kept them away from this language.

Keywords: written language; listening; child; preschool.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	– Votação para escolha do nome da creche e apresentação do resultado	59
Fotografia 2	– Desenho do quantitativo de meninas e meninos na turma.....	61
Fotografia 3	– Consentindo da participação na pesquisa com o registro no TALE e desenho do autorretrato das crianças	64
Fotografia 4	– Visita a exposição de fotografias do acervo de pesquisa	65
Fotografia 5	– Crianças consentido o uso das imagens com a escrita dos seus nomes	66
Fotografia 6	– Criança subindo na árvore e manipulando massa de modelar	70
Fotografia 7	– Sessão da História para Completar e capa do livro utilizado na técnica	72
Fotografia 8	– Imagens utilizadas na técnica Roda de Conversa e sessão realizada com as crianças	74
Fotografia 9	– Registros fotográficos feito pelas próprias crianças	76
Fotografia 10	– Sala de referência das crianças do infantil V	87
Fotografia 11	– Observação e enterro de uma lagarta no parque de areia	88
Fotografia 12	– Pátio coberto e crianças brincando de pega-pega	89
Fotografia 13	– Sobe e desce na escadaria da área verde	89
Fotografia 14	– Leitura literária realizada pela professora e pelas próprias crianças .	91
Fotografia 15	– Escrita espontânea e solicitação para realização da leitura do texto .	96
Fotografia 16	– Escrita espontânea e consulta da leitura pelos colegas	98
Fotografia 17	– Escrita espontânea resultante da interação	101
Fotografia 18	– Escrita espontânea mediada por criança e escrita a partir de um modelo	104
Fotografia 19	– Escrita espontânea mediada por criança	106
Fotografia 20	– Escrita espontânea e reprodução	109
Fotografia 21	– Escrita de nomes de familiares na areia	111
Fotografia 22	– Criação de narrativa com o manuseio do laptop	114
Fotografia 23	– Criança ditando seu texto, complementando com desenhos e seu nome	116
Fotografia 24	– Criança ditando o texto da carta, solicitando a leitura e sua	

	assinatura ao final do texto	118
Fotografia 25	– Escrita de carta e do nome próprio	120
Fotografia 26	– Adulto como escrita e criança assumindo sua autoria	123
Fotografia 27	– Escrita dos nomes de jogadores e de suas respectivas seleções	126
Fotografia 28	– Atividade de relacionar o nome a imagem, escrever carta de forma coletiva, escrever os nomes dos desenhos e copiar o título da história lida	139
Fotografia 29	– Atividade de formar o nome com letras móveis, copiar o título da história, as letras do alfabeto e identificar o próprio nome	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Resultado da busca nas bases SciELO, BDTD e CAPES, no período 2018-2023	20
Tabela 2	– Publicações selecionadas nas bases SciELO, BDTD e CAPES, no período 2018 – 2023	21
Tabela 3	– Jornadas de pesquisa em campo	61
Tabela 4	– Agrupamentos e organização das crianças	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Desenho de Flocos de neve feito pelas crianças	34
Figura 2	– Rede de elementos constitutivos da linguagem escrita	36
Figura 3	– Possíveis aprendizagens permeadas pela escuta ativa	53
Figura 4	– Autorização mediante <i>Google Forms</i>	63
Figura 5	– Sala de referência do Infantil V	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Codinome e participação das crianças	66
Quadro 2	–	Demonstrativo das unidades codificadas e intituladas	81
Quadro 3	–	Demonstrativo da organização das categorias	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

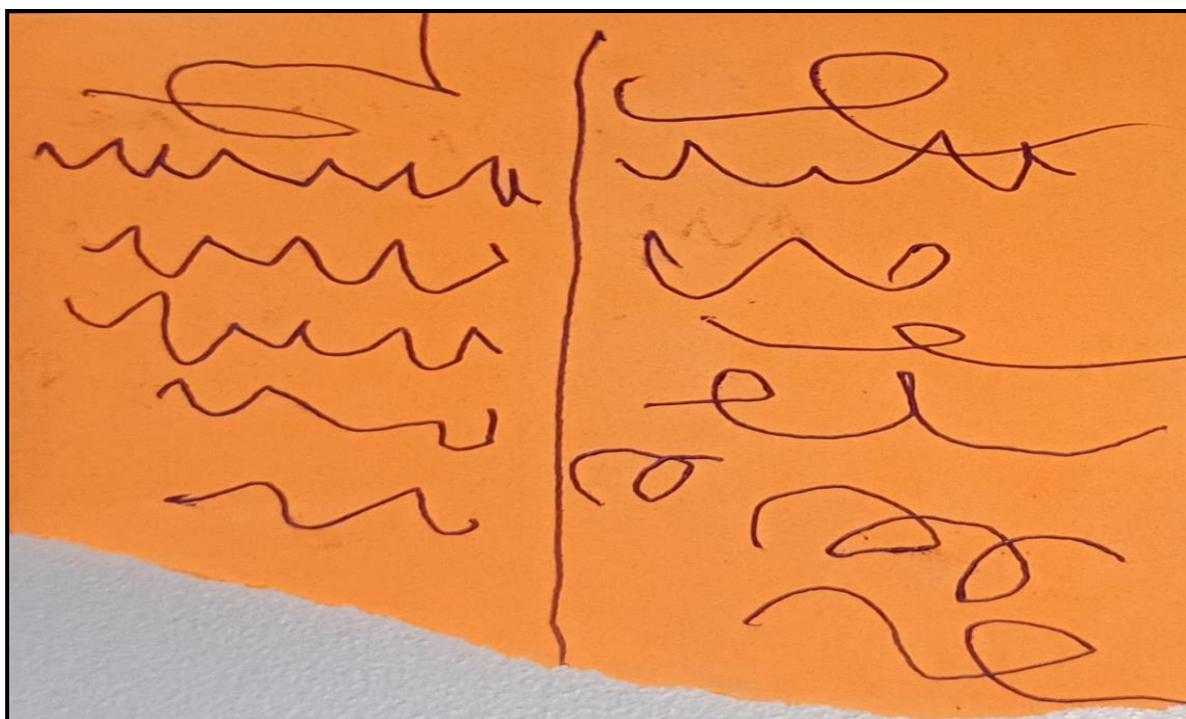
A	Ano
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
CH	Carga Horária
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EM	Escola Municipal
HC	História para Completar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M	Mês/Meses
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
RC	Roda de Conversa
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPU	Sistema de Protocolo Único
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INICIANDO O DIÁLOGO	13
1.1	Situando o objeto de estudo no âmbito das pesquisas.....	20
1.2	Organização dos capítulos.....	25
2	A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E RELAÇÕES	28
2.1	A Teoria Histórico-Cultural e a apropriação da cultura escrita	29
2.2	A dimensão dos processos interativos e interlocutivos no uso da escrita	37
2.2.1	<i>Os usos da linguagem escrita como um aprendizado para a vida</i>	41
2.2.2	<i>Possibilidades de as crianças dizerem sua palavra pela escrita</i>	44
2.3	A escuta como uma prática permanente para o estranhamento	48
3	CAMINHO METODOLÓGICO	55
3.1	A abordagem metodológica da investigação	56
3.2	O <i>locus</i> da pesquisa	57
3.3	Os participantes da pesquisa	61
3.4	Os procedimentos e instrumentos na construção do <i>corpus</i>	68
3.4.1	<i>Observação participante</i>	68
3.4.2	<i>A técnica História para Completar</i>	71
3.4.3	<i>A técnica Roda de Conversa</i>	73
3.4.4	<i>Instrumentos de registro</i>	75
3.5	A ética na pesquisa	77
3.6	Organização do <i>corpus</i>	78
4	CONTEXTUALIZANDO OS AMBIENTES DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	84
4.1	Caracterização do CEI Spider	84
4.2	Os espaços explorados pelas crianças pequenas	86
4.3	Conhecendo a rotina das crianças na Educação Infantil	90
5	A LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA DA INFÂNCIA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS PEQUENAS?	94
5.1	“Pra todo mundo saber!”: o uso da escrita para nomear o mundo	95
5.2	“Eu vou escrever!”: o uso da escrita na função comunicativa	113
5.3	“A gente escreve”: a escuta das crianças pequenas sobre a linguagem	

	escrita	127
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES PARA OUTROS OLHARES	144
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICE A – CARTA DE SOCILITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	162
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A DIRETORA DA INSTITUIÇÃO	163
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS	165
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA AS PROFESSORAS	167
	APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA AS CRIANÇAS	169
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	170
	APÊNDICE G – HISTÓRIA PARA COMPLETAR	171
	APÊNDICE H – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA	172
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SME)	173
	ANEXO B – DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICAS E GRAMATICAIS	174



(Carneiro – 6a1m)

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. (Mikhail Bakhtin, 2014, p. 109)

1 INICIANDO O DIÁLOGO

“[...] o processo de aprendizagem envolve conexões e relacionamentos entre sentimentos, idéias, palavras e ações. Ele envolve a construção de conexões e relações entre crianças, pai ou mãe, professor e comunidade.” (Debbie LeeKeenan e John Nimmo, 1999, p. 263).

Este estudo versou sobre os usos da linguagem escrita¹ por crianças da Educação Infantil (EI) na idade de cinco anos de uma instituição educativa da rede pública municipal de Fortaleza, Ceará. Concernente à língua escrita, comungo com as ideias de pesquisadores da área (Baptista, 2010; Brandão, 2021; Colello, 2021; Ferreiro, 2010; Smolka, 2012) de que se trata de um objeto cultural complexo com o qual as meninas e os meninos se relacionam desde cedo, uns mais do que outros, a depender da sua situação socioeconômica (Soares, 2009). Em todo o caso, as crianças estão imersas em uma sociedade letrada, em que, frequentemente, observam a postura de um adulto ou de uma criança mais experiente lendo e escrevendo os mais diversos tipos de informes, mensagens, textos narrativos e outros. São aprendizagens que precedem à entrada das crianças na EI e que ocorrem por meio da construção de conexões e relações, como bem grafado pelos educadores Debbie LeeKeenan e John Nimmo na epígrafe.

Apesar de essas experiências antecederem a entrada das crianças na instituição de EI, são perceptíveis concepções pendulares no que diz respeito à proposição de vivências com a língua escrita no ambiente educativo, em que, nas extremidades, se tem a “obrigação da alfabetização” e o “letramento sem letras” (Brandão e Leal, 2011). Na primeira tendência, “obrigação da alfabetização”, são adotadas atividades descontextualizadas e restritas ao papel avulso e lápis, como a cópia de letras, sílabas, palavras e pseudotextos desprovidos de sentido para as crianças. Já na segunda, “letramento sem letras”, é recusada a exploração dessa linguagem pelas crianças, em uma crença que o trabalho com as demais linguagens dará conta de responder suas indagações acerca da escrita, delegando ao ano escolar subsequente encarregar-se dessa apresentação. Em suma, na defesa de um dos extremos dessa polêmica,

¹ Refere-se a uma das muitas linguagens utilizadas pelas crianças nas suas produções relacionando com o uso social que se faz desse objeto cultural.

são desconsiderados os saberes, os interesses e as curiosidades das crianças pela linguagem escrita e constatadas incompreensões por parte desses educadores (gestores e professores) nos modos como assegurar esse direito às meninas e aos meninos no ambiente educativo, sendo elas as únicas prejudicadas nesta história, comprometendo a vida de gerações, como bem retratado no curta-metragem “Vida Maria²”.

Na contemporaneidade, o uso da linguagem escrita pelas crianças na escola da infância ainda é concebido como uma convenção empregada pela instituição escolar (Cf., por exemplo, Oliveira, 2018; Pinheiro, 2018), priorizando práticas descontextualizadas e repetitivas para o reconhecimento das letras e a junção fonema-grafema na formação de palavras. Nesse processo, a concepção de criança como ativa e potente soa como um jargão, pois as meninas e os meninos são vistos como passivos no seu processo de aprendizagem, sendo desconsiderada a escuta de seus interesses e necessidades relacionadas à linguagem escrita, havendo uma centralidade nas ações pedagógicas no professor.

Essas incompreensões repercutem no aumento da desigualdade na aprendizagem da língua escrita e de outras linguagens pelas crianças, tornando-se necessário instituir políticas públicas³ como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)⁴ implementado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2024, a fim de melhorar a qualidade da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental e mitigar o impacto negativo na vida das crianças. É certo que, embora as políticas públicas não sanem o problema, elas indicam caminhos e auxiliam na transformação para uma Educação Infantil de excelente qualidade para todas as crianças.

A escola de Educação Infantil tem o compromisso de assegurar o direito das crianças ao acesso à língua escrita desde a primeira etapa da educação básica, sendo essas vivências expandidas pela escuta do sentido que os usos dessa linguagem têm para as crianças. E, como direito, não pode ser vivenciado de qualquer modo! A escola da infância precisa romper com as vivências de escrita descontextualizadas, enfadonhas e centradas no uso do lápis e papel avulso, para que, de fato, as crianças possam ter experiências condizentes com o que é vivido na sociedade letrada na apropriação dessa linguagem.

² O curta-metragem apresenta a história de uma menina de cinco anos que é levada a abandonar os estudos para trabalhar. A reprodução dessa vida árdua, similarmente ocorre na relação das crianças com a linguagem escrita, pois que muitas desistem da instituição educativa por não verem sentido no que é vivido. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4.

³ Aqui, não pretendo analisar as políticas públicas em desenvolvimento ou implementação, mas ressaltar a necessidade do envolvimento e investimento dos governos para a mudança de paradigma relativa às vivências de língua escrita na Educação Infantil e demais etapas da educação.

⁴ Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Aqui, esclareço o sentido atribuído aos termos “experiência” e “vivência”, pois a compreensão desses vocábulos será necessária, uma vez que serão utilizados ao longo do trabalho. Para “experiência”, baseio-me na conceituação de Larrosa (2020), filósofo e educador espanhol, que a define como algo subjetivo, singular, próprio de cada pessoa. Já a “vivência” corresponde “[...] àquilo que está localizado fora da pessoa” (Vygotsky, 1994:341 *apud* Mello, 2010, p. 333). Nesse sentido, a escola da infância proporciona vivências de escrita às crianças, e estas, enquanto sujeito da experiência, em contrapartida, têm a possibilidade de “[...] cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2020, p. 25).

Nessa perspectiva, a capacidade de escutar os diferentes pontos de vista das crianças, que envolvem todos os sentidos de quem fala e quem ouve (Cruz, 2008; 2010; Friedmann 2020; Rinaldi, 2012, 2014, 2016), retroalimenta as diversas relações na escola da infância, por meio da brincadeira, das interações e dos diálogos. E, sendo a instituição de Educação Infantil esse espaço de vida, a escuta ativa favorece a transformação do eu e do outro, a interação respeitosa às singularidades de cada pessoa, o diálogo atento e aberto às múltiplas expressões e a ampliação dos conhecimentos do mundo letrado.

Posto isso, rememoro o ato de escrever, mesmo que ainda não convencionalmente, como uma ação de grande interesse e presença na minha primeira infância. Esse desejo era expresso por meio dos rabiscos e das garatujas nas brincadeiras cotidianas de "escolinha" na calçada da casa dos meus pais. Do meu jeito, escrevia bilhetes, convites, receitas, nomes (o meu e de familiares), letras do alfabeto, números, criava histórias, pintava e desenhava o que vinha surgindo na minha imaginação. Além disso, eram bem comuns as indagações sobre como se escrevia determinada letra, sílaba ou palavra.

Essas experiências antecederam as que me atravessaram no ambiente escolar, pois, até o início da década de 1980, o atendimento na escola era destinado somente às crianças a partir de sete anos de idade, sendo de responsabilidade da Legião Brasileira de Assistência (LBA), assim como de outras instituições, assistir as crianças menores vulnerabilizadas pela pobreza.

Das primeiras vivências na LBA, à época, localizada no centro do município de Brotas-Miraíma⁵, tenho a lembrança de brincar de pega-pega, esconde-esconde, faz de conta, de fazer bolhas de sabão, dentre outras, que aconteciam no espaçoso quintal da instituição.

⁵ O município de Brotas é o segundo maior distrito da cidade Miraíma, com uma população de 4.176 (2010), localizado a 25 km da sede de Miraíma e a 21 km da cidade de Itapipoca-CE. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mira%C3%ADma>. Acesso em: 08 jul. 2023.

Lembro a existência, no ambiente interno da instituição, de uma grande mesa, em que, junto à professora, nos reuníamos para ouvir histórias e cantar músicas tradicionais da infância (“Se essa rua fosse minha”, “Alecrim dourado”, “Meu limão, meu limoeiro”). Recordo também de uma estante com numerosos livros de literatura infantil, os quais sempre ficavam organizados de modo inacessível às crianças, e outros suportes da escrita, como riscadores e brinquedos. Até me atrevi, por algumas vezes, a tentar alcançá-los. Mas, sempre prestes a conseguir, era coibida pela professora, que alertava que teria o momento certo para tal proeza.

E as vivências com as outras linguagens? Como se deu a minha relação, mais especificamente, com a linguagem escrita na LBA? Ansiava por saber mais sobre as histórias dos livros, explorar com maior intensidade os materiais dispostos, rabiscar, desenhar e ser escutada nas minhas necessidades. Todavia, a referida instituição mantinha uma visão de cunho assistencialista, cuja necessidade se centrava na guarda e alimentação das crianças⁶, desconsiderando a aprendizagem e o desenvolvimento delas em relação ao mundo letrado e às outras linguagens.

Essas vivências educativas da minha primeira infância, contudo, foram ressurgindo no transcorrer da minha formação inicial como pedagoga e no exercício da minha profissão. Como professora de um agrupamento da pré-escola, de 28 crianças com cinco anos de idade, um amálgama de conhecimentos teóricos e práticos, incertezas, indagações e dúvidas permeavam o meu fazer pedagógico, como, por exemplo: quais os conteúdos necessários às crianças da pré-escola? Como trabalhar a escrita com esse agrupamento?

Apesar dos estudos realizados na graduação (Vigotsky, 2007; Freire, 1996; Freire, 1991; Ariès, 1986; Ferreiro; Teberosky, 1999), pela inexperiência e insegurança, fui convencida pela gestão da escola e por outros professores considerados mais experientes a adotar determinadas atividades à base de papel e lápis que priorizavam o desenvolvimento enfadonho da coordenação motora (cobrir linhas tracejadas, colar papel picado ou bolinhas de papel no traçado das letras, cobrir e repetir uma letra do alfabeto a cada semana e escrever repetidas vezes o nome completo sem um sentido) como pré-requisitos para que as crianças aprendessem a escrever e obtivessem sucesso ao ingressar no Ensino Fundamental. Essa

⁶ Historicamente, essa foi umas das funções assumidas pela Educação Infantil, além de, posteriormente, assumir a função de desenvolver os conhecimentos das crianças e de compensar as deficiências das que viviam em situação de pobreza, consideradas desprovidas de conhecimento e de cultura (Cruz, 2003; Kramer, 2006). Nesse ínterim, a pré-escola, antes destinada somente às crianças das classes médias e altas da sociedade, surge como uma solução para prevenir e superar o fracasso escolar no Ensino Fundamental (Smolka, 2012), decorrente do elevado número de evasão escolar e repetência das crianças pobres.

perspectiva de a criança “vir a ser”⁷ também era um apelo vindo das famílias, que ansiavam por ver seus filhos escrevendo, lendo e conhecendo outros conteúdos, na expectativa de que elas alcançassem um bom desempenho nos anos escolares subsequentes.

No convívio com as crianças, na observação e escuta das suas hipóteses e teorias sobre a linguagem escrita, fui repensando a minha prática pedagógica, buscando conciliar os conhecimentos produzidos pela humanidade com os interesses expressos por elas, apresentando a escrita ao desempenhar o papel de escriba no registro da pauta de atividades do dia, das cantigas e brincadeiras preferidas, ao oportunizar brincadeiras com o nome próprio e o manuseio de livros de literatura infantil (embora o acervo fosse pequeno), ao organizar riscadores, tintas guache e papéis de diferentes formatos e texturas ao alcance das meninas e dos meninos.

Posteriormente, como supervisora escolar pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, na atribuição de acompanhar o planejamento pedagógico e a prática docente, observava o desenvolvimento de atividades de escrita possibilitadas às crianças pequenas compatíveis às aludidas na minha experiência inicial como professora. Presenciava, com frequência, a utilização, por meio da xerografia das mesmas atividades previstas para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, como ligar figuras às sílabas indicadas e escrever sílabas iniciais para a formação de palavras cartilhadas (bala, bela, bila, bola, bule), sendo que estas não apresentavam nenhum sentido para as meninas e os meninos da EI.

Como formadora de professores e coordenadores pedagógicos da EI pela mesma rede de ensino, escutava dos docentes relatos de práticas em que a escrita era apresentada às crianças de modo maçante, enfadonho e descontextualizado. Em outras palavras, correspondia a uma escrita escolarizante tradicional, distanciada da escrita em uso no contexto social, desprezando a relação entre “[...] os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (Brasil, 2009). Quanto à articulação entre esses saberes, o educador e pesquisador Fochi (2016, p. 7), indica que a relevância dela se dá devido à especificidade dessa etapa, justificando-se pela “[...] provisoriidade do conhecimento e a idade das crianças que vivem a Educação Infantil [...]”.

Naquele momento, como formadora da EI, observava uma concepção oscilante, conforme citado anteriormente, entre os docentes, em relação à linguagem escrita: ora a consideravam como algo exclusivo e prioritário para a preparação das crianças para a série

⁷ Refere-se à ampliação dos conhecimentos na intenção de alcançar projetos futuros, como passar de um ano escolar para outro, conseguir um bom emprego, etc., sendo as crianças seres potentes que precisam interagir com o outro e as outras culturas e viverem o “agora”.

subsequente, através de práticas de escrita inadequadas ora como algo a ser evitado, por ser visto como um desrespeito às culturas da infância (Brandão, 2021; Colello, 2021; Ferreiro, 2010).

Mais tarde, os estudos decorrentes do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (2015), ofertado pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), do qual participei como cursista, oportunizou-me refletir a respeito da importância da escuta ativa das ideias das crianças (Malaguzzi, 1999; Freire, 2007; Cruz, 2008, 2010; Rinaldi, 2012, 2014, 2016) acerca dos mais diversos assuntos, sendo uma prática que potencializa o seu protagonismo, possibilitando à professora⁸ valorizar os saberes das meninas e dos meninos a fim de enriquecer as suas aprendizagens. Foram encontros que me impulsionaram a rever concepções de infância, de criança, de Educação Infantil, de currículo, etc., aprimorando o meu olhar no desenvolvimento de ações pedagógicas que reconhecessem e respeitassem as especificidades e singularidades das crianças pequenas.

Na pesquisa de conclusão do referido curso, intitulada de “A escuta da criança sobre a linguagem gráfica: resignificando o fazer pedagógico”, detive-me a investigar as concepções de crianças de cinco anos de idade sobre a linguagem gráfica em uma escola pública municipal de Fortaleza, por intermédio da observação e entrevista com pequenos grupos. Como resultado, foi constatado que as crianças, enquanto dependentes da autorização da professora, não tinham livre acesso para manusear os materiais (lápiz de cor e grafite, giz de cera, papel A4, canetas hidrográficas, entre outros, do acervo da docente) nem liberdade para expressar as suas ideias nos momentos propostos ao registro gráfico, já que, frequentemente, recebiam desenhos prontos.

Apesar disso, elas revelavam conhecimentos de mundo. Falavam sobre as características dos animais, os meios de transportes; perguntavam acerca da produção gráfica produzida pelo outro, negociavam o uso dos materiais, dentre tantos outros assuntos. Muitos desses conhecimentos, senão todos, poderiam ser ampliados caso as crianças fossem escutadas, favorecendo assim a articulação com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Desse modo, persiste o interesse em escutar as ideias das crianças! Agora, na pesquisa de mestrado, proponho investigar o que as crianças pequenas pensam sobre os

⁸ Será feito uso do termo no feminino pela predominância das mulheres na área da Educação Infantil.

usos da língua escrita no contexto⁹ da instituição educativa. Diferencia-se o presente objeto de estudo da pesquisa realizada no curso de especialização (UFC) não só pelo *locus*, mas também pelos procedimentos e instrumentos metodológicos (aspectos que serão discutidos no terceiro capítulo).

Todo esse processo vivenciado é um reflexo advindo das acepções do atendimento às crianças na EI que segue de uma prática de benevolência para o reconhecimento do direito das crianças à educação. Contudo, a garantia desse direito decorreu da intensa mobilização dos movimentos sociais, como fóruns, pesquisadores da área, profissionais da educação e outros representantes (Brasil, 2009a), concretizada nos marcos legais da Constituição Federal – CF (Brasil, 1988) e reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009a) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

O direito social das crianças até cinco anos de idade é preconizado na CF quando esta declara o dever do Estado com a Educação Infantil – creches e pré-escolas –, sendo também legitimado no ECA (Brasil, 1990). Na LDBEN (Brasil, 1996), o referido direito é estabelecido no Art. 29, segundo o qual a EI tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, englobando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Fundamentado nesses documentos, o RCNEI (Brasil, 1998) propõe um conjunto de orientações no intuito de auxiliar os profissionais no desenvolvimento da ação educativa junto às crianças de zero a seis anos, destacando a necessidade de considerar os conhecimentos que elas possuem e a aprendizagem como a apropriação de um contexto de vida.

As DCNEI (Brasil, 2009a) marcam o processo de revisão de concepções (currículo, criança, avaliação e outras), como também orienta a organização da proposta curricular, devendo garantir às crianças variadas vivências, dentre elas a interação com a linguagem escrita e o “[...] convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Art. 9, inciso III). Já a BNCC (Brasil, 2017), no que especificamente se relaciona à EI, aponta que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) devem ser assegurados às crianças, com um currículo organizado em cinco Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e

⁹ Diz respeito à organização do espaço e aos recursos disponíveis às crianças, configurando-se como um ambiente educativo-interativo (Oliveira-Formosinho, 2007), abrangendo “o ambiente físico, cultural e social” (Strozzi, 2014).

movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tais campos são integrados, embora a linguagem escrita se apresente de modo mais acentuado no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o qual compreende a imersão das crianças na cultura escrita, considerando o que elas já conhecem, bem como suas curiosidades e hipóteses sobre o sistema de representação.

Essa sintetização do processo histórico das conquistas legais para a etapa da EI revela a progressão e as mudanças fundamentais no intento de assegurar os direitos reservados a todas as meninas e os meninos à educação. Entretanto, apesar de todos os avanços da política de atendimento educacional às crianças na primeira infância (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2017), na contemporaneidade ainda testemunhamos retrocessos que persistem ao longo dessas décadas de conquistas legais, como falta de vagas em creches e pré-escola, condições materiais precárias (Cruz, 2009), currículo engessado e práticas pedagógicas centradas na professora. (Dahlberg; Moss; Pence, 2019). Mais precisamente no que diz respeito à linguagem escrita, muitos educadores enfrentam incertezas sobre como abordar esse objeto de conhecimento com as crianças na primeira infância (Baptista, 2010; Brandão *et al.*, 2011; Smolka, 2012), visto que não compreenderam que as crianças devem ser assistidas em relação aos seus interesses e à sua curiosidade pelo sistema de escrita alfabética.

Na continuidade, no que concerne aos usos da língua escrita, o estudo abordará as pesquisas acadêmicas realizadas que têm uma relação mais direta com o presente objeto de investigação, bem como os aportes teóricos que subsidiaram esta discussão.

1.1 Situando o objeto de estudo no âmbito das pesquisas

Na revisão de literatura, com a intenção de conhecer as produções acerca do tema de pesquisa, realizei um levantamento dos trabalhos publicizadas em bibliotecas digitais de livre acesso: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Inicialmente, a busca foi efetivada com as palavras-chave “escrita”, “linguagem escrita” e “Educação Infantil”. Em seguida, apliquei o filtro temporal para o período de 2018-2023, haja vista esse intervalo abranger a BNCC (Brasil, 2017), último documento de caráter normativo veiculado no Brasil que faz referência à EI e define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Vejamos

os resultados auferidos:

Tabela 1 – Resultado da busca no período 2018-2023

PORTAL ELETRÔNICO	RESULTADO DAS PESQUISAS
SciELO	105
BDTD	107
CAPES	43

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após a análise dos resultados das pesquisas, examinei os títulos dos trabalhos com o objetivo de identificar aqueles que estavam relacionados ao objeto de estudo. Com esse procedimento, observei que, embora muitos deles exibissem algumas das palavras-chave utilizadas na busca – como escrita, linguagem escrita e Educação Infantil –, predominantemente se concentravam na perspectiva da professora, havendo poucos que abordassem a escuta da criança em relação a essa linguagem (ver Tabela 2). Além disso, os títulos faziam referência a outras temáticas, tais como: literatura, oralidade, leitura, práticas pedagógicas, formação continuada, narrativas digitais, gêneros discursivos, transição das crianças da EI para o EF, brincadeira, múltiplas linguagens, programação, afetividade e cognitividade, fases da aquisição da escrita, livro didático, registros e outros.

Dessa verificação inicial, tomando como base o propósito da pesquisa, foram selecionados um artigo da SciELO, três dissertações da BDTD e três artigos da CAPES para posterior análise dos resumos. Um dos artigos da CAPES corresponde ao mesmo trabalho da SciELO, sendo identificado como de ambos os sítios eletrônicos. Após a leitura dos resumos, foi excluído um artigo da CAPES por este centrar o objetivo na discussão da linguagem escrita na EI com a Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019). Desse modo, considero que três dissertações da BDTD, um artigo científico da CAPES e outro da SciELO/CAPES apresentaram elementos condizentes com o objeto de estudo ora em investigação (ver tabela 2).

Tabela 2 – Publicações selecionadas nas bases SciELO, BDTD e CAPES, no período 2018 – 2023 (continua)

PORTAL	ANO/TIPO DE PUBLICAÇÃO	PROGRAMA/ UNIVERSIDADE / PERIÓDICO	TÍTULO	AUTOR(A)
BDTD	2018 Dissertação	Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC)	As crianças do último ano da Educação Infantil e sua relação com a aprendizagem da escrita: sujeitos, móveis e sentidos	OLIVEIRA, Rejane Maira Dias de Orientador: Prof. Dr. DIEB, Messias Holanda

Tabela 2 – Publicações selecionadas nas bases SciELO, BDTD e CAPES, no período 2018 – 2023 (conclusão)

PORTAL	ANO/TIPO DE PUBLICAÇÃO	PROGRAMA/ UNIVERSIDADE / PERIÓDICO	TÍTULO	AUTOR(A)
BDTD	2018 Dissertação	Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN)	Escrita na Educação Infantil: experiências e sentidos de crianças	PINHEIRO, Monalysa Themistocles da Silva Orientadora: Profa. Dra. LOPES, Denise Maria de Carvalho
BDTD	2018 Dissertação	Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA)	Eu ainda não falei, eu quero falar! – os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares	VALENTE, Rosianne de Sousa Orientadora: Profa. Dra. COSTA, Sinara Almeida da
CAPES	2018 Artigo	Série-Estudos - Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB)	Leitura e escrita de gêneros discursivos na pequena infância: um estudo na perspectiva Bakhtiniana	SILVA, Greice Ferreira da
SciELO/ CAPES	2022 Artigo	Revista em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Com a palavra, as crianças! As trocas discursivas durante a produção coletiva de textos na Educação Infantil	GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os trabalhos de Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Valente (2018), Silva (2018), Girão e Brandão (2022) apresentam relevantes contribuições que se aproximam e se diferenciam quanto ao presente objeto de estudo: os usos da linguagem escrita por crianças da pré-escola.

Na pesquisa de Oliveira (2018), a autora analisou a relação das crianças do último ano da Educação Infantil com a aprendizagem da escrita, considerando seus motivos no aprendizado desse objeto cultural e os sentidos atribuídos a essa atividade. Como fundamentação teórica, apoiou-se nas ideias de Charlot (2005) para discutir a relação com o saber, sendo as crianças os participantes da pesquisa. Os resultados indicaram que a escrita para as crianças consistia em responder a uma demanda da escola no intuito de agradar aos adultos (profissionais e famílias); de atender aos próprios desejos e às necessidades pessoais; e, por último, as crianças demonstravam interesse em compreender essa linguagem.

Pinheiro (2018), com objetivo bem aproximado da pesquisa aludida (Oliveira, 2018), tratou de analisar as experiências das crianças com a escrita e os sentidos dessa linguagem para elas. Os participantes da pesquisa, assim como os da anterior, foram as crianças na faixa de idade de cinco anos, bem como a professora e a coordenadora pedagógica da turma. Os dados apresentados revelaram que as crianças demonstravam entusiasmo em escrever e atribuíam diversos sentidos a essa linguagem, como: “é desenhar, é usar instrumentos para escrever, é fazer letras/alfabeto, é fazer nomes, é fazer tarefas vinculadas à escola, é estudar para ficar inteligente, é fazer coisas de adulto, é algo que se pode dar a alguém e, finalmente, é algo que é vivido fora da escola” (p. 124). Com relação ao discurso docente, segundo a autora, por vezes, as professoras se distanciavam da função social da escrita e, por outras, elas demonstravam desconhecimento dos modos de apropriação e desenvolvimento da escrita.

Tal como Pinheiro (2018) e Oliveira (2018), tenho grande interesse em escutar as vozes das meninas e dos meninos na faixa etária de cinco anos acerca da língua escrita. Contudo, diferentemente das autoras que se detiveram às experiências, aos sentidos da escrita para as crianças (Pinheiro, 2018; Oliveira, 2018) e ao que as mobilizava nessa experiência (Oliveira, 2018), priorizei investigar os usos da escrita realizados pelas crianças no cotidiano da instituição de Educação Infantil, com a intenção de compreender, por meio da escuta de seus dizeres, a relação delas com essa linguagem.

No trabalho de Valente (2018), a autora, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, também buscou compreender os sentidos da linguagem escrita atribuídos por crianças da pré-escola de duas instituições educativas: uma da rede pública e a outra da particular. Por meio da análise do *corpus*, foi constatado que os sentidos atribuídos à linguagem escrita pelas crianças não condiziam com o uso da escrita na sua função social e que vivências possibilitadas às crianças não contribuía – e muitas vezes continuam não o fazendo – para sua inserção na cultura escrita, resultando em uma escrita distanciada do contexto social.

Na continuidade, respaldada nas ideias teóricas do Círculo de Bakhtin, Silva (2018) abordou sobre a “[...] formação do leitor e do re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil.” A pesquisadora, também no papel de professora da turma de crianças de 4 e 5 anos de idade, optou por uma pesquisa-ação, na qual defendeu a tese de que o ensino por meio dos gêneros discursivos possibilita às crianças aprender sobre a língua desde a primeira etapa da educação básica.

Na pesquisa de Valente (2018) e Silva (2018), as autoras estabelecem,

respectivamente, um diálogo com a Teoria Histórico-Cultural (Vigotsky, 2007) e a perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2014), salientando o significado da escrita na visão das crianças. São aspectos que estão em conformidade com esta investigação. Porém, tenciono identificar as situações que demandam os usos da escrita, considerando as manifestações das crianças (comunicar-se com alguém, identificar objetos e pessoas, apoiar a memória, etc.) e suas reflexões, curiosidades e questões sobre o sistema de representação alfabética.

Mais recentemente, Girão e Brandão (2022) versaram a respeito das trocas discursivas entre crianças, bem como entre crianças e professora na escrita colaborativa de textos em duas turmas em que a docente desempenhava o papel de escriba e mediadora dos diálogos. A pesquisa, baseada em uma abordagem sociodiscursiva e ancorada nas ideias de Bronckart (1999) e Schneuwly (2004), evidenciou que as crianças participaram de modo ativo na produção de diferentes gêneros discursivos. Nesse ínterim, elas refletiam e compartilhavam conhecimentos sobre estrutura do gênero, conteúdo textual, revisão lexical e outras dimensões inerentes à produção textual. Embora a perspectiva discursiva também respalde o diálogo teórico, o fio condutor para compreender os usos da escrita, que diverge de uma proposta de produção textual, perpassa pelas propostas de atividades criadas pelas próprias crianças pequenas na escola da infância, considerando as diferentes ocasiões de aprendizagem vivenciados por elas no cotidiano da instituição.

Compendiando, as supracitadas pesquisas comungam com este estudo, mais precisamente no que concerne a conhecer a perspectiva das crianças pequenas quanto à escrita na instituição de Educação Infantil. Porém, diferenciam-se no objeto de investigação, haja vista os trabalhos analisados focalizarem nos sentidos e motivos das crianças com relação à escrita e nos processos discursivos delas com a professora na elaboração de gêneros textuais. São trabalhos relevantes que decerto aprimoram o estudo sobre a língua escrita na EI. Contudo, na intenção de ampliar esse diálogo, o objeto de estudo desta pesquisa se detém a investigar os usos da escrita por crianças no cotidiano da instituição de Educação Infantil, considerando as situações criadas por elas e o sentido atribuído às vivências com essa linguagem (ver os objetivos geral e específicos).

Além desses trabalhos, esta pesquisa está ancorada nas ideias teóricas que tratam da linguagem escrita como objeto cultural (Vigotsky, 2007; Luria, 2017) e como processo de elaboração cognitiva amalgamado às interações e interlocuções (Smolka, 2012, 2017, 2019, 2023), e nos estudos realizados sobre a escuta das crianças (Cruz, 2008, 2010; Friedmann 2020; Rinaldi, 2012, 2014, 2016), na intencionalidade de assegurar os usos da escrita em conformidade com os interesses das crianças na EI. Assim, faz-se necessário, evidentemente,

correlacionar essa linguagem com as práticas sociais, considerar a interação e a interlocução como modos de apropriação desse objeto cultural e a escuta ativa de suas curiosidades e argumentos (ver segundo capítulo).

Diante do exposto, surgiram os seguintes questionamentos: como as crianças na faixa etária de cinco anos utilizam a linguagem escrita no cotidiano na escola da infância? Em que situações do cotidiano da instituição educativa as crianças fazem uso da escrita? Qual o sentido dos usos da linguagem escrita para as crianças pequenas?

A partir dessas indagações, estabeleci como objetivo geral:

Investigar os usos da linguagem escrita por crianças pequenas, considerando as situações criadas por elas próprias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza – CE.

Diante disso, como objetivos específicos temos:

- Identificar, na instituição educativa, o uso da escrita em situações criadas pelas próprias crianças com idade entre 5 e 6 anos;
- Analisar o sentido atribuído pelas crianças aos usos da escrita nas vivências possibilitadas pela instituição educativa.

Dando continuidade ao diálogo, apresentarei os capítulos que compõem este trabalho de pesquisa para que o leitor possa apreender melhor as ideias aqui explanadas e defendidas.

1.2 Organização dos capítulos

O caminho percorrido na investigação do tema foi organizado em seis capítulos. O primeiro, constituído pela **introdução**, apresenta o meu envolvimento pessoal e profissional com o estudo em questão, perpassa pelo levantamento de pesquisas realizadas no âmbito nacional, pelos contributos de teóricos, pesquisadores e estudiosos renomados sobre o tema, e chega às questões e aos objetivos geral e específicos que norteiam a realização do trabalho.

O segundo capítulo, intitulado **A linguagem escrita na Educação Infantil: perspectivas e relações**, discute a fundamentação teórica que sustenta o diálogo sobre a escrita no espaço educativo da primeira infância. Principiando com a Teoria Histórico-Cultural (Vigotsky, 2007) para a compreensão do uso da linguagem escrita como necessária à vida. Seguida pela dimensão dos processos interativos e interlocutivos (Smolka, 2012, 2017, 2019, 2023) como constituidores da escrita. Por fim, ressaltando a escuta das crianças (Cruz, 2008, 2010; Friedmann 2020; Rinaldi, 2012, 2014, 2016) como uma prática permanente para

o estranhamento, conhecimento dos interesses comunicativos, curiosidades, hipóteses e a valorização do protagonismo das crianças pequenas.

O terceiro capítulo, **metodologia**, elucida o desenvolvimento da pesquisa: a abordagem metodológica, o *locus*, os participantes, os procedimentos e os instrumentos utilizados na construção do *corpus*, assim como pontua a ética na pesquisa e a organização do *corpus*. Como veremos, foi um caminho construído à medida que foram dados os primeiros passos.

O quarto capítulo, **contextualizando os ambientes da instituição de Educação Infantil**, situa o campo de pesquisa no qual as crianças estavam inseridas: a localização do CEI Spider, os agrupamentos atendidos, as instalações da instituição, a percepção das crianças sobre o CEI, os ambientes e a rotina das crianças na instituição educativa.

O quinto capítulo, **a língua escrita na escola da infância: o que dizem as crianças pequenas**, contempla o *corpus* organizado em três categorias: a escrita para nomear o mundo; a escrita na função comunicativa; e, a escuta das crianças acerca da linguagem escrita. De modo geral, discorre a respeito dos usos da escrita a partir da perspectiva das meninas e dos meninos do último ano da Educação Infantil, enfocando um processo de ampliação do conhecimento dessa linguagem nas situações criadas pelas próprias crianças na instituição educativa.

O sexto capítulo, **considerações finais: possibilidades para outros olhares**, consolida uma interpretação do/da estudo/pesquisa, abrangendo o referencial teórico, assim como a construção, compreensão e interpretação do *corpus* da pesquisa. Além disso, evidencia o interesse e a curiosidade das crianças no uso da linguagem escrita e a preponderância da realização de novas pesquisas sobre este objeto de estudo para que possamos ter uma escola da infância em que todos as meninas e meninos tenham a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos acerca do mundo letrado e sejam felizes ao desbravarem essas descobertas no ambiente educativo.



(Gonçaves – 5a10m)

Esses meninos e meninas curiosos, ávidos por saber e entender, estão em toda parte, no norte e no sul, no centro e na periferia. Não os infantilizemos. Desde muito cedo eles se fazem perguntas com profundo sentido epistemológico: o que é que a escrita representa e como a representa? (Ferreiro, 2002, p. 37)

2 A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E RELAÇÕES

“Nada de importante ou de grande na vida se faz sem sentir uma grande emoção.” (Lev Vygotsky, 2014, p. 67).

Na apropriação da linguagem escrita, as ações das crianças são movidas por “uma grande emoção”, conforme citado por Vygotsky na epígrafe. Nesse processo inicial, assim como por toda a vida, *o que, como, para que e para quem* escrever deve partir de uma necessidade dos envolvidos nesta ação.

Dessa forma, este segundo capítulo evidencia o papel ativo das crianças pequenas em relação aos usos da linguagem escrita, reconhecendo-as como produtoras e consumidoras de cultura desde sua chegada ao mundo, bem como, atentando não só para a preponderância das interações e interlocuções entre as próprias crianças e crianças e adultos, como também para a escuta ativa das necessidades e dos interesses dos infantes na apropriação da escrita na escola da infância. Tomando como base esse diálogo, as ideias foram organizadas em três subtítulos: i) a Teoria Histórico-Cultural na apropriação da cultura escrita; ii) a dimensão dos processos interativos e interlocutivos ressaltando os usos da linguagem escrita pelas crianças na primeira infância; e, iii) a escuta como uma prática permanente para o estranhamento.

O estudo teve como embasamento a abordagem da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2007), que assume a linguagem escrita como um objeto da cultura criado ao longo da história da humanidade; a perspectiva discursiva (Smolka, 2012, 2017, 2019, 2023), que faz referência à interação e à interlocução (convívio e diálogo) como momentos constituidores da língua escrita; e a escuta ativa (Cruz, 2008, 2010; Friedmann 2020; Rinaldi, 2012, 2014, 2016) dos interesses e curiosidades das meninas e dos meninos acerca da língua escrita para a ampliação dos conhecimentos das crianças na escola da infância.

Além dessa base teórica, este diálogo é enriquecido com as ideias de pesquisadoras que se detêm nos seus estudos a apropriação da escrita por crianças pequenas através da imersão em práticas sociais (Baptista, 2010, 2022; Smolka, 2012, 2019) e pesquisadores que também reconhecem que as crianças precisam refletir sobre o sistema de escrita alfabética para a ampliação de seus conhecimentos (Brandão, 2011, 2021; Soares, 2009, 2021). Conforme visto, as referidas pesquisadoras se detêm a aprofundar um aspecto da língua escrita, porém, todas legitimam esta linguagem como um direito das crianças na primeira infância, sendo imprescindível considerar seus interesses, necessidades e as

especificidades desta etapa. As convergências serão substanciais para salientar que “A escola, sim, é o lugar de direito para garantir tal aprendizado sem com isso desrespeitar as infâncias.” (Nogueira *et al.*, 2023, p. 16) e que as crianças pequenas têm muito a nos dizer sobre seus interesses e curiosidades em relação aos usos da escrita.

Após esse preâmbulo, é importante sublinhar que, ao me deter nos usos da escrita enaltecendo a voz das crianças pequenas, não estou desconsiderando o fundamental papel da professora da EI. Em verdade, dá-se o contrário, pois, ao reconhecer e valorizar os saberes infantis, são aguçados os conhecimentos práticos pedagógicos inerentes ao fazer docente. Do mesmo modo, quando destaco a escrita na escola da infância, não estou me referindo aos traçados escritos maçantes que desconsiderem as singularidades e potencialidades das crianças, mas a toda e qualquer enunciação (Bakhtin, 2014), diálogos que envolvam este objeto cultural e produções escritas das crianças como uma prática situada.

Muito já se tem falado a respeito da língua escrita na primeira infância (Vigotsky, 2007; Ferreiro; Teberosky, 1999 e outros). No entanto, na contemporaneidade, esse diálogo precisa ser instigado para alijar-se de uma instituição educativa que automatiza as vivências proporcionadas às crianças com a língua escrita, perpetuando atividades enfadonhas e desinteressantes, para uma escola da infância que reconheça esse objeto cultural como um direito que assiste às meninas e aos meninos da EI. E como direito, deve ser assegurado de modo contextualizado e necessário a elas (Baptista, 2010; Brandão, 2021; Smolka, 2012), para que as crianças pequenas se sintam desejosas de escrever (de forma livre ou tendo um adulto como escriba) suas narrativas, comunicar suas ideias e levantar hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética, o sistema que usamos para escrever.

2.1 A Teoria Histórico-Cultural e a apropriação da cultura escrita

A perspectiva Histórico-Cultural integra o aspecto afetivo ao cognitivo em vista à formação holística das crianças, reconhecendo que o aprendizado acontece na relação com o outro e com o mundo.

Tomando os conceitos que compõem a expressão “histórico-cultural”, o psicólogo soviético Luria (2017, p. 26) define que:

[...] o aspecto “**cultura**” da teoria de Vigotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem [...]. O elemento “**histórico**” funde-se

com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...]. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano (Grifos meus).

A partir dessa compreensão, entendo que as crianças, desde o nascimento, se deparam com elementos¹⁰ históricos e culturais já construídos – pelos seus antepassados – e em processo de construção – pelos seus contemporâneos. Enquanto atores sociais, atuantes e criativos, elas se apropriam da cultura e dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo, além de produzirem cultura e história (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2004).

Relativo à constituição dessa relação, Luria (2007, p. 25), baseado nos estudos realizados pelo bielorrusso Vigotsky, diz que “[...] o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio”. Nesse processo, as crianças vão construindo sua identidade ao expressar suas narrativas, suas curiosidades; ao comunicar ideias, pensamentos; e ao se apropriar de brincadeiras, cantigas e outras manifestações sociais e culturais.

Como receptora e produtora de cultura, a relação das crianças com a escrita se inicia antes mesmo do seu ingresso na instituição educativa (Baptista, 2010; Brandão *et al.*, 2011; Ferreiro, 2010; Smolka, 2012; Soares, 2021), pois elas presenciam no seu cotidiano os usos desse objeto de conhecimento nas diversas situações sociais. As crianças presenciam adultos do seu meio familiar ou crianças mais experientes escrevendo ou digitando mensagens e comunicados, escutam a leitura e observam os signos escritos nos diferentes letreiros (nomes de estabelecimentos comerciais, rótulos, placas, etc.), nos textos literários, na legenda de vídeos de cantigas infantis. E, quando elas adentram o ambiente escolar, já detêm alguns conhecimentos que são oriundos das relações com o contexto e o outro (familiares e pessoas aproximadas), não se resumindo a “[...] uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir” (Luria, 2017, p. 101). Tal acepção empirista é decorrente do entendimento que os educadores têm de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância.

Na perspectiva vygotskiana, a instituição educativa desempenha importante papel na ampliação dos conhecimentos científicos (Rego, 1995) das crianças. É nesse ambiente que elas têm a possibilidade de elaborar suas teorias, refutar suas certezas, questionar sobre o

¹⁰ Refere-se ao contexto histórico do indivíduo, às particularidades culturais e as experiências no contexto social que foram se constituindo ao longo do tempo, sendo a linguagem escrita um desses elementos. Ver Costa, Sinara Almeida da; Mello, Suely Amaral (orgs.). Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

mundo letrado. E, embora as crianças participem de contextos sociais semelhantes, “cada uma delas tem seu modo próprio de sentir, de aprender, de agir, de ser e estar no mundo” (Da Mata, 2015, p. 17). Cada criança tem seu ritmo e merece ser respeitada e acolhida em sua singularidade.

O psicólogo russo Lev Vigotsky (2007) já asseverava – há quase quatro décadas, a contar da data de publicação da primeira edição em português do seu livro *A formação social da mente* – que a instituição escolar, apesar de desempenhar um papel crucial no desenvolvimento da cultura das crianças, por vezes descontextualiza o trabalho com a escrita, levando-as a copiar de forma repetitiva signos soltos e aleatórios. Exemplificamos essa pressuposição com a reprodução técnica de letras, palavras; a escrita do nome próprio de modo entediante; a realização dos registros na agenda escolar à revelia das crianças, pois que estas desconhecem o conteúdo dos comunicados; o envio de mensagem em alusão às datas comemorativas sem a participação das crianças na produção dos textos, etc. Para o referido teórico, a linguagem escrita “[...] se fundamenta nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade [...]” (Vigotsky, 2007, p. 126), não se resumindo a uma imposição do adulto e nem à transcrição de um código alfabético.

No que concerne à língua escrita enquanto artefato cultural, a depender das atividades¹¹ propostas às crianças pequenas na escola da infância, elas poderão internalizar essa experiência de dois modos distintos: por um lado, como a reprodução maçante de letras, palavras e frases aleatórias ou cartilhadas; por outro, como o objeto de representação de uma situação real, que expressa um interesse, uma necessidade a ser comunicada a determinado interlocutor ou uma curiosidade a respeito da escrita a ser satisfeita. Smolka (2012, p. 150) ratifica que:

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização.

Nesse sentido, ao priorizar as atividades de treino, desconsiderando a capacidade das crianças, a instituição de Educação Infantil distancia as crianças dos usos da escrita correspondentes a situações de comunicações vividas na sociedade e, na intenção de exploração do sistema alfabético, cria uma dependência, nas meninas e nos meninos, aos comandos do adulto, gerando insegurança no desenvolvimento das ações e expressões dos

¹¹ O termo “atividades” não se refere às “tarefinhas” xerografadas no papel A4, mas às ações das crianças mobilizadas por uma necessidade a qual potencializará a aprendizagem delas (Leontiev, 2017).

seus dizeres, sentimento de incapacidade no planejamento e execução dos seus projetos, acumulando uma história de passividade, dependência e cansaço, que, possivelmente, perdurará por sua vida. Daí provém a imprescindibilidade de repensar os usos da escrita pelas crianças no contexto da EI, de reconsiderar a escrita como um objeto cultural complexo, pois, mesmo sem ter a intenção de dificultar o desenvolvimento e a aprendizagem delas, a instituição educativa, ao conceber uma atuação pedagógica descontextualizada, priva as crianças das relações com o outro e o mundo, prejudicando-as no processo inicial de apropriação da escrita.

A linguagem escrita, pelo prisma histórico-cultural, integra o contexto social ao processo histórico. Em outras palavras, a escola da infância deve abranger as experiências de vida das meninas e dos meninos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio histórico e cultural (Brasil, 2009). Na apropriação dessa linguagem, as crianças vivenciam uma pré-história, processo pleno de descontinuidade, que se inicia com o gesto, seguido pelo simbolismo da brincadeira¹² e do desenho, chegando à escrita (Vigotsky, 2007).

Com relação ao gesto, este vai sendo significado na relação social com o outro. Segundo Gontijo (2008, p. 41), “[...] o gesto se torna uma forma visual de comunicação social em um momento em que a criança não pode se comunicar verbalmente com as outras pessoas, podendo, portanto, ser considerado um antecessor da linguagem [...]”. Essa comunicação que se dá pelo gesto indicativo (Vigotsky, 2007), quando as crianças apontam para algo, assume a função de signo, haja vista estar sendo associada a algum tipo de representação. É possível também observarmos o gesto na produção dos primeiros rabiscos e desenhos produzidos pelas crianças, em que, concomitante, elas explicam gesticulando corporalmente a produção dos seus registros que são indecifráveis ao olhar do adulto. Nesses registros iniciais, as crianças se expressam mais pelo gesto, movimentando as mãos, o corpo para demonstrar uma determinada ação, do que pelo próprio registro gráfico.

Quanto ao simbolismo da brincadeira, este relacionado à substituição da função de alguns objetos, pois passa a representar uma outra utilidade, independentemente de sua similaridade. O gesto atribuído pela criança dá um novo significado ao objeto conforme a própria necessidade (Vigotsky, 2007), conferindo à brincadeira a função de signo. Por exemplo, uma criança bem pequena, ao manusear um bloco de madeira, pode configurá-lo como figura humana, animal, meio de transporte e outros, a depender do interesse dela. Essa

¹² Vigotsky (2007) utiliza o termo brinquedo. Mas optei por utilizar o termo brincadeira por ser este o termo utilizado nos documentos oficiais mais atualizados e enfatizar a relevância da brincadeira de faz de conta/jogos de papéis.

atividade de representação na brincadeira cria condições propícias para que elas também compreendam que escrever é um ato de representação da fala.

No tocante ao simbolismo do desenho, na pré-história da língua escrita, este “[...] começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso [...]”¹³. A criança vai evoluindo no registro dos seus desenhos, perpassando dos rabiscos inidentificáveis para o desenho com significado, configurando-se como um processo “[...] decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho na criança”¹⁴. Diferentemente dos registros iniciais que são comunicados mais pelo gesto, o desenho assume uma representação simbólica pelo fato de as crianças verbalizarem suas ideias anteriores à produção dos seus desenhos.

É notório o interesse das crianças por esta linguagem e seu percurso criativo, imaginativo e expressivo quando elas se deparam, no ambiente educativo, com papéis de diferentes texturas, cores, tamanhos, com diferentes riscadores e outros itens de desenho. Dessa forma, as crianças são mobilizadas¹⁵ a expressar uma ideia, comunicar um fato, apresentar histórias, levantar hipóteses, apropriando-se também da escrita como um artefato cultural. Esse processo é aqui exemplificado com um fragmento da pesquisa de Mesquita (2015), que evidencia, em uma oportunidade de desenho livre, uma criança com cinco anos explicando a outra de mesma idade como esta deverá proceder para realizar o registro gráfico de flocos de neves:

Criança 1 – “Tu vai fazer igual ao meu é?”

Criança 2 – “Não!”

Criança 1 – “Se quiser fazer é só bater o lápis.” (TRECHO DO REGISTRO DO DIA 27/11/2014) (Mesquita, 2015, p. 30).

Apesar de as crianças habitarem uma região do Brasil em que não ocorre esse fenômeno meteorológico, elas colocam em jogo seus conhecimentos de mundo. Podemos identificar, nos seus desenhos, a representação de alguns objetos, como casas, carros, barcos, além de pessoas, peixes – inclusive as nuvens que geraram os flocos de neve, que se espalharam por todo o papel (ver Figura 1).

¹³ VIGOTSKY, Lev Semenovitch. 1896-1934. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 35.

¹⁴ *Idem*, p. 138.

¹⁵ Apoiei-me nas ideias de Charlot (2005, p. 160), que conceitua a mobilização como “[...] um fenômeno interno”, sendo a disposição e variedade dos materiais elementos provocadores à mobilização das crianças.

Figura 1 – Desenho de Flocos de neve feito pelas crianças



Fonte: [Pesquisa A escuta da criança sobre a linguagem gráfica: ressignificando o fazer pedagógico]. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37408/1/2015_tcc_esmesquita.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

Para Vigotsky (2007), os gestos, a brincadeira e o desenho são atividades simbólicas que contribuem, essencialmente, na apropriação da linguagem escrita. Influenciado pelas ideias desse teórico, Alexander Luria (2017), psicólogo russo, enfatiza que a criança possui habilidades culturais anteriores à sua entrada na instituição escolar que favorecem o aprendizado da escrita. Nos seus experimentos sobre a pré-história da escrita¹⁶, o autor revela que as crianças vivenciam um processo de compreensão da função da escrita que percorre do rabisco não diferenciado¹⁷ para um signo diferenciado, alcançando uma escrita simbólica.

No decurso da simbolização da escrita, as crianças, inicialmente, veem os rabiscos como simples brincadeiras, substituindo-os por desenhos e, conseqüentemente, por signos escritos (Luria, 2017). Nesse processo, as crianças precisam fazer a significativa descoberta de que além da possibilidade de desenhar coisas, também podem desenhar a fala (Ferreiro, 2011; Soares, 2020), que, contudo, não ocorre de maneira sequenciada, linear, partindo do mais simples (conhecimento das letras) para o mais complexo (formação de sílabas, palavras, elaboração de frases e escrita de texto). Em vista disso, Luria (2017) diz que, nesse processo inicial, as crianças vivenciam inúmeras tentativas e invenções na intenção de compreender o mecanismo de uso desse sistema, enfatiza ainda o autor que “[...] não é a compreensão que

¹⁶ Nomeado por Luria (2017) de fase pré-escrita, sendo características do primeiro estágio os rabiscos sem significado funcional, realizados apenas por brincadeira; os quais são substituídos por figuras e imagens, e em continuidade, pela representação por “signos com sentido expressando um conteúdo” (p. 161).

¹⁷ Luria (2017) conceitua rabiscos não diferenciados como o uso dos mesmos rabiscos para representar ideias diferentes.

gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão [...]” (p. 188). Partindo desse entendimento, quanto mais as crianças manipulam variados materiais e têm educadores ao seu lado que realizam registros de suas propostas em sua presença, mais oportunidades elas têm para refletir e se apropriar da linguagem escrita.

Nas ideias de Vigotsky (2007, p. 141), “[...] 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 esse método”. Nesse percurso, as crianças precisam se sentir mais seguras, confiantes e mobilizadas (Charlot, 2005) a aprender e, conseqüentemente, ampliam seus conhecimentos a respeito da escrita como uma das linguagens que faz sentido para elas, uma vez que este objeto de representação é utilizado no contexto em que surge (Vygotsky, 2008), na expressão das suas necessidades comunicativas.

A compreensão de todo o processo que envolve “a pré-história da linguagem escrita” (Vigotsky, 2007) suscita a escola da infância a repensar as vivências com a escrita propiciadas às crianças pequenas. À medida que os educadores atentam para a significância do gesto, da brincadeira e do desenho na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, a exploração da língua escrita se entrelaçará a outras linguagens e aos contextos sociais relevantes para as meninas e os meninos, instigando-os a imergirem nesse processo de apropriação da cultura letrada.

Tendo em vista a concepção Histórico-Cultural, é importante ressaltar que esses fatores se modificam conforme a organização da sociedade. Na contemporaneidade, as crianças têm acesso a recursos tecnológicos cujo uso nem se imaginava em outro tempo histórico e cultural. Desse modo, como a instituição educativa tem aguçado a curiosidade das crianças sobre a língua escrita? A escola da infância consegue relacionar as vivências das crianças em outros contextos sociais com o que é vivido no espaço educativo?

Como vivemos em uma sociedade grafocêntrica, marcada pela centralidade na cultura escrita, esse objeto cultural “[...] precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve” (Mello, 2009, p. 30), além de compreender e valorizar o que elas pensam e conhecem a respeito dessa linguagem, enquanto uma das muitas linguagens¹⁸ (Malaguzzi, 1999) das meninas e dos meninos na primeira infância. Isso implica que a linguagem escrita consiste, como um dos direitos que assistem às crianças, em responder às necessidades geradas por elas, afinal as crianças têm seus interesses e

¹⁸ Para Malaguzzi (1999), a criança se comunica fazendo uso de muitas linguagens (oral, musical, plástica, corporal, etc.), sendo a escrita uma das formas de comunicar e expressar suas necessidades.

curiosidades sobre o mundo letrado. Segundo Mello (2009, p. 33),

Essa necessidade de expressão – é sempre importante lembrar – surge a partir do que as crianças veem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. Quando essas experiências são registradas por escrito por meio de textos que as crianças produzem e a professora registra com as palavras das crianças, garantimos a introdução adequada da criança ao mundo da linguagem escrita.

Portanto, analisar os usos da escrita por crianças pequenas (foco desta pesquisa) na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural implica:

- Reconhecer as **crianças** enquanto pessoas de direitos, protagonistas em seu processo de aprendizado e produtoras de cultura;
- Possibilitar que as crianças **interajam e dialoguem** com o outro (crianças de diferentes idades e adultos) para melhor se conhecer, compreender e se relacionar com o mundo letrado;
- Conceber a linguagem escrita como uma **situação social concreta**, “necessária à vida” (Vigotsky, 2007), e como um objeto cultural complexo.

A partir da compreensão dessa tríade, vai se formando uma rede (ver figura 2) de elementos constitutivos da escrita, corroborando a transformação das vivências possibilitadas com esta linguagem na escola da infância em experiências para as crianças, em que elas se apropriem dos usos e, concomitantemente, da funcionalidade deste objeto de representação na relação com a cultura escrita.

Figura 2: Rede de elementos constitutivos da linguagem escrita



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na articulação desses aspectos, estabelece-se uma sintonia entre as vivências proporcionadas às crianças no contexto da escola da infância e o tempo histórico-cultural em que vivem. Segundo Baptista (2010, p. 2),

Como sujeitos que aspiram a novos conhecimentos, as crianças enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dar sentido a eles e deles se apropriar. Ao interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, a criança o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis. Dessa articulação, nascem novos saberes, conhecimentos e experiências.

Os usos da linguagem escrita, por sua vez, passam a ter coerência com o que é vivenciado na sociedade e com o interesse das meninas e dos meninos da EI. No intento de ampliar ou aperfeiçoar as reflexões – considerando que “todo ponto de vista é a vista de um ponto” (Boff, 1997, p. 9) –, na sequência serão abordadas a interação e a interlocução nos usos da linguagem escrita por crianças pequenas na instituição educativa.

2.2 A dimensão dos processos interativos e interlocutivos no uso da escrita

Como sobredito, as crianças interagem e dialogam com o mundo que as cerca (familiares, outros adultos que fazem parte da sua convivência e dos mais diferentes ambientes à sua volta) anteriormente à sua entrada na instituição de Educação Infantil.

No ambiente educativo, espaço social de elaboração e ampliação de valores e saberes das experiências na sociedade (Vigotsky, 2007), as interações são um dos eixos estruturantes¹⁹ das práticas pedagógicas preconizadas na Resolução CNE/CBE n.º 05/2009, que institui as DCNEI (Brasil, 2009b). O referido documento ancora-se na compreensão de que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das **interações estabelecidas com adultos e com outras crianças de diferentes idades, nos contextos socioculturais** dos quais participam. Contudo, a qualidade dessas interações precisa ser continuamente ressignificada para que, de fato, este ambiente educativo seja constituído como um lugar que denota vida.

Diante das relações estabelecidas, as crianças são oportunizadas a dialogarem sobre os mais variados assuntos, comunicarem os seus pensamentos, as suas indagações, ideias e opiniões. E aqui, com base em Bakhtin (2014, p. 127), compreendemos a **interlocução** “[...] não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda **comunicação verbal**, de qualquer tipo que seja” (Grifos meus), desde que

¹⁹ Além das interações, a Resolução n.º 05/2009 estabelece a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas para a garantia das experiências instituídas no artigo 9º da referida lei.

sejam consideradas as necessidades de expressão e o contexto dos envolvidos. Vale sinalizar que a essência do diálogo não está relacionada ao desenvolvimento biológico do ser humano, mas sim ao exercício de refletir **junta e compartilhadamente com o outro** (Mariotti, 2001).

Partindo dessa premissa, os conhecimentos sobre a língua escrita não se resumem a um conhecimento meramente escolar (Ferreiro, 2010; Gontijo, 2002), descolado das experiências no mundo. São conhecimentos imbricados nas relações com outras pessoas e em outros contextos sociais, sendo a instituição de Educação Infantil, na qualidade de agência de socialização, responsável por:

[...] potencializar as interações das crianças com a linguagem escrita, assim como com as outras linguagens, constituindo-se um ambiente respeitoso às culturas infantis e às singularidades de cada criança e dos diferentes contextos em que as infâncias se revelam (Girão, Brandão, 2021, p. 42).

Nessa lógica, ao valorizar as relações entre as crianças e o relacionar-se desta com a cultura escrita, a escola da infância reconhece suas necessidades e seus interesses, abrindo espaço para a participação ativa delas, de modo que possam expor suas ideias, argumentos, exercitar novos modos de ver a partir da escuta das teorias do outro. À medida que a criança “pensa sobre o mundo, e se apropria da sua palavra” (Freire, 2007, p. 70) vivencia uma tentativa de compreender a linguagem escrita, fazendo emergir novas ideias.

A pesquisadora Smolka (2012) assume a interação e a interlocução como aspectos constituintes do processo discursivo²⁰, de interlocução e de interação, entre as crianças, bem como entre as crianças e os adultos, dando destaque para “[...] os modos de participação das crianças na cultura, os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças e as relações de ensino”²¹. Segundo a autora, para que a linguagem escrita se constitua como conhecimento humano, faz-se necessário que a instituição educativa crie uma ambiência de convivência e diálogo no propósito de conhecer e compreender o que as crianças sabem sobre a escrita para ampliar as suas aprendizagens. Nessas relações sociais estabelecidas, as meninas e os meninos pensam a “elaboração cognitiva da escrita”²² imbricada a sua função. Para a autora, esse modo de conceber a linguagem escrita como algo vivo, que abarca as necessidades comunicativas e expressivas das meninas e dos meninos, envolve as concepções dos educadores nas relações de ensino (educadores) e de

²⁰ Smolka (2012), baseada na Teoria da Enunciação, de Bakhtin (2014), e na Análise de Discurso, de Orlandi (1983) e Pêcheux (1969), conceitua o processo discursivo como momentos de interação e interlocução (convivência e diálogo) na sala de atividades.

²¹ SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 13.

²² *Idem*, p. 82.

aprendizagem (crianças).

Na contemporaneidade, deparamo-nos com cenas no ambiente educativo que retratam a necessidade de controle dos adultos sobre as crianças, com a imposição constante de silenciamento, de permanência em posição sentada e de distanciamento dos amigos. Além disso, o que é vivido na instituição não tem nenhuma relação com o que acontece fora do muro desse ambiente educativo (Rinaldi, 2012). São restrições que impactam na vida das crianças pequenas e no seu modo peculiar de entender o mundo, sendo a linguagem escrita uma das formas utilizadas para compreendê-lo.

Com ressalva ao importante papel a ser desempenhado pelos educadores, determe-ei a pensar o protagonismo das crianças frente ao que lhes é oportunizado na escola da infância. Isso porque, como nos alerta Hoyuelos (2021, p. 150), “devemos nos convencer de que a criança é produtora de significados. Significados que procura e encontra ao pesquisar. Pesquisar para entender como entende e compreende como conhece”. Devemos nos convencer do potencial das crianças e do seu interesse pela escrita!

Tendo em conta a capacidade das crianças pequenas, quais suas questões e seus interesses sobre a língua escrita demandados pelos processos interativos e interlocutivos estabelecidos entre elas na escola da infância?

Os meninos e as meninas, como integrantes de um contexto histórico-cultural, observam a escrita e indagam sobre este artefato cultural. Nas trocas discursivas, as crianças relatam descobertas acerca do próprio nome, demonstram interesse pelo registro escrito, ousam escrever a partir de um modelo ou de um movimento espontâneo, questionam, dentre outras coisas, o sistema de representação alfabética, resultando em alguns de tantos indícios possíveis para ressignificar e enriquecer os usos da escrita em situações que demandam um sentido real.

No entanto, o exercício das interações e interlocuções entre as crianças, os diferentes suportes de escrita corroboram que elas ampliem suas experiências. No estabelecimento dessa conexão, destaco três aspectos substanciais dos processos discursivos entre as meninas e os meninos com a linguagem escrita na primeira infância: i) descoberta do **prazer do encontro com o outro**; ii) desenvolvimento da **postura reflexiva**; e, iii) desenvolvimento da **capacidade de escuta**.

Podemos perceber esses aspectos no excerto retratado por Freire (2007):

Como é que a gente escuta o coração?
 - *Com aquela coisa...*
 - *O estetoscópio.*

- *É... que põe no ouvido e no coração e daí a gente escuta: tac, tac, tac.*
- Ah... se a gente tivesse um estetoscópio pra gente escutar nosso coração... será que teu pai empresta?
- *Manda um bilhete pro pai (todos) pedindo...*
- Boa idéia!! Vamos fazer isso mesmo!
- [...]
- Como que a gente vai dizer no bilhete?
- *A gente precisa do testocópio (estetoscópio).*
- *Para a gente escutar os sons do coração.*
- *E do corpo por dentro (Freire, 2007, p. 47/48, grifos no original).*

Com a provocação, gerada pelo questionamento, as crianças foram mobilizadas a encontrarem formas de comunicar os seus propósitos, levando em conta o interlocutor e o gênero textual. E amalgamado a esse processo, as meninas e os meninos se empenhavam em lembrar do nome do equipamento médico e elaboravam ideias do que poderiam registrar no bilhete (postura reflexiva); complementavam a opinião do outro (capacidade de escuta) e participavam ativamente (prazer do encontro com o outro).

O uso da escrita como necessária à vida das crianças (Vigotsky, 2007) é vivenciado “[...] *como movimento enunciativo, discursivo*” (Smolka, 2017, p. 31, grifos no original), pois, reiteradamente, as crianças encontram espaço para falar e justificar suas ideias acerca daquilo que lhes interessa, explicam suas teorias e elaboram indagações. Desse modo, rompe-se com o paradigma do isolamento, cerceamento e silenciamento das crianças; com a postura adultocêntrica; e com a visão de apropriação da escrita como um simples movimento da mão com lápis na feitura de registros enfadonhos, para o qual “[...] na esperança de facilitar, criávamos dificuldades desnecessárias” (Weisz, 2021, p. 3).

No encontro entre as crianças e na interação com a linguagem escrita, trata-se “[...] de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades” (Smolka, 2012, p. 60). Sendo assim, não existe uma melhor maneira de usar a escrita do que através do registro de um texto que condiz com o seu contexto. Isso ocorre pelo fato de os envolvidos com a escrita possuírem e compartilharem conhecimentos relativos ao assunto a ser abordado.

Considerando os processos discursivos na apropriação cultura da escrita, Girão e Brandão (2022, p. 7) indicam que:

Esse movimento, que se dá primeiro entre pessoas e, posteriormente, no interior da criança, indica, portanto, que o “outro” tem um papel fundamental nas aprendizagens. Nesse contexto, ao compartilharem a escrita de um texto para atender a uma necessidade real com seus pares e com um adulto, as crianças têm a oportunidade de pensar sobre a linguagem contando com a mediação do outro. Dessa forma, elas podem explicitar o que pensam sobre os diferentes eventos mediados pela escrita, quais representações constroem sobre seus interlocutores,

relacionar o contexto de escrita com outras situações vivenciadas fora da escola, dentre outras trocas que deslizam discursivamente e que vão concretizando a autoria do texto produzido pelo grupo.

Assim, a escrita é materializada nas oportunidades de aprendizagem no cotidiano da instituição educativa, possibilitando o prazer no encontro das crianças pequenas com este artefato cultural para a promoção de sua aprendizagem e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento integral. O pesquisador Charlot (2005, p. 58), estudioso “da relação com o saber”, aponta que “[...] não existe saber (aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo”, dado que essas relações contribuem para a formação humanizadora e emancipação das crianças.

Na relação discursiva das crianças entre si e com as situações de investigação (escrita, leitura, fantasias, brinquedos, jogos, etc.) organizados no ambiente interno e externo à sala de referência²³, elas vão construindo teorias sobre os usos da língua escrita, nas “[...] experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2009b, p. 4). Na ocasião de estar com o outro, participar com ideias, apresentar sua opinião, escutar os argumentos do outro, vivenciam maiores chances de se envolver e ampliar seus conhecimentos quanto a escrita.

Na sequência, será versado a respeito dos usos da linguagem escrita como um aprendizado para a vida desde a primeira infância.

2.2.1 Os usos da linguagem escrita como um aprendizado para a vida

Nas vivências relacionadas à linguagem escrita proporcionadas às meninas e aos meninos na instituição educativa, deve-se levar em conta a vinculação dos conhecimentos já acumulados com os saberes das crianças (Brasil, 2009; Brasil, 2017; Ceará, 2019; Fortaleza, 2020), possibilitando que elas utilizem a escrita, além de outras formas de representação, para registrarem nomes (os próprios, de familiares), bilhetes, cartas, convites, cartões, listas, contos, explorarem esta linguagem nos jogos de linguagens, na leitura e no manuseio de textos literários e não literários, na recitação de textos da tradição oral e outros, no intuito de comunicar, identificar, informar, autorizar, validar, questionar, lembrar, conhecer, brincar. Colello (2012, p. 44) destaca que:

²³ Termo expresso no Parecer CNE/CBE nº 20/2009 e na Resolução CNE/CBE nº 05/2009 em substituição à expressão sala de aula.

[...] mais importante do que o objeto do ensinamento, os recursos materiais ou físicos que possam às vezes apoiar o processo de aprendizagem, há o investimento maior na relação entre pessoas, que se educam mutuamente pelo exemplo, pela experiência de compartilhar saberes e pela mística que envolve essa relação.

Nesse sentido, a imersão das crianças pequenas nos usos da escrita ocorre pelo fato de elas terem algo a dizer a um destinatário e de essa linguagem fazer sentido por ser parte de sua vida (Baptista, 2010; Smolka, 2012; Brandão, 2021). A escrita não se faz necessária para que as crianças se apropriem da estrutura de variados gêneros, para que elas se sobressaiam nas séries posteriores.

Contudo, via de regra, as crianças do último ano da EI exploram a escrita:

- i) No registro do próprio nome;
- ii) Na escrita das letras;
- iii) Na cópia de palavras convencionais.

Assim, por exemplo, na grafia do nome próprio, as crianças podem reproduzi-lo com o uso da ficha do nome, registrando-o conforme seu ritmo e as situações sociais que demandam esse registro (produção coletiva ou individual) ou simplesmente traçar as letras de modo repetitivo para a memorização dos movimentos. Na escrita das letras que compõem o alfabeto, é possível utilizá-las como fonte de pesquisa na elaboração de palavras/textos ou transcrevê-las de forma sequenciada como treino motor. Na cópia de palavras convencionais, a atividade poderá partir de uma necessidade das crianças, em torno da qual elas realizem pesquisa e tenham um adulto como mediador/escriva ou de um exercício para desenvolvimento da coordenação motora, pela repetição enfadonha de palavras soltas sem nenhum sentido para as crianças. Vale pontuar que todas as vivências propiciadas às crianças se encontram imbricadas de concepções que impactam de forma positiva ou negativa, diretamente à vida delas logo na primeira infância e que, na maioria das vezes, o uso da escrita restrito ao papel avulso e LD se dá de forma linear para o preenchimento de um tempo vazio com propostas cartilhadas que discrepam do atual contexto histórico-cultural das crianças.

Brandão (2021) menciona uma situação de uso da escrita na EI em que as crianças pequenas são desrespeitadas nas suas particularidades:

[...] vão sendo cobradas a escrever letras isoladas em cadernos durante a semana do A, a semana do E, e assim sucessivamente, primeiro as vogais, depois as consoantes, uma de cada vez. Mais adiante, são cobradas a associar letras aos fonemas correspondentes ou a repetir, oralmente e por escrito, encontros vocálicos (ai, oi, ui...), e depois as famílias do LA, do MA, do PA, etc., além de realizarem constantes

atividades de cópia de palavras, de pequenos textos ou até de longos cabeçalhos!
(Brandão, 2021, p. 20)

Nesse exemplo, é priorizada a artificialização da escrita pelo movimento mecânico de cópia de letras, encontro vocálicos e sílabas, descontextualizadas dos usos na sociedade. Essas são ações pedagógicas típicas do modelo tradicional e muito presentes ainda nas instituições educativas. Contrariamente, Soares (2021, p.35) defende que “[...] a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material, nos textos”. Na EI, almeja-se que as experiências das meninas e dos meninos fortaleçam sua confiança em expressar sua palavra pela escrita e alarguem os seus saberes sobre o mundo letrado. Na visão de Smolka (2012, p. 105),

A escola não concebe a possibilidade desta escrita e as próprias crianças desconhecem sua capacidade de elaboração pois inibem suas tentativas, baseadas que estão nas restrições – implícitas ou explícitas – dos adultos. [...] Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas.

Em outras palavras, a instituição educativa deve creditar às crianças sua capacidade autoral, assumindo uma atitude que fomente nas meninas e nos meninos experiências significativas com os usos da linguagem escrita, desempenhando seu relevante papel de reconhecer as singularidades das crianças pequenas e valorizar a escrita enquanto objeto cultural que demanda reflexão subjetiva. Destarte, rompe com a visão de educador como detentor do saber e de aprendizagem como a transmissão de conhecimentos, abolindo todos “[...] os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças” (Brasil, 2009a, p. 14-15).

Kramer (1999, p. 110) cita que à medida que a escrita se configura “[...] como experiência – repito – desempenha importante papel na formação” humanizadora das crianças, sendo esta, segundo a autora, o grande desafio na contemporaneidade. Trabalhando os usos da escrita como experiência para as crianças pequenas, a instituição educativa resgata a capacidade delas de argumentar, opinar, colaborar e expressar-se tendo a língua escrita como um modo de representação.

Nesse sentido, a instituição de EI precisa ampliar as vivências das crianças nos usos da linguagem escrita, valorizando a brincadeira simbólica, o desenho, o teatro, a escrita espontânea, a leitura de textos literários e não literários, as interações, as interlocuções e a escuta dos interesses das crianças. Conforme afirma Malaguzzi (1999, p. 90), “quanto mais

ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências”. Fundamentalmente, desse modo, é oportunizado às crianças viverem uma relação de intimidade com os usos da língua escrita.

2.2.2 Possibilidades de as crianças dizerem sua palavra pela escrita

Considerando os usos da língua escrita conectados aos interesses comunicativos das crianças, as formas de expressão por esta linguagem podem ocorrer de forma direta, quando elas escrevem de modo espontâneo, ou indireta, quando alguém mais experiente (adulto ou criança) assume o papel de escriba, contemplando os usos de diferentes gêneros discursivos como principal acesso ao mundo da escrita (Soares, 2017).

Relativo à escrita espontânea, esta se diferencia da escrita controlada, que consiste no registro de palavras que a criança já consegue realizar a leitura (Soares, 2018). Nesse processo, que é alavancado a partir de um determinado repertório de “certos modelos estáveis de escrita”²⁴ (Ferreiro; Teberosky, 1999), as crianças leem e escrevem sobre o mundo, não se detendo a copiar “os modelos adultos que estão ao seu redor” (Teberosky; Colomer, 2003, p. 66). Dessa forma, o que elas mais precisam é ser oportunizadas a se aventurarem a escrever, pois “[...] é escrevendo que ela aprenderá a escrever: escrevendo espontaneamente, experimentando soluções para as grafias de que necessita” (Soares, 1999, p. 55). Assim, ao considerar a relevância dos registros realizados pelas próprias crianças, parte-se do princípio de que elas detêm conhecimentos desse mundo letrado mesmo que ainda não tenham se apropriado convencionalmente desse sistema de representação (Baptista, 2010; Brandão *et al.*, 2011, 2021; Ferreiro, 2010, 2011). A esse respeito, Baptista (2010, p. 2-3) pontua que:

Crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética brincam imitando a escrita, criando histórias a partir de textos verbais e visuais. A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo. Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Quanto mais as crianças têm experiências bem-sucedidas com a língua escrita na instituição educativa, mais interessadas ficarão em explorar essa linguagem. Assim, as

²⁴ Está relacionado a capacidade de se utilizar de uma escrita conhecida para reproduzir uma suposta palavra na ausência do modelo (Ferreiro; Teberosky, 1999).

meninas e os meninos na EI precisam ter contato com variados suportes e gêneros discursivos, interagir com seus colegas e com crianças de outros agrupamentos; dialogar sobre suas produções, hipóteses, questões e curiosidades acerca da cultura escrita, bem como relatar acontecimentos vividos ou observados no cotidiano. Todas essas vivências possibilitadas às crianças pequenas dão indícios dos seus saberes e das dificuldades, favorecendo aos educadores repensarem a organização das ocasiões de aprendizagens envolvendo a linguagem escrita que diferem das demais etapas da educação básica²⁵ no que se refere às especificidades de aprendizagem e desenvolvimento desse grupo etário. Nesse conjunto de aprendizagens, a autora supracitada complementa que:

As situações nas quais a criança é desafiada a perceber a pauta sonora das palavras, a interagir com os sons que produzem um vocábulo são fundamentais para que ela perceba o que a escrita representa. A oportunidade de escrever livremente, buscando a melhor forma de fazê-lo, mesmo que ainda não seja capaz de compreender as regras da escrita alfabética, é importante para que a criança reflita e construa suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita (Baptista, 2010, p. 9).

O grande desafio é reconhecer e valorizar a escrita espontânea das crianças como um processo inicial preponderante para o aprendizado e desenvolvimento delas, internalizando, nas ações pedagógicas a serem oportunizadas a elas na escola da infância, que a língua escrita, numa relação discursiva, compreende a conciliação dos conteúdos culturalmente sistematizados com as demandas expressas pelas próprias crianças. Essa lógica diverge da ótica de linguagem escrita na EI como “uma disciplina isolada” (Brandão *et al.*, 2011) ou como a aprendizagem técnica de letras do próprio nome, sílabas de palavras sem sentido e escrita de textos cartilhados. Com relação à participação das crianças pequenas em práticas significativas de escrita em uma sociedade letrada como a nossa, a pesquisadora Colello (2021, p. 103-104) pondera que:

[...] a criança antes mesmo da instrução formal, pode, por exemplo, conhecer as letras convencionais e diferenciá-las dos números; perceber que a escrita tem diferentes funções e cumpre distintos papéis na vida cotidiana, trazendo significados mesmo que não esteja acompanhada de imagens; perceber que a leitura se faz da esquerda para a direita (e, em alguns casos, de cima para baixo), permitindo a recuperação exata de uma história, contada sempre da mesma forma. Ao longo do tempo, a criança vai se familiarizando com a língua tipicamente escrita (diferente da oralidade) e também tomando ciência de vários tipos e gêneros textuais em estreita relação com os suportes de leitura e escrita.

²⁵ A esse respeito, ver “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil”. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Campos-de-Experi%C3%A2ncias-PDF-interativo-2.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

No acesso ao mundo letrado, a escola da infância tem a responsabilidade de ampliar o repertório das crianças, sendo esta potencializada pelo papel de escriba assumido pelos educadores no registro de textos, “[...] propostos em situações reais de comunicação escrita” (Brandão *et al.*, 2011, p. 22) e convidativo às crianças na primeira infância a assumirem papel ativo em tal proeza, contribuindo para o seu pensar sobre a funcionalidade desse objeto de representação. Há de se convir que, na interação e interlocução mediada pelo adulto na escrita coletiva, as crianças pequenas têm a experiência de conhecer o uso de determinados gêneros discursivos de escrita, assim como são instigadas a construir teorias (mesmo que provisórias) a respeito do funcionamento e das convenções (diferenciação de letras para outros símbolos, hipotetização quantitativa e qualitativa de escrita, lateralidade e direcionalidade da escrita, entre outras) do nosso sistema alfabético.

Numa relação discursiva em que os educadores escrevem junto com as crianças um determinado texto, muitas aprendizagens acerca da escrita entram em jogo (Girão, Brandão, 2022). A pesquisadora Corais (2015, p. 34) afirma que:

As crianças percebem que o que se fala pode ser escrito; que a escrita busca representar graficamente a fala, que, ao final, a leitura vai revelar o diálogo inteiro (crianças dizem: - Veja! Saiu igualzinho!) [...] observam que a professora usa letras para escrever e que muitas fazem parte de seus nomes; que existem outras marcas que não são as letras e que, mais tarde, reconhecerão como sinais de pontuação e acentuação.

As crianças na primeira infância precisam ter experiências extraordinárias com a língua escrita, integrada ou não a outras linguagens em situações diversas, nos contextos organizados na instituição educativa, como: nos momentos de brincadeira de faz de conta, de leitura de textos literários e outros gêneros nos quais as crianças demonstrem interesse, na construção de textos coletivos, nas brincadeiras com as palavras, nas conversas sobre a participação em eventos, na explanação dos projetos, no compartilhamento das suas descobertas, entre outras. A respeito da falta de um ambiente instigador, Colello (2021, p. 166) faz um alerta que:

[...] o aluno é sistematicamente desencorajado a lançar suas hipóteses, testar suas concepções, fazer perguntas, resolver problemas, lidar com os próprios conflitos, refazer raciocínios, confrontar possibilidades e buscar sentidos; ele tende a abrir mão de uma postura investigativa em face do conhecimento.

Romper com esse ambiente de atividades restritivas, pensado pela lógica adultocêntrica, é o que se aspira para as crianças na primeira infância (Baptista, 2010;

Brandão *et al.*, 2011, 2021; Ferreiro, 2011; entre outros) –, igualmente para crianças de outras etapas da educação básica, tendo em conta o contexto histórico-cultural das meninas e dos meninos e a dimensão discursiva na apropriação da linguagem escrita.

Conforme as crianças pequenas experienciam os usos da escrita em situações concretas na instituição educativa, são oportunizadas a elas ocasiões de “[...] aprendizagem de ser *sujeito* capaz de assumir a *sua* palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação” (Soares, 1999, p. 62, grifos no original), subsidiando sua formação humanizadora e emancipatória (Freire, 2005).

Assim, as crianças assumem um comportamento ativo e curioso na busca por conhecer e compreender o mundo letrado, pois a escrita emerge das situações cotidianas das meninas e dos meninos na escola da infância, tais como:

1. Na brincadeira de faz de conta, ao assumir o papel de registrar os pedidos dos clientes, as compras que precisam realizar no supermercado, o receituário indicando os medicamentos para a recuperação da saúde do paciente, as atividades propostas pela “professora”, etc.;
2. Na participação de rodas de histórias, encenações e interpelações sobre variados temas;
3. Na exploração de variados gêneros literários (poesia, fábula, conto, crônica, etc.) e não literários (cardápio, receitas culinárias, propagandas publicitárias, etc.);
4. No uso da escrita espontânea para expressar suas experiências e desejos: placas para as brincadeiras, nomes de pessoas queridas e outros;
5. Na observação da professora como escriba dos seus textos, como: elaboração de cartaz para orientar brincadeiras no intervalo da escola e de solicitação para requerer ao grupo gestor a tomada de providências para o conserto do *playground*; confecção de placas para orientar as pessoas da comunidade a não colocar lixo nos arredores da instituição; produção de cartões para felicitar os aniversariantes da turma e educadores e de convites aos familiares e à comunidade escolar para visitarem uma exposição, participar de eventos, etc.).

O fundamental papel da escola da infância é aguçar o interesse das crianças em explorar essa linguagem, visto ser um dos direitos que lhes assistem e que deve ser assegurado com a promoção de atividades que têm como cerne os usos da escrita como linguagem significativa, implicando a comunicação com um determinado interlocutor, as

reflexões sobre o funcionamento da língua e, fundamentalmente, a sua formação humanizadora (Colello, 2021; Kramer, 1999; Mello, 2015; Smolka, 2012). De acordo com Brandão (2021, p. 147), as “[...] atividades que não têm significado algum para as crianças cansam e produzem uma experiência negativa, dificultando as possibilidades de construir uma relação prazerosa com a linguagem escrita”, distanciando-as do verdadeiro sentido que configura a língua escrita a ser desempenhada na escola da infância.

Em complemento a isso, Baptista (2010, p. 10) cita que “[...] o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança — e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas”. Nesse processo, a escuta das crianças é uma das ações reveladoras para conhecer os interesses infantis, respeitar os tempos e ritmos de desenvolvimento de cada uma (Fortunati, 2020) e ampliar as suas experiências com o mundo letrado. É sobre esse aspecto que o tópico a seguir irá tratar.

2.3 A escuta como uma prática permanente para o estranhamento

Tomando como base as acepções à teoria histórico-cultural e à perspectiva discursiva na apropriação da escrita por crianças pequenas e sua formação humanizadora, consideramos a relevância de escutá-las a respeito dos usos dessa linguagem. No que tange à escuta da perspectiva da criança, Cruz (2010, p. 12) afirma que “[...] à percepção da criança como competente para falar vem somando-se com o reconhecimento de que ela deve ser ouvida. [...] Portanto, serem ouvidas acerca de temas que lhes dizem respeito não é uma concessão que lhes fazemos [...]”. Assim, destacamos o potencial das crianças e a preponderância da escuta de suas opiniões, seus argumentos e suas hipóteses como um modo de romper com a visão adultocêntrica e, por conseguinte, de contribuir para que a escrita, no contexto educacional, seja de fato uma prática condizente com as situações letradas da sociedade e os interesses comunicativos delas.

A pesquisadora Oliveira-Formosinho (2007, p. 14) alude à necessidade de “[...] desenvolver uma outra pedagogia – uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”. Assim, considerar as especificidades da primeira etapa da educação básica no Brasil, conceber as crianças pequenas enquanto ativas, que atribuem sentido para o que vivenciam, e favorecer as interações e as interlocuções entre as próprias crianças e entre crianças e adultos são processos essenciais que asseguram a aprendizagem e o desenvolvimento das meninas e dos meninos na sua inteireza, sendo a escuta uma prática que

viabiliza enriquecer as vivências no que concerne à escrita – e a outras linguagens –, assim como a internalização de uma atitude vigorosa para a vida. Como bem afirma a pesquisadora e crítica literária Bajour (2012, p. 45):

[...] a escuta é antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir procedimentos para escutar com eficácia. É fundamentalmente uma atitude ideológica [...]. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com a confiança na capacidade de todos [...], pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo.

A prática da escuta não é fácil de ser vivida (Rinaldi, 2012) no ambiente da instituição educativa. É um aprendizado cotidiano principiado pelos educadores na aceitação de que as crianças têm necessidades que diferem das suas. Na compreensão desse princípio, os educadores são auxiliados a refletir sobre sua prática pedagógica e (re)planejar propostas de atividades articuladas com as preferências das crianças, rompendo com uma postura adultocêntrica que está automatizada e normatizada nas ações educativas. Isso demanda tempo! Um tempo que se desenvolve através de um processo contínuo de observação e compreensão (Fortunati, 2020) das necessidades e desejos das crianças, bem como de seus conhecimentos (letrados) sobre o mundo, levando em conta suas individualidades e os contextos sociais e culturais em que estão inseridas.

No entanto, a escuta das crianças na instituição educativa decorre da concepção que os educadores têm de criança, Educação Infantil, linguagem escrita, aprendizagem. Se as crianças são concebidas como seres potentes, ativos e competentes, detentoras de “vez e voz” (Friedmann, 2020), concomitantemente são vistas com “[...] capacidade de escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo” (Rinaldi, 2016, p. 235). Assim, o espaço educativo passa a ser vivenciado como um ambiente de escuta ativa das opiniões, dos argumentos e das indagações das crianças, incentivando-as, simultaneamente, a refutar, contra-argumentar, levantar hipóteses e formular novas perguntas. Para Staccioli (2013, p. 29), “[...] essa nova atenção à criança e ao seu mundo nos livra do risco de um espontaneísmo difundido e de um ativismo equivocado”, configurando-se como uma ação pedagógica que reconhece e respeita a participação ativa das crianças, promovendo o seu protagonismo na escola da infância e garantindo o direito delas de se expressarem através da escrita, bem como por meio da expressão plástica, gestual, entre outras.

Concebendo a pertinência dessa prática para as possibilidades de experiências das crianças nas unidades educativas, indago: escutar equivale a ouvir? Como a prática da escuta

pode dar indícios das necessidades de uso da escrita pelas crianças na primeira infância?

O termo "escuta" é empregado em diversas áreas de estudo, como na antropologia, psicologia, música, pedagogia, entre outras. Deslocando esse conceito para o âmbito da EI, escutar diverge completamente de ouvir. A escuta consiste em um verbo ativo, que envolve todos os sentidos humanos e está imbuído de uma troca dialógica recíproca (Friedmann, 2020; Rinaldi, 2012; 2016; Dunker; Thebas, 2021). Nesse processo de escuta, ao mesmo tempo em que o outro é reconhecido e valorizado, também propicia o (re)conhecimento de si mesmo, sendo o diálogo e a reflexão os pilares desse encontro. Com relação a ouvir, restringe-se ao audível, à captação do som, sendo uma qualidade ineficiente no trabalho pedagógico a ser desenvolvido para/com as crianças pequenas. A respeito dessa discrepância, o pesquisador e professor italiano Staccioli (2013, p. 37) apresenta, de forma evidente, a distinção entre esses dois processos:

Há uma menina, em uma das páginas do diário [livro Diário do acolhimento na escola da infância], que está desenhando ao lado de um adulto e o diálogo entre os dois é quase surreal: a menina fala do desenho, a professora tenta intervir procurando utilizar o desenho para ensinar alguma coisa. A professora conversa com a menina, mas não a escuta.

Na relação entre a criança e o adulto, a escuta fica comprometida, pois enquanto a criança fala sobre algo que a motiva (como um desenho), a professora direciona a fala para outro conteúdo que condiz com seu interesse. Essa postura se contrapõe à concepção de linguagem escrita na Educação Infantil – criança, currículo, entre outras –, que prevê a “[...] expressão de ideias, sentimentos e imaginação” (Brasil, 2009), sendo necessária a escuta das crianças pequenas sobre os mais variados assuntos (Cruz, 2010). Conforme Staccioli (2013, p. 38), “[...] quando um adulto assume uma postura de escuta, não corrige as explicações que as crianças dão [...]. Intervém, no máximo, para confirmar, retomar [...], repropor, para problematizar (ou, como se diz, negociar)”. Para a concretização da escuta, é necessário que ocorram trocas comunicativas complementares que vão emergindo conforme o envolvimento, as necessidades, as curiosidades e os questionamentos das meninas e dos meninos, sendo insuficiente a atitude de falar e ouvir, como bem retratado previamente pelo referido autor.

Todavia, escutar as crianças não significa atender a todas as suas vontades, parar repentinamente uma proposta porque uma criança falou algo bastante interessante ao olhar do adulto; mas sim compreender e conhecer o que elas desejam pelas diferentes formas de expressão – choro, olhar, oralidade, escrita, gestos, etc. –, para planejar, questionar e ampliar os conhecimentos delas em prol do seu desenvolvimento integral. O exercício permanente

dessa atitude entre os educadores e as crianças potencializa o fazer docente, fomentando a reflexão sobre as mais variadas concepções (criança, linguagem escrita, entre outras) e as ações pedagógicas para que reconheçam e valorizem a participação ativa das crianças na elaboração de seus conhecimentos, expressões dos seus desejos, tomada de decisões.

No que tange à linguagem escrita, pela escuta das ideias das meninas e dos meninos nos diferentes contextos vividos por elas no cotidiano da instituição de Educação Infantil (roda de conversa, leitura de textos literários e não literários, brincadeira livre, alimentação, registro gráfico, entre outras), é possível conhecer seus interesses e, conseqüentemente, oportunizar que elas reflitam sobre a escrita no seu uso social, em uma situação marcada por um contexto vivo. Através do fragmento a seguir apresentado por Staccioli (2013, p. 93), presenciamos duas crianças em um momento de brincadeira de faz de conta, explorando a linguagem escrita na instituição de Educação Infantil:

Percebe-se a presença de estímulos propositalmente linguísticos: potes com diferentes escritas e com a mesma cor. Isso requer das crianças uma operação de leitura difícil, mas não artificial. A “professora” [criança no papel de professora] escreve os nomes das crianças como deve ter visto a professora verdadeira fazer. Não tem medo de escrever. Parece não aceitar correções, mas depois tenta corrigir um dos nomes. Um menino lê os nomes e faz as suas observações.

As crianças se deparam com a escrita na brincadeira de faz de conta, não como um modo de ser priorizada uma determinada linguagem, mas pelo fato de a escrita ser um objeto cultural que está presente em diversos objetos utilizados por elas na sociedade. Em meio à brincadeira, o ato de escutar e ser escutado provoca o aprendizado e o desenvolvimento tanto daquele que escuta como daquele que comunica, pois o diálogo vai reverberando em reflexões que enriquecem os argumentos dos envolvidos. São reflexões mobilizadas por curiosidades, dúvidas, desejos e necessidades das crianças. Freire (2014, p. 33) alude que “[...] escutar envolve perceber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para compreensão do seu desejo”. É uma aprendizagem que se faz no exercício diário permeado pela interação e interlocução.

De acordo com Friedmann (2020, p. 134), “se escutarmos antes de educar, poderemos então ir além da simples transmissão de conhecimento e potencializar o que há de mais essencial e único no outro, caminhando para uma relação mais equilibrada.”, além de contribuir para a superação da ideia dicotômica de predominância ou simplificação da linguagem escrita na Educação Infantil. Todavia, a escola da infância precisa assumir o compromisso e potencializar a atitude de escutar para romper com práticas pedagógicas

adultocêntricas, amparadas em propostas tradicionais. A supracitada autora pondera que os desafios e as dificuldades na efetivação da escuta como prática na escola da infância são reflexos de uma sociedade opressora e dominadora:

As atitudes, porém, conscientes de escuta por parte dos adultos ainda são raras, complexas e desafiadoras, já que a ideia de que o adulto é o dono do saber e da autoridade predomina na maior parte das sociedades. Eles têm grande dificuldade de silenciar e de escutar verdadeiramente, de acreditar e reconhecer que as crianças têm saberes diferentes e que é essencial conhecê-los, incorporá-los e adequar atividades e propostas [...] (Friedmann, 2020, p. 111).

No entanto, a instituição educativa deve ser esse espaço privilegiado da escuta. E essa postura vai sendo solidificada à medida que os educadores têm ciência da preponderância dessa prática para o conhecimento das necessidades das crianças nos usos da língua escrita e refinamento das experiências delas na escola da infância. Como nos fala Rinaldi (2014, p. 83), “Escutar não é fácil: [...] Requer disponibilidade para a mudança, requer que mostremos a nós mesmos o valor do desconhecido e que vençamos o sentimento de vazio e precariedade que toma conta de nós cada vez que as nossas certezas são colocadas em crise.” É chegado o momento dos educadores da primeira infância legitimarem as falas e os saberes das crianças a respeito de variados assuntos, inclusive da língua escrita, “como pontos de partida da prática pedagógica” (Goulart; Souza, 2015, p. 9).

A atividade de escutar alicerçada na interação e interlocução fortalece os vínculos entre as próprias crianças, oportunizando-as a **se conhecerem, conhecerem o outro, dialogarem** acerca de variados temas de seu interesse, **respeitarem** e **valorizarem** o tempo de fala e a opinião do outro, formularem **questionamentos, autoafirmando-se** ao defenderem aquilo em que acreditam. Essas possíveis aprendizagens decorrentes da escuta, contribuem para a formação humanizadora das crianças e para a apropriação de diversas linguagens, dentre elas a escrita.

Este emaranhado (ver figura 3) indica que as aprendizagens não seguem uma ordem linear e que o espaço entre elas denota a possibilidade de tantas outras aprendizagens. Nesse movimento, que é atravessado pela escuta, os meninos e as meninas têm a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos, inclusive sobre o mundo letrado, haja vista as crianças se valerem dessa linguagem para interpelar o mundo.

Figura 3: Possíveis aprendizagens permeadas pela escuta ativa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para escutar as crianças sobre suas experiências com a linguagem escrita na Educação Infantil é necessário para a concretização de aspectos fundamentais que auxiliam na atuação dos educadores e no desenvolvimento integral das meninas e dos meninos:

- Os educadores têm a possibilidade de refletir sobre seu trabalho como docentes de crianças pequenas; ressignificar a proposição de atividades de língua escrita proporcionadas às meninas e aos meninos; acreditar no potencial das crianças e valorizar suas reflexões sobre o mundo, inclusive sobre a linguagem escrita.
- Às crianças são oportunizadas a escolher uma forma de registro (desenhar, escrever); levantar hipóteses e expressar suas dúvidas sobre a escrita; utilizar a escrita em situações condizentes com a realidade social; ter atitudes de confiança no ato de escrever.

Dar importância à prática da escuta para conhecer o que as crianças pensam e seus interesses no uso da escrita não implica, necessariamente, priorizar a linguagem escrita na escola da infância; pelo contrário, auxilia o olhar dos educadores e das crianças para o estranhamento, assim como deve ocorrer com as outras linguagens. Segundo Hoyuelos (2020, p. 122), “a escuta nos ajuda a entender como as crianças pensam e acreditam que crescem. A escuta nasce, também de tornar estranho o familiar [...]”, fazendo ressurgir o novo diante do que é comum. A seguir, abordarei a metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa sobre a aventura dos usos da escrita por crianças pequenas.



(Alves – 6a3m)

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros. (Freire, 1996, p. 66)

3 CAMINHO METODOLÓGICO

“Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.” (Manoel de Barros, 2015, p. 15, grifos no original).

A conceituação de metodologia, assim como a comunhão entre as coisas apresentada por Manoel de Barros (2015) na epígrafe, indica a religação dos conhecimentos teóricos com os empíricos, dos questionamentos com os objetivos, dos procedimentos com a construção do *corpus*, requerendo do pesquisador envolvimento, dedicação, organização e cautela.

Assim, neste capítulo, a ênfase é dada à metodologia adotada na realização da pesquisa. De acordo com Minayo *et al.* (2016, p. 14), a metodologia abarca, simultaneamente, “[...] a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade)”. Para a referida autora, esses aspectos estão imbricados de modo que um inexistente sem o outro na composição e qualificação do trabalho científico. Em outras palavras, faço uma analogia com um quebra-cabeça (ver fotografia no preâmbulo deste capítulo), em que, embora as peças tenham o mesmo formato, existe um indício para a sua formação e qualificação na montagem.

Nesse sentido, definir as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa não foi algo assim tão fácil. Constantemente, pensava sobre os instrumentos mais apropriadas, o modo de obtenção das informações dos participantes do estudo, a preservação da ética para a veracidade da pesquisa e o tipo de análise do *corpus* que fosse pertinente aos objetivos propostos²⁶. Nessa profusão de dúvidas, demandadas, possivelmente por ser este um processo inerente ao papel do pesquisador ou por pretender eu abarcar a análise de “todos” os dados, fui me desvencilhando de certezas, acolhendo possíveis incertezas e montando um quebra-

²⁶ A apreciação crítica da Banca na Qualificação (Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes - UFC - Orientadora, Prof. Dr. Messias Holanda Dieb – UFC e Profa. Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão - UFPE) me auxiliou a definir um melhor caminho para este momento.

cabeça que ilustrasse o rigor científico. Como o processo de Alves (6a e 3m) na montagem do quebra-cabeça (fotos ilustrativas que precedem o capítulo), fui montando as peças, desmontando e encontrando novos modos no desenvolvimento da metodologia.

A seguir, sinalizo os métodos e as técnicas definidos para a escolha do *locus*, dos participantes, dos procedimentos e instrumentos, a questão da ética na pesquisa e a construção do *corpus*, os quais devem estar permeados pelas concepções teóricas (ver capítulo 2) que embasam esta pesquisa, uma vez que busquei aclarar sobre os usos da linguagem escrita por crianças de cinco anos de idade em uma instituição de EI.

3.1 A abordagem metodológica da investigação

Esta pesquisa se constitui como exploratória, com investigação de abordagem qualitativa. Conforme pontua Minayo *et al.* (2016, p. 20), a pesquisa qualitativa se ocupa “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. É um tipo de pesquisa que se detém a conhecer os diversos fenômenos da natureza pela interpretação de dados subjetivos e imensuráveis pela sua variação. Em outras palavras, consistiu em conhecer as ideias e opiniões das crianças pequenas sobre a linguagem escrita, nos diferentes contextos da sua rotina na instituição educativa.

Como meio técnico para a investigação, optei, mais especificamente, por um trabalho com elementos da pesquisa etnográfica (Lüdke; André, 2018) adaptados de modo significado para a realização deste estudo (observação participante e entrevista). Essa abordagem de pesquisa origina-se na antropologia e objetiva a descrição detalhada de uma determinada cultura, de seus costumes, valores e crenças, por intermédio do trabalho de campo (Minayo *et al.*, 2016; Gil, 2021). Segundo Gil (2021), esse tipo de pesquisa:

[...] tem como propósito o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante. É o método por excelência da Antropologia, que, como disciplina holística, volta-se para o estudo das múltiplas manifestações de uma comunidade ao longo do tempo e do espaço (Gil, 2021, p. 36).

Nesse sentido, a observação participante e a entrevista com as crianças (ver subtítulo 3.4, Os procedimentos e instrumentos na construção do *corpus*), articulados com a análise de outros documentos (fotografias, filmagens e gravações de voz), auxiliou significativamente na compreensão científica dos fenômenos, possibilitando à pesquisadora

estabelecer um vínculo de confiança e manter uma convivência com os participantes do grupo investigado.

Como características peculiares da pesquisa qualitativa etnográfica, Lüdke e André (2018) defendem que esta envolve: a imersão do pesquisador no *lócus* para compreender os costumes e valores culturais do grupo; a combinação de métodos para melhor captar a perspectiva dos participantes e a descrição meticulosa do sistema cultural do agrupamento em estudo. Todas essas características explicitadas pelas autoras anunciadas constituem a investigação em curso no intuito de analisar os usos da escrita por crianças pequenas no espaço educativo.

3.2 O *lócus* da pesquisa

À escolha pela primeira etapa da educação básica, além de ser condizente com o objeto de estudo, também está assente, conforme dito anteriormente, a minha própria trajetória profissional (ver Introdução). Desse modo, a pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI)²⁷ Spider²⁸ da rede pública de Fortaleza-Ce. que atende crianças na idade de cinco anos, correspondente ao agrupamento Infantil V²⁹.

A entrada no campo de pesquisa favoreceu o diálogo dos estudos teóricos referentes à linguagem escrita na EI e à realidade social vivenciada no contexto da instituição educativa, possibilitando compreender o objeto em investigação e ampliar o olhar sobre o assunto. A respeito do trabalho de campo, Minayo *et al.* (2016, p. 69) alega que:

[...] é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social.

²⁷ As crianças na faixa etária da pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses de idade) são assistidas nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e escolas municipais (EM). Ver Orientações Pedagógicas – Educação Infantil 2023 (Fortaleza, 2023). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/19ubehNleCrAzTpASKySQ4LpHb7e6teQP/view>. Acesso em: 25 jun. 2023.

²⁸ Nome fictício indicado por uma das crianças da turma e escolhido por meio de votação.

²⁹ Nomenclatura adotada pela SME de Fortaleza e expressa no documento Orientações Pedagógicas – Educação Infantil 2023 (Fortaleza, 2023). Disponível em: <http://tinyurl.com/orientacoes-pedagogicas>. Acesso em: 25 jun. 2023.

Considerando a relevância do conhecimento do campo no desenvolvimento da pesquisa, para a definição da instituição de Educação Infantil foram ponderados os seguintes critérios:

- i) Ser uma instituição educativa da rede pública municipal de Fortaleza que atendesse crianças na faixa etária de cinco anos de idade;
- ii) Ter duas turmas, no mínimo, do agrupamento de infantil V; e,
- iii) Ter aceitabilidade do grupo gestor e das professoras responsáveis pela turma.

A escolha por uma instituição pública municipal se justifica por concentrar nesta rede de ensino o maior número de crianças pequenas matriculadas. Segundo os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³⁰, no Brasil, a rede pública concentra o maior quantitativo (6.628.969) de crianças matriculadas na Educação Infantil. No estado do Ceará e no município de Fortaleza, de acordo com os dados do censo escolar do ano de 2021 exibidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constam, respectivamente, 186.911 e 31.890 crianças matriculadas. No município de Fortaleza, no ano letivo de 2023, as crianças da pré-escola foram atendidas em (112) CEI e (138) EM³¹, distribuídos nos seis Distritos de Educação³².

Um outro critério considerável, diz respeito ao quantitativo de turmas das crianças com cinco anos de idade, faixa etária correspondente ao infantil V (ver mais detalhadamente sobre os participantes da pesquisa no subtítulo seguinte), visto ser possível as professoras recusarem a realização da pesquisa na sua turma. Assim, a instituição escolhida precisou ter, pelo menos, duas turmas que atendessem a esse agrupamento para suprir, porventura, uma necessidade de permuta. No caso da instituição em questão, funcionava uma turma de Infantil V no período matutino e outra no vespertino (ver subtítulo 4.1, Caracterização do CEI Spider).

Na escolha do nome fictício para denominar o CEI, pude contar com a colaboração das crianças. Iniciei explicando a elas a necessidade de resguardar o verdadeiro nome da instituição na escrita do trabalho e solicitando à turma sugestões para nome, as quais indicaram: 1. Divertida; 2. Colorido; 3. Unicórnica; e, 4. Spider. Conforme as meninas e os meninos indicavam um nome, eu os escrevia em um cartaz, que foi fixado na lousa branca da

³⁰Dados extraídos do sítio do INEP referentes ao período 2018-2022. Disponível em: <http://tinyurl.com/censo-da-educacao-basica-2022>. Acesso em: 25 jun. 2023.

³¹Dados obtidos da Coordenadoria de Planejamento da SME de Fortaleza, por meio do processo P189382/2024.

³²Fortaleza adotou uma nova territorialização administrativa, organizada em 12 Secretarias Executivas Regionais, que foi criada com a Lei Complementar nº 278, de 23 de dezembro de 2019. A Secretaria Municipal de Educação se ajustou, contudo permaneceu com a mesma denominação administrativa: Distrito de Educação 1, Distrito de Educação 2, Distrito de Educação 3, Distrito de Educação 4, Distrito de Educação 5 e Distrito de Educação 6. Disponível em: <http://tinyurl.com/territorializacao-fortaleza>. Acesso em: 02 fev. 2024.

sala de referência das crianças. Em seguida, expliquei a elas que, dentre os nomes sugeridos precisaria ser escolhido somente um, perguntando-lhes como poderíamos solucionar esse problema.

Como as crianças tinham vivido um processo eleitoral para escolha do representante de turma³³, propuseram esse mesmo processo para a escolha do nome do CEI. Com a concordância da turma, foi entregue a cada criança um *post-it* e uma caneta hidrográfica para que registrassem o número da opção desejada e o depositassem na urna produzida para este momento. Devido a outras atividades planejadas pela professora para as crianças, combinamos que o resultado seria apresentado no dia seguinte, durante a roda de conversa. Chegado o momento, mostramos às crianças um cartaz com os números de votos destinados a cada opção (Divertida - 2; Colorido - 3; Unicórnio - 1; Spider - 9), enfatizando o nome escolhido pela maioria: Creche Spider (ver fotografia 1). E foi aquela comemoração: “*É o melhor nome.*”; “*Nós vencemos!*”; “*Spider ganhou!*”³⁴.

Fotografia 1 - Votação para escolha do nome da creche e apresentação do resultado



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

³³ A eleição foi decorrente da primeira etapa de escolha de representantes de cada turma da pré-escola de todas as instituições de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza para compor a Assembleia das Crianças. Disponível em: <https://tinyurl.com/mpfbc258>. Acesso em: 10 mai. 2024.

³⁴ As falas das crianças estão destacadas em *itálico*.

O último critério diz respeito à aceitabilidade do grupo gestor e das professoras – com maior e menor carga horária (CH)³⁵ – responsáveis pelas crianças do agrupamento anunciado. Previamente, entrei em contato por telefone com a professora que possui maior CH na turma para falar-lhe sobre meu interesse em realizar a pesquisa e verificar a possibilidade de que ela ocorra na turma em que a mesma é lotada. Como ela não proferiu nenhum impedimento, agendei um encontro no CEI para maiores esclarecimentos. Antes dessa ocasião, apresentei ao diretor da Escola Patrimonial (EP)³⁶ os objetivos, procedimentos e princípios éticos da pesquisa. Em seguida, o questionei sobre a viabilização para realização do estudo no CEI. Seguida de sua autorização, as mesmas observações foram compartilhadas com a coordenadora pedagógica³⁷ da referida instituição e a professora (maior CH). Com a confirmação do aceite, principalmente proferido pela professora³⁸, dei entrada no processo de pedido de autorização à SME, pelo Sistema de Protocolo Único³⁹ (SPU) Virtual da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), para o desenvolvimento da pesquisa.

Com a expedição do “Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmica”⁴⁰, entrei em contato com os gestores e a professora (maior CH) que assistem as crianças na faixa de idade do Infantil V do turno da manhã para apresentação do objeto de estudo, da metodologia e do cronograma previsto da pesquisa em campo, como também para a confirmação da disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Ambas as profissionais foram bastante receptivas, permitindo a concretização da pesquisa e mencionando que a instituição sempre recebe pesquisadores. No decorrer dos dias da primeira semana de trabalho de campo, destacamos para a professora com menor CH (substituta⁴¹ e efetiva⁴²) a relevância da pesquisa e solicitamos sua permissão para a investigação no dia em que ela ingressava na turma. Além

³⁵ De acordo com o documento Orientações Pedagógicas – Educação Infantil 2023 (Fortaleza, 2023), a professora lotada com maior carga horária assume “2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os bebês e as crianças” (p. 13), e a professora com menor carga horária, complementa o atendimento às crianças com a jornada de 1/3, conforme a Lei n.º 11.738/2008 que institui a jornada de trabalho do professor. Disponível em: <http://tinyurl.com/orientacoes-pedagogicas>. Acesso em: 25 jun. 2023.

³⁶ O Diretor Escolar tem gerência pela Escola Patrimonial (EP) e pelas demais unidades agregadas (CEI e/ou creche parceira) em parceria com o Coordenador Pedagógico. (Ver orientações pedagógicas da Educação Infantil – 2023). Disponível em: <http://tinyurl.com/orientacoes-pedagogicas>. Acesso em: 03 fev. 2024.

³⁷ As atribuições da Coordenadora Pedagógica de CEI são compatíveis com as do Diretor Escolar. (Ver orientações pedagógicas da Educação Infantil – 2023). Disponível em: <http://tinyurl.com/orientacoes-pedagogicas>. Acesso em: 03 fev. 2024.

³⁸ Anteriormente à aceitação dos profissionais desta instituição, profissionais de outras duas instituições se recusaram a colaborar com a pesquisa, sendo este estipulado como o principal critério.

³⁹ Canal virtual para abertura de processos. Disponível em: <https://spuvirtual.sepog.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em 25 jun. 2023.

⁴⁰ O termo foi consentido pela SME de Fortaleza por meio do Processo P073306/2024. Ver Anexo A.

⁴¹ Professora temporária, contratada por meio de uma seleção pública, substituía a professora efetiva.

⁴² Encontrava-se de licença saúde para tratamento, retornando na primeira semana de dezembro.

das docentes, na turma havia uma Assistente de Inclusão Escolar⁴³, que contribuía para que duas crianças com deficiência participassem das atividades (uma com Transtorno do Espectro Autista – TEA e Hemiplegia; outra, também com TEA e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH).

O trabalho de campo ocorreu durante o horário de funcionamento da instituição, das 7h às 11h, no período de outubro a dezembro de 2023, totalizando 30 jornadas de pesquisa, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 3 – Jornadas de pesquisa em campo

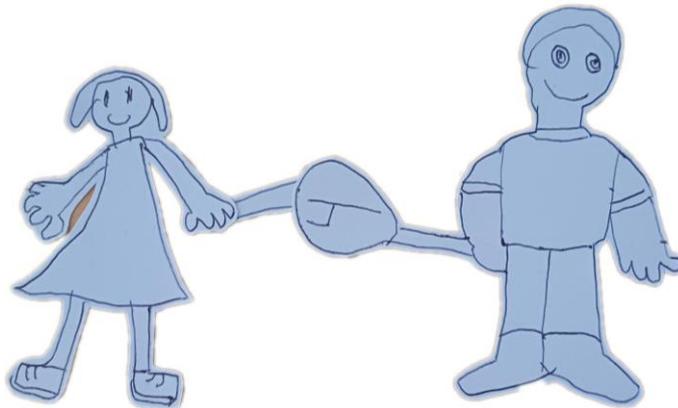
MESES	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
DIAS	24, 25, 26, 27	1, 7, 8, 9, 10, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30	1, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 19, 20
QUANTITATIVO DE JORNADAS	4	15	11
TOTAL GERAL	30		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As jornadas de pesquisa no campo abrangeram a observação participante, a aplicação-piloto dos instrumentos das técnicas História para Completar (HC) e Roda de Conversa (RC), bem como, na última semana, o desenvolvimento das referidas técnicas com as crianças.

3.3 Os participantes da pesquisa

Fotografia 2 - Desenho do quantitativo de meninas e meninos na turma



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

⁴³ Atuam sob o regime de voluntariado, conforme a Lei Municipal 10.194, de 19 de maio de 2014 e Decreto 14.233/2018.

As crianças são concebidas como agentes potentes, cheias de capacidade para manifestarem sua opinião, suas descobertas e de competência para fazer suas próprias escolhas (Cruz, 2006; Malaguzzi, 1999 e outros), assim, elas foram priorizadas como participantes da pesquisa.

Nesse sentido, elegi as meninas e os meninos na faixa de idade do agrupamento Infantil V do CEI Spider da rede municipal da educação de Fortaleza. O interesse pela pesquisa com crianças pequenas na faixa de idade entre 5 e 6 anos decorre do fato de elas terem maiores condições para verbalizar por meio da oralidade e representar o seu pensamento pela escrita infantil, pelo desenho e por outras formas.

Campos (2008) ressalta a urgência em captar o ponto de vista das crianças, pois é a partir da escuta de sua opinião que se tem a possibilidade de tomar decisões prementes para o atendimento na primeira infância. Além disso, Cruz (2006, p. 177-178) afirma que, “se, na pesquisa sobre a educação das crianças, a perspectiva dela é valiosa e devemos apreender a sua perspectiva a esse respeito e entender como elas a compreendem e lidam com ela, então precisamos nos preparar para o desafio de ouvir a criança”. À vista disso, tomando como eixo a linguagem escrita, é preciso pensar em como propor esse diálogo com as crianças de modo que a voz delas se sobressaia.

Como se tratou de uma pesquisa com elementos etnográficos, inicialmente, nomeei dois critérios para a participação das crianças pequenas: i) autorização das famílias, via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴⁴; e ii) assentimento das crianças, via assinatura/marca gráfica do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁴⁵. Porém, durante a pesquisa, observei que, embora a turma fosse composta por 20 crianças, a frequência diária era de aproximadamente 16. Alguns meninos e meninas se ausentavam frequentemente da instituição por três ou mais dias, o que me levou a acrescentar um terceiro critério: iii) regularidade da frequência das crianças.

Com a concordância dos gestores e das professoras, o TCLE foi compartilhado com as famílias presencialmente ou via aplicativo do *WhatsApp* (ver figura 4).

⁴⁴ Ver Apêndice C.

⁴⁵ Ver Apêndice E.

Figura 4 – Autorização TCLE: *Google Forms*



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

A conversa presencial com as famílias ocorreu no momento inicial ou final do horário de atendimento às crianças na instituição educativa, quando estas deixavam ou pegavam os seus filhos. Com relação às famílias que não puderam comparecer à instituição na primeira semana da minha imersão no CEI, foi enviado via aplicativo do *WhatsApp* por ser o mais acessível às famílias das crianças, um áudio com esclarecimentos sobre a pesquisa e a relevância da participação das crianças e o formulário elaborado no *Google Forms* contendo o TCLE para confirmação ou não da participação da criança na pesquisa.

Todas as 20 famílias concordaram com a participação de seus filhos, autorizando via assinatura do TCLE ou confirmando pelo formulário digital. Este último recurso foi enviado somente para cinco famílias, tendo sido duplicada uma das respostas.

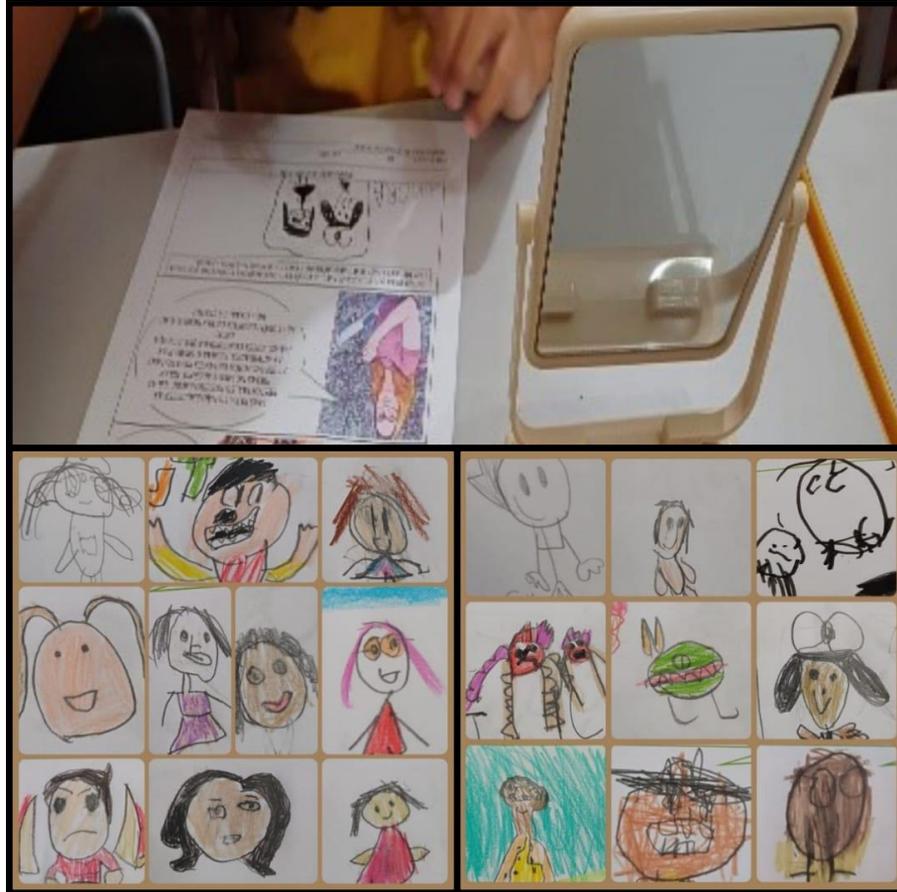
O TALE, destinado às crianças, foi lido para elas pela pesquisadora no quarto dia de observação, sendo esta data previamente definida em comum acordo com a professora responsável pela turma. Na intenção de que a narrativa do TALE fosse mais atrativa às crianças, ela foi organizada no formato de História em Quadrinhos (HQ), apresentando a pesquisadora, explicitando o objetivo da pesquisa, os procedimentos a serem utilizados, bem como solicitando o registro do nome delas, caso estivessem de acordo em participar.

Nessa ocasião, também foi explicado às crianças que o desejo delas em participar ou não da pesquisa prevalecia e que podiam desistir a qualquer momento. Com esse esclarecimento, corremos o risco de possíveis desistências de algumas crianças, mas elas ficaram mais à vontade para tomar a decisão de participar. Além disso, asseguramos que elas fizessem sua escolha, mesmo que ainda não possam decidir legalmente sobre o uso de sua imagem e suas expressões.

Após a explanação, disponibilizamos material de apoio (espelho, borracha, lápis grafite e lápis de cores) para cada criança e solicitamos que, caso desejassem participar da

pesquisa, desenhassem seu autorretrato no espaço reservado no TALE (ver Apêndice E) e registrassem o nome do seu jeito como uma forma de confirmar sua participação na pesquisa (ver fotografia 3).

Fotografia 3 – Consentindo da participação na pesquisa com o registro no TALE e desenho do autorretrato das crianças



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

As 16 crianças que frequentaram a instituição neste dia afirmaram unanimemente sua participação, desenhando o autorretrato e escrevendo seus nomes. Quanto às quatro crianças que faltaram, assim que retornaram ao CEI, expliquei-lhes o motivo de minha presença na turma e solicitei sua concordância – ou discordância – por meio do TALE. Apesar do consentimento inicial de todas elas, reiteramos sua concordância verbalmente no momento da História para Completar (HC) e da Roda de Conversa (RC).

Regularmente, antes ou após a realização dos registros fotográficos e das filmagens, tive o cuidado de solicitar a permissão das crianças para o uso desse arquivo no trabalho de pesquisa. Foi em uma dessas ocasiões que me deparei com um “*Não pode!*” (Rocha – 5a7m). “*Sério, [nome da criança]. Você não permite que eu use essa imagem no meu trabalho?*” (pesquisadora). “*Não!*” (Rocha – 5a7m). “*Tudo bem! Eu gostei muito da*

foto, mas não usarei!” (pesquisadora). Por um instante, lamentei profundamente a resposta negativa de Rocha (5a7m) em relação à não utilização do registro fotográfico que retratava um recorte de sua escrita espontânea. Logo depois, mais calma, percebi o quão gratificante foi presenciar a posição segura da referida criança na tomada de decisão com um sonoro *“Não pode!”* e ter a oportunidade de fazer valer o desejo dela, reafirmando sua potência.

Levando em consideração o potencial das crianças na tomada de decisões, organizamos uma exposição com algumas fotografias do arquivo de pesquisa, no intuito de oportunizar às meninas e os meninos, mais uma vez, possibilidade de consentir o uso desse material no trabalho de pesquisa (ver fotografia 4).

Fotografia 4 – Crianças consentido o uso das imagens com a escrita dos seus nomes



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Ao entrarem na sala em que a exposição estava organizada, as crianças ficaram surpresas: *“Meu Deus! Olha isso!”* (Gadelha – 6a2m). Elas se observavam, viam os amigos com os quais estavam juntos, rememoravam as experiências, olhavam os detalhes registrados e dialogavam sobre os momentos vividos: *“Olha eu aqui!”*; *“Olha tu aqui!”*; *“Olha que massa [...]”*; *“Eu tava fazendo [...]”*.

A fotografia cinco retrata as interlocuções entre as meninas e os meninos e a admiração em rever alguns momentos vividos. Após a apreciação, solicitei a elas que escolhessem uma caneta hidrográfica e escrevessem seus nomes em cada cartaz, caso concordassem com o uso da imagem. De modo geral, as crianças demonstraram interesse em escrever seus nomes nos cartazes e continuavam dialogando sobre as imagens.

Fotografia 5 – Visita a exposição de fotografias do acervo de pesquisa



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Devido ao absenteísmo de algumas crianças (ver terceiro critério de participação das crianças), apenas oito das 20 matriculadas no grupo do Infantil V foram selecionadas, ficando estabelecida a participação de oito crianças (quatro meninos e quatro meninas) para as sessões de HC e RC, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1: Codinome e participação das crianças

Nomes fictícios	Idade	Observação Participante (OB)	História para Completar (HC)	Roda de Conversa (RC)
Carneiro	6a1m	X		
Carvalho	6a3m	X		
Gonçalves	5a10m	X	X	X
Cavalcante	6a2m	X		
Gadelha	6a2m	X	X	X
Silva	6a3m	X		
Sousa	6a1m	X		
Lima	6a6m	X	X	X
Araújo	6a6m	X	X	X
Freitas	6a5m	X		
Nascimento	6a3m	X	X	X
Fernandes	5a7m	X		
Alves	6a3m	X		
Teixeira	6a1m	X	X	X
Melo	5a11m	X		
Lopes	6a	X		
Façanha	5a10m	X		
Vasconcelos	6a4m	X	X	X
Santos	5a11m	X	X	X
Rocha	5a7m	X		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

E quem são as crianças? Na voz das próprias crianças, vamos conhecer um pouco mais delas⁴⁶:

Gadelha (6a2m): *Eu brinco com meus bonecos que eu tenho. Quando eu não tenho nada pra fazer eu brinco com eles. Quando minha mãe tá assistindo, eu brinco com meus bonecos. Quando ela tá dormindo, eu pego o controle e assisto. Eu assisto vídeos no Youtube. Eu já li várias histórias aqui no meu colégio e eu me alimento bastante.*

Vasconcelos (6a4m): *Eu gosto de andar de carro, assistir televisão [...], depois eu vou jogar uma bolinha na sala. Meu melhor amigo é o Sonic, meu primo. Eu brinco de carro. Eu gosto de assistir Enaldinho⁴⁷. É só um canal. Eu fiquei bem feliz que meu avô voltou de viagem. Na creche eu gosto de brincar de caminhão. Tem um monte de brinquedos legais.*

Teixeira (6a1m): *Eu gosto mais de fazer tarefa. Gosto de dormir. Gosto de pula-pula que minha mãe tem um lá em casa. Minha melhor amiga é a Duda, e o filme que eu gosto é da Moana. Vou assistir o 2. É o 1 ou o 2. É o que vai lançar. Eu não sei qual é. Gosto de ir pro parquinho perto da minha casa. Lá tem balanço, escorrega. Tem até um pula-pula lá.*

Lima (6a6m): *Eu gosto de brincar de casa de Barbie. Eu gosto de passear e gosto de ir pra creche. [Na creche] Eu gosto de merendar, gosto de ir pro recreio, eu gosto de brincar e de fazer tarefa. Na hora de correr no recreio, eu vou correr com [nome de dois colegas] de pega-pega.*

Araújo (6a6m): *Eu gosto de passear na minha creche. O recreio, o lanche. Eu gosto de tudo. [Em casa] Eu gosto de brincar de esconde-esconde, de qualquer coisa. Eu assisto desenho. Tipo Bob Esponja, Tom e Jerry, Scooby-Doo. [Nos finais de semana] Brincar, sair um pouco, passear.*

Nascimento (6a3m): *Eu assisto no meu celular. Eu jogo, às vezes, futebol com meus primos. Uma vez, no sábado, eu fui lá pro interior do meu irmão ver meu sobrinho, um tem dois anos, o outro tem onze meses. Já tá andando. Eu gosto mais de jogar futebol com o [nome do sobrinho].*

Santos (5a11m): *Eu gosto de duas coisas: eu gosto de desenhar e gosto de levar massinha pra casa porque eu tenho uma coleção que faz uma coleção gigante de massinha. Essa coleção de gigante, o nome dessa coisa eu tô fazendo de massinha é Toilet e Cameraman [série do YouTube]. Eu tô fazendo pra poder fazer uma coleção gigante. Eu brinco um pouquinho com o Carvalho, também com o Gadelha, com o Cavalcante. E eu e o Cavalcante a gente é amigo, eu divido a massinha pra ele.*

Gonçalves (5a10m): *Eu gosto de fazer em casa coisas legais. Brincar com meu cachorro, falar com a língua do meu cachorro. Eu gosto de fazer isso. Eu gosto de brincar de Homem-Aranha. Eu gosto de assistir Homem-Aranha, eu gosto de brincar de carrinhos, eu gosto de brincar de tudo isso. [Na creche] eu gosto de brincar na hora do recreio, gosto das atividades. Eu sei escrever. Eu gosto de fazer muito novos amigos.*

Apesar da reorganização dos protagonistas para atender melhor aos objetivos especificados (ver introdução), todas as crianças foram consideradas participantes deste trabalho, pois nos auxiliaram com seus registros (desenhos, escritas espontâneas, construções

⁴⁶ Trechos da entrevista com as crianças em que elas puderam falar sobre o que gosta de fazer em casa e na escola da infância.

⁴⁷ É um youtuber e influenciador digital que produz vídeos para o público infantil.

com massa de modelar, etc.) ou com suas interações e interlocuções empreendidas com o outro (criança ou adulto).

3.4 Os procedimentos e instrumentos na construção do *corpus*

Os procedimentos e instrumentos escolhidos visaram corresponder aos objetivos descritos e correlacionados com os aspectos da pesquisa etnográfica. À vista disso, para a construção do *corpus* foram utilizados como procedimentos a observação participante (Gil, 2021; Minayo *et al.*, 2016), a técnica da História para Completar (Cruz, 2006) e a Roda de Conversa (Freire, 2007; Girão, 2022), visto serem apropriados a captar a voz das crianças pequenas. A seguir, detalharei cada uma das técnicas.

3.4.1 *Observação participante*

Na intenção de averiguar os usos da escrita por crianças do infantil V, concebendo o diálogo e as interações entre elas – bem como entre elas e adultos – e a escuta das suas necessidades relacionadas à linguagem escrita, tornou-se necessária a observação participante (objetivos geral e específicos) das vivências das crianças com a linguagem escrita nos diversos contextos oportunizados na instituição educativa.

Trata-se de uma técnica essencial na pesquisa qualitativa (Gil, 2021; Minayo *et al.*, 2016). Para Gil (2021, p. 117), a técnica da observação “[...] assume geralmente a forma de observação participante, que se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, com a finalidade de obter informações acerca da realidade vivenciada pelas pessoas em seus próprios contextos”.

Esse procedimento refere-se a “[...] tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado [...]” (Minayo *et al.*, 2016, p. 58) por meio de um olhar pesquisador com pontos bem definidos para observação (Freire, 2014. Ver Apêndice F). É um possível modo de apreender as falas, a postura e outras formas de expressão das crianças no que se refere às suas necessidades e aos seus desejos no uso da língua escrita em um dos contextos sociais no qual elas estão inseridas e que tem o fundamental papel de propiciar vivências sobre o mundo letrado. Para tanto, Minayo *et al.* (2016, p. 58), definem observação participante como:

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social

da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Ficou evidente essa interferência no contexto logo nos primeiros dias de observação, quando as crianças ainda estavam se adaptando à minha presença no espaço educativo, que agora passava a ser ocupado por mais uma adulta. Hoyuelos (2019, 45) faz referência à física quântica para explicar a vinculação do observador com o observado, citando que “o mundo quântico, porém, nos ensina que o mero fato de olhar algo tão pequeno como um elétron muda suas propriedades quanto o estamos observando.” A princípio, quando algumas crianças me percebiam observando o seu diálogo com outra, elas demonstravam certa cautela, mudando de assunto, modificando a postura corporal ou me perguntando diretamente: “*O que foi, tia?*” (Araújo – 6a6m).

A mudança na postura das crianças diante o meu olhar de observadora, fez com que eu criasse uma relação mais aproximada com elas. Foi quando decidi sentar na mesma cadeira estudantil utilizada pelas crianças pequenas; enfatizar o meu nome quando era chamada de “tia” para evitar ser confundida com mais uma professora da instituição e participar, junto com elas, de algumas travessuras (ver fotografia 6), como retratado nos relatos a seguir:

Deu certo!

A turma, junto com a professora, saiu para passear na área externa, localizada na frente da instituição. Gadelha tentava subir no tronco de uma das árvores. A professora de imediato ordenou que ele parasse de tentar subir com receio de que ele pudesse vir a se machucar. Me aproximei um pouco mais de Gadelha e falei que faria uma barreira com o meu corpo impedindo que a professora o visse subindo na árvore. Gadelha concordou e, no final, “*Deu certo!*” [Comemoramos batendo uma mão na outra]. (Diário de Campo, 07/11/2023).

Ninguém pode saber!

Era o momento de brincadeira com massa de modelar. Santos me revelou o segredo de que iria guardar a massinha na sua mochila para brincar em casa. O incentivei e auxiliei, de forma bem discreta, abrindo a porta da sala de referência, proporcionando-lhe acesso a sua mochila que ficava na área externa. Retornando, falou: “*Ninguém pode saber*” (Santos). “*Prometo que não vou falar*” (pesquisadora). (Diário de Campo, 23/11/2023).

Fotografia 6 – Criança subindo na árvore e manipulando massa de modelar



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

No primeiro de dia de observação, com todos sentados no chão formando um círculo, a professora iniciou com uma roda de conversa. Foi neste momento que fui apresentada às crianças como “tia Elizangela”, e lhes foi relatado que estaria na instituição para fazer uma pesquisa. Cumprimentei as crianças e perguntei se poderia permanecer na turma para conhecer um pouco do que elas faziam no infantil V e se aceitariam me ajudar com esta pesquisa. Com a concessão das crianças, a professora deu continuidade, fazendo um questionamento a elas: *“A pergunta de hoje: qual a diferença entre tartaruga e jabuti? [...]”*. Finalizada a conversa, quando as crianças se dirigiam às cadeiras, algumas me indagaram: *“Você vai ser nossa professora?”*; *“Você vai trabalhar aqui na creche?”*; *“Você vai ficar com a gente?”*.

Decorrente da curiosidade expressa pelas crianças, solicitei à professora um tempo da rotina para que eu pudesse explicar ao grupo o meu papel e solicitar a concordância delas com a assinatura do TALE (ver subtítulo 3.5, A ética na pesquisa), ficando reservado um momento dentro daquela mesma semana.

3.4.2 A técnica História para Completar

A técnica da História para Completar (HC) (Cruz, 2006), criada pela francesa Madeleine Backes-Thomas com base no “Méthode des Histoires à Compléter” e adaptada para a área da educação, dentre outros nomes, pela pesquisadora Cruz (2006), baseou esta pesquisa no que diz respeito identificar as situações de usos da escrita por crianças pequenas na escola da infância e descrever as suas necessidades comunicativas e expressivas no uso desse objeto cultural (objetivos específicos 1 e 2), por intermédio da escuta do ponto de vista delas.

A narrativa da HC sofreu ajustes significativos após as considerações da Banca de Qualificação⁴⁸ (ver Apêndice G) e foi aperfeiçoada a partir da observação dos diálogos entre as crianças e suas vivências com a linguagem escrita na instituição educativa. A narrativa abordou basicamente a história de uma criança, Ana Luiza⁴⁹, que se mudou de outra cidade, junto com sua família, para morar em Fortaleza. Ao se instalar na cidade, ela foi conhecer uma creche⁵⁰ teve, nesse local, a oportunidade de questionar a outras crianças: o que as crianças fazem na creche? O que as crianças escrevem quando estão na creche? Por que e para quem escrevem? Essas perguntas foram diluídas em duas pausas no decorrer da narrativa, favorecendo uma aproximação das crianças com o texto e, ao mesmo tempo, oportunizando que elas expressassem sua opinião.

Para configurar a técnica, foi produzido um livro cujas imagens (ver fotografia 7) foram criadas por meio de um aplicativo virtual⁵¹, o que favoreceu, em conjunto com o texto literário e a entonação da voz, que as meninas e os meninos adentrassem no mundo imaginário, sendo instigados por meio dos questionamentos contidos na história a contribuir com suas percepções sobre o objeto de pesquisa.

⁴⁸ A qualificação do projeto de pesquisa ocorreu no dia 10 de outubro de 2023, fazendo parte da banca examinadora os professores doutores: Adriana Leite Limaverde Gomes (UFC - Orientadora), Messias Holanda Dieb (UFC) e Ana Carolina Perrusi Brandão (UFPE). Disponível em: <https://ppge.ufc.br/defesas-de-projetos-mestrado>.

⁴⁹ O nome escolhido foi inspirado na pesquisadora Ana Luiza Bustamante Smolka, autora do livro “A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo”, o qual fomentou as minhas leituras na graduação, na minha vida profissional como formadora de professoras e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e, posteriormente, nos encontros do ano de 2021 do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPA), coordenado pela professora Dra. Maria José Barbosa (FACED/UFC).

⁵⁰ No texto narrativo, empregamos o termo creche visto ser o nominado pelas crianças e famílias.

⁵¹ As imagens foram criadas na plataforma Canva que permite aos usuários criarem apresentações, pôsteres e outros conteúdos visuais. Disponível em: <https://www.canva.com/design/DAF14D1ys5s/HzBPNM7gRw0vNrFscTbg6A/edit>. Acesso em: 13 nov. 2023.

Fotografia 7 – Sessão da História para Completar e capa do livro utilizado na técnica



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Previamente à sessão, entrei em contato com a coordenadora pedagógica do CEI para saber de um espaço onde eu pudesse me reunir com as crianças. Ela indicou uma sala pertencente à instituição beneficente e mediou o agendamento junto à diretora social. A sala era bem reservada, propagava menos ruídos e tinha menos atrativos, o que evitou a dispersão das crianças. Na sala, havia apenas um armário de aço de escritório, duas mesas e duas cadeiras de plástico, uma lousa branca e um suporte de parede para livros, preservando assim o ambiente propício para o desenvolvimento da técnica com as meninas e os meninos.

Então, realizei a aplicação-piloto dos instrumentos para ter convicção da organização de todo o processo da HC e da RC. A turma foi organizada em quatro grupos, com cinco crianças em cada agrupamento, entre meninos e meninas. Comecei a sessão observando se as crianças participavam e se a condução favorecia a construção do *corpus*. Foi um caos! As meninas demonstravam timidez ao falar na presença dos meninos; os meninos implicavam com as falas das meninas. O grande número de crianças resultou em discursos repetidos. Dessa maneira, foi preciso redefinir o quantitativo de crianças a participarem da técnica (ver terceiro critério de participação das crianças no subtítulo 3.3, Os participantes da pesquisa), reorganizar as meninas e os meninos em pequenos grupos com o máximo de três participantes (ver fotografia 13) e levar em consideração a afinidade entre eles e a sua assiduidade no CEI.

Levando em conta essas observações, na sessão da HC, as crianças demonstraram curiosidade em conhecer a história, atenção ao enredo da narrativa e às imagens apresentadas no texto. No decorrer da leitura, algumas crianças questionaram: “*quem é Ana Luiza?*”, “*aonde ela tá?*”. Aqui, por citar na narrativa que a personagem da história viria morar em Fortaleza, cidade em que as participantes da pesquisa moram, estas fizeram uma mistura da situação criada com a realidade. A exteriorização dessas indagações pelas crianças, trata-se da manifestação do pensamento sincrético⁵², que é uma qualidade do pensamento infantil defendido pelo filósofo francês Henri Wallon (1879-1962).

3.4.3 A técnica Roda de Conversa

A roda de conversa (RC) foi baseada nas ideias de Freire (2007) e inspirada na técnica adotada por Girão (2022), a fim de descrever as necessidades comunicativas das crianças (ver objetivo específico 2).

Para a educadora Madalena Freire, a roda de conversa é um momento em que as crianças “[...] falam, dão suas opiniões, discordam ou concordam sobre qualquer assunto” (Freire, 2007, p. 20). Considerando essa acepção, o papel da pesquisadora é problematizar por meio de questionamentos, ficar atenta às expressões das crianças e provocar a participação do grupo. Além disso, baseada na técnica desenvolvida por Girão (2022), selecionamos nove registros fotográficos do arquivo de pesquisa. Estas fotografias são uma demonstração das atividades que envolvem a linguagem escrita realizadas pelas crianças na instituição educativa e foram utilizadas como recurso instigante na sessão de Roda de Conversa com as meninas e os meninos, a qual foi videogravada.

Na aplicação-piloto desta técnica, foi observado que as crianças que não frequentavam o CEI Spider regularmente desconheciam muitas das propostas de atividades, apresentadas nas fotografias, a serem utilizadas na RC, e que devido à sua ausência na instituição, alguns questionamentos precisavam ser esclarecidos para elas. Esse impasse resultou na diminuição do número de crianças participantes na RC.

Para o desenvolvimento desta técnica, combinei com antecedência o dia com a professora, reservei a mesma sala utilizada no desenvolvimento da HC e no dia programado, mantive a mesma organização dos agrupamentos de crianças definida na técnica anterior, justificando-a por dois motivos: primeiro, o quantitativo de três crianças, no máximo,

⁵² Ver Pensamento sincrético em conversas infantis. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-38/pensamento-sincretico-em-conversas-infantis/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

possibilitou escutá-las com maior dedicação; segundo, as crianças demonstravam uma certa afinidade, o que evitou constrangimentos ao expressarem suas ideias.

Antes de iniciarmos a RC⁵³, algumas crianças me questionaram: “*O que nós vamos fazer?*” (Nascimento – 6a3m); “*O que você vai fazer é para a sua pesquisa?*” (Araújo – 6a6m). Respondi à pergunta de Cavalcante e Araújo e, em seguida, convidei todas as crianças a se sentarem no tapete. Comecei a roda de conversa informando-lhes que o evento fazia parte da pesquisa e que o assunto da conversa seria sobre escrever. Na continuidade, questionei as crianças sobre o que costumavam fazer na creche. Após escutar suas respostas, mencionei que havia observado as professoras pedindo que elas escrevessem e perguntei o que elas entendiam por escrever. Em seguida, mostrei as fotografias permitindo que as crianças rememorassem as vivências proporcionadas a elas no contexto da instituição (ver fotografia 8). Esses registros imagéticos demonstravam atividades como escrever de modo espontâneo o nome de animais; colaborar com a escrita coletiva de um bilhete, tendo a professora como escriba; escrever o nome próprio com o apoio da ficha; marcar as letras (nome próprio, animais, alimentos e outros) conforme elas fossem anunciadas pela professora; escrever o título de uma história seguindo o modelo; identificar o nome da imagem; formar o nome próprio com o alfabeto móvel; escrever as letras do alfabeto seguindo o modelo e identificar o nome de um colega.

Fotografia 8 – Imagens utilizadas na técnica Roda de Conversa e sessão realizada com as crianças



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

⁵³ Ver Apêndice H.

Posteriormente, tendo como base as fotografias, perguntei às crianças sobre as atividades com que mais e menos se identificaram, sobre suas experiências com a linguagem escrita na creche e seus desejos em registrar pela escrita. Enquanto indagava as crianças, também procurei encorajá-las a comentar as respostas expressas pelos colegas: “*O que você pensa sobre o que a [nome da criança] falou? Você tem algo a acrescentar?*”. Mesmo com a mediação, neste momento, um maior número de crianças se limitou a responder aos questionamentos propostos, não apresentando argumentos que ampliassem algum ponto de vista. Da totalidade, houve somente uma discordância com relação ao comparativo entre desenho e escrita: *Desenhar é o mesmo que escrever?* (Pesquisadora). *Sim* (Santos – 5a11m). *Não. É não* (Gadelha – 6a2m) (ver cena “Diálogo sobre o que é escrever”, no subtítulo 5.3, “A gente escreve” a escuta das crianças pequenas sobre a linguagem escrita).

Ao final da sessão, as crianças expressaram satisfação em participar dos momentos nos pequenos grupos: “*Foi legal!*” (Gadelha – 6a2m); “*Foi muito legal. E como você é mais legal.*” (Lima – 6a6m); “*Foi muito legal. A gente amou tá aqui.*” (Fernandes – 5a7m). Diante disso, percebi o quanto foi importante para as crianças exercerem o papel democrático de expressar o que pensam sobre um determinado assunto, e o quão, para mim, foi um exercício necessário praticar a escuta para aprender (Freire, 1996).

3.4.4 Instrumentos de registro

A partir dos procedimentos para a construção do *corpus*, foram indicados como instrumentos de registro: o “diário de campo”, as gravações de áudio e vídeo (Minayo *et al.*, 2016) e as fotografias (Bogdan; Bikler, 1994).

O “diário de campo”, primeiro instrumento utilizado em campo, viabilizou as anotações das situações vivenciadas pelas crianças na instituição educativa, suas atitudes, expressões e relações com a linguagem escrita, bem como as questões e interpretações da pesquisadora. Durante o registro, as meninas e os meninos enunciavam: “*O que você está fazendo?*” (Araújo – 6a6m); “*Anota aí no teu caderno [...]*” (Vasconcelos – 6a4 m); “*Escreve assim ó [...]*” (Santos – 5a11m).

A respeito da gravação das conversas e filmagens das crianças, estes foram os registros mais fidedignos (Minayo *et al.*, 2016) que pude construir e acessar e que me auxiliaram a rever os processos discursivos das crianças na instituição educativa sobre os usos da linguagem escrita. O manuseio desses instrumentos foi sendo agregado conforme a convivência mais aproximada com os participantes e a aceitabilidade deles. De posse dos

registros audiovisuais, as falas das crianças e suas vivências foram transcritas e codificadas para subsidiar na construção do *corpus* (ver capítulo 5).

O registro imagético “é um fragmento que permite, aos olhos sensíveis, refletir e aprender mais sobre os meninos e meninas [...]” (Gobbi, 2020, p. 143), propiciando capturar gestos, expressões faciais e posturas que, possivelmente, passariam despercebidos pela pesquisadora. Além disso, esse instrumento apoia a memória e propicia reflexões sobre a narrativa dos fatos. A respeito das fotografias produzidas pelo pesquisador no campo de investigação, Bogdan e Biklen (1994, p. 189) citam que:

A utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjunção com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir. As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades.

Conforme pontuados pelos referidos autores, o registro imagético apoiou minha memória na reescrita de situações observadas, pois foi possível capturar detalhes da organização dos ambientes, das expressões das crianças, das relações entre elas e dos usos da linguagem escrita, demandadas por elas no contexto educacional. Consiste em um instrumento prático e discreto, sendo possível manuseá-lo sem interferir as meninas e os meninos nas suas experiências. Desse modo, tive a oportunidade de realizar 1.710 registros fotográficos das crianças fazendo uso da linguagem escrita nos diferentes espaços da instituição de EI, incluindo os registros feitos pelas próprias crianças (ver fotografia 9), fato ocorrido somente no início do uso do equipamento celular.

Fotografia 9 – Registros fotográficos feito pelas próprias crianças



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Assim, com o uso contínuo e discreto, este recurso gradualmente tornou-se mais familiar para as crianças, facilitando seu manuseio e passando a ser imprescindível, tendo em vista a dinamicidade das vivências das crianças na escola da infância.

3.5 A ética na pesquisa

Anteriormente à entrada no campo de trabalho, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP/UFC/PROPESQ)⁵⁴ como uma forma de resguardar os direitos dos participantes da pesquisa e respaldar o trabalho realizado diante da comunidade científica.

Mediante aprovação pelo CEP (Parecer nº 6.621.690), entrei em contato com o grupo gestor do CEI e com a professora lotada com maior CH na turma selecionada para confirmar o aceite por meio do documento “Autorização da Instituição” (assinada pelo diretor), incluso no processo de solicitação de autorização⁵⁵, junto à SME de Fortaleza, para realização da pesquisa de campo (processo administrativo nºP374102/2023). Com o consentimento das instituições anunciadas, iniciamos o trabalho de campo.

Comecei por apresentar o projeto de pesquisa à coordenadora pedagógica⁵⁶ e às professoras do CEI e, em seguida, solicitei a autorização por meio da assinatura do TCLE⁵⁷. O momento também foi oportuno para acordar com as referidas professoras e à coordenadora pedagógica a melhor maneira para contactar as famílias das crianças.

A conversa com as famílias das crianças (pai, mãe ou outro membro familiar) ocorreu de forma individual, quando elas deixavam ou pegavam os seus filhos na instituição. Apresentei, em conversa individual, aos responsáveis pelas meninas e pelos meninos, os objetivos, os procedimentos da pesquisa, as atividades de participação das crianças e a relevância da pesquisa para a sociedade.

Com a concordância dos responsáveis/familiares das crianças, solicitei a permissão por meio da assinatura do TCLE. Na impossibilidade de conversar presencialmente

⁵⁴ O CEP objetiva “[...] defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS n.º 466/2012 e Norma Operacional 001/2013).” Disponível em: <http://www.dvprppg.ufc.br/cep/index.php/pt-br/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

⁵⁵ Requerimento via Sistema de Protocolo Único da prefeitura Municipal de Fortaleza. Disponível em: <https://spuvirtual.sepog.fortaleza.ce.gov.br/>.

⁵⁶ O coordenador pedagógico de um CEI pela rede municipal de Fortaleza assume as demandas pedagógicas e administrativas dessa unidade, tendo o diretor escolar da EM como parceiro.

⁵⁷ Ver Apêndice D.

com cinco responsáveis/familiares, foi enviado a eles, via aplicativo *WhatsApp*, um áudio informando sobre o projeto de pesquisa e um formulário contendo o TCLE para confirmação ou não da participação das crianças na pesquisa. Os 20 responsáveis/familiares contatados (presencial ou virtualmente pelo *WhatsApp*) concordaram com a participação das crianças na pesquisa. Também, informei às respectivas famílias que seria assegurado o anonimato e a confidencialidade das crianças, a fim de proteger a imagem e a identidade delas, e que os dados seriam utilizados apenas para fins de trabalhos científicos.

No contato inicial com as crianças, esclareci o motivo da minha presença na turma, os instrumentos e procedimentos da pesquisa. E, embora as famílias tivessem consentido a participação das crianças na pesquisa, foi perguntado diretamente a elas se estavam de acordo em contribuir com o trabalho, no que foram convidadas a anuir com o desenho de seu autorretrato e a escrita do seu nome próprio no TALE. Mesmo assim, durante todo o processo de realização da pesquisa em campo, esclareci aos participantes que eles poderiam desistir a qualquer momento, caso não estivessem se sentindo à vontade. Às crianças que não estavam presentes no dia fui explicando todos os detalhes da pesquisa conforme a sua presença na instituição. Além disso, para resguardar a privacidade dos participantes, perguntei às crianças uma sugestão de nome a ser utilizado no trabalho, podendo ser o nome de um super-herói favorito ou outro. Por unanimidade, as crianças foram favoráveis ao uso do próprio nome. Sendo assim, um sobrenome foi estabelecido como codinome (ver quadro 1).

Vale salientar que a ética foi considerada durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa e assumida como uma atitude na apresentação do trabalho, na devolutiva aos participantes e educadores da escola da infância e nas possíveis publicações em revistas eletrônicas e eventos recomendados na área da educação.

3.6 Organização do *corpus*

Considerando os objetivos de investigação propostos, a fundamentação teórica desenvolvida e a perspectiva de pesquisa qualitativa (Minayo *et al.*, 2016), a Análise Textual Discursiva - ATD (Moraes; Galiazzi, 2007) é o método de análise condizente com o objeto de estudo. Esta abordagem de pesquisa é fundamentada na Fenomenologia que se direciona “[...] à compreensão dos fenômenos, à descrição daquilo que se manifesta em si mesmo à consciência, que se dá, que se torna visível” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 22). É uma metodologia filosófica que considera o homem no seu contexto de vida como elemento

central da pesquisa e a subjetividade como meio para a compreensão da essência dos fenômenos, embora sabendo que vai depender da captação de cada pesquisador.

Moraes e Galiazzi (2007, p. 13) conceituam a ATD como “[...] uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Os referidos autores defendem que a ATD se constitui no processo de investigação; é concretizada na composição do *corpus* (ver subtítulo 3.6, Organização do *corpus*); e, intenta alcançar uma compreensão e interpretação dos fenômenos em investigação para a reformulação de conhecimentos já existentes.

Neste sentido, o registro proveniente das anotações no diário de campo, das transcrições dos áudios e vídeos dos diálogos entre as crianças, de suas narrativas nas entrevistas, das fotografias e registros escritos das meninas e dos meninos, constituiu o *corpus* para a análise interpretativa da comunicação verbal e não verbal, na intenção de compreender os usos da língua escrita na perspectiva dos participantes, reconstruindo os fenômenos investigados (Moraes; Galiazzi, 2007).

Para uma melhor organização e exploração do *corpus*, foi dada atenção às três principais características da ATD propostas por Moraes e Galiazzi (2007), que vão se revelando por um movimento circular: i) Desmontagem dos textos ou unitarização; ii) Estabelecimento de relações ou categorização; e iii) Captação do novo emergente.

A primeira etapa abrange uma organização prévia do *corpus*, requerendo o envolvimento da pesquisadora. A desmontagem dos textos, que de início parece ser bastante confuso, implica a exploração minuciosa que acarretou na percepção dos fatos e, por conseguinte, na produção das unidades de análise as quais foram intituladas com uma ideia principal. De acordo com os supracitados autores, “com essa fragmentação ou desconstrução pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido”⁵⁸. A segunda etapa consiste em um processo de retomada das unidades de análise elaboradas inicialmente. Essa alternância possibilitou rever as unidades relevantes definidas a priori, reagrupar os elementos que se aproximavam e redefinir uma nomeação mais condizente para as categorias. A organização por meio de categorias e subcategorias não é estabelecida no sentido de fragmentar o *corpus* analisado, mas “o desafio é exercitar um diálogo entre o todo e as partes, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, especialmente na sua formalização em

⁵⁸ MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual: discursiva. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 40.

produções escritas”⁵⁹. A impregnação da pesquisadora sob o *corpus* construído, subsidiou na captação do novo emergente, terceira etapa de análise, que corresponde à “compreensão renovada do todo”⁶⁰. Nesta etapa do movimento cíclico, a pesquisadora assume sua autoria por meio da elaboração dos metatextos.

Além destas etapas (unitarização, categorização e novo emergente) que compõem um movimento cíclico na ATD, Moraes e Galiuzzi (2007) mencionam a auto-organização como um processo que emerge dessas etapas, uma vez que “é um efetivo aprender, aprender auto-organizado, resultando sempre num conhecimento novo.” (Assmann, 1998 *apud* Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 67). E no processo da ATD, segundo Moraes (2020, p. 600), “[...] os pesquisadores são convidados a desconstruírem e reconstruírem conceitos, com unitarização, categorização e produções escritas derivadas de suas análises e sínteses. Nesse desconstruir e esforço reconstrutivo, explodem novas compreensões [...]”. Nessa perspectiva, quanto mais compreensão se tiver do *corpus*, mais interpretações poderão ser elaboradas.

O processo cíclico da unitarização, categorização, novo emergente e auto-organização, pelo exercício da impregnação, possibilitou novas compreensões sobre os fenômenos investigados, permitindo transformar essas compreensões iniciais em compreensões mais elaboradas. Vale destacar que a descrição e a interpretação são aspectos preponderantes da ATD que derivam da impregnação do pesquisador com o material de análise. Contudo, a essência dessa análise não é descrever as falas ditas e o meio no qual se está inserido, mas compreender e interpretar sobre as possíveis variáveis do fenômeno pesquisado, pois assim como um quebra-cabeça, é preciso encaixar todas as peças para desvendar a ilustração.

No que se refere à construção da metodologia de pesquisa, a pesquisadora Deslandes (2016, p. 45) destaca que:

Os procedimentos de análise dizem respeito às formas de organização dos dados e os passos empreendidos para a produção de inferências [...]. Esses procedimentos devem ser descritos minuciosamente, deixando transparente o processo de interpretação que será adotado pelo pesquisador.

Na organização incipiente do *corpus* de análise, composto pelos registros no Diário de Campo, pelos áudios de diálogos e pelas entrevistas videogravadas (sendo as duas últimas transcritas), todo o material foi lido e relido com a intenção de ganhar uma intimidade e, conseqüentemente, tomar melhores decisões. A impregnação com o *corpus* favoreceu a

⁵⁹ *Idem*, p. 49.

⁶⁰ *Ibidem.*, p. 34.

seleção das unidades relevantes que correspondem aos objetivos da pesquisa: identificar situações de uso da escrita e analisar o ponto de vista das crianças sobre este objeto cultural (ver introdução).

Para auxiliar no desenvolvimento da categorização, as unidades relevantes foram codificadas e atribuído um título que concentrasse a ideia central do *corpus*, conforme demonstrativo apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Demonstrativo das unidades codificadas e intituladas

Unidades relevantes
OP0308112023 – Simulação de escrita no laptop: carta para a mãe OP0529112023 / OP0105122023 / OP0505122023 / OP0830112023 – O adulto como escriba: carta para um familiar OP0415122023 / OP2315122023 – Escrever para pessoas conhecidas HC1814122023 – RC0415122023 / RC2315122023 / RC3415122023 / RC3015122023 – Intenção de escrever para pessoas conhecidas RC0215122023 – Escrever para informar

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No exemplo de codificação, as letras correspondem à técnica utilizada: OP para “Observação participante”, HC para “História para Completar” e RC para “Roda de Conversa” (ver subtítulo 3.4, Os procedimentos e instrumentos na construção do *corpus*). Os dois primeiros números correspondem ao registro da unidade no Diário de Campo e à transcrição da gravação de áudio e vídeo; os dois próximos da sequência, equivalem ao dia em que foi realizado o registro; os dois seguintes indicam o mês do trabalho de campo; e os quatro últimos números referem-se ao ano de realização da pesquisa.

À medida que fui me apropriando do *corpus*, as unidades relevantes foram sendo reagrupadas e reescritas, possibilitando a definição e elaboração das oito categorias iniciais e, posteriormente, das três categorias finais (ver demonstrativo no quadro abaixo), no intuito de alcançar os objetivos desta investigação.

Quadro 3: Demonstrativo da organização das categorias (continua)

Unidades relevantes	Categorias iniciais	Categoria final
OP0629112023 – Escrita com letras aleatórias OP0507122023 – Mediando a escrita de palavras	A escrita decorrente da interação e interlocução com o adulto	A escrita para nomear o mundo
OP0208112023 / OP0430112023 – Escrita de palavras	A escrita decorrente da interação e interlocução entre as crianças	

Quadro 3: Demonstrativo da organização das categorias (conclusão)

Unidades relevantes	Categorias iniciais	Categoria final
OP0316112023 – Escrita aleatória para o nome de times OP0422112023 / OP0310112023 / OP0610112023 / OP0607122023 – Criança mais experiente mediando a escrita de palavra OP0701122023 / OP0124102023 – Escrita do próprio nome	A escrita decorrente da interação e interlocução entre as crianças	A escrita para nomear o mundo

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Da impregnação (Moraes; Galiazzi, 2007) ao material de pesquisa ou das leituras recorrentes aos registros das observações e às transcrições das gravações, o *corpus* foi reagrupado em três categorias a saber: i) A escrita para nomear o mundo; ii) A escrita como necessidade comunicativa; e iii) A escuta das crianças sobre a linguagem escrita.

Desse apanhado, resultou a captação do novo emergente apresentado por meio da elaboração dos metatextos, os quais conheceremos no quinto capítulo.



(Lopes, 6a)

“Quem sabe o desafio de acompanhar os outros a escrever seja devolver-lhes, em primeira instância, o desejo de brincar e de resgatar as conexões entre linguagem e vida.”

(Reyes, 2012, p. 52)

4 CONTEXTUALIZANDO OS AMBIENTES DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A perspectiva de uma educação que rompa com os muros da escola, que faça circular o dentro e o fora, que interligue a sala com o quintal, o pátio e a praça, a natureza com a ciência, a ciência com a tecnologia, a tecnologia e as humanidades é um traço importante do nosso tempo, um compromisso geracional, antes que seja tarde. (Horn; Barbosa, 2022, p. 47).

Neste capítulo, contextualizo o campo de pesquisa no qual as crianças estavam inseridas, apresentando o “dentro e o fora” da sala de referência das crianças, como bem enfatizado por Horn e Barbosa (2022).

Início ponderando sobre a localização do CEI Spider, os agrupamentos atendidos, as instalações da instituição e a percepção das crianças sobre o CEI. Na sequência, descrevo os ambientes mais frequentados por elas na instituição: a sala de referência, o pátio central, o parque de areia e a área verde. Concluo destacando a rotina vivenciada pelas crianças na escola da infância, desde sua chegada à instituição educativa com os familiares, passando pelos momentos vividos nos diferentes ambientes, até a despedida.

4.1 Caracterização do CEI Spider

O CEI Spider fica localizado na regionalização do Distrito de Educação 3, na zona noroeste de Fortaleza, em um bairro periférico. Esta instituição educativa integra as 581⁶¹ unidades escolares da rede pública municipal de Fortaleza e está instalada em um prédio cedido por uma instituição beneficente à Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), por meio de uma parceria firmada pelo Contrato de Comodato nº 012/2022⁶².

No ano letivo de 2023, ano de realização da pesquisa, o CEI Spider atendeu 133 crianças na faixa de idade de 2 a 5 anos, no horário das 7h às 17h para a turma de atendimento integral e das 7h às 11h e das 13h às 17h para as turmas de atendimento parcial, distribuídas nos seguintes agrupamentos:

⁶¹ Ver quantitativo divulgado pela SME de Fortaleza. Disponível em <https://tinyurl.com/yfh4tx9c>. Acesso em: 11 mar. 2024.

⁶² O comodato do prédio da instituição beneficente foi firmado em 2022, com vigência de 4 anos. A instituição firmou parceria com a PMF pela primeira vez no ano de 2010, por meio do Convênio de Cooperação Mútua nº 66/2010, sendo, desde então, renovado o contrato.

Tabela 4 – Agrupamentos e organização das crianças

Integral	Manhã			Tarde		
Infantil II	Infantil III	Infantil IV	Infantil V	Infantil III	Infantil IV	Infantil V
13	20	20	20	20	20	20

Fonte: Coordenação pedagógica do CEI Spider (2023).

A área construída do imóvel comporta, de um lado, o CEI e, do outro, a instituição beneficente. No que se refere ao CEI, esta instituição possui quatro salas de referência (duas com banheiro e duas sem banheiro), uma sala dos professores, uma sala da coordenação pedagógica, um almoxarifado, um pátio coberto, dois pátios abertos, uma cozinha conjugada com um refeitório para os profissionais, uma despensa, um banheiro social, um banheiro com vestuário para os profissionais, um banheiro infantil com duas pias pequenas e uma grande pia de alvenaria com cinco torneiras, seis vasos sanitários e cinco chuveiros.

Além desses espaços reservados ao CEI, os educadores tinham a possibilidade de agendar outras salas que são pertencentes à instituição beneficente, como a sala de leitura, ambiente propício para ampliação do repertório literário da turma por meio da contação de histórias, leitura de textos literários e realização de empréstimo de livros.

Na visão das crianças, o CEI Spider é definido como:

Gonçalves (5a10m): *Creche, parece um lar.*

Gadelha(6a2m): *É tipo uma escola. Só que não é. É tipo um ensinamento. Escola é só no primeiro ano. Aqui é uma creche. Entendeu?*

Lima (6a6m): *É onde vive as crianças.*

Araújo (6a6m): *É muito legal! É uma creche cheia de criança e cheia de infantil.*

Nascimento (6a3m): *É onde eu estudo. Estuda crianças com cinco anos e seis anos. Eu tenho seis anos.*

Teixeira (6a1m): *É uma escola de crianças.*

Vasconcelos (6a4m): *Têm umas comidas bem legal e também é bem legal o recreio.*

Santos (5a11m): *Eu gosto de duas coisas [revelando o que gosta de fazer no CEI]: eu gosto de desenhar e gosto de levar massinha pra casa. (Transcrição de áudio, 15/12/ 2023).*

De fato, as crianças destacam aspectos pertinentes à instituição de Educação Infantil. Declaram que o CEI Spider possui suas especificidades, que se diferenciam da etapa consecutiva, oportunizando encontros e favorecendo o fortalecimento dos vínculos entre crianças e entre estas e adultos, chegando a ser comparado a um “lar” – aqui, entendendo como um ambiente de acolhimento.

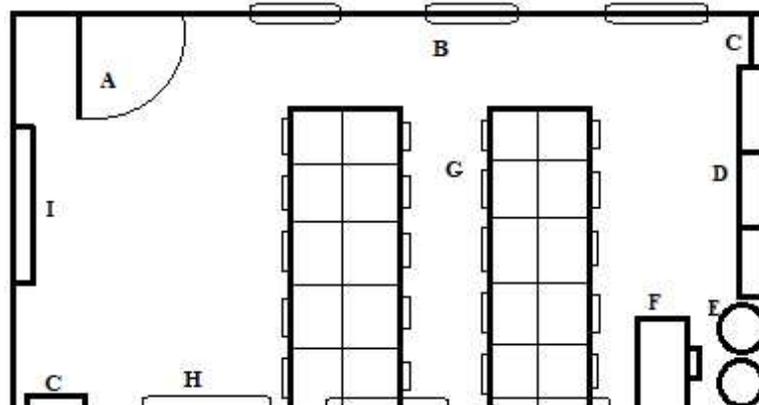
Este comparativo da instituição a um lar familiar (não ignorando que alguns lares podem ser bem tóxicos) pode ser relacionado com o sentimento de pertencimento, no qual as crianças podem sentir-se aceitas e acolhidas em suas necessidades, desfrutar de momentos de dispersão de energia ou de calma, atender às suas necessidades fisiológicas no seu ritmo, ter a liberdade não só de interagir com os outros, mas também de poder optar por ficar sozinha em determinados momentos. Considerando os usos da escrita nesses contextos sociais, infiro que, especialmente na etapa inicial da educação, essa linguagem precisa corresponder ao que é vivido pelas crianças, pois é a partir do que é significativo para elas que a instituição educativa tem maiores possibilidades de cumprir seu papel de ampliação dos saberes culturalmente sistematizados.

Em suma, a instituição de EI precisa ser um ambiente que irradia alegria e vida para que as crianças pequenas se sintam desejosas de explorar os usos da linguagem escrita.

4.2 Os espaços explorados pelas crianças pequenas

A sala de referência das crianças do Infantil V no CEI Spider era bem iluminada e arejada, com três janelas que permaneciam sempre abertas, oferecendo vista para o pátio central. Na sala, estavam dispostos 20 conjuntos de mesas adequados ao tamanho das crianças, três prateleiras com quatro bases de alvenaria em cada uma, duas estantes de aço, cada uma com três prateleiras, uma lousa branca, três armários de aço, o birô da professora e dois cestos grandes. Para uma melhor visualização da sala de referência do agrupamento Infantil V, segue uma imagem representativa:

Figura 5: Sala de referência do Infantil V



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A – Entrada

- B – Janelas
- C – Estantes
- D – Armários
- E – Cestos de plástico
- F – Birô
- G – Mesas
- H – Estantes de alvenaria
- I – Lousa branca

As prateleiras de alvenaria continham vários brinquedos (pelúcias, bonecas, carrinhos, etc.), blocos de encaixe, letras móveis, blocos lógicos e outros itens, como tampas, rolhas de cortiça, lápis grafite, livros didáticos, etc. Em uma das estantes de aço, havia livros literários e, na outra, brinquedos de encaixe e livros didáticos de uso das crianças. Na lousa branca, encontravam-se, afixados na parte superior, os números de 0 a 9 e as letras do alfabeto; à margem direita, estavam as fotos das crianças, cada uma identificada pelo nome completo, um cartaz para exploração linguística de palavras (escrita da palavra, letra inicial e final, vogais, consoantes, quantidade de letras e sílabas); e, à margem esquerda, um espelho retangular posicionado na altura das crianças. Nos armários de aço, havia materiais diversos, como lápis grafite, canetas hidrográficas, papéis, lápis de cores, brinquedos, massa de modelar, dentre outros itens, além de brinquedos variados nos cestos de plástico.

Fotografia 10: Sala de referência das crianças do infantil V



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Na parede externa da sala de referência, havia ganchos para fixação das mochilas, acima dos quais existiam tarjetas com o primeiro nome das crianças. Ao lado, um cartaz

fixado com o texto “Chatice”, de José Paulo Paes (ver fotografia 10), e, em uma das três janelas, ficava uma garrafa térmica com água e uma bandeja com as garrafas e os copos das crianças, acessíveis à altura delas.

As crianças também faziam uso de três áreas externas à sala de referência: o parque de areia, o pátio coberto e a área verde.

No parque de areia, havia árvores, um playground de madeira e obstáculos de pneus. As crianças se aventuravam nesse espaço construindo com a areia, investigando pequenos animais, escorregando no playground. Em umas dessas aventuras, algumas crianças observaram uma lagarta subindo na parede. Até que resolveram tentar ajudá-la, manipulando um galho. Depois de tantas tentativas frustradas, decidiram levá-la no galho para comer folhas, deixá-la em uma casa construída com areia e passear com ela dentro de um copo de plástico usado nas brincadeiras pelo pátio. E eis, então, que se dá um fato inesperado:

- *Ela morreu!* [Lamentaram o ocorrido]
- *Deixa eu ver.*
- *Vamos enterrar.*
- *Vamos!* (Registro no Diário de Campo, 12/12/ 2023)

Fotografia 11: Observação e enterro de uma lagarta no parque de areia



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

E saíram apressadas em busca do melhor local para enterrá-la. Acordaram, então, que deveriam deixar uma marca para que ninguém pisasse sobre ela, colocando o copo na posição virada para o monte de areia que cobria a lagarta. As crianças precisavam retornar para a sala de referência, mas algumas delas demonstravam o desejo de ser a última a sair na

intenção de assegurar o modo como tudo fora organizado. Assim, combinaram que todos deveriam deixar o local ao mesmo tempo (ver fotografia 11).

O pátio coberto, localizado no centro da instituição, tinha playground de madeira e de plástico, pneus e conjuntos de mesas de madeira infantil que eram utilizadas nos momentos das refeições das crianças. Apesar dos brinquedos disponíveis neste espaço, o que as crianças mais gostavam de fazer era brincar de pega-pega (ver fotografia 12).

Fotografia 12: Pátio coberto e crianças brincando de pega-pega



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

A área verde, situada na parte frontal do prédio, tinha árvores, uma escadaria e um coreto. As crianças observavam e exploravam alguns elementos da natureza: as folhas, as frutas (acerola, carambola) e os animais que surgiam (borboletas, passarinhos, formigas). Porém, subir e descer os degraus da escadaria era o que mais as atraía (ver fotografia 13).

Fotografia 13: Sobe e desce na escadaria da área verde



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Diariamente, as crianças brincavam no pátio coberto e eram acompanhadas pelas agentes escolares da Busca Ativa⁶³. A exploração se alternava por entre os demais espaços, como área verde e pátio de areia, conforme o planejamento das professoras.

4.3 Conhecendo a rotina das crianças na Educação Infantil

Ao chegarem à instituição, as crianças e os seus familiares eram recepcionados pelas agentes escolares da Busca Ativa, fosse a coordenadora pedagógica, fosse a professora de apoio à gestão. Dirigiam-se, então, à sala de referência, onde os familiares aproveitavam para cumprimentar a professora e perguntar ou informar alguma observação sobre as crianças.

A rotina das crianças do infantil V do CEI Spider contemplava alguns elementos do documento “Orientações para organização de rotinas na Educação Infantil - 2023”, publicizado pela SME⁶⁴, como: acolhida, roda de conversa, leitura de histórias pelo professor, registros pelas crianças, higienização, brincadeira livre nos espaços internos e externos à sala de referência, alimentação, entre outros.

Cotidianamente, as meninas e os meninos eram **acolhidos** na sala de referência com brinquedos variados, que se alternavam ao longo dos dias da semana (pelúcia, peças de encaixe, utensílios de cozinha, animais, carros, livros e outros). Geralmente, seguia-se com a **conversa em roda** sobre algum tema proposto pela professora (“Para que servem os números?”, “Qual a diferença entre a tartaruga e o jabuti?”, “Por que o gelo derrete?”, “Por que fica escuro à noite?”) ou com a **leitura de texto literário** selecionado previamente pela professora do acervo da instituição ou de seu acervo pessoal (Camilão, o comilão, de Ana Maria Machado; Boi cavaco e vaca valsa, de Cristina Porto; Quero um bicho de estimação, de Lauren Child, entre outros). Na continuidade, as crianças pequenas realizavam **registros** em folhas de papel ofício, cartolina, no próprio livro didático ou na lousa branca, por meio de desenhos, escrita espontânea ou mediada pela professora. Em seguida, procediam com a **higienização** das mãos para o lanche e, posteriormente, saíam para **brincar** no pátio coberto. Ao retornarem à sala de referência, as crianças **brincavam** de bingo, quebra-cabeça, **exploravam** a estrutura de palavras no texto e de nomes próprios, os conceitos matemáticos,

⁶³ Participa de uma seleção simplificada sob o regime de voluntariado, conforme a Lei Federal 9.608/1998, a Lei Municipal 10.194, de 19 de maio de 2014 e pelo Decreto Municipal 15.558, de 17 de fevereiro de 2023, tendo como principal atribuição monitorar a frequência das crianças na instituição.

⁶⁴ Ver documento Orientações para organização de rotinas na Educação Infantil - 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cL5dLyx0atI191rUPWg-PtFgMZju4WxI/view>. Acesso em: 11 mar. 2024.

registravam por meio de desenhos, **brincavam** no pátio de areia ou na área verde, **higienizavam** as mãos para o almoço. Por fim, **organizavam** o material pessoal na mochila, **brincavam** com massa de modelar, com brinquedos, folheavam livros literários ou revistas em quadrinhos, enquanto as famílias chegavam para buscá-las na sala de referência.

Das atividades propostas na rotina das crianças, a leitura de textos literários era uma atividade desenvolvida diariamente pelas professoras em momentos variados (antes ou depois da roda de conversa ou da refeição/almoço) e em diferentes ambientes (na sala de referência, no pátio coberto ou na sala de leitura). Além disso, as crianças tinham liberdade para manusear os livros. Desse modo, era habitual encontrá-las lendo os livros, lendo para o outro e com o outro (ver fotografia abaixo):

Fotografia 14: Leitura literária realizada pela professora e pelas próprias crianças



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Nessa ocasião de aprendizagem, as crianças faziam suas escolhas, criavam suas narrativas e tinham a oportunidade de interagir e dialogar com os outros, conforme retratado na cena a seguir:

As crianças faziam construções com tampas de garrafa pet. Araújo preferiu pegar o livro “Bruxinha Zuzu” de Eva Furnari. Olhou a ilustração da capa e começou a narrar:

Araújo (6a6m): *A bruxa estava sonhando. Ela tinha um pesadelo muito, muito pesado. Quando ela acordou, ela viu um coelhinho. Uma cantora vira o quê? Vira um urso. Uma corda vira uma cobra [inaudível] ou sem cobra. Uma vassoura vira um avião de montão. Um chá vira uma galinha.*

Sousa ouvia atentamente a história e admirado, expressou:

Sousa (6a1m): *O quê?*

Araújo continuou a história...

Araújo (6a6m): *Uma bruxa sonha com uma bruxa. A fada fez uma bruxa.*

[Sousa voltou a questioná-la:]

Sousa (6a1m): *E o que essa bola vira?*

Araújo não deu atenção ao questionamento de Sousa e continuou.

Araújo (6a6m): *Um regador vira um elefante.*

Sousa insistiu com a pergunta:

Sousa (6a1m): *E depois? O que essa bola vai virar?*

Araújo (6a6m): *Uma bola vira um canguru.*

Sousa (6a1m): *Um canguru!*

Sousa (6a1m): *E a escada vai virar o quê?*

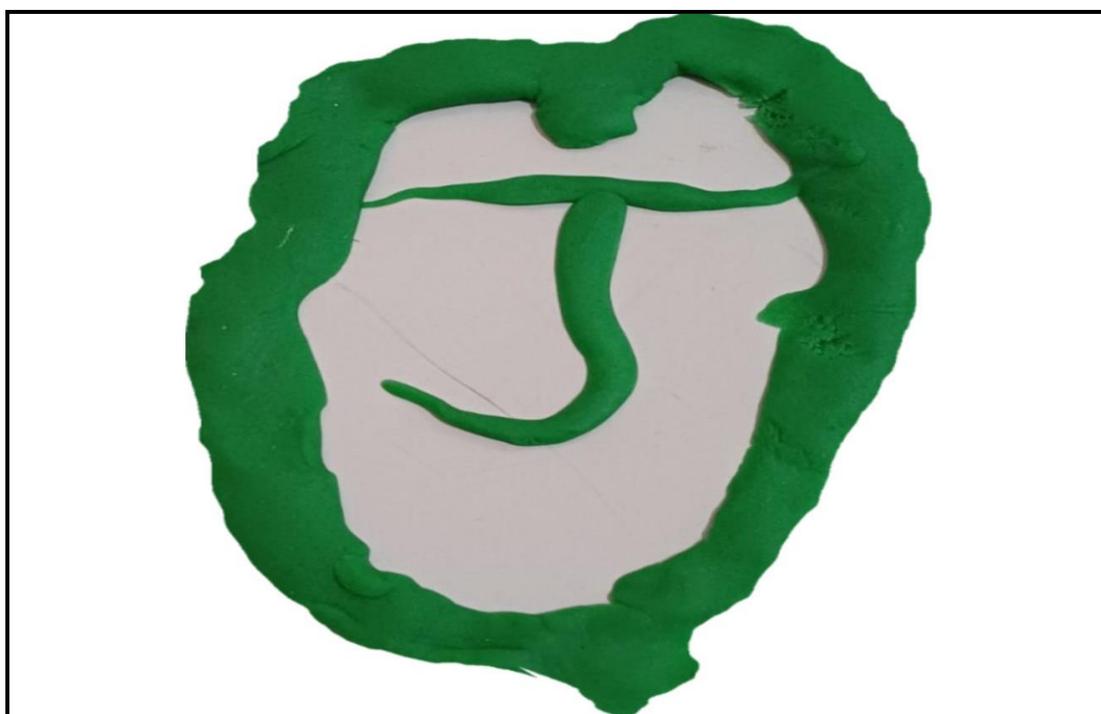
Araújo (6a6m): *Escada sobe devagar. Uma bruxa transforma uma planta em uma bruxa. A bruxa sonhou em um monte de elefante e caiu um elefante e o porco. A varinha vira a bruxa em doida. E chapéu bota chá. Duas bruxas que são primas não pode ser uma bruxa em cada uma. Pode ser uma bruxa em cada varinha. E fim!*

Araújo virou em minha direção e disse:

Araújo (6a6m): *O nome da história é A bruxa que sonha bruxa.* [saindo para guardar o livro na estante.] (Registro no Diário de Campo, 30/11/2023)

A leitura de textos literários (e não literários) deve ser uma ação pedagógica sistematizada no cotidiano das meninas e dos meninos na EI, pois, como visto no relato, contribui para o desenvolvimento da atenção, escuta da opinião do outro, fortalecimento dos vínculos afetivos, elaboração de argumentos, ampliação do vocabulário, levantamento de hipótese, confirmação ou refutação de ideias, desenvolvimento de atitudes leitora e apropriação de aspectos funcionais da língua, visto “[...] que a vivência da literatura mobiliza e potencializa o desejo de aprender a ler e a escrever, propiciando muitas formas de apropriação do texto lido/escrito [...]” (Smolka, 2019, p. 24).

Na rotina das crianças no CEI, além da autonomia no manuseio de livros de literatura, elas tinham liberdade para decidir com quem brincar e quais os brinquedos a serem utilizados, consumir água e usar o banheiro conforme suas necessidades fisiológicas, sem serem cerceadas.



(Teixeira – 6a1m)

“O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim **vida aqui e agora.**” (Freire, 2007, p. 50, grifos no original)

5 A LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA DA INFÂNCIA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS PEQUENAS?

“Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto.” (Boff, 1997, p. 9).

Neste capítulo, apresento e discuto o *corpus* construído na pesquisa tomando como base as etapas que compõem a Análise Textual Discursiva: unitarização, categorização e metatexto (Moraes; Galiuzzi, 2007). Conforme mencionando no terceiro capítulo, estas são etapas imbricadas que se constituem em um movimento de espiral, considerando as observações e a escuta das crianças pequenas por intermédio da História para Completar e da Roda de Conversa. O *corpus* nutriu a compreensão e a interpretação, sendo estas “a vista de um ponto”, conforme pontuado por Boff (1997) na epígrafe.

Desse modo, discorro a respeito dos usos da escrita pelas meninas e pelos meninos do último ano da Educação Infantil, considerando as situações criadas por elas próprias. Priorizar, neste momento, os contextos de uso da escrita criados pelas crianças não significa dispensar ou minimizar o importante papel dos educadores; pelo contrário, fortalece a atuação docente à medida que são reconhecidos e valorizados os interesses e as necessidades de uso da escrita pelas crianças pequenas. Então, começo abordando “Pra todo mundo saber!”: o uso da escrita para nomear o mundo. Em seguida, pondero sobre “Eu vou escrever!”: o uso da escrita na função comunicativa. E, por último, discorro sobre “A gente escreve”: a escuta das crianças pequenas sobre a linguagem escrita.

No entanto, o *corpus* foi organizado em três categorias finais (ver capítulo 3) que estão de acordo com os objetivos da pesquisa, evidenciando os usos da escrita por crianças pequenas, conforme apresentado a seguir:

- i) A escrita para nomear o mundo;
- ii) A escrita na função comunicativa;
- iii) A escuta das crianças sobre a linguagem escrita.

Os diferentes interesses e as necessidades diversas das crianças nos usos da escrita vão se entrelaçando como um movimento em espiral. No entanto, a organização em subtítulos distintos se dá a título de exploração de fragmentos que potencializam, em determinados

momentos, a nomeação dos elementos que compõem o mundo, a comunicação com o outro ou a escuta da opinião das meninas e dos meninos.

Em todas essas iniciativas das crianças nos usos da língua escrita, não tenho a intenção, embora destacado muitos aspectos de seus conhecimentos, de analisar o nível de escrita em que elas se encontravam. Para este momento, procuro validar os interesses e as necessidades das crianças nos usos da linguagem escrita para a ampliação de seus conhecimentos e o desenvolvimento holístico, ressaltando a competência e a voz ativa das meninas e dos meninos na escola da infância.

5.1 “Pra todo mundo saber!”: o uso da escrita para nomear o mundo

A relação das crianças com a linguagem escrita no ambiente educativo é potencializada pelas interações e interlocuções entre elas e com os adultos. Embora as crianças já tenham experiências com a escrita advindas de suas relações com pessoas no contexto familiar e em outros contextos sociais (como pessoas da vizinhança), é na escola da infância que elas alargam suas experiências relacionadas a essa linguagem. É neste ambiente que as crianças pequenas têm a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre o mundo letrado (Baptista, 2014), sendo instigadas a nomear, por meio da escrita, os elementos que consideram significativos.

Na experimentação do uso da escrita e nas trocas discursivas ocasionadas entre as crianças, crianças e adultos corroboram a aprendizagem e as curiosidades delas a respeito da cultura escrita na etapa da Educação Infantil, rompendo com as privações dessa convivência e o silenciamento de seus dizeres – bem como em outras etapas da educação. Na oportunidade de conviver e dialogar com o outro na escola da infância, as crianças se aventuram a representar seus desejos pela escrita e envolvem o outro, tal qual retratado no diálogo abaixo:

O desafio

Santos começou a registrar, no papel, letras aleatórias (ACBNMIGUEL). Eu observava seu envolvimento nessa ação, quando resolvi o indagar:

Pesquisadora: Santos, o que você está fazendo?

Santos: *É um desafio! Tudo que tem aqui você vai fazer aí.* [Indicando que eu escrevesse no meu caderno igual ao que ele estava fazendo]

Então, comecei a reproduzir. Santos observava o traçado que eu realizava ao mesmo tempo que escrevia. Em seguida, ele falou:

Santos: *Agora, faz isso aqui* [apontando para a escrita CACBNM]. *Eu já vou fazer outro. Fica escrevendo aí.*

Ele continuou escrevendo (FERFA). Cavalcante, que estava do seu lado e que já o observava, falou:

Cavalcante: *Eu também vou escrever igual você.*

Santos: *Pois vai! Começa!*

Santos esboçou um sutil sorriso, ficou mais empolgado com a participação de Cavalcante e continuou escrevendo (EFCACGVEX). Finalizada a escrita...

Santos: *Cavalcante, lê isso aqui que eu escrevi.*

Cavalcante começou a nomear as letras, mas logo foi interrompido pelo amigo.

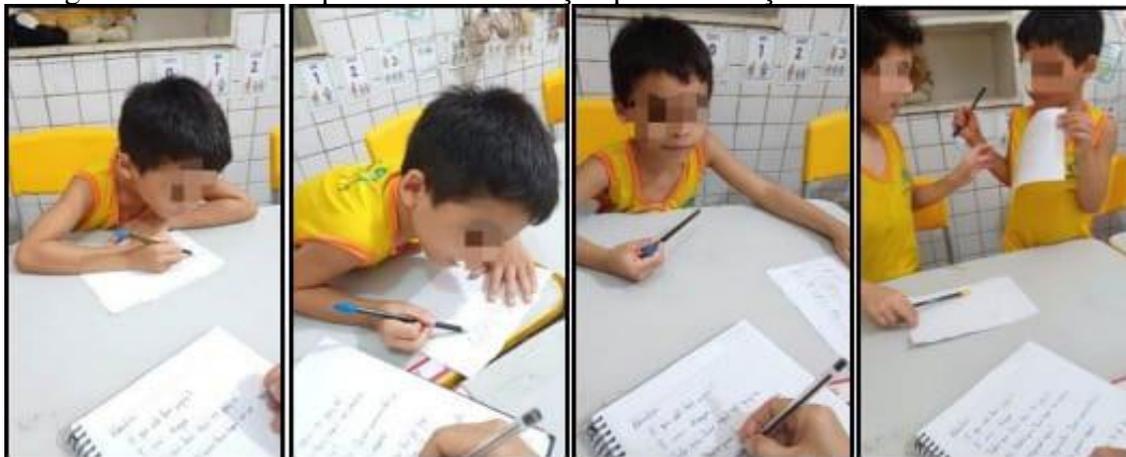
Santos: *Não é isso! Você não sabe.*

Pesquisadora: *Você pode ler para mim, Santos.*

Santos: *Não. É tu que lê. Eu já fiz isso.* [Apontando para o que tinha escrito e voltando a escrever]. (Registro no Diário de Campo, 29/11/2023).

Na iniciativa de escrever, Santos (5a11m) utilizava letras aleatórias que correspondiam ao seu próprio nome e demonstrava, pelo gesto (postura corporal) e expressão facial (olhar concentrado), estar bastante empenhado em executar seu papel de escritor (ver fotografia 15). Ao ser questionado pela pesquisadora sobre sua produção escrita, ele não emitia uma resposta precisa da sua ação, mas a envolvia no “desafio” de escrever tudo igual ao que ele estava registrando, observando a habilidade manual da adulta e orientando-a a continuar escrevendo, assim como ele realizava. Nesse ínterim, Cavalcante (6a2m), que já observava o diálogo, expressava seu desejo de participar do desafio de escrever, o que motivava ainda mais Santos (5a11m), como evidenciado pelo sutil sorriso esboçado, a continuar escrevendo.

Fotografia 15: Escrita espontânea e solicitação para realização da leitura do texto



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

No diálogo sobre o registro escrito, Santos (5a11m) explicitava, ao solicitar que o outro realizasse a leitura, que o uso de letras é um modo de representar suas ideias. Ao se deparar com uma leitura que resultou apenas na nomeação das letras, sua recusa foi imediata. Essa atitude de Santos (5a11m), deixa transparecer um conflito entre o modo como foi representado e o significado atribuído ao registro gráfico. Ao mesmo tempo, ao justificar que não realizaria a leitura por já ter produzido um grande quantitativo de registros, ele demonstrou, uma certa insegurança em compartilhar com o outro as ideias que desejou marcar

pela escrita. No entanto, é notável como, nesse processo de uso da escrita como imitação do que as pessoas reproduzem, Santos (5a11m) estava profundamente motivado e envolvido em representar seu pensamento por meio das letras.

Na interação e interlocução entre as próprias crianças, elas demonstravam seu interesse pelo uso da língua escrita, refletiam sobre a função e o funcionamento dessa linguagem, elaboravam hipóteses e teorias ao registrar, argumentar e indagar. Por meio da escrita de forma espontânea, Santos (5a11m) elaborou processos para a compreensão do princípio alfabético e, fundamentalmente, se autoafirmou como uma pessoa capaz, atitude fundamental para que, de modo geral, as crianças ampliem seus conhecimentos sobre os usos da linguagem escrita.

No diálogo estabelecido entre as crianças, um misto de sentimentos e reflexões (admiração, surpresa, negação, confusão, etc.) alicerçavam os saberes de Santos (5a11m) no uso da escrita. Ele tinha a oportunidade de refutar ou confirmar suas ideias, além de fazer uso significativo da escrita, pois, em conformidade com Vigotsky (2007, p. 144), “[...] uma necessidade intrínseca deve ser desperta nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. Como apresentado, Santos (5a11m) estava mobilizado pelo desejo de escrever, e esse desejo o levou a experienciar novamente a escrita espontânea, contagiando os colegas ao seu redor. Vejamos o diálogo a seguir:

Desenhar ou escrever sobre a história

Durante a atividade de desenhar ou escrever sobre a história da Chapeuzinho Vermelho, Santos virou-se para Vasconcelos e Cavalcante e disse::

- *Eu vou escrever igual ontem.* [Referindo-se a escrever de modo espontâneo].

Cavalcante: *Eu também vou fazer igual ontem.*

Santos começa a escrever letras aleatórias, e Cavalcante inicia a cópia dos mesmos traçados feitos pelo amigo. Nesse momento, Vasconcelos observa a ação dos dois amigos e pergunta a Santos.

Vasconcelos: *O que o Cavalcante tá fazendo?*

Cavalcante: *Eu tô escrevendo* [Ele mesmo responde bem convicto].

Vasconcelos: *É para desenhar!*

Santos: *É para escrever ou desenhar. Você não ouviu?*

Vasconcelos: *Pois eu vou escrever. Eu adoro escrever.*

Em seguida, Santos me mostra [pesquisadora] a sua escrita e pergunta:

- *O que eu escrevi?*

Respondi com a leitura das letras.

Santos: *Não é assim!*

Ele saiu para perguntar à professora responsável pela turma. Perguntou também a outra professora que, naquele momento, apareceu na porta da sala de referência e, depois, ao amigo Silva. Todos leram as letras.

Ainda insatisfeito com as respostas obtidas, Santos disse:

- *Ninguém sabe o que tá escrito aqui! Vou perguntar pra todo mundo.*

Foi em direção à mesa dos colegas e perguntou, a cada um, mostrando seu registro escrito:

- *O que tá escrito aqui? O que tá escrito aqui?*

Algumas crianças falaram o nome das letras e outras responderam que não sabiam. Ao retornar para sua mesa, falou baixinho:
Santos: *Ninguém sabe ler.*
Pesquisadora: *E o que tem escrito, Santos.*
Santos: *Deixa pra lá!*
E continuou escrevendo... (Registro no Diário de Campo, 30/11/2023).

Dada a opção de desenhar ou escrever, as crianças puderam escolher uma forma de registrar, pois além de desenhar, foram incentivadas a utilizar a escrita como um outro modo de representação. Santos (5a11m) fez a escolha por escrever e sua convicção em utilizar essa linguagem contagiou os colegas que estavam do seu lado. No diálogo estabelecido entre as próprias crianças sobre escrever ou desenhar, Vasconcelos (6a4m) expressava surpresa e admiração ao se deparar com o outro escrevendo e ao descobrir que também poderia, naquele momento, fazer uso da escrita para representar suas ideias. A expressão desse sentimento revelava a alegria de Vasconcelos (6a4m) em poder escolher a forma de registro, demonstrando sua preferência pela escrita: *“Eu adoro escrever”*.

Desse modo, a linguagem escrita se torna, gradualmente uma prática habitual das crianças na instituição de EI, dispensando os exercícios maçantes e despropositados para elas, pois na ação de escrever de forma espontânea, há todo um planejamento subjetivo e uma série de conhecimentos relacionados à escrita que são intrínsecos ao processo de apropriação dessa linguagem por cada criança (Ferreiro, 2010; Smolka, 2012; Soares, 2021). No caso de Santos (5a11m), ele tomou a iniciativa de escrever (letras aleatórias), porém não o fez de qualquer forma (ver fotografia 16).

Fotografia 16: Escrita espontânea e consulta da leitura pelos colegas



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Santos (5a11m) escrevia por imitação, ocupando todo o espaço horizontal do papel e utilizando um repertório limitado de letras. Além disso, ele criava uma expectativa que o outro (criança ou adulto) realizaria a leitura, vindo a se decepcionar quando essa leitura não correspondeu ao que ele havia pensado ao registrar pela escrita, chegando à conclusão de que o outro é que “*não sabe ler*”. Com essa afirmativa, Santos (5a11m) se autoafirmava e validava seu registro escrito, porém se negava a informar o que havia registrado. Possivelmente, essa recusa decorreu da discrepância entre a leitura realizada e a intencionalidade dele com o registro escrito. Trata-se de um conflito cognitivo experienciado por crianças pequenas à medida que fazem uso da escrita, sendo a interação e a interlocução com o outro constitutivos dessa linguagem (Smolka, 2012).

Santos (5a11m) sinalizou seu ritmo nos usos da linguagem escrita que difere de outras crianças. Um ritmo que vai sendo enriquecido pelas trocas dialógicas com o outro, assim como pelas oportunidades de aprendizagens propiciadas no contexto da instituição educativa. Durante as trocas discursivas, as crianças se indagavam e faziam suas escolhas: “*o que escrevi?*” (Santos); “*Vou escrever igual*” (Cavalcante); “*Vou escrever outra coisa.*” (Vasconcelos). E, por meio da convivência e relação dialógica, seguiam confiantes, construía suas aprendizagens, aprendiam a ver o mundo pelas lentes da linguagem escrita, elaboravam relações mentais e fortaleciam os laços de amizade.

Gouvêa (2016, p. 93) faz referência às aprendizagens decorrentes das interações, citando que:

[...] através das interações sociais aprendemos as muitas possibilidades de sermos humanos. Especialmente na infância, é através da interação social, com outras crianças e com adultos, que adquirimos e partilhamos conhecimentos sobre o mundo, aprendemos a expressar e também a controlar nossas emoções e nossos afetos. Sem a interação com outros, não nos tornamos humanos.

Conforme pontuado pela referida autora, os processos interativos são basilares para a formação integral das crianças, pois, a partir das relações firmadas entre elas e entre elas e as professoras, fortalecem-se os vínculos afetivos, a colaboração, o respeito e a valorização do outro, além de processos mentais que corroboram a elaboração de argumentos, no desenvolvimento da autonomia e em aprendizagens referentes aos usos da escrita e a outras linguagens. Assim, o conhecimento se dá de modo transversal, considerando as especificidades das crianças pequenas no que se refere às demandas coletivas e individuais no uso da escrita.

Pelos processos interativos e dialógicos, as crianças exploravam o uso da escrita e demonstravam interesse em nomear o mundo. Muitos dos saberes elaborados se manifestavam nas atividades criadas por elas mesmas, a partir das oportunidades oferecidas no ambiente educativo. Ilustraremos esta situação com o seguinte trecho:

O monstro da Matemática

Entre muitos diálogos e risadas, Vasconcelos e Façanha faziam uso do verso do papel da atividade [pintar o nome do desenho em destaque, a qual foi proposta pela professora] para a produção de desenhos.

Entre as várias criações que preenchiam o papel, eles comentavam sobre o último desenho: o 'Monstro da Matemática'. Não satisfeito apenas com o desenho, Vasconcelos disse:

- *Eu vou escrever o nome* [se referindo a “Monstro da Matemática”].

Façanha: *Vai! Eu quero ver!*

Vasconcelos foi aproveitando os espaços livres que restavam no papel e, sob observação de Façanha, foi pronunciando pausadamente e escrevendo: “MO.TO [espaçamento] DA” e, para a palavra matemática, escreveu “MA”, complementando logo abaixo com “TEMA” e, acima deste último, escrevendo “TACICI”, o que resultou em “MOTO DA MATEMATACICI”.

Vasconcelos: *Olha tia [pesquisadora]. Eu escrevi Monstro da Matemática.*

Pesquisadora: *Deixa eu ver. Foi mesmo! Agora todo mundo vai ficar sabendo do “Monstro da Matemática”.*

Os dois colegas continuaram conversando e rindo sobre as ações do monstro:

Façanha: *Ele é muito poderoso!*

Vasconcelos: *É mesmo! [...].* (Registro no Diário de Campo, 08/11/2023).

Em meio ao diálogo e à convivência, Vasconcelos (6a4m) e Façanha (5a10m) tiveram a oportunidade de elaborar textos orais e escritos, incluindo o título do desenho: “*Monstro da Matemática*”. A narrativa do “*Monstro da Matemática*” teve início com a criação de desenhos. Conforme as crianças desenhavam, elas falavam sobre as ações de suas criações, elaboravam textos orais com argumentos e contrapontos, arriscando-se a representar pela escrita. No que diz respeito aos processos interativos e interlocutivos no uso da escrita, Smolka (2012, p. 59-60) pondera que:

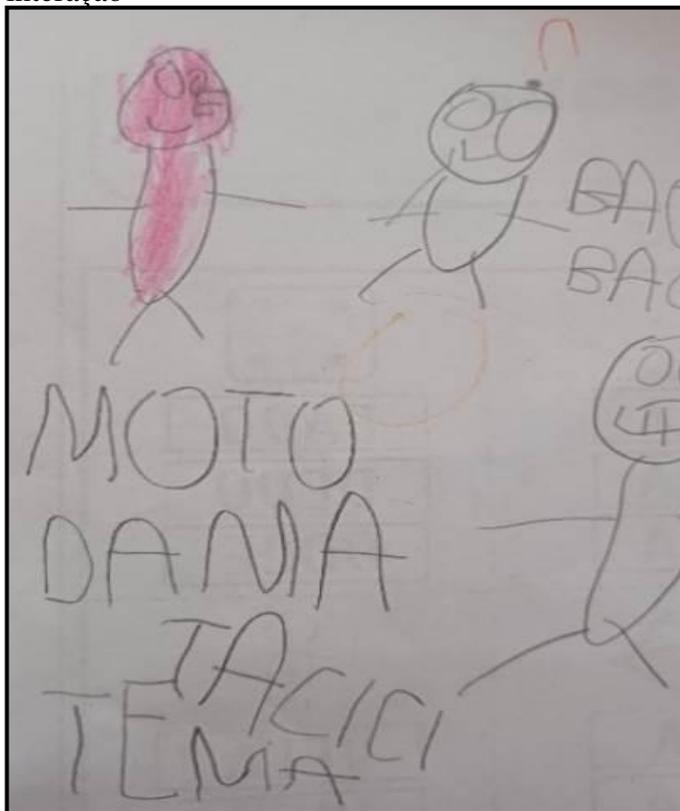
[...] a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

Desse modo, é almejado que as crianças pequenas se apropriem, na escola da infância, dos usos da língua escrita de forma contextualizada e significativa para suas vidas, e isso não acontecerá elas estando sentadas passivamente, copiando de forma enfadonha letras e palavras soltas na/da lousa branca. Pelo contrário, elas precisam de professoras que mediem

sua relação com o uso da escrita, de modo que experienciem ações interativas de perceber, elaborar hipóteses e dar sentido ao que registram, alimentando sua criatividade e imaginação, conforme ocorreu na escrita para nomear o título do desenho realizado por Vasconcelos (6a4m).

A escrita do nome dado ao desenho (ver fotografia 17), “MOTO DA MATEMATACICI” (Monstro da Matemática), partiu unicamente do interesse de Vasconcelos (6a4m), que demonstrava ter apreendido alguns princípios do sistema de escrita alfabético: escreve-se com letras, as letras podem se repetir e a relação entre fala e escrita (Morais, 2012).

Fotografia 17: Escrita espontânea resultante da interação



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

À medida que Vasconcelos (6a4m) pronunciava o título de forma segmentada e o registrava por escrito, ele refletia sobre as melhores letras para representar a relação fonema-grafema na formação do texto que lhe interessava. Nesse exercício, ele também contribuía para a ampliação dos conhecimentos de Façanha (5a10m), que observava atentamente a feitura do traçado das letras e a leitura realizada.

As crianças utilizaram a escrita para nomear um registro gráfico que fazia sentido para elas e, por meio da interação e interlocução, ampliavam seus conhecimentos acerca a

cultura escrita, além de revelarem seus interesses, saberes e dúvidas. Na escuta das manifestações das crianças, a instituição de EI tem a possibilidade de compreender e favorecer vivências que coadunam e despertem ainda mais a curiosidade das meninas e dos meninos nos usos da língua escrita. Ancorando esse diálogo nas ideias de Smolka (2019, p. 24), ela apregoa que:

a atividade de escrever leva a elaborações sobre a escrita; que, ao tentar registrar a fala, as crianças atentam para a dimensão sonora da língua, buscam e elaboram sobre os diversos modos e possibilidades de grafar os sons; que, ao acompanhar os “tateios experimentais” das crianças, podemos vislumbrar aspectos de seus modos de operar e compreender como “uma regra pode se tornar um desejo”; que escrever não é só desenhar ou grafar a fala, mas é registrar o pensar; que registrar o pensar é lidar com a complexidade do funcionamento mental – envolvendo emoção, memória, imaginação, significação... processos vão sendo forjados numa dinâmica interação desde a mais tenra idade.

A proeza de Vasconcelos (6a4m) e Façanha (5a10m) desencadeava a imaginação, a criatividade, o fortalecimento dos vínculos, o registro pictográfico e a escrita do texto. Tomados pela emoção do registro escrito, as crianças não contiveram o maravilhamento da conquista e quiseram externar esse sentimento, apresentando a produção ao adulto (pesquisadora) que se encontrava mais próximo, continuando, posteriormente, o diálogo entre eles. E prosseguiram falando sobre suas criações (desenho e escrita), principiando outras histórias.

As crianças ousaram utilizando o verso do papel avulso, que continha a atividade de pintura da palavra correspondente ao desenho, para registrar as ideias que lhes surgiam naquele momento. As crianças sempre ousam! Porém, os materiais precisam ser variados e dispostos de modo acessível às crianças para que elas possam ter contato com portadores escritos e fazer uso desse objeto cultural em seus projetos, visto ser praticamente impossível que as crianças mantenham uma relação próxima com a escrita em um ambiente educativo que intenta o controle de tudo: os materiais, o texto a ser escrito, o momento adequado para escrever, o destinatário e, inclusive, a convivência e o diálogo entre as próprias crianças.

Pela interação e interlocução, Vasconcelos (6a4m) e Façanha (5a10m) elaboravam conhecimentos inimagináveis, englobando a dimensão afetiva, cognitiva, linguística, social. A respeito disso, Freire (2007, p. 15) cita que:

[...] se a *prática educativa* tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o *cognitivo e o afetivo*, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo. Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu

conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém (Grifos no original).

As crianças são um todo que se desenvolve a partir da interação social e cultural (Vigotsky, 2007). Com relação à apropriação da língua escrita, não adianta a escola da infância intentar separar o uso dessa linguagem da reflexão sobre seu funcionamento, função social e do interesse das crianças. Ao reconhecer que essas aprendizagens se intercambiam, abre-se um caminho para a valorização do potencial das meninas e dos meninos, proporcionando-lhes vivências que avigorem a construção de vínculos com o outro, a expressão de seus interesses, a manifestação de suas necessidades e a ampliação de seus conhecimentos nos usos da escrita como uma linguagem vital.

Conforme apresentado no diálogo a seguir, no uso da escrita para nomear um registro gráfico significativo, as meninas e os meninos refletiam também sobre o funcionamento do sistema de representação alfabética:

Eu vou escrever dinossauro

Alves me mostrou um desenho que acabara de fazer:

- *Olha, tia* [pesquisadora].

Elogiei sua criação, e em seguida, ela me disse:

Alves: *Eu vou escrever o nome pra todo mundo saber.* DI.NO.SSA.U.RO

Ela pronunciou pausadamente a palavra e me perguntou:

Alves: *Tia* [pesquisadora], *como se escreve o DI?*

Antes que eu proferisse alguma resposta ou indagação, rapidamente Araújo respondeu:

Araújo: *É um D e um I.*

Alves escreveu as letras indicadas pela amiga e voltou a pensar sobre a próxima sílaba, perguntando:

Alves: *NO.NO. É um A e um O?*

Araújo: *Acho que é. E “SSA”, são dois S.*

Alves: *E como é RO?*

Araújo: *Coloca um N e um O.* [Resultando em DIAOSSNO.]

Finalizada a escrita, Alves mostrou para Cavalcante como se escreve DINOSSAURO [DIAOSSNO]. O amigo demonstrou interesse em escrever o nome, já que também tinha feito o desenho de dinossauro. Alves ditou as letras para ele, observando atentamente como o amigo escrevia e o ajudando a refazer algumas letras. (Registro no Diário de Campo, 22/11/2023).

Anterior à indagação de Alves (6a3m) de “como se escreve”, ela pronunciou pausadamente a palavra DINOSSAURO. Certamente, Alves (6a3m) pensava nas possíveis letras para compor a grafia da palavra. No entanto, ela considerou que não poderia escrevê-la de qualquer maneira, recorrendo à adulta [pesquisadora] que estava bem próxima. Mas antes de qualquer mediação, Araújo (6a6m) surpreendeu com uma resposta imediata [É um D e um I.], demonstrando estar confiante em suas orientações. A participação de Araújo (6a6m) abriu

espaço para que Alves (6a3m) continuasse com suas perguntas, inclusive contribuindo para que ela mesma elaborasse suas hipóteses [*NO.NO. É um A e um O?*].

Fotografia 18: Escrita espontânea mediada por criança e escrita a partir de um modelo



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Nas trocas discursivas na escrita da palavra, Alves (6a3m) demonstrava sentir-se tão empoderada com sua produção que compartilhou e contagiou Cavalcante (6a2m) a também escrever a mesma palavra, cooperando com ele ao ditar as letras e, em alguns momentos, escrevendo para que ele a observasse como fazia (ver fotografia 18).

Em meio às interações e interlocuções, muitos saberes são compartilhados, complementando ideias e, ao mesmo tempo, transmitindo-nos uma relação profunda com a linguagem escrita. Equiparando os usos dessa linguagem pelas crianças ao símbolo do infinito [∞], não seguimos um ponto de partida e não nos é revelado o seu fim, pois estamos imersos em um processo cultural que nos acompanhará pela eternidade, sendo pertinentes a necessidade e o interesse dos envolvidos.

Somos tomados pela beleza do respeito e da cooperação entre as crianças [Alves, Araújo e Cavalcante] que buscavam escrever algo que é de seu interesse [DINOSSAURO]. Com elas, exercitamos a escuta, o respeito ao tempo e ao ritmo de cada uma e, fundamentalmente, aprendemos a ser gente melhor (Freire, 1996). Na companhia do outro, as crianças externavam dúvidas, certeza, empolgação e solicitavam auxílio de outra criança que acreditavam ser mais experiente.

As trocas dialógicas favoreciam encontros e aprendizados sobre o mundo letrado. Em um desses momentos, foi decidido que seriam nomeados times de futebol. Como demonstrativo, vejamos o diálogo entre Fernandes (5a7m) e Alves (6a3m):

A coleção de camisas do Fortaleza e Ceará

Na proposta para desenhar objetos dos quais desejassem formar uma coleção, Fernandes falou para Alves que iria desenhar uma coleção de camisas com o símbolo do Fortaleza e do Ceará (times de futebol cearenses). Ao iniciar o traçado no papel, surgiu uma dúvida:

Fernandes: *Alves, é assim o símbolo do Fortaleza?*

Alves: *Não! Deixa eu fazer.*

Fernandes, bem satisfeita, aceitou a ajuda. Logo depois, essa mesma cena se repetiu na representação pictográfica do símbolo do time do Ceará.

Fernandes: *Como é que faz o símbolo do Ceará, Alves?*

Alves: *Deixa que eu desenho.*

Após a conclusão dos desenhos...

Fernandes: *E o nome? Como se escreve Fortaleza, Alves?*

Alves: *É só escrever a letra.*

Fernandes: *E como é?*

Alves: *Coloca FOR.*

Fernandes: *E agora?*

Alves: *A.*

Fernandes: *E agora?*

Alves: *Escreve LA.*

Fernandes: *E agora?*

Alves: *Escreve ZA.* [Resultando em uma escrita de trás pra frente: AZALAROF.]

O diálogo continuou para a escrita da palavra Ceará:

Fernandes: *Como se escreve Ceará?*

Alves: *CI.*

Fernandes: *E agora?*

Alves: *Um T e um I.*

Fernandes: *E agora?*

Alves: *BA*

Fernandes: *E agora?*

Alves: *TI.*

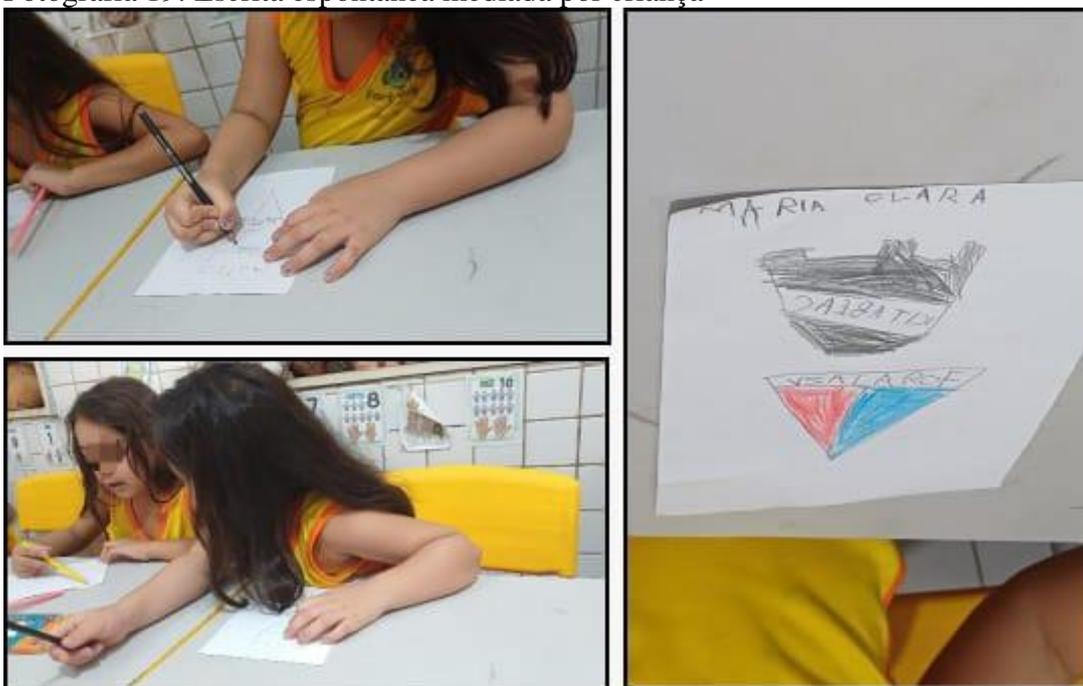
Alves: *Acabou!* [Resultando em CAEBATICI].

Fernandes: *Acabou? Pois agora eu vou pintar.* (Registro no Diário de Campo, 16/11/2023).

A convivência e o diálogo entre Fernandes (5a7m) e Alves (6a3m) dão visibilidade à importância desse processo entre as próprias crianças para sua formação humanizadora (atenção, respeito, escuta e valorização de si e do outro), bem como para o uso da linguagem escrita como representação da expressão de seus interesses. Fernandes (5a7m) manifestava dúvida em como efetuar o registro, solicitando auxílio na elaboração dos desenhos e na escrita do nome da coleção. Ao mesmo tempo, além do interesse em concretizar sua ideia, demonstrava conhecimentos relativos à linguagem escrita, o que a levou a decidir não produzir de qualquer maneira e a escrever as letras/sílabas das palavras conforme indicadas por Alves (6a3m). A atitude imediata de Alves (6a3m) em apoiá-la, manifestando sua opinião e na feitura do desenho, ampliou o sentimento de autoconfiança de

Fernandes (5a7m), bem como sua própria autoconfiança, pois, mesmo estando ainda em processo inicial de apropriação da escrita, ora citava o nome das letras, ora pronunciava as sílabas para a formação das palavras “Fortaleza e Ceará” (ver fotografia 19) de forma bastante segura.

Fotografia 19: Escrita espontânea mediada por criança



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Ficou evidente o interesse de Fernandes (5a7m) pelo uso da escrita, pois, mesmo com a orientação da professora para realizar o desenho da coleção, ela tomou a iniciativa de também escrever o nome dos times de futebol. Na oportunidade de registrar, Fernandes (5a7m) emitiu o desejo de marcar pela escrita, expôs suas dúvidas sobre como fazê-lo e demonstrou ter um bom repertório de letras, apesar de esse conhecimento não ter sido suficiente para que ela escrevesse as palavras que almejava. No registro das palavras, Fernandes (5a7m) escreveu Fortaleza (AZALAROF) de forma invertida, ocorrência bastante comum no processo inicial de escrita, visto demandar o conhecimento de orientação e direção da escrita. No entanto, pela interação e interlocução com sua parceira, Fernandes (5a7m) foi capaz de escrever, de modo espontâneo, o nome de sua coleção, mostrando-se mais encorajada em sua ação.

E quantas aprendizagens vão sendo permeadas pela convivência e pelo diálogo entre as duas crianças! Mesmo tendo uma adulta [a pesquisadora] bem próximo delas, em nenhum momento as crianças a recorreram para perguntar como se escrevia alguma palavra

que as mobilizava ou alguma letra e sílaba que as compunha. Pelos processos interativos e interlocutivos as crianças não só desenvolvem sua autonomia como também fornecem indícios que permitem às professoras elaborarem intervenções pedagógicas que as auxiliem na ampliação de seus conhecimentos, incluindo aqueles relacionados à escrita.

No que se refere à ampliação dos conhecimentos pelas interações, Rego (1995, p. 110), estudiosa da abordagem vygotskiana, alude que:

[...] na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas.

O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum.

No encontro com o outro, as crianças vivenciam dimensões enriquecedoras, como confiança, respeito, cooperação, colaboração, partilha, alegria, amizade, prazer e tantos outros sentimentos que contribuem na sua formação holística. Nesse processo, as crianças indagam sobre o mundo. As crianças indagam sobre o mundo da escrita!

Souza (2016) destaca a importância da enunciação para o desenvolvimento das crianças, pois, segundo a autora:

Quanto mais a criança fala e expressa suas ideias, tanto melhor as formula para si própria no interior do seu pensamento e, conseqüentemente, para o outro. Daí a importância de escutarmos com atenção o que as crianças dizem, bem como de estimulá-las ao uso da linguagem nas diferentes oportunidades que temos, quando estamos interagindo com elas, na escola, em casa ou na rua. (2016, p. 25)

A escuta ativa das enunciações cotidianas das crianças (perguntas, solicitações, argumentos, diferentes formas de registros, etc.) resulta da sua interação com o outro. Como se trata de uma atividade de natureza social (Bakhtin, 2014), as crianças precisam expressar suas necessidades, dúvidas, descobertas e hipóteses por meio das variadas formas de representação, inclusive nos momentos da brincadeira:

Brincando de ser professora

Alves e Nascimento brincavam de ser professora. Alves no papel de estudante, escreveu seu nome no espaço superior do papel avulso e respondeu algumas operações de matemática elaboradas pela amiga. Concluída a atividade, assumiu o papel de professora e disse:

- *Agora, é a tua vez. Faz o teu nome.*

Nascimento escreveu seu nome completo no papel e o devolveu para Alves, que em seguida elaborou algumas contas de adição e, mais uma vez, devolveu para Nascimento.

Alves: *Vai! Estuda!*

Nascimento: *Meu Deus! Acho que tá muito difícil.*

Nascimento: *Aqui é um F, é?* [escrita do numeral sete espelhada]

Alves: *Aqui não é um F é um sete.*

Depois de concluir todas as questões propostas pela professora/amiga, Nascimento me pediu que escrevesse o nome GUSTAVO. Imediatamente, Alves se prontificou a escrever para a amiga:

- *É assim, oh!* [Escrevendo, “GTAC AITA”].

Nascimento observou atentamente e, assim que Alves terminou, começou a copiar a escrita espontânea da amiga. (Registro no Diário de Campo, 01/12/2023).

Na brincadeira de “ser professora”, denominada por Alves (6a3m) e Nascimento (6a3m), as crianças utilizavam a fala e a escrita como forma de representação simbólica. Ambas desempenhavam os papéis de professora e estudante em que cada uma precisou escrever seu próprio nome e resolver algumas contas de adição elaboradas por elas. Até que Nascimento (6a3m) manifestou o interesse em escrever um outro nome. Mas não é qualquer nome, é o nome de seu primo, uma pessoa por quem ela demonstrava, pela sua feição, ter muito carinho. A respeito da brincadeira simbólica, Vigotsky (2007, p. 134) versa que esta é um dos pontos importantes no desenvolvimento da escrita, explicitando que é “[...] essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita”, pois os gestos, os movimentos, as falas são formas de representação.

Nesse processo, Nascimento (6a3m) questionou: *Como se escreve?* A pergunta foi direcionada ao adulto mais próximo [pesquisadora], mas Alves (6a3m) atendeu de imediato a amiga, registrando no papel o nome GUSTAVO [GTAC AITA] (ver fotografia 20). Alves (6a3m) escreveu e, no transcorrer dessa ação, transmitiu muita segurança em cada traçado. Escreveu “GTAC”, pensou um pouco, possivelmente, estava refletindo a respeito do quantitativo de letras para a formação da palavra, visto que, na continuidade, acrescentou, seguido de um espaçamento, “AITA”. A expressão do olhar pensativo de Alves (6a3m) é um indicativo do quanto as crianças precisam de tempo para elaborar novas hipóteses, repensar suas próprias indagações, expressar suas teorias, ressaltar o extraordinário em uma experiência com a escrita espontânea, muitas vezes, banalizada no contexto educativo.

Fotografia 20: Escrita espontânea e reprodução



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Nascimento (6a3m) confiou, acolheu e reproduziu fielmente a escrita “GTAC AITA” para o nome “GUSTAVO”. A cópia realizada por Nascimento (6a3m), teve um sentido para ela, já que partiu de seu desejo de escrever o nome do primo. A respeito da transcrição da escrita, Colello (2012, p. 113) afirma que “[...] é preciso deixar claro que o problema não está na cópia, mas, uma vez mais, na precária consciência dos critérios que sustentam as práticas escolares.” À cópia do nome empreendida por Nascimento (6 anos e 3 meses), subjazem processos cognitivos por meio da observação da leitura e produção do traçado realizada por Alves (6a3m), cujas aprendizagens são impossibilitadas na prática de atividades repetitivas e enfadonhas, que causam mal-estar nas crianças, como na situação de copiar o próprio nome por mais de uma vez.

As crianças refletiam sobre a linguagem escrita, impulsionadas pelas interações e interlocuções entre elas e com os adultos. Quando têm oportunidades, as crianças constantemente manifestam curiosidade e refletem sobre essa linguagem também na relação com seus pares, ao manusear diferentes portadores textuais (literatura infantil), materiais de variadas texturas (massa de modelar, areia) e que podem registrar distintas marcas (tintas, canetas, lápis, carvão), dispostos de modo acessível nos diferentes contextos de aprendizagem de sua rotina na instituição educativa. A organização dos agrupamentos e materiais, nesse sentido, é uma forma de as professoras conhecerem os saberes das crianças e mediarem suas aprendizagens. Desse modo, na instituição educativa, meninas e meninos têm acesso à cultura letrada de forma significativa, atentando para o fato de que a exploração da linguagem escrita não se limita aos registros com lápis e papel avulso, e que as crianças não se apropriam dessa linguagem exclusivamente nos momentos intencionalmente planejados pela professora.

Na cena a seguir, Teixeira (6a1m) mostra que a areia foi um meio utilizado por ela para escrever os nomes das pessoas de sua família:

Riscando o chão

A areia do pátio estava úmida, depois de uma chuva passageira logo cedo da manhã. Teixeira brincava em uma gangorra infantil, quando avistou um graveto, o pegou e começou a riscar o chão. Ao me aproximar, vi que ela estava escrevendo seu nome. Depois de concluído, ela apagou o registro com o pé e disse: *Agora, eu vou escrever outro nome. Vou escrever MAYARA.* Registra MAYARA. Apagou novamente, dizendo: *Agora, eu vou escrever LUCRECIA.* Registra LUCREA. Dessa vez, preservou o registro. Passou um traço embaixo da palavra e em seguida, reescreveu MAYARA. Passou outro traço e disse: *Vou escrever [o próprio nome]. MAR-MAR. Tá parecendo o mar.*

Pesquisadora: *Verdade, Teixeira.*

Teixeira: *MA de MARAVILHA.*

Pesquisadora: *Nossa! Mais uma palavra com MA.*

Concluída a reescrita de seu nome, disse:

Teixeira: *Tô escrevendo o nome da minha família. Agora, vou escrever Rodrigo. Ele é meu primo. Como começa Rodrigo? Já sei! Começa com E e termina com O.*

Teixeira me fez uma pergunta enquanto, ao mesmo tempo, apresentou uma resposta. Escreveu a letra “E”, deixou um espaçamento e, em seguida, escreveu “O”. Logo depois, apagou o “O” e escreveu junto do “E” o “IO”, lendo uma letra para cada sílaba: E(RO).I(DRI).O(GO). A exploração foi interrompida quando a professora chamou para o retorno à sala de referência. (Registro no Diário de Campo, 28/11/2023).

Descontraída com o balanço da gangorra, Teixeira (6a1m) avistou um graveto e, com ele, começou a escrever na areia do pátio central, que, por estar úmida, se configurou como um suporte extraordinário para a escrita. Tratava-se de uma escrita carregada de sentido e valor afetivo, visto que era seu nome e o de familiares (ver fotografia 21). Nessa exploração, conforme escrevia, Teixeira (6a1m) revelava uma escrita com característica de palavra estabilizada (MAYARA – MAYARA), com omissão de letras (LUCRECIA – LUCREA) e novas hipóteses de escrita para a compreensão da correspondência grafofonêmica (MA – MAR, MARAVILHA; RODRIGO – EIO).

Ancorada nesses conhecimentos e envolvida com o uso significativo da escrita, Teixeira (6a1m) demonstrou surpresa ao pronunciar a primeira sílaba de seu próprio nome [MA.MA] e se deparar com a descoberta de outras palavras que continham o mesmo som, como a palavra MAR, dizendo: “tá parecendo o mar”. Essas hipóteses foram (re)elaboradas enquanto ela se aventurava a escrever um texto (nomes próprios) que lhe era significativo. Isso também ocorreu ao escrever o nome de seu primo [RODRIGO], no qual ela inferiu que a escrita começava e terminava com determinadas letras, deixando transparecer, pelo olhar, sua imersão em um processo reflexivo. Insatisfeita com as duas letras para a formação do nome, acrescentou mais uma entre as registradas e leu, correspondendo uma letra para cada sílaba:

E(RO).I(DRI).O(GO).

Fotografia 21: Escrita de nomes de familiares na areia



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Teixeira (6a1m) anunciava, através de sua relação com a escrita, conhecimentos imbricados relativos à função e ao funcionamento dessa linguagem, pois, à medida que pensava sobre o que escrever, refletia sobre como registrar. A criança mencionada escreveu seu próprio nome com estabilidade e, a partir desse repertório, refletiu sobre partes sonoras da palavra, relacionando com outras palavras de mesma sílaba inicial (MAR, MARAVILHA), o que também favoreceu uma atitude autônoma na escrita de outros nomes. No uso da escrita para registrar nomes próprios, Teixeira (6a1m) informava o quanto compreendia do funcionamento dessa linguagem sem, necessariamente, ser submetida a atividades de treino motor.

Considerando todo o processo cognitivo experienciado por Teixeira (6a1m) para a compreensão da linguagem escrita como vital, as crianças devem ser encorajadas a explorar as letras que formam seus próprios nomes e comparar a sonoridade inicial com os nomes de outros colegas da turma e familiares durante a “chamadinha” (lista ou tarjetas com o nome de todas as crianças), a recitação de parlendas, as cantigas, a brincadeira com jogos de palavras.

Elas devem ser incentivadas a escrever listas (aniversariantes, amigos, familiares, brincadeiras preferidas, agendamentos de uso de brinquedos, atividades a serem realizadas no dia, entre outros) mediante o uso de diferentes materiais (massa de modelar, letras móveis, papéis de diferentes texturas e tamanhos, riscadores variados, etc.), assim como dispor de professoras que mediem esses conhecimentos, escrevam seus textos individuais e coletivos (convites, informes, lembretes, bilhetes, narrativas, etc.), considerando a dimensão sociocultural da língua escrita.

Dado que a escrita é uma construção subjetiva e conceitual, *“o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhe é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos.”* (Malaguzzi, 1999, p. 76, grifos no original). Todavia, as meninas e os meninos devem ser incentivados a escrever o que desejam expressar, da maneira e no momento que quiserem, pois, essa ação as auxilia a pensar sobre a escrita e possibilita às professoras conhecerem os processos de reflexão delas, favorecendo a elaboração de intervenções.

Dessa maneira, em um ambiente educativo provocador, as crianças aperfeiçoam a comunicação com o outro, exercitam o respeito a opiniões divergentes, elaboram novas ideias, compartilham seus saberes (Mariotti, 2001), realizam muitas tentativas de compreender e explicar o mundo, sendo a língua escrita um dos caminhos para esta imersão. Brandão e Leal (2011, p. 21) defendem que

[...] na Educação Infantil, é importante garantir que as crianças vivenciem situações diversificadas de contato com a escrita. [...] Em suma, propomos que, na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências em fardo para as crianças.

Para isso se faz necessário conhecer as especificidades da primeira etapa da educação básica; respeitar as singulares das crianças pequenas; compreender a linguagem escrita como um objeto cultural pelo qual as crianças têm interesse e curiosidade, assim como acontece com outras linguagens; escutar os interesses que as mobilizam; ampliar o repertório das meninas e dos meninos nos usos da escrita, sendo os educadores os mediadores (questionadores, observadores, organizadores dos materiais e ambientes, dentre outros) das ações pedagógicas proporcionadas às crianças na instituição educativa. Como demonstrado nas cenas, as crianças têm interesse pela linguagem escrita. A partir da necessidade de grafar seu próprio nome e o de familiares, o nome de times de futebol, o nome do desenho e o título para o registro gráfico, elas refletiam sobre o funcionamento dessa linguagem nas situações

que criavam. Esses momentos forneciam também indícios aos educadores para a ressignificação das ações pedagógicas e, conseqüentemente, a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre os usos, a função e o funcionamento desse objeto cultural.

Desse modo, destaco a preponderância da convivência e do diálogo entre as crianças pequenas, bem como da interação delas com os educadores, nos usos da linguagem escrita para nomear o mundo, considerando os interesses delas (a escrita de nomes de familiares, os desenhos produzidos, a coleção de times de futebol), a sucessão dos processos reflexivos sobre o sistema de representação alfabética (como se escreve?) e a linguagem escrita como uma forma de representação (escrita espontânea, escrita produzida por outro mais experiente) para o conhecimento de si, do outro e do mundo letrado. Pelas interações e interlocuções entre as crianças nos pequenos grupos, os educadores dispõem de um fio condutor que poderá instigar a curiosidade das demais crianças da turma, pois, concretamente, as ideias partiram de uma situação real, necessária e significativa para elas.

5.2 “Eu vou escrever!”: o uso da escrita na função comunicativa

A escrita é representada por signos gráficos que funcionam como “[...] um meio de contato social com as pessoas” (Vigotsky, 2007, p. 18). Essa linguagem é um instrumento psicológico inventado pelo homem para o desenvolvimento de atividades como (re)lembrar, comparar, (re)conhecer, entre outras. Desse modo, o uso dos signos escritos surge para suprir uma necessidade do homem, facilitando a vida em sociedade, como a comunicação entre pessoas que se encontram em locais próximos ou distantes, que têm ou não certa intimidade, imprimindo autonomia em suas enunciações.

E quais as necessidades comunicativas das crianças pequenas?

A carta foi o gênero textual que predominou nos relatos das crianças, talvez por ser uma das modalidades que favorece a comunicação com um interlocutor de sua convivência (familiares, amigos, professoras) e que, dentre suas condições, permite sinalizar seu sentimento pelo outro.

Como consumidoras e, potencialmente, produtoras de cultura, as crianças vivenciam na contemporaneidade um contexto histórico e cultural (Vigotsky, 2007) no qual têm acesso ou presenciam pessoas utilizando, além de riscadores e papéis avulsos, o teclado do smartphone, tablet e outros recursos tecnológicos para o envio de mensagens através de e-mail, *WhatsApp*, *Messenger*, entre outros aplicativos de conversa. São mudanças que marcam

e impactam a relação das crianças com a cultura escrita, no seu modo de comunicar suas ideias ao outro. É o que Lima (6a6m) sinaliza pela brincadeira:

Carta para a mamãe

No momento da brincadeira livre, Lima pegou o laptop (brinquedo), colocou na mesa e posicionou-se de forma ereta na cadeira e disse:

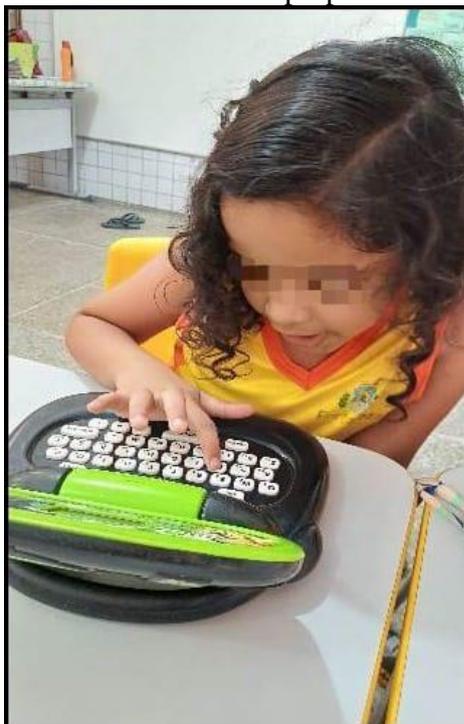
- *Vou colocar a minha senha.* [simula digitar e continua]

- *Oi mamãe. Eu estou com muita saudade de você. Aqui na creche é muito legal. E daqui a pouco eu vou vim para casa contigo. O papai vai me buscar ou não? Por favor, o papai vai trazer doce pra gente? Ele traz todos os dias. Beijos, mamãe.*

- *Pronto fiz a carta pra mamãe.* (Registro no Diário de Campo, 08/11/2023).

Na representação de Lima (6a6m), a escrita funcionou como um objeto simbólico. Ela externou uma situação do seu meio social em que, geralmente, no acesso a algum equipamento tecnológico, se insere primeiro a senha para, depois, a depender da necessidade, digitar o texto e enviá-lo a um interlocutor (ver imagem 22).

Fotografia 22: Criação de narrativa com o manuseio do laptop



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

De modo simultâneo, no desenvolvimento dessa ação, Lima (6a6m) teve atenção para sentar-se em uma postura ereta, apoiar as duas mãos no equipamento (brinquedo) e movimentar os dedos pelo teclado, simulando a construção do texto. Além disso, no manuseio do brinquedo, Lima (6a6m) exerceu uma atividade mental, linguística na elaboração do texto,

definindo *para quem, o que*, finalizando a escrita com a despedida, bem como informando a adulta [pesquisadora] o gênero textual produzido: *“Pronto fiz a carta pra mamãe.”*

Os gestos das crianças no ato da brincadeira são, muitas vezes, considerados irrelevantes, passando despercebidos pelo olhar das professoras da Educação Infantil. O olhar aligeirado ou paralisado no resultado final – crianças escrevendo ou não – renega todo um processo vivido, a pré-história da língua escrita (Vigostsky, 2007 - ver segundo capítulo). A respeito dos gestos, Smolka (2023, p. 6) pondera que:

A constante e atenta observação dos gestos das crianças em seus esforços de elaboração da forma escrita de linguagem, em diferentes momentos do cotidiano escolar, evidencia, para as professoras, a multiplicidade de percursos e relações que vão se realizando e se estabelecendo no dia a dia da sala de aula.

Esses indícios revelam muito sobre as crianças pequenas, seus conhecimentos, processos e interesses e o trabalho pedagógico proporcionado a elas no espaço educativo – as interações, as interlocuções e os usos da escrita. Através dos gestos, as crianças sinalizam possíveis caminhos de que os educadores podem se utilizar para mediar as situações de aprendizagens.

Aqui, retomo um outro aspecto manifestado por Lima (6a6m), que se refere à identificação do gênero textual “carta”. Em sua declaração *“fiz a carta”*, ela evidencia que detém algum conhecimento sobre esse gênero, como a característica de ser um meio de comunicação entre duas pessoas. Possivelmente, essa aprendizagem decorreu de suas experiências na instituição educativa, no meio familiar ou em outro contexto social, pois embora o gênero esteja em desuso, alguns adultos ainda incentivam as crianças com o convite a escreverem uma “cartinha” para uma pessoa querida.

Este gênero textual reaparece nas enunciações de outras crianças e em outros contextos de aprendizagem, como apresentado no episódio a seguir:

Carta para o irmão

As crianças brincavam no pátio. Araújo se aproximou e me perguntou:

- Tia [pesquisadora], eu posso escrever para o meu irmão?”

Pesquisadora: *Pode, sim.* [Entregando a ela o caderno e a caneta.]

Araújo: *Você escreve. Eu digo e você escreve.*

Pesquisadora: *Tá certo!*

E começou a falar:

Araújo: *Marcos, eu te amo pra sempre porque você é meu irmão. Você sempre vai ser o maior irmão da minha vida. Feliz Natal e seja muito feliz e também você sabe que eu te amo. Com amor, [Araújo].”*

Pesquisadora: *Você quer que eu leia pra você ver como ficou?*

Araújo: *Quero!*

Li o texto dela que, ao finalizar, me pediu que acrescentasse algo mais:

Araújo: *Eu quero que você escreva só mais uma coisa.*

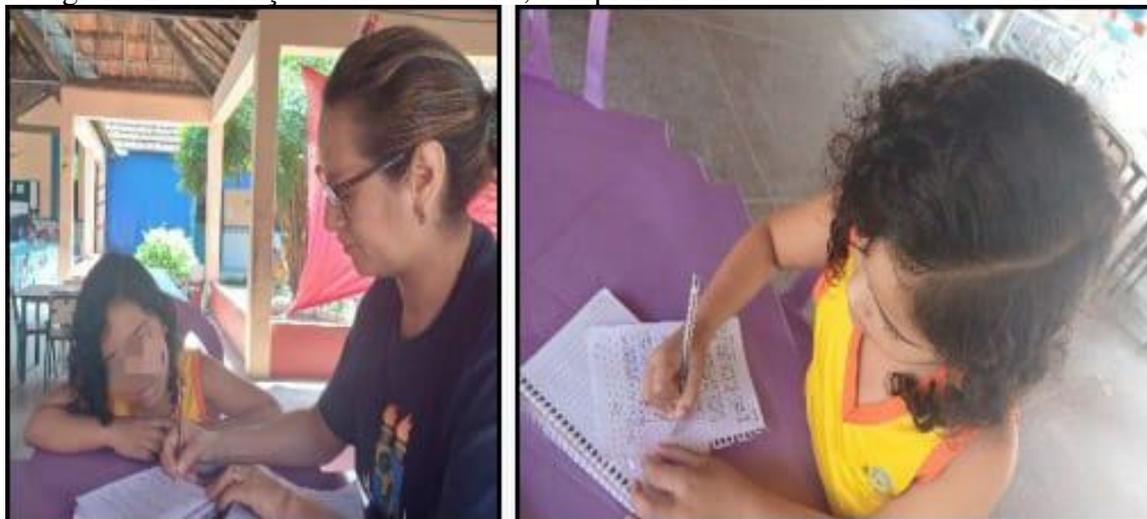
Pesquisadora: *Pode dizer.*

Araújo: *Você também sabe que você é o maior amor da minha vida, Marcos. Eu te amo para sempre. Manda um beijo para sua esposa. Eu também te amo, Bia.”*

Depois, Araújo me pediu a caneta para fazer alguns desenhos (coração, flores e estrelas) e escreveu seu nome ao final. Ao concluir, ela disse que *“a carta está muito bonita”* e saiu para guardá-la em sua mochila. (Registro no Diário de Campo, 29/11/2023).

No diálogo ocorrido, considero que três expressões de Araújo (6a6m) revelam seus conhecimentos acerca da escrita: *“eu posso escrever”*, *“você escreve”*, *“eu digo e você escreve”*. Na primeira, infiro que, ao perguntar *“eu posso escrever?”*, Araújo (6a6m) deixou explícito que, além de solicitar permissão para uso do material (caderno e caneta), reconhecia a escrita como um modo de representar suas ideias e se comunicar com o outro. Na segunda expressão, ao dizer *“você escreve”*, ela evidenciou que a escrita não pode ser feita de qualquer maneira e que alguém mais experiente pode assumir o papel de escriba. Além disso, sugeriu reconhecer a dificuldade de conciliar, simultaneamente, a elaboração mental do texto e seu registro no papel. Na última afirmação *“eu digo e você escreve”*, Araújo (6a6m) se reconheceu como autora do texto, pois o outro escreverá somente o que ela informar (ver fotografia 23).

Fotografia 23: Criança ditando seu texto, complementando com desenhos e seu nome



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Araújo (6a6m) escreveu e comunicou seus sentimentos pelo irmão e pela cunhada na carta, felicitando-os pela passagem do Natal. Nessa ação, ela pensava sobre o que dizer e como dizer pela escrita. Conforme alude Vigotsky (2007) a respeito da relação entre pensamento e linguagem, Araújo (6a6m) elaborava seu pensamento sobre o texto através da fala, ao mesmo tempo em que seu pensamento reorganizava sua fala sobre o assunto,

demandando também atenção, memória e emoção na produção do texto.

No momento em que Araújo (6a6m) recorreu à adulta [pesquisadora] e tomou a decisão por ditar o texto da carta, ela construía uma relação significativa com a escrita, pois pensava sobre o uso e se apropriava dessa linguagem sem necessariamente ser submetida a exercícios enfadonhos.

O desejo de escrever uma carta foi reafirmado, dias depois, por Nascimento (6a3m), durante um momento organizado para brincadeira na sala de referência. Desta vez, Nascimento (6a3m) teve a intenção de se comunicar com seu sobrinho por meio deste gênero:

Carta para o sobrinho

Durante a brincadeira livre na sala de referência, as crianças manuseavam “panelinhas” e animais de plástico. Nascimento, no entanto, não demonstrava interesse nessa atividade. Certamente, estava pensando em outros projetos... Quando me olhou, disse:

Nascimento: *Meu sobrinho Gustavo vai me escrever uma carta. Ele é mais velho do eu. E eu ainda não perguntei pra ele o que ele mais gosta de brincar.*

Pesquisadora: *Se você quiser, eu posso te ajudar a escrever uma carta pra ele.*

Nascimento: *Eu quero!*

Peguei o caderno e ela pediu que eu escrevesse assim:

Nascimento: *Gustavo, o que você mais gosta de brincar?*

Depois, ela solicitou que eu fizesse a leitura.

Pesquisadora: *Você quer que eu escreva algo mais?*

Nascimento: *Não.*

Deu-se por satisfeita.

Nascimento: *Agora, eu vou assinar o meu nome.*

Nascimento: *Pronto!* (Registro no Diário de Campo, 05/12/2023).

O desinteresse de Nascimento (6a3m) pela brincadeira, naquele momento, destaca a importância de variar as vivências e organizar opções para que as crianças possam fazer suas próprias escolhas. Disponibilizar apenas alguns brinquedos (e muitas vezes os mesmos) e exclusivamente brinquedos, em determinadas ocasiões, não será suficiente para garantir a brincadeira e o envolvimento de todas as crianças, pois elas têm necessidades diferentes. Para que a brincadeira realmente aconteça no ambiente educativo, é preciso conciliar a intencionalidade da professora com os interesses das crianças e escutar suas ideias nas situações didáticas propostas a elas, visando conhecer e atender às diferentes necessidades das meninas e dos meninos na primeira infância. Em consonância com Hoyuelos (2020, p. 123),

Escutar é estar alerta para deixar de considerar as coisas como naturais e óbvias. Nisso ajuda essa atitude de estranheza que resgata da evidência trivial do extraordinário inesperado que há nas palavras, nos gestos, nos desenhos e nos olhares das crianças. É necessário desconfiar do evidente para buscar significados mais profundos no que parece banal. Isso transforma em algo mais divertido uma profissão como a de educar.

Nascimento (6a3m) sinalizou o desejo de escrever uma carta (ver fotografia 24), e, ao escutá-la, acolhi seu interesse na intenção de conhecer de forma mais precisa suas ideias sobre o uso da escrita. Durante a ação, em meio a proposta de brincar com alguns objetos, ela reafirmou o que já havia sido mencionado por Vasconcelos (6a4m): “*a gente escreve [...] em todo lugar.*” (Transcrição de vídeo, 14/12/2023), demonstrando que a escrita é algo significativo para quem está imerso nessa linguagem.

As necessidades de se comunicar pela escrita vão surgindo conforme as lembranças, as saudades, os desejos de reencontro, as dúvidas, etc., somadas à organização da ambientação da sala de referência com materiais variados (livros de literatura e outros portadores textuais, papéis avulsos de diferentes tamanhos e texturas, riscadores, etc.) disponíveis e acessíveis, além de ser incentivado pela mediação das professoras. Sendo assim, as vivências relacionadas à linguagem escrita propostas às crianças não devem se restringir a um tempo específico, nem ser fragmentadas em relação a outras linguagens. Pelo contrário, devem considerar a manifestação dos interesses das crianças e permear o cotidiano delas na instituição educativa.

Fotografia 24: Criança ditando o texto da carta, solicitando a leitura e assinatura ao final do texto



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Nas enunciações de Nascimento (6a3m), constato dois elementos que denotam o uso da escrita: primeiro, quando ela afirmou a necessidade de um interlocutor para escrever; e, segundo, na confirmação de sua autoria ao final do texto, mesmo que ainda não registre suas ideias pela escrita convencional. A definição do interlocutor facilitou a elaboração do discurso de Nascimento (6a3m) que, apesar de o adulto desempenhar o papel de escriba de seu texto, evidenciando a direcionalidade, a forma convencional da escrita e outras convenções linguísticas, reconheceu sua própria autoria ao solicitar para escrever seu nome.

Movida pelo sentimento de escrever para o sobrinho, Nascimento (6a3m) narrava, afirmava, questionava, elaborava, experimentava uma relação com a língua escrita vinculada a algo que a atravessava naquele instante. Conforme afirmado por Smolka (2017), quando as crianças vivenciam a situação de ter *o que* e *para quem* dizer, elas se apropriam da escrita como processos discursivos, pois:

[...] víamos como possível ensinar os aspectos considerados “técnicos” e “mecânicos” da escrita – as letras, os nomes das letras, os sons das letras, as diversas relações entre letras, palavras, texto etc. – enquanto *formas de dizer*. Ressaltávamos a importância de se *aprender a ler e a escrever como enunciação, como movimento enunciativo, discursivo*. Não havia pré-requisitos. Havia múltiplas formas de leitura, de relações com a escrita e de produção de textos. E isso rompia com a ideia de linearidade do desenvolvimento, a ideia de prontidão, as sequências pré-estabelecidas de ensino etc. Tratava-se de mobilizar o desejo, construir a vontade, explorar possíveis sentidos de aprender a ler e a escrever, e perceber e viabilizar os alcances e possibilidades dessa atividade humana. (Smolka, 2017, p. 32, grifos no original)

A relação das crianças com a língua escrita não segue uma progressão linear, na qual se aprende sequencialmente as letras do alfabeto, para então juntar as letras e formar sílabas, e posteriormente palavras, até finalmente alcançar a habilidade de escrever textos. Essa relação é bem mais complexa e envolve, dentre outras, a dimensão social, cultural, cognitiva (Smolka, 2012).

Levando em conta o contexto social, e mobilizada pela necessidade e pelo interesse, Nascimento (6a3m) desejou escrever uma outra carta, desta vez direcionada à prima:

Carta para a prima

Nascimento falou de seu interesse em escrever uma carta, desta vez, endereçada à sua prima.

- *Tia [pesquisadora], você pode escrever uma carta pra minha prima Luiza?*

Como as crianças já estavam se organizando para o lanche, combinei com ela que faríamos a carta logo após a refeição. Pensei até que ela fosse esquecer. Mas isso não ocorreu! Na saída para o pátio coberto, Nascimento se aproximou e falou:

Nascimento: *Tia [pesquisadora], vamos escrever a carta pra minha prima?*

Pesquisadora: *Vamos!*

E seguimos em direção à mesa localizada no espaço central do pátio. Peguei o caderno e a caneta, entregando-lhe.

Nascimento: *Como se escreve Lu.i.za?*

Pesquisadora: *Como que você acha que se escreve?*

Nascimento: *Eu não sei.*

Respondo com a leitura pausada do nome, informando a consoante inicial.

Pesquisadora: *Lu.i.za. É um “L”*

Nascimento: *LU.LU. É um “u”.*

Pesquisadora: *Isso mesmo! Lu.i.za [falei novamente, considerando as pausas]*

Nascimento: *LU.I. É um “i”.*

Pesquisadora: *Lu.i.za. ZA [enfatizei a última sílaba]*

Nascimento: *Como se escreve?*

Pesquisadora: *É um “Z”.*

Nascimento: *ZA.ZA. E um “A”* [Resultando em LUIZA].

Assim que Nascimento finalizou a escrita do nome, pediu que eu lesse o conteúdo da carta que havia escrito para seu sobrinho Gustavo. Após a leitura, solicitou que eu transcrevesse o mesmo texto na carta destinada à sua prima [O que você mais gosta de brincar?]. Ao final, ela pegou a carta, escreveu seu nome e disse:

Nascimento: *Tá pronta!* [Saindo para guardá-la na sua mochila]. (Registro no Diário de Campo, 05/12/2023).

A persistência de Nascimento (6a3m) em escrever outra carta revelou seu interesse em interagir com o outro pela escrita. Como manifestado por ela, a escrita estava ancorada em contextos e interlocutores reais, pois escrever exige um propósito para quem emite a mensagem, “no contexto que surge” (Vigotsky, 2007, p. 181). Para as crianças pequenas, em seu processo inicial de imersão na linguagem escrita, escrever na escola precisa estar relacionado ao que vivenciam na sociedade (Baptista, 2010; Smolka, 2012; Soares, 2021), considerando que a instituição educativa é uma extensão do contexto social onde elas observam e utilizam essa linguagem.

Quando Nascimento (6a3m) decidiu, no mesmo dia, escrever outra carta fazendo uso da mesma mensagem da carta para o primo, sua intenção não era simplesmente repetir por repetir o mesmo texto, mas, possivelmente, continuar pensando sobre o uso da escrita: mensagem e interlocutor (ver fotografia 25).

Fotografia 25: Escrita de carta e do nome próprio



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Nesta ação, Nascimento (6a3m) precisou dispor de tempo para tomar a decisão *para quem e o que* escrever, assumindo-se como escritora ao manusear o papel avulso e a caneta para representar suas ideias por meio da escrita. Apesar disso, ela manifestou a necessidade de apoio ao questionar: “*como se escreve Luiza?*”. Sem uma resposta aligeirada do adulto [pesquisadora], ela tomou a iniciativa de refletir sobre as possíveis letras que

compunham a palavra.

No uso da escrita para comunicar-se com o outro, Nascimento (6a3m) explorava a dimensão sociocultural dessa linguagem (escrita da carta) e, simultaneamente, a dimensão linguística (como escreve). Em relação a esta última, a criança demonstrou seus conhecimentos cognitivos na apropriação da escrita alfabética ao realizar a leitura segmentada do nome “LUIZA”, buscando representar o significante da palavra, mesmo que utilizando apenas uma vogal para representar a sílaba, sinalizando habilidades iniciais da consciência fonológica.

Frade (2022, n.p.) fala sobre o trabalho com a consciência fonológica, enfatizando que:

Se o trabalho com a consciência fonológica tem se centrado na “emissão” artificial de fonemas e seu treino oral tem sido considerado um pré-requisito para aprender a ler, certamente este tipo de trabalho pode ser um retorno a um método fônico limitado. Se a consciência fonológica tem sido pensada como um fator que ajuda na análise metalinguística – para a leitura e escrita de palavras – estamos dando um passo à frente fundamentando o processo de alfabetização em ações reflexivas que favoreçam que o aprendiz entenda o funcionamento do sistema de escrita.

Na escrita de algo que lhe interessava, Nascimento (6a3m) demonstrou ter consciência de que, para o nome “LUIZA”, são utilizadas letras que não são inventadas, o que resultou na pergunta “*como se escreve?*”. A escolha desse nome não foi aleatória nem sugerida pela professora; havia uma relação social e uma necessidade comunicativa que instigaram Nascimento (6a3m) a refletir sobre o funcionamento da escrita. Dessa forma, as crianças não selecionam uma palavra para escrever com base nos fonemas que a compõem. Por exemplo, elas não escrevem palavras com sílabas canônicas (simples) para, depois, escrever palavras não canônicas (complexas), embora essa ainda seja uma prática comum nas instituições educativas na intenção de que as crianças se apropriem da escrita. À escola da infância, no papel de articuladora dos conhecimentos, cabe considerar os saberes das crianças e mediar para que elas avancem em sua aprendizagem (Soares, 2021).

Na defesa da concepção de criança como protagonista em seu processo de aprendizagem e de escrita como uma linguagem contextualizada, seria relevante, nos dias atuais, aprender a ler e escrever palavras isoladas, de forma enfadonha e sem sentido para as crianças, como bala, bebe, bila, bola e bule? Será que, em pleno século XXI, os educadores estão escutando as enunciações (oral e escrita) das crianças e articulando-as com os conhecimentos culturalmente sistematizados? Rinaldi (2012, p. 128) reitera que as crianças sabem escutar e que anseiam por serem escutadas, destacando:

[...] o que uma escola deveria ser: primeiro e acima de tudo, um contexto de múltiplos escutar. Esse contexto de múltiplo escutar, envolvendo os educadores e também o grupo de crianças e cada criança, todos capazes de ouvir os outros e a si mesmos, subverte a relação ensino/aprendizagem e, assim, muda o enfoque para o aprendizado; quer dizer, do autoaprendizado da criança e do aprendizado conquistado por crianças e adultos juntos.

Conforme pontuado por Rinaldi (2012), a prática da escuta se concentra na aprendizagem das meninas e dos meninos, pois conhecer seus interesses nos usos da escrita, como falar às pessoas conhecidas a respeito de situações corriqueiras, favorece a relação das crianças com uma escrita que denota vida. Não que a elaboração dos textos seja direcionada apenas às pessoas mais próximas, mas, inicialmente, a familiaridade com o interlocutor favorece a produção de textos pelas crianças com maior segurança. Por isso, é tão comum observar crianças escrevendo “cartinhas” para as professoras, pois, além de terem estabelecido um vínculo de confiança e uma relação de respeito, são consideradas, por muitos das meninas e dos meninos, adultos admiráveis, conforme retratado no episódio a seguir:

Carta para a professora

Voltando do refeitório para a sala de referência, as crianças receberam variados brinquedos (utensílios de cozinha, bonecos, bonecas, entre outros). Enquanto isso, Araújo se virou em minha direção e falou:

Araújo: *"Tia [pesquisadora] você pode escrever agora a carta pra tia [nome da professora]."*

Pesquisadora: *Posso!*

Araújo: *Eu vou falar e você escreve.*

Pesquisadora: *Certo! Pode dizer!*

Araújo: *Tia [nome da professora], eu te amo porque você é minha professora. Eu te amo para sempre. Você é muito especial pra mim. Você é minha melhor professora do mundo. Tia Bombom, eu te amo! Você sempre vai ser meu maior amor de professora. Tia Bombom, você sabe também que eu sempre te amarei. Araújo [nome da criança].*

Pesquisadora: *Tá aqui a sua carta.*

Araújo recebeu a carta, acrescentou desenhos de coração, dobrou o papel e o guardou na mochila. (Registro no Diário de Campo, 30/11/2023).

Além do desejo manifestado por Araújo (6a6m) de expressar seu carinho e admiração pela professora por meio da escrita (ver imagem 26), é provável que sua iniciativa de escrever uma carta também tenha sido influenciada pelo fato de ter observado uma adulta [pesquisadora] que usava constantemente caderno e caneta para realizar anotações. Nesse sentido, ao considerar os usos da escrita pelas crianças, é importante destacar o protagonismo delas, aliado à mediação das professoras, mas também a organização do ambiente, que inclui a variedade e a disposição de materiais variados.

Fotografia 26: Adulto como escrita e criança assumindo sua autoria



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Uma escola da infância que dispõe de modo acessível os materiais na sala de referência das crianças – e também nos demais espaços da instituição – contribui notadamente para a inserção delas no mundo da cultura escrita. Um ambiente que tem expostos cartazes com textos produzidos pelas próprias crianças (lembretes, listas das brincadeiras preferidas e dos brinquedos, informes), contextos de aprendizagens criados a partir das manifestações das meninas e dos meninos (correio, jornal da turma, livro coletivo, caderno para registro das descobertas), estantes ou cestos com livros de literatura, revistas em quadrinhos, convites e cartões, certamente será bastante convidativo para as crianças pequenas explorarem os usos dessa linguagem nas situações cotidianas na instituição de Educação Infantil.

Com o acesso ao material e a disponibilidade de um adulto [pesquisadora], Araújo (6a6m) teve a atitude ativa na elaboração de seu discurso para compor o texto e, nessa ação, ativava funções psicológicas superiores (Vigotsky, 2007), como percepção, atenção, fala, pensamento e vontade, impulsionadas pelo sentido que lhes era atribuído, e, ainda, se afirmava pela palavra emitida, falando o que desejava e o que sabia. Em conformidade com Goulart (2019), a escrita deve tomar “[...] os sujeitos em suas realidades de vida como ponto de partida [...] isso se faz responsabilmente, por meio do discurso dos sujeitos, ampliando-lhes e aprofundando-lhes a escuta, a interlocução e a compreensão do mundo” (p. 15). Nesse sentido, ninguém melhor do que as próprias crianças para elucidar suas dúvidas, suas questões e seus interesses.

Poder contar com um adulto no papel de escriba possibilitou que Araújo (6a6m) se familiarizasse com o uso e a funcionalidade da escrita como uma forma de representação. Além disso, favoreceu que ela expressasse pensamentos, sentimentos, e comprovasse sua autoria ao finalizar a narrativa com o registro de seu nome e o desenho de corações, pois são

as cartas com desenhos de corações uma maneira das crianças, que ainda não escrevem com autonomia, expressarem seu afeto pelo outro.

Apesar de a carta ser um gênero que entrou em desuso na sociedade contemporânea devido aos avanços dos recursos tecnológicos, ainda é um gênero mencionado na escola da infância e que encanta as crianças pequenas. O nosso grande desafio é possibilitar que as meninas e os meninos vivenciem a escrita com uma situação real, pois conforme anuncia Blonsky (1964) *apud* Vygotsky (2014, p. 55-56):

É necessário acostumar a criança, diz Blonsky, a escrever apenas sobre o que ela conhece bem, sobre o que ela pensou muito e profundamente. Não há nada pior para a criança do que impor-lhe um tema sobre o qual ela pouco pensou e sobre o qual ela tem pouco para dizer. Isso equivaleria a formar escritores vazios e superficiais. Para fazer uma criança um escritor é necessário desenvolver nela um grande interesse pelo que se passa à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que mais lhe interessa, sobretudo quando ela conhece bem o assunto. É necessário ensinar a criança a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre o que ela pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e no que se orienta facilmente.

Dessa maneira, se for do interesse das crianças, escrever cartas se constitui como uma prática valiosa, pois lhes oportuniza exercitar a escrita tanto para pessoas com quem têm intimidade quanto para aquelas com quem não mantêm nenhuma relação próxima. Contudo, na contemporaneidade, como bem retratado na pesquisa de Valente (2018), os sentidos da escrita atribuídos pelas crianças na escola da infância não correspondem à sua função social, pois essa relação é influenciada pelo modo como as professoras têm propiciado as vivências com a língua escrita. Diante disso, considerando que as crianças são ativas, participativas e têm curiosidade sobre o mundo letrado, é importante destacar o significativo papel da escola da infância em promover a língua escrita como um sistema de representação situado em vivências socioculturais e significativas na primeira infância.

Além da escrita de cartas, este objeto cultural também foi utilizado com a intensão de transmitir informações ao outro. Vasconcelos (6a4m), conforme apresentado no trecho a seguir, recorre à escrita para elaborar uma lista com nomes de jogadores de futebol que atuam em times internacionais, com o propósito de que o outro [pesquisadora] conheça alguns dos craques dessa modalidade esportiva:

O nome de jogadores

No tempo reservado para o lanche, Vasconcelos me pediu para escrever no meu caderno:

Vasconcelos: *Tia, deixa eu escrever o nome de um jogador que você gosta?*

Entreguei o caderno e a caneta a ele, que escreveu “NEYMAR” e disse que iria acrescentar “Júnior”, escrevendo “JR”.

Pesquisadora: *Por que você escreveu o J e o R para Júnior?*

Vasconcelos: *Porque é como tem nas figurinhas [referindo-se às figurinhas de álbum]. Você gosta dele?*

Pesquisadora: *Gosto.*

Vasconcelos: *Agora, vou escrever Messi [escreveu MESSI]. Ele é um jogador argentino. E esse, você gosta?" [apontando para a escrita do nome]*

Pesquisadora: *Eu admiro ele demais.*

Neste momento, a conversa foi interrompida pelo chamado da professora a toda a turma. Depois, na sala de referência, quando as crianças brincavam com massa de modelar, Vasconcelos voltou a me questionar:

Vasconcelos: *Tia [pesquisadora], você gosta do jogador Mbappé que é um jogador francês?*

Pesquisadora: *Eu não conheço ele.*

Vasconcelos: *Mas você pode botar que ele joga na França. [sugerindo que eu escrevesse no Diário de Campo.]*

Pesquisadora: *Tá certo!*

Vasconcelos: *E o Enner Valencia? Ele é um jogador internacional. Tia, me dá aqui [o caderno] pra eu escrever. [Entreguei o caderno e ele escreveu, ENNE VALLENCIA.]*

Vasconcelos: *Agora, eu quero fazer Equador. Eu não sei se eu sei, mas eu quero. [Escreveu EQUADOR.]*

Vasconcelos: *Eu vou escrever pra você conhecer agora, Almoz Ali. Ele é um jogador do Catar. Vou escrever só Ali e Catar. [Escreveu ALI, deu um espaçamento para iniciar a escrita de Catar. Ao começar o registro, disse que errou, reiniciando a escrita na linha seguinte do papel. Escreveu C.A e na terceira letra, disse que errou novamente. Recomeçou mais uma vez, concluindo a escrita: CATAR.]*

Vasconcelos: *Agora, eu vou escrever Son que é um jogador da Coréia do Sul [escreveu SON, seguida de COREIA DO SUL]. É muitas letras.*

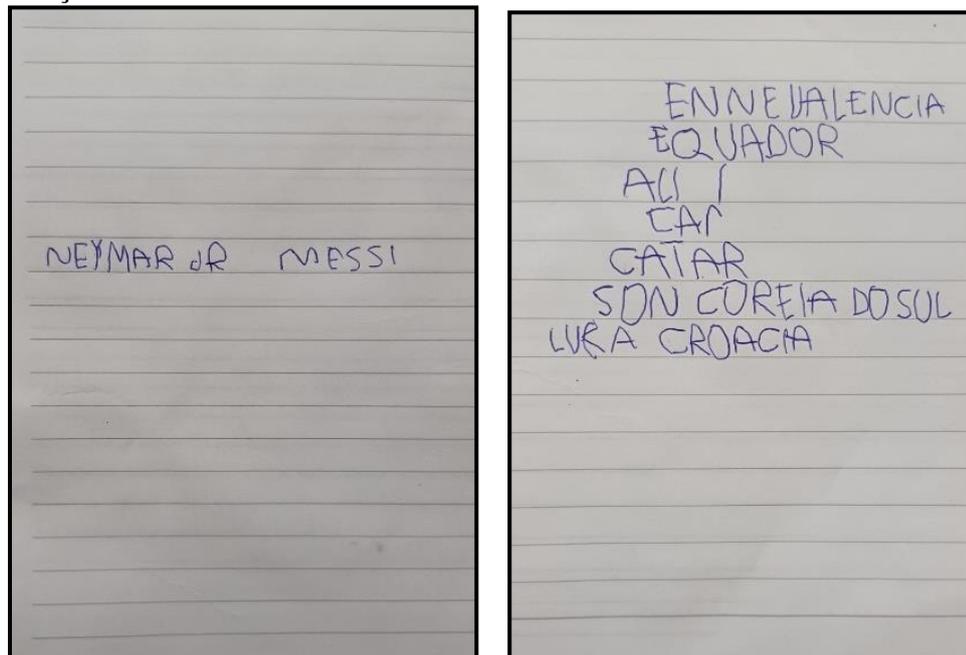
Vasconcelos: *Agora, eu vou escrever Luka Modric (LUKA). Mas eu só fiz Luka. Fica mais fácil assim. Agora eu vou escrever Croácia. É muito difícil!*

Assim que terminou de escrever, sua mãe chegou para buscá-lo. (Registro no Diário de Campo, 06/12/2023).

No decorrer de sua fala, Vasconcelos (6a4m) enunciou seu interesse em registrar pela escrita o nome de jogadores que a outra pessoa [a pesquisadora] gostava. Na verdade, pela sua afinidade com o assunto, ele estava desejando dizer de seu deslumbramento e envolvimento com determinados jogadores que atuam em seleções de nível internacional (ver fotografia 27). A escrita de Vasconcelos (6a4m), que é atravessada pela escuta, revelou seu conhecimento de mundo ao citar o nome de diferentes jogadores e, respectivamente, a seleção/país em que atuam e, conhecimento linguístico ao optar pela abreviatura do nome “Júnior” (JR), justificando-a como sendo o modo em que é encontrada nos álbuns de figurinhas.

Por meio da interlocução, Vasconcelos (6a4m) explicitou sua necessidade de registrar por escrito todas as informações que estava compartilhando ao verbalizar “deixa eu escrever” e “me dá aqui [referindo-se ao caderno]”. Presumivelmente, sua atitude de escrever refletiu uma relação significativa com essa linguagem, já que o contexto fazia sentido para ele, assumindo a escrita como uma forma de tornar as informações mais compreensíveis para o outro.

Fotografia 27: Escrita dos nomes de jogadores e de suas respectivas seleções



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Na escrita dessa lista de nomes, que refletiu as experiências de Vasconcelos (6a4m) no contexto familiar, social e cultural (ver Transcrição de áudio, 15/12/2023, no subtítulo 5.3 “A gente escreve”: a escuta das crianças pequenas sobre a linguagem escrita), ele manifestou seu interesse e o de seu pai pelo futebol. Além disso, foram observados a elaboração de processos mentais complexos, como a representação dos fonemas em letras, a correspondência entre som e grafia, a memória (a letra “Y” em “NEYMAR”, dois “N” em “ENNER VALENCIA” e outros) e a segmentação das palavras.

Apesar de Vasconcelos (6a4m) ter falado que a escrita de determinadas palavras era difícil, ele, fundamentalmente, expressou seu desejo de escrever [*eu não sei se eu sei, mas eu quero*]. Smolka (2012, p. 56) pondera que “quando a criança tenta escrever sozinha (processo de elaboração individual), ela analisa a escrita do ponto de vista do conhecimento que já possui (no que diz respeito a algumas convenções sociais)”. E, tomado por essa vontade, que afinal é um tema de seu interesse, Vasconcelos (6a4m) foi mobilizado a escrever para que o outro também conhecesse, refletindo sobre o uso e o funcionamento da língua. A supracitada autora complementa que:

as crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos que (ainda) não sabem”, mas daqueles que *podem ser* leitores, escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam [...] a passagem intra/interdiscursivo no trabalho de escritura.

A escrita começa a constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de *dizer* as coisas. Nesse dizer, então, não só a emergência de modelos, de padrões e de organização sociais mas, também, a constituição do sentido. (Smolka, 2012, p. 140)

Dessa maneira, o trabalho com a língua escrita na Educação Infantil não pode ter a intenção de inserir as crianças na lógica da produtividade (Colello, 2012), visando destacá-las nas séries subseqüentes e, conseqüentemente, comprometendo o tempo das infâncias. Em vez disso, a escrita deve ser vista como um tema de interesse e um direito reservado às meninas e aos meninos na primeira infância. Dessa forma, a instituição de EI precisa ampliar o repertório sociocultural das crianças, encorajando-as a escrever para pessoas fora de seu convívio, como coordenadores de instituições, representantes governamentais, bem como fazer uso de outros gêneros textuais para expressar seus pontos de vista sobre questões de interesse coletivo. Fundamentalmente, os educadores desempenham papel crucial como referências para as crianças, sendo significativo escrever textos do repertório cultural (músicas, parlendas, trava-línguas, regras de jogo, entre outros) na presença das crianças e atuar como escribas dos textos delas.

Conforme bem destacado nesta pesquisa, as crianças pequenas anseiam por usar e compreender a escrita! E esse desejo vai sendo aguçado à medida que elas empregam essa linguagem em situações que lhes interessam e que correspondem às suas necessidades do dia a dia.

5.3 “A gente escreve”: a escuta das crianças pequenas sobre a linguagem escrita

As crianças como pessoas conhecedoras de vários assuntos, competentes para dizer sua opinião, devem ser escutadas e valorizadas, no propósito de evidenciá-las como o cerne de todas as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto da instituição de Educação Infantil. A pesquisadora Maria Malta Campos (2008) destaca que “a necessidade de captar a visão das crianças é urgente, pois é a partir de suas vozes que medidas de proteção e de atendimento mais prementes serão tomadas [...]” por todos os envolvidos (secretários, gestores, técnicos, coordenadores pedagógicos, professores, profissionais de apoio e outros).

No que diz respeito à escuta das crianças pequenas sobre a linguagem escrita, esta é uma forma de compreender os seus interesses e o modo como elas representam essa linguagem para se conectar com os conhecimentos culturalmente sistematizados e ampliar seus saberes, considerando as especificidades da etapa da Educação Infantil e as particularidades de cada menina e menino. A partir das expressões das crianças, tanto por suas

palavras quanto por gestos, expressões faciais e corporais, é possível identificar algumas atitudes que dificultam sua relação com a língua escrita e buscar ajustes necessários para estabelecer uma relação significativa e com sentido para elas desde a primeira infância.

A escuta é uma prática que deve acontecer na roda de conversa⁶⁵, visto ser uma situação de aprendizagem que se configura como uma das possibilidades do desenvolvimento dessa atitude por meio do exercício democrático (Freire, 1996) de as crianças pequenas dizerem sua opinião, verbalizarem seus anseios, inquietações, dúvidas e hipóteses. No entanto, embora a escuta seja potencializada na roda de conversa, esse exercício perpassa todas as situações de aprendizagens possibilitadas às crianças na instituição de Educação Infantil, como nos momentos das refeições, das brincadeiras de faz de conta, dos jogos de palavras, da roda de histórias, dos registros pictográficos e escritos, da leitura de gêneros variados, entre outras.

O interesse das crianças pela escrita é expresso nas mais diversas situações vividas por elas na instituição de EI. Conforme pontuado nos subtítulos anteriores, as crianças demonstraram curiosidade e desejo de explorar essa linguagem em diferentes situações intencionalmente organizadas pelas professoras para a brincadeira (no espaço interno e externo à sala de referência), a elaboração de desenho livre e direcionado, a exploração da escrita espontânea, no momento reservado para as refeições.

Diante do exposto, torna-se necessário conhecer as vivências oportunizadas às crianças pequenas na instituição de EI. De acordo com a visão delas, temos as seguintes afirmativas:

Vasconcelos: *A gente pinta e escreve. Eu faço muita coisa. Eu desenho, eu escrevo, eu brinco”*

Araújo: *Brinca, estuda, ler.*

Nascimento: *A gente faz umas tarefas. Ela [professora] brinca com a gente, ela faz tarefinha legal, ela deixa pintar, brincar.*

Lima: *A gente brinca, a gente desenha, a gente estuda, a gente escreve, e a gente almoça e a gente lancha.*

Fernandes: *Brincar, estudar e ler, ler historinha, brincar de carrinho.*

Teixeira: *Tarefa de escrever, de desenhar e só.*

Gonçalves: *Brincar, estudar, ir pro recreio, fazer amigos. (Transcrição de áudio, 15/12/ 2023).*

Literalmente as crianças dizem que na instituição educativa elas estudam, escrevem, leem, desenham, pintam e brincam. As crianças reconhecem que a instituição

⁶⁵ Ver mais sobre a conceituação de roda de conversa no documento Orientações para organização de rotinas na Educação Infantil – 2023 da SME de Fortaleza. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cL5dLyx0atI191rUPWg-PtFgMZju4WxI/view>. Acesso em: 11 mar. 2024.

educativa é um espaço de aprendizagem que contribui para a ampliação de seus conhecimentos de modo diferenciado de outros contextos sociais. Dentre as respostas, escrever e brincar são as atividades mais destacadas nas falas delas. No tocante à brincadeira, um dos eixos das práticas pedagógicas (Brasil, 2009; Brasil, 2017; Ceará, 2020; Fortaleza, 2021), Vigotsky (2007) defende a função simbólica, ressaltando a importância do gesto representativo nesta ação o qual favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas (Baptista, 2010; Brandão, 2021) com relação à linguagem escrita. Do mesmo modo, as crianças também brincam com a sonoridade dos textos da tradição oral (Brandão, 2021). Por meio das brincadeiras com a língua, como na recitação de parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos que fazem parte da cultura, elas ampliam seu repertório, pensam sobre os sons que se repetem nas palavras, aguçam a imaginação e aprendem a conviver com o outro.

A educadora e pesquisadora Corsino (2012, p. 64) pondera que “brincando com as palavras e fazendo das palavras espaço de interação, de intercâmbio de experiência, de expressão de sentimentos, etc., estamos dando às crianças a oportunidade de compartilharem uma Educação Infantil que faça de fato diferença nas suas vidas.”, corroborando a construção de uma nova cultura de imersão das crianças no mundo da escrita, contribuindo para sua emancipação (Freire, 2005) e formação humanizadora.

Na escuta dos dizeres das crianças, Gonçalves (5a10m) afirmou que o ambiente educativo oportuniza “*fazer amigos*”. À vista da construção desses vínculos é exercitada a escuta, as trocas dialógicas e a convivência com o outro, retratando a relevante função da instituição de EI na formação integral das crianças, visto ser um ambiente educacional que não só promove o desenvolvimento de “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009), como também valoriza a socialização das crianças com seus pares para seu bem-estar. Dessa forma, pela interação e interlocução, as crianças aprendem sobre o mundo letrado, sobre si mesmas e sobre os outros.

No diálogo a seguir, Teixeira (6a1m) ratificou as atividades realizadas no CEI e juntamente com Vasconcelos (6a4m) e Gonçalves (5a10m) sugeriram reflexões sobre a ação de escrever:

Pesquisadora: *O que você faz na escola?*

Teixeira: *Estudar, aprender a ler, desenhar, fazer tarefa pra aprender a escrever*

Pesquisadora: *E o que é escrever?*

Teixeira: [Ficou pensando, mas não respondeu.]

Vasconcelos: *É fazer coisas que a tia pedir.*

Gonçalves: *É fazer os nomes, fazer palavras.*

Vasconcelos: *É fazer o meu nome.* (Transcrição de áudio, 15/12/ 2023).

Teixeira (6a1m) mencionou que escreve no ambiente educativo. No entanto, quando questionada sobre "o que é escrever", houve um momento de silêncio, evidenciando, por meio de suas expressões faciais, está refletindo sobre a pergunta e, possivelmente, sobre suas ações com este objeto cultural. Embora Teixeira (6a1m) não tenha verbalizado uma resposta, é provável que, pelas suas experiências com o mundo letrado, ela tenha uma ideia sobre o que seja escrever. Segundo Luria (2017, p. 101), “Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mais este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico [...]”. Em vista disso, captar os saberes e os desejos das crianças acerca do uso da língua escrita auxilia na proposição de situações significativas de acesso ao universo da escrita.

Nesse ínterim, Vasconcelos (6a4m) falou que escrever está relacionado ao que a professora solicitava, sendo esse registro internalizado como um processo de obediência, caracterizando uma educação para a subalternidade (Colello, 2012; Cruz, 2008). Essa prática impacta de forma negativa a relação das crianças com essa linguagem e outras, pois elas escrevem para responder ao que o outro determina e não para/com o outro ou para si, renegando sua autoria, autonomia, identidade e a linguagem escrita enquanto objeto cultural.

No que diz respeito à escrita de nomes próprios e palavras (Gonçalves – 5a10m; Vasconcelos – 6a4m), a grande questão é como emerge esta proposta: de uma perspectiva descontextualizada que apresenta desenhos prontos para que as crianças copiem os respectivos nomes/palavras de forma convencional ou parte da escuta ativa dos interesses das crianças e do que elas vivenciam no contexto escolar e outros contextos sociais (ver subtítulo anteriores deste capítulo). Sobretudo, a escrita para as crianças na primeira infância precisa ser necessária para elas, uma atividade que oportuniza a criação, imaginação, elaboração de teorias e hipóteses.

Ainda sobre a conceituação de “escrever”, Santos (5a11m) e Gadelha (6a2m) compartilharam suas opiniões durante a roda de conversa (ver subtítulo 3.4, Os procedimentos e instrumentos na construção do *corpus*):

Diálogo sobre o que é escrever

Pesquisadora: *O que é escrever?*

Santos: *Eu não sei escrever, eu só sei desenhar.*

Pesquisadora: *E o que é escrever?*

Santos: *Escrever é quando uma pessoa escreve uma coisa pra mostrar pra alguém. Escrever as coisas. Eu gosto de escrever alfabeto. É porque pra ganhar inteligência. Aí eu desenho tudo o que eu quiser.*

Pesquisadora: *Desenhar é o mesmo que escrever?*

Santos: *Sim.*

Gadelha: *Não. É não.*

Santos: *É porque quando você faz a letra “S”, aí tu faz assim [gesticulando com os dedos] faz uma cabeça, aí faz a partinha [indicando outras formas que compõem o desenho].*

Pesquisadora: *E o que é escrever para você, Gadelha?*

Gadelha: *Escrever é fazer algumas palavras, o nome do brinquedo que a gente fez, da personagem que a gente fez. Não é desenhar, não. Desenhar é fazer desenhos.*

Pesquisadora: *Se eu lhe entregasse agora o caderno e a caneta pra você escrever algo, o que você gostaria de escrever?*

Gadelha: *Bom, eu gosto muito de insetos, então, provavelmente, aranha. Eu gosto muito de Aranha. Eu pego aranha. Entendeu?*

Pesquisadora: *Entendi. (Transcrição de áudio, 15/12/ 2023).*

Santos (5a11m) manifestou como preocupação inicial explicitar que não sabe escrever, enfatizando que sabe desenhar. Pela verbalização, ele elucidou que são formas de representações diferentes, pois, ao ser questionado novamente sobre o que é escrever, conceituou a escrita como “*escrever as coisas*”, “*escrever o alfabeto*”. Santos (5a11m) também pontuou o papel da instituição educativa na ampliação da “*inteligência*”, indicando seu entendimento das atividades propostas pela instituição educativa para o desenvolvimento cognitivo. Ele finalizou afirmando veementemente que desenhar é o mesmo que escrever, apresentando argumentos que justificavam essa relação, visto ser possível criar um desenho a partir do registro de uma letra. A ênfase de Santos (5a11m) no desenho como forma de representar suas ideias revelou suas descobertas e a transição que estava vivenciando do registro pictográfico para o ideográfico (Luria, 2017).

Nesse processo, a utilização de outras formas de representação, como dramatização, escrita e pintura, é um meio de mediar o encontro das crianças com a língua escrita. Como se trata de um processo não linear, Luria (2017, p. 180) pondera que “Do momento em que uma criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período [...]” que envolve a imitação, seguida pela construção de símbolos com um significado à escrita alfabética.

No diálogo sobre o que é escrever, Gadelha (6a2m) replicou a afirmativa de Santos (5a11m) a respeito de escrever ser o mesmo que desenhar, alegando a diferença entre ambas as linguagens, pois enquanto uma é representada por signos gráficos na elaboração de palavras, a outra é representada pela construção de uma imagem. Um outro aspecto bastante relevante pontuado por Gadelha (6a2m) é o fato do ato de escrever estar conectado a algo de seu interesse: “*eu gosto muito de insetos, então, provavelmente, aranha*” [referindo-se ao que possivelmente escreveria]. Em outras palavras, Gadelha (6a2m) nos disse a mesma mensagem

apregoadada por Vigotsky (2007, p. 143) tempos atrás, de que “a escrita deve ser algo relevante à vida”, algo que faça sentido para quem a utiliza.

E como escutar que as crianças podem estar interessadas em insetos? Dunker e Thebas (2021, p. 24) ressaltam que a prática da escuta “transforma as pessoas”, transforma as ações pedagógicas possibilitadas às meninas e aos meninos na instituição educativa. “Escutar com qualidade é algo que se aprende. Depende [...] principalmente, de abertura e experimentação.” (Dunker; Thebas, 2021, p. 25). Desse modo, sucede-se a transformação de vivências com a língua escrita em experiências significativas (Larrosa, 2020) para as crianças com relação a essa linguagem.

Como pessoas competentes, as crianças elucidaram sobre os usos que fazem da escrita na instituição educativa:

Vasconcelos: *Uma coisa muito legal: o meu nome*

Araújo: *Eu escrevo o meu nome, o nome dos meus amigos e também os outros nomes. Tipo o nome das frutas, dos alimentos. O nome de tudo.*

Nascimento: *Eu escrevo maçã, meu nome, algumas palavras.*

Gadelha: *Meu nome pra fazer a tarefa, pra desenhar, porque a tia pede. Então eu faço o meu nome. Às vezes é completo e às vezes, não.*

Lima: *Eu escrevo meu nome, o nome delas [se referindo ao nome das amigas]. Eu escrevo várias coisas. Eu escrevo o nome das coisas, de qualquer coisa.*

Teixeira: *Os nossos nomes, as atividades.* (Transcrição de áudio, 15/12/2023).

As respostas das crianças para “o que escrevem na instituição” (seus próprios nomes, nomes dos colegas, palavras e atividades propostas) equivalem aos *feedbacks* para a indagação sobre “o que é escrever”. As crianças pequenas falaram baseadas no mundo em que estão inseridas, a partir de suas experiências com a linguagem escrita – assim como pontuado na pesquisa de Valente (2018). Se elas experienciam a escrita como a reprodução mecânica de seu nome próprio, palavras e letras isoladas ou o contrário, como um meio de registrar seus próprios textos, além de poder contar com os educadores no papel de escriba e de observá-los como modelos de escritores, sua compreensão sobre o que é escrever estará intimamente atrelada ao que vivenciam.

Essencialmente, é crucial considerar o engajamento das crianças com os usos da escrita, como bem soou na fala de Vasconcelos (6a4m) ao mencionar que escreve no CEI “*Uma coisa muito legal: o meu nome.*” Esse tipo de texto, que envolve a construção identitária das crianças, serve de base para a elaboração de outros textos significativos e com sentido à medida que são apresentados de forma relevante. “Com base nesse referencial a criança já identifica seu primeiro repertório de letras, [...] criando, assim, um leque de combinações entre os fonemas e as letras que servirão de fonte de consulta para outras

escritas” (Fortaleza, 2017, p. 22). Em contrapartida, a escrita do nome reaparece na intenção de agradecer o adulto, conforme Gadelha (6a2m) informou: “*por que a tia pede*”. As crianças revelaram que escreviam seu próprio nome e “*o nome das coisas*” desprovido de sentido, deixando subentendida a experiência enfadonha com este objeto cultural na instituição educativa.

Em relação à proposta de escrita de palavras (nomes dos alimentos, das frutas, das coisas), conforme manifestado por Araújo (6a6m), Nascimento (6a3m) e Lima (6a6m), a questão fundamental que precisa ser considerada é o sentido desse uso para as crianças pequenas e a relação deste com o contexto, pois essas vivências podem ficar, além de restritas ao uso de palavras, aleatórias. Ferreiro (2013, p. 33) ressalta que as crianças precisam ser auxiliadas nesse processo,

[...] mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas – algumas delas de grande relevância epistemológica – ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar.

No entanto, na exploração da língua escrita, cada criança vai agir conforme suas experiências com o mundo letrado: algumas têm a chance de folhear livros, de ter um adulto que leia para elas, que nomeie as letras, que escreva em sua presença e relacione determinadas palavras com outras do contexto da criança; enquanto outras não têm a mesma oportunidade. No ambiente escolar, Smolka (2017, p. 35), estudiosa das relações de ensino na perspectiva discursiva, assevera que:

o foco, então, está nos *modos de proceder* – em *como* organizar, propor, orientar, escutar, interpretar, sistematizar, mostrar, argumentar, compartilhar etc. – ou seja, nos modos de *significar* as formas singulares de produção de conhecimento com e pelas crianças no coletivo de trabalho (Grifos no original).

Assim, toda ação educativa escolar tem imbricada uma percepção de criança, infância e linguagem escrita que nem sempre está alinhada aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil (Brasil, 2017). Contudo, compete aos educadores aprimorar seu olhar e sua capacidade de escutar para melhor acolher as diversas expressões das meninas e dos meninos. Ao ressaltar o fundamental papel das professoras, o educador italiano Loris Malaguzzi (1999, p. 83) destaca que:

Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático. Devem saber que as atividades devem ser tão numerosas quanto as teclas de um piano, e que

todas envolvem atos infinitos de inteligência quando as crianças recebem uma ampla variedade de opções a partir das quais escolher.

Malaguzzi (1999) convoca os educadores a buscarem, em colaboração com as crianças, o extraordinário no habitual. Este olhar é refinado por uma lente ampliada que passa por adaptações até ser alinhada com vivências de usos da escrita que sejam interessantes para as crianças. É um grande desafio lançado aos educadores, visto concernir a cada profissional desconstruir concepções equivocadas no trabalho com este objeto de conhecimento na Educação Infantil para construir novos olhares que valorizem a escuta, a variedade de suportes e gêneros textuais, os processos das crianças pequenas na apropriação dessa linguagem, fazendo valer os princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2009) no cotidiano das instituições educativas.

Ainda, quanto aos usos da escrita pelas crianças no CEI, elas nos disseram:

Pesquisadora: *O que você escreve quando está na creche?*

Gadelha: *Normalmente eu só faço uns desenhos muitos legais que a tia [professora] sempre amou. Aí eu mostro pro Santos e pro Cavalcante. Eles diz que gosta.*

Santos: *Eu escrevo pro Cavalcante. Ô lá em casa eu desenho uns desenhos do Skibidi Toilet y Câmera Man aí eu levo os desenhos pra escola aí eu falo assim: Cavalcante, qual o desenho que tu gostou. Ele fala que não gostou. Aí eu mostro outro desenho. Aí ele disse que gosta. Aí eu vou dar pra ele e ele leva pra casa.*

Pesquisadora: *Desenhar é o mesmo que escrever?*

Santos: *Eu não sei escrever.*

Gadelha: *Não, não é não. Eu nunca escrevi pra ninguém. Eu não sei nem escrever palavras. Eu não sei nem como é que escreve palavra. Tipo se eu for desenhar uma laranja, eu não sei fazer o nome laranja. (Transcrição de áudio, 15/12/2023).*

Gadelha (6a2m) justificou sua resposta relacionando a escrita à ação de desenhar. O mesmo ocorreu com os argumentos de Santos (5a11m), que afirmou escrever para o outro, mas combinou essa ideia com a representação por meio de desenhos, narrando uma história em que um amigo apreciava seus desenhos de personagens de uma série do YouTube que ele tanto gostava. Ambas as crianças deixaram claro que, apesar de ainda não saberem escrever convencionalmente, possuíam conhecimento sobre essa linguagem. Nesse sentido, criar, narrar e representar por meio do desenho, como defendido por Vygotsky (2007, p. 138), constitui um processo “decisivo para o desenvolvimento da escrita” nas crianças pequenas.

Ficou evidente nas declarações de Santos (5a11m) e Gadelha (6a2m) que a escrita é uma forma de representação diferente do desenho. Na fala de Gadelha (6a2m), ele enfatizou que escrever “*não é não*” o mesmo que desenhar, pois utiliza-se de outro sistema de signos para representar ideias e informar o outro. Da mesma forma, ficou notório que tanto Gadelha (6a2m) quanto Santos (5a11m) precisavam se aventurar mais no uso da escrita para registrar

suas ideias, elaborar seus textos de forma espontânea junto a outras crianças, alternando com a produção oral e contando com as professoras como escribas de suas ideias.

Girão e Brandão (2011, p. 122) ressaltam que, na elaboração de textos orais, “[...] um fator decisivo para o desenvolvimento dessas habilidades nas crianças é o acesso a diferentes textos e portadores textuais e a participação em situações significativas mediadas pela linguagem escrita”. À proporção que as crianças são incentivadas a fazer suas escolhas, trabalhar em pequenos grupos, explorar variados suportes e gêneros textuais e manusear diferentes materiais nas suas criações, suas experiências serão expandidas, como evidenciado no diálogo a seguir:

Pesquisadora: *O que vocês escrevem?*

Fernandes: *Eu escrevo o meu nome, eu faço os desenhos bem bonitos, eu faço umas cartinhas.*

Pesquisadora: *Pra quem você faz as cartinhas?*

Fernandes: *Pra tia [professora], pra minha mãe e pros meus coleguinhas também.*

Pesquisadora: *E o que você escreve nas cartinhas.*

Fernandes: *Coraçãozinho.*

Pesquisadora: *Escrever é o mesmo que desenhar?*

Lima: *Não. Escrever é fazer o nome, escrever uma história. E desenhar é fazer um desenho, é fazer a pessoa, fazer alguma outra coisa, casa. (Transcrição de vídeo, 14/12/2023).*

Na perspectiva de Fernandes (5a7m), a escrita é utilizada no ambiente educativo não apenas para registrar nomes, mas também para escrever "cartinhas" para pessoas do seu convívio (professora, mãe e colegas). No entanto, ela declarou que, ao registrar a mensagem, utiliza o desenho para expressar seus sentimentos. Durante essa troca dialógica, Lima (6a6m) afirmou de maneira assertiva que escrever não é o mesmo que desenhar, justificando que o ato de escrever se refere a “*fazer o nome, escrever uma história*”, enquanto desenhar “*é fazer um desenho, é fazer a pessoa*”. Além disso, ambas compartilharam seus processos de apropriação da escrita, seus conhecimentos sobre a cultura escrita e suas experiências com essa linguagem na instituição de Educação Infantil, dando indícios para a ampliação dessa aprendizagem.

Na relação das crianças na primeira infância com a linguagem escrita, podemos refletir sobre por que as escolas de Educação Infantil, na contemporaneidade, ainda oferecem vivências com a linguagem escrita desprovidas de significado e incompatíveis com o repertório de interesses das crianças pequenas (Colello, 2012). Isso contrasta com o papel fundamental dessa instituição, que deveria nutrir as descobertas de meninas e meninos sobre o mundo letrado e potencializar sua formação integral, atentando para:

- i. As interações e as interlocuções entre as próprias crianças e entre crianças e educadores como processos enriquecedores para a aprendizagem das crianças na primeira infância;
- ii. A escuta ativa dos interesses e das necessidades comunicativas das crianças pequenas nas diversas situações vividas por elas no cotidiano da instituição educativa; e,
- iii. O acesso, cotidianamente, a diferentes suportes e gêneros textuais literários e não literários.

As crianças, durante os momentos da Roda de Conversa e da História para Completar, compartilharam não apenas o que conhecem sobre a língua escrita, mas, sobretudo, o que gostariam de registrar por meio dessa forma de representação.

Entusiasmadas com algo que faz sentido para elas, as crianças aprendem a expressar, selecionar e elaborar conhecimentos, como retratado na próxima cena.

Pesquisadora: *Se eu entregasse a vocês um papel e uma caneta ou lápis para que vocês escrevessem, o que vocês gostariam de escrever?*

Lima: *Eu ia escrever outra carta pra tia [nome da professora de apoio a gestão] e pra tia [nome da coordenadora].*

Pesquisadora: *O que você escreveria pras elas?*

Lima: *Que eu amo elas, mandando coraçãozinho. Só isso.*

Fernandes: *Eu ia escrever uma cartinha pra minha mãe. Eu ia fazer um coração bem grandão eu ia pintar, eu ia colocar o meu nome, ia colocar o nome da minha mãe. E o nome da minha mãe é Milena.*

Pesquisadora: *E você, Vasconcelos. O que você gostaria de escrever?*

Vasconcelos: *Eu gostaria de escrever uma cartinha pro meu papai. O Ceará perdeu pro Bahia. Eu não acredito!*

Pesquisadora: *Você gostaria de escrever isso para ele?*

Vasconcelos: *Sim. Pra ele saber como é que o Ceará perdeu isso. Eu pensava que o Ceará tinha levado falta, mas levou gol.*

Pesquisadora: *Como que você colocaria essas ideias na carta?*

Vasconcelos: *Acho que eu vou escrever outra coisa, além disso. Acho que eu vou escrever o que o papai mais gosta. Ele gosta de futebol e treinar comigo algumas vezes lá em casa chutando uma bola. Eu faço alguns desafios com ele de chutar uma bola e eu ganho sempre dele.*

Pesquisadora: *E como que você colocaria isso na carta?*

Vasconcelos: *Eu escrevia papai tem que treinar mais. Mas você ainda é bom.*

(Transcrição de áudio, 15/12/2023).

Quando questionadas sobre "o que gostariam de escrever", as crianças primeiro indicaram *para quem* dirigir suas mensagens, antes de expressarem seus desejos comunicativos. Ao definirem o destinatário, demonstraram maior segurança ao elaborar o conteúdo de suas "cartinhas". Observei que a escolha de Lima (6a6m), Fernandes (5a7m) e Vasconcelos (6a4m) pelo interlocutor estava vinculada à afeição, respectivamente, pelas professoras, pela mãe e pelo pai. Quanto ao conteúdo, Lima (6a6m) e Fernandes (5a7m)

expressaram carinho pelo destinatário, enquanto Vasconcelos (6a4m) revelou seu amor pelo pai e também pelo futebol.

No breve momento da entrevista, Vasconcelos (6a4m) ativou certos processos cognitivos na construção de seu texto oral, como: conhecimento de mundo, memória e planejamento. Ele principiou a elaboração de seu texto desejando informar o que levou um determinado time de futebol a levar um gol, expressando surpresa diante o resultado. Logo em seguida, ampliou o texto relatando também sobre o que era relevante tanto para ele quanto para seu pai, rememorando fatos vividos entre os dois. Em outras palavras, Vasconcelos (6a4m) estava certo de que iria informar ao pai o resultado do jogo, mas essa ideia sofreu alteração para comunicar uma relação afetiva entre pai e filho na brincadeira de futebol. Pela enunciação, Vasconcelos (6a4m) retomou e alterou suas ideias para compor o texto escrito, caracterizando o processo de reescrita. Segundo Fiad (2014, n.p.), “Nas situações de uso oral da linguagem, o trabalho com a língua também existe, mas não fica registrado”, destacando que, com o registro escrito, há a possibilidade de revisar aspectos linguísticos, como a adequação aos objetivos dos envolvidos (autor e interlocutor).

Na concretização de registrar as ideias pela escrita, as crianças apreendem muitas questões objetivas (nomes das letras, relação fonema-grafema, etc.) e subjetivas (construção de vínculos, expressão dos sentimentos, etc.) que não serão consolidadas na etapa da Educação Infantil. Todavia, estou me referindo a um processo inicial de uso da escrita que deve ser significativo e interessante às meninas e aos meninos na primeira infância, ao ponto que percebam esta linguagem como uma outra forma de representação. Considerando esse contexto, Vasconcelos (6a4m) reiterou que *“Escrever é quando uma pessoa escreve muuuuito. É uma coisa séria. É uma coisa séria que precisa contar pro amigo”* (Transcrição de vídeo, 15/12/2023). Na visão de Vasconcelos (6a4m), o que se comunica ao outro pela escrita não é desconexo da realidade. Envolve, sobretudo, a existência de um interlocutor efetivo para a emissão da mensagem.

Considero que, muitas vezes, a instituição de Educação Infantil, por desconhecer as práticas adequadas para o trabalho com a linguagem escrita e as especificidades das crianças nessa fase inicial, acaba desrespeitando seus ritmos e interesses na pressa de que se apropriem da escrita convencional. Em um excerto de Dunker e Thebas (2021), os autores exemplificam a “arte da escuta” com uma situação que julgo igualmente válida para compreendermos a imprescindibilidade do processo de relação das crianças com a linguagem escrita:

Escutar é essencialmente estar no caminho. Observe uma mãe ou um pai levando uma criança a pé para a escola. Enquanto os adultos correm querendo chegar, seus filhos brincam de pisar só nas pedras brancas, só nas pedras pretas, de andar em cima da linha ou de chutar pedrinha. Perguntam a todo instante, o que é isso, e porque aquilo. Obcecados, ou viciados em chegar, os adultos se esquecem de que a vida é feita de idas, idas e idas (Dunker; Thebas, 2021, p. 56)

Desse modo, cabe questionar: será que conhecemos o caminho das crianças com relação à linguagem escrita? Estamos caminhando junto com elas? Escutamos suas necessidades?

Assim como a relação da criança com o adulto no caminho para a escola apresentada por Dunker e Thebas (2021), o trabalho com a língua escrita deve se ocupar mais com os processos e não com o controle, pois as crianças, constantemente, evidenciam o desejo que as move a escrever. E como não se envolver com a escrita de algo que é do seu interesse e conhecimento! Essas elaborações iniciais são momentos únicos que retroalimentam o desejo de escrever e a relação com o outro, e isso as acompanhará por toda a vida, como revelado a seguir:

Pesquisa: *Dessas atividades aqui das fotos, que vocês me falaram como foi realizada cada uma, quais delas vocês mais gostaram?*

Gadelha: *A tia colocou tipo uma foto, e essas aqui são as palavras, né que a gente tem que adivinhar qual é a palavra certa dessa imagem aqui. Tipo assim, aqui é uma banana, a gente tem que achar a palavra certa Banana. Entendeu? Aqui no caso é o [nome do amigo que aparece na fotografia].*

Pesquisadora: *Por que você gostou?*

Gadelha: *Porque assim gasta muito a minha inteligência. Eu vou ficando mais inteligente até virar alguma coisa assim, professor, policial, alguma coisa que eu gosto, entendeu?*

Pesquisadora: *E você, Lima?*

Lima: *Porque eu adoro carta [escrita coletiva de carta]. Eu adoro. Pra fazer pra tia [nome da coordenadora de apoio], eu faço. Eu mando sempre pelo correio. Eu sei o número da casa dela é só mandar uma carta pra ela. Eu mando sempre pra ela, pra tia [nome da coordenadora de apoio]. Ela tem um monte de carta guardada sobre mim [dela].*

Pesquisadora: *Você quer falar, Nascimento.*

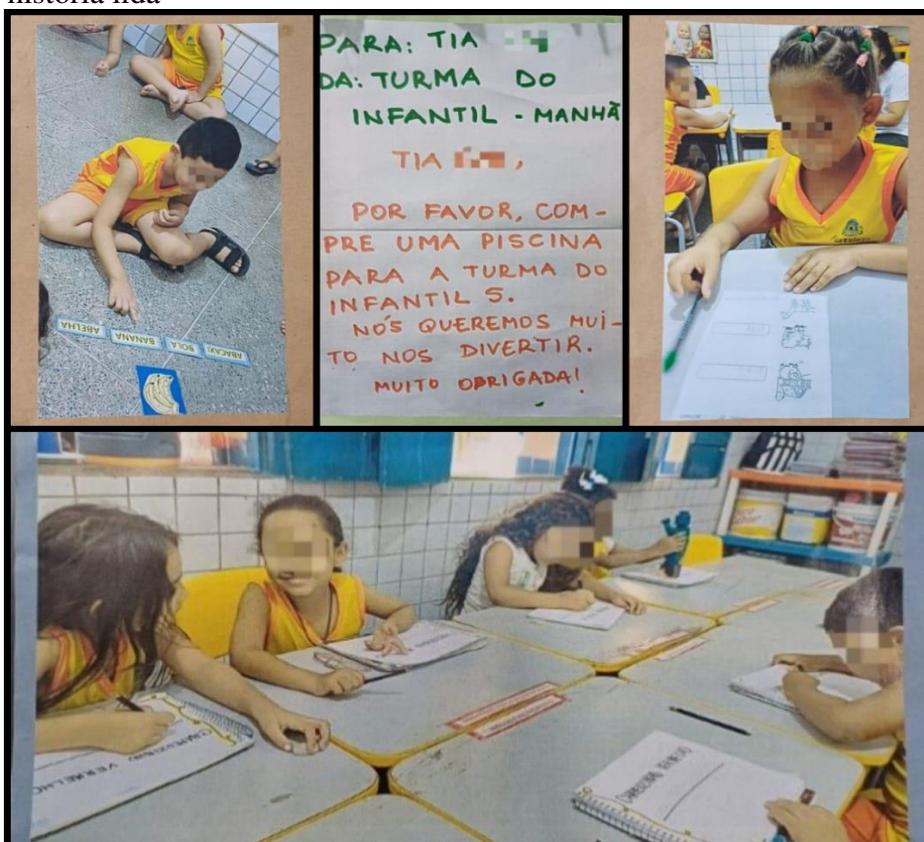
Nascimento: *Essa daqui tinha que fazer o nome [escrever o nome dos desenhos], aí a tia [professora] ia ajudar um pouco. Porque ela pode aprender [se referindo a ensinar] a ler, escrever, estudar mais melhor, aprender matemática.*

Nascimento: *Essa daqui [reproduzir o nome] pode aprender a fazer o nome Chapeuzinho vermelho. (Transcrição de áudio, 15/12/2023).*

Ficou evidente, nas falas das crianças (Gadelha - 6a2m, Lima - 6a6m, Nascimento - 6a3m), os diferentes caminhos percorridos por elas com a linguagem escrita, decorrentes de suas experiências no CEI e, naturalmente, em outros contextos sociais. De forma explícita, as crianças expressaram que se identificavam com propostas de atividades de escrita que as instigavam a pensar (tarjetas para identificação do nome da imagem), a expressar suas ideias

(elaboração coletiva da carta) e que as possibilitavam contar com a mediação das professoras (“a tia ajuda um pouco”). As atividades selecionadas pelas crianças (ver fotografia 28) contêm algum elemento que chamou a atenção delas, levando-as a optar por estas e não por outras vivências que lhes foram apresentadas nas imagens. Todavia, elas tomaram uma decisão baseada em seu repertório com a linguagem escrita, e, nesse processo, as interações e as interlocuções estavam intrinsecamente relacionadas à sua escolha, ressaltando as relações com o outro a quem o texto é destinado e com a professora.

Fotografia 28: Atividade de relacionar o nome à imagem, escrever carta de forma coletiva, escrever os nomes dos desenhos e copiar o título da história lida



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Nesse percurso, com base nas expressões das crianças, destaco dois aspectos pertinentes para a ressignificação das ações educativas escolares no desenvolvimento da escrita: o reconhecimento das crianças como pessoas ativas, singulares e detentoras de direitos; e o interesse delas em ampliar seus conhecimentos sobre o uso da linguagem escrita. A instituição educativa desconsidera esses aspectos quando se assume como produtivista e detentora do saber, coagindo a fala e os movimentos das crianças pequenas e alimentando a subordinação, a dependência com a proposta de atividades enfadonhas. Na compreensão da

particularidade desta faixa etária, a linguagem escrita – e outras linguagens – será concebida como uma ação pedagógica que alimentará a curiosidade, a imaginação, a elaboração de hipóteses, as interlocuções, a relação das crianças com os variados suportes e gêneros textuais, dispensando todas as propostas de atividades que tolham a criatividade e promovam a subalternidade.

Entretanto, devemos escutar o que realmente as crianças no dizem:

Pesquisadora: *Agora, eu queria que vocês me falassem das atividades que menos gostaram.*

Gadelha: *É porque eu não gosto muito de juntar as palavras [uso do alfabeto móvel para formar o nome completo]. Demora muito, demora muito, para achar todas as palavras do nome, entendeu. Demora muito. Porque a gente tem que achar as letras inteirinha para formar o nome, entendeu? A tia [professora] pede pra formar o nome, formar alguma palavra.*

[Em seguida, Gadelha apresentou outra atividade: copiar o título da história “Chapeuzinho Vermelho”]

Gadelha: *Eu não sabia o que era para escrever nessa linha, eu não sabia e não gostei.*

Pesquisadora: *E você, Santos.*

Santos: *Essa daqui [apresentando a fotografia da atividade de cópia das letras do alfabeto]*

Pesquisadora: *Por que você não gosta dessa atividade?*

Santos: *É porque demorou tanto para chegar ao final, demorou tanto que meu braço ficou cansado.*

[Depois, apresentou a atividade de reconhecimento do próprio nome ou do colega]

Santos: *Meu nome é muito fácil. Eu já vi meu nome bem na frente. É muito fácil!*

Pesquisadora: *E você, Fernandes?*

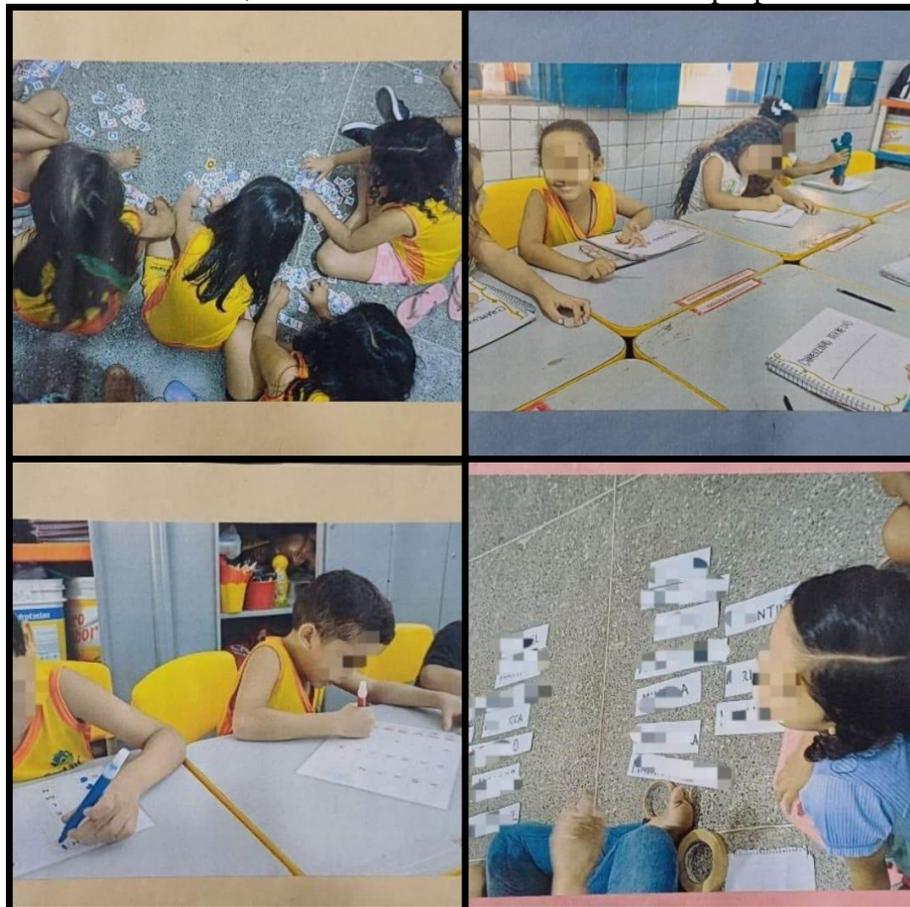
Fernandes: *Essa [atividade de reconhecimento do próprio nome ou do colega] eu não gostei de jeito nenhum porque ela é muito chata e é só para pegar o nome do outro colega. Por isso que eu não gostei. (Transcrição de áudio, 15/12/2023).*

Na observação das fotografias (ver 3.4, Os procedimentos e instrumentos na construção do *corpus*), Gadelha (6a2m), Santos (5a11m) e Fernandes (5a7m) rememoraram suas vivências com a linguagem escrita no CEI e foram oportunizados a argumentar, apresentar sua opinião sobre as atividades de escrita com que menos se identificaram.

Para Gadelha (6a2m), a proposta de escrita de seu nome completo com o uso do alfabeto móvel foi desmotivante pela demora em encontrar todas as letras. O sentimento de Gadelha, possivelmente, foi uma consequência da desorganização do material, tendo em vista o amontoado de letras entregue a cada criança e a falta da vogal “A” que geraram a dificuldade de localizar algumas letras, do que propriamente da ação de formar seu nome completo. Na continuidade, sobre a atividade de reprodução do título da história [Chapeuzinho Vermelho], ele falou “*eu não sabia e não gostei*”, referindo-se à consigna que estava tão óbvia para o adulto, mas que, na opinião da criança, não teve sentido para ela (ver fotografia 29). Essa perspectiva de atividades que se ocupam com a qualidade do traçado está

centrada na pedagogia tradicional, desconsiderando os processos construtivos das crianças (Ferreiro, 2010), o que elas pensam sobre este objeto cultural.

Fotografia 29: Atividade de formar o nome com letras móveis, copiar o título da história, as letras do alfabeto e identificar o próprio nome



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2023).

Santos (5a11m), fazendo referência à atividade de reprodução das letras do alfabeto, advertiu o quanto foi enfadonho passar tanto tempo escrevendo as letras, chegando até a cansar seu braço. Possivelmente, o objetivo da atividade consistia em desenvolver a coordenação motora de forma dinâmica ao utilizar o papel plastificado e a caneta hidrográfica – não intento negar a importância do desenvolvimento dessa habilidade –, mas, a depender de como é abordada poderá se obter um resultado contrário ao proposto. Conforme Brandão e Girão (2021, p. 147) nos alertam, “[...] atividades que não têm significado algum para as crianças cansam e produzem uma experiência negativa, dificultando as possibilidades de construir uma relação prazerosa com a linguagem escrita”. Vale destacar a importância de os educadores compreenderem que no uso da língua escrita, não há espaço para insatisfações quando as crianças são mobilizadas e o assunto parte de situações vividas no mundo.

A expressão “*muito fácil*” também foi mencionada por Santos (5a11m) e Fernandes (5a7m) para a atividade de selecionar seu próprio nome ou a identificação do nome do colega. O indicativo exposto pelas crianças chama a atenção para o conhecimento dos saberes das crianças no intuito de lançar propostas que as desafiem a pesquisar, indagar, tentar e tentar novamente, sem subestimar sua capacidade. Então, as situações de aprendizagem precisam ser desafiadoras para as crianças, algo que seja possível de elas realizarem, nem fácil demais e nem tão difícil.

Nesse sentido, dar voz e vez às crianças (Friedmann, 2020) não é uma permissão que o adulto lhe faz (Cruz, 2010), mas, fundamentalmente, é um direito que assiste às crianças na EI. Para isso, os educadores precisam estar mais abertos para escutar (Dunker; Thebas, 2021; Cruz, 2008) e, conseqüentemente, estranharem as vivências com a escrita possibilitadas às crianças na instituição educativa. É preciso resistir a modos que provoquem o distanciamento das crianças na compreensão da escrita e insistir para que elas fiquem maravilhadas e mais interessadas pelo mundo letrado.

Em face disso, é preciso oferecer alternativas na realização dos registros (desenhar, construir ou escrever); fomentar a interação e a interlocução (convivência e diálogo) entre as crianças e entre estas e adultos em todas as atividades; surpreender as crianças com a variedade e a acessibilidade de materiais para as brincadeiras livres e outras atividades, disponibilizando blocos de papel e riscadores para o caso de elas desejarem utilizá-lo; ampliar o repertório literário das crianças, desenvolvendo esta ação diariamente; possibilitar livre manipulação do acervo e observar suas narrativas; organizar apresentações musicais e teatrais, mediar suas aprendizagens e escutar seus interesses, considerando as crianças como protagonistas desde a elaboração do roteiro, entre outras possibilidades.

As crianças, de diferentes modos, falaram de seus interesses e saberes sobre a linguagem escrita. Elas sempre nos falam! Precisamos estar atentos para escutá-las e, conseqüentemente, planejar meios para melhor assisti-las na EI.



(Gadelha – 6a2m)

[...] teremos, talvez, que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo. Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. (Larrosa, 2022, p. 207)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES PARA OUTROS OLHARES

“Para os pequenos, de três a cinco anos, a escrita não é um instrumento, mas um dado do meio social que precisa ser transformado em um observável.” (Ferreiro, 2013, p. 30)

Durante a escrita deste trabalho, ressoaram várias vozes e olhares atentos⁶⁶ a respeito dos usos da linguagem escrita por crianças pequenas de uma instituição da rede pública municipal de Fortaleza, no intuito de transformar esta linguagem “em um observável”, como indica Ferreiro (2013). Para aprofundar sobre a temática, fui mobilizada pela seguinte indagação: como as crianças na faixa etária de cinco anos, nas situações criadas por elas próprias, fazem uso da linguagem escrita na instituição de Educação Infantil?

À vista disso, realizei um levantamento das pesquisas produzidas e disponíveis em bibliotecas digitais de livre acesso (SciELO, BDTD e CAPES). Comumente, as pesquisas apontaram para a escuta das crianças, no que se refere ao sentido da linguagem escrita e à elaboração de textos, considerando a professora como mediadora. São pesquisas relevantes sobre o objeto de estudo, a partir das quais, bem como de leituras mais aprofundadas, se constatou a necessidade de abordar os usos da linguagem escrita pelas crianças nas proposições criadas por elas próprias, além de escutar suas opiniões sobre o assunto. Assim, esse diálogo foi ancorado nas ideias teóricas de Vigotsky (2007, 2008, 2014), que defende a linguagem escrita como objeto histórico e cultural; Smolka (2012, 2017, 2019, 2023), que reconhece as interações e as interlocuções como processos constituidores da escrita; Cruz (2008, 2010), Friedmann (2020) e Rinaldi (2012, 2014, 2016), que legitimam as crianças como pessoas capazes de expressarem as suas vozes sobre os mais diversos assuntos.

Para a pesquisa em campo, a instituição de Educação Infantil foi o espaço social privilegiado para a investigação dos usos da linguagem escrita pelas crianças, sendo os participantes as crianças com, aproximadamente, cinco anos de idade do agrupamento infantil V do CEI Spider. Eleger as crianças pequenas como protagonistas nesse processo foi uma maneira de reconhecê-las como pessoas potentes, ativas e capazes de contribuir para que o

⁶⁶ As vozes e olhares da Profa. Adriana Limaverde (minha orientadora), da Profa. Ana Carolina Brandão e do Prof. Messias Dieb (membros da Banca na qualificação e defesa); dos teóricos e pesquisadores da área referenciados neste trabalho dissertativo; dos pesquisadores que anteviram com seus trabalhos significativos, como Oliveira (2018), Pinheiro (2018) Valente (2018), Silva (2018) e Girão e Brandão (2022); e, das crianças pequenas que potencialmente contribuíram com seus saberes.

trabalho com a língua escrita desenvolvido na escola da infância seja mais significativo para elas. Ficou evidente o quanto, ainda na contemporaneidade, precisamos criar situações para melhor escutá-las sobre o assunto!

Desse modo, a observação participante, a Roda de Conversa e a História para Completar foram utilizados como meio técnico no propósito de captar as expressões (comunicação verbal e não verbal) das meninas e dos meninos sobre os usos da linguagem escrita. Conforme previsto, os procedimentos adotados foram apropriados à faixa etária dos participantes, atendendo aos objetivos da investigação. No que se refere especialmente à RC e à HC, embora a realização de uma única sessão tenha sido suficiente para cumprir o propósito estabelecido neste trabalho, sugiro como ampliação para outros trabalhos, a depender da finalidade da pesquisa, a realização de sessão de HC a cada semestre e de RC a cada bimestre, incluindo também imagens de atividades criadas pelas próprias crianças como um modo de captar com maior profundidade as ideias das crianças sobre o assunto.

Durante todo o processo, as crianças pequenas contribuíram com significativas reflexões para melhor entendermos as ocasiões de uso dessa linguagem no ambiente educativo. Como observações iniciais, destaco a maneira como elas conceituaram creche, demonstrando reconhecer as especificidades que diferenciam a instituição de EI das outras etapas da educação básica: *“É tipo uma escola. Só que não é.”* (Gadelha - 6a2m). Essa enunciação de Gadelha me remeteu às práticas pedagógicas, ainda bastante presentes, de antecipação e escolarização formal do trabalho com a língua escrita na primeira etapa da educação básica. Também ressalto que, dentre as situações de aprendizagens oportunizadas às crianças no ambiente educativo, a leitura literária não se restringia apenas às sextas-feiras ou aos dias festivos na instituição. Diariamente as crianças escutam narrativas literárias, além de terem livre acesso aos livros de literatura, o que constantemente as levava a se aventurarem a ler, fosse em silêncio, fosse em voz alta, para o outro e como o outro. Pelas narrativas construídas, não resta dúvidas de que este é um dos significativos caminhos de imersão das crianças na primeira infância ao mundo da escrita!

Mas que outros caminhos foram sugeridos pelas crianças nos usos da linguagem escrita?

Foi constatado que as crianças criavam oportunidades de falar dos usos que faziam da escrita no CEI. As manifestações aconteciam durante as propostas de atividades em folhas avulsas, na brincadeira livre que acontecia na sala de referência ou no pátio coberto, mesmo em ocasiões de aprendizagem que não eram conduzidos diretamente pela professora para abordar esse tema. Pelos processos interativos e interlocutivos com outras crianças, elas

compartilharam conhecimentos, assumiram atitudes autônomas, ampliaram seus saberes, levantaram hipóteses, elaboraram textos significativos para elas, validaram a ideia do outro, escutaram, respeitaram, confiaram no outro e deram indícios de seus interesses no uso da linguagem escrita.

Como visto, o uso da escrita não decorre da simples memorização de letras e sílabas isoladas, pois essa abordagem se revela insuficiente para que as crianças pequenas reflitam a respeito desse objeto cultural. O uso da escrita emergiu da necessidade e do desejo delas em utilizar essa linguagem para representar suas ideias, conforme retratado em diversas cenas: escrever o nome da coleção de times, o próprio nome, o nome de familiares, o título para o desenho, o nome de jogadores e tantas outras manifestações.

Embora muitas crianças na primeira infância ainda não tenham autonomia para escrever convencionalmente, é essencial que elas tenham liberdade para registrar espontaneamente e criar o conteúdo, com a mediação de um adulto. Durante as brincadeiras [com o laptop, no papel de ser professora, escrevendo para que o outro copie], as crianças demonstraram, através de suas atitudes [posturas, falas], conhecimentos do mundo social [colocar senha para acessar um equipamento tecnológico, elaborar atividades para o estudante, usar letras para escrever] e também desenvolveram conhecimentos cognitivos ao refletir sobre *para quem e o que* expressar. Estar aberto para escutar os saberes das crianças nos diferentes contextos de aprendizagem, os quais muitas vezes passam despercebidos ou são desconsiderados pelas professoras, é fundamental para reconhecer o quanto as crianças aprendem e demonstram seus interesses através das vivências oportunizadas.

Pelas trocas discursivas entre as próprias crianças, elas fizeram uso da escrita espontânea na produção de textos condizentes com seu universo e, ao mesmo tempo, demonstraram compreender o funcionamento da escrita: utilizar as letras como uma forma de representação; o registro das letras denotam algo para além de sua nomeação; a associação entre os sons da fala (fonemas) e os símbolos gráficos (grafemas) na elaboração dos textos. Como também, as crianças manifestaram o que as mobilizou (Charlot, 2005) a escrever; expressaram seu interesse no uso da escrita para se comunicar com pessoas de seu entorno (mãe, irmão, sobrinho, prima, professora, pesquisadora), sendo a carta o gênero textual mais demandado por elas. Na solicitação reiterada de escrever cartas, as crianças pequenas sinalizaram aos educadores seus conhecimentos sobre o uso desse objeto cultural, além de apontarem possíveis ampliações para o uso de outros gêneros textuais que correspondam às suas necessidades.

Na ação de escrever, as crianças recorreram ao adulto, no caso a pesquisadora,

possivelmente por estar constantemente com a caneta e o caderno em mãos, para que ela exercesse o papel de escriba de seus sentimentos, dúvidas, e informações necessárias para que o outro, interlocutor real, recebesse a mensagem. Nessa relação dialógica, as meninas e os meninos revelaram reconhecer o adulto como alguém mais experiente no uso da tecnologia da escrita e como possível escriba para registrar, por meio dessa linguagem, o que elas desejaram expressar. Em uma das situações analisadas, a criança se assume como escritora e escreve com autonomia uma lista com os nomes de jogadores internacionais e suas respectivas seleções, explicitando seus conhecimentos de mundo e linguísticos (uso, função e funcionamento da escrita), demonstrando o quanto é prazeroso se aventurar a escrever sobre algo que lhe toca.

A autoria e expressão das crianças pela escrita alimenta e enriquece as ações intencionalmente planejadas pelas professoras, assim como estas favorecem àquelas no uso dessa linguagem em sua função social. Nesse sentido, o compromisso da instituição de EI é ampliar o repertório das crianças com a linguagem escrita através do uso de variados gêneros textuais em situações reais e significativas para elas, encorajando-as a escrever (de forma direta ou mediada, tendo o outro como escriba) não só para pessoas com quem têm uma certa afinidade ou relação afetiva, mas também para outras mais distanciadas. A depender das situações de aprendizagens vividas pelas crianças na instituição de EI, elas irão construir uma relação significativa com a escrita, pensar sobre os usos e se apropriar dessa linguagem sem necessariamente ser submetidas a exercícios descontextualizados e maçantes.

Diante do conhecimento da preferência das crianças pelo gênero carta, surgem as seguintes reflexões: o que levou as crianças a optarem pelo gênero carta? Será que elas conheciam outros gêneros textuais? Como a instituição de EI vem possibilitando a convivência das crianças com os diversos gêneros escritos?

Nas enunciações das crianças (fala e escuta) sobre sua prática com a língua escrita, a priorização das cartas, presumivelmente, decorreu de suas vivências com esse gênero textual, revelando também experiências limitadas no uso de outros gêneros. Fundamentalmente, possibilitar a convivência e exploração de variados gêneros textuais na etapa da Educação Infantil não deve ser encarado como uma prática preparatória para o ingresso das crianças pequenas no Ensino Fundamental – precisamos sanar urgentemente com essa concepção para o bem-estar delas. Mais que isso, é essencial porque a escrita faz parte do contexto socio-histórico-cultural das crianças (Vigotsky, 2007), tem uma ligação direta com a vida. Nesse sentido, no contexto educacional, é essencial que as meninas e os meninos tenham a oportunidade de experimentar os usos da escrita em diferentes situações sociais,

com professoras que escrevam diariamente na presença delas e junto com elas, aguçando seus interesses e instigando-as a refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Vale ressaltar que as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem escrita, entre outras, integram o fazer docente e estão imbricadas em todas as ações pedagógicas proporcionadas às crianças pequenas na escola da infância.

Na revelação do desejo em utilizar a escrita para comunicar-se ou informar com/ao outro, as crianças também exprimiram curiosidade pelo funcionamento dessa forma de representação, indagando “*como se escreve?*” (Nascimento - 6a3m), afirmando “*Eu não sei se eu sei, mas eu quero*” (Vasconcelos – 6a4m). Em outras palavras, as crianças têm interesse por “isto e aquilo”, conforme apregoado por Brandão (2021). Contudo, o uso, a função e a funcionalidade da linguagem escrita na EI demandam conhecimentos específicos (Soares, 2021). A partir dessa compreensão, as crianças certamente serão encorajadas em seus processos de apropriação desse objeto cultural, assim como assistidas em suas necessidades. Além disso, as crianças têm ritmos de aprendizagem diferentes e intenções comunicativas que podem divergir, o que ressalta a importância de a instituição educativa organizar propostas variadas de atividades que contemplem a língua escrita, proporcionando assim às próprias crianças a oportunidade de fazerem suas escolhas.

Escutar as vozes das crianças sobre a língua escrita (o que é escrever, o que escrevem no espaço educativo do CEI, o que gostariam de escrever) é uma maneira de revolucionar o currículo desta etapa inicial da educação. Desse modo, para as crianças, a conceituação de escrever (solicitação do adulto, nome próprio, nome de pessoas, do brinquedo, da personagem, o alfabeto, palavras) está atrelada ao que elas vivenciam na instituição educativa (solicitação do adulto, nome próprio, nome dos amigos, frutas, alimentos). Elas apontaram a conexão existente entre o que se vive e a atribuição de sentido, entre a vivência e a experiência, bem como o impacto das ações pedagógicas sobre o uso da língua escrita na relação das crianças pequenas (e também das maiores) com este objeto cultural.

Na valorização da escuta dos interesses das crianças, as professoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras escolares têm a possibilidade de ampliar seu olhar sobre o processo de apropriação da escrita pelas crianças, considerando as situações que demandam seu uso social, corroborando, dessa forma, para uma educação transformadora (Freire, 2005). Por outro lado, se a instituição concebe a escrita como uma ação para responder às atividades propostas pelas professoras em papel avulso ou livro didático (LD), copiar palavras e nomes próprios de modo enfadonho, as crianças viverão uma educação para a subalternidade (Colello, 2012; Cruz, 2008). Romper com uma educação que negligencia as

crianças pequenas – e também as grandes –, no que se refere a linguagem escrita, entre outras, exige um compromisso diário de todos os envolvidos (secretários, gerentes, técnicos, formadores, coordenadores pedagógicos, diretores, professores, profissionais de apoio), pois as crianças não podem ficar à espera de um direito que lhes é assegurado.

Dentre tantos dizeres das crianças sobre a linguagem escrita, destaco que, para elas, escrever estava conectado à vida, às situações reais e significativas, como no exemplo relatado por Gadelha (6a2m) que disse: “*gosto muito de insetos, então, provavelmente, [escreveria] aranha*”. O uso da escrita fez sentido para as crianças nas situações em que corresponderam aos interesses e necessidades delas. Concomitante, essa exploração promovia a autoafirmação, a (re)elaboração de hipóteses, as interações e interlocuções entre as próprias crianças e entre estas e os adultos da instituição educativa. Além disso, foi muito oportuno escutá-las falar sobre algumas propostas de atividades que as desmotivaram, por serem enfadonhas, desestimulantes e, fisicamente, cansativas. Convém ressaltar que o interesse das crianças pela escrita deriva do fato de elas fazerem parte de um contexto histórico-cultural da humanidade (Vigotsky, 2007) e como objeto cultural, a apropriação dessa linguagem está imbricada à vida das meninas e dos meninos.

As vozes das crianças pequenas sobre a linguagem escrita ecoaram, deixando explícito que esta etapa inicial da educação tem suas especificidades, diferentes das demais, e que cada criança tem suas particularidades, como ritmo de aprendizagem e necessidades. Com a internalização desse entendimento, surgem as propostas de vivências relacionadas à escrita que despertem a curiosidade das crianças, enalteçam sua participação e valorizem suas ideias.

Tomando como base o *corpus* da pesquisa, destaco aspectos fundamentais dessa compreensão para os usos da linguagem escrita que respeitem as infâncias das crianças pequenas:

- i. Conhecer os interesses e curiosidades das crianças sobre a linguagem escrita (função e funcionamento);
- ii. Propor às crianças vivências relacionadas à escrita que sejam significativas para elas;
- iii. Valorizar as interações e interlocuções entre as próprias crianças, bem como entre crianças e adultos, como constitutivas da linguagem escrita;
- iv. Resignificar as situações de aprendizagens a partir da escuta ativa das crianças;
- v. Disponibilizar, de modo acessível, às crianças diferentes suportes e gêneros textuais literários e não literários;

- vi. Ler diariamente para as crianças;
- vii. Escrever na presença das crianças;
- viii. Respeitar os diferentes ritmos das crianças e proporcionar-lhes atividades desafiadoras – nem fáceis, nem difíceis;
- ix. Valorizar a escrita espontânea;
- x. Mediar de forma adequada;
- xi. Desempenhar o papel de escriba dos textos das crianças.

Conhecer o ponto de vista das crianças sobre os usos da linguagem escrita revelou o quanto as diferentes instâncias públicas (União, Estado e Município) precisam investir em condições materiais (por exemplo, livros de literatura, jogos educativos, brinquedos) e na formação continuada dos educadores (gestores, professores e profissionais de apoio). Ainda, destacou a necessidade de as professoras acolherem e escutarem as necessidades de uso da escrita pelas crianças na primeira infância para aperfeiçoar suas ações pedagógicas e imprimir uma nova cultura de imersão a essa linguagem de modo que seja verídica e significativa para elas, pois as crianças demandam necessidades comunicativas e têm curiosidades sobre o sistema de representação alfabética. E, contribuiu para o rompimento do dilema que persiste na contemporaneidade, “obrigação da alfabetização” e “letramento sem letras” (Brandão e Leal, 2011), permitindo que as crianças pequenas possam avançar em suas compreensões sobre a linguagem escrita.

À vista disso, este estudo pode contribuir para que os educadores (professoras, gestores, formadoras, entre outros) que assistem as crianças na etapa da Educação Infantil repensem os usos da escrita por crianças pequenas; retroalimentem a interação e o diálogo como meio para apropriação dessa linguagem; potencializem a escuta das necessidades comunicativas das meninas e dos meninos e valorizem e alimentem suas curiosidades sobre este objeto cultural. A ideia é que se corrobore, assim, a transformação de uma escola da infância que reconheça a escrita como uma das muitas linguagens das crianças.

Apesar da relevância do referido estudo sobre o uso da linguagem escrita pelas crianças para a valorização de seu protagonismo, a ampliação de seus saberes e a ressignificação das ações docentes na EI, o diálogo pode ser ampliado com a realização de outras pesquisas. Como continuidade, proponho, investigar a relação entre os interesses no uso da escrita por crianças do último ano da EI e do primeiro ano do EF e as ações pedagógicas promovidas pelas respectivas professoras, considerando a articulação dos saberes infantis com os saberes culturalmente sistematizados. A questão para nortear a pesquisa poderia ser: Nas práticas de escrita intencionalmente promovidas no ambiente educativo para

a apropriação dessa linguagem pelas crianças, existe uma articulação entre os interesses das crianças do último ano da EI e do primeiro ano do EF com os conhecimentos culturalmente sistematizados? A ampliação desse diálogo só tem a contribuir para o desenvolvimento de uma relação viva das crianças com a escrita desde a Educação Infantil e para a ressignificação das práticas docentes.

Este diálogo, que ressalta as vozes das crianças pequenas sobre os usos da linguagem escrita, consiste também em um chamamento para que os educadores continuem a se empenhar na defesa dos direitos de todas as crianças na primeira infância, pois como enfatiza Loris Malaguzzi (1999, p. 61) “[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são apreendidas através das próprias crianças”.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; Cardoso, Cancionila Janzkovski. Alfabetização como processo discursivo: um “modo de fazer” diferente. *In*: GOULART, Cacília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** – São Paulo: Cortez, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** Prefácio Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 30 out. 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil.** Glossário. *In*: Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/apropriacao-da-linguagem-escrita-na-educacao-infantil>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 15-32, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BARROS, Manoel de. (1916 – 2014) **Meu quintal é maior do que o mundo.** – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *et al.* **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *et al.* **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos:** mediações pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.** Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, de 11 de novembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CEB, 2009a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

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. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLELLO. Silvia M. Gasparin. **A escola que (não) ensina a escrever.** 2. ed. revisada – São Paulo: Summus, 2012.

COLELLO. Silvia M. Gasparin. **Alfabetização:** o quê, por quê e como. 1. ed. São Paulo: Summus, 2021.

CORAIS. Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre Educação Infantil e alfabetização? *In:* GOULART, Cecília M.A. SOUZA, Marta Lima de. (orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. – Campinas, SP: Papirus, 2015.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. *In:* CORSINO, Patrícia. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Secretaria da Educação Básica. **Infância e Educação Infantil:** resgatando um pouco da história. Fortaleza: SEDUC, 2003.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. *In:* DELACOURS-LINS, Sylvie; CRUZ, Silvia Helena Vieira. (orgs.). **Linguagens, literatura e escola.** Fortaleza: Editora UFC, 2006.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ. Silvia Helena Vieira. Infância querida? alguns apontamentos para discutir o filme crianças invisíveis. IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E Educacional – ABRAPEE, 2009, São Paulo. **Anais [...].** São Paulo, 2009. Disponível em: https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/trabalhos-completos-ix-conpe_2009_issn-1981-2566.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. *In:* SOUZA, Marilene Proença Rebello. (org.). **Ouvindo crianças na escola:** abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Kátia de Souza Amorim. Porto Alegre: Penso, 2019.

DA MATA, Adriana Santos. As crianças. Quem são as crianças? *In*: GOULART, Cecília M.A. SOUZA, Marta Lima de. (orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. – 2. ed. – São Paulo: Planeta, 2021.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

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

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita**. Glossário. *In*: Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/f376cc3y>. Acesso em: 19 agos. 2024.

FOCHI, Paulo. Parem de enlouquecer as crianças. Mediação. **Revista de educação do colégio medianeira**. Número 25, Ano xI, p. 6-11, maio 2016. Disponível em: https://issuu.com/colegiomedianeira/docs/revista_media_o_n_mero_25. Acesso em: 4 fev. 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **A criança e o seu nome**: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil / Prefeitura Municipal de Fortaleza. – Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rGJz9s0KmKNeUs3kkomQmDbHP3hRNweY/view>. Acesso em: 15 mai. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular para a Educação Infantil de Fortaleza**. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1K8s22rOXpSvciWI8vWsiZB21wiF8HawE/view>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes pedagógicas**: Educação Infantil 2023. Fortaleza. SME, 2023. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/19ubehNleCrAzTpASKySQ4LpHb7e6teQP/view>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FORTUNATI, Aldo. **Confiança, oportunidade, tempo: olhar, imaginar, construir o futuro com os olhos das crianças**. Tradução: Paula Baggio. Editora Buqui, 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **O trabalho com a consciência fonológica pode se tornar um método fônico?** CEALE, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/consciencia-fonologica>. Acesso em: 03 mar. 2024.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2007.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

Girão, Fernanda Michelle Pereira. **Leitura e escrita na Educação Infantil: sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada**. – Recife, 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45659>. Acesso em: 22 out. 2023.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Com a palavra, as crianças! As trocas discursivas durante a produção coletiva de textos na Educação Infantil. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 38, 2022. Disponível em: <https://www-periodicos-capes.gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Num click: meninos e meninas nas fotografias**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOULART, Cecília M.A. SOUZA, Marta Lima de. (orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

GOULART, Cecília M.A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de

pesquisa. GOULART, Cecília M.A. GARCIA, Inez Helena Muniz. CORAIS, Maria Cristina (orgs.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Desenvolvimento cultural da criança. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. – 1. ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil**. – Porto Alegre: Penso, 2022.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maíra Antonia. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. Tradução Bruna Henriger de Souza Villar. – 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte Editora, 2020.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. – 1. ed. – São Paulo: Phorte, 2021.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. *In:* ZACCUR, Edwiges. (org.). **A magia da linguagem**. – Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1. ed.; 5. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. – 6. ed. ver. amp.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LEEKEENAN, Debbie; NIMMO, John. Conexões – uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola – Laboratório Universitária. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George; tradução Dayse Batista. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In:* VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George; tradução Dayse Batista. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARIOTTI, Humberto. **Diálogo**: um método de reflexão conjunta. revista Thot (São Paulo) 76:6-22, 2001. Disponível em: <http://www.escoladedialogo.com.br/dialogomariotti.asp?id=5>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/5825>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MESQUITA, Elizangela Silva. **A escuta da criança sobre a linguagem gráfica: ressignificando o fazer pedagógico**. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/37408>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa, [S. l.]**, v. 8, n. 19, p. 595–609, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.372. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/372>. Acesso em: 4 fev. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual: discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina do Santos. Leitura e escrita na Educação Infantil: um tema polêmico e necessário. **Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.]**, n. 19, p. 1–18, 2023. DOI: 10.47249/rba2023726. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/726>. Acesso em: 28 maio.

2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** (orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Rejane Maria Dias de. **As crianças do último ano da Educação Infantil e sua relação com a aprendizagem da escrita:** sujeitos, móveis e sentidos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_2e623b2529fc425e357bdd74ea5eb5fd. Acesso em: 29 nov. 2022.

PINHEIRO, Monalysa Themistocles da Silva. **Escrita na Educação Infantil:** experiências e sentidos de crianças. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_852b75d71fd3df9ed4b2f05de7248516. Acesso em: 29 nov. 2022.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Organização de Júlio de Abreu. – 2. ed. – São Paulo: Global, 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tercer e cantar** – literatura, escrita e educação. Tradução: Rodrigo Petronio; São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução Vania Cury. São Paulo: paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? *In:* ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. Reggio Children: tradução Thaís Helena Bonini. – 1. ed. – São Paulo: Phorte, 2014.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (orgs.) **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa – Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: ASA, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In* R. Rojo, & G. S. Cordeiro (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** (Cap. 1, pp. 21-39), Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Greice Ferreira da. Leitura e escrita de gêneros discursivos na pequena infância: um

estudo na perspectiva bakhtiniana. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 23, n. 49, p. 175-192, 2018. DOI: 10.20435/serie-estudos.v23i49.1137. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, Edwiges. (org.). **A magia da linguagem**. – Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. *In*: **Revista Pátio Educação Infantil**, ano VI, n. 20, Porto Alegre: Artmed, jul.-out. 2009. Disponível em: <https://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. – 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. – 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e linguagem. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. – 1. ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever** *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf* | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | p. 12-28 | jan./jun. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/abalf,+Revista+ABAlf+-+v.+1+n.+09+-+06+-+Artigo+1+-+Ana+Luiza+Bustamante+Smolka.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; ANJOS, Daniela Dias dos. **Por uma prática discursiva de alfabetização: Explicitando argumentos**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. esp.1, p. e023066, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18iesp.1.18512. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18512>. Acesso em: 2 abr. 2024.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. – Campinas: Autores Associados, 2013.

STROZZI, Paola. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Reggio Children: tradução Thaís Helena Bonini. – 1. ed. – São Paulo: Phorte, 2014.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Trad. Ana Maria Neto Machado – Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALENTE, Rosianne de Sousa. **Eu ainda não falei, eu quero falar!** - os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Santarém, Pará, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOPA-2_5c2354a4d659b8a55d3db47b9b94abf9. Acesso em: 29 nov. 2022.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. 1896-1934. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. 1896-1934. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. 1896-1934. **Imaginação e criatividade na infância.** Tradução João Pedro Fróis; revisão técnica e da tradução Solange Afeche. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WEISZ, Telma. Existe Vida Inteligente no Período Pré-Silábico? **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**, MEC/SEB, módulo 1, unidade 4, texto 4, Brasília, 2001. Disponível em: <https://pedagogiamk.files.wordpress.com/2013/08/existe-vida-inteligente-no-perc3adodo-prc3a9-silabico.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

**APÊNDICE A – CARTA DE SOCILITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Sr.^a Coordenadora da Educação Infantil Simone Domingos Calandrini,

Eu, **Elizangela Silva Mesquita**, de RG nº -----, CPF nº -----, estudante do curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC), currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4664182070990921>, responsável pela pesquisa intitulada “Os usos da linguagem escrita por crianças pequenas no cotidiano de um centro de Educação Infantil do município de Fortaleza”, sob a orientação da prof.^a Dr.^a Adriana Leite Limaverde Gomes, apresento o projeto de pesquisa anexo, a fim de solicitar a autorização de Vossa Senhoria para a realização da pesquisa de campo deste estudo em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza.

Fortaleza, ____ de _____ de 2023.

Elizangela Silva Mesquita
Pesquisadora

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA A DIRETORA DA INSTITUIÇÃO**

Sra. Diretora ou Sr. Diretor,

Estou realizando uma pesquisa intitulada “Os usos da linguagem escrita por crianças pequenas no cotidiano de um centro de Educação Infantil do município de Fortaleza”, que objetiva analisar os usos da linguagem escrita por crianças com cinco anos de idade em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza-CE.

Para atingir esse objetivo, será necessário realizar observação das crianças de uma turma do infantil V, entrevista coletiva e individual com elas, por meio, respectivamente, da história para completar e o correio de mensagens, que serão fotografados, filmados e registrados no diário de campo (previamente autorizado pelas famílias).

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa seja realizada. Caso autorize, por gentileza, assine este documento, que possui duas vias: uma ficará com a senhora ou o senhor e a outra com a pesquisadora. É necessário pontuar que:

- 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
- 2º) você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco;
- 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo;
- 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele;
- 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta;
- 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva das pesquisadoras; e,
- 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Fortaleza, ____ de _____ de 2023.

Nome do(a) diretor(a): _____

Assinatura do(a) diretor(a)

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Elizangela Silva Mesquita

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Waldery Uchôa, nº 1, Benfica, Fortaleza-CE, CEP 60020-110

Telefones para contato:

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 UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS**

Prezados, pais ou responsáveis.

Estou realizando uma pesquisa intitulada “Os usos da linguagem por crianças pequenas no cotidiano de um centro de Educação Infantil do município de Fortaleza”, que objetiva analisar os usos da linguagem escrita por crianças com cinco anos de idade em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza-CE.

Para atingir esse objetivo, será necessário realizar observação das crianças na escola e entrevista coletiva e individual com elas, precisando fotografar, filmar e registrar anotações no caderno para que eu possa estudar, posteriormente, as ideias delas. Informo que os registros só serão utilizados na produção e apresentação de trabalhos científicos.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que a(s) criança(s) sob a sua responsabilidade possa(m) participar dessa pesquisa. Caso autorize a participação da(s) criança(s), por gentileza, assine este documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora ou o senhor e a outra com a pesquisadora. É necessário pontuar que:

- 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
- 2º) você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco;
- 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo;
- 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele;
- 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta;
- 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva das pesquisadoras; e,
- 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Fortaleza, ____ de _____ de 2023.

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Assinatura do responsável pela criança

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Elizangela Silva Mesquita

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Waldery Uchôa, nº 1, Benfica, Fortaleza-CE, CEP 60020-110

Telefones para contato:

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 UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA AS PROFESSORAS**

Sra. Professora ou Sr. Professor,

Estou realizando uma pesquisa intitulada “Os usos da linguagem por crianças pequenas no cotidiano de um centro de Educação Infantil do município de Fortaleza”, que objetiva analisar os usos da linguagem escrita por crianças com cinco anos de idade em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza-CE.

Para atingir esse objetivo, será necessário realizar observação das crianças da turma do infantil V, entrevista coletiva e individual com elas, por meio, respectivamente, da história para completar e o correio de mensagens, que serão fotografados, filmados e registrados no diário de campo (previamente autorizado pelas famílias).

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa seja realizada. Caso autorize, por gentileza, assine este documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora ou o senhor e a outra com a pesquisadora. É necessário pontuar que:

- 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
- 2º) você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco;
- 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo;
- 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele;
- 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta;
- 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva das pesquisadoras; e,
- 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Fortaleza, ____ de _____ de 2023.

Nome do(a) professor(a): _____

Assinatura do(a) professor(a)

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Elizangela Silva Mesquita

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Waldery Uchôa, nº 1, Benfica, Fortaleza-CE, CEP 60020-110

Telefones para contato:

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 UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

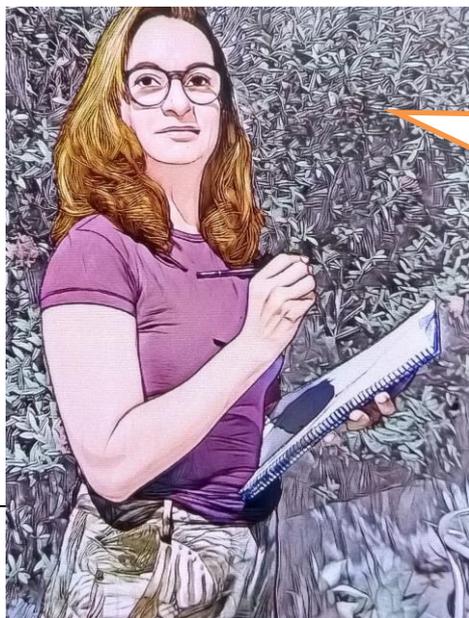
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

**APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
PARA AS CRIANÇAS**

OLÁ, CRIANÇAS.
MEU NOME É ELIZANGELA.
ASSIM COMO VOCÊS, EU
TAMBÉM ESTUDO. O NOME DA
MINHA ESCOLA É
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ E DA MINHA
PROFESSORA É ADRIANA



NESTE MOMENTO, EU PRECISO
RESPONDER UMA ATIVIDADE DA
MINHA ESCOLA: PRECISO CONHECER
O QUE AS CRIANÇAS DO INFANTIL V
FAZEM NA ESCOLA, O QUE ELAS
GOSTAM DE ESCREVER, EM QUE
MOMENTOS DA INSTITUIÇÃO ELAS
TÊM INTERESSE EM ESCREVER.
ENTÃO, QUERIA SABER SE VOCÊS
TOPAM EM ME AJUDAR?



MAS PARA EU NÃO ESQUECER AS
RESPOSTAS, EU PRECISO ESCREVER AS
IDEIAS NO MEU CADERNO, TIRAR
ALGUMAS FOTOS DE VOCÊS REALIZANDO
AS ATIVIDADES, FILMAR E GRAVAR AS
FALAS. VOCÊS CONCORDAM QUE EU FAÇA
ISSO?
SE ALGUÉM DESISTIR DE PARTICIPAR, É SÓ
ME AVISAR! TÁ CERTO?

COMO SABEM QUE VOCÊS ESTÃO DE ACORDO, EU PRECISO QUE CADA
CRIANÇA FAÇA UM AUTORETRATO E ESCREVA O NOME NA LINHA ABAIXO.

ASSINATURA DA CRIANÇA

FORTALEZA, ____ DE _____ DE 2023.

ASSINATURA DA PESQUISADORA: _____

APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data da observação: ____/____/____

Número de crianças: _____

Objetivo específico 1 - Identificar, no contexto da instituição educativa, situações em que as crianças do infantil V fazem uso da escrita.

1. Em que contextos, na instituição de Educação Infantil, as crianças utilizam a linguagem escrita?
2. Que tipos de textos são explorados pelas crianças?
3. As crianças têm a oportunidade de trabalhar em pequenos grupos? Sobre o que elas conversam?
4. Existe relação entre os interesses das crianças e a linguagem escrita vivenciada na instituição?

Objetivo específico 2 - Analisar o ponto de vista das crianças sobre os usos da escrita no cotidiano da instituição educativa.

1. As crianças rejeitam alguma das propostas de atividade de escrita?
2. As crianças perguntam sobre a escrita?
3. As crianças tentam escrever sozinhas?
4. As crianças solicitam de outra criança ou da professora ajuda para escrever?
5. As crianças demonstram interesse em escrever? Em que situações?

APÊNDICE G – HISTÓRIA PARA COMPLETAR

CONVERSA NO RECREIO DA ESCOLA

ANA LUIZA TEM CINCO ANOS E VEIO DE OUTRA CIDADE COM A SUA FAMÍLIA PARA MORAR EM FORTALEZA.

PERTINHO DA SUA NOVA MORADIA TEM UMA ESCOLA PARA CRIANÇAS PEQUENAS QUE A MÃE A LEVOU PARA CONHECER.

QUANDO CHEGARAM, ESTAVA NA HORA DO RECREIO, E, ALGUMAS CRIANÇAS LOGO SE APROXIMARAM DE ANA LUIZA.

ELA SE SENTIU ACOLHIDA AO SER CUMPRIMENTADA PELAS CRIANÇAS, E, PERGUNTOU CHEIA DE CURIOSIDADE:

- O QUE VOCÊS FAZEM AQUI NA ESCOLA?

AS CRIANÇAS RESPONDERAM:

(ESCUA DAS CRIANÇAS)

EM SEGUIDA, ANA LUIZA FALOU QUE GOSTAVA MUITO DE ESCREVER E VOLTOU A PERGUNTAR:

- O QUE VOCÊS ESCREVEM QUANDO ESTÃO NA ESCOLA?

- POR QUE VOCÊS ESCREVEM?

- PARA QUEM VOCÊS ESCREVEM?

(ESCUA DAS CRIANÇAS)

O SINAL TOCA ANUNCIANDO O FIM DO RECREIO. AS CRIANÇAS SE DESPEDIRAM DE ANA LUIZA QUE FOI TODA ANIMADA AO ENCONTRO DE SUA MÃE.

APÊNDICE H – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS

Objetivo específico 2 - Analisar o ponto de vista das crianças sobre os usos da escrita no cotidiano da instituição educativa

A partir das imagens apresentadas, questionar às crianças:

(Aplicação piloto do instrumento)

- 1) Que atividades estão sendo realizadas por essas crianças?
- 2) Quais dessas atividades vocês acham que essas crianças mais gostam de fazer? Por quê?
- 3) Quais dessas atividades vocês acham que essas crianças não gostam de fazer na escola? Por quê?
- 4) Vocês acham que essas crianças gostam mais de fazer a atividade na companhia de outros colegas ou de fazer sozinhas? Por quê?
- 5) O que vocês imaginam que elas conversam nesses momentos de realização das atividades?
- 6) Será que essas crianças gostam de escrever? Por quê?
- 7) O que vocês pensam que elas gostariam de escrever? Para que? Para quem?

(Pesquisa)

- 1) Vocês lembram da realização dessas atividades na escola?
- 2) Quais dessas atividades vocês mais gostaram de fazer? Por quê?
- 3) Quais dessas atividades vocês não gostaram de realizar na escola? Por quê?
- 4) Vocês gostam mais de fazer as atividades na companhia de outros colegas ou de fazer sozinhos/as? Por quê?
- 5) O que vocês conversam quando estão fazendo as atividades?
- 6) Vocês gostam de escrever? Por quê?
- 7) O que vocês gostariam de escrever? Para que? Para quem?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SME)**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA**

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada pela Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portador da Cédula de Identidade nº [REDACTED] SSP CE, e CPF/MF nº [REDACTED], residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado A aluna **Elizangela Silva Mesquita**, aluna da Universidade Federal do Ceará – **UFC**, do curso de () graduação ou (X) pós-graduação sendo () especialização; (X) mestrado; () doutorado, do **Pós-graduação em Educação**, devidamente autorizado pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo nº P374102/2023, a qual pretende pesquisar, com a finalidade de elaborar o trabalho intitulado “Os usos da linguagem escrita no cotidiano das crianças pequenas em um centro de educação infantil do município de Fortaleza” com início previsto para **novembro de 2023** e finalização em **março de 2024**, conforme as cláusulas e condições que seguem.

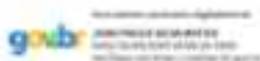
CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza a aluna realizar o trabalho acadêmico, no **Cei [REDACTED]**, conforme termo da Faculdade/Universidade .

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICAS E GRAMATICAIS

DECLARAÇÃO

Eu, **João Paulo Silva Matos**, portador do Diploma de Licenciado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, conferido pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, declaro, para fins de prova junto à Universidade Federal do Ceará - UFC, que o trabalho intitulado **"TIA, DEIXA EU ESCREVER!"**: OS USOS DA LINGUAGEM ESCRITA POR CRIANÇAS PEQUENAS NO COTIDIANO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, de autoria de ELIZANGELA SILVA MESQUITA, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma instituição, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Área de concentração: Linguagens e Práticas Educativas, foi por mim revisado e encontra-se dentro das normas ortográficas e gramaticais vigentes.

Fortaleza, 05 de 09 de 2024.



(João Paulo Silva Matos)