



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

REJANE MARIA DIAS DE OLIVEIRA

**AS CRIANÇAS DO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO
COM A APRENDIZAGEM DA ESCRITA: SUJEITOS, MÓBEIS E SENTIDOS**

FORTALEZA

2018

REJANE MARIA DIAS DE OLIVEIRA

AS CRIANÇAS DO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO
COM A APRENDIZAGEM DA ESCRITA: SUJEITOS, MÓBEIS E SENTIDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, linguagem e educação da criança.

Orientador: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

- O51c 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 / Rejane Maria Dias de Oliveira. – 2018.
211 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.
1. Educação Infantil. 2. Aprendizagem da língua escrita. 3. Relação com o saber. 4. Sujeito.
I. Título.

CDD 370

REJANE MARIA DIAS DE OLIVEIRA

AS CRIANÇAS DO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO
COM A APRENDIZAGEM DA ESCRITA: SUJEITOS, MÓBEIS E SENTIDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, linguagem e educação da criança.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Elaine Cristina Forte Ferreira
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao meu pai amado, DEUS, que, com seu infinito amor e misericórdia, tem feito obras maravilhosas em minha vida, concedendo-me o dom da vida, sendo luz e acompanhando cada passo dado na realização desta pesquisa.

A Nossa Senhora, pela sua proteção e intercessão ao pai por minha saúde.

As minhas pérolas: esposo, Manoel Carlos, e filhas, Luany e Andressa, pela força, carinho e presença constante em minha vida.

Ao meu orientador Dieb, que me guiou na realização desse sonho.

Às crianças, sujeitos da pesquisa, que muito me inspiraram e contribuíram com este trabalho.

A todos os meus amigos, em especial a Gisele Mesquita e Rosilane Costa, que, nos momentos de incerteza, encheram-me de fé e de esperança nesse percurso.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da minha vida e da vida das pessoas que amo.

Aos meus pais e irmãos por serem especiais e origem de minha história de vida.

Ao meu esposo, Manoel Carlos, pessoa muito especial, meu companheiro de todas as horas, que sonhou esse sonho comigo. Não encontro palavras para expressar todo o meu sentimento de amor e meu desejo de tê-lo ao meu lado por toda minha vida, para além da minha existência terrena.

Às minhas filhas, Luany e Andressa, que são partes especiais de meu ser, razão do meu viver, que amo e sempre quero ter ao meu lado.

À minha filha Luany pelas noites comigo acordada me ajudando nesse processo.

Ao meu genro João Pedro e família, que torceram por mim nessa caminhada.

Ao futuro genro Diego e família pela amizade e orações por minha saúde.

Aos amigos de Sobral-CE pela grande corrente de orações de força e bênçãos.

Às crianças participantes deste estudo, as quais, na trilha dessa pesquisa, como protagonistas, foram fontes inesgotáveis de inspiração e de energia para meu caminhar como pesquisadora e para superação de meus limites pessoais.

Ao professor Dieb, pessoa iluminada, admirada e querida por mim, pela sua simplicidade e sabedoria como me orientou em cada momento do meu caminhar nessa pesquisa, que, para além de educador, alimentou em mim a alegria e a esperança, oportunizou momentos de aprendermos juntos, inquietarmo-nos, produzirmos e, principalmente, resistir aos desafios próprios do pesquisar com crianças. Não foi por acaso que Deus o colocou neste caminho. Minha eterna gratidão e afeto!

Às professoras Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz, da UFC, Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota, da UFC, e Dr.^a Elaine Cristina Forte Ferreira, da UFERSA, educadoras de muita sensibilidade e competência, por terem participado e contribuído de forma especial em minha qualificação do projeto e defesa de dissertação. Recebam todo meu carinho e apreço.

A todos da escola que abriram as portas para realização desta pesquisa, em especial, ao grupo gestor, à professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e às professoras do último ano da Educação Infantil da escola pesquisada, pelo carinho e por terem sido muito solícitas neste percurso.

À minha amiga Soraia Gurgel, pela amizade, presença e fortaleza constante em minha vida.

Às minhas amigas Shirley, Tatiana, Rebeqa, Elisângela e Laís pelos momentos de estudos, de conversas sobre a vida, amores, tango, de brincadeiras e de muita Filosofia.

À minha amiga Rosilane Costa pelos momentos alegres e de grande força que juntas vivemos neste percurso.

À minha amiga Giselle Mesquita por ter me transmitido muita serenidade, atenção e segurança na caminhada.

Aos meus companheiros de estudo no mestrado, meus anjos guerreiros, Erick, Dulcilene, Tatiane, Diana, Ana Paula e Socorro.

Minha eterna gratidão e carinho aos meus amigos do Distrito de Educação III por sua amizade e companheirismo nos momentos mais difíceis em minha vida, em especial, Cristina, Ana Paula, Elenice, Suerla, Nádia e Gladis.

Às amigas do MIRARE por fazerem parte dessa história, por aquela visita especial inesperada e pela força e inspiração que me deram nesse caminhar.

Às amigas do grupo de estudos da infância pelos momentos de estudar a infância, de me reencontrar com a criança há em mim.

Ao Fórum de Educação Infantil (FEIC), que não mede esforços para defender os direitos das crianças e que me inspira a enveredar nessa militância.

À Secretaria Municipal de Educação (SME), em especial às amigas da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), pelos momentos que oportunizaram de estudos e discussões sobre formação e educação das crianças da Educação Infantil.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFC por terem acrescentado, em minha vida profissional e pessoal, conhecimentos importantes, os quais muito contribuíram para minha constituição como pesquisadora, em especial, ao Prof. Francisco Ari de Andrade, Adriana Limaverde e Sylvie Delacours Lins.

Às queridas professoras Silvia Helena Cruz e Rosemeire de Andrade pela forma apaixonante com que me fizeram entrar em valiosos conhecimentos sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como também, por terem me contagiado por suas militâncias na luta por uma Educação Infantil digna e de qualidade.

A todas as professoras pesquisadoras de crianças por suas valiosas contribuições à realização dessa pesquisa.

À Linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC) pelos momentos de ricas discussões e aprendizagens.

Por fim, como diz Gonzaguinha, “é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá, e é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”.

“Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido.

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.

Aprendemos palavras para melhora os olhos.

[...]

São as crianças que, sem falar, nos ensinam as razões para viver.

[...] elas sabem o essencial da vida.

Quem não muda sua maneira adulta de ver e sentir e não se torna como criança

Jamais será sábio” (ALVES, 2003, p. 56).

RESUMO

O mote para o empreendimento desta Dissertação foi a constatação de práticas docentes voltadas para o ensino da língua escrita com base em atividades de repetição e treino no contexto da Educação Infantil (EI) na Rede Pública de Ensino do Município de Fortaleza - CE. Com base nessa constatação, o objetivo traçado foi o de analisar a relação construída pelas crianças da EI com a aprendizagem da escrita, considerando esses sujeitos em sua atividade, seus móveis e sentidos em relação ao saber escrever. A base teórica para a pesquisa foi construída a partir dos conceitos de sujeito, atividade, móveis e sentidos, inventariados por Charlot (2000, 2013) para discutir a relação com o saber, no âmbito da Sociologia da Educação e de sua proposição de uma Sociologia do Sujeito. A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como *locus* de desenvolvimento uma escola da rede pública de ensino do município de Fortaleza e como sujeitos as crianças do último ano da EI, com idade entre 5 e 6 anos. As técnicas para a construção de dados consistiram em observação participante e uma atividade lúdica adequada à faixa etária das crianças, que nos possibilitou perceber suas experiências e relações com a aprendizagem da linguagem escrita. As formas de registro tiveram como recursos o diário de campo, fotografias e gravações das falas das crianças. No entanto, dentre esses recursos, apenas as anotações de diário de campo e as transcrições das gravações de falas das crianças foram utilizadas como dados a serem analisados, conforme os critérios qualitativos da análise de conteúdo que nos possibilitaram a construção dos tipos ideais (CHARLOT, 2001) da relação das crianças com a aprendizagem do saber escrever. Os demais recursos serviram de apoio às possíveis inferências acerca dos sentidos que as crianças atribuem a essa aprendizagem. Os resultados da análise desses dados apontam para a construção de três tipos ideais: 1) a escrita como preceito institucional; 2) a escrita como competência situacional e 3) a escrita como conteúdo intelectual. A interpretação das tendências dominantes, reveladas nesses tipos ideais e que orientam a relação das crianças com a aprendizagem da escrita, é o que nos permite, portanto, conhecer o lugar que as crianças ocupam como sujeitos dessa aprendizagem, os seus motivos para aprender a escrever e os sentidos que atribuem a essa atividade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Sujeito. Relação com o saber. Aprendizagem da língua escrita.

ABSTRACT

The purpose for the making of this dissertation was the realization of teaching techniques dedicated to the instruction of the written language based on repetitive activities and training in the Child Education's context on the Public Net of Teaching in the City of Fortaleza - CE. Based on this constation, the goal that was set was analyzing the relationship built by the children from the Public Net of Teaching with the learning of writing, considering these subjects in their activities, motives and meanings towards the knowing of how to write. The theoretical basis for the research was built from the concepts of agent, activity, motives and meanings, produced by Charlot (2000, 2013) to discuss the relationship with the knowledge, in the field of Sociology of Education and its proposition of a Sociology of the Subject. The research has a qualitative nature, with as locus of development a school from the public net of teaching in the city of Fortaleza and as subject individuals the children at the grade named Infante V (or kindergarten), between five and six years old. The techniques to the construction of data consisted in participating observation and a ludic activity that was appropriate to the children's age, that allowed us get in their experiences and relationships with the learning of the written language. The ways of register had as resources the field journal, photographs and tapes of the children speaking. However, among these resources, only the notes from the field journal and the transcriptions of the tapes were used as data to be analysed, according to the qualitative methods in the analysis of the matter that allowed us the construction of ideal types (CHARLOT, 2001) of the relationship between the children and the learning of how to write. The other resources were used as support to the possible inferences concerning the meanings the children give to this learning. The analysis' results of the data point to the construction of three ideal types: 1) the writing as institutional precept; 2) the writing as situational competence and 3) the writing as intellectual subject. The interpretation of dominant trends, revealed in these ideal types and that guide the children's relationships with the learning of writing, is what allows us, therefore, to know the place the children occupy as subject individuals of this learning, their motives to learn to write and the meanings they give to this activity.

Keywords: Childhood Education. Subject. Relationship with the Knowledge. Learning of the Written Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do horário do recreio.....	71
Quadro 2 – Crianças/Tipos ideais.....	137

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Criança assinando o TALE.....	83
Fotografia 2 – Aplicando a atividade lúdica “Joãozinho quer aprender a escrever”.....	108
Fotografia 3 – Técnica lúdica/Organização do espaço e material.....	114
Fotografia 4 – Criança telefonando.....	128
Fotografia 5 – Uma carta para Joãozinho.....	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escrita de palavras.....	210
Figura 2 – Atividade do livro didático.....	210
Figura 3 – Atividade de escrita do nome próprio.....	211
Figura 4 – Atividade do alfabeto.....	211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização dos agrupamentos/Razão professor-criança.....	60
Tabela 2 – Organização das turmas/Quantidade de crianças.....	70
Tabela 3 – Visão geral do total de turmas/Agrupamentos/Número de crianças.....	70
Tabela 4 – Quantidades de crianças do Infantil V por turma/turno.....	74

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial Infantil
CAPSad	Centro de Atendimento Psicossocial Álcool e Droga
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
CME	Conselho Municipal de Educação de Fortaleza
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DE	Distrito de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIDELEC	Linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança
ONG	Organizações Não-Governamentais
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRB	Professora Regente B
SME	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1	A criança como um sujeito: ser social, histórico e cultural.....	25
2.2	As crianças como sujeitos de aprendizagem na teoria da relação com o saber.....	34
2.3	A aprendizagem da escrita como uma atividade e como prática de letramento.....	46
3	DESCOBRINDO CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA..	52
3.1	Tipo de pesquisa.....	52
3.2	Local e sujeitos da pesquisa.....	55
3.2.1	<i>Local da pesquisa.....</i>	<i>57</i>
3.2.1.1	<i>Contextualizando a escola na realidade político-educacional do município de Fortaleza.....</i>	<i>57</i>
3.2.1.2	<i>Apresentando a Escola Arco-íris: localização, estrutura física e funcionamento.....</i>	<i>65</i>
3.2.2	<i>Conversando sobre os sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>74</i>
3.3	Técnicas de construções dos dados.....	77
3.3.1	<i>Observação participante.....</i>	<i>78</i>
3.3.2	<i>Atividade lúdica: “Joãozinho quer aprender a escrever”.....</i>	<i>107</i>
3.4	Análise dos dados.....	129
4	APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	136
4.1	Escrita vista como preceito institucional (Tipo Ideal I)	142
4.2	Escrita como competência situacional (Tipo Ideal II)	161
4.3	A escrita como um conteúdo intelectual (Tipo Ideal III)	170
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS POR SUAS FAMÍLIAS OU RESPONSÁVEIS.....	201

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA A AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA PELA CRIANÇA.....	204
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM CAMPO.....	206
APÊNDICE D – FICHA DOS DADOS PESSOAIS SOBRE A CRIANÇA..	217
ANEXO A – EXEMPLOS DE ATIVIDADES DE ESCRITA.....	210

1 INTRODUÇÃO

“Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens.

O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor! A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: meu filho, você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda.” (BARROS, 2010, p. 469).

Nos trechos do poema acima, o autor nos faz lembrar as crianças quando, ao descobrirem a linguagem escrita, parecem se encantar com as palavras e, a partir desse momento, passam a encantar o mundo ao seu redor. Como uma educadora convicta, gostaria muito de que, tal como faz o poeta, todas as crianças pudessem brincar de fazer de conta com as palavras, também por meio da linguagem escrita, inventando-as e reinventando-as, criando rimas, versos e canções, invertendo a ordem das coisas e questionando o mundo. Tal desejo se justifica pelo fato de que as crianças, sendo leitoras potenciais do meio no qual estão inseridas, têm o direito de, através das palavras, das interações e brincadeiras, imaginarem e construir sentidos sobre si e sobre as coisas ao seu entorno. Nessa direção, causa-me inquietude o fato de vê-las, muitas vezes, em contextos institucionais que tolhem sua curiosidade e roubam-lhes o prazer de aprender e de manifestar suas múltiplas linguagens, ou seja, que encurtam a vivência de sua infância em favor das diversas transições impostas por certo modelo escolar.

Assim sendo, mediante essa escolarização cada vez mais precoce das crianças, (re)insiro-me no contexto acima descrito para lançar, agora, um olhar de pesquisadora; o que farei, embora comprometida com o rigor científico, a partir, também, de um olhar sensível sobre a questão do sentido atribuído ao aprender a escrever, especialmente pelas crianças, e sobre as situações que conformam essa realidade nas instituições de Educação Infantil. Para contemplar nuances mais aprofundadas de tais situações, abrirei espaço para que as crianças, inseridas no contexto dessa etapa da educação básica, sejam vistas nesta pesquisa como de fato são: sujeitos sociais, históricos e culturais, produtores de discurso, assim como leitores e produtores de textos, influenciados e, ao mesmo tempo, influenciadores e transformadores da cultura e do mundo.

Alinhadas com esse pensamento, percebo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de caráter mandatório, reforçam a importância de que, nas

instituições voltadas ao seu atendimento educacional, as crianças sejam consideradas como sujeitos históricos e de direito, exigindo a essas instituições que oportunizem a elas ocuparem o centro do planejamento curricular e que, nas interações e práticas cotidianas que vivenciam, possam exercer o pleno direito de brincar, fantasiar, aprender, narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade (BRASIL, 2009); em outros termos, de participar na produção da cultura (SARMENTO; PINTO, 1997). Dessa maneira, as instituições de EI devem ter como objetivo garantir a todas as crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens (BRASIL, 2009). No que diz respeito, mais especificamente, à aprendizagem da linguagem escrita, as Diretrizes ressaltam que as práticas pedagógicas, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, devem possibilitar às crianças experiências que contemplem o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais.

Nessa perspectiva, percebo, por meio de minhas leituras e experiências profissionais, que, no atual cenário da política educacional brasileira, cuja preocupação está em obter bons resultados no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental (EF) e Médio nas avaliações, tanto em nível nacional como internacional, a EI tem ocupado um lugar central nas discussões sobre as aprendizagens necessárias que as crianças devem adquirir nessa etapa. Isso se explica porque consideram a EI como o alicerce para a apropriação de importantes conhecimentos na passagem dessa primeira etapa da educação básica para a segunda, que é o EF (MELLO, 2014). Entre aquelas aprendizagens, na compreensão de muitos profissionais da educação, familiares e políticos, está a apropriação da linguagem escrita como uma condição imprescindível para as crianças entrarem nos anos iniciais dessa segunda etapa estudantil de suas vidas.

Há, segundo o que afirma Campos (1997 *apud* KRAMER, 2006, p. 803), baseado em estudos “sobre os efeitos da frequência a programas de Educação Infantil no desenvolvimento e a escolaridade posterior de crianças de diversas origens sociais, étnicas e culturais”, certa motivação em torno da EI, dando a entender que essa “parece ser uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos”. Apesar de nem sempre existir concretamente um investimento governamental adequado na EI, a motivação para tal discurso seria justificada pelo fato, como mostram os estudos supracitados, de que as crianças que iniciam seu percurso escolar, desde a EI, em instituições que prestam um atendimento de qualidade baseado no respeito aos seus direitos defendidos nas DCNEI (BRASIL, 2009), as suas singularidades, têm grande possibilidade de apresentar bom desempenho no desenvolvimento e aprendizagem nas etapas posteriores, como, por exemplo,

no EF. Sendo assim, ainda segundo Kramer (2006), nos últimos 20 anos, a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade tem estado em pauta nas políticas sociais e políticas públicas para a infância, tanto em nível federal como estadual e municipal.

Por essa razão, muitos movimentos sociais, as universidades, as redes públicas municipais, os fóruns estaduais e interfóruns sobre a educação das crianças permanecem na luta pela expansão com qualidade da EI. Vale ressaltar que, no âmbito dessa discussão, estão também as reflexões de muitos estudiosos da área, tais como Baptista (2010), Augusto (2003), Kramer (2006) e Mello (2014), sobretudo acerca de como orientar o trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 5 anos de idade, para que possam ser asseguradas práticas que deem continuidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem que antecipem conteúdos do Ensino Fundamental. Todos eles defendem que é preciso respeitar as especificidades da faixa etária atendida na EI, principalmente no que se refere ao ensino da língua escrita, a fim de que seu desenvolvimento seja integral. Nessa mesma perspectiva, as DCNEI (BRASIL, 2009, 2010), ao tratar de avaliação, enfocam a importância sobre a criação de estratégias adequadas que garantam a continuidade dos processos de aprendizagens nos diferentes momentos de transição das crianças, os quais vão, inicialmente, da casa para a instituição de EI, em seguida da creche para a pré-escola e, posteriormente, da pré-escola para o EF.

Em suas determinações, a Resolução nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, também trata de articulações e continuidade da trajetória escolar, afirmando, em seu artigo 29, que é necessária a articulação de todas as etapas da educação, principalmente do EF com a EI, para assegurar um percurso contínuo de aprendizagens e a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010). Desse modo, pensando na relação das crianças com a escrita, no contexto da Educação Infantil, destaco a importância dessa experiência ser prazerosa, pois se trata de um tempo em seu percurso escolar, no qual as crianças se sentem curiosas por compreender essa linguagem utilizada no mundo letrado em que está inserida.

Nesse momento de suas vidas, as crianças têm o desejo de se apropriarem de muitos conhecimentos, entre estes pode estar, possivelmente, a vontade de aprender a escrever, de se comunicar através da língua escrita. Conforme afirma Baptista (2010), esse desejo de apropriação e curiosidade das crianças pela linguagem escrita vem antes mesmo de entrar na escola, devido a sua interação com a cultura escrita, fazendo com que elas queiram aprender para melhor compreender o mundo. Esse enfoque da autora vai ao encontro do pensamento de

Vygotsky (1989) quando afirma que a escrita deve ser apresentada às crianças na escola como algo relevante para suas vidas.

No entanto, apesar das muitas discussões e problematizações acerca do que se deve ou não trabalhar junto às crianças da Educação Infantil, principalmente as do agrupamento do Infantil V, último ano dessa etapa, com relação à aquisição da língua escrita, percebo que, no fim das contas, o que tem prevalecido, na prática, é a antecipação do processo de escolarização das crianças, roubando-lhes o direito de viver uma infância plena (MELLO, 2014) nesse período. Uma das possíveis explicações para isso talvez seja o fato de haver, como afirma Baptista (2010), com relação a essa etapa, pressões vindas das famílias, dos gestores, políticos, alguns professores e coordenadores pedagógicos para o desenvolvimento de uma prática de ensino que alfabetize as crianças, focando na aprendizagem da língua escrita apenas como um código alfabético, através de treinos, cópias e repetições, e não como um elemento cultural, em relação ao qual as crianças venham a sentir necessidade, como bem afirma Vygotsky (1989). Fato que também reforça o pensamento de Mello (2014, p. 22) ao afirmar que essas concepções que defendem a antecipação da escolarização fazem com que a “escolarização precoce” ocupe todo o tempo da criança na escola, tomando o lugar da brincadeira, do faz de conta, da expressão por meio de diferentes linguagens e dos momentos ricos de aprendizagens e de interação entre as crianças.

Sendo assim, o que percebo é que na Educação Infantil o trabalho pedagógico que se inicia com as crianças de 5 anos de idade, agora, precocemente, tratadas como se já fossem alunos, para promover apropriação da leitura e da escrita, muitas vezes, não considera os saberes e as experiências sobre o mundo letrado que estes sujeitos trazem do seu percurso escolar e/ou de seu repertório de outros saberes construídos a partir do meio em que estiveram ou que estão inseridos. Com efeito, o que ocorre é que as práticas docentes, em vez de serem voltadas para dar continuidade de forma relevante (VYGOTSKY, 1989) ou ampliar esses saberes sobre a cultura letrada, focam no ensino técnico do sistema da escrita. Com isso, acabam não possibilitando situações concretas de uso social da língua escrita, visando somente a preparação para as etapas escolares posteriores, não permitindo que o sujeito-criança, na sua relação com o saber escrever, construa sentido para a escrita como prática social de uso da linguagem. Por conseguinte, penso que algumas práticas precisam ser repensadas, principalmente com relação ao modo como a escrita é apresentada às crianças.

Com relação a esse aspecto, cito Charlot (2000) que, em sua teoria da relação com o saber, afirma que devemos considerar o aluno para além de sua posição no espaço escolar, como uma criança ou um adolescente, um sujeito que está inserido no mundo com diversos

tipos de conhecimentos, que age no e sobre o mundo, que é movido por desejos e que, na relação com o saber, tem necessidades de aprender e de construir sentidos sobre esse saber. Concordando com esse autor e com base em minhas experiências e leituras prévias, tenho verificado que o trabalho pedagógico desenvolvido com a língua escrita parece não considerar ainda a forma peculiar de pensar e agir das crianças nesse momento de sua vida, em contato com este saber, patrimônio cultural da humanidade. Dessa maneira, parece se tratar de um ensino que desconhece as crianças como atores sociais e como produtoras de cultura (SARMENTO; PINTO, 1997) e que, conseqüentemente, parece não possibilitar às crianças vivenciarem seu protagonismo na apropriação da língua escrita, nem construírem sentidos para essa aprendizagem, visando apenas uma aquisição superficial e aligeirada dessa língua.

Pensando no impacto em que essa realidade educacional pode causar na vida das crianças, fico a me perguntar por que tanta pressa nesse processo de aquisição desse saber? A quem interessa essa forma mecânica de apropriação, sem possibilitar que as crianças pensem no para quê aprender essa língua, no que farão com ela no meio em que vivem? Quanto a isso, lembro-me das reflexões de Britto (2014, p. 7), que apontam que a função primordial da língua escrita foi e, ainda é, “produzir uma sociedade regrada e normatizada”, apenas, tardiamente, é que sua utilização se tornou como instrumento de comunicação. Para esse autor, o ensino da língua escrita, muitas vezes, consiste em reproduzir uma lógica da dominação, da fragmentação, tornando a aquisição desta, de forma inconsciente, uma condição de alienação, de reprodução dos valores da cultura dominante.

Nessa direção, as reflexões e inquietações, originadoras da problemática tratada até esse momento, são fundamentadas, em grande parte, em vivências profissionais com a Educação Infantil. Na esteira dessas curiosidades, tenho me interessado pela forma peculiar de as crianças pensarem acerca da língua escrita e pela maneira como o saber escrever é apresentado às crianças. Tenho buscado refletir sobre quais as possibilidades que lhes são dadas na escola para que, de forma ativa, explorem e se encantem com o ato de escrever, sentindo desejo de apreender e de aprender sobre esse saber. Por esse motivo, como orientadora educacional, formadora de professoras de Educação Infantil e técnica em educação no Distrito Educacional 3, vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza - CE, tenho voltado minha atenção para o fato de que, em algumas pré-escolas, o que prevalece é a preocupação de grande parte dos professores, gestores e coordenadores com o preparo das crianças para o Ensino Fundamental, dando ênfase, quase sempre, em tarefas mecânicas de leitura e escrita, sobre as quais já me referi anteriormente.

Ao acompanhar as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças nessas instituições, tenho constatado que, devido às pressões da política educacional do município na busca por resultados satisfatórios nas avaliações externas, a aprendizagem das crianças acerca da escrita tem sido reduzida apenas à apropriação da junção letra-som e pouco ampliada para o seu uso como prática social e cultural, o que reforça o pensamento de Britto (2014), anteriormente mencionado, sobre a reprodução da lógica de dominação por meio do ensino dessa língua. Nesse contexto, vejo inúmeros equívocos acerca de como as crianças pequenas aprendem a ler e escrever, surgindo, conseqüentemente, pressões por metas de leitura e escrita a serem alcançadas pelas crianças da Educação Infantil, principalmente do agrupamento do Infantil V, que é o último ano da Educação Infantil, não considerando as especificidades da respectiva faixa etária atendida neste seguimento da primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, não é difícil deparar-me com algumas tarefas de escrita mecânicas e repetitivas, planejadas por alguns professores do Infantil V que buscam, principalmente, focar o ensino no treino da escrita, por exemplo, do nome próprio das crianças.

Embora a ação de escrever o nome possa fazer parte de um uso social da escrita, as “tarefas propostas” às crianças parecem visar somente o preparo dessas crianças para o reconhecimento das letras que compõem os seus nomes, dando a impressão de que, com isso, estão sendo preparadas para o EF e que estão, nesse contexto educacional, “apropriando-se da linguagem escrita de forma plena”. Assim sendo, questiono-me acerca de como pode estar sendo a experiência escolar para as crianças inseridas nesse contexto, especialmente no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita. Por se tratar de um momento em que as crianças vivem o desbravamento do mundo ao seu redor e a busca por explicações para tudo que passa em sua frente, faço a inferência de que a escrita, de alguma maneira, também desperte um mínimo de curiosidade e, quiçá, de desejo para elas, haja vista a possibilidade de lhes demandar alguma mobilização e de produzir algum sentido.

Por esse motivo, a questão de pesquisa que deu origem a esta dissertação foi: como tem se caracterizado a relação das crianças do último ano da Educação Infantil da rede municipal pública de ensino de Fortaleza - CE com a aprendizagem da escrita? A partir dessa questão, outras perguntas surgiram para nortear a discussão do tema em estudo: qual a mobilização apresentada pelas crianças em relação à aprendizagem da escrita? Que sentidos são atribuídos pelas crianças a essa aprendizagem? Sendo essas as questões de pesquisa, tracei como objetivo geral para este trabalho analisar a relação de crianças do último ano da Educação Infantil da rede municipal pública de ensino de Fortaleza - CE com a aprendizagem da escrita, considerando os móveis e os sentidos que configuram as tendências dominantes

dessa relação. De modo mais específico, os objetivos que guiaram o estudo foram: descrever os móveis que sustentam a aprendizagem das crianças em relação à escrita e refletir sobre os sentidos que elas atribuem a essa aprendizagem.

Dito isso, considero que a relevância dessa pesquisa está na intencionalidade de possibilitar a escuta ao sujeito-criança do agrupamento do Infantil V, que tem sua própria forma de expressar acerca de como se percebe e como se constitui no processo de aprendizagem da língua escrita. Além disso, penso, por meio dessa dissertação, incentivar a (na) criação de oportunidades para a ampliação de um debate que tem como foco as possibilidades que devem ser oferecidas às crianças no sentido de fortalecer a sua relação com o saber escrever. Em acréscimo, considero relevantes as contribuições de que os resultados dessa pesquisa podem subsidiar nossas percepções e avaliações acerca de como as crianças têm agido e pensado acerca da aquisição da linguagem escrita nas instituições nas quais são atendidas pela EI, fomentando reflexões importantes sobre as práticas docentes relacionadas ao ensino da escrita. Tais resultados apontam, certamente, para as tendências mais dominantes nas relações que as crianças constroem com o saber escrever e que estão relacionadas à forma como as experiências de escrita são organizadas e propostas para elas no cotidiano escolar, bem como aos motivos e sentidos que impulsionam o processo de aquisição desse saber.

A organização retórica da presente dissertação compõe-se, além desta introdução, de um capítulo sobre as concepções da criança como sujeito social, histórico e cultural, que teve as contribuições de Ariès (1981), Vygotsky (1989), Sarmiento e Kuhlmann Jr. (2012). Neste discutimos sobre como a criança, historicamente, afirma-se como sujeito ativo, ator social possuidor de grande agência, de acordo com a organização social, política e econômica da sociedade em que está inserida. Em seguida, no referencial teórico, apresento a criança como sujeito de aprendizagem na perspectiva da Teoria da Relação com o Saber, segundo a qual o sujeito na relação com o saber constrói relações consigo, com o outro e com o mundo, encontrando motivos e atribuindo sentidos para sua aprendizagem. Dando continuidade, será abordada a temática da aprendizagem da escrita como uma atividade e como prática de letramento em que os estudos apontam para um trabalho pedagógico na escola que considere a escrita na EI como uma linguagem a que a criança tem o direito de apreender, como um instrumento cultural complexo, tão importante quanto as outras linguagens que a criança possui.

Dando continuidade a este trabalho, mostro o caminho metodológico, detalhando o tipo de pesquisa escolhido, apresentando o local e sujeitos da pesquisa, refletindo sobre os instrumentos utilizados para a construção dos dados, fornecendo explicações sobre como os

dados construídos foram tratados e analisados e, dando continuidade ao percurso metodológico, são apresentados os resultados deste trabalho de investigação. Por fim, apresento as considerações finais, discorrendo sobre o que foi construído no percurso desse estudo, os desafios, os objetivos da pesquisa que foram alcançados, os dados revelados pelas crianças sobre as tendências dominantes de suas relações com a escrita, as implicações da pesquisa e reflito sobre possíveis pesquisas a serem realizadas partindo das questões surgidas durante o processo de investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar a criança como sujeito de direitos, ativo na construção do conhecimento histórico que, ao mesmo tempo em que é influenciado, transformado e produzido, também, potencialmente, é influenciador, transformador e produtor de culturas, faz-me perceber a necessidade de discutir a problemática, a que se propôs essa pesquisa, à luz de estudos que tomam a mesma direção. Ou seja, que buscam compreender as crianças e sua infância para além de uma visão prescritivista, a qual, sob um ponto de vista adultocêntrico, nega a forma própria de as crianças sentirem, conhecerem e estarem na sua relação com e no mundo da cultura em que está inserida, não permitindo a escuta de sua voz. Sendo assim, considero como relevante destacar, para esse estudo, o valor de algumas ideias sobre a criança e sobre a infância a partir dos estudos de Vygotsky (1989), no campo da Psicologia Sócio-histórica e Cultural, de Ariès (1981), no campo da história, de Sarmiento e Pinto (1997) e Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), no terreno da Sociologia da Infância, e de Charlot (2000, 2013), no âmbito da Sociologia da Educação.

2.1 A criança como um sujeito: ser social, histórico e cultural

Vygotsky (1989), em seus estudos sobre a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, ao analisar como as teorias baseadas nas abordagens botânica e zoológica explicavam o desenvolvimento infantil, percebeu que: enquanto a primeira destacava os aspectos maturacionais como únicos responsáveis pelo desenvolvimento das crianças, a segunda afirmava que as crianças já nasciam de forma completa com todas as características do futuro desenvolvimento intelectual e que, no momento adequado, elas emergiam. Entretanto, nos achados de suas pesquisas, constatou que, ao contrário do que essas teorias afirmavam, as crianças são sujeitos históricos, ativos no processo de construção do conhecimento sobre si, sobre o outro e os objetos ao seu redor. Desse modo, é na experiência social que, ao mesmo tempo, elas se apropriam da cultura do meio em que estão inseridas, constituem-se como sujeitos e constroem suas próprias culturas.

Então, o respectivo teórico, contrariando as teorias de abordagens botânica e zoológica, sustenta que as crianças não nascem com conhecimentos inatos, nem se configuram como um ser desprovido de capacidades. Elas aprendem e se desenvolvem ao longo de sua história por meio das interações mediadas por sua cultura.

Vygotsky (1989) ressalta que, ao longo do processo de desenvolvimento infantil, a interação social é um dos elementos que possibilita mudanças na estrutura interna das operações cognitivas das crianças e que há uma integração entre fala e inteligência prática. Nesse processo, para o teórico russo, a linguagem é, portanto, essencial na organização das funções psicológicas superiores e, em sua perspectiva sócio-histórica, tais funções se desenvolvem através dos instrumentos e signos que mediam a relação das crianças com o mundo.

Sendo assim, além de destacar a importância do ato simbólico na produção de novas formas de comportamento, o autor enfatiza também o papel da linguagem na relação das crianças com o ambiente. Dessa forma, as crianças, como sujeitos ativos nas relações sociais e no contato com os elementos de sua cultura, como os signos e os símbolos construídos pela humanidade, criam suas formas próprias de representar as situações que vivenciam e de compreender o que está em sua volta, atribuindo significados aos objetos do mundo a fim de produzir novos conhecimentos. Esses aspectos são comprovados nas ideias defendidas por Vygotsky (1989) sobre as ações das crianças na sua relação com os objetos e nas situações de brincadeira de faz de conta, exatamente na busca de compreender a realidade que está a sua volta. Portanto, é através da interação com o meio físico e social, e com a ajuda da linguagem, que as crianças realizam suas aprendizagens, sendo influenciadas e, ao mesmo tempo, exercendo influências sobre o meio em que se encontram.

Nesse sentido, fazem-se relevantes para o desenvolvimento das crianças tanto o ato de aprender fora da escola, como o ato de ensinar, e o aprendizado no contexto escolar. Sobre esses aspectos, Vygotsky (1989, p. 94-95) afirma que:

O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual as crianças se defrontam na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola [...]. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar.

Como podemos perceber, além de o autor reconhecer o protagonismo das crianças no ato de aprender, ele enfatiza, também, a importância de esse processo de aprendizagem acontecer por meio das interações sociais, pela mediação cultural. Isso se justifica porque, para o autor, o aprendizado humano carrega consigo uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças se engajam na vida intelectual das pessoas que as cercam. Desse modo, as crianças aprendem ao entrar em interação com outras pessoas e culturas e quando agem de modo cooperativo com seus pares.

Então, sob a ótica de Vygotsky (1989), é possível vislumbrar a forma ativa de aprender das crianças a partir do modo como agem em seu meio, ressaltando o quanto é significativo o papel das interações nas suas relações com pessoas e objetos da cultura. Ao longo da história da humanidade, as novas gerações de crianças, ainda que, até certa altura, não tenham sido reconhecidas como sujeitos, sempre foram se produzindo como tal a partir da internalização dos costumes, dos hábitos e atitudes com os quais puderam também construir suas próprias culturas, ou seja, os seus modos típicos de ser criança.

Ao vislumbrar a criança como sujeito histórico, mergulho em outro campo de estudos e, apesar das críticas que são feitas por estudiosos da sociologia da infância, reporto-me à pesquisa de Philippe Ariès (1981) por trazer contribuições e fomentar reflexões sobre a história social da criança. Ao explorar a inserção da criança na vida social desde a Idade Média até os tempos modernos, o historiador Philippe Ariès (1981), referindo-se sobre as crianças apenas da classe média, analisa que elas, no contexto da evolução das sociedades, não eram consideradas em suas especificidades e reais necessidades. Ao refletir sobre essa realidade referente à infância da classe média e fundamentando-me nos relatos do estudioso sobre ações daquelas crianças em suas relações com os adultos no citado contexto, analiso que elas se firmaram como sujeitos históricos. Assim, suponho que, embora sob a concepção de um adulto em miniatura, como bem enfatiza o estudioso, e, por isso mesmo, sem nenhum direito à proteção especial como crianças, esses pequenos sujeitos exerceram seu protagonismo nas relações com os objetos e as pessoas da cultura de sua época, conseguindo, com sua penetração no mundo social existente até então, influenciar modificações acerca das concepções sobre a infância. Segundo os relatos de Ariès (1981), à época das sociedades medievais, as crianças não ocupavam um lugar relevante na vida social e, devido à demografia de então, o nível de mortalidade infantil era muito grande, pois havia, segundo o autor, o sentimento de que muitas crianças eram nascidas, mas, de fato, apenas algumas estavam destinadas a permanecerem vivas.

Além disso, não havia o costume de se conservar a representação da imagem das crianças que haviam sobrevivido e/ou que tinham ficado adultas, ou mesmo das que tivessem morrido pequenas, pois essas não precisavam nem ser lembradas. O autor comenta que nos textos da Idade Média, que tratavam sobre idade, ao se referirem à primeira idade, assim definiam os termos infância e criança:

A primeira idade é a infância que planta os dentes e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os 7 anos e, nessa idade, aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não-falante, pois, nessa idade, a pessoa não pode

falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes (ARIÈS, 1981, p. 6).

Ariès (1981) ressalta ainda que, na arte medieval, até por volta do século XII, as pessoas daquela época desconheciam a infância e que não havia interesse em representá-la, pois, para elas, era um período transitório e sobre o qual não valia a pena ter memórias. Sendo assim, as representações artísticas da época retratavam, quase sempre, cenas em que os corpos das crianças aparecem com vestes, traços e expressões iguais aos dos adultos.

Utilizando as palavras do autor, é possível compreender que, “no mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 18). Apesar dessa constatação, ao descrever como a infância e a criança eram vistas, o autor também demonstra que as representações delas nas obras de arte foram, paulatinamente, modificando-se. Essas mudanças na forma de representar as crianças me fazem supor, também, que isso aconteceu no contexto das transformações históricas das formas de a sociedade se organizar e, assim, as crianças iam exercendo sua influência nos espaços sociais, através dos papéis que ocupavam nas instâncias coletivas em que estavam inseridas (SARMENTO, 2007, p. 14). Percebo isso pelo fato de Ariès (1981, p. 21), em sua obra, relatar que havia representações de vários tipos de imagens de crianças, desde as que representavam “‘O Menino Jesus’ e ‘Nossa Senhora Menina’, de conotação religiosa, até aquelas representando pinturas anedóticas de crianças com seus familiares e/ou na multidão realizando e aprendendo ações misturadas aos adultos, brincando, acompanhando os ritos litúrgicos, a criança aprendiz de um ourives, de um pintor [...] ou na escola, um tema frequente e antigo [...]”. Assim, com base nos fatos citados e confirmados pelo autor em sua pesquisa sobre a evolução das imagens da criança, o surgimento do gosto pelo retrato e sobre as transformações do significado da palavra “*enfant*” (infância), reflito que, as crianças como sujeitos históricos, aos poucos, foram saindo do anonimato e o sentimento de infância foi se desenvolvendo e se modificando ao ponto de as crianças começarem a ser vistas não apenas em suas necessidades básicas, mas também em seus modos de compreender o mundo.

De modo mais concreto, o surgimento de preocupações com as práticas de higiene, de vacinação e controle da natalidade para a redução da mortalidade infantil foram os elementos que, também, marcaram a notoriedade da criança enquanto um ser diferente dos adultos. Ainda sobre isso, ele relata que somente a partir do fim do século XVI e no decorrer do século XVII é que se constatam alguns sinais significativos de mudança na maneira de os adultos verem as crianças em seus aspectos físicos e suas formas de expressar.

Para demonstrar tais aspectos, trechos da literatura daquele período são citados pelo autor para exemplificar as modificações no comportamento e nos sentimentos dos adultos; sentimentos estes que antes não eram demonstrados e expressados em relação às descobertas da infância, dos hábitos, do corpo e da fala das crianças pequenas, como se vê neste exemplo:

Nossa menina é uma belezinha. É morena e muito bonita [...]. Ela me abraça e me chama de Maman (em vez de Bonne Maman). Eu a amo muito [...]. Ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz (ARIÈS, 1981, p. 30-31).

Esse é um trecho retirado de um texto escrito em forma de carta, pela nobre e escritora francesa Mme (madame) Sévigné para sua filha, descrevendo sua neta, o qual, segundo Ariès (1981), retrata o fato de que “muitas mães e amas já se haviam sentido assim. Mas, nenhuma delas admitira que esses sentimentos fossem dignos de ser expressos de uma forma tão ambiciosa”. Esse exemplo, mesmo retratando uma criança de classe média, faz-me pensar que as diferentes crianças e infâncias, historicamente, como sujeitos sócio-históricos e culturais, em contextos de interação com adultos, têm sua forma própria de encantar, influenciar nos comportamentos destes com relação às suas especificidades e, assim, aos poucos, vão conquistando seu espaço no meio em que vivem.

Prosseguindo em seus estudos, Ariès (1981, p. 42), ao analisar “como era a vida de uma criança no início do século XV, como eram suas brincadeiras, e a que etapas de seu desenvolvimento físico e mental cada uma delas correspondia”, observa as anotações registradas em um diário pessoal de Heroard, médico do príncipe Luís XIII da França. O autor mostra que, no respectivo diário, o médico, ao chamá-lo de Delfim, que era um título nobre, fazia registros minuciosos sobre todas as ações, aprendizagens e desenvolvimento do príncipe desde o seu nascimento. Então, nesse contexto social da pesquisa de Ariès (1981), também é percebido o quanto alguns adultos, ao considerarem as crianças apenas sob seu ponto de vista, desconhecendo sua forma peculiar de se relacionar com o mundo e seus estágios de desenvolvimento mental e físico, ditavam seus tipos de brincadeiras, brinquedos, “quando”, “como” e “o que” elas deveriam aprender.

Segundo Ariès (1981, p. 46), “não havia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos”. Tais aspectos da vida infantil são demonstrados quando o pesquisador cita alguns trechos extraídos do respectivo diário pessoal do médico sobre Delfim, falando que “ao

mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como jogos de raquetes e inúmeros jogos de salão. [...]”, e que

Cada vez mais, Delfim se mistura com os adultos e assiste a seus espetáculos. Ele tem cinco anos [...]. As coisas mudam quando ele se aproxima de seu sétimo aniversário: abandona o traje da infância e sua educação é entregue, então, aos cuidados dos homens [...]. Tenta-se, então, fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente as brincadeiras de bonecas: “Não deveis mais brincar com esses brinquedinhos (brinquedos alemães), nem brincar de carreiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança” (ARIÈS, 1981, p. 45-46).

Nesse mesmo contexto social, é também visível, através das citações do autor referindo-se a outros registros feitos no mesmo diário, que mesmo as crianças não parecendo ser consideradas como sujeitos ativos e singulares, em diversas situações vividas no contato com pessoas e objetos de sua cultura, noto que elas conseguiam contagiá-los. Pensando nisso, justifico essa reflexão exemplificando excertos a seguir retirados do diário e citados pelo pesquisador em sua obra, através dos quais percebo que as crianças, ao serem protagonistas na forma como exploram os objetos, como apreendem hábitos e costumes de sua cultura, seguem ressignificando sua inserção na sociedade, contagiando tudo ao seu redor e atravessando, empoderadamente, o mundo dos adultos. Dessa maneira se afirmaram como personalidades diferentes na sua forma própria de se manifestar, na sua capacidade de influenciar e construir conhecimentos.

Com um ano e cinco meses, Heroard registra que o menino “toca violino e canta ao mesmo tempo” [...]. Com um ano e meio, porém, já lhe colocam um violino nas mãos [...]. O menino tem apenas dois anos, e eis que, levado ao gabinete do Rei, dança ao som do violino todos os tipos de danças [...]. Delfim começa a falar: “contar papai” em lugar de “vou contar a papai” [...]. Embora se misture aos adultos, se divirta, dance, e cante com eles, o Delfim ainda brinca com brinquedos de criança: Ele gosta da companhia dos soldados: Os soldados sempre se alegram em vê-lo. Ele conduz pequenas ações militares com seus soldados [...]. Ele já conhece os rudimentos de sua religião: na missa, no momento da elevação, mostram-lhe a hóstia e ele diz que é “Le bon Dieu, o bom Deus” [...]. A expressão contaminou a língua dos adultos no século XIX [...]. O Delfim agora já sabe falar direito, e vez por outra tem saídas insolentes que divertem os adultos: “O Rei, mostrando-lhe uma vara de marmelo, perguntou-lhe: - Meu filho, para quem é isso? - Ele respondeu zangado: - Para vós. O Rei não pôde deixar de rir”. Ele agora tem mais de nove anos: “Após a ceia, foi aos aposentos da Rainha, brincou de cabra-cega e fez com que a Rainha, as princesas e as damas brincassem também” (ARIÈS, 1981, p. 43-46).

Portanto, nos fragmentos acima, a criança, ao se apropriar dos instrumentos, estilos de dança, brincadeiras, eventos tradicionais e discursos, mostra, de forma clara, como

se insere e se manifesta ao interagir com o mundo dos adultos. Sendo assim, pensando a criança nesse contexto social e histórico, o autor conclui em suas análises que

Um pouco mais de bonecas e de brinquedos alemães antes dos sete anos, um pouco mais de caça, cavalos, armas e talvez teatro após essa idade: a mudança se faz insensivelmente nessa longa sequência de divertimentos que a criança toma emprestada dos adultos ou divide com eles (ARIÈS, 1981, p. 46).

Posto isso, no que diz respeito às constatações de Ariès (1981), refletindo sobre as críticas feitas acerca da leitura que ele faz sobre a infância e por levar em conta apenas a criança da classe média, parafraseio os estudiosos Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 22), que enriquecem essa temática acrescentando que é importante considerar que “a compreensão do passado precisa levar em conta as tensões existentes em torno das relações sociais que constituem os processos históricos”. Então, dessa maneira, ampliando a discussão com Ariès (1981) sobre a criança e sua infância, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 29-31) ressaltam que: “se a infância refere-se às representações dos adultos sobre as crianças, isso não significa que estas sejam receptores passivos dessas concepções, que, de algum modo, vão ao encontro de algumas necessidades infantis” e que “as crianças transitam por diferentes papéis sociais em suas experiências”. Os respectivos autores acrescentam ainda que

A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica, etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato atuantes em cada conjuntura e são, conseqüentemente, pertinentes na delimitação do território em causa [...] (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 24).

Contextualizando o pensamento acima, ao contrário de Ariès (1981), os autores citam diferentes locais, culturas e períodos históricos desde a antiguidade em que as crianças são representadas, considerando suas peculiaridades, protagonismos e suas diferentes infâncias.

Essas reflexões corroboram tanto para reforçar mais ainda as crianças em suas experiências sociais como sujeitos históricos, culturais e protagonistas de sua apropriação do mundo, de seu desenvolvimento e da conquista de seus direitos, como também, ampliam para um estudo contextualizado sobre as diferentes crianças em suas diversificadas realidades, culturas, configurando as diversas infâncias.

Nessa mesma direção, as reflexões de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) vão ao encontro do pensamento de Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) que, ao discutirem sobre as

culturas infantis, tratam dos modos típicos de ser das crianças, concebendo-as como sujeitos-atores e de grande empoderamento em suas ações.

Para esses autores, a consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, em contraposição a ideias ultrapassadas, como, por exemplo, à figura do menor, do componente acessório ou meio da sociedade dos adultos, impulsiona o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças bem como a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados de significações. Em outros termos, o autor denomina tais organizações sistêmicas como sendo as culturas próprias da infância. Desse modo, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) enriquecem e ampliam o diálogo com Vygotsky (1989), Ariès (1981), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012), acrescentando a ideia de que as crianças, como atores sociais, necessitam ter garantidos, na sociedade em que estão inseridas, seus direitos de participação como sujeitos ativos, capazes de opinar e fazer escolhas.

Além disso, ressalta que tais direitos precisam ser vividos concretamente por elas nas decisões políticas das instituições sociais, principalmente quando se tratar de assuntos e situações que lhes são peculiares, que digam respeito às suas necessidades e interesses. Mais especificamente sobre essa questão da participação infantil, diz o autor que esta,

em contexto escolar, não é uma mera estratégia pedagógica [...]. No quadro das implicações mútuas do projecto moderno e democrático de escolarização para todos e do quadro normativo estabelecido pela Convenção dos Direitos das Crianças, a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais. Nesse sentido, a decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no quotidiano escolar – sobre o conteúdo das actividades educativas, sobre os meios a utilizar, sobre os tempos e os modos do seu exercício, etc. – possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 197).

Portanto, sendo as crianças sujeitos sócio-históricos, participantes ativos nas transformações sociais e construtoras de uma relação com a cultura no seu processo de construção do conhecimento, é mister, nesse sentido, que a escola deva ser um espaço de realização dos direitos das crianças.

Assim sendo, segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), a escola, como espaço de ampliação do exercício da cidadania infantil, precisa considerar não apenas os conhecimentos formais, mas também de potencializar e valorizar os saberes construídos pelas crianças, isto é, as experiências de vida no contexto familiar e cultural em que vivem. Esse

contexto, ainda que marcado, muitas vezes, pela crueldade das desigualdades sociais, possibilita com que as crianças, através das brincadeiras entre pares e nas culturas infantis, que elas mesmas constroem e partilham, realizem uma síntese entre a experiência escolar – que propõe a construção dos seus direitos – e as aprendizagens adquiridas a partir de suas vivências prévias. A escola deve se transformar, assim, em uma instituição mais próxima das crianças reais, necessitando pautar suas ações educativas na diversidade cultural, na identidade de cada uma delas e na intencionalidade de mudar os paradigmas quanto aos papéis e competências das crianças.

Nesse sentido, a proposta de Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 202) é a de que “a mudança terá assim que apostar na ideia de que a criança é um sujeito de direitos, ontogenicamente presente e socialmente competente, agente principal no seu processo de formação, com direito à voz e à participação nas escolhas e políticas educativas”.

Portanto, é na cumplicidade com essa ideia de uma criança empoderada, um sujeito histórico e um agente social, que na relação com as pessoas, com os objetos e práticas sociais constrói sentidos para o que aprende, que busquei fundamentar a discussão da relação das crianças da EI com o saber formal no contexto escolar, mais especificamente com o saber escrever.

As crianças, por estarem imersas em uma cultura letrada, certamente sentem a necessidade de compreender o que é a escrita e, nessa busca, como protagonistas na construção desse conhecimento, possivelmente reelaboram múltiplos significados para o que devem fazer com ela. É, pois, esse o caminho que utilizei para o diálogo com Bernard Charlot (2000, 2013), um autor que reflete sobre a relação com o saber a partir daquilo que mobiliza os sujeitos a respeito da aprendizagem de um determinado saber e dos sentidos que a ele atribuem, sempre de modo situado em um determinado contexto social, histórico e cultural. Nessa perspectiva, passarei a discutir, na sequência, sobre a sua teoria da relação com o saber a fim de relacionar seus principais conceitos ao objeto de investigação que compõe o cerne dessa dissertação.

Para isso, considero a escrita, ao mesmo tempo, como uma atividade e um saber, com os quais a criança com idade entre 5 e 6 anos, pertencente ao agrupamento do último ano da EI, o Infantil V, precisa se relacionar mais intensamente no contexto das instituições públicas pré-escolares de Fortaleza - CE. Esse contexto já foi descrito na introdução e voltarei a ele na metodologia desse trabalho.

Assim, ao pautar-me pela ideia de uma criança como sujeito, busquei conhecer, além dos motivos que as conectam à aprendizagem sobre o saber escrever, o conjunto dos

sentidos que elas atribuem a essa aprendizagem. Ao perseguir tais objetivos, como já anunciados anteriormente, encontrei muitos indícios de como as crianças constroem suas culturas infantis relacionadas à aprendizagem da escrita e quais usos fazem dessa aprendizagem.

2.2 As crianças como sujeitos de aprendizagem na teoria da relação com o saber

Assim como os demais autores anteriormente referidos, Charlot (2000, 2013), ao realizar suas pesquisas acerca do que seria o fracasso escolar, afirma serem as crianças as maiores protagonistas de sua aprendizagem. Charlot (2000, 2013) tem sempre a preocupação de romper com ideias deterministas sobre o sujeito em seu processo de aprendizagem e em sua relação com o saber no contexto escolar, tendo em vista uma sociologia do sujeito que o estude “como um conjunto de relações e processos”. Nesse sentido, ele defende a ideia de que o sujeito

é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais. Uma sociologia do sujeito pode dedicar-se a compreender como o indivíduo se apropria do universo social dos possíveis (para retomar os termos de Bourdieu) [...] como ele constrói seu mundo singular [...] quais são suas relações com “o saber” [...] e, talvez, muitas outras coisas (CHARLOT, 2000, p. 45).

O autor, ao refletir sobre a forma como a sociologia da reprodução analisa o fracasso escolar, percebe alguns limites para o aprofundamento das investigações sobre a problemática, difíceis de serem superados por essa abordagem e, por isso, propõe explorar o assunto em termos da relação com o saber.

Importante falar que a denominada sociologia da reprodução, segundo Charlot (2000), desenvolveu-se nos anos de 1960 e 1970 e analisou o fracasso escolar fundamentada na explicação do porquê de os alunos serem “levados a ocupar essa ou aquela posição no espaço escolar”. Os autores que representam essa sociologia, entre eles Bourdieu, analisam que o sucesso dos alunos na escola está relacionado às posições sociais dos pais. Segundo Charlot (2000, p. 19), “houve, assim, uma imposição progressiva da ‘leitura negativa’ do fracasso escolar e, mais geralmente, da escolaridade das crianças das famílias de categorias sociais populares”.

Nesse sentido, o autor, de modo mais aprofundado, reflete sobre essas explicações teóricas para o fracasso escolar e conclui que elas estão centradas na origem social, na falta de, nas deficiências socioculturais das crianças, apresentando uma leitura negativa sobre elas.

Dessa maneira, as crianças são vistas como sujeitos marcados pelas faltas, os quais quase nunca contam com algo positivo a ser acrescentado. Isso ocorre porque as teorias, que dão suporte a essa corrente sociológica, esquecem-se de se questionarem quanto ao sentido que a escola tem para as crianças e para as suas famílias, quanto às práticas escolares e às diversas posturas docentes, sentenciando normalmente as crianças a um destino de insucesso e de fracasso na escola.

Em uma posição contrária, Charlot (2000) afirma que sua proposição para a análise da relação com o saber busca promover sempre uma leitura positiva sobre o modo como os sujeitos dão sentido às suas experiências, ao ato de aprender e às formas como interpretam o mundo ao seu redor. Assim sendo, ao invés de postular uma causalidade da falta ou de enfatizar a deficiência e a passividade do indivíduo no processo de aprendizagem, o autor, em sua base teórica, fundamenta-se na concepção de sujeito como um indivíduo ativo e desejante. Logo, trata-se sempre de uma perspectiva que busca visualizar os sujeitos pesquisados como atores sociais, que têm desejos e interesses, que não aceitam ser dominados e que, em função desses desejos e interesses, acreditam no seu potencial para transformar a ordem social em que estão inseridas. Isso se justifica também porque tais sujeitos, segundo a concepção de Charlot (2001), na sua condição humana de “incompletos”, tornam-se desejantes de si mesmos, de alcançarem a plenitude, transformando-se em sujeitos humanos ao se apropriarem do humano já existente no mundo em que nascem. O sujeito, nessa direção, ao construir-se, apropriar-se do mundo, constrói o outro, descobrindo-se como diferente deste. Então, como já citado, esse movimento de humanização, de subjetivação-singularização e de socialização, definido pelo autor como educação, “supõe” um processo de apropriação do mundo que o pesquisador chama “Aprender”.

Tendo essas reflexões como premissas básicas, Charlot (2000, p. 53-59) define “o *aprender*” como sendo o envolvimento do sujeito em “um conjunto de relações e processos, que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros”. Essa afirmação, segundo esse autor, significa dizer que o sujeito, ao nascer, sente-se obrigado a aprender, pois “só pode tornar-se” apropriando-se do mundo. Então, é necessário aprender para “construir-se”, para interagir com o outro de seu meio, apropriar-se de uma parte dos conhecimentos elaborados por várias gerações (palavras, ideias, práticas cotidianas, teorias, formas de interações, técnicas do corpo etc.) e contribuir com a construção de um mundo que já existe. Ademais, a ação de aprender está contextualizada em uma história que é de cada um, de um sujeito singular, mas que, ao mesmo tempo, é coletiva, pois “me escapa por toda parte”.

Então, essa afirmação de Charlot (2000) me faz pensar e refletir sobre quem são essas crianças do agrupamento do Infantil V com as quais pretendi desenvolver essa pesquisa. Assim, partindo dos pensamentos desse teórico e de estudiosos da psicologia psicogenética, vislumbro e concebo essas crianças reais, com as quais tive, por muitas vezes, contato nos acompanhamentos às instituições de EI e, que, como sujeitos, juntas a mim, enquanto pesquisadora, firmaram-se como protagonistas nesse percurso de investigação. As crianças do último ano da EI têm entre 5 e 6 anos de idade, que, segundo Piaget (2010, p. 24), corresponde ao estágio pré-operatório em que, com a aquisição da linguagem, torna-se capaz de “reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal”, ou seja, possibilitando, por meio de “uma possível troca entre indivíduos, da socialização da ação, a aparição do pensamento propriamente dito”. Na mesma direção, parafraseio a ideia de que

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra em um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos (LEONTIEV, 2010, p. 59).

Sendo assim, percebo que a perspectiva teórica de Charlot (2000) sobre o sujeito aprendiz concorda com as postulações dos autores supracitados a respeito das crianças dessa faixa etária. Esses postulados me fazem ver as crianças do agrupamento do Infantil V como sujeitos singulares que trazem consigo histórias e experiências de vida diferentes. Essas crianças chegam à escola com muitos saberes e culturas construídos nas situações cotidianas que vivenciaram e vivenciam no contexto de sua própria comunidade. Dantas (1992, p. 95) enfatiza que Wallon (1968), em seus estudos, afirma ocorrer no período referente ao 4, 5 e 6 anos de idade, “uma sucessão de manifestações” que vão desde a oposição à “sedução do outro e depois sua imitação”. Essas crianças, nesse processo de constituição do seu EU, sentem a necessidade de “admiração alheia” e que “depois usa o outro que negou ferozmente há pouco, como modelo para a ampliação das próprias competências”. Isso justifica o fato do estudioso enfatizar que há uma reciprocidade entre afetividade e inteligência, pois, na “história da construção da pessoa”, ou seja, dessa criança, as aquisições no seu plano da afetividade influenciam no seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Wallon (2005, p. 205),

nesse período, “a criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de que agrada aos outros, não se admira a si própria se não se julgar admirada. A aprovação de que tem necessidade é a sobrevivência da participação que antes a ligava às outras pessoas”.

Dessa forma, as crianças do último ano da EI (entre 5 e 6 anos de idade), num processo de desenvolvimento não linear por meio das relações com outras crianças, com adultos e com sua cultura, superam o sincretismo (mistura afetiva e pessoal), permitindo o aparecimento do pensamento categorial em que atribuem qualidades específicas aos objetos, diferenciando-os entre si, não carregando consigo os demais atributos destes (DANTAS, 1992). Concordando com esse pensamento, Vygotsky (1989) afirma que as crianças dessa faixa etária, como sujeitos históricos e culturais, necessitam para sua aprendizagem e desenvolvimento vivenciar situações de brincadeiras de faz de conta, interagir com seus pares e expressar-se livremente por meio da linguagem, produzindo cultura.

Por conseguinte, fundamentando-me na teoria da relação com o saber, alinhadas às ideias dos autores anteriormente citados, afirmo, ao pensar no contexto educacional em que as crianças pesquisadas, pertencentes desse agrupamento, inserem-se nas relações que são estabelecidas com o saber escrever, que aprender esse saber, jamais, pode se dá em um ambiente de controle, de subordinação e alienação desses sujeitos. Sendo assim, para que a apropriação desse saber seja efetiva, construída por meio do protagonismo das crianças, urge que aconteça no coletivo, nas relações com seus pares, em um espaço no qual as possibilite ter acesso, de acordo com seus interesses e necessidades, a diversas formas de expressão, a materiais orais e escritos culturalmente produzidos, assim como conviver, participar, brincar, manifestar seus sentimentos, opiniões, escolhas e viver com liberdade, considerando os princípios éticos, estéticos e políticos. Pensando nisso, parafraseio Charlot (2001, p. 20) que, mais especificamente, postula que “aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é interioriza-lo” e é, também, apropriar-se de algo que está exterior ao sujeito. O aprender exige a intervenção do outro, assim,

aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito. Essa proposição decorre diretamente da situação antropológica, com seus dois pólos (o filhote humano “incompleto”, o mundo humano que lhe é preexistente). [...] significa que ninguém pode aprender no lugar da criança, mas que a criança só aprenderá se houver solicitações externas (CHARLOT, 2001, p. 26).

Dito isso, Charlot (2000) afirma existir muitas maneiras de apropriação do mundo pelo sujeito e que aprender pode significar adquirir “figuras do aprender” como um saber ou

objetos-saberes, referindo-se a um conteúdo intelectual (gramática, matemática, monumentos, obras de arte...), pode ser o dominar um objeto “cujo uso deve ser aprendido” (escova de dentes, ferramentas...), uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler, desmontar um motor...) ou, ainda, apreender formas de relacionar-se (cumprimentar, solidarizar-se, mentir, agradecer...). Por essa razão, assegura que “a questão do “aprender” é mais ampla do que a do saber”, primeiramente, devido à existência dessas várias maneiras de aprender, que não se resume apenas na aquisição de um saber, visto como “conteúdo de pensamento”, e, também, pelo motivo de que, à medida que o sujeito busca a aquisição desse tipo de saber, ao mesmo tempo, são construídas e mantidas, por ele, outras relações com o mundo.

Nessa perspectiva, o autor define “*o saber*” como sendo “o produto de relações epistemológicas entre os homens” e também de relações sociais. Charlot (2000, p. 61) reflete que “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos [...]” e afirma que

Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).

Nesse sentido, o pesquisador remete às análises de J. M. Monteil (1985) e J. Schlanger (1978) para sustentar que “saber é atividade e relação”. Desse modo, concorda com J. Schlanger ao dizer que “não há saber em si, o saber é uma relação” e, acrescenta a ideia de que “essa relação é uma forma de relação com o saber. [...] saber é relação”. Então, conclui que “não há saber senão para um sujeito engajado em certa relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 61-62). Portanto, como consequência, o conceito de “*relação com o saber*” implica “um conjunto de relações, do conjunto de relações que um indivíduo mantém com o fato de aprender, com o saber, com tal ou tal saber ou ‘aprender’”.

Charlot (2001, p. 27) ressalta que “toda relação com o saber é uma relação consigo”, em que aprender se refere a uma relação do sujeito que aprende “com o que ele aprende e com ele mesmo”. Em decorrência desse fato, o sentido e o valor que o sujeito dá ao que aprende são indissociáveis do sentido e valor que atribui a si próprio. Em acréscimo, o autor enfatiza que “toda relação com o saber é uma relação com o outro”, o qual se apresenta sob a forma de mediador do processo, como “fantasma do outro que cada um traz em si” e o outro “que existe como humanidade” nas obras produzidas pelo homem ao longo de sua história. Por fim, o autor diz que “toda relação com o saber é também relação com o mundo”, em que o sujeito se apropria apenas de uma parte do que foi produzido pela espécie humana.

Essas definições são geradas a partir da afirmação de Charlot (2000) de que o fracasso escolar tem a ver com a posição que os sujeitos ocupam no plano social, porém sem se reduzir a essa posição. Assim, a partir de tal afirmação, Charlot (2000, 2013) propõe que o pesquisador deve levar em conta, também, a singularidade e a história dos indivíduos, o significado que estes conferem a sua posição, a sua atividade efetiva, suas práticas e as especificidades dessa atividade que se desenvolve ou não no campo do saber. Desse modo, o autor, em sua teoria da relação com o saber, defende que aquele com quem dialogamos em nossas pesquisas é

um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p. 33).

Em razão desses esclarecimentos, a perspectiva da teoria de Charlot (2000) possibilitou-me uma análise mais concreta sobre as crianças com quem pretendi trabalhar, pois me permitiu pensar sobre elas como sujeitos reais, possuidores de grande empoderamento em seu processo de aprendizagem sobre a escrita, mesmo que estivessem, ainda, em um momento tão inicial dessa aprendizagem. Acredito, pois, que as ideias do autor me auxiliaram na compreensão de como as crianças se relacionam e se percebem na sua relação com a língua escrita, uma vez que minha intenção foi e é (pois sei que a discussão sobre um assunto tão complexo como este, está longe de ser esgotada) refletir sobre os modos como elas, pertencentes ao agrupamento do Infantil V (assim denominado o último ano da EI em Fortaleza - CE) encontram motivações e atribuem sentidos para aprender a escrever em uma realidade educacional concreta do ensino dessa modalidade de uso da língua.

Isso se justifica ainda mais porque tal realidade me parece repleta de nuances contraditórias na forma como lhes apresentam a escrita, uma vez que a escola parece perder de vista o fato de que a aprendizagem desse saber deveria, como afirma Vygotsky (1989), representar algo de que as crianças sentissem necessidade e, além disso, deveria estar fortemente associada às brincadeiras infantis, como discuto mais adiante. Portanto, olhar as crianças a partir dessa perspectiva teórica me parece seguir caminhando na mesma trilha dos estudiosos citados no tópico anterior, concebendo-as como sujeitos históricos, protagonistas

de suas ações e que, como seres humanos, são singulares, pertencentes a um contexto social e que estão inseridas em práticas sociais.

Dessa maneira, meu olhar esteve sempre voltado ao modo como elas agiriam nesse meio cultural escolar, como sujeitos que são, expressando seus desejos, suas formas de dar sentido à escrita e de compreender como essa atividade se relaciona com o que está a sua volta. Esse pensamento se fundamentou na ideia sustentada por Charlot (2000, p. 34) de que

estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo. Assim sendo, não se pode deixar de considerar o sujeito ao estudar-se a educação. Mas, nem por isso podemos esquecer que o sujeito da educação é um ser social.

Ainda segundo Charlot (2000, p. 38), ao refletir sobre a questão do saber, o pesquisador precisa ter em mente que “a experiência escolar é a de um sujeito e uma sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito” e que, por isso, considera suas especificidades, as quais, no que se referem às crianças do último ano da EI, já foram citadas anteriormente e que serão, também, discutidas no decorrer da escrita dessa dissertação.

Sendo assim, no contexto escolar, o sujeito, em sua forma peculiar, no conjunto das relações com outros atores, constrói sua subjetividade, e, nesse processo, constrói igualmente os sentidos para o mundo escolar, ou seja, os sentidos para a escola e para tudo o que tem de aprender nesse espaço. Certamente, em se tratando das crianças, podemos inferir, retomando os postulados de Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), que tais sentidos são construídos conjuntamente com o que ele denomina culturas infantis. Assim sendo, segundo Charlot (2000, p. 45), uma legítima sociologia do sujeito “não poderia deixar de lembrar de que as crianças são inseridas em um mundo do qual elas devem se apropriar com sua atividade; mundo no qual elas estarão sempre sendo confrontadas e se confrontando com a questão do saber”. Ademais, compreendo igualmente que “só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso e, portanto, ninguém pode aprender em vez do outro” (CHARLOT, 2013, p. 107).

Partindo desses princípios teóricos, acompanhei as crianças em uma parte de sua experiência escolar, mais especificamente, no seu processo de apropriação de um patrimônio cultural representado pela escrita. Isso se justifica porque entendo que saber escrever, em termos da teoria da relação com o saber, vai para além da apropriação de uma técnica de codificar e decodificar, implica estar imerso em uma sociedade que tem uma história, um

patrimônio cultural, na qual a escrita ocupa um lugar central. Por isso, reforçando mais ainda os postulados de Charlot (2000, 2001) sobre a relação com o saber, é essencial que os sujeitos crianças, no processo de apreender o saber da língua escrita, envolvam-se em uma atividade intelectual, para que possam compreender o que a escrita representa e, assim, por meio dela, apropriar-se do que foi construído pela humanidade e interpretar o mundo contemporâneo a sua volta, adotando, através de seu uso social, uma forma de ser (eu epistêmico e empírico), de “agir no e sobre [esse] mundo”. Então, pensando nas experiências das crianças com a escrita na escola em que acompanhei, acrescento também Soares (2002, p. 39) ao afirmar que apropriar-se da escrita, é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

Nesse percurso, as crianças, de forma singular, confrontam-se com os desafios ligados a essa atividade e, a partir desse processo, experimentam a sensação de pertencimento ao grupo dos outros sujeitos que, antes delas, adentraram o mundo letrado, quando compreenderem como funciona o sistema de representação da escrita. Para entendermos melhor esse processo, acredito ser necessário apresentar a formulação básica da teoria da relação com o saber. Segundo Charlot (2000), um sujeito só adentra uma atividade se ele mobilizar a si mesmo, isto é, “pôr-se em movimento”. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que se sinta impelido por “um desejo, um sentido e um valor”. Assim, faz-se necessário, ainda, que eu apresente os conceitos de atividade, mobilização e de sentido fundamentados pelo respectivo teórico.

Acerca do conceito de atividade, Charlot (2000, p. 55) a define como sendo “um conjunto de ações propulsionadas por um móbil (entendido como razões de agir) e que visam a uma meta”. O autor detalhando mais essa definição explica que “ações são operações implementadas durante a atividade. A meta é o resultado que essas ações permitem alcançar. O móbil, que deve ser distinguido da meta, é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade”. Dessa forma, compreendo que, recorrendo aos fundamentos antropológicos da noção defendidos pelo autor, a criança ao nascer, “[entra] em um mundo onde ocupa um lugar e onde será necessário exercer uma atividade” (CHARLOT, 2000, p. 53). Para isso, a criança engaja-se, envolve-se em atividades, em seu processo de humanização, mediado por outros de sua própria espécie.

Partindo da reflexão do autor de que “o homem nasce inacabado, em um mundo que preexiste a ele e que já está estruturado” e, que, “inacabado, portanto, “está aberto a transformações”, faz-me, concretamente, refletir sobre a criança, sujeito dessa pesquisa, que, como ser inacabado e sujeito histórico-cultural, ao sentir a necessidade e o desejo de

apropriação do(s) saber(es) do mundo em que está inserido, entra em atividade, constituindo a si próprio, sua subjetividade e o outro, distinguindo-se desse outro, do meio em que está inserido, enquanto, ao mesmo tempo, reconstrói e transforma o mundo, pois, segundo Charlot (2001, p. 26), “a atividade humana, assim, produz ‘obras’ e relações sociais”, isto é, “produz obras nas relações sociais, o modo de produção das obras induz relações sociais”. Portanto, nesse empenho, a criança, por meio de suas relações sociais, em sua atividade, desvela motivos e sentidos para sua existência, para compreender tudo que está em sua volta, apropriar-se do que foi construído pela humanidade, adotando posturas diante do mundo.

A escrita, sendo um patrimônio cultural construído pela humanidade, com domínio desse saber na sociedade contemporânea, torna-se obrigatória e significa está inserida nas relações sociais pertencentes ao meio letrado, faz com que a criança se sinta propulsionada a entrar em várias formas de atividades para apropriar-se desse instrumento cultural complexo como diz Vygotsky (1989), o que me leva a confirmar o pensamento de Charlot (2001, p. 26) ao defender que

a atividade humana não é desenvolvida por indivíduos isolados. É uma atividade social, de indivíduos pertencentes a grupos, a coletividades humanas estruturadas por relações sociais (isto é, por determinadas formas de divisão do trabalho, por instituições, por organizações).

Nesse sentido, reflito especificamente sobre a atividade humana de apreender a escrita que é desenvolvida pela criança e parafraseio o estudioso acima ao chamar atenção para o fato de que devemos compreender “como se desencadeia o processo de aprendizagem, uma entrada no aprender. Se o sujeito já está em atividade, a questão é compreender o que sustenta sua mobilização” (CHARLOT, 2001, p. 19), tendo “como objetivo elucidar as condições e as formas dessa mobilização”.

Nessa direção, para melhor entendermos sobre o que seja mobilização tratada aqui, ressalto o pensamento do respectivo pesquisador de que “o conceito de mobilização implica a ideia de movimento [...]. A mobilização implica mobilizar-se (de dentro)” (CHARLOT, 2000, p. 53-55), isto é, o sujeito se mobiliza internamente, impulsionado por móveis (“boas razões”) para atingir a um objetivo e postula que

qualquer que seja a entrada disciplinar, a questão da mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber: por que (motivo) o sujeito se mobiliza? e para que (fim, resultado) o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta esta atividade? [...] (CHARLOT, 2001, p. 19).

Em acréscimo, esse teórico (CHARLOT, 2000, p. 56) explica que, por isso, prefere falar em atividade, “para acentuar a questão dos móveis”, por se tratar de “uma atividade de um sujeito”. Um móbil é “o que produz a movimentação, a entrada em atividade” e, como já dito anteriormente, é um “desejo” que leva o sujeito à mobilização (CHARLOT, 2000, p. 55). O sujeito que se mobiliza é um ser humano portador de desejos. Tal desejo, segundo o autor, parece originar-se da condição humana, na qual

o homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem. [...] Essa ausência de si mesmo é a própria condição do homem. Constitui-o como sujeito e mantém a dinâmica do desejo que não pode ser reduzido a uma pulsão orgânica em busca de objeto (CHARLOT, 2000, p. 52).

Desse modo, penso nas crianças com as quais tive o privilégio de interagir, como representantes da espécie humana, carregando, desde o nascimento, essa ausência de si, sendo, por isso, portadoras de desejos e, movidas por desejos, na interação com o outro, buscam explorar, desbravar o capital cultural pertencente à sociedade da cultura escrita em que estão imersas.

Nessa busca, as crianças ressignificam suas relações com o saber escrever, valorando os elementos de sua cultura e construindo sentidos para a apropriação destes e, mais especificamente, para a aquisição da escrita, que é um dos elementos culturais pertencente a esse capital. Então, ao refletir sobre os móveis, ou seja, nos possíveis motivos e desejos que impulsionam essas crianças a aprender a escrever, sou levada a pensar sobre os sentidos e os desejos que possam estar sendo articulados por elas em suas relações com o saber escrever. Isso se justifica nos estudos de Charlot (2000, p. 56) quando introduz a ideia de desejo, ao se reportar à teoria da atividade de Leontiev (1975) a qual sustenta que “o sentido de uma atividade é a relação entre sua meta e seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado”.

Por fim, ao conceituar sentido, Charlot (2000, p. 57) sustenta que “fazem sentido um ato, um acontecimento, um[a] situação que se inscrevem nesse nó de desejos que o sujeito é”. Para que fique mais claro o conceito de sentido, o pesquisador distingue “o sentido enquanto ‘desejabilidade’”, valor (positivo ou negativo), e o sentido no que se refere “à significação”, discutindo que

quando eu digo “isso tem realmente um sentido para mim”, estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem um valor [...]. Mas, quando digo que

“não entendo nada”, isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não tem significado.

Ademais, segundo o autor, no que se refere à apropriação do saber pelo sujeito, postula que esta perde o sentido se não for acompanhada por formas específicas de relações com o mundo, pois,

se o saber é relação [como já foi dito], o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros. Os alunos para quem o saber tem, ao que parece, “um sentido e um valor como tal”, são os que conferem um sentido e um valor ao saber-objeto sob sua forma substancializada; o que supõe relações de um tipo particular com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 64).

Dessa maneira, ao refletir acerca de como o sujeito constrói sentido para a sua experiência escolar, Charlot (2000, p. 47) reafirma e justifica a possibilidade e a necessidade de realizarmos uma sociologia do sujeito a fim de compreendermos melhor essa experiência. De acordo com o autor, é devido ao fato de que

é porque cada um leva em si o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos que é possível uma sociologia do sujeito. Aí, também, um princípio fundamental para compreender-se a experiência escolar e para analisar-se a relação com o saber: a experiência escolar é, indissociavelmente, a relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber.

Com base nessa perspectiva teórica, ao focalizar as crianças no espaço escolar, tive a possibilidade de construir uma descrição mais rica e ampliada sobre suas ações em relação ao aprender a escrever.

Isso se justifica porque a escola, na concepção de Charlot (2000), configura-se como um espaço de relações, no qual é preciso que se ofereçam às crianças atividades significativas e que possibilitem a construção de seu saber através das interações. Como vimos anteriormente, com base também nos escritos de Vygotsky (1989), é nas trocas e experiências com o outro que as crianças constroem sua identidade e se percebem como um sujeito que aprende, ou, como diria Charlot (2000), como um sujeito desejante do saber. Desse modo, a escola deve tornar-se um espaço que aponte caminhos para que a relação com o saber faça sentido para as crianças e não se transforme simplesmente em um rito de cumprimento de tarefas repetitivas e descontextualizadas do mundo contemporâneo em que esses sujeitos aprendizes e produtores de culturas estão inseridos.

Ao buscar dar conta dessa empreitada, os professores se tornam partes essenciais dentro do processo de aprendizagem das crianças, já que Charlot (2000, p. 46), ao resenhar o pensamento de Girard (1982), afirma que o “desejo é desejo do desejo do outro”. Com isso, podemos inferir que aprender para as crianças fará sentido quando elas também sentirem desejo, ou seja, quando atribuírem sentido ao estar aprendendo o que os professores têm a lhes ensinar e sentirem o quanto esses profissionais consideram o que já sabem, valorizam o que estão a construir e seus desejos por conhecer outros saberes e culturas por meio da escrita, construindo conexões e entrelaçamentos com seus contextos da vida cotidiana. Em acréscimo, é possível inferir ainda que esse desejo se relaciona com o prazer de estar junto das outras crianças, as quais, em conjunto, contribuem para a significação acerca da aprendizagem e do uso da escrita em favor de suas ações e interações. O ciclo dos desejos se complementa com “o desejo de saber”, sendo este compreendido como o valor ou a importância que os sujeitos atribuem à apropriação de um objeto que resulta da construção cognitiva no ato de aprender.

No entanto, é preciso uma ressalva sobre a questão do desejo, a qual Charlot (2000) não negligencia quando também se refere ao modo como Jacky Beillerot (1996) trata essa questão. Segundo esses dois autores, o desejo não é uma questão de pulsão biológica e, por isso, o desejo do qual eles falam tem a ver com o sentido e o prazer de se aprender sobre algo, com o valor e a importância dessa aprendizagem para a satisfação e a autoconfiança do sujeito. Portanto, não há como compreender uma relação com o saber se não se partir do próprio sujeito, ou seja, sem compreender que o próprio sujeito é desejo e relação.

Seguindo essas reflexões, Charlot (2000, p. 55), ao conceber de forma holística o indivíduo como sujeito de sua aprendizagem, explica que o sujeito, na sua relação com o saber, põe-se em mobilização, ou seja, internamente põe-se em movimento, pois sente o desejo de algo e sente que precisa mobilizar-se. Para o autor, como já vimos, a mobilização implica um processo diferente de sentir-se motivado por algo ou por alguém, uma vez que a motivação parece traduzir um incentivo que vem de fora, enquanto que a mobilização revela os motivos (as razões e os desejos) que vêm de dentro do sujeito e o ajudam a construir sentidos para o seu agir. Em outros termos, razões que impulsionam o sujeito a engajar-se em uma atividade, a qual é definida pelo autor como “um conjunto de ações propulsionadas por um móbil [motivo] e que visam a uma meta [objetivo]”. Desse modo, afilio-me às ideias de Charlot (2000) para refletir sobre o modo como as crianças estão construindo sua relação com o saber da língua escrita.

Nesse percurso guiado pelas ideias de Charlot (2000, 2013), percebi, ao adentrar no campo de pesquisa, por meio dos diálogos com os sujeitos participantes, que o papel da

escola deve ser o de oportunizar às crianças práticas educativas de uso da escrita em uma perspectiva não de apropriação passiva de um código, mas voltadas para seu funcionamento no meio social, como instrumento de exercício de sua cidadania, de transformação do contexto em que estão imersas. Dito de outro modo, entendi que, ao contrário do modelo tradicional de ensino da escrita que é imposto pelo sistema educacional, a escola precisa atuar como uma agência formadora para o letramento das crianças, o que implica proporcionar experiências nas quais as crianças tenham espaço para agir como um ser pensante que são em relação à escrita, ou seja, que reflitam sobre suas aprendizagens acerca desse objeto que é, ao mesmo tempo, uma tecnologia sofisticada de comunicação e de participação nas práticas sociais. Sendo o papel da EI promover o desenvolvimento integral das crianças, possibilitando a articulação e ampliação de saberes construídos pela humanidade, corroboro com a ideia de que o ensino da língua escrita na EI deve ir na direção contrária ao modelo educacional tradicional em que

as atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala [...] são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo (MELLO, 2014, p. 22).

Sendo assim, a escola deve oferecer situações em que as crianças sintam a necessidade e o desejo de questionar sobre o que é escrever, sobre a forma como a escrita se estrutura e sobre sua função no meio social em que estão inseridas, por meio de experiências significativas que considerem as diversas formas de expressão inerentes a esses sujeitos. Portanto, para a construção de uma satisfatória relação com o saber escrever, é fundamental, como afirma Soares (2004a), que a escola possa alfabetizar e letrar as crianças simultaneamente, conforme discutiremos no tópico a seguir.

2.3 A aprendizagem da escrita como uma atividade e como prática de letramento

Em nosso país, e mais precisamente em Fortaleza - CE, de onde emergem as reflexões que aqui apresento, tem sido cada vez mais comum que, no período em que as crianças estão no último ano da EI (Infantil V), invista-se muito forte na sua alfabetização com práticas de escrita, sobre as quais falei anteriormente. Essas práticas são voltadas muito fortemente para o ensino técnico do sistema de escrita, sem que os professores se preocupem

com seu uso nas práticas sociais. Lima (2013) confirma esse fato, em sua dissertação sobre as experiências educacionais no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ao enfatizar que constatou a preocupação da professora em garantir que as crianças de Infantil V se apropriassem da linguagem escrita. Desse modo, a ênfase excessiva estava nas atividades de leitura e escrita e o foco principal era a alfabetização das crianças, de forma mecânica, por meio de atividades de escrita com palavras isoladas. Portanto, o foco dessa prática estava mais fortemente na relação letra-som, esquecendo-se do uso social da leitura e da escrita, o que, conseqüentemente, torna as tarefas enfadonhas para as crianças.

Ao refletir sobre essa realidade educacional das crianças nesse contexto da transição da primeira para a segunda etapa da educação básica, parece-me que, na cultura escolar, as práticas docentes não são voltadas para dar continuidade ou ampliar as experiências e os saberes plurais de forma significativa para as crianças. Na escola tem sido comum que esses saberes e experiências sejam fragmentados e que o ensino da língua escrita parece não dar possibilidades de a criança construir sentidos que a mobilizem para a aprendizagem desta como uma prática social, por não ultrapassar a sala de aula. Parece ainda que a cultura da escola se fundamenta em preparar a criança não para pensar sobre a linguagem escrita em seus usos nas práticas sociais de letramento, mas para as tarefas, para as necessidades imediatistas por resultados da própria instituição.

Essa situação parece contraditória para as crianças, pois, em sua forma de entender o mundo, de se apropriar do conhecimento, já percebem que a escrita tem sua utilização bem ampla, que está além dos muros da escola e está nas diversas formas sociais e culturais de a sociedade se expressar. Essa problemática me faz reportar Charlot (2000), o qual afirma que, na relação com o saber, é necessário um motivo que impulse o sujeito em sua atividade para o aprender. Em outros termos, para que a escrita possa vir a ser uma atividade que atraia o desejo das crianças, faz-se necessário, como afirma Charlot (2000) baseado na teoria da atividade de Leontiev (2010), que o motivo e o objetivo de sua aprendizagem sejam coincidentes. Suponho, então, que a criança só encontrará sentido para essa aprendizagem se o ensino da escrita estiver voltado para seu uso social, ou seja, que esse ensino conduza as experiências com a escrita para uma atividade de letramento. Nessa direção, o motivo para as crianças aprenderem a escrever deve coincidir com o objetivo dessa aprendizagem.

Bem próxima dessa ideia, Soares (2004a) diz que o ideal é que a escola, em seu ensino da língua escrita, alfabetize as crianças ao mesmo tempo em que estas também se tornem letradas. Em outros termos, isso significa que, para que as crianças encontrem sentido

para escrever, na sua relação com a aprendizagem da escrita, é preciso que elas percebam a função social dessa atividade. Ainda sobre essa questão, a autora afirma que

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - *a alfabetização* - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - *o letramento* (SOARES, 2004a, p. 14, grifos da autora).

Acrescento, ainda com relação a essa temática, o pensamento de Britto (2014, p. XIII) ao defender que “o que se propõe como princípio que deve orientar a ação educativa é que entrar no universo da escrita é operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados [...]”.

Então, com relação à escrita como uma atividade e como uma prática de letramento, assim como Britto (2014), Kramer e Nunes (2011) parecem concordar com Charlot (2000) e Soares (2004a) ao defender que,

para favorecer o papel da educação infantil e do ensino fundamental na formação do leitor e de crianças e adultos que gostem de escrever e queiram escrever, as instituições de ambas as etapas da educação básica devem ampliar a experiência estética com música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura, diversificando as atividades das crianças com a leitura e a escrita como narrativa, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio [...] com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80).

Então, ainda dialogando com as reflexões acima, penso que as crianças, como sujeito da ação de aprender, imersas em uma sociedade em que a aquisição da escrita é determinante para sua inserção social, ao interagirem com essa linguagem em contextos individuais e coletivos, desejam compreendê-la e, para isso, impulsionam-se na busca por apreender o funcionamento social dessa tecnologia de comunicação.

Com base nisso, faço inferências e defendo que, motivadas pela curiosidade de conhecer, pelo sentimento de pertencimento ao grupo social letrado, elas tentem encontrar sentido legítimo para mergulhar nessa atividade, desde que seja vivenciada como uma autêntica prática de letramento. É no contexto da aprendizagem da escrita como uma atividade e uma prática de letramento que as crianças compreenderão “o para quê” aprender a escrever, qual o seu lugar no processo de construção desse conhecimento e qual o seu papel na sociedade da cultura escrita, assim como também, perceber-se-ão ativas em seu percurso

de aprendizagem. Isso se justifica porque, segundo Charlot (2013, p. 113), “a atividade de quem aprende é o fundamento da aprendizagem”, ou seja, como já havia dito, os motivos e os objetivos do aprender precisam coincidir para que a atividade mobilize os sujeitos à aprendizagem e esta tenha um sentido para eles.

Nessa mesma direção, Soares (2002, p. 18) define que letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever”, ou seja, “o estado ou a condição” de saber fazer o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. Percebo, nesse enfoque, que a autora corrobora com as ideias de Charlot (2000), pois o letramento, como resultado das ações de “aprender a”, pode ser concebido como uma atividade desenvolvida na perspectiva da “relação com”, na qual o sujeito mobiliza-se no seu processo de conhecer sua língua, encontrando sentido para essa aquisição no contexto das práticas sociais. Em acréscimo, ao se contrapor à ideia de que são as posições sociais que determinam a relação dos sujeitos com os conhecimentos na escola, Charlot (2000, p. 35) defende que um sujeito apresenta um “psíquico, subjetividade que tem leis próprias de organização e funcionamento irredutíveis às do ‘exterior’, do social, de um espaço de posições”.

Nesse aspecto, as ideias de Soares (2002, p. 37) também parecem convergir com as do citado autor, quando a mesma afirma que social

e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – [que] não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - [ou seja,] sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Ainda de acordo com essa autora, para que as crianças e adultos entrem no mundo da escrita, faz-se necessário possibilitar que esses sujeitos se envolvam nas mais variadas formas de práticas sociais de escrita. Para isso, Soares (2002) sustenta que são necessárias para o letramento as condições sociais, culturais e econômicas e que as pessoas precisam estar imersas em um ambiente de letramento. Dessa forma, as ideias de Soares (2002) e Charlot (2000) convergem no pensamento de que aprender exige que o sujeito esteja em contato com pessoas e objetos de sua cultura, sintam a necessidade do saber, busquem e encontrem sentido em seu processo de apropriação dos conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade. Portanto, pensando as crianças na sua relação com a língua escrita, no contexto escolar, a aprendizagem dessa linguagem precisa acontecer de forma prazerosa, mas também contextualizada e significativa.

Para isso, as crianças precisam ter contato com materiais impressos e atividades gráficas significativas que as possibilitem vivenciar experiências com diversos usos sociais dessa linguagem. Bem anteriormente às ideias de Charlot (2000) e Soares (2002), parte dessas indicações já tinha sido oferecida por Vygotsky (1989, p. 133) quando, ao estudar a pré-história da linguagem escrita, afirma que a escrita, ao ser apresentada ainda na pré-escola, precisa tornar-se relevante e necessária à vida das crianças. Segundo o autor,

o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem utilizados apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola [...] então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderão entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite [...]. [Assim,] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Em complemento, ele ressalta que o ensino e o processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças só têm significado se for realizado em um contexto lúdico, na relação com o brinquedo, para que as crianças possam “ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treinamento imposto de fora para dentro” (VYGOTSKY, 1989, p. 134). E acrescenta:

O melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. Para isso, é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. Métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo. [Portanto] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 1989, p. 134).

Essas afirmações de Vygotsky (1989) apresentam um ponto de encontro com a teoria de Charlot (2000) sobre o sentido do aprender, mas que poderia passar despercebido ou entendido de modo diferente por um leitor desavisado. Este poderia pensar que, no contexto escolar, no contato com o saber escrever, as crianças teriam como móbeis (motivos) o brinquedo, o ambiente, a mediação do outro e a vivência de situações lúdicas de uso social dessa linguagem no contexto escolar. No entanto, seja nas afirmações de Vygotsky (1989) ou nas formulações de Charlot (2000) sobre o aprender, os motivos ou móbeis para a aprendizagem da escrita jamais devem ser entendidos apenas como objetos ou situações que

simplesmente animam e/ou tornam lúdica essa aprendizagem, mas como as muitas coisas e ações que as crianças almejam e podem fazer a partir do que aprenderam sobre a escrita. É nesse aspecto também que, a nosso ver, encontra-se posto o significado do alfabetizar-letRANDo para Soares (2002).

Caminhando na trilha desses conhecimentos construídos pelos respectivos autores, conceber a aprendizagem da escrita das crianças nos impele a compreendê-la, também, em uma visão mais ampla, na qual

aprender [implica] entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, [ou seja] esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Sendo assim, ao parafrasear os autores citados, percebo o quanto a aprendizagem da escrita, como uma atividade (CHARLOT, 2001) e uma prática de letramento (SOARES, 2002) vai além do domínio de um código ou do sistema alfabético apenas; ela implica também em apropriar-se de sua utilização consciente nos mais variados espaços sociais, que ultrapassam, e muito, a circunferência dos muros da escola.

Isso se justifica porque a relação das crianças com a aprendizagem dessa forma de linguagem, assim como os autores enfatizam, está inserida em um contexto social e histórico cheio de significados. Parece-me, então, que somente um ensino com práticas contextualizadas nas relações sociais, nas práticas sociais de escrita, fará sentido e possibilitará que as crianças, com sua forma própria e singular de se apropriar desse saber, percebam-se como sujeitos que agem no e com o mundo e podem transformá-lo a partir de suas ações. Em suma, por serem as crianças seres históricos e sociais (ARIÈS, 1981), elas são inteiramente capazes de produzir culturas (significações) por meio das brincadeiras, junto a seus pares infantis (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007), e, ao construírem sua relação com o aprender e o saber (CHARLOT, 2000), também são capazes de ampliar, de modo efetivo, a interação, via linguagem oral e escrita, com os outros que com elas partilham o mundo (VYGOTSKY, 1989).

3 DESCOBRINDO CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

“O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 8).

Foi com esse pensamento de Sarmiento e Pinto (1997) que pensei no caminho trilhado no processo de investigação com as crianças com as quais compartilhei minhas indagações. Além de mim, elas foram também protagonistas do conhecimento construído e a ser apresentado nessa dissertação.

3.1 Tipo de pesquisa

De acordo com Minayo (2002, p. 21-22), a metodologia é “um caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Nesse sentido, refleti sobre a natureza do meu objeto de pesquisa e sobre qual seria o melhor caminho a ser trilhado na pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar a relação de crianças do último ano da EI com a aprendizagem da escrita, considerando os móveis e os sentidos que configuram essa relação. Pensei nas crianças como sujeitos da pesquisa, na realidade em que estavam inseridas e percebi que a pesquisa numa abordagem qualitativa foi a que me forneceu melhores subsídios para o percurso seguido no processo de busca para atingir o objetivo geral almejado.

De acordo com Minayo (2002, p. 21-22),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A autora acrescenta ainda que “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2002, p. 22). Em razão disso, refleti que a presente investigação se inseriu no contexto dessas ações e relações humanas citadas pela

autora, já que o objeto que foi pesquisado se encontrava em um meio escolar, permeado por ricas interações e conflitos.

Acrescentei, nessa direção, as ideias de Bogdan e Biklen (1994, p. 16), que fortaleceram minhas escolhas, já que, para esses autores,

as experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objecto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), a investigação qualitativa apresenta cinco características específicas:

- 1- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...];
- 2- Investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números [...];
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...];
- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente [...];
- 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...].

Penso que os objetivos traçados para a presente pesquisa, bem como seu objeto de estudo e seus sujeitos, foram bem apropriados a esse modelo de investigação, visto que pretendi seguir fielmente esse conjunto de características mencionadas por Bogdan e Biklen (1994).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, esses autores afirmam que, no campo da educação,

a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. [...]. A expressão etnográfica é igualmente aplicada a este tipo de abordagem. Enquanto que alguns autores a utilizam num sentido formal, para se referirem a uma categoria particular de investigação qualitativa, aquela a que a maioria dos antropólogos se dedica e que tem como objectivo a descrição da cultura, ela também é utilizada de forma mais genérica - algumas vezes como sinónimo - da investigação qualitativa tal como a estamos a descrever (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

Dessa forma, então, considerando que este estudo se deu no contexto educacional, vi que a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico me possibilitou, como pesquisadora, ferramentas para analisar melhor, em situações concretas, a escuta das crianças. Dessa escuta, atenta e respeitosa, busquei compreender as formas de elas se relacionarem com o processo de apropriação do saber escrever, de construírem sentidos para o que vivenciam e de se perceberem na sua relação com o saber escrever no espaço escolar.

Em outros termos, é no universo dos significados que as crianças constroem, nesse espaço de interações e conflitos, que busquei a compreensão para os sentidos que elas atribuem à aprendizagem da escrita. Procurei, assim, a contribuição da Etnografia para enriquecer meu olhar no campo da pesquisa, pois, também acreditei ser necessário enriquecer com traços etnográficos a pesquisa qualitativa que pretendi realizar. Nesse sentido, os traços etnográficos da pesquisa estiveram localizados na imersão que fiz no mundo das relações que as crianças participantes desse estudo mostraram estabelecer com a escrita, juntamente com seus pares e que, por serem construídos histórica e culturalmente, não poderiam ser analisadas por métodos de investigações matemáticos.

Acrescento ainda que o respectivo tipo de pesquisa também tornou viável a mim, como pesquisadora aprendiz, constituir-me, enquanto tal, na relação com o saber pesquisar, com os sujeitos e com o objeto de estudo. Isso se justifica pelo fato de que, segundo Charlot (2000), o sujeito é um ser singular, que age no e com o mundo e que se constitui na relação do eu consigo e com o outro no contexto social. Isso me fez refletir sobre o pensamento de Dieb (2007, p. 73), em sua tese, quando diz que

levar em consideração todas essas características da pesquisa qualitativa [o fez] convicto de que ao pesquisador, ou ao aprendiz dessa atividade, cabe reconhecer os efeitos que sua prática produz em relação às realidades humanas e sociais, e que é, realmente necessário pensar em relação com o saber.

Nessa perspectiva, ao desenvolver essa pesquisa, meus passos de aprendiz de pesquisadora seguiram na direção da reflexão de Dieb (2007) sobre o que é ser um sujeito-pesquisador, bem como as reflexões de Freitas (2002, p. 29), para quem o pesquisador

não é um ser humano genérico, mas um ser social, [que] faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constituiu como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem de relações intersubjetivas que estabelece com os [outros] sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social.

Pretendi ainda, nessa direção, para enriquecer meu olhar no campo de investigação, reportar-me às ideias de Charlot (2000) acerca do fato de que os sujeitos se constituem na relação com o saber, por se encontrarem inseridos em um contexto rico de relações socioculturais e históricas. Essas reflexões também me levaram, portanto, à escolha de alguns recursos da etnografia para subsidiar o percurso dessa pesquisa.

Assim sendo, com a pesquisa qualitativa alinhada aos traços etnográficos, acreditei na possibilidade de, no contato com as crianças e com outros sujeitos pertencentes ao contexto escolar, poder aprender, principalmente com elas, as crianças, sobre sua relação com o saber escrever. Ao mesmo tempo, desejei aprofundar meu olhar investigativo e perceber-me aprendendo mais ainda sobre como fazer pesquisa no campo da Educação. Com essa intenção é que, a seguir, apresentarei, primeiramente, a forma criteriosa de escolha do local e dos sujeitos dessa pesquisa para, mais adiante, descrever o perfil de cada uma das crianças de forma mais detalhada.

3.2 Local e sujeitos da pesquisa

Considerarei que, de acordo com os objetivos que buscava atingir e com a questão central da pesquisa, A Escola Arco-íris, cujo nome é fictício, seria o local mais indicado para a investigação, por ser uma escola da rede pública de ensino do município de Fortaleza - CE. Outro critério que me fez escolher a respectiva escola foi por ter em sua estrutura de funcionamento EI e também Ensino Fundamental (1º ao 4º ano). Isso se justifica por eu acreditar que me possibilitaria melhor abordar meu objeto de estudo, que são as relações das crianças do último ano de EI com a escrita, já que as implicações e os impactos das demandas políticas do poder público municipal de Fortaleza para o ensino da escrita em ambas etapas provocam influências de uma etapa sobre a outra. Além disso, essas demandas determinam a forma como o saber escrever deve ser apresentado às crianças em cada agrupamento atendido na EI e nas séries iniciais do EF, parecendo, assim também, repercutir nos sentidos que as crianças constroem sobre esse saber.

Em acréscimo, a instituição escolhida teria que apresentar um bom número de crianças por turma, por eu levar em conta a existência de diferentes infâncias, realidades infantis, como foi o caso da Escola Arco-íris, o que viabilizou uma maior qualidade aos dados porque pude obter muito mais informações da parte delas. Outro critério de escolha foi pelo fato de que, enquanto técnica formadora da EI da rede municipal, já havia, nos momentos de formação, construído vínculos afetivos tanto com o grupo gestor, quanto com os docentes do

Infantil IV e V da referida instituição, o que pensei que facilitaria um bom acolhimento das professoras e a minha inserção em suas salas de atividades. Optei por ser uma instituição da rede pública pelo fato de a questão da pesquisa ter nascido a partir da minha vivência profissional como formadora e técnica em Educação, através das observações feitas durante o acompanhamento às práticas pedagógicas nas escolas públicas da rede municipal de ensino.

Nessas escolas, pude perceber diversos entraves com relação ao ensino da escrita na EI, os quais, principalmente, fizeram-me detectar o fenômeno a ser pesquisado e os sujeitos implicados nesse contexto educacional. Assim sendo, seria difícil dissociar-me desse contexto, enquanto pesquisadora, uma vez que os

investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, [...], os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Nesse sentido, refletindo sobre pesquisa com crianças, percebi, concordando também com Graue e Walsh (2003), o quanto é necessário investigar suas ações em um espaço real, indo ao encontro de sua experiência em contextos históricos e culturais específicos.

Cabe aqui lembrar, também, o pensamento de Charlot (2000) que, ao estudar o sujeito na relação com o saber, afirma que ele, o sujeito, é um ser singular e social, que interpreta e dá sentido ao mundo e tem uma história. Pensando nisso, focalizei como sujeitos da pesquisa as crianças matriculadas no Infantil V, que é o último ano de EI da instituição referida.

Sobre a questão da escolha dos sujeitos, Minayo (2002, p. 43) afirma que uma “amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”. Preliminarmente, pensei que escolheria crianças de turmas de EI diferentes, pelo motivo de que, muitas vezes, mesmo estando em um mesmo espaço escolar, poderiam ocorrer diferenças no envolvimento das crianças na relação com o saber escrever devido à postura de cada professor na forma de interagir com as crianças e de lhes apresentar a escrita. Preocupei-me a respeito de que a participação das crianças dependeria também das formas como os docentes possibilitariam o meu contato com elas, visto que poderiam surgir alguns desconfortos a respeito de minha presença em sala.

Nesse percurso, o qual será detalhado mais adiante no corpo dessa dissertação, pretendi construir uma relação dialógica com as crianças, explicando-lhes sempre o porquê de minha presença na escola e combinando, de forma contínua com elas, sua participação na pesquisa. Busquei ter sempre a consciência de que seria necessário respeitar seu consentimento e interesse em querer participar das investigações ou sua decisão de sair da pesquisa em qualquer momento, considerando suas necessidades e singularidades. Além disso, as crianças ganharam nomes fictícios para que fossem respeitadas no seu direito à privacidade.

Empenhei-me em encontrar estratégias que, de uma forma mais próxima da realidade das crianças no espaço escolar, pudessem iluminar a minha atividade de pesquisadora, movida pelo desejo de melhor conhecer as crianças. Procurei caminhos que me possibilitassem a melhor forma de me aproximar delas, para tentar compreender seus sentimentos de afetos e desafetos em relação à atividade de aprender a escrever e para escutar suas percepções sobre si na sua relação com essa aprendizagem, a qual, segundo Barré-De Miniac (2008 *apud* DIEB, 2015), envolve não apenas investimentos pessoais, como também opiniões, atitudes, rerepresentações e verbalizações acerca da escrita.

Pensando nesse percurso, no próximo tópico apresentarei a instituição campo da pesquisa, primeiramente situando-a no contexto político-educacional do município de Fortaleza e depois discorrendo sobre sua localização, estrutura física e funcionamento. Em seguida, tratarei dos perfis dos sujeitos que participaram da pesquisa.

3.2.1 Local da pesquisa

A seguir, para uma melhor compreensão das práticas de ensino da escrita e das relações com esse saber que são possibilitadas às crianças, considero importante situar o contexto político-educacional em que a escola está inserida.

3.2.1.1 Contextualizando a escola na realidade político-educacional do município de Fortaleza

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (BARROS, 2003, p. 23).

Concordando com o pensamento acima, busquei por meio de minhas observações, aproximar-me da realidade da escola, relacionando-a ao contexto da política educacional para etapa de EI do município de Fortaleza - CE. A intenção era a de construir vínculos com todos os atores imersos, estando atenta a suas vozes, gestos, ações e suas histórias, para que eu, repleta dessa intimidade, desse amor, dos quais fala o poeta acima, pudesse, com mais propriedade, apresentar a instituição que abriu suas portas para que esse estudo fosse realizado. Dessa forma, proponho-me, antes de descrever o *locus* da pesquisa, a configurar a forma como o poder público municipal de Fortaleza tem conduzido a organização e estruturação político-administrativa e pedagógica da etapa de EI.

Essa descrição servirá para que se possa melhor entender o contexto político-educacional em que está inserida a instituição pesquisada e, assim, compreender nuances do processo educativo vivenciadas no cotidiano escolar. Tal contexto escolar foi retratado pelas crianças em suas falas, das quais buscamos compreender a construção de suas relações com o saber, mais especificamente com o saber e o aprender a escrever. Isso se fez necessário porque,

se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece — do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo — é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia. Uma boa interpretação de qualquer coisa — um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade — leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar (GEERTZ, 2008, p. 13).

Nesse sentido, é importante saber que a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) está administrativamente dividida em sete Secretarias Executivas Regionais, que contêm seis distritos de educação (DE). Estes estão enumerados de I a VI (Distrito de Educação I, Distrito de Educação II e assim sucessivamente). A SME desse município tem sob sua responsabilidade as etapas da EI, que se estende do Infantil I ao Infantil V, e do EF, que abrange do 1º ao 9º ano. Nessa configuração, é importante explicar que na EI os agrupamentos de crianças são denominados pela PMF de acordo com a faixa etária, estabelecendo a seguinte nomenclatura: Infantil I (para crianças de 1 ano), Infantil II (crianças de 2 anos), Infantil III (crianças de 3 anos), Infantil IV (crianças de 4 anos) e Infantil V (crianças de 5 anos). Sendo assim, no aspecto administrativo, a SME, por meio da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI) e da Coordenadoria do Ensino Fundamental, gerencia suas diretrizes políticas e pedagógicas a serem desenvolvidas nas e pelas instituições de EI e de EF que estão localizadas nos bairros da região metropolitana de Fortaleza, pertencentes a cada DE.

No cumprimento dessas ações, para o acompanhamento das práticas pedagógicas, da rotina escolar, do processo de ensino e aprendizagem das crianças e formação continuada docente, a COEI conta com o apoio dos técnicos em educação, formadores terceirizados e gerentes que estão lotados na Célula de EI de cada DE. Em 2017, ano em que iniciei a pesquisa de campo, a SME, por meio da COEI, coordenou o parque escolar da rede municipal de ensino com um total de 375 instituições. Juntas, elas ofertaram EI atendendo crianças na faixa etária de 1 a 5 anos de idade, sendo: 137 escolas patrimoniais, 152 Centros de EI e 86 creches conveniadas.

No aspecto político-pedagógico mais geral, as ações desenvolvidas pela SME, contando com o apoio da COEI na etapa de EI do município de Fortaleza, buscam seguir os princípios legais contidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e nas DCNEI, determinadas pela Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009). No que se refere à política educacional local, a respectiva Secretaria de Educação deve pautar também suas ações nas orientações da Resolução nº 002/2010, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME) (FORTALEZA, 2010), e nas metas do Plano Municipal de Educação (2015-2025) (FORTALEZA, 2015). Nesse desenho político-educacional, o CME, através da Resolução nº 002/2010, orienta as ações políticas e pedagógicas da SME, fixando as normas para a criação, credenciamento e funcionamento das instituições de EI, reafirmando a EI como primeira etapa da Educação Básica que constitui um direito da criança de 0 a 5 anos de idade e dever do Estado.

Essa resolução defende que a EI deve ser ofertada em creches e pré-escolas e que a matrícula das crianças nessas instituições deverá tornar-se obrigatória a partir do ano de publicação da respectiva resolução. Essa medida seria implementada progressivamente até 2016 (BRASIL, 2010). Acrescento ainda que, nessa resolução, em seu Art. 17, alterado pela Resolução nº 014/2016, a orientação quanto ao número de crianças a serem atendidas por turma foi estabelecida de acordo com a razão professor (a)/criança, descrita na seguinte tabela:

Tabela 1 – Organização dos agrupamentos/Razão professor-criança

Faixa etária	Nº de crianças	Professor (a)
Até 1 (um) ano	Até 6 (seis)	Um
1 (um) ano	Até 8 (oito)	Um
2 (dois) a 3 (três) anos	Até 10 (dez)	Um
4 (quatro) a 5 (cinco) anos	Até 20 (vinte)	Um

Fonte: Resolução nº 014/2016 (FORTALEZA, 2016).

Vale citar, também, que o Art. 18 da Resolução nº 002 assegura:

Nos agrupamentos que atendem crianças com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais ou transtornos globais do desenvolvimento, a cada criança atendida haverá redução de 3 (três) vagas para matrícula, sendo limitado o atendimento a 2 (duas) crianças, nessas condições, por agrupamento.

Parágrafo único. Para efeito de redução do número de alunos nos agrupamentos, serão consideradas as deficiências permanentes: síndrome de Down, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, autismo, paralisia cerebral e outras, devidamente comprovadas por profissional da área de saúde (FORTALEZA, 2010, p. 5, grifo do autor).

Nessa organização educacional, os profissionais que atuam nas instituições de EI são: Coordenador Pedagógico, Professor Regente e Assistente da Educação Infantil/Auxiliar de Serviços Educacionais. As orientações do CME de Fortaleza, quanto ao nível de formação do professor de EI, determina no artigo 22:

O responsável direto por qualquer agrupamento de crianças é o (a) professor(a) de Educação Infantil com formação: I - em curso de nível superior em Pedagogia, de preferência com estudos específicos em Educação Infantil; II - em curso de nível médio na modalidade Normal (FORTALEZA, 2010, p. 6).

Dessa forma, o atendimento da EI do sistema municipal público de ensino de Fortaleza acontece em instituições com características diferenciadas. Ele é oferecido para crianças de 1 a 3 anos de idade, tanto em creches conveniadas, cujo repasse de recursos é feito através do convênio com associações comunitárias, como em creches municipalizadas, chamadas de Centros de Educação Infantil (CEI), que são administradas e mantidas pelo poder público municipal, funcionando em prédios do patrimônio da Prefeitura e em prédios locados e/ou cedidos, das quais apenas algumas já oferecem vagas de 1 até 5 anos de idade. Além desses CEI que atendem pré-escola, a EI para crianças de 4 a 5 anos de idade, em sua grande maioria, é ofertada em escolas municipais (instituições patrimoniais), que são também

mantidas e gerenciadas pelo poder municipal e funcionam em prédios escolares da própria Prefeitura.

Nesse contexto, penso que convém aqui refletir sobre a forma como a Resolução supracitada é aplicada nas instituições de EI, para compreendermos mais a realidade do campo de pesquisa e perceber que alguns aspectos de aplicação da legislação mencionada estão em contradição com a realidade educacional pública do município. Considero importante compartilhar e refletir sobre esses aspectos contraditórios do respectivo contexto educacional amparada na ideia de que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente dos outros? Há alguma razão para que determinadas actividades ocorram em determinado local? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem com método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Então, constato uma contradição no fato de que ainda não é oferecido nas instituições de EI o atendimento às crianças de 0 a 11 meses, assim como a política do poder público municipal de ampliação do parque escolar para EI, apesar das estratégias executadas para aumentar a oferta de vagas para essa etapa, ainda não tem atendido às necessidades de muitas crianças ao acesso e à permanência com qualidade na escola. Tal realidade foi evidenciada pelo fato de que o atendimento integral em algumas instituições não estava assegurado em algumas creches e CEI, assim como pelo fato deste ser disponibilizado em prédios que, na sua maioria, apresentam estruturas físicas precárias, não adequadas para as necessidades da faixa etária atendida. Isso mostra ser cumprido, apenas em parte, o direito de todas as crianças à EI pública de qualidade.

Outro aspecto contraditório foi e, ainda é, a razão professor/criança, pois a quantidade de crianças em sala de atividades estabelecida no município ainda não segue o que é definido naquela tabela já apresentada. Tampouco o são as orientações quanto aos agrupamentos de crianças com deficiências, tendo como consequência salas repletas de crianças. Isso, portanto, parece-me dificultar o processo de ensino e de aprendizagem e a efetiva inclusão de cada criança em sua singularidade.

Situando ainda o contexto político educacional da EI no município de Fortaleza, a Resolução nº 002/2010 assegura que a finalidade da EI é “o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos: físico, psicomotor, cognitivo, linguístico, afetivo, ético, estético, cultural e social complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 2) e que “nesta etapa, a ação pedagógica é caracterizada pela indissociabilidade entre educar e cuidar, considerando as vivências socioculturais das crianças” (BRASIL, 2010, p. 2). A meu ver há uma contradição com relação à indissociabilidade das ações do cuidar e educar quando a Resolução se refere, em todo o seu documento, que essas ações são de responsabilidade direta do professor, no entanto a PMF contrata, para dividir essa atribuição, outros profissionais, criando o cargo de Assistentes Educacionais. Penso que isso fragmenta as ações de cuidar e educar, o que denota o abismo grande que há entre as políticas públicas para a infância e a legislação.

O respectivo documento legal também trata dos objetivos dessa etapa, dentre os quais os que mais me chamam a atenção são: “I - Proporcionar as condições adequadas à promoção do bem-estar, da proteção, do cuidado e educação, das aprendizagens e do desenvolvimento da criança” e “IV - Promover situações de aprendizagens significativas e intencionais que possibilitem a apropriação e produção de conhecimento e cultura” (BRASIL, 2010, p. 3). Ao adentrar na realidade do campo pesquisado, embora não seja o foco desse estudo, percebi profundas contradições, tanto com relação às condições que são possibilitadas para o desenvolvimento integral da criança, seu bem-estar e aprendizagens, quanto no que diz respeito às condições dadas aos docentes de materiais didáticos, de espaço e tempo. Essas questões serão refletidas e discutidas mais adiante na apresentação dos dados, considerando que, de certa forma, elas parecem influenciar na relação com a aprendizagem da escrita.

Faz-se importante salientar que além dessas orientações legais de âmbito mais geral no que se refere à organização do trabalho pedagógico cotidiano nas instituições de EI, segundo as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil do município (FORTALEZA, 2017), os instrumentos que norteiam a prática pedagógica dos profissionais dessa etapa de ensino são:

- a) Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (2016);
- b) Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2016);
- c) Experiências de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016);
- d) Guia de Transição Escolar (2017);

e) Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança (2017).

Entre esses importantes instrumentos norteadores, enfatizo a relevância da Proposta Curricular para EI da rede municipal (FORTALEZA, 2016) por ser um documento que foi construído com a participação de grande parte dos profissionais envolvidos nessa etapa da educação básica do município e por sua elaboração ter sido fundamentada tanto nas DCNEI (BRASIL, 2009) como na da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). São esses documentos que mais diretamente indicam as concepções de criança, currículo, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem que devem nortear o trabalho pedagógico nas instituições. Além disso, eles apontam as ações didáticas do professor quanto ao planejamento pedagógico, no que diz respeito à organização do espaço e do tempo, à avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e à orientação para a construção da proposta pedagógica de cada creche e pré-escola.

Vale ressaltar que, no que concerne à organização dos espaços e dos tempos pedagógicos nas instituições de EI, a PMF, por trabalhar em parceria com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em seu eixo de EI, adota as orientações deste, que orienta que no espaço da sala de atividades sejam organizados espaços pedagógicos juntamente com as crianças e que no cotidiano sejam respeitados os “tempos que não podem faltar” (assim denominados pelo programa) os quais são: Tempo de chegada, Tempo de roda de conversa, Tempo de higiene e alimentação, Tempo de construção de si e do mundo, Tempo da roda de história e Tempo de parque e Tempo de saída.

Cabe, aqui, também relatar que, além dos instrumentos norteadores, as práticas pedagógicas cotidianas nas instituições são orientadas na formação continuada docente da EI, que é organizada e garantida pela COEI e amparada na legislação do CME, a qual determina no Art. 2º:

§ 1º As entidades mantenedoras devem se responsabilizar, promover e incentivar a participação dos(as) professores(as) em programas de formação continuada, alicerçados na Proposta Pedagógica da Instituição e nas particularidades das crianças atendidas. Tais programas podem ocorrer tanto na própria instituição quanto fora dela, por meio de estudos, reflexões compartilhadas, orientações pedagógicas, assessorias, cursos, intercâmbios, seminários, simpósios, dentre outras modalidades alternativas (FORTALEZA, 2010, p. 6).

Nesse sentido, a formação continuada da EI, desde 2009, sempre obteve orientações do PAIC no formato de encontros coletivos com coordenadores pedagógicos e professores de acordo com as datas e os locais organizados e definidos pela COEI.

Atualmente, a formação docente não tem mais parceria com o PAIC e tem ocorrido de duas formas que se alternam nos meses. Em um mês é realizada de forma coletiva em vários polos dos distritos e, em outro mês, a formação é executada numa perspectiva de formação em contexto, modelo de formação assim denominado pela COEI, em que os coordenadores pedagógicos de cada instituição são formados nos encontros de formação continuada pelos técnicos em educação e por formadores terceirizados. Uma vez tendo recebido essa formação, em outro momento, eles, os coordenadores pedagógicos, devem conduzir a formação em contexto, de acordo com a temática sugerida pela COEI, na instituição pela qual é responsável, junto aos seus respectivos profissionais da EI. Vale ressaltar que, no ano de 2017, as temáticas da formação foram voltadas para a construção da proposta pedagógica de cada instituição e que um tema muito focado e discutido junto aos profissionais do Infantil V foi o ensino da escrita por meio do trabalho com o nome próprio, fundamentado na Psicogênese da Língua Escrita. Segundo a COEI, a formação docente para os próximos anos seguirá as orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ao qual a PMF aderiu recentemente, mantendo o mesmo formato da formação em contexto já realizada nas instituições, com foco na aquisição da leitura e escrita para as crianças de Infantil IV e V, por meio do trabalho com sequências didáticas.

É no contexto das formações que os técnicos em Educação e formadores refletem com os professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais que atuam na área sobre suas próprias práticas e sobre as concepções que perpassam essas práticas, por meio de leituras dos documentos legais e textos referentes a conceitos, objetivos e finalidades da Educação Infantil escritos por autores comprometidos com a qualidade das práticas nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade. Fazem parte, também, como estratégias para essas reflexões, as situações-problema que são vivenciadas no cotidiano escolar, articulando estas às experiências diversificadas contidas nas DCNEI (BRASIL, 2009), que devem ser propostas às crianças, respeitando-as como sujeitos protagonistas de sua aprendizagem. Esse panorama político e pedagógico do sistema educacional de Fortaleza - CE é marcado também pelas exigências do poder público municipal, junto às instituições, para que, de qualquer forma, alcancem bons resultados em leitura e escrita nas avaliações externas para o Ensino Fundamental.

Essas exigências têm, cada vez mais precocemente, influenciado o aumento das demandas de ações pedagógicas na EI para a aquisição da habilidade de escrita pelas crianças de pré-escola. A nosso ver, isso acaba antecipando conteúdos sobre essa modalidade da língua que fazem parte das finalidades determinadas legalmente para a etapa do EF, entrando em

contradição com o que é proposto nas formações continuadas, já comentadas anteriormente. Assim sendo, tais orientações se chocam com as determinações dos documentos legais para um trabalho pedagógico nas instituições de EI que considere as singularidades, os desejos, necessidades, os ritmos de aprendizagem de cada criança, ou seja, as especificidades da faixa etária atendida.

É, pois, nesse contexto político-educacional em que nasceram minhas inquietações e que me levaram a escolher a Escola Arco-íris (nome fictício) como campo de pesquisa por estar imersa nessa realidade. Essa denominação se deu pelo fato de ter sido citado por uma criança (JP) o desejo de estudar em uma escola que tinha esse nome: “Eu queria estudar no Arco-íris!”. Portanto, é compartilhando e ressignificando o desejo dessa criança que me proponho, em seguida, apresentar a respectiva instituição quanto a sua localização, estrutura física e funcionamento.

3.2.1.2 Apresentando a Escola Arco-íris: localização, estrutura física e funcionamento

A Escola Arco-íris situa-se em um bairro popular de Fortaleza, pertencente à rede pública deste município. Tal instituição está localizada num DE composto por 17 bairros (Amadeu Furtado, Antônio Bezerra, Autran Nunes, Bonsucesso, Bela Vista, Dom Lustosa, Henrique Jorge, João XXIII, Jóquei Clube, Olavo Oliveira, Padre Andrade, Parque Araxá, Pici, Presidente Kennedy, Rodolfo Teófilo e Quintino Cunha) e apresenta o seguinte parque escolar: 22 escolas municipais, 20 CEI e 17 creches conveniadas. Acrescento ainda que a escola Arco-íris tem próximo às suas dependências uma unidade do Centro de Atendimento Psicossocial Álcool e Droga (CAPSad), outra do Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPS), Posto de Saúde, Associação de Moradores, Organizações Não-Governamentais (ONG), Grupos Religiosos, Ponto de Cultura e um Núcleo dos Alcoólicos Anônimos.

Ao descrever essa instituição quanto à sua estrutura física, tentarei mostrar a vida que está presente em cada espaço que a constitui, tanto na forma como cada sujeito o ressignifica, como nas relações que nele são estabelecidas. Nesse sentido, falo de espaço na perspectiva de Barbosa (2007, p. 119) quando diz que “um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”.

Enfatizo que os sentimentos de respeito e afeto os quais aprendi a sentir pela respectiva instituição e que foram se tornando fortes, à medida que eu vivenciei, em cada espaço da instituição, o contato com os profissionais, com os responsáveis pelas crianças e

com as crianças durante a realização da pesquisa. Isso se faz relevante na medida em que “é fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas, pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada” (CRUZ NETO, 2002, p. 55). Vale frisar que busquei alimentar esse sentimento não em uma perspectiva ingênua, do senso comum (FREIRE, 1996), mas de um ponto de vista ético e político, o que me faz parafrasear Rios (2006, p. 83) ao refletir que

A ética funda-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, que apontam para a necessidade de reconhecimento do outro. Afirmamos que fazemos isso no cotidiano de nossas relações, mas, se observarmos bem, com muita frequência deixamos de fazê-lo. Passamos pelas pessoas como se não existissem, deixamos de ouvir o que nos dizem, vamos adiante com o nosso discurso, sem considerar a palavra, as ideias e os sentimentos dos outros.

A estrutura física da respectiva instituição é composta por dez salas de atividades, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma de diretoria, outra de professores, outra de biblioteca, sala de reforço, secretaria, cozinha, um banheiro para todos os profissionais e três banheiros para as crianças, uma quadra de esportes e um rol no entorno da escola. As salas de atividades das turmas de EI são espaçosas, com boa iluminação natural e pouco ventiladas, necessitando do uso de ventiladores. Os conjuntos de cadeiras e mesas estão de acordo com a faixa etária atendida e, geralmente estão dispostos em grupo de quatro, o que facilita a interação entre as crianças.

Os espaços da sala estão distribuídos em cantos pedagógicos (assim denominados na escola) compostos por objetos que os caracterizam. Algumas vezes, eram permitidos que fossem explorados pelas crianças que, geralmente, só podiam visitá-los quando sobrava tempo e se tivessem concluído as tarefas de escrita e o registro da agenda. Em cada sala, há um quadro branco, uma mesa com cadeira para a professora, um armário em que as professoras guardam os livros didáticos, atividades xerocadas e outros materiais, como: massinha de modelar, lápis preto, lápis de cor e livros de histórias infantis, que não eram disponibilizados para as crianças, pois só eram utilizados para os momentos de leitura e contação de histórias infantis pela própria professora.

Era no espaço das salas de atividades que as relações entre as crianças e as professoras se mostravam ora conciliadoras ora conflitantes. Nas entrelinhas das “atividades propostas” e no que não era “proposto” às crianças, manifestavam-se as concepções de criança e de currículo bem como sobre o ensinar e o aprender. Um ambiente em que as crianças manifestavam um querer-bem ao outro, à professora e no qual havia uma diversidade

de desejos, necessidades e sentimentos das crianças e das professoras que se misturavam ou não, caracterizando a forma de ser e estar dos sujeitos diante dos saberes e fazeres próprios da escola. Uma linha tênue de conflitos preponderava entre os verbos: cuidar, educar, aprender e brincar.

A sala de AEE era organizada, limpa e equipada com ar-condicionado e materiais diversificados e necessários para o atendimento às crianças com algum tipo de deficiência. Transmitia um clima bem acolhedor pela forma carinhosa como a profissional recebia todas as crianças e profissionais que solicitavam sua ajuda. Nessa sala, buscava-se desenvolver um trabalho de inclusão junto às crianças com o objetivo de facilitar suas aprendizagens e interações. A sala de biblioteca era adaptada, repleta de livros de histórias infantis e de outros gêneros, porém não era visitada com frequência pelas crianças e, geralmente, era utilizada com outro fim, para as aulas do Programa Mais Educação. Quando eu e as crianças da pesquisa estávamos nesse espaço, tinha a percepção de que as crianças pareciam ter vontade de nos deleitar de todo o mundo encantado que era reportado naqueles livros e que nos inspirava muita curiosidade.

A sala de reforço para as crianças do EF era pouco espaçosa, só tinha uma mesa com 3 cadeiras e um ventilador na parede. Em todos os dias era utilizada por duas professoras que ensinavam as crianças do Ensino Fundamental que não estavam no mesmo ritmo que as outras no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita. Nos momentos em que eu não estava na pesquisa com as crianças, pude ter contato com essas professoras, que demonstraram querer muito ajudar as crianças em seu processo de aquisição da leitura e da escrita. Percebi que a repetição e a mecanização do ensino da escrita preponderavam nesse ambiente pedagógico da escola e que as crianças, em suas posturas e olhares, pareciam demonstrar não ter o prazer, o desejo de estarem naquele lugar.

Em acréscimo, relato que, em minhas percepções, parecia que estar na sala de professores, assim como o recreio para as crianças, era o momento mais esperado pelas professoras, pois significava um momento de relaxar, de abraçar o outro, de falar diversos assuntos como: roupas, filhos, casamento e até receitas de alimentos saudáveis e de guloseimas. Era um espaço amplo, que tinha uma mesa cumprida com várias cadeiras, mesas pequenas, geláguia, ar-condicionado e armários. Nesse local, as professoras também compartilhavam seus lanches, suas histórias de vida, seu cotidiano, risos e brincadeiras. Porém, como diz o ditado, “nem tudo eram flores”, pois esse era também um espaço em que se discutiam as angústias da profissão de professor, suas tristezas, os problemas de suas turmas, as preocupações com a aprendizagem e os comportamentos de algumas crianças, além

das decisões sobre demandas da SME, sobre as lutas da categoria e sobre a organização de festas e comemorações de datas comemorativas como, por exemplo, o dia do professor.

Vale ressaltar que, nesse espaço, as professoras, cada uma delas, de acordo com o dia de planejar, elaboravam o planejamento diário e o semanal das experiências a serem propostas para as crianças em sala de aula. Como o momento de lanche das professoras na escola acontecia na mesma hora do recreio das crianças, muitas professoras levavam rotineiramente para essa sala algumas crianças, deixando-as sem recreio por diversos motivos, como, por exemplo, por não terem feito a agenda, a tarefa de escrita em tempo hábil ou por algum ato da criança dentro ou fora da sala de aula, considerado por elas, professoras, como indisciplina. Ver as crianças sem recreio me entristeceu, assim como me causava indignação, e isso me fez pensar, várias vezes, nessa atitude rotineira da escola em que algumas ações se repetem e se tornam automatizadas, até mesmo normatizadas. Isso me levou a refletir sobre o pensamento de Barbosa (2007, p. 39-40) ao afirmar que “a rotina cotidiana da creche e da pré-escola está invadida pela conformação subjetiva, de acordo com os discursos hegemônicos, e nela procuram-se banir a transgressão, o desejo e a alegria”.

Descrevendo ainda outros espaços da escola, a cozinha era bem limpa e equipada, sempre exalando “cheiro de carinho”. Digo isso devido ao fato de que as manipuladoras de alimentos, apesar do baixo teor nutritivo dos produtos alimentícios que a PMF tem ofertado nas instituições de EI, demonstravam muita atenção com as crianças, com os horários e a preocupação de dar um sabor especial na alimentação a ser servida. Nesse sentido, a alimentação era preparada e bem aceita pela maioria das crianças das salas em que observei, embora algumas trouxessem lanches de casa. O que me possibilitou perceber as preferências e os hábitos alimentares de algumas crianças.

As salas da secretaria e da diretoria da escola tinham os equipamentos e mobiliários necessários para a realização do trabalho a ser desenvolvido junto aos familiares, crianças e professoras e eram ambientes que me parecia ser o local em que o furacão das situações-problema e outras demandas sempre pairavam, embora a diretora e a coordenadora buscassem lidar com estes de forma segura, tranquila e com esperança em dias melhores na EI. Ao se depararem com essas questões, elas socializavam com as professoras para que pudessem contribuir com suas opiniões e apontassem algumas possíveis soluções. Portanto, uma gestão que, no cotidiano, apesar das dificuldades, buscava ser respeitosa com todos que faziam parte da comunidade escolar.

Os banheiros das crianças precisavam de reformas, de uma limpeza melhor e não possuíam pia para as crianças lavarem as mãos, o que impossibilitava a higienização das mãos

antes de serem servidas as refeições. O *hall* e a quadra de esportes não eram adequados para a recreação das crianças, pois o primeiro espaço era estreito e o segundo não era coberto, pegava sol o dia inteiro e tinha restos de material de construção antiga, tais como pedras, sujeiras ao redor, ou seja, apresentava certo risco às crianças e estava precisando de uma boa reforma. Reforma esta que a diretora já havia solicitado à PMF, porém não obteve retorno positivo.

Esses espaços, mesmo apresentando tais condições, ganhavam vida na hora do recreio, e as almas de crianças os tornavam espaços de criação, pois era praticamente o único momento em que as crianças podiam brincar livremente. Havia um jogo de futebol totó (feito de madeira que se pode simular partidas de futebol) e raramente eram disponibilizados alguns brinquedos no *hall*. Portanto, umas crianças construía brincadeiras com seu próprio corpo, outras partilhavam os brinquedos que traziam de casa. Algumas meninas sempre brincavam com alguns adereços e estojos de maquiagem e, principalmente, os meninos brincavam de bola na quadra com o envolvimento de um funcionário que era monitor de acesso e que gostava muito de brincar com as crianças. Sempre que eu podia, ficava nesse momento do recreio com as crianças, pois, além de ser prazeroso estar na companhia delas e ouvi-las em contextos de brincadeira, percebia o quanto eram muito ricas e diversificadas as temáticas que vivenciavam nas relações entre si.

Quanto ao funcionamento, a Escola Arco-íris ofereceu, em 2017, 10 turmas de EI, sendo 5 de Infantil IV e 5 turmas de Infantil V. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola ofereceu 10 turmas do 1º ao 3º ano, sendo 5 turmas de 1º ano, 3 de 2º ano e 2 turmas de 3º ano. A instituição presta atendimento a essas turmas parcialmente nos turnos da manhã, de 7h as 11h, e à tarde, de 13h as 17h. Para uma compreensão melhor acerca da distribuição de turmas e quantidades de crianças, apresento a tabela a seguir:

Tabela 2 – Organização das turmas/Quantidade de crianças

Turnos	Manhã		Tarde	
	Sala	Turma	Quant./Alunos	Turma
01	Infantil IV A	18 (1 AEE*)	Infantil IV A	16 (1 AEE)
02	Infantil V A	17 (1 AEE)	Infantil V A	18 (2 AEE)
03	Infantil V B	18	Infantil V B	20
04	Infantil V C	19	Infantil IV C	17 (1 AEE)
05	Infantil IV B	19 (1 AEE)	Infantil IV B	16 (2 AEE)
06	1º ano A	18 (1 AEE)	1º ano A	18 (1 AEE)
07	1º ano B	17 (1 AEE)	1º ano B	18 (1 AEE)
08	2º ano A	21 (1 AEE)	2º ano A	21 (1 AEE)
09	1º ano C	17 (1 AEE)	2º ano B	17 (3 AEE)
10	3º ano A	29 (2 AEE)	3º ano A	29 (2 AEE)

Fonte: proposta pedagógica de 2017 da instituição.

Nota: *AEE (criança com atendimento educacional especializado).

Para termos uma visão geral do total de turmas e do número de crianças em cada agrupamento, demonstro a seguinte tabela:

Tabela 3 – Visão geral do total de turmas/Agrupamentos/Número de crianças

Turmas	Nº turmas		Nº crianças		
	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	Total de crianças
Infantil IV	02	03	35	48	83
Infantil V	03	02	55	35	90
1º ano	03	02	53	36	89
2º ano	01	02	21	37	58
3º ano	01	01	28	30	58
Total	10	10	192	186	378

Fonte: proposta pedagógica de 2017 da instituição.

Quanto à distribuição dos tempos da rotina, a escola estabeleceu horários diferenciados para o recreio da EI e do Ensino Fundamental, para ofertar, segundo informa o núcleo gestor, mais conforto e segurança às crianças. Então, o horário do recreio ficou assim definido:

Quadro 1 – Organização do horário do recreio

Turmas	Matutino	Vespertino
Infantil IV e V	9h20min às 9h40min	15h20min às 15h40min
1º, 2º e 3º anos	9h às 9h20min	15h às 15h20min

Fonte: proposta pedagógica de 2017 da instituição.

A Escola Arco-íris tem como norte para seu funcionamento, além daqueles documentos legais citados anteriormente, sua Proposta Pedagógica da EI de 2017, a qual, nesse ano, segundo as orientações das técnicas e formadoras do DE III, deveria ser elaborada articulando-se com o Projeto Político Pedagógico (PPP) já existente na escola. Para isso, deveriam contar com a participação dos professores nos momentos da formação no contexto da escola a fim de que pudessem discutir temáticas que deveriam estar contidas no documento da proposta. Esta foi articulada ao PPP, que é um documento que contempla toda a organização pedagógica e administrativa da escola, adotando como objetivo geral valorizar a educação como um instrumento de humanização e de interação social, proporcionando uma educação de qualidade através de um trabalho de parceria entre pais, alunos e profissionais da educação, num processo cooperativo de formação de indivíduos plenos e aptos a construir a sua própria autonomia e cidadania, reconhecendo-se como ser único, mas também coletivo. Essa proposta pedagógica aponta como objetivos específicos:

- a) contribuir para formar uma sociedade democrática, livre, crítica, justa e digna;
- b) promover uma educação de qualidade garantindo o acesso e a permanência dos alunos tornando-os participantes capazes de agir na transformação da sociedade;
- c) integrar todos os educadores às mudanças do fazer pedagógico, para que juntos possamos lutar por uma educação de qualidade e uma escola de sucesso;
- d) promover a participação dos alunos, suas famílias e da comunidade, otimizando as atividades escolares em prol de uma escola cidadã;
- e) valorizar uma gestão participativa e democrática, oportunizando a participação dos gestores, professores, conselho escolar, conselho de classe, objetivando ações de resgate do respeito à escola pública;
- f) desenvolver atividades inovadoras e críticas, possibilitando ações voltadas para o conhecimento e formação do aluno;
- g) definir e relacionar os conteúdos curriculares de maneira a proporcionar a participação do aluno em prol do seu desenvolvimento;

- h) desenvolver conteúdos derivados do cotidiano do educando, utilizando-se de situações que apareçam em sala de aula, discutindo e informando através dos temas transversais;
- i) desenvolver princípios de valores e ética, propiciando o respeito mútuo e a solidariedade;
- j) resgatar a unidade do saber e do fazer através de uma prática interdisciplinar que percorra em um caminho oposto à fragmentação do conhecimento;
- k) oportunizar a liberdade de expressão, garantindo a autonomia com responsabilidade diante dos fatos do cotidiano, com sabedoria e comprometimento;
- l) tornar o educando consciente, participativo e condutor de ideias.

A respectiva proposta pedagógica, fundamentando-se nos pensamentos de Freire (1996), sustenta sua concepção de homem como “sujeito da educação”, o qual, para desenvolver e se tornar sujeito de sua “práxis”, necessita interagir com o mundo. Além das ideias de Paulo Freire, a proposta aborda também, no corpo do documento, algumas ideias de Piaget e Vygotsky e apresenta as concepções de educação, de homem, sociedade, ensino, aprendizagem e avaliação, que devem nortear suas práticas pedagógicas. Sendo assim, o respectivo documento, a partir dessas concepções e fundamentado no Art. 9º da Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009), que trata das práticas pedagógicas na EI, estabelece e organiza para a EI da referida instituição os tempos que não podem faltar, descritos e definidos da seguinte forma:

- a) acolhida: músicas, dinâmicas, orientações;
- b) Roda de conversa: conversa informal, troca de informações e experiências enfocando assuntos livres ou direcionados, desenvolvendo a oralidade, a percepção de mundo e a individualidade;
- c) Roda de história: contação de história com livros ou teatrinho, fantoches, dedoches e recontos;
- d) Construção do conhecimento de si e do mundo: conteúdos e atividades didáticas;
- e) Lanche e higienização: socialização, cuidados corporais e com o alimento;
- f) Hora do parque: deslocamentos e movimentos amplos;
- g) Saída: jogos, brinquedos ou brincadeiras.

No que diz respeito ao tempo destinado para o planejamento docente, a escola determina para os seus professores o mesmo que está estabelecido pela Lei nº 11.738/2008 sobre a jornada de trabalho do professor (BRASIL, 2008). Desse modo, adota uma carga

horária de no máximo 40 horas semanais e determina o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com as crianças. Em adendo, destina, no mínimo, 1/3 dessa jornada para as chamadas atividades extraclasse, relacionadas ao desenvolvimento de outras atividades docentes, tais como: estudos, participação em formação continuada, reuniões pedagógicas na escola, atividades de planejamento e de avaliação. Dessa forma, as professoras, com um tempo garantido para planejar, devem contemplar em seu planejamento diário experiências que ampliem os saberes das crianças, perpassando em todos esses tempos da rotina.

Quanto aos demais integrantes da escola, em 2017, contava com um corpo de servidores constituído por dois porteiros noturnos, um monitor de acesso, um auxiliar de serviços gerais, um zelador e duas manipuladoras de alimentos, além de uma secretária, um agente administrativo, uma cuidadora (ajuda a criança que tem algum tipo de deficiência em sala), uma monitora do Programa Mais Educação, duas supervisoras, uma coordenadora pedagógica, a diretora e 32 professores. Vale informar que, dos 32 professores, 9 são substitutas e 23 professoras são efetivas. A EI é composta por 10 professoras, todas graduadas em Pedagogia; dessas, 7 professoras com nível de pós-graduação. Enfatizo que, de um modo geral, todos exerciam suas funções com dedicação, compromisso e havia entre eles muita cumplicidade, espírito de cooperação, solidariedade e respeito.

As relações com as crianças se fundamentavam em uma perspectiva adultocêntrica, voltadas para fazê-las se adaptar e cumprir as normas da escola. Imperavam sempre frases como: “não pode fazer isso!”, “não pode levantar-se agora!” “Não pode falar agora”! “Não, não, não”. Ao me deparar com tais aspectos, lembrei-me das reflexões de Charlot (2000, p. 39) sobre a sociologia da subjetivação defendida por Dubet. Para ele,

o sentido da escola deixa de ser dado e deve ser construído pelos atores: “definir-se-á a experiência escolar como sendo a maneira como os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar”. Ora, lembremos que essa atividade de articulação entre as lógicas da ação “constitui a subjetividade do ator”. A experiência escolar, pois, produz subjetividade; e experiências escolares diferentes geram formas diferentes de subjetividade: assim, a escola “fabrica ou contribui para fabricar, atores e sujeitos de natureza diferente”.

Inspirada nessas ideias do respectivo autor, descrevo a seguir um breve perfil dos sujeitos da pesquisa.

3.2.2 Conversando sobre os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa investigação foram 38 crianças com idade entre 5 e 6 anos. Todas elas estavam cursando, na Escola Arco-íris, o Infantil V que, como já expliquei, corresponde ao último ano da EI. Desse universo de crianças, 21 eram meninas e 17 meninos, que pertenciam a turmas e turnos diferentes, estando assim distribuídas:

Tabela 4 – Quantidades de crianças do Infantil V por turma/turno

Turnos	Infantil V A	Infantil V B	Total
Manhã	8 crianças	10 crianças	18
Tarde	7 crianças	13 crianças	20

Fonte: arquivo de pesquisa.

Quanto ao aspecto socioeconômico, essas crianças, em sua maioria, são advindas de famílias de baixa renda, cuja renda é de um a dois salários mínimos. Algumas crianças são filhas de empregadas domésticas, de pais desempregados e/ou biscateiros, enquanto outras moram com seus pais na casa dos avós, os quais têm, como única fonte de renda, a aposentadoria. Elas residem, geralmente, próximas à escola ou em bairros adjacentes, sendo que muitas delas chegaram no Infantil IV da respectiva escola oriundas do Infantil III de creches próximas.

No que se refere aos aspectos cuidar e educar, ações indissociáveis, algumas dessas crianças são assistidas por seus próprios pais, enquanto outras têm como seus responsáveis os irmãos mais velhos, os tios, avós e coordenadores de abrigo. No que se refere às suas tarefas escolares, existem algumas que quase não tinham assistência e outras poucas crianças frequentavam aulas de reforço no contraturno. Quando eu lhes perguntava sobre seus passeios preferidos, algumas respondiam mencionando o *shopping* e a praia e outras diziam que era andar na rua, na pracinha do bairro, fazer um passeio na casa dos primos, ir à igreja, passear de ônibus e/ou de trenzinho. Ao falarem sobre suas brincadeiras e brinquedos preferidos, seus olhos brilhavam e todo seu corpo parecia expressar a necessidade que o brincar representa para elas. Isso me fez lembrar que no

brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p. 117).

Com base nessa compreensão, eu escutava sobre as brincadeiras de faz de conta das crianças e os jogos com regras que elas mais gostavam. Dentre essas brincadeiras e jogos, tinham destaque, de um modo geral, as brincadeiras de escola, de casinha feita com lençol, de médico e de vestir roupas de adulto. Além dessas, outras brincadeiras também apareceram, como as de esconde-esconde, de pega-pega, de João atrepa, de jogar bola, de amarelinha, de pular corda e até de cócegas, como disse uma criança: “*Gosto de brincar de cócegas com meu irmão!*”.

Entre os meninos, sujeitos da pesquisa, os brinquedos preferidos eram o boneco-do-Homem-Aranha, do Superman, do Homem de Ferro, os carros, pedaços de pau, pedras e dragões. Já as meninas disseram que gostavam de bonecas, panelinhas e maquiagens. Havia brinquedos que tanto os meninos como as meninas disseram que eram preferidos, como bicicleta, *skate* e bola. A maioria das crianças, sujeitos da pesquisa, não praticava nenhuma atividade esportiva ou de outra natureza, apenas algumas delas praticavam jiu-jitsu, outras o judô e outras treinavam na escolinha de futebol, modalidades que eram oferecidas no bairro por uma associação local ou pela igreja.

As crianças gostavam muito de falar sobre si, sobre seus amigos prediletos, sobre seu convívio familiar, sobre o aprender e sobre a escola. Em relação a todos esses aspectos, elas demonstravam o quanto estavam atravessados por afetos, desafetos, alegrias, tristezas, desejos e necessidades. Esses sentimentos vinham à tona quando algumas delas me falavam sobre seus animais de estimação, que tinham nomes próprios. Algumas tinham gatos cujos nomes eram Bidó, Foguinho, Tomás, Macaco, Biel e gato do Vovô; outros possuíam cachorros, como a Dora, o Dufi, o Dog e até um Papagaio que se chamava Fred. Esses bichinhos, portanto, faziam parte de sua identidade, do processo de construção de sua subjetividade, já que influenciavam suas formas de se expressar e de agir diante da sua vida no âmbito familiar, como foi evidenciado em alguns recortes relatados por elas e por seus pais.

No ambiente escolar, esses aspectos também compunham, de certo modo, suas relações com o saber e, mais especificamente, com o aprendizado da escrita e de formas relacionais apreendidas a partir de interações das crianças com os outros que com ela compartilham aquele espaço de convivência. Isso se justifica porque, como afirma Charlot (2000), apesar de o sujeito ser singular, ele se constitui inserido nas relações sociais e, na experiência escolar, esse sujeito de forma indissociável relaciona-se consigo, com os outros e com o saber.

Falando um pouco mais sobre as crianças que me ajudaram a realizar a pesquisa, estas também afirmavam que gostavam de dançar e de assistir a filmes de gêneros diversos, por

exemplo, os de terror. Entre os filmes desse gênero, foram citados: Ana Belle, Boneco Assassino, Zumbi Ataca, Chuck e Palhaço Assassino. Apareceram também menções a filmes de ação, de aventura, de fantasia e muitos desenhos animados. Foram eles: a Lenda do Joãozinho, Ben 10, Homem-Aranha, Frozen, Galinha Pitadinha, Como treinar seu dragão, Capitão América, Rapunzel, Barbie, Pequenos Heróis, Smurfs, Branca de Neve e os Sete Anões, Cinderela e Homem de Ferro. Não por coincidência, portanto, muitos dos personagens de seus filmes preferidos estavam no meio daqueles brinquedos e das brincadeiras que eles me informaram.

Essas crianças, com quem tive o prazer de conviver durante a realização da pesquisa, também eram desejantes por aprender a tocar violão, por ter uma profissão, casar, ter filhos e, algumas, de serem amadas por seus pais, pois, em suas histórias de vida, elas eram muito marcadas por abandono ou rejeição. E por falar na história de vida delas, existem algumas que se referem à escolha de seus nomes narrada por seus responsáveis. Tais escolhas se justificam por ser o nome de um ator de cinema predileto da mãe, por ter sido o nome do avô paterno, nomes que lembravam uma pessoa amiga, bem como em homenagem a uma irmã que havia morrido de uma queda, quando ainda era bem pequena. Havia também uma história bem interessante, narrada pelo pai da criança, de que o seu nome havia sido colocado porque ele, o pai, ouviu que a mãe, ainda grávida, enquanto dormia, sonhava e falava alto o respectivo nome.

Portanto, como podemos perceber, cada uma dessas crianças é bastante singular em sua forma de ser e estar no mundo, apesar das muitas características comuns ao ser criança e à vivência de uma infância nas condições apresentadas. De forma mais específica, fiz um recorte caracterizando as crianças da pesquisa com a intenção de possibilitar uma aproximação mais real com esses protagonistas e, assim, podermos compreender melhor alguns aspectos a serem discutidos na análise de sua relação com o aprender e o saber escrever.

Enquanto fazia esses relatos, refletia sobre como elas me descreveriam, pois, nesse meu processo de buscar apreendê-las, senti que também era investigada e apreendida por elas, como dar a entender Graue e Walsh (2003, p. 10) quando afirma que “a distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos”. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um “outro bem definido e prontamente identificável”. Destarte, gostaria de poder falar de cada uma, de forma muito detalhada e especial, porém, sei que, por mais que tentasse sintetizar, não conseguiria expressar em poucas palavras a riqueza de detalhes relacionados a esses seres tão fantásticos que tive o prazer de conhecer, de conviver e compartilhar sonhos, medos, tristezas e alegrias, segredos, dúvidas e descobertas durante a pesquisa.

Por esse motivo, tentarei, no decorrer da escrita dessa pesquisa, tecer fios através dos quais as crianças, sujeitos participantes, possam se mostrar e se revelar na sua essência, cuja riqueza está na sua agência e competência, as quais se manifestam nas suas singularidades, nas diferenças individuais e, também, na forma como cada uma, em contexto coletivo, sente e ressignifica a realidade em que está inserida. Esse meu pensamento caminha no sentido de reafirmar “como a criança é tecida no seu contexto de vida e como ela participa, de forma ativa, do seu processo de construção [de si]” (CRUZ; MARTINS, 2008, p. 292). Nesse sentido, penso que a forma que escolhi para delinear esses aspectos possibilitou com que as técnicas de construção dos dados, sobre as quais falarei no próximo tópico, tornassem-se mais fiéis aos sujeitos-crianças e, ao mesmo tempo, compreensivas aos leitores que se sentirem instigados a caminhar nas trilhas dessa pesquisa.

3.3 Técnicas de construções dos dados

Ao refletir sobre o caminho percorrido, penso novamente nas palavras de Sarmento e Pinto (1997, p. 8), que afirmam

para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir da ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias.

Inserida nessa perspectiva de investigação proposta por Sarmento e Pinto (1997), os procedimentos escolhidos para a pesquisa foram voltados para subsidiar minha escuta e meu olhar reflexivo de pesquisadora sobre a forma como as crianças veem, sentem, fazem e falem sobre suas vidas e sobre suas relações com o saber escrever. Isso se justifica tendo em vista seu protagonismo e, ao mesmo tempo, minha busca, meu desejo de aprender a pesquisar e conhecer o que está por vir.

Planejei, antes de iniciar a pesquisa, ter um contato com o grupo gestor da escola, com as professoras das crianças do Infantil V e explicar a eles, gestores e professores, sobre o que tratava a pesquisa e sobre os momentos em que as crianças que participariam da pesquisa teriam que sair da sala de atividades. Além disso, busquei deixar-lhes cientes acerca dos momentos de observação em sala de aula e, como já foi dito, sobre o consentimento necessário das crianças e de seus responsáveis, os quais deveriam assinar um Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a participação voluntária das crianças e a realização da pesquisa na instituição. Nesse início também busquei conhecer melhor sobre os espaços de que a escola dispunha e saber sobre a rotina e os eventos culturais do calendário escolar, o que me ajudou a programar melhor os dias de realização da pesquisa com as crianças.

Desse modo, para que, de forma contextualizada, eu percebesse o que em sala de aula mobilizava ou não as crianças a aprenderem a escrever, escolhi utilizar alguns traços da técnica de observação participante, o que me possibilitou perceber como as crianças interagem entre si, com a professora e com as atividades de escrita propostas a elas. Associada à observação participante, visando construir uma relação dialógica com as crianças, desenvolvi uma atividade lúdica nomeada por mim de “Joãozinho quer aprender a escrever!”. Os registros utilizados foram um diário de campo, fotografias e gravações de áudio por meio de um aparelho de telefone celular, além da utilização de uma ficha de dados pessoais sobre as crianças.

A seguir, com a pretensão de uma melhor compreensão por parte do leitor, apresento o detalhamento sobre os respectivos procedimentos e as formas de registros empregadas no caminho que tracei. Vislumbrei, com isso, atingir os objetivos da pesquisa, contemplando a agência dos sujeitos-crianças que participaram do trabalho e o meu próprio protagonismo como pesquisadora.

3.3.1 Observação participante

Na busca por compreender como se constitui a relação da criança do Infantil V com a aprendizagem da escrita, reporteime às ideias defendidas por Charlot (2013) através de sua ótica de leitura positiva, sobre o que caracteriza esses sujeitos nas suas relações com o mundo e nas relações com o saber no espaço escolar, em seu processo de aprendizagem. Para tanto, nas observações em sala de atividades que realizei, debrucei-me sobre os acontecimentos ali presentes, tendo como norte as palavras desse autor, quando afirma que “temos de ler o mundo com a lógica dos outros, com os olhares dos outros, para entender como se constrói a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros” (CHARLOT, 2013, p. 163). Vi, portanto, que, nessa mesma direção, a observação participante me possibilitou um contato mais real com as crianças na sua relação com a aprendizagem da escrita.

Isso se justifica porque, segundo o que afirma Cruz Neto (2002, p. 59), a

técnica de *observação participante* se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Com base nessa perspectiva, no dia 19 de julho de 2017, período ainda de férias para as crianças e professoras, fiz uma visita à instituição e, em um primeiro momento, conversei com a diretora e a coordenadora pedagógica sobre a possibilidade da realização da pesquisa.

Nesse instante, a resposta afirmativa do grupo gestor foi de imediato, demonstrando solicitude, o que me fez me sentir bem acolhida. Na conversa, expliquei sobre o que se tratava a pesquisa, sobre a necessidade de estar com as crianças em um espaço reservado, bem como sobre a observação em sala. Para isso, assumi, como pesquisadora, um compromisso de manter uma atitude ética, guardando em sigilo a privacidade das identidades da escola e dos sujeitos envolvidos. Informei também sobre os documentos a serem assinados pela diretora, pelas crianças participantes da pesquisa e pelos seus respectivos responsáveis.

No dia primeiro de agosto do mesmo ano, tive um contato também com as professoras das salas do Infantil V e, explicando sobre a investigação, perguntei a elas sobre a possibilidade de estar alguns dias em suas salas de atividades para observar as crianças, e elas foram bem atenciosas. Esses cuidados nos primeiros contatos com os atores da instituição se fundamentam na ideia de que é

importante a apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos. Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo que foge à obrigatoriedade (CRUZ NETO, 2002, p. 55).

Sendo assim, de posse da carta de apresentação e despacho, que é um documento expedido pela COEI autorizando a realização da pesquisa, com a assinatura da diretora da escola e os documentos devidamente assinados pela UFC, no dia 2 de agosto de 2017 comecei a observação em sala de atividades. Para essa ação, elaborei um roteiro de observação, cujos aspectos abordados serão mostrados e refletidos posteriormente, por meio do qual busquei construir um olhar sensível como o que sugere Weffort (1996, p. 1-4) ao afirmar que

não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica nesse aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. [...]. Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, sem devolução e muito menos sem encontro marcado [...]. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas, sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.

Guiada por essa lógica, e como ainda não havia escolhido os sujeitos da pesquisa, meu objetivo preliminar era, por meio dessa técnica de construção de dados, poder me aproximar mais das crianças e das professoras das cinco turmas de Infantil V, nos turnos manhã e tarde, para, ao interagir com elas, conquistar a sua confiança e a dos demais profissionais da instituição. Essa foi uma decisão também iluminada pela reflexão de Bogdan e Biklen (1994, p. 16) sobre a observação participante, quando afirmam que o

investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias.

Preliminarmente, durante uma semana, embora já tivesse elaborado um roteiro de observação, resolvi não anotar nada, adotando uma postura de ser e estar aberta para conhecer todas as crianças e professoras, saber seus nomes, acolher seus sorrisos e curiosidades, bem como me sentir acolhida, inserindo-me, aos poucos, na dinâmica e cultura daquela escola. Ainda nesse processo de conhecer e de me deixar ser conhecida, após essa semana, como já havia explicado às professoras e às crianças no momento em que fui apresentada a elas, iniciei os registros, utilizando um diário de campo, tendo como norte o roteiro de observação previamente estabelecido, o qual será posteriormente detalhado. Nessa perspectiva, o período exclusivamente dedicado à observação de todas as turmas de Infantil V, nos turnos manhã e tarde, abrangeu os meses de agosto e setembro, perfazendo um total de 25 sessões nestes meses, com permanência em sala de 4 horas em cada sessão. Vale enfatizar que, mesmo após esse período exclusivo para observação, houve situações em que senti a necessidade de visitar as salas de aula nos meses de outubro e novembro.

Durante o mês de agosto, empenhei-me para estar presente na escola todos os dias, a fim de me apropriar melhor da rotina da instituição e, além disso, como já falei anteriormente, construir vínculos com as crianças e os profissionais da escola. No mês de setembro, fui em dias alternados, pois procurei me organizar no tempo em relação às

anotações sobre minhas percepções iniciais e, também, para me debruçar em algumas leituras necessárias para nortear meu olhar e compreender o que via. Nos primeiros dias de observação, em cada sala, as professoras me apresentaram de forma diferente, pois algumas me deram um tempo para que eu mesma me apresentasse às crianças e outras me apresentavam ligeiramente, demonstrando pressa em dar início às atividades. Sempre preparavam para mim, em sala, uma cadeira próxima à mesa das professoras. As salas que mais consegui observar foram as das turmas do Infantil V (A) e Infantil V (B), nos turnos da manhã e tarde, pois o tempo necessário para que eu observasse cada sala e a dinâmica da rotina da EI na Escola Arco-íris não facilitou que eu conseguisse realizar observações na turma do Infantil V (C) com mais frequência. Logo, em tal turma, só consegui observar uma vez.

Inicialmente, a maioria das crianças demonstrava curiosidade com relação a minha presença em sala de aula e algumas delas achavam que eu era uma professora de reforço (já que algumas crianças do EF dessa instituição tinham ajuda desse profissional), enquanto outras pensavam que eu estava ali para ajudar suas professoras de alguma maneira. Nas salas do Infantil V (A) e (B), que foram as que mais visitei, as crianças foram se aproximando de mim e ensaiando, inicialmente, algumas conversas do tipo: *“Tia, você vai vir todos os dias? Você vai ficar hoje o tempo todo na minha sala?...”* Depois, com o passar do tempo, diziam: *“Olha, tia, o que eu fiz... já sei fazer meu nome!”*; *“Óh! Tia, tá certo?”* Perguntavam-me isso mostrando a tarefa do livro ou a agenda, assim como, em outras vezes, recorriam a mim para manifestarem suas necessidades: *“Tia, posso ir ao banheiro?”*; *“Tia, posso beber água?”*. Em outros momentos, quando eu me deslocava para a outra sala, alguns diziam: *“Tia, vem para cá, para nossa sala!”*.

As professoras das salas de Infantil V (A) e (B), que eram responsáveis por essas turmas nos dois turnos, por me conhecerem desde os momentos de formação proporcionados pela prefeitura de Fortaleza, tratavam-me de forma cordial, embora, algumas vezes, eu sentisse que a minha presença incomodava um pouco. Sentindo isso, algumas vezes eu ficava na sala de professores, no momento do recreio, para me aproximar mais delas. Isso me fez, a cada dia e a cada encontro com os sujeitos, ir adotando uma postura de respeito com esses atores inseridos naquele espaço, buscando construir vínculos e construindo, cada vez mais, uma relação com o saber pesquisar, o qual ia me constituindo como uma pesquisadora que intencionava adentrar o mais profundamente possível no contexto político e social daquela cultura escolar.

Nesse sentido, o que trago aqui é também a história dessa construção, pois

a relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – “requerem tempo e jamais acabam”. Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo... (CHARLOT, 2000, p. 78).

Assim, no contexto de relações e interações próprias daquela escola, fui percebendo que as crianças iam ressignificando minha presença em sala e, aos poucos, foram sendo construídos laços mais estreitos de confiança com as professoras das turmas mencionadas e com outros profissionais da escola.

As observações em cada sala de aula foram registradas em um diário de campo para que eu pudesse rememorar situações significativas que me fizessem compreender melhor, nas falas das crianças durante a pesquisa, sobre suas relações com a escrita (BARRÉ-DE MINIAC, 2008 *apud* DIEB, 2015) naquele contexto educacional. A observação participante me possibilitou perceber os desafios do aprender a olhar e observar o fenômeno estudado para além do senso comum; de me despir de certezas pedagógicas e superar limitações de pesquisadora, pois me senti, por muitas vezes, instigada a recorrer a vários estudos e, principalmente, à teoria da relação com o saber de Charlot (2000) para que eu pudesse entender melhor a realidade observada.

Nesse percurso, as ideias de Weffort (1996, p. 2) também me acompanharam quando ela afirma que

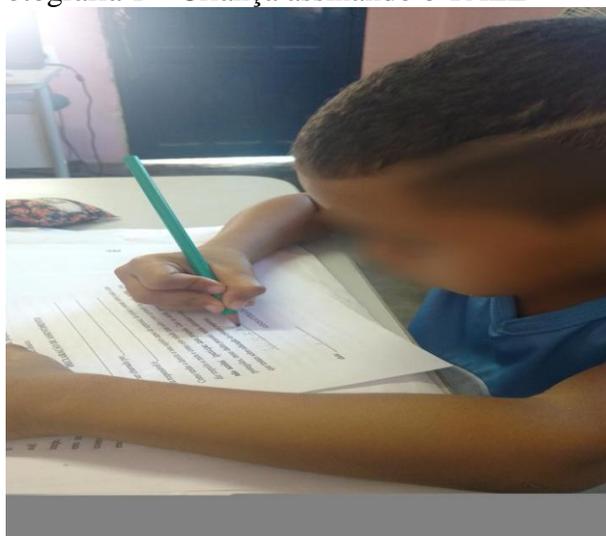
a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira. Pois sempre “só vejo o que sei” (Jean Piaget). Na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber e, assim, podemos voltar à teoria para aplicar nosso pensamento e nosso olhar.

Então, com o intuito de me aproximar mais ainda das crianças, além de estar com elas em sala de atividade durante o período de observação, algumas vezes, eu ficava também no recreio. Ali, naquele momento, percebi que eu e as crianças nos sentíamos mais livres para interagirmos, já que, em sala, devido aos muitos afazeres e do forte controle das professoras em não as deixar se levantar de suas cadeiras para se movimentarem e/ou para fazer qualquer coisa, dificultava uma aproximação mais efetiva entre nós.

Após a realização do teste piloto, nos dias 18, 19 e 20 de setembro de 2017 no turno da manhã, cujo detalhamento vem no tópico a seguir, iniciei convidando as crianças da turma do Infantil V (B), do turno da tarde, para participarem da realização da pesquisa comigo. Algumas crianças das turmas do Infantil V (A) – manhã e tarde – e do Infantil V (B)

– manhã – começaram a demonstrar interesse em participar da pesquisa. Diante dessa disposição manifestada pelas crianças, busquei ter bastante cuidado para que nenhuma delas se sentisse excluída, em respeito aos vínculos de amizade e confiança que havíamos construído. Sendo assim, considero importante ressaltar que, durante esse mesmo período de aplicação da técnica de observação participante, comecei a convidá-las a assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que elaborei fundamentada nas orientações do Comitê de Ética da UFC. O que demonstro na fotografia a seguir:

Fotografia 1 – Criança assinando o TALE



Fonte: arquivo de pesquisa.

A minha justificativa para as crianças assinarem esse documento se fundamentou no pensamento de que “a criança tem direito ao nome, à palavra, à relação. À identidade relacional em pertença e participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014, p. 32), assim como também por acreditar na criança “como cidadã, sujeito de direitos, pessoa com agência” (CRUZ, 2008, p. 77). Concordando com essa concepção teórica, percebi, na postura das crianças, a satisfação e a competência ao assinarem o respectivo termo. Além disso, as crianças que não aceitaram o convite à participação da pesquisa foram também respeitadas em seu direito de decisão.

Em paralelo às ações de observá-las em sala e de convidá-las para a pesquisa, enviei, por meio de um comunicado fixado na agenda das crianças, para os seus responsáveis o TCLE, cujo recebimento de volta na escola, devidamente assinado, foi um tanto mais difícil do que com as crianças. Em razão disso, tive de marcar vários momentos de encontro com alguns responsáveis pelas crianças a fim de garantir o valor ético e legal destes termos. Ao caminhar nessa direção, relembro o fato de que, segundo Sigaud *et al.* (2009, p. 1343), “a

história da investigação científica foi marcada pelo uso de poder ou autoridade dos investigadores sobre grupos vulneráveis, dentre os quais se destaca o infantil, particularmente crianças órfãs e pobres”.

Em acréscimo, a autora afirma que, atualmente, “a avaliação dos comitês de ética tende a ser bastante rigorosa quando se trata de pesquisas com população infantil” e ressalta que,

o consentimento informado dos pais, ainda que indispensável, não é suficiente. A prática de concentrar a decisão no âmbito do adulto baseia-se numa premissa paternalista e romântica que toma a criança como um ser incapaz e, por isso, indefeso. Entretanto, partindo-se da premissa que a criança é um sujeito de direitos e, portanto, tem direito à voz, é imprescindível que o pesquisador garanta condições para sua participação na decisão de colaborar ou não com a pesquisa (SIGAUD *et al.* 2009, p. 1343).

Desse modo, enfatizo que essa assertiva se fundamenta na Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata

II - DOS TERMOS E DEFINIÇÕES:

[...]

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

II.24 - Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais [...] (BRASIL, 2012, p. 3).

Numa perspectiva ética, empenhei-me no sentido de seguir o que defende a respectiva Resolução quanto a

III.1 - A eticidade da pesquisa implica em:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (BRASIL, 2012, p. 3).

Além de respeitar esses princípios legais nesse contexto, afirmo que, nas trilhas dessa pesquisa, aprendi sobre o quanto a investigação com crianças é um movimento dinâmico, complexo e dialético e, também, muito prazeroso e gratificante. Por isso, ao narrar esse momento da aplicação da técnica de observação participante, sinto-me embalada por pensamentos repletos de idas e vindas sobre os aspectos observados e os fatos ocorridos de forma não-linear no processo de investigação. Isso se justifica porque as ações de observar e escutar foram duas ações que se entrelaçaram em todo o percurso da pesquisa de forma intensa. Esse fato cobrou de mim um esforço maior ainda para tornar tal percurso igualmente claro na escrita dessa dissertação, uma vez que minha intenção é levar o leitor a se sentir atravessado nessa aventura do ato de pesquisar, vivenciada por mim, já que “em certos aspectos, os processos de investigação são todos semelhantes, seja com crianças, adultos, flores ou requeijão. Noutros aspectos, porém, cada processo de investigação é único no seu gênero” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 14).

Ademais, esse movimento de investigação com crianças requereu de mim, como pesquisadora, além de buscar aprender a interpretar as diversas formas de as crianças manifestarem seu desejo de participar da pesquisa, também, esforçar-me para captar, por meio da técnica de observação, o que não estava dito em suas posturas, nos ritmos, falas e relações com os saberes, principalmente com o saber escrever no contexto educacional em que estavam inseridas. Portanto, embora tivesse seguido um roteiro de observação inspirado no pensamento de Charlot (2000), que trata sobre a relação com o saber, empenhei-me em conduzir meu olhar para além dos itens ali contidos e adotar uma postura de pesquisadora atenta, aberta ao encontro do novo, à espera permanente pelo que poderia se desvelar, ou seja, pelo imprevisível. Então, por meio do respectivo roteiro, pautei minhas observações nas salas de aula nos seguintes aspectos:

- a) interação das crianças entre si,
- b) interação da criança com a professora;
- c) a escrita no contexto da organização do espaço físico da sala de aula;
- d) a rotina pedagógica e o ensino da língua escrita (qual tempo destinado para o trabalho com a escrita dentro da rotina, a forma como a língua escrita era trabalhada com as crianças e os tipos de atividades de escrita que eram propostos em sala);
- e) a relação das crianças com o saber escrever (reações das crianças diante das atividades de escrita e em relação a outras situações afins de aprendizagem) e

f) a forma de avaliação em sala com relação à aprendizagem da escrita das crianças.

Além disso, procurei situar minhas observações no contexto das demandas políticas nacionais para a EI e da COEI, especialmente no que se refere ao ensino da escrita nessa etapa da educação básica. Nessa direção, guiando meu olhar a partir do referido roteiro, percebi que, quanto à interação das crianças entre si, elas interagem muito bem, mesmo com crianças de outras turmas. Elas estavam sempre buscando estratégias de transgressão aos meios de regulação e controle existentes em sala para que pudessem conversar, partilhar ideias, acontecimentos e brincadeiras. Alguns gostavam de partilhar o lanche quando traziam de casa, e, às vezes, seus próprios brinquedos levados para a escola. Havia, portanto, uma cumplicidade em suas brincadeiras e nos momentos em que se sentiam ameaçados pela autoridade dos adultos, como, por exemplo, quando a professora se ausentava da sala.

Nesses momentos de ausência da professora, enquanto alguns ficavam brincando, outros observavam quando a professora estava voltando e avisavam: “*Lá vem a tia, pessoal!*”. Em outros momentos, algumas crianças ajudavam os colegas nas atividades de classe. Em acréscimo, existiam grupos de afinidades, os quais, sempre que podiam, saíam de seus respectivos lugares, escolhidos pela professora, para interagir com outros colegas da turma. Os conflitos em sala geralmente ocorriam nas atividades em que necessitavam utilizar o material pedagógico, como lápis de cor, massinha e blocos lógicos, que estavam, quase sempre, em quantidade insuficiente para o número de crianças presente.

Observei também que, com relação à interação criança-professora, algumas vezes era possível notar atitudes de proteção e de carinho das professoras com relação às crianças, assim como, em conversas informais comigo, elas demonstravam saber alguns detalhes sobre as histórias de vida de cada uma. Preponderava, entre esses atores, uma relação centrada no adulto, pois era a professora quem determinava tudo como deveria ocorrer em sala de aula. Percebi, com isso, que havia um esforço em estabelecer, em algumas situações, uma relação dialógica com as crianças e, nessas poucas oportunidades dadas às crianças para expressarem o porquê de suas atitudes, escolhas, preferências, suas opiniões sobre os acontecimentos cotidianos e nas resoluções de conflitos, prevaleciam mais os interesses dos adultos.

Acho importante destacar dois pontos que justificam o motivo de eu ter inserido a interação criança-professora no roteiro de observação: o primeiro é que, pensando no fenômeno a ser investigado, que é sobre as relações construídas pelas crianças do Infantil V com o saber escrever, considerei indispensável olhar com atenção em sala esse aspecto, fundamentada em Charlot (2000, p. 64) ao enfatizar que “um saber só tem sentido e valor por

referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros”. O segundo ponto é que estar atenta a essa questão não se trata em querer culpar ou denegrir a imagem das professoras, mas refletir sobre o que ocorre em sala, fazendo relações com o objeto de pesquisa. Isso se justifica, pois compreendo, tal como o citado autor, que

existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como são geridas as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da instituição escolar, do que a sociedade espera desta e lhe pede (CHARLOT, 2013, p. 103).

Nesse enfoque teórico, o autor conclui que as contradições na relação aluno-professor são, simultaneamente, estruturais, por estarem relacionadas às práticas docentes, e sócio-históricas, devido às condições sociais de ensino referentes a uma época; isso, a meu ver, também se aplica à relação das crianças com suas professoras, mesmo que em uma sala de EI.

Descrevendo ainda minhas observações no que diz respeito à escrita no contexto da organização do espaço físico da sala de aula, em ambas as classes, os espaços eram distribuídos em cantos pedagógicos (assim chamados na escola) com seus respectivos nomes escritos pelas professoras em cartazes fixados na parede. Assim estavam nomeados: canto da beleza, canto da matemática, canto dos brinquedos e canto da leitura. Em consonância com o pensamento de Charlot (2001), que ressalta a importância da construção do sentido na relação do sujeito com o saber, refleti sobre qual seria o sentido que as crianças atribuiriam aos escritos na parede referentes aqueles cantos, já que elas não haviam participado de sua nomeação, da decoração, da produção gráfica, etc. Sendo assim, pensei no quanto a relação das crianças com a escrita seria significativa ao participarem da construção e da organização de todo o espaço de sua sala, dos cantos pedagógicos, escolhendo em pares quais seriam os de seu interesse, deixando suas marcas escritas ao nomeá-los, decorá-los e ao elaborarem lista dos objetos que deveriam constar nestes.

Sobre tais cantos, refleti que poderiam também ser revistos e modificados pelas crianças e professora quando necessário. Desse modo, as crianças, ao serem protagonistas em suas relações com os espaços e com o saber escrever na escola, possivelmente sentir-se-iam pertencentes e responsáveis pela organização, manutenção e preservação daqueles cantos e de seus respectivos materiais, assim como pelo seu próprio processo de aprendizagem da escrita. O que me faz pensar que essa forma de ser e estar na Educação Infantil refletiria no modo,

para além da instituição, da criança estar no mundo, ressignificando sua convivência na coletividade e a escrita como meio de expressão, liberdade e criação.

Esse meu pensamento se justifica nas postulações de Charlot (2001), que em sua teoria sustenta que, na relação com o saber, o sujeito relaciona-se consigo, com outro e com o mundo ao mesmo tempo em que se constitui. Ao contrário das proposições acima, a meu ver, aqueles cantos pedagógicos pareciam estar ali determinados como permanentes para todo período letivo, sem nenhuma reflexão sobre sua funcionalidade e quanto aos significados destes para a aprendizagem da escrita e outras necessidades das crianças. Essa realidade me faz considerar que

organizar o cotidiano das crianças da Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Além dessa reflexão, acho interessante ressaltar que, a partir dessas observações, questionava-me sobre que concepções poderiam estar sendo transmitidas às crianças com essa forma da instituição organizar seus espaços internos das salas de aula através dos escritos, das imagens, dos tipos e da disposição dos materiais, da relação tempo-espaço, ou, ainda, sobre qual leitura as crianças estariam fazendo a partir do que esses espaços lhe oportunizavam, quais sentimentos e percepções construía sobre si, sobre o outro e, mais especificamente, sobre a importância e o sentido do aprender a escrever para a escola, para suas vidas e na sociedade em que estão imersas. Então, focando nos desafios e na riqueza de significados que os espaços poderiam proporcionar às crianças em suas relações com o saber escrever, corroboro com a ideia de que

as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem [do que a escrita representa], bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. [...] em uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da figura do professor. As mesas e as cadeiras ocuparão espaços

privilegiados na sala de aula, e todas as ações das crianças dependerão de seu comando, de sua concordância e aquiescência (HORN, 2004, p. 61).

A autora acima acrescenta ainda que

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (HORN, 2004, p. 15).

Nesse sentido, busquei observar o lugar da escrita na instituição pesquisada, com esse olhar sensível e atento, fundamentando-me nas argumentações acima, percebi que o ambiente de ambas as salas de aula não apresentava um clima de muito incentivo ao letramento, pois existiam poucos livros de histórias infantis expostos, assim como não eram disponibilizados diversificados gêneros escritos e/ou portadores textuais para o manuseio e exploração pelas crianças. Nas paredes, apenas havia letras do alfabeto coladas em sua sequência e, poucas vezes, vi expostas produções gráficas, artísticas ou diferentes formas de expressão escrita das crianças no cotidiano da sala de aula. Resolvi observar, outrossim, o incentivo ao letramento nos espaços externos às salas de EI, para ressignificar e compreender também o sentido e os modos dessa instituição se relacionar com a escrita.

A sala da biblioteca (espaço adaptado), onde se encontravam muitos livros de diversos gêneros, amontoados e empoeirados em suas estantes, havia se tornado um espaço em que a visita pelas crianças não era planejada e que era utilizada com outros fins. Nas vezes em que estive nessa sala com as crianças para juntas realizarmos a pesquisa, percebi a curiosidade delas em querer folhear, observar as gravuras dos livros e saber o que estava escrito, sobre o que se tratavam as histórias. Algumas diziam: “*Tia, vamos ler esta história*”; “*Vou ler esta história para o Joãozinho*” (o boneco da técnica lúdica que será apresentada mais adiante). Isso, a meu ver, demonstrava o potencial leitor e o desejo das crianças em se apropriar da cultura escrita em que estavam inseridas. Nesse sentido, vendo como esse acervo cultural era tratado, perguntava-me sobre qual sentido tinha, então, a aquisição da leitura e da escrita para essa escola e refletia sobre como seria interessante se, naquele espaço educacional, houvesse lugar para a escrita e para leitura como instrumento de criação, imaginação, de comunicação, de livre expressão das crianças.

Desse modo, fazendo uma relação entre as formas como o saber escrever era tratado no espaço interno e externo às salas de EI, direcionava meu olhar para captar quais relações as crianças iam construindo com a escrita. Nesse percurso, sempre orientado pela teorização feita por Charlot (2000) acerca da relação com o saber, buscava compreender os motivos e os sentidos que elas construíam para aprender a escrever. Nesse contexto, pensando ainda nas formas como a relação com o saber escrever era disponibilizada naquele espaço educacional, perguntava-me sobre qual uso as crianças iriam fazer desse saber escrever quando aprendessem a escrever. Na rotina pedagógica das respectivas salas do Infantil V A e B, em ambos os turnos, entre os tempos da rotina, o único que prevalecia era aquele destinado para o ensino da escrita. Havia um controle docente em todo o tempo da rotina sobre as posturas, as ações e os movimentos das crianças e quase não sobrava tempo para a brincadeira livre. O ensino da escrita na sala restringia-se, prioritariamente, aos aspectos técnicos da língua, ou seja, a escrita apresentada como um código de transcrição da fala. As atividades individuais de escrita, que na rotina eram mais trabalhadas com as crianças, estavam voltadas para a grafia do nome próprio em que elas tinham que escrever seus nomes várias vezes em uma folha de papel, com ou sem o auxílio de uma ficha modelo. Outras consistiam em exercícios de escrever letras repetidamente, assim como fazer a sequência das letras do alfabeto, escrever e identificar vogais e consoantes. As crianças realizavam, também, tarefas de escrita no livro didático (estabelecido pela SME), assim como as professoras buscavam contextualizar a escrita de palavras por meio de algumas histórias lidas em sala. Portanto, pouco eram oportunizadas situações de uso social da escrita às crianças no cotidiano.

As professoras também trabalhavam de forma coletiva, cotidianamente, a sonorização das letras que compunham as palavras, pedindo às crianças que dissessem, de acordo com o som pronunciado, qual letra colocar para formar aquela palavra que estava escrita no quadro. Algumas crianças ficavam tentando adivinhar, gritando por qualquer letra enquanto outras levantavam suas hipóteses e/ou ficavam caladas ou ainda apenas repetiam o que os colegas falavam. Todos os dias, as crianças eram solicitadas frequentemente pelas professoras a desenharem e, no final de seus desenhos, escreverem seus nomes próprios completos. Essas eram, portanto, algumas das maneiras mais comuns de as crianças relacionarem com a escrita.

Outra forma em que as crianças exercitavam a escrita era por meio do uso diário da agenda, copiando do quadro as atividades que haviam feito no dia. Lembro que, certo dia, perguntei a um grupo de quatro crianças sobre o que haviam escrito em suas agendas e, então, uma criança respondeu que não sabia, enquanto outra pronunciava palavras que não

correspondiam ao que estava registrado em sua agenda. Algumas vezes, no quadro branco, as professoras trabalhavam associando as letras do nome da criança a dos nomes dos colegas e às letras que compunham outras palavras. Acredito que, mesmo com as limitações daquelas atividades, as crianças avançavam no conhecimento da função da escrita, pois sempre demonstravam querer saber mais sobre as formas como a escrita era utilizada em seu meio pelos adultos, perguntando-me: *“Tia, o que você está escrevendo aí no seu caderno? Para quê?”*. Essa era uma pergunta frequente de algumas crianças que se aproximavam de mim, enquanto registrava as observações de sala de aula para a pesquisa. Para elas, eu respondia que estava fazendo anotações sobre suas atividades de escrita em sala para, em outro momento, conversar com algumas delas sobre isso.

Ao buscar sair um pouco do contexto da sala das crianças do Infantil V, observando a rotina pedagógica da escola de uma forma geral, constatei que essa forma de conceber o ensino da linguagem escrita na EI também estava presente no contexto do Ensino Fundamental, pois todas as ações do corpo pedagógico da escola centralizavam suas ações educativas na aquisição da modalidade escrita da língua quase que exclusivamente por meio de suas dimensões linguísticas e cognitivas (SOARES, 2015). Nesse contexto, as professoras e o grupo gestor pareciam demonstrar maior preocupação em atender às exigências da Secretaria de Educação, empenhando-se em capacitar as crianças dessas duas etapas da educação básica para estarem aptas a decodificar palavras e frases, resolverem os testes simulados elaborados e aplicados pela própria escola, preparando-os para obter bons resultados tanto nessas avaliações internas, como, principalmente, nas externas direcionadas para o Ensino Fundamental. Portanto, partindo dessa concepção de ensino da escrita, no cotidiano escolar do Infantil V pouco havia espaço e tempo para exploração, pelas crianças, de outras linguagens, para a criação, imaginação e para o brincar livre no qual a escrita fosse apresentada em seus usos como prática social.

Enquanto observava esses aspectos, pensava no quanto esse modelo de escolarização contribuía para reforçar as concepções e práticas docentes tradicionais centradas em um ensino transmissivo, no qual as crianças e sua atividade, como defende Charlot (2013), não são o centro do planejamento curricular. Refletia, também, sobre onde estavam os direitos das crianças de participar, expressar, brincar, explorar, conviver e conhecer-se, definidos na BNCC como norte para o planejamento curricular da EI. No entanto, é justo assinalar que, em alguns momentos, as professoras, ao tecerem comentários sobre a rotina pedagógica das crianças da EI, demonstravam a vontade de encontrar uma solução para ampliá-la, darem mais qualidade às suas práticas de ensino e às aprendizagens, garantindo a todos os tempos que não

podem faltar defendidos e orientados pelo PAIC, como também pareciam demonstrar, na realização das atividades, o desejo de oferecer os recursos pedagógicos variados (lápiz de cores variadas, tintas, papéis de diversas texturas etc.), que as crianças têm direito a explorar de forma criativa seus usos na instituição escola.

Certo dia uma professora me comentou: *“Eu ainda consigo trabalhar com dois a três incisos, como também apenas com alguns tempos que não podem faltar, e olhe lá! Com essa rotina pedagógica!”*. Vale relatar que a professora se referia às paradas que tinham que fazer, interrompendo as atividades a serem realizadas com as crianças: dois momentos para servir o lanche das crianças e uma parada no momento do recreio das crianças do Ensino Fundamental, devido ao barulho muito grande em frente às salas da EI. Para lembrar, isso ocorria devido ao fato de o espaço físico da escola ser precário, necessitando dividir um tempo do recreio para o Ensino Fundamental e outro para EI. Nesses momentos as crianças ficavam ociosas e inquietas em sala, perguntando se já estava perto do “recreio dos pequenos”. Assim sendo, enquanto as crianças da EI aguardavam por seu recreio, elas brincavam com massa de modelar em quantidade insuficiente e, às vezes, podiam brincar em suas mesas com alguns blocos lógicos disponibilizados pelas professoras, mas que, de forma alguma, configurava-se como brincar livre.

Ao observar esse contexto escolar, no processo de construção dos dados para apreender o fenômeno estudado, percebia-me constituindo uma identidade de pesquisadora, sentindo que, embora focasse em meu objeto de estudo, buscava conseguir articular dialética e reflexivamente o que estava acontecendo acerca dos vários aspectos da realidade educacional das crianças. A partir dessas várias relações, fui percebendo que, à medida que eu procurava captar dados, eu também os analisava, refletindo sobre eles, e, assim, aprendia que essas eram ações indissociáveis no processo de investigar certo objeto de estudo. Gostaria de enfatizar isso, pois, em meu processo de aprender a pesquisar e de saber apreender o que estava buscando descobrir, eu precisava ter sensibilidade, delicadeza e ética, respeitando e compreendendo que as histórias de vida de cada um influenciavam nos modos como concebiam a criança, o ensinar e o aprender, assim como as representações sobre a escrita, tanto as que estavam em construção como as já construídas e cristalizadas ao longo do tempo. Destarte, sentia-me ainda mais instigada a pensar sobre quais rumos a minha pesquisa iria tomar quanto aos motivos e aos sentidos que as crianças do último ano da EI poderiam estar construindo na sua relação com o saber escrever.

Ao refletir sobre essa relação, também me questionava sobre que tipo de sujeitos as crianças estariam se constituindo. Isso se justifica, pois, como afirma Charlot (2000, p. 72),

qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

Assim sendo, ampliando ainda mais a reflexão sobre o sujeito-criança inserido naquela organização do cotidiano escolar e sua relação com o saber, cito Barbosa (2007, p. 204) ao afirmar que,

como uma categoria pedagógica, a rotina tem sido constituidora dos sujeitos, dando a todos aqueles que a (re)conhecem referenciais de comportamento social e padrões culturais, pela maneira como divide os tempos, seleciona as atividades, organiza os espaços, propõe os usos dos materiais, etc.

Tomando as ideias dos dois autores supracitados como base, pus-me a pensar sobre as reações das crianças durante as atividades de escrita propostas. Assim sendo, constatei o quanto elas demonstravam ter curiosidade no que se refere à escrita das palavras, do seu nome e dos nomes dos colegas. Porém, as atividades de escrita propostas eram quase sempre as mesmas, pouco diversificadas e pareciam não ser tão interessantes ou atraentes, fato que se evidenciava na atitude de algumas crianças em fazer bem rápido as tarefas para se livrarem delas e logo partirem para a brincadeira.

Outras demonstravam não querer realizar as tarefas e pediam, constantemente, para ir ao banheiro, para beber água e/ou ficavam olhando para qualquer lugar sem concluir a tarefa. Existiam outros que ficavam brincando com o lápis e com os objetos dos colegas, demorando a realizar a tarefa. Enfim, durante essas tarefas de escrita, quase sempre voltadas para a cópia e memorização das letras, as crianças manifestavam, em suas expressões corporais, sinais de desinteresse e de cansaço. Fazia-se notório que, durante o registro da rotina do dia na agenda, algumas crianças demonstravam dificuldades em copiar retirando do quadro, pois ainda estavam se apropriando do direcionamento do traçado das letras. Nesse tempo da agenda, também era exigido por algumas das professoras que as crianças não fizessem uma escrita macrográfica, ou seja, escrever com letras excessivamente grandes, a qual implica uma característica do início do processo de aquisição da escrita pela criança, pois esta ainda necessita de um maior controle de movimento do braço no ato de escrever.

Percebi esse aspecto em um recorte de aula observado por mim, especialmente acerca de uma atividade em que as crianças estavam copiando a agenda do dia a partir dos registros escritos no quadro. Vi que algumas crianças escreviam sem muita vontade e que algumas já haviam concluído. Uma criança, olhando para o quadro, ficava a todo o momento

levantando e baixando a cabeça em direção à agenda. Mesmo cansado pelo esforço desse movimento repetitivo, vai tentando anotar letra por letra. Após esse trabalho, ele se levanta e vai mostrar sua agenda para a professora, dizendo: “*Professora, eu fiz!*”. Em resposta, a professora diz: “*Não é assim! Estão faltando letras. Você copiou a sequência das atividades errada, seu nome também não está correto e sua letra está muito grande! Faça direito!*”. Em seguida, a professora apaga tudo e pede para que ele faça tudo de novo com a letra pequena. O menino calado, de cabeça baixa, volta para sua mesa e tenta escrever tudo de novo. A professora vendo que ele não consegue, chama-o em seu birô e fica ensinando ele a copiar, letra por letra, as atividades feitas naquele dia e as letras do seu próprio nome, insistindo para que ele escrevesse com a letra pequena, em ordem, e nas linhas da folha da agenda.

Sendo assim, ao observar e analisar as reações das crianças diante das atividades de escrita “propostas” em sala, percebi que essas eram diversas, pois algumas crianças demonstravam em suas expressões e gestos corporais a motivação para realizá-las, enquanto outras apenas se preocupavam em concluí-las, parecendo não se envolver com as atividades. Esse aspecto me faz reportar Charlot (2001, p. 21) que, ao analisar sobre a existência de indivíduos que têm o desejo de aprender e outros que não mostram estar motivados para adquirir este ou aquele saber, afirma tratar-se “das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe”, e que “o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele”. Continuando seu pensamento, o autor acrescenta ainda que “o sentido atribuído a um saber leva a envolver-se em certas atividades, a atividade posta em prática para se apropriar de um saber contribui para produzir o sentido desse saber”. Dessa maneira, entendo que aquelas crianças, como sujeitos que ressignificam tudo o que vivenciam nas suas relações com o mundo, só se envolveriam efetivamente na atividade de aprender a escrever se imersas em contextos educativos significativos e desafiadores, nos quais elas pudessem encontrar sentidos e desejos que as motivassem em seu processo de aprendizagem da escrita.

Nessa direção, compartilhando um pouco mais sobre minhas percepções quanto às relações das crianças com o saber escrever naquele cotidiano escolar, descrevo que durante o mês de agosto, nas turmas manhã e tarde, as professoras estavam trabalhando sobre o tema folclore. O modo como as professoras se referiam às lendas contadas parecia não abordar, de forma mais significativa, a questão das diversas culturas, dos hábitos, dos costumes e tradições, mas utilizavam essa temática apenas por estarmos no mês em que se comemora o folclore, tendo-as como pretexto para a realização de tarefas de treino da escrita. Essas tarefas se caracterizavam pela escrita do nome próprio das crianças, assim como a escrita das letras

dos nomes dos personagens folclóricos; e quase sempre enfatizando apenas o aspecto mecânico da escrita, como, por exemplo, preencher lacunas para formar a palavra “saci”:

___A___I.

Entre as muitas atividades que presenciei, cito também uma tarefa de escrita com o nome próprio da criança sem o auxílio da ficha com esse nome. Durante a realização dessa tarefa, vi que algumas crianças demonstravam já perceber os sons de algumas letras, mas outras, apreensivas, perguntavam para a professora: “*Tia, eu não lembro mais!*”; “*Tia, eu não sei fazer meu nome!*”; “*Tia, e se eu não souber mais fazer!*”; “*Tia, lembro só de algumas letras.*”; e outras diziam: “*Tia, eu já sei!*”! Como é aquela letra assim (gesticulava com o braço, tentando escrever a letra no ar). Então, reportando-me a esse contexto educacional vivenciado pelas crianças pesquisadas, enfatizo que as tarefas de escrita permanentes se resumiam à cópia da agenda, à escrita de letras por meio da repetição e/ou de palavras que estavam contidas em alguma história, além daquelas tarefas envolvendo algum desenho, com o claro intuito de as crianças escreverem seus nomes e das tarefas de escrita sugeridas, no mesmo estilo, pelo livro didático adotado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, o qual, também já apresentava alguns exercícios de escrita desafiadores e criativos.

Seguindo os meses posteriores, esse repertório de atividades sem inovações continuou se repetindo. O trabalho com o aspecto técnico da escrita é o que predominava no cotidiano da sala de aula e, às vezes, mesmo quando se fazia uma roda de história, pouco eram exploradas a linguagem oral e a linguagem escrita em seu uso social. Um exemplo disso também pode ser dado com uma situação observada em que uma turma precisou ficar aos cuidados de uma professora no dia em que ela teria o direito a um terço de sua carga horária para planejar. Ela ficaria com as crianças até que a professora regente B (PRB) chegasse para que pudesse se ausentar da sala e fazer seu planejamento. A professora, então, recebeu as crianças em sala, esperou as crianças colocarem suas mochilas próximas às suas cadeiras e, enquanto, aguardava, ela organizou uma roda e começou a falar sobre uma história que iria ler para elas.

Antes de contar a história, ela fez uma predição, mostrando a capa do livro e perguntando sobre a opinião das crianças sobre o que achavam que se tratava a estória cujo título era: Beth Barata. A professora lembrou às crianças acerca da estória de uma outra barata que queria se casar: “O casamento de dona Baratinha”. Enquanto falava de algumas partes da estória, uma criança falou que tinha um namorado e a outra falou que ela iria se casar. Então, a professora falou que, para casar, a pessoa tem que trabalhar, cuidar da casa, cuidar dos filhos, assumir muitas responsabilidades e não pode mais brincar. Em seguida, ela

pergunta: “*Vocês querem casar ou brincar?*?”. Algumas crianças responderam que queriam brincar e outras falaram que queriam casar. Nesse momento, as crianças demonstraram muita curiosidade sobre esse assunto e começaram a conversar entre si, fazendo algazarra e falando todos ao mesmo tempo.

A professora, que já não escutava as crianças e não percebeu que ainda havia muita curiosidade delas sobre esse assunto, fez a leitura do livro “Beth Barata”. Possivelmente, devido ao pouco tempo que ficaria em sala naquele dia, tenha se apressado em fazer logo a leitura da história. Penso que, muitas vezes, o tempo fragmentado e rotineiro da escola não considera tanto a forma e o tempo holísticos, próprios da criança ser e apreender nas atividades propostas, como também, não viabiliza o tempo do professor de viver uma prática docente reflexiva, paralisando seu olhar sobre a criança, a realidade e automatizando suas ações educativas ou apenas reproduzindo a história de suas vivências escolares.

Refletindo sobre isso, lembrei-me, embora aqui se tratar de uma roda de história, mas que nesta também a conversa roda, das constatações de Araújo (2017, p. 30), em sua dissertação, sobre a roda de conversa na Educação Infantil, que “é uma prática cotidiana realizada nas instituições de EI, na qual as crianças, sentadas em círculo com o (a) professor (a), têm possibilidades de conversar, dialogar, participar, falar sobre seus interesses, curiosidades e descobertas”.

Na pesquisa dessa autora, que teve como objetivo geral analisar os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa de um CEI do município de Fortaleza, ela afirma ter constatado que a roda de conversa no cotidiano educacional é um momento em que pouco se valoriza as ideias das crianças quando estas trazem temáticas de seu interesse. Segundo a autora,

falando, escutando, participando e interagindo, as crianças estão se constituindo como pessoas, como sujeitos de linguagem, sociais, históricos e dialógicos. Que bela oportunidade de ser! E de ser mais! Se lhes for dada essa oportunidade, de expressar o que pensam, posicionarem-se, fazerem perguntas, dentre outros interesses e necessidades que são apresentados na Roda (ARAÚJO, 2017, p. 34).

Em consonância com esse pensamento, ao descrever esse momento observado, lembro-me de Paulo Freire (1996, p. 42) ao dizer que “a leitura do mundo precede a leitura das palavras” e questiono-me sobre o quanto que, por meio da leitura e da escrita, as crianças ressignificam suas leituras de mundo acerca de assuntos relevantes que dizem respeito às suas vidas, necessidades e curiosidades e sobre como enxergam as formas próprias dos sujeitos da sua cultura de relacionarem-se e conviverem em pares. Indago-me também sobre a serviço do

quê e de quem estaria a cultura escrita de nossa sociedade. Apreender a escrita e pertencer a essa cultura para reproduzir a ordem social, ou para a transformação desta? Qual significado do aprender a escrever, do saber escrever e da leitura aquelas crianças poderiam estar construindo nesse contexto? A partir disso, quais relações com o saber escrever seriam estabelecidas por elas?

Então, todas essas questões que me faço se justificam porque a estória lida pela professora me pareceu ser interessante para as crianças, que a ouviram atentamente e olhavam para as imagens do livro. A professora falou que a barata mentia muito e que não era correto mentir para os outros. Em seguida, cantou com as crianças uma música que falava de barata: “*A barata diz que tem sete saias de filó...*”. As crianças conheciam a música e acompanharam a professora cantando. Notei que as crianças queriam falar mais sobre a história lida e que gostaram desse momento vivenciado. No entanto, isso não foi possível acontecer, pois não foi dada continuidade a essa atividade com a chegada da PRB, que, ao entrar em sala, pediu para que as crianças sentassem em suas cadeiras e, em seguida, sem considerar a atividade em que elas estavam envolvidas, iniciou sua “aula”, trabalhando o conceito de número, de algarismo, incluindo a noção de contagem, de quantidade e a escrita dos números, tudo no quadro.

Ao iniciar esse bloco de assuntos, a professora afirmou: “*Isso é para quando vocês saírem do Infantil V para o primeiro ano. Quero vocês sabendo de tudo isso!*”. Senti, nesse segundo momento, uma quebra do que vinha sendo feito anteriormente e me pareceu que tinha terminado a aula de Português e que aquela seria a hora da Matemática, igual ao horário das crianças maiores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os momentos da rotina se seguiram estanques e, mais uma vez, a relação das crianças com a escrita se deu de forma fragmentada. As crianças, naquele instante, sentadas em suas cadeiras, não mais em roda, estavam quietas, olhando para a professora que iniciava suas explicações sobre o que era número e o que era algarismo. Elas pareciam sentir a brusca interrupção do momento vivido anteriormente e, como protagonistas que são, faziam um esforço para articular o que estava desarticulado, ou seja, de se descentrar do momento vivido anteriormente para melhor sobreviver naquele contexto educativo, procurando entender e responder o que a professora perguntava sobre os números.

Nesse momento, refleti sobre os estudos de Piaget (2010), Vygotsky (1989), Wallon (2005) e de outros autores, que apontam para o fato de que as crianças apreendem os conhecimentos de forma holística e não de forma fragmentada. Em outros termos, as crianças não se apropriam dos conhecimentos separando-os por disciplinas ou áreas. Desse modo, pensei que a PRB, ao chegar em sala, poderia ter dado continuidade à aula, articulando a

leitura que tinha sido proposta com, por exemplo, atividades de reescrita sobre a estória ou trabalhando as noções de contagem e de quantidade, bem como o conceito e a escrita dos números a partir do contexto da própria estória.

Isso se justifica porque considero que, construindo uma sequência didática que faça sentido para as crianças, possibilitaria mais com que elas percebessem a importância da escrita para a aquisição dos saberes de sua cultura do que simplesmente reduzir uma situação de aprendizagem a uma apropriação mecânica, descontextualizada ou desarticulada do universo infantil. Pensando ainda sobre esse momento, reflito sobre o fato de que, na Educação Infantil, os estudos na área apontam que o tempo das crianças para explorar e apreender os elementos de sua cultura precisa ser considerado, o que me parece claro que a pressa de que elas se apropriem de certo conhecimento, principalmente a aquisição da escrita, está na perspectiva adultocêntrica de nossa sociedade, esquecendo-se de que se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância (KRAMER, 2000, p. 4), apenas vislumbra o alcance de resultados estatísticos para o aprender em detrimento da vivência das crianças de suas infâncias. Então, caminhando sobre a trilha dessas reflexões, acredito que a continuidade, também, poderia ser dada em outro viés, numa escuta atenta sobre o que as crianças queriam saber, visto que os momentos de leitura de histórias com a finalidade de deleite para aquelas crianças talvez pudessem ser mais encantadores e instigantes a sua imaginação, criatividade e aprendizagem significativa da leitura e escrita.

Nessa direção, vale ressaltar, apesar de contexto educativo, que as crianças demonstravam grande agência e competência, pois a maioria delas, no mês de setembro, já escrevia seu nome parcialmente completo, sem o auxílio das fichas modelo do nome. Além disso, no mês de novembro, somente algumas crianças ainda necessitavam da ficha modelo. De um modo geral, elas demonstravam vontade em aprender a escrever seu nome e ficavam contentes quando conseguiam fazê-lo sem o auxílio da ficha. Aliás, muitas vezes, essa aprendizagem era motivo de atitudes de comparação, tanto das crianças entre si como das professoras em relação às crianças que já sabiam ou não escrever sem aquele recurso. A aquisição de tal conhecimento no Infantil V era considerada nas falas das professoras de grande importância, pois as crianças precisariam desse conhecimento ao passar para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ademais, outro motivo era o fato de que logo no início letivo do primeiro ano, as crianças seriam avaliadas quanto a sua apropriação da leitura e escrita. Enfatizo que as professoras demonstravam dedicação ao seu trabalho docente e um compromisso muito grande em propiciar a aquisição da escrita pelas crianças, pois se empenhavam todos os dias

em oportunizar atividades voltadas para a aprendizagem dessa língua. Nesse sentido, a maioria das crianças já conseguia nomear todas as letras do alfabeto e gostavam de demonstrar para a professora e os colegas que já sabiam de memória a sequência em que elas apareciam na ordem alfabética, bem como já conseguiam identificar os sons de algumas sílabas.

No mês de outubro, na semana do dia do professor, presenciei um momento em que foi trabalhada a produção escrita de um cartão, pois era uma atividade do livro. Foi orientado pela professora da turma que as crianças copiassem a mesma mensagem em todos os seus cartões e que, depois, elas entregassem para a professora da sala vizinha. As crianças demonstraram alegria e carinho em confeccionar e pintar os cartões, assim como satisfação em agradar as professoras, mesmo que não lhes tenha sido dada a oportunidade de exercerem sua autoria e criatividade na produção desse gênero textual. Em outros termos, não possibilitaram às crianças a chance de exercitar sua autonomia na escrita e de se perceberem como capazes de produzir textos em situações autênticas de produção e circulação. Nessa experiência, percebi que, ao receberem os cartões, as professoras demonstravam muito afeto pelas crianças, abraçando-as e dizendo-lhes palavras de gratidão.

Assim, continuando a exemplificar as reações das crianças, sujeitos participantes da pesquisa, diante das suas relações com a escrita oportunizadas nas salas observadas, relato que em um dia presenciei uma criança, com expressão de indignação e em um tom irônico, mostrar uma tarefa de escrita para a professora dizendo: *“Pronto, já fiz tudo. É assim que a senhora quer?”*. A professora balançou a cabeça afirmando que sim e a criança voltou para a sua cadeira. Esse fato me fez pensar o quanto as crianças são capazes de transgredir, em seu contexto escolar, para sobreviver às relações adultocêntricas. Afinal, percebendo essa ação da criança, lembro-me das reflexões de Charlot (2013, p. 115-116) ao afirmar que, a escola contemporânea, embora delegue responsabilidades aos atores sociais (professoras e crianças), oferecendo possibilidades para a “autonomia”, ainda apresenta em sua estrutura um modelo tradicional que se constitui por “um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa do aluno”. Isso implica que professoras e crianças busquem estratégias de sobrevivências: as professoras buscam formas de enfrentar as tensões entre ser tradicional ou construtivista e os alunos e, principalmente, as crianças que, imersas nesse meio educacional, procuram desenvolver “estratégias de sobrevivência”, exemplificadas por Charlot (2013, p. 115-116: “frear o professor, colar, decorar conteúdos sem entendê-los etc.” Ademais, acrescento a essas estratégias, no caso das crianças pelas suas próprias

especificidades, como sujeitos questionadores e ativos em sua aprendizagem, a ação de transgredir, ir além disso.

Seguindo essas reflexões, no que se refere à avaliação da aprendizagem das crianças em relação à escrita, outro aspecto observado por mim foi que as professoras se preocupavam bastante em observar principalmente o aspecto cognitivo das crianças acerca da apropriação de seus nomes próprios, pois isso parecia ser para elas, as professoras, uma exigência da SME para que as crianças, ao concluírem o Infantil V, já saiam sabendo escrever seu nome completo, sabendo nomear e identificar todas as letras do nome. Para esse fim, havia um instrumental instituído pela COEI, por meio do qual as professoras avaliavam, semestralmente, a aprendizagem das crianças com relação à escrita do nome. Faz-se importante informar que esse instrumental foi construído a partir dos estudos ocorrido nas formações da Educação Infantil em 2013, momentos em que “percebeu-se que o nome é a referência de escrita e leitura para a criança” (FORTALEZA, 2017, p. 9). Desde então, foi estabelecido o Diagnóstico da Escrita do Nome Próprio para as Crianças do Infantil V.

Acrescento a informação de que, nas diretrizes para o acompanhamento da aprendizagem da escrita do nome próprio, por meio do respectivo instrumental, a SME salienta que

para a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, esse instrumental é uma ferramenta de pesquisa quantitativa e qualitativa para conhecer o percurso de aprendizagem da escrita do nome próprio pela criança da Educação Infantil, que possibilita a avaliação das ações e a proposição de políticas de formação dos profissionais comprometidas com a qualidade do ensino nessa etapa da educação (FORTALEZA, 2017, p. 1).

Diante dessas informações, ao observar a avaliação da aprendizagem da escrita nesse contexto educacional, constatei que a prática avaliativa estava centrada na aquisição do nome próprio pelas crianças, tendo em vista as demandas da SME. Pensando nesse recorte da realidade estudada, trago para essa discussão as DCNEI, que definem uma avaliação que contemple a criança de forma integral, sustentando que

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) [...] (BRASIL, 2009, p. 19).

Apesar dessas orientações, o ato de avaliar na escola parecia se restringir ao instrumental de avaliação do nome próprio, o que me inquietou e me fez perguntar sobre a possibilidade do olhar docente para as outras aprendizagens das crianças. Refletir, também, sobre o motivo de ainda existir nuances conflituosas e contraditórias com relação ao ato de avaliar e registrar na Educação Infantil e quanto ao que se pensa sobre a finalidade da avaliação nessa etapa. Sobre isso, recorro a Oliveira-Formosinho (2014, p. 31), que nos chama a atenção para a questão de que “avaliação que não se situe meramente ao nível técnico, mas antes se pergunte porquê e para quê fazer avaliação no âmbito da educação de infância. E então desenvolvê-la em coerência”. A autora também destaca a importância de estarmos ligados para a necessidade de uma “problematização reflexiva e crítica” por todos os profissionais da Educação Infantil sobre ato de avaliar, a qual se desdobra em questões que dizem respeito à construção de compreensões partilhadas acerca de imagens (imagem da criança, imagem de educador), acerca do cotidiano praxiológico e sua sustentação, como

quais os modos de avaliação que respeitam a imagem de criança que perfilhamos? Quais os modos mais eficazes para, na avaliação, respeitar essa imagem? Como avaliamos os processos desenvolvidos e os resultados alcançados? Estas são questões simultaneamente políticas, éticas, técnicas. Para nós o como fazer avaliação dialoga com o porquê e para quê da avaliação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014, p. 31).

Diante dessas questões, contextualizando a criança na forma de avaliação a que está submetida na escola, indago sobre que imagem elas possam estar construindo sobre si em seu aprender de uma forma geral e, mais especificamente, em seu processo de aquisição da escrita, bem como acerca de quais sentidos e motivos encontram para suas relações com a escrita no mundo e com o mundo, ao se sentirem avaliadas na sua aprendizagem desse saber. Sobre essas reflexões corroboro com o pensamento de Oliveira-Formosinho (2014, p. 32) ao enfatizar que a criança

tem também direito ao acesso aos instrumentos culturais para progressivamente se construir como identidade sócio-histórico-cultural com competência para construir significado e sentido para o seu aprender. Os profissionais têm o dever de refletir e prestar contas sobre o desenvolvimento destes processos. A avaliação é um meio privilegiado para tal.

Para que isso ocorra, Oliveira-Formosinho (2014, p. 32-33) propõe uma Pedagogia-em-Participação, na qual aponta a importância de que seja respeitada a autonomia e o desenvolvimento profissional daqueles que atuam na Educação Infantil, no sentido de que desenvolvam uma prática reflexiva, em que possam compreender que “uma avaliação do

aprender” precisa ser “referida ao contexto do aprender”, ou seja, à “qualidade do ambiente educativo”. Para a compreensão de tal “contexto do aprender”, exige-se que na escola seja realizada uma avaliação da aprendizagem fundamentada na ação de documentar, registrar “o fazer, o sentir, o pensar e o aprender da criança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014, p. 32-35). Sendo assim propõe:

- a) a avaliação das oportunidades educativas do contexto de aprendizagem como exigência prévia para a avaliação das aprendizagens das crianças;
- b) a avaliação das aprendizagens das crianças perguntando sempre quais as oportunidades que o ambiente educativo oferece;
- c) a avaliação das aprendizagens da criança em relação com a reflexão sobre o desenvolvimento profissional do educador;
- d) a coerência teórica entre o pensar fazer avaliação e o pensar fazer nas outras dimensões da pedagogia;
- e) o envolvimento dos pais na avaliação das aprendizagens.

Seguindo na perspectiva da forma de avaliar proposta pela autora, ao pensar na realidade educacional observada, fez-me supor também que, pelo fato de as formas de registro docente estarem centradas apenas nas crianças, voltadas mais para as atividades de escrita realizadas pelas professoras, possivelmente não conseguissem dar conta de, no cotidiano das experiências escolares, observar e registrar, também, o desenvolvimento delas em seus aspectos socioafetivos, emocionais, motores e psíquicos, os quais seriam essenciais conter em um relatório semestral. Essa seria outra forma de avaliar instituída pela rede pública do município de Fortaleza para a EI.

Nesse sentido, vivenciei, por diversas vezes, a aplicação de uma atividade avaliativa voltada para o preenchimento daquele instrumental, que ocorria em um momento exclusivo da rotina em que a professora pedia às crianças que fizessem um desenho sobre uma estória lida na hora e, logo após, que elas escrevessem seu nome completo sem a ficha modelo do nome. Em outro momento, a professora chamava individualmente cada criança e solicitava a ela que nomeasse cada letra do seu nome. Uma vez por mês, a coordenação pedagógica, independentemente da avaliação instituída pela COEI, solicitava a aplicação de outra avaliação interna, ou seja, elaborada pela própria escola.

Vivenciei um momento de aplicação dessa avaliação interna e constatei que as professoras contavam uma estória às crianças, pediam que elas desenhassem os personagens e/ou objetos da história para, em seguida, ao falarem o nome dos personagens e/ou dos objetos, ditarem, pausadamente, sonorizando cada sílaba, a fim de que as crianças ouvissem

com atenção e, ao lado de cada desenho, escrevessem, do jeito que soubessem, as letras que formavam os respectivos nomes. Nesse momento, a professora dizia: “*Não olhem para a atividade do colega que está ao seu lado!*” Mas algumas crianças ficavam apreensivas, não queriam errar e pareciam ter receio de testar suas próprias hipóteses e, por isso, muitas vezes, faziam igual ao colega do lado ou simplesmente perguntavam: “*Tia, é essa letra? Posso escrever essa?*”. A professora, então, respondia: “*Gente, não posso dizer nada agora! Façam do jeito que sabem!*”. Outras vezes, as crianças olhavam para mim e perguntavam baixinho: “*Tia, qual é a letra?*”. Diante dessas atividades, pensei sobre como as crianças estariam ressignificando suas hipóteses (às vezes vistas como “erro”) em seu processo de apropriação da escrita e sobre o porquê de existir esse momento exclusivo para avaliar a escrita das crianças se a avaliação, na etapa de Educação Infantil, legalmente, e como é discutido nas formações docentes, era orientada para ser realizada cotidianamente, de forma contínua, observando os avanços da criança de forma integral em todas as suas linguagens e expressões.

Sobre essa prática avaliativa da aprendizagem da criança, Oliveira-Formosinho (2014, p. 32-34, grifos da autora) fala que é essencial para a qualidade do aprender da criança que a avaliação esteja voltada para “*Sujeitar o como – o modo – ao ser. Fundir o fazer e o ser na complexidade da reflexão-ação avaliativa*” e que vise

o bem-estar no viver e no aprender contribua para a exploração do mundo, da natureza, da sociedade, da cultura, do conhecimento. Visa-se ainda que a exploração comunicativa que a criança desenvolve em companhia de pares e adultos resulte em aprender a aprender. Visa-se a narração da aprendizagem situada como construção de significado, como meta-aprendizagem.

Nessa perspectiva, acredito que o pensamento acima parece ir em direção às ideias de Charlot (2013, p. 114), ao afirmar que, na relação com o saber, o sujeito aprende no contato com sua cultura, na exploração do mundo, na relação consigo, com o outro. Assim, ressalta a importância da atividade intelectual do sujeito, na qual “a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas construídos”, comparando essa atividade a uma viagem intelectual. Sendo dessa maneira, penso que a avaliação da aprendizagem da escrita deve viabilizar e caminhar juntamente com a criança em sua viagem intelectual na qual, segundo o autor,

os alunos [crianças] às vezes andarão sozinhos [autonomia] com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas [relação de confiança entre criança e adulto]. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o

qual valha a pena ter feito a viagem [sentido do aprender construído pela criança] (CHARLOT, 2013, p. 114).

Ademais, corroborando com essa ideia, penso que a avaliação da aprendizagem da escrita só terá sentido e eficácia se respeitar a forma própria daquelas crianças aprenderem, viabilizando, em suas viagens intelectuais, que elas, com autonomia, construam suas hipóteses, percebam-se caminhando, com confiança, ao lado do educador, em seus processos de construção do conhecimento no espaço institucional, sentindo-se encorajadas em seu pensar, nas suas buscas por entender como funciona e qual sentido que o saber escrever tem em suas vidas, sendo livres em suas iniciativas de exploração dessa linguagem, articulando todas as suas outras formas de expressão.

Dessa forma, concordando com as concepções teóricas acima, ao desenvolver a técnica de observação participante, busquei desenvolver um olhar e uma escuta atenta em cada instante vivenciado pelas crianças em suas relações com o saber escrever naquela escola. Estabeleci, como já comentei anteriormente, um contato direto com as crianças em seu próprio contexto escolar, observando-as em suas atividades de escrita, buscando captar nesses momentos de observação os modos de se relacionarem com a escrita, com a professora e com os colegas no dia a dia da sala de aula. Procurei, portanto, entendê-las em suas essências, nas diversas situações vivenciadas com a escrita, tanto no coletivo, entre seus pares, como de forma individual, buscando, assim, sempre construir vínculos com elas, escutando suas narrativas e viajando, quando convidada, em suas aventuras.

Busquei ter como princípio a concepção de criança como um sujeito de direitos e protagonista em todo o processo da investigação e, desse modo, procurei realizar, também, durante esse processo de observação, um levantamento de dados sobre as histórias singulares de cada uma das crianças que participaram do estudo. Isso se justifica pelo fato de Charlot (2000) considerar que os móveis e os sentidos construídos em relação ao saber têm a ver com a história de vida de cada sujeito. Portanto, visando também uma forma de tornar os familiares cientes da pesquisa, além do TCLE, elaborei um instrumento de construção de dados e levantamentos de informações pessoais, no período das observações em sala, contendo uma parte destinada aos familiares ou outros responsáveis pelas crianças sobre aspectos financeiros, acompanhamento escolar, opinião deles sobre a importância de se aprender a escrever; e outra parte em que as crianças participantes da pesquisa responderam sobre assuntos que lhes afetavam no seu cotidiano em casa e na escola. Por meio desse instrumental, pude obter, iniciando no mês de agosto, subsídios para melhor conhecê-las e fazer relações com os seus modos de aprender.

Procurei junto às crianças saber sobre: com quem moravam, o que mais gostavam de fazer quando não estavam na escola e quanto aos programas de lazer e cultura aos quais elas tinham mais acesso. Quanto ao preenchimento desse instrumental pelos familiares, embora os responsáveis pelas crianças demonstrassem ser solícitos, a coleta dessas informações, nos meses de agosto e setembro, foi bastante difícil, pois grande parte deles dizia não ter tempo devido aos seus muitos afazeres domésticos ou porque trabalhavam o dia inteiro, além daqueles que marcaram uma hora comigo na escola, mas não conseguiram vir. Algumas vezes, consegui falar com eles nos momentos de chegada ou de saída da escola com as crianças.

Uma parte dos dados desse instrumental foi também obtida por meio dos poucos familiares ou responsáveis que compareceram a uma reunião, que havia sido planejada por mim no decorrer das observações em sala, com intuito de envolvê-los, de mantê-los informados. Porém, só consegui marcar para o dia 27 de outubro, período em que estava desenvolvendo a aplicação de uma atividade lúdica, nos turnos da manhã (às 10h30min) e da tarde (às 16h30min). Nessa reunião, primeiramente expliquei mais um pouco do que se tratava a pesquisa, sobre a importante contribuição deles e das crianças e agradei a atenção por terem assinado o TCLE no mês de setembro, autorizando a participação delas nessa pesquisa.

Depois disso consegui ter acesso a dados sobre as famílias daquelas crianças. Na ocasião, eles falaram que gostavam bastante da escola, contaram a história de como foram escolhidos os nomes de seus filhos e disseram, também, que não tinham condições para oferecer muitas opções de lazer as suas crianças, mas que procuravam, na medida do possível, fazer com que se divertissem em alguns passeios na casa de familiares, algumas poucas vezes as levam ao cinema no *shopping*, à praia ou a alguns eventos culturais infantis quando são gratuitos. Expressaram o quanto achavam importante se “ter estudo”, que aprender a escrever era indispensável para se arranjar um bom emprego, ter um futuro melhor. Além disso, alguns familiares presentes deram informações sobre seus trabalhos e comentaram que se preocupavam com a educação de seus filhos.

Nessa reunião, vale citar que estava presente uma irmã mais velha de uma das crianças, que justificou sua presença pelo motivo de saúde da mãe e pelo fato de que, em sua casa, somente ela sabia ler. Outra pessoa presente que muito me chamou a atenção pelas informações dadas foi uma coordenadora de um abrigo em que morava uma das crianças por ter sido abandonada por seus pais. Ela informou que a maioria das crianças passava o dia no abrigo e, à noite, seus pais as levavam para casa, outras crianças seus familiares iam pegar ou

ver aos finais de semana, já a criança e seu irmão moravam lá, pois seus pais, depois que as haviam deixado lá, nunca foram visitá-las no abrigo. Assim, no abrigo ela era a responsável por acompanhar a respectiva criança, além de outras na escola. Essa coordenadora também informou que a criança teve um irmão mais velho que foi assassinado e que isso o havia afetado muito.

Além disso, em complemento, e ao final da reunião, alguns pais falaram que tinham satisfação de poder estar contribuindo com a pesquisa e que, depois, queriam saber o que as crianças haviam respondido sobre o tema em estudo. Esse momento foi registrado por meio de fotografias, feitas com a permissão deles. Desse modo, acreditei que todos esses dados obtidos sobre os familiares das crianças nessa reunião, e em outros momentos com os demais responsáveis, muito me serviriam de subsídios no momento das análises das falas das crianças sobre o sentido de seu aprender a escrever. Ressalto que, além das informações fornecidas pelos pais, as crianças muito contribuíram com outra parte do preenchimento do instrumental destinada a elas, que tratava de assuntos peculiares ao seu modo de ver e viver seu dia a dia, falando, com propriedade, sobre os passeios, brinquedos, filmes, brincadeiras e amigos de sua preferência, bem como sobre seus animais de estimação e sobre quem cuidava delas e lhes ensinava as tarefas. Fiquei encantada com a satisfação que as crianças demonstravam sentir por estar falando de si, por poderem contribuir com a pesquisa, aumentando ainda mais minha admiração por sua competência para tal contribuição. Isso, portanto, só confirma o fato de que “[...] entre as várias competências das crianças, está a possibilidade de perceber aspectos da sua realidade, discriminar seus sentimentos e opiniões acerca de temas que lhe afetam e de expressá-los em primeira mão” (CRUZ, 2008, p. 78).

Como forma de construir uma memória acerca dessas observações sobre as crianças do Infantil V e suas relações com o saber escrever na escola, além do diário de campo, utilizei fotografias, que foram autorizadas por elas e seus responsáveis, a fim de captar expressões e imagens que revelassem os tipos de envolvimento das crianças nas tarefas de escrita em sala. Esses recursos e os dados deles provenientes não entraram diretamente na análise, mas me serviram de base para enriquecê-la, uma vez que pude voltar a elas quando foi necessário. Assim, a partir de uma boa interação com as crianças, como mencionei anteriormente, realizei a aplicação do teste piloto no que se refere à técnica lúdica intitulada “Joãozinho quer aprender a escrever”. Esse foi o outro procedimento metodológico escolhido para a construção dos dados dessa pesquisa, que será descrito e detalhado a seguir.

3.3.2 Atividade lúdica: “Joãozinho quer aprender a escrever”

Antes de apresentar como foi a aplicação dessa técnica de construção de dados, pretendo contextualizar e fundamentar sua escolha. Durante todo o processo de aplicação desse procedimento, estive aberta ao novo, ao imprevisível, concordando com Dieb (2007) que, ao citar Bogdan e Biklen (1994), afirma que o pesquisador precisa se tornar sempre um “viajante aventureiro” no encontro com os sujeitos de sua pesquisa. Assim sendo, pretendi adotar essa postura no contato com as crianças, permitindo-me mergulhar, de forma ética, nos desafios inesperados que surgiram. Isso se justificou porque, “na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83). Desse modo, a atividade denominada por mim de “Joãozinho quer aprender a escrever” nasceu a partir das minhas reflexões, sempre fundamentadas nos teóricos abordados nessa pesquisa, sobre como construir momentos significativos com os sujeitos-crianças entre 5 e 6 anos de idade que participaram da pesquisa.

Tendo em vista o respeito a esses sujeitos, tanto em sua forma própria de aprender como de dar sentido ao que se lhes apresentam, busquei enveredar por um caminho que valorizasse seu jeito singular e possuidor de grande empoderamento no modo de expressar suas ideias, sentimentos e impressões sobre o que vivenciam e veem acontecer ao seu redor. Reportei-me à afinidade entre os postulados de Charlot (2000) sobre os móveis, desejos e sentidos construídos pelo sujeito, em sua relação com o saber, e os de Vygotsky (1989, p. 134), para quem os contextos lúdicos são relevantes à aprendizagem. Assim, acreditei que, nas “situações de brinquedo”, como exatamente dito por Vygotsky (1989), as crianças, ao falarem de suas relações com o saber da língua escrita, pudessem nos mostrar a relevância e o sentido que o aprender a escrever teriam para elas e suas vidas.

Então, para ilustrar esse momento lúdico vivido com as crianças, mostro a fotografia a seguir:

Fotografia 2 – Aplicando a atividade lúdica “Joãozinho quer aprender a escrever”



Fonte: arquivo de pesquisa.

A atividade lúdica “Joãozinho quer aprender a escrever”, além dos autores já citados, também foi inspirada em um instrumento denominado de *Histoires à Compléter*, de Madeleine B. Thomas. Esse instrumento diz respeito a “uma prática clínica psicológica com crianças” em que as histórias para completar são adaptadas a fim de serem “utilizadas como forma de captar, de maneira indireta, as percepções da criança sobre o cotidiano da escola ou da creche” (CRUZ, 2004, p. 5). Nessa perspectiva, empenhei-me em possibilitar que, no processo de investigação, fossem revelados desejos e sentidos acerca da escrita e pensei em uma atividade lúdica que também pudesse se fazer “desejante”, especialmente para as crianças.

Na condição de pesquisadora, reporte-me às afirmações de Charlot (2000, p. 47) quando enfatiza que “a um desejo só outro desejo concerne”. Assim sendo, busquei encontrar, na elaboração dessa atividade, uma maneira de viabilizar que o desejo de saber e de aprender das crianças sobre a escrita casasse com o meu desejo de saber e de aprender sobre a pesquisa com sujeitos, tão encantadores no contexto da relação que, juntos, compartilhamos. Portanto, partindo da concepção de criança como sujeito que, através das brincadeiras, significa e ressignifica o mundo a sua volta, a referida técnica parece ter cumprido satisfatoriamente o objetivo de captar esses significados.

Por meio dessa técnica, as crianças puderam narrar e expressar como se percebiam nas suas atividades de escrita e quais eram os seus desejos de aprender a escrever. A técnica consistiu em um procedimento no qual eu contava para as crianças uma história sobre um boneco chamado Joãozinho e sua relação com a escrita na escola e, após

esse momento, pedia a elas que pensassem e dissessem ao boneco e aos colegas o que elas já sabiam e o que aprenderam sobre o que é escrever. Além disso, visando atingir os objetivos da pesquisa, pedia que contassem ao boneco sobre as coisas que poderiam fazer com que ele se animasse mais ainda para aprender a escrever e a gostar muito de saber sobre essa técnica (pensando nos móveis para o aprender da escrita). Por fim, solicitava que as crianças falassem ao boneco sobre a importância que aprender a escrever tinha para elas e que também poderia ter para o Joãozinho (pensando nos sentidos acerca da aprendizagem da escrita).

Antes de narrar a história mais detalhada do personagem Joãozinho e discorrer sobre os momentos de aplicação da respectiva técnica, ressalto também que, no processo de construção e de reflexão sobre as possíveis formas de realização desta, senti que, para enveredar em uma investigação com crianças, teria que compreender, mais profundamente, os desafios de adentrar no universo infantil. Além disso, compreender e desvendar suas linguagens, as formas de se manifestarem e suas representações do mundo real que está a sua volta, partindo do seu ponto de vista, conhecendo suas especificidades e singularidades. Isso se justifica porque se

realmente queremos entender e conhecer as crianças e aprender sobre suas culturas nas suas perspectivas, devemos mergulhar na cultura e no mundo das crianças. Elas são atores sociais ativos e competentes. Uma criança não pensa exatamente como um adulto. Suas palavras e modo de agir, suas formas de pensar e refletir são muito mais complexas do que geralmente nós pensamos (KARLSSON, 2008, p. 165).

Portanto, realizei leituras de pesquisas com crianças que pudessem ser luz para essa minha caminhada, entendendo que “a presença da criança na pesquisa não é nova. O que talvez possa ser considerada como tendência recente seja o debate sobre a condição em que a criança toma parte na investigação científica” (CAMPOS, 2008, p. 35-36).

Nesse sentido, comungo igualmente da reflexão de Solon, Costa e Rossetti-Ferreira (2008, p. 221) ao dizerem que, “durante muito tempo, as crianças estiveram presentes em processos de pesquisas. Porém, consideradas apenas como objeto de estudo. Hoje, já se considera a criança colaboradora de pesquisa, sendo sujeito com direito a voz”. Na intenção de que, durante a realização da minha investigação, esse direito à voz fosse respeitado e garantido, esforcei-me para que esse estudo se desenvolvesse tendo as crianças como protagonistas e, sendo eu, também, autora nesse percurso, na perspectiva de construir uma pesquisa com as crianças e não simplesmente sobre elas. Procurei, pois, estar

atenta ao fato comentado por Delgado e Müller (2008, p. 155) de que o século XXI tem imposto inúmeros desafios às pesquisas com crianças, sendo, por esse motivo, fundamental

seguirmos nossos estudos sempre alertas pelos três equívocos apontados por Sarmiento (2005) nas pesquisas com crianças: 1) o adultocentrismo, que são as memórias e lembranças que temos de nossas infâncias e que impossibilitam que possamos olhar as crianças no presente; 2) o infantocentrismo, que é a radicalidade que não nos permite vislumbrar que as crianças interagem com os adultos; 3) o uniformismo que faz com que adultos não considerem a diversidade dos grupos infantis.

Dessa forma, consciente da relevância que a escuta tem nos processos de investigação com crianças, permiti-me, indo um pouco mais além, “auscultar as crianças” da melhor maneira possível.

Segundo Rocha (2008, p. 47), isso significa que, por meio dessa ação, o pesquisador reconsidera o espaço social delas e amplia seus conhecimentos sobre culturas infantis para que possam tanto orientar suas ações na pesquisa como, também, “[...] estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais”. Essas ideias reforçaram minha opção de escutar as crianças por acreditar em sua agência como ator social, histórico e produtor de cultura. Nessa direção, na construção de uma relação dialógica com as crianças, que me possibilitasse entrar no mundo delas, adotei uma postura de ouvi-las com regularidade, já que, para mim, tornou-se altamente acertada a convicção de que, “se queremos que as crianças nos contem algo sobre elas próprias, precisamos levá-las a sério e tratá-las equitativamente” (KARLSSON, 2008, p. 163).

Pensando nisso e buscando me apropriar um pouco mais sobre as investigações com crianças, senti, mais ainda, o desafio que é pesquisar com esses sujeitos quando me deparei com as questões levantadas por Delgado e Müller (2008, p. 154). Para essa pesquisadora, faz-se relevante perguntar-se sobre: “*Como enfrentar nosso etnocentrismo nas pesquisas com crianças?*” e “*Como podemos considerar os princípios da alteridade, da diversidade e da ética nas pesquisas com crianças?*” Diante dessas duas questões, refleti sobre como me colocar na condição de pesquisadora aprendiz, sensível ao novo, afinando minha escuta e o meu olhar para além do que penso conhecer sobre as crianças e suas infâncias.

Nesse sentido, também me vi nas palavras de Weffort (1996, p. 2) ao enfatizar que

a ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história. Só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história.

Então, na construção dessa técnica lúdica, denominada “Joãozinho quer aprender a escrever”, busquei levar em conta os diversos fatores com relação ao papel das crianças e sua participação nas pesquisas; aspectos estes que são recomendados por Campos (2008), tais como a idade, gênero, tempo e escuta aos adultos próximos a elas.

Ao mesmo tempo, no que concerne ao processo de constituição do meu papel como pesquisadora, não medi esforços para superar os erros apontados por Graue e Walsh (1995 *apud* FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008), os quais são comumente cometidos em pesquisas com crianças. Por isso, busquei estar constantemente atenta às possibilidades de erradicação destes, tal como orientam Formosinho e Araújo (2008, p. 21) ao sugerirem que:

- a) O entrevistador poderá oferecer às crianças suas próprias perspectivas, ideias e observações, o que poderá funcionar como estímulo para o pensamento da criança;
- b) O entrevistador deverá entrevistar as crianças em pares ou pequenos grupos [...];
- c) O entrevistador deverá ser flexível, uma vez que as crianças tendem a pedir maior orientação do que os adultos, especialmente quando não estão seguras relativamente ao conteúdo das questões colocadas [...];
- d) Por vezes, há questões em que as crianças se sentem mais inibidas. [...] se a criança pode escolher os pares que a vão acompanhar, poderá esbater esta inibição.

Dessa maneira, envolvida com os estudos sobre pesquisa com crianças e comprometida com a ideia de que “é imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos” (LAVILLE; DIONNE 1999, p. 11), pensei em quais seriam as estratégias a serem construídas no trajeto de aplicação da técnica lúdica, a fim de que, por meio dela, pudesse me aproximar, o mais real possível, das crianças participantes e de suas relações com o saber escrever, dos seus motivos e sentidos para o aprender a escrever no contexto escolar.

Sendo assim, busquei, primeiramente, realizar um teste piloto com algumas crianças. O primeiro teste foi realizado no dia 18 de setembro de 2017, período em que ainda estava no processo de observação participante, mas que já me sentia à vontade na instituição com as crianças e as professoras. Com o retorno de alguns responsáveis pelas crianças e com o consentimento das próprias crianças de participarem da pesquisa, já tinha

em torno de 20 sujeitos, sendo 13 do Infantil V (B) e 7 do Infantil V (A), todas do turno da tarde. Esse teste foi aplicado com algumas crianças do Infantil V (A) do turno da manhã, por haver, nesse dia e turno, uma sala disponível para ser realizado o procedimento. Adianto que, após esse momento, senti a necessidade de realizar mais dois testes, que ocorreram também no turno da manhã, nos dias 19 e 21 daquele mesmo mês, haja vista o primeiro teste ter me apontado alguns elementos importantes para a realização da pesquisa, os quais me inquietaram com relação ao número de crianças, forma de elaborar as questões, espaço, tempo, que, inicialmente, não consegui ver com clareza quanto a melhor forma de considerá-los durante a realização da atividade lúdica.

O personagem Joãozinho, da história a ser contada às crianças, foi materializado em um boneco feito de pano, medindo uns 80 cm de altura e tendo, aproximadamente, uma semelhança com uma criança de pré-escola, entre 5 a 6 anos de idade. Seu cabelo era escuro e encaracolado, possuía olhos grandes e pretos, com um tom de pele escura. Ele vestia um macacão comprido, de listras azuis, com blusa azul, um boné listrado, feito do mesmo tecido do macacão, e um sapato de tecido marrom. Em sua face estava desenhada uma expressão de quem parecia estar sorrindo. Optei por ser um boneco de pano, por ser flexível e leve, permitindo às crianças realizarem muitos movimentos com ele, além de criarem brincadeiras de faz de conta, abraçá-lo e explorá-lo sem se machucarem.

Essa opção pelo boneco de pano também teve fundamento nas afirmações de Brooker (2001 *apud* FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p. 22) ao salientar que “bonecas, brinquedos macios ou fantoches: são utilizados para ajudar as crianças a demonstrarem atitudes e sentimentos; bonecas representando pessoas específicas: ajudam a criança a construir uma narrativa ou contexto acerca de uma personalidade mais ‘real’”.

Com base nesse enfoque teórico, ressignificando o papel do brinquedo e da brincadeira do faz de conta no fazer-pesquisa com crianças, apliquei esse procedimento visando construir uma conversa das crianças entre si, comigo e com o boneco Joãozinho sobre suas relações com a escrita. Esperava, com essa conversa, adentrar os sentidos e os motivos que elas construíram para se apropriarem da escrita, possibilitando a elas, também, manifestarem suas opiniões sobre seu cotidiano escolar e sobre sua vida. Assim, a história de Joãozinho, pensada para ser o gatilho disparador da complementação pelas crianças, foi a seguinte:

Joãozinho é um menino que tem cinco anos de idade. Ele estuda numa escola distante daqui e está cursando o Infantil V. Então, seus pais, sua professora e outros adultos dizem que ele precisa continuar aprendendo muitas coisas na escola, principalmente aprender a escrever. Por isso, todos os dias, a professora passa tarefas de escrever para Joãozinho. Na sua escola, ele escreve em seu livro, escreve seu nome no papel quando faz seus desenhos, copia na agenda o que fez no dia, retirando do quadro. Ele ainda está aprendendo a escrever, igual a vocês. A professora quer que ele aprenda a fazer todas as letras e saiba escrever seu nome próprio completo. Joãozinho quer entender mais o que significa aquela diversidade de letrinhas e como se faz com elas para montar palavras. E, principalmente, ele quer saber para que aprender a escrever e qual a importância que escrever tem para a vida dele. Então, diante dessas dúvidas, Joãozinho teve uma ideia: “já sei como ter essas respostas! Vou viajar, visitar de escola em escola, ouvindo o que as crianças têm a me dizer! Elas devem ter muitas coisas para falar sobre isso e podem me ajudar a querer aprender a escrever cada vez mais”. Então, ele resolveu morar em uma mala, pois assim, dentro da mala, ele pensou que chegaria mais rápido nas escolas para ouvir das crianças o que pensam sobre a escrita, sobre esse momento de sua vida escolar. Assim, cheio de dúvidas sobre seu aprender a escrever, em sua primeira viagem, veio parar aqui, nesta escola. Em sua mala, ele traz seus materiais escolares como lápis de escrever, borracha, muitos lápis, giz de cera e canetinhas de variadas cores. Ah! Também tem folhas de papel ofício e de papel com muitas linhas e cartões, caso ele ou alguma criança deseje escrever algo. Então, ele pergunta a vocês, crianças, qual a importância que aprender a escrever tem para vocês? (Diário de campo).

Esse é o enredo da história que contei às crianças nos momentos de aplicação da atividade lúdica “Joãozinho quer aprender a escrever”. Desse modo, penso ser importante para uma melhor compreensão compartilhar um pouco como tudo aconteceu e contextualizar sobre como fui, aos poucos, com a ajuda das crianças, adaptando a forma de realização desse procedimento, de acordo com as dicas que elas iam me oferecendo em suas diversas formas de se expressarem.

Assim, a fotografia a seguir apresenta o boneco Joãozinho, aguardando a chegada das crianças na sala:

Fotografia 3 – Técnica lúdica/Organização do espaço e material



Fonte: arquivo de pesquisa.

Os testes pilotos foram planejados e registrados por mim no diário de campo da seguinte forma:

Planejamento do teste piloto

Local: sala da biblioteca

- a) organização e preparação do ambiente da sala:
 - mesas e cadeiras no canto, bem próximas às estantes de livros para oferecer às crianças mais possibilidade de mobilização;
 - recursos: tapete colorido feito de retalhos estendido no chão; mala grande fechada, contendo o boneco Joãozinho e seus objetos como o lápis preto, borrachas, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, papel ofício e papel almaço (tudo em quantidade suficiente para as crianças); diário de campo; celular (para gravação de áudio);
- b) combinar com a professora o momento de retirar as crianças da sala de aula e como seria seu retorno;
- c) convidar as crianças para uma roda de conversa, sentadas no tapete colorido, apresentar-me às crianças como pesquisadora e falar da pesquisa;
- d) explicação sobre o porquê de as crianças terem sido convidadas a estarem naquele espaço;

- e) estabelecer um combinado sobre como melhor utilizar aquele espaço e sobre como organizar nossos momentos de fala e informar que, a qualquer hora, poderão sair, caso não queiram mais ficar na sala;
- f) aplicação da atividade lúdica “Joãozinho quer aprender a escrever”.

Descrevendo a aplicação do teste piloto: A aventura está só começando...

Sendo esse o planejamento, no dia 18 de setembro, às 8h30min, iniciei o respectivo teste com 12 crianças da turma do Infantil V (A). Ao chegarmos à sala da biblioteca, sugeri que sentássemos em forma de um círculo, no tapete, pois iríamos conversar um pouquinho. Não fizemos nenhum combinado para esse momento, pois quis possibilitar que a livre espontaneidade das crianças e a minha tomasse conta daquele espaço. Não pensei em estabelecer com elas combinados, regras ou algo do tipo, pelo menos no início. As crianças demonstravam estar ansiosas e curiosas com o que iríamos fazer naquele espaço quando, em seguida, expliquei para elas que estávamos ali para conversar um pouco sobre uma pesquisa que eu estava querendo realizar, mas que iria precisar muito da ajuda delas, pois elas também me ensinariam sobre como fazer.

Expliquei que pesquisar significava estudar para descobrir ou para saber mais sobre algo. Sendo assim, eu queria descobrir sobre o que as crianças têm pensado sobre a escrita, a respeito do porquê e para quem aprender a escrever. Então, para conversarmos sobre isso, iria contar uma história de um boneco que se chamava Joãozinho e que estava aprendendo muitas coisas na escola, principalmente a escrever. Dessa maneira, fui contando a história do boneco Joãozinho.

No momento em que o retirei de dentro da mala, foi grande a expressão de admiração e curiosidade das crianças. Refleti com elas a respeito das dúvidas do Joãozinho sobre a escrita e me empenhei em fazer com que as crianças se sentissem à vontade para fazer perguntas e/ou discutissem sobre o que quisessem, concordando com a ideia de que “por ‘conversa’ entendemos estar embarcando numa relação dialógica entre pesquisador e criança, em que a criança também é pesquisadora, podendo perguntar, se colocar e, assim, ambos constroem juntos o corpus da pesquisa” (SOLON; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA 2008, p. 209-210). Assim, enquanto conversávamos, algumas crianças tocavam no boneco, exploravam seu corpo, observavam sua roupa, cabelos, boné e

brincavam com ele, passando-o de uma criança para outra, abraçando-o, enquanto outras só o olhavam admiradas, mas sem querer tocar nele.

Algumas crianças perguntaram se ele era de verdade e se admiravam por ele morar dentro de uma mala. Algumas me perguntaram: “*Tia, bonecos vão para escola?*”; “*Tem escolas só para bonecos?*”. A resposta que encontrei, naquele momento, foi a de que o boneco Joãozinho representava todas as crianças que estavam no Infantil V e, assim, eu estava

convidando todos que estão aqui a brincar de faz de conta, pois Joãozinho mora em nossa imaginação, sua história parece um pouco com a história de algumas crianças que estão aprendendo a escrever, assim como vocês. Portanto, gostaria que, junto comigo, vocês pudessem ajudar Joãozinho a encontrar respostas para suas dúvidas, brincando e conversando com ele, comigo e com os colegas presentes nesta roda, sobre a importância que o aprender a escrever tem para a vida dele. Quem gostaria? (Trechos da minha fala registrados no diário de campo).

Nesse momento com as crianças, falei também para elas que eu estava aprendendo a pesquisar e que, por isso, estava iniciando um teste, uma tentativa para ver como melhor realizar a pesquisa. Uma criança disse: “*Tia, então eu quero ajudar na pesquisa!*”. Apenas uma criança disse que queria sair da sala, o que respeitei prontamente sua decisão. Depois de algum tempo, nem todos ficaram na roda, alguns continuaram conversando comigo e colocando o boneco Joãozinho no colo, enquanto falavam sobre assuntos diversos e todos queriam falar ao mesmo tempo. Outros ficaram brincando de entrar na mala, primeiramente sozinhos e, em seguida, pediram-me o boneco e entraram juntamente com ele no espaço da mala.

Nesse momento, enquanto eu estava sentada com algumas crianças no tapete, lembro que uma criança me chamou para ver um livro que havia lido chamado a atenção e outra para uma brincadeira que ela acabara de inventar, ou seja, um movimento que ela já sabia fazer e que queria que eu a visse fazer (tipo dar cambalhotas e ficar um tempo com as pernas para cima). Percebi que esse poderia ser um bom tipo de escuta, em que valorizava seus movimentos, barulhos, curiosidades e brincadeiras. Com as crianças que ficaram comigo no tapete, procurei fazer outra forma de escuta ao ouvir, atentamente, suas conversas com o Joãozinho. Algumas crianças, enquanto falavam comigo e com Joãozinho, colocavam o boné do boneco na cabeça e, aos poucos, com aquelas que ficaram na roda, eu fui sugerindo que pensassem no que diria ao Joãozinho sobre as seguintes

questões: para que Joãozinho deve aprender a escrever? Qual a importância que isso deve ter para ele?

No entanto, nesse momento de muito ânimo, as crianças demonstravam a necessidade de se sentirem mais à vontade, mais livres para se movimentarem, brincarem e interagirem: *“Tia, aqui é tão bom! Eu quero sempre ficar aqui! Tia, a gente vai ficar aqui o tempo todo?”*. Percebi que as crianças não tinham o hábito de visitarem aquela sala da biblioteca, nem tinham acesso àqueles livros, pois ficaram querendo fazer tudo ao mesmo tempo: movimentar-se, brincar com o boneco Joãozinho, folhear e conhecer as histórias dos livros, interagir entre si e comigo. Com tanta movimentação, senti-me um pouco ansiosa com aquela situação e, ao mesmo tempo, policiava-me para não ter uma postura autoritária, adultocêntrica. Sendo assim, tudo naquele momento foi muito dinâmico e intenso, pois as crianças faziam muitas coisas ao mesmo tempo e solicitavam de mim agilidade e estratégias para acompanhar suas ações, falas e desejos.

Nesse momento, senti-me uma estrangeira no mundo infantil, muito pequena diante do grande desafio de me constituir pesquisadora e, ao mesmo tempo, aprendiz no processo de investigar seres tão imprevisíveis e integrais, como as crianças. Naquela situação, cheguei até a pensar que era muita pretensão minha querer me tornar pesquisadora, e ainda mais com crianças! Assim, mesmo com os impulsos de uma pesquisadora principiante, em meio a todos os atropelos e à curiosidade das crianças em querer se apropriar de tudo ao mesmo tempo, fui, timidamente, dando voz ao boneco Joãozinho e, aos poucos, fui conseguindo que mais algumas crianças se sentassem na roda e interagissem com o boneco, falando sobre as questões da pesquisa.

Para as crianças que, naquele momento, não estavam interessadas em ficar no tapete conversando sobre o assunto, solicitei que desenhassem coisas que elas achavam que Joãozinho mais gostava de fazer na escola. Elas gostaram da ideia e desenharam casas, árvores, bonecos, coração e família, flores, bem como desenharam uma criança e o Joãozinho juntinhos. Nos desenhos dessas crianças, não apareceram os livros, a sala de aula, a professora ou qualquer outra coisa relacionada à escrita e à escola. Com a autorização delas, registrei suas falas no áudio do celular, que serviram para eu revisitar, ouvir a forma como fiz as questões para as crianças, o tom da minha voz, se fui clara na formulação das perguntas, bem como para poder sentir a maneira de as crianças reagirem, de entenderem as perguntas e respondê-las, ou seja, aspectos que me trariam subsídios para o trajeto de aplicação da técnica *“Joãozinho quer aprender a escrever”*. Após esses

momentos iniciais, como já se aproximava o horário do intervalo para o recreio, expliquei que elas iriam continuar a brincar, mas, nesse momento, no espaço externo à sala e que eu estava muito feliz com a contribuição delas. Em seguida, agradei pela ajuda e falei que em outro dia as chamaria novamente para conversarmos com o Joãozinho. Muitas responderam: *“Tia, eu quero vir! Me chama outra vez!”* e também perguntaram: *“Quando terminar o recreio, a gente vem de novo?”*.

Os desdobramentos desse primeiro teste já me apontaram algumas reflexões quanto ao número de crianças, às minhas intervenções, às atitudes adotadas por mim e pelas crianças sobre o espaço, o tempo necessário, os materiais e sobre o boneco, que me fizeram refletir sobre os desafios que ainda estavam por vir no percurso da minha pesquisa com as crianças. Destarte, refinando o olhar de pesquisadora aprendiz nos testes pilotos dos dias 19 e 21 de setembro com algumas crianças do Infantil V (B) e outras do Infantil V (A), no turno da manhã, no tempo em que a sala da biblioteca estava desocupada, fui buscando aperfeiçoar a respectiva técnica. Com o percurso do primeiro dia de aplicação da técnica, percebi que um número de 12 crianças não favorecia a realização da atividade lúdica. Então, nesses dois outros dias, fiz o mesmo procedimento com um grupo de seis crianças, no dia 19, e depois só com quatro, no dia 21 de setembro.

Diante desses aspectos, percebi o quanto o teste piloto, tanto para mim como para as crianças, foi desafiador e, ao mesmo tempo, significativo e prazeroso. Construí muitas aprendizagens, percebendo que, quanto ao número de participantes por vez, com cinco crianças no máximo, seria mais viável para a realização dessa atividade lúdica, pois a atenção que conseguiria dar a cada criança e às suas respostas seria bem melhor. Refleti também quanto ao tempo necessário e vi que dependeria de como as crianças estavam se sentindo naquele dia, dos seus ritmos, interesses, necessidades, das rotinas rotineiras da escola somadas às minhas limitações, minha subjetividade e meus ritmos, pois, como afirma Soares (2003 *apud* DELGADO; MÜLLER, 2008, p. 154), “[...] a investigação participativa defende uma relação bilateral entre o investigador e o investigado, onde o investigado é também um investigador, estabelecendo-se, entre os dois, uma relação interativa e aberta a mudança”.

A partir do desejo de querer saber pesquisar com crianças e de saber o que as crianças pensam sobre a escrita, pensei também na minha relação comigo mesma e com esse outro-criança, ou seja, nessa “dupla relação – que é uma só – é relação entre eu e o outro em um mundo que partilhamos e que ultrapassa nossa relação” (CHARLOT, 2000, p.

48). No que diz respeito aos materiais escolares trazidos na mala e em relação ao próprio boneco, fui percebendo como e em que momento deveriam ser disponibilizados, de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Nas relações delas com o boneco, as crianças expressavam, em certos momentos, o desejo de querer falar de outras coisas, de temáticas de sua vida que não se tratavam de escola ou da pesquisa. Por isso, busquei entender e respeitar suas manifestações subjetivas por meio da linguagem, sempre tentando perceber o tempo certo para iniciarmos nossa conversa sobre o assunto da pesquisa.

Então, no dia 28 de setembro, iniciei a pesquisa propriamente dita, com os ajustes e aperfeiçoamentos na aplicação da técnica lúdica que me pareceram necessários até aquele momento. Iniciei o desenvolvimento da respectiva técnica com as crianças que mais haviam se aproximado de mim e manifestado seu interesse em participar, independente do gênero, daí a razão do número de meninos ser diferente da quantidade de meninas. Tais manifestações eram demonstradas desde suas expressões e gestos corporais de afetividade ao aproximar-se de mim, até por meio de suas perguntas sobre como era a pesquisa, quando começaria a pesquisa e afirmações do seu desejo de ajudar na realização desta. Algumas crianças, ao desejar me aproximar delas pelas suas reações em sala diante das atividades de escrita ou pelas suas histórias de vida retratadas pelas professoras, eu buscava conquistar e as convidava para participar.

Sendo assim, inicialmente, a realização dessa técnica contou com um número de 20 crianças, porém ocorreu que a história do personagem Joãozinho gerou um encantamento que despertou e contagiou outras crianças, espalhando-se pelas turmas de Infantil V, nas quais grande parte das crianças falava para mim que queria conhecê-lo e conversar com ele. Assim, mais 18 crianças, das turmas do Infantil V (A) e (B) do turno da manhã e do Infantil V (A) do turno da tarde, começaram a me perguntar pelo “Joãozinho”, pedindo-me para participar da pesquisa.

Procurei ter cuidado, embora de forma criteriosa, observando com relação a qual criança realmente queria participar, para que nenhuma criança se sentisse excluída, concordando com Cruz (2004, p. 15) ao afirmar que “diferentes crianças precisam ser ouvidas, elas têm muito que dizer sobre as suas percepções, desejos, receios etc., que são únicas, mas podem nos ensinar sobre outras crianças que têm experiências semelhantes”. Então, as crianças que vieram posteriormente foram sendo inseridas no processo, ampliando o grupo de crianças participantes da respectiva pesquisa. Pensando no rigor científico e, ao mesmo tempo, tendo a sensibilidade que pesquisar com crianças me era

exigida, busquei sempre acolher aquelas que expressavam vontade de participar dessa investigação. Dessa maneira, a pesquisa contou, no total, com a participação de 38 crianças, as quais foram protagonistas durante todo o caminho da investigação.

Tendo como base os dados que os testes pilotos me apresentaram, para realização da atividade lúdica “Joãozinho quer aprender a escrever”, estipulei, por vez, um grupo de cinco crianças, no máximo, e de duas, no mínimo. Isso se justifica porque, com mais de cinco crianças, os respectivos testes me mostraram ser inviável o desenvolvimento dessa atividade e, além disso, quando o local a ser desenvolvido era na biblioteca, por ser mais espaçosa, convidava, por vez, um grupo de cinco crianças, e quando era na sala do AEE, que apresentava um espaço pequeno, realizava apenas com duas crianças. Outro motivo para eu ter estipulado o mínimo de duas crianças foi o fato de que os estudos sobre pesquisas com crianças recomendam realizar sessões da pesquisa em pares, pois assim as crianças ao lado de outra de sua sala com quem tenha vínculos afetivos se sentiriam bem mais seguras e à vontade diante do adulto pesquisador (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008).

Vale ressaltar que, em alguns dias, a depender dos imprevistos da rotina da escola, do inesperado que sempre ocorria no desenrolar da atividade lúdica, conseguia realizá-la, cada vez, com dois grupos de cinco ou de duas crianças. O tempo com cada grupo era de acordo como as crianças apresentavam suas disposições em participar, como se sentiam naquele dia ou o que traziam de novo no momento da realização da pesquisa. Os grupos eram formados entre as crianças de uma mesma turma e turno, de acordo com seus vínculos afetivos, independentemente do número de meninos e meninas e desses afetos serem entre meninas, entre meninos ou entre meninos e meninas. Em acréscimo, apresento já a informação de que, no período de realização da pesquisa, a questão do gênero me pareceu não influenciar nos seus achados.

Dessa forma, no diário de campo, para meu controle, anotava os grupos que já tinham realizado atividade e agendava de acordo com o dia, turma e turno os grupos a serem convidados para as próximas sessões. Enfatizo que toda essa minha organização era conforme o tempo combinado com as professoras, com os seus planejamentos diários, que eram bastante flexíveis quando havia a necessidade de ficar mais um tempo com certo grupo, ou quando, às vezes, eu necessitava, para compreender melhor o que me apontavam em suas falas, estar com algumas crianças mais de uma vez. Em alguns dias, ocorria que algumas crianças solicitavam, insistentemente, que eu as chamasse para a pesquisa, porém elas sinalizavam para mim que, na verdade, estavam enfadadas das tarefas, de ficarem num

mesmo espaço da sala e queriam de qualquer forma sair dali. O que eu, ao perceber isso, procurava sempre explicar a elas que teria que chamar outras crianças que ainda não tinham tido a oportunidade de conversar com o boneco Joãozinho. Confesso que sentia tristeza ao ver as crianças numa rotina escolar tão entediante, sem a vivência das atividades de escrita em contextos lúdicos, de brincadeira livre e de interação que tornariam a construção de conhecimentos pelas crianças de forma mais instigante, relevante e prazerosa, como afirmou Vygotsky (1989) ao falar da pré-história da linguagem escrita.

Legitimando as afirmações de Graue e Walsh (2003), durante todo o processo de escuta das crianças sobre o que pensavam acerca da escrita, senti-me desafiada a criar novas estratégias para que as crianças, por meio de suas diversas linguagens, pudessem expressar suas opiniões e se sentissem instigadas. Assim sendo, “buscando considerar esse modo peculiar das crianças de se comunicar e expressar no mundo” (SOLON; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p. 218) e sentindo a necessidade de agregar novas situações à técnica lúdica, instigando mais ainda o envolvimento das crianças na pesquisa, criei, em um momento específico da pesquisa com duas crianças, uma situação em que o Joãozinho não tinha vindo para a escola, pois estava pensativo sobre tudo o que as crianças lhe haviam falado. Diante disso, uma das crianças pegou uma folha de caderno e, em vez de lápis, escolheu uma caneta que eu havia deixado em cima de uma mesa e começou a expressar oralmente seu pensamento para Joãozinho, enquanto grafava vários traçados em forma de ondas, letras, imitando e sugerindo que escrevêssemos uma carta para ele. Então, resolvi entrar, imergir nessa ação de faz de conta de escrever juntamente com a criança, solicitando que a sua colega que estava conosco também nos dissesse o que poderíamos escrever no papel para o boneco Joãozinho, animando-o a vir para escola.

Nesse momento, fiquei bastante interessada na atitude daquela criança, primeiro porque, embora ainda não soubesse escrever convencionalmente, demonstrara um gosto por relacionar-se com o saber escrever e que, mesmo sem o conhecimento formal sobre a estrutura textual de uma carta, já tinha em seu repertório linguístico o nome do gênero carta. A postura da criança me fez perceber que, possivelmente, estava manifestando um desejo de explorar o uso da escrita, construindo a hipótese de que, por meio desse gênero, poderia expressar seu pensamento para ajudar Joãozinho. Isso mostra certo grau de letramento que aquela criança apresentava, confirmando as discussões de autores como Soares (2002) e outros que afirmam não haver, em nossa sociedade, grau zero de letramento, mesmo entre as crianças. Além disso, senti-me desafiada pelo fato de

que, naquele momento, a criança se afirmou mais ainda como protagonista na realização dessa investigação, apontando-me caminhos e estratégias a seguir na construção dos dados. Então, vale ressaltar que, na execução da atividade, com foco nos objetivos da pesquisa, propus que nesta carta falaríamos para Joãozinho sobre os motivos (porque aprender a escrever) e a importância (para quê) de aprender a escrever. A respectiva criança, ao imitar que estava escrevendo, iniciou sua carta perguntando em voz alta: “Joãozinho, porque você não veio hoje? Estou com saudades!”. E acrescentou que ele, o boneco, deveria aprender a escrever porque “*é para fazer ou escrever o nome, que é legal*”, e que era importante saber escrever para quando fosse viajar. A outra criança tentou ler sua carta, juntando as letras que havia escrito, explicando que tinha dito ao Joãozinho que se aprendesse a escrever, ele poderia ir para outra série ou para outra escola.

Então, devido ao envolvimento daquelas crianças na respectiva atividade, senti-me encorajada a trazer essa situação como estratégia, enriquecendo a técnica lúdica, dando vida ao boneco Joãozinho, mostrando que, assim como elas, ele tinha atitudes, dúvidas, questões sobre coisas relacionadas a sua vida, principalmente sobre suas experiências escolares, sobre seu aprender a escrever. Sendo assim, inspirada por aquelas crianças, realizei a técnica lúdica “Joãozinho quer aprender a escrever” naquele mesmo dia com outras crianças, aplicando a mesma estratégia, sugerindo que escrevessem uma carta para Joãozinho, incentivando-o a vir para a escola e animando-o quanto aos motivos e a importância de ele aprender a escrever. Percebi que, dessa forma, as crianças, movidas pelo sentimento de carinho e expressando estar com saudades do Joãozinho, ao imitarem escrever suas cartas, faziam desenhos de coração, flores, letras, de brinquedos e parques, dizendo que ele devia brincar, ficar feliz e querer aprender a escrever. O que me fez pensar na poesia que é inerente à criança e no quanto, para aquelas crianças, o brincar era essencial e poderia dar sentido a sua relação com o saber escrever. Durante todo processo de busca pelos dados, pautei minha relação com as crianças, buscando compreender, captar seus sentimentos, falas, atitudes no momento da pesquisa, tendo que, muitas vezes, adotar escolhas, mudanças de estratégias, fazer acordos com elas, sempre respeitando seus interesses e necessidades. Portanto, cada dia de realização da pesquisa era um dia diferente, um desafio, mostrando como as crianças são imprevisíveis, não seguem padrões e criam a todo o momento suas próprias normas, formas de ser e viver a cada instante.

Por conseguinte, nas trilhas desses desafios, outro momento que busquei inovar foi quando, timidamente, como faria um ventríloquo ou um animador de fantoches, ao

sentir que as crianças estavam explorando outros objetos da sala, correndo e dispersos, decidi dar voz ao boneco Joãozinho. O intuito dessa minha ação foi enfatizar a presença do boneco em meio a tantos estímulos que tinha na sala, dando-lhe voz e, ao mesmo tempo, chamando a atenção deles, conquistando-lhes para a conversa com os colegas e com Joãozinho sobre as questões da pesquisa. Então, fazendo de conta que o boneco Joãozinho falava, convidei as crianças para sentarmos no tapete colorido e conversamos: *Oi, colegas! Oi, Bitá!; Oi, Ygor!... (Fui chamando pelo nome de cada criança). Que tal sentarmos neste tapete grande e colorido. Quero muito conversar com vocês. Preciso que me ajudem a entender para que aprender a escrever, qual a importância que escrever tem para minha vida? Será que vocês podem me ajudar?* Além de timidez por realizar essa ação, que me fez me lembrar dos momentos da minha infância em que meus brinquedos pareciam ter vida, ser de verdade, senti, de início, muita insegurança quanto à reação das crianças. Depois, ao perceber que grande parte delas havia atendido ao pedido do boneco, fiquei muita surpresa com o resultado, com a possibilidade das crianças terem embarcado naquele faz de conta criado por mim. Então, as crianças achavam graça e se envolveram na brincadeira, respondendo as questões que o boneco fazia sobre os motivos e os sentidos do aprender a escrever. As respostas das crianças foram gravadas no celular e, posteriormente, analisadas. Essa experiência me possibilitou observar a seriedade das respostas das crianças, mesmo em um contexto de brincadeira. O que me encorajou a dar voz ao boneco durante outros momentos da realização da pesquisa, acrescentando essa estratégia à técnica lúdica.

Em outro dia, estávamos conversando ao redor de uma mesa com o boneco quando uma criança descobriu que na mala de Joãozinho tinha uma novidade: um telefone com fio, que eu havia colocado lá pensando que poderia, em algum momento, despertar a curiosidade das crianças e, assim, podermos brincar de telefonar para Joãozinho. Foi o que aconteceu logo mais adiante, pois as crianças, de início, faziam de conta que ligavam para seus pais ou conversavam como se tivesse ligando uma para outra e, assim, eu perguntei a elas o que achavam de fazer a mesma coisa com o boneco, brincando de ligar e conversar com ele sobre suas dúvidas. Algumas crianças gostaram da sugestão e, então, à medida que falavam, fui gravando suas opiniões. Outras preferiram explorar os materiais que estavam dentro da mala do Joãozinho, talvez buscando por mais alguma novidade ou entraram na mala com outro colega, brincando de casinha. Nesse momento, busquei respeitar os

diversos interesses das crianças, adotando uma estratégia de, aos poucos, ir convidando quem quisesse vir falar com o Joãozinho, dando mais uma vez a voz ao boneco.

Em outra situação, sugeri que as crianças desenhassem as tarefas de escrever que o Joãozinho poderia mais gostar de fazer e as que talvez pudesse não gostar tanto de fazer na sala de aula. Minha intenção era perceber se no desenho das crianças apareceria a escrita, os móveis e os sentidos. O que observei foi que, na maioria de seus desenhos, havia bola, boneca, bonecos, carros e brinquedos de parque e crianças realizando atividades de escrita na agenda. Ao pedir que falassem de seus desenhos para Joãozinho e para mim, lembro que uma criança havia desenhado uma criança dentro da sala com um caderno e um lápis e fora da sala havia um parque, brinquedos. Ela, ao falar de seu desenho, disse que Joãozinho estava fazendo a tarefa de escrever e, ao mesmo tempo, olhando para os brinquedos que estavam no espaço externo à sala, parecendo demonstrar que aquela atividade de escrita não era atrativa, que mais interessante mesmo para ela seria poder brincar, já que no espaço de sua sala isso talvez não fosse possível.

Outra criança representou a si própria no desenho, mostrando que estava realizando uma tarefa em sala, enquanto sua irmã mais nova estava brincando em outro espaço. Embora ciente de que o foco da metodologia não seria a análise dos desenhos das crianças, busquei compreender e valorizar os desenhos delas, fundamentando-me em Vygotsky (1989), que afirma a importância do desenho para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, principalmente da escrita. Segundo Vygotsky (1989, p. 127), o gesto, o desenho e o brinquedo são elementos importantes para a aquisição da escrita. A partir da afirmação do autor de que, inicialmente, “as crianças não desenhavam o que veem, mas o que conhecem”, penso naquelas crianças e reflito que, por meio de seus desenhos, para além de seus traçados, elas retratavam um pouco sobre o que sentiam, o que conheciam sobre a escrita e como se percebiam em suas relações com o saber escrever. Nessa perspectiva, parafraseio Pillar (2012, p. 68) ao enfatizar que, “entre 5 e 7 anos, as crianças desenhavam com notável expressividade, organização e prazer. Há uma necessidade afetiva de expressar-se num domínio simbólico, buscando entender o mundo e elaborar sentimentos em relação a temas que lhes são caros”. Assim, à luz de minhas leituras, criando caminhos, fui me constituindo e confiando mais na minha intuição de pesquisadora aprendiz.

Em todos esses momentos, buscava fazer às crianças, com mais clareza, as questões sobre o porquê e o para quê Joãozinho aprenderia a escrever, sempre destacando a

importância de ele aprender a escrever, já que isso me revelaria, por meio das falas das crianças, os sentidos e motivações que essa atividade poderia ter para elas. As crianças pareciam entender bem porque estavam naquele tempo e espaço comigo, empenhando-se em responder as questões com competência, mostrando sentir a importância de suas participações e contribuições para a pesquisa. Quando me encontrava com elas na escola fora do momento da pesquisa me perguntavam: *Tia, quando vai me chamar para pesquisa? Eu quero ir novamente para a pesquisa?* E quando me ausentava uns dias, para organizar os dados, suas professoras me diziam que as crianças ficavam perguntando por mim. Enfatizo que, ao final da pesquisa, ao me despedir delas, algumas crianças me perguntaram: *“Tia, e a pesquisa?”* Entendi que elas queriam saber sobre que fim teria a pesquisa ou, possivelmente, ficar cientes dos seus resultados. Então, expliquei que, após organizar as falas de todas as crianças, iria apresentar os achados a elas e a todos da escola. Portanto, constatei que, ao diversificar, propondo brincadeiras de imaginar, de fazer de conta, as crianças se sentiram mais estimuladas a expor suas opiniões.

Desse modo, buscava sempre combinar com elas sobre como distribuir o tempo em que estávamos juntas e, às vezes, quando tínhamos um tempo maior, negociávamos, primeiramente, conversar sobre qualquer assunto que quisessem e, depois, discutíamos as questões da pesquisa. Busquei com as crianças construir uma relação de cumplicidade, de coautoria e corresponsabilidade na realização da pesquisa, tendo sempre como norte e foco os objetivos e as questões da investigação.

As sessões de realização da atividade lúdica variavam entre 30 e 40 minutos, contando com o momento de entrada delas na sala, bem como o tempo para se sentarem, para as negociações e conversas outras, além das brincadeiras. Depois disso, aos poucos, elas iam se envolvendo no assunto da pesquisa. Em todos esses instantes, utilizei gravação de áudio e registros por meio de fotos, sempre com a permissão das crianças. Saliento que, mesmo já tendo passado o período do procedimento da observação participante, durante a aplicação da técnica lúdica, senti a necessidade de recorrer, várias vezes, à observação das crianças em sala para compreender mais sobre os seus contextos educativos e situar suas falas no caminho de sua relação com o saber escrever.

Ressalto também que, nesse processo de construção dos dados da pesquisa, tive, inicialmente, algumas dificuldades quanto ao espaço para realizar a técnica de conversa com o boneco, pois a sala que me ofereceram para a realização da pesquisa foi a sala da biblioteca, que só poderia ser utilizada às sextas-feiras, no turno da tarde.

Posteriormente, essa sala ficou também, algumas vezes, sendo utilizada pelo Programa “Mais Educação”, exatamente nesse dia e turno. Esse fato me preocupou, mas, ao me aproximar mais das professoras, conquistei a amizade e a solidariedade de uma professora do AEE, que me disponibilizou sua sala nos horários em que não tivesse ocupada com crianças, tanto no turno da manhã como no da tarde. Diante dessa oportunidade, programei-me para estar na escola todos os dias da semana, ficando à espera dos momentos em que a sala de AEE estivesse disponível e conciliando com as professoras o momento em que as crianças pudessem ser retiradas de sala, para que não interferisse em seus afazeres, planejamentos e atividades das crianças.

Nesse contexto, enfatizo que as professoras foram bastante cooperativas e flexíveis com a realização da pesquisa. Então, algumas vezes, quando a biblioteca ficava disponível, eu e as crianças utilizávamos esse espaço e, em outros momentos, aguardávamos a disponibilidade da sala de AEE. Ambas as salas tinham objetos, brinquedos, livros e outros elementos que instigavam a curiosidade das crianças, o que, muitas vezes, exigia que eu criasse estratégias de negociações sobre o tempo de exploração desses materiais das salas pelas crianças e o tempo de realização da pesquisa.

Outro fato importante que ocorreu durante a produção dos dados, foi que, no dia 16 de outubro, ao sentir a necessidade de observar em sala mais uma vez o grupo de crianças de uma turma, a professora, informalmente, partilhou algumas angústias e reflexões sobre o seu modo de ensinar a escrita e sobre as exigências da SME. Ela também se referiu ao DE e à gestão da escola quanto às orientações para o trabalho pedagógico em sala com essa língua junto às crianças do Infantil V. Embora sendo as crianças os sujeitos participantes da investigação e tendo como objeto de estudo as relações das crianças do Infantil V com o saber escrever na escola, escutei a professora com atenção e também registrando no diário de campo, com autorização dela, suas opiniões e avaliações quanto às formas de conceber e oportunizar as relações das crianças com o saber escrever naquela instituição, por entender que, sendo o professor um elemento indispensável aos processos de ensino e aprendizagem, talvez ela pudesse me oferecer mais subsídios para a análise dos dados oferecidos pelas crianças em suas falas.

A respectiva professora desabafou dizendo o seguinte:

A finalidade do trabalho com a escrita na educação infantil, infelizmente, só se vê o ensino fundamental! Penso que minha prática colabora com a aquisição da escrita, pois quando sinto que uma criança não está bem em sua aprendizagem da

escrita, busco meus métodos. Meus métodos não são de pontilhados, de cobrir, e sim com alfabeto móvel, bingo de letras, coloco uma criança mais avançada com aquela que não está indo bem na aprendizagem da escrita. Trabalho bastante a escrita do nome próprio da criança, porque é a identidade da criança. Não poderia ser diferente, pois somos cobradas. Então, desde o início do ano, as crianças já são avaliadas em sua escrita. Portanto, já nos pedem que ensinemos o nome da criança todo dia, até que aprenda a escrever completo e nomear as letras do seu nome. Às vezes, tento diversificar com algumas atividades criativas do livro didático e percebo que as crianças se divertem, mas... Pode ser que agora, com a proposta da formação continuada de trabalharmos a escrita das crianças através de sequência didática, as crianças gostem mais! Na verdade, está muito mecanizado o ensino da escrita. É uma exigência o trabalho pedagógico com o nome próprio da criança. Nos é cobrado que a criança saiba escrever seu nome completo e que nomeie todas as letras do seu nome. Não sei até que ponto focar no nome é bom para a criança em seu aprendizado da escrita. As crianças saturam! Quando fazemos uma atividade diferente, elas amam. Na realidade, o sistema quer que foquemos no trabalho com o nome próprio. Sei que, no início, as crianças demonstram curiosidade em querer saber como se escreve seu nome, ver as letras do seu nome em outras palavras, porém, com o tempo, elas vão achando sem graça essas atividades. Mas o que fazer? O trabalho com o nome tem que ser feito! Até o momento do despertar para seu nome, para as letras do seu nome, elas gostam, porém, depois escuto muito elas dizerem: *“De novo, tia, o nome! De novo essa atividade de escrever!”* Aí, eu respondo: *“É o jeito, meu filho!”* Ou então digo que agora fará muito melhor, pois já sabe escrever bem seu nome” (Registro da conversa com a professora no diário de campo).

Nesse sentido, penso que essa fala já nos aponta para o fato de que as crianças ficam saturadas no que concerne à repetição de tarefas que a professora relata, bem como nos oferecem indícios de uma concepção de escrita, de uma postura diante do aprender a escrever que poderá perpassar a relação das crianças com o saber escrever no cotidiano escolar. Assim, acredito que o registro dessa informação poderá, possivelmente, contribuir com a minha compreensão a respeito dos dados obtidos no momento da análise que virá posteriormente.

Assim sendo, a cada momento vivenciado no processo de construção dos dados, sentia que, cada vez mais, a pesquisa ia sendo enriquecida, seu corpo ia tomando forma e que, aos poucos, eu e as crianças nos tornávamos “caçadores de nós mesmos” em nossas relações com o outro e com os saberes. A aplicação da técnica lúdica durou dois meses, sendo concluída no dia 28 de novembro. Após esse período, no início de dezembro, despedi-me das crianças, fazendo uma visita a elas de sala em sala com o boneco Joãozinho, dizendo que ele, assim como elas, estava entrando de férias. Nessa hora, além do envolvimento das crianças, houve também o das professoras que organizaram o espaço para que pudéssemos registrar esse momento por meio de fotografias.

Agradei às crianças e às professoras pelas contribuições e prometi que, após escrever a pesquisa, voltaria à escola, mostrando os resultados obtidos. Essa riqueza de

detalhes que fiz questão de compartilhar foi um esforço meu em possibilitar a minha apropriação de todo o processo de construção da pesquisa, pois concordo com as palavras de Paulo Freire (1996, p. 160) ao afirmar que “a alegria não chega no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. Nesse sentido, escutar crianças nesse processo de investigação foi para mim um grande desafio e, ao mesmo tempo, um privilégio de conviver e aprender com elas. Por meio de suas vozes e atitudes, aprendi que há sempre um jeito novo de ser e de ver, por ângulos diferentes, o que ocorre ao nosso redor, assim como vencer minhas limitações e medos, acreditando que somos capazes o bastante para mudar a ordem das coisas, não esperando, mas conjugando “o verbo esperar”, pois “a esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (FREIRE, 1996, p. 80). Portanto, é também com esse intuito que, no tópico a seguir, apresento como foi o processo de análise dos dados que eu e as crianças construímos no caminho por meio de nossas interlocuções e relações, sendo autores e atores em todo o processo de investigação.

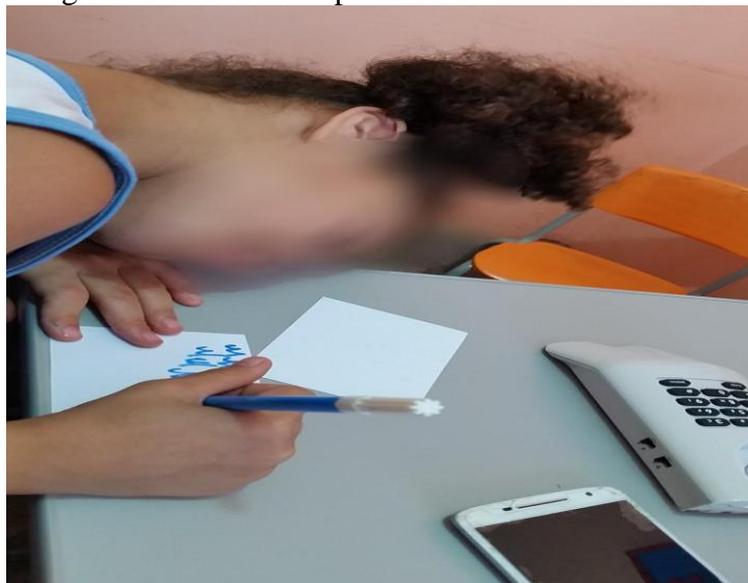
Demonstração de algumas estratégias de aplicação da atividade lúdica:

Fotografia 4 – Criança telefonando



Fonte: arquivo de pesquisa.

Fotografia 5 – Uma carta para Joãozinho



Fonte: arquivo de pesquisa.

3.4 Análise dos dados

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.
 Falava em língua de ave e de criança. Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas.
 Dispensava pensar.
 Quando ia em progresso para árvore queria florear.
 Gostava mais de fazer floreios com as palavras do que de fazer ideias com elas.
 Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem que chegar ao grau de brinquedo Para ser séria de rir.
 Contou para a turma da roda que certa rã saltara sobre uma frase dele
 E que a frase nem arriou.
 Decerto não arriou porque não tinha nenhuma palavra podre nela.
 Nisso que o menino contava a estória da rã na frase
 Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.
 A Dona usava bengala e salto alto.
 De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:
 Isso é Língua de brincar e é idiotice de criança
 Pois frases são letras sonhadas, não têm peso, nem consistência de corda para aguentar uma rã em cima dela.
 Isso é Língua de Raiz – continuou
 É língua de faz-de-conta
 É língua de brincar!
 Mas, o garoto que tinha no rosto um sonho de ave extraviada
 Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom senso.
 E jogava pedrinhas:
 Disse que ainda hoje vira a nossa
 Tarde sentada sobre uma lata ao modo que um bem-te-vi sentado na telha.
 Logo entrou Dona Lógica da Razão e bosteou:
 Mas lata não aguenta uma tarde em cima dela e ademais a lata não tem espaço para caber uma tarde nela!
 Isso é língua de brincar
 É coisa-nada.
 O menino sentenciou:

Se o Nada desaparecer a poesia acaba.
E se internou na própria casca ao jeito que o jaboti se interna (BARROS, 2007, p. 467).

Ao tratar e analisar os dados dessa pesquisa, assim como o menino do poema citado, tentei fugir de uma lógica cega, a qual acredita que, por meio apenas da racionalidade sem articular aos sentimentos que são construídos pelo homem nas relações com o mundo, a realidade nos fornece o que queremos conhecer de forma direta, confirmando nossas ideias pré-estabelecidas. Ao contrário dessa perspectiva, pretendi fazer esse exercício a partir de uma “razão sensível”, uma “razão imaginante”, como denomina Rios (2015, p. 56). Nesse sentido, segundo a autora, a sabedoria, que entendo como construção do conhecimento, não deve ser reduzida a uma atividade própria só da racionalidade, ou apenas a uma abordagem cientificista, pois “a sabedoria perde seu sentido se nela não estiverem presentes a emoção, a sensibilidade, a imaginação”.

Assim sendo, como não poderia ser diferente, em se tratando de pesquisa com crianças, pelo que elas nos inspiram em suas relações com tudo que está a sua volta, inclusive com o saber escrever, pautei minha compreensão, durante a análise dos dados, nessa perspectiva da autora, numa relação dialógica e indissociável entre a dimensão intelectual e a “razão sensível” e “imaginante”, buscando, nas “entrelinhas”, o desvelamento, o significado, o sentido dos achados apontados por aquelas crianças. Por essa vertente de pensamento, fui valorizando as questões feitas pelas crianças e suas diferentes respostas nos diálogos desenvolvidos com o boneco, comigo e com os demais colegas. Desse modo, ao chegar a essa fase da pesquisa, percebi com Minayo (2002) que realmente existem muitos obstáculos para uma eficiente análise no que diz respeito à fantasia do pesquisador em pensar que a realidade dos dados se apresenta de forma nítida diante de seus olhos assim que ele inicia a pesquisa. A autora alerta que esse fato pode conduzir o pesquisador a simplificar os dados, tirando conclusões superficiais ou equivocadas. Portanto, para evitar isso, segui o caminho adotando uma postura reflexiva e questionadora sobre tudo o que foi sendo manifestado durante a realização dessa investigação.

Outro obstáculo enfrentado foi com relação ao cuidado que tive de tomar, como pesquisadora, para não esquecer os significados presentes nos dados. Isso se justifica devido a meu grande envolvimento com as técnicas e com os questionamentos dos procedimentos metodológicos. Assim sendo, tem tudo a ver com o que Minayo (2002)

ênfatiza ao expressar sua preocupação com outro obstáculo que possa acontecer para o pesquisador em campo, que é a dificuldade no momento em que for necessário fazer a articulação das conclusões, as quais surgem dos dados concretos com os conhecimentos, ora mais amplos ora mais abstratos. Como resultado, isso poderá causar um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa realizada em campo, podendo impedir de o pesquisador chegar a uma conclusão mais rica. Para dirimir isso, busquei, portanto, ao analisar os dados extraídos da realidade concreta observada, compreender o significado que estes me revelavam, num esforço de transver o que me era apresentado, articulando com os conceitos e as orientações metodológicas da teoria da Relação com o Saber de Charlot (2000), empenhando-me em possibilitar, assim, o diálogo, a aproximação entre os achados e a respectiva teoria.

Isso se justifica por eu ter aprendido, durante esse estudo, que, assim como toda investigação e, principalmente, por se tratar de uma pesquisa com crianças, penetrar nas culturas infantis e captar os sentidos mais próximos dos seus pensares, dizeres e fazeres exige que o pesquisador, para que possa enriquecer as conclusões sobre os elementos fornecidos por elas, veja-as sob outros ângulos, sob a lógica delas, à luz de uma teoria sensível à escuta atenta e ética desses sujeitos. Igualmente, sobre essa etapa da pesquisa, Gomes (2002, p. 68-69) afirma que,

na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação “análise”, durante a fase de coleta de dados, a análise já poderá estar ocorrendo. [É preciso] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Nesse sentido, levei em consideração as reflexões acima e passei, antes mesmo de concluir as investigações no campo da pesquisa, a dar início à sistematização dos dados. De igual maneira, em todo o percurso da construção dos dados, já os analisava e os relacionava entre si, o que me fez perceber que esses dois momentos da pesquisa não são estanques nem fragmentados, mas dialéticos e se complementam a todo instante. Essa sistematização se deu, em primeiro lugar, a respeito das anotações feitas no diário de campo a partir das observações já explicitadas anteriormente. Em seguida, com base nas falas e explicações que as crianças deram ao boneco Joãozinho.

Ao desenvolver tal tarefa, refletia do mesmo modo sobre as orientações de Bogdan e Biklen (1994) no que se refere à análise de dados, quando eles chamam a atenção do pesquisador quanto à organização e sistematização dos materiais adquiridos na pesquisa. Pensando nisso, pretendi como pesquisadora ir além do meu olhar cristalizado sobre as coisas, superando minhas limitações teóricas e práticas quanto ao saber pesquisar e me permitir caminhar na incerteza, na ideia de que o surgimento do novo não se pode prever, senão não seria novo. Isso se explica porque o surgimento de algo criado não pode ser manifesto por antecipação, senão não haveria criatividade. Assim, busquei construir, durante a realização desse estudo a consciência de que

o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. Entretanto, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; ao contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento pertinente, o que pede exames, verificações e convergência dos indícios [...]. Uma vez mais repetimos: o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas (MORIN, 2000, p. 86).

Logo, mesmo caminhando na “incerteza” e contando com o possível “risco do erro”, aventurei-me na análise dos dados, seguindo as orientações de Charlot (2001, p. 21) a quem se aventura a seguir sua abordagem dos fenômenos sociais em termos de relação com o saber. Afirma o autor que, nesse tipo de abordagem, a

questão é sempre compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber ou, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender. Se o sujeito já está em atividade, a questão é compreender o que sustenta sua mobilização.

Assim sendo, ao passo em que ia analisando os dados, mantinha-me pensando na relação das crianças com o saber escrever, centrando meu olhar no que as mobilizava e no que as possibilitavam construir sentidos para a aprendizagem desse saber no contexto daquela escola.

Ao revisitar as anotações do diário de campo, feitas na aplicação da técnica da observação participante, busquei encontrar os elementos mobilizadores da aprendizagem da escrita, que foram sinalizados pelas crianças durante a realização de suas tarefas em sala de atividades (já comentadas), os quais relacionei aos conceitos estabelecidos nos objetivos traçados desde o projeto de pesquisa. Após esse primeiro momento, selecionei e refleti,

critérios, sobre os dados que indicaram posturas, sentimentos de prazer ou desprazer das crianças nas respectivas tarefas, que tornaram possível identificar os motivos ou móveis que as crianças encontraram no contexto escolar para aprender a escrever.

Analisei, ainda, nas situações educativas observadas, atitudes, falas e ações das crianças, que expressaram, nas vivências com a escrita, de forma individual e coletiva, os aspectos valorativos (graus de importância) que apresentaram acerca da aprendizagem da escrita. Ressalto, portanto, que, em minhas reflexões, associei os aspectos mais significativos para a pesquisa anotados no diário de campo ao levantamento de informações sobre as histórias de vida das crianças anotadas em uma ficha de dados que elaborei sobre elas (APÊNDICE D). Ao mesmo tempo, busquei contextualizar, no momento de análise, as opiniões das crianças coletadas durante a realização da técnica lúdica “Joãozinho quer aprender a escrever”, tentando alcançar os objetivos da pesquisa por meio da construção de tendências dominantes na relação das crianças com o aprender a escrever, que foram materializadas em forma de tipos ideais que serão apresentados posteriormente.

Ao analisar os dados da atividade lúdica “Joãozinho quer aprender a escrever”, fui seguindo as orientações de Charlot (2000, p. 44) quando propõe uma sociologia do sujeito, segundo a qual não podemos negar a “ação do indivíduo sobre o mundo e no mundo”. Desse modo, sendo a criança um sujeito, empenhei-me para não esquecer que ela está inserida no mundo e que busca se apropriar desse mundo com sua atividade, sempre em confronto com a questão do saber. Nessa perspectiva, não medi esforços, focando em meus propósitos já falados com relação a essa pesquisa, para refletir sobre os achados, com o cuidado de superar a visão adultocêntrica, buscando sempre ser sensível à escuta das vozes das crianças.

Essa minha postura de pesquisadora se justificou devido à certeza que alimentei, e ainda alimento, de que as crianças foram nessa pesquisa, e sempre serão, sujeitos competentes do seu meio, com agência e capacidade de opinar sobre tudo o que as afeta, como afirma Oliveira-Formosinho (2008), indo ao encontro do que defende Charlot (2000) em sua teoria sobre a relação com o saber. Por isso, primeiramente, foi necessário transcrever cuidadosamente as falas das crianças ao relatarem ao boneco Joãozinho tudo o que sabiam acerca da escrita e de sua aprendizagem. Assim, de posse das transcrições das falas de cada criança, que foram gravadas no momento da realização da atividade, busquei

assinalar os trechos dessas falas nos quais elas, as crianças, referiam-se aos motivos (móbeis) pelos quais o boneco Joãozinho deveria aprender a escrever.

O mesmo fiz em relação aos trechos nos quais elas trataram da importância de se aprender a escrever, ou seja, do valor em torno do saber escrever e, por conseguinte, dos sentidos que atribuíram a essa aprendizagem. Assim, durante a leitura sobre as opiniões das crianças acerca de suas relações com a escrita, fui percebendo os móbeis (motivos) e os sentidos construídos pelas crianças em sua relação com o saber dessa língua a partir da construção dos tipos ideais representativos dessa relação. Além disso, respeitando o ponto de vista das crianças, pude visualizar os mais salientes “elementos (variáveis, acontecimentos, relações, processos)”, com os quais pudesse operar analiticamente e estabelecer conexões entre eles, pois, segundo os postulados de Charlot (2001, p. 22), “a problemática da relação com o saber implica uma certa metodologia [na qual] a pesquisa visa identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais) e, não categorizar indivíduos”.

Julgo importante também reforçar aqui que, quanto ao tratamento dos dados sobre a questão da relação com o saber, o respectivo estudioso ressalta que o que importa é analisar “o problema em termos de relações e não de traços, de características individuais”. Destarte, o autor compreende que “a relação com o saber é constituída de um conjunto de relações, do conjunto de relações que um indivíduo mantém com o fato de aprender, com o saber, com tal saber ou ‘aprender’” (CHARLOT, 2001, p. 22). Então, como pesquisadora, busquei, conforme orienta o teórico acima, contextualizar as falas das crianças sobre suas relações com o saber escrever, revelando a mobilização delas no campo desse saber e do seu aprender.

Para isso, procurei interpretá-las por meio de uma leitura positiva sobre elas, inseridas em um contexto educacional real em termos de sua agência, como produtoras de cultura e não no que lhes faltava, ou seja, em aspectos negativos como fazem alguns adultos que lidam com crianças pequenas. Enfatizo que, diante dos dados analisados, minha postura mantida sempre foi no sentido de perceber sobre como as relações das crianças com a escrita tendiam ser construídas e como elas se organizavam em constelações de tipos ideais, conforme já havia me referido. Esses tipos, como afirma Charlot (2001), são construídos pelo próprio pesquisador a partir de um conjunto de elementos postos em relação, buscando identificar em cada tipo de relação das crianças com o saber a tendência dominante e seus respectivos objetivos, móbeis e sentidos. Desse

modo, após ter estabelecido um minucioso levantamento dos trechos de fala, relacionados aos motivos e aos sentidos construídos pelas crianças nas relações com a escrita, elaborei um quadro que será apresentado e explicado no tópico a seguir.

Esse quadro foi sendo construído à medida que eu lia as transcrições das falas, relacionando entre si os trechos selecionados com as anotações do diário de campo, a fim de obter inferências mais concretas acerca dos modos ou das tendências com que as crianças se relacionavam com a escrita. Nesse percurso, busquei sempre levar em consideração a atuação da criança como sujeito, bem como os modos pelos quais essa atuação revelava a produção de culturas de pares entre elas, a partir dos elementos lúdicos também envolvidos e/ou desejados por elas em suas relações com as brincadeiras.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

“De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!”
(SABINO, 1953, p. 34).

Conectada com esse pensamento de Fernando Sabino, quanto aos desafios encontrados no caminho da pesquisa, centrei-me na leitura atenta das transcrições das falas das crianças, tendo como norte os objetivos e as questões traçadas para a investigação. O caminho da pesquisa também foi trilhado à luz teórica das proposições de Charlot (2000, 2001, 2013), as quais orientam os pesquisadores, na abordagem da relação com o saber, a estabelecerem “tipos-ideais” como um modo de se alcançar as “tendências dominantes” dessa relação. No caso dessa pesquisa, a relação estudada foi a das crianças com a aprendizagem da escrita no âmbito do Infantil V da rede pública de ensino do município de Fortaleza - CE.

Sabendo que os “tipos ideais” se configuram como uma construção abstrata do pesquisador, por meio deles tentamos capturar “a essência da atividade, da forma de pensamento ou da ação [das crianças], isto é, [o desejo] que cristaliza a essência destes para ilustrar o significado do pensamento ou da ação para a interação humana no mundo social” (ADAMS; SYDIE, 2001, p. 167). De forma criteriosa e rigorosa, evidenciei a construção de três tipos ideais, que estão descritos no quadro a seguir, referindo-me, como já comentei, aos modos de as crianças se relacionarem com a escrita que mais se manifestaram na expressão de suas vozes, elucidando desejos, impulsionados por móveis geradores de sentidos relativos ao ato de escrever; foram eles: a escrita como preceito institucional (tipo ideal I), a escrita como estratégia situacional (tipo ideal II) e a escrita como conteúdo intelectual (tipo ideal III).

No referido quadro, mostro, com cada um desses “tipos ideais”, a representação das tendências dominantes na relação das crianças, de um modo geral, com a aprendizagem da escrita. Ou seja, cada tendência dominante envolve os modos como as crianças pesquisadas interpretaram, no todo, a escrita e não apenas cada uma delas em

particular. Esse quadro me possibilitou perceber igualmente que eu estava a me apropriar de um saber sobre o saber das crianças.

Quadro 2 – Crianças/Tipos ideais

Nome das crianças participantes	Escrita como preceito institucional (tipo ideal I)	Escrita como estratégia situacional (tipo ideal II)	Escrita como conteúdo intelectual (tipo ideal III)
Brito	X	X	
Eva	X		X
Manoel	X		X
Anne	X	X	X
Igor	X	X	X
Nara	X		X
Marcos	X		
Léa	X	X	
Tarciana	X		X
Wilson	X		X
Kelson	X	X	
Suzi	X	X	X
Afro	X		
Tatiane	X		X
Yuri	X	X	X
Raul	X	X	X
Edu	X		X
Antonio	X		X
Edilson	X		X
Brena	X	X	X
Ana Claudia	X	X	
Júnior	X		X
Bete	X	X	X
Isaque	X		X
Lorena	X		X

Alania	X		X
João Pedro	X		
Bitá	X		X
Bel	X		X
Gil	X	X	
Aline	X	X	X
Neto	X	X	
Duda	X		
Tânia	X	X	X
Edna	X		X
Maria	X		X
Riana	X	X	X
Tainá	X		

Fonte: arquivo de pesquisa.

Como podemos perceber, essa distribuição no quadro elucida a participação das crianças em mais de um tipo ideal de relação com o aprender a escrever. Cada tipo ideal representa uma tendência que pode ser mais forte para um determinado grupo de crianças do que para outro. No entanto, como já assinalamos, todas participam de algum modo do conjunto dessas tendências.

Ao empreendermos uma rápida análise, ainda que superficial e quantitativa, inferimos que as crianças participam, em sua maioria, de dois tipos altamente relacionados, são eles: a escrita como preceito institucional e a escrita como conteúdo intelectual. Acredito que um dos motivos para essa configuração do quadro seja porque as experiências com a escrita, que eram oportunizadas às crianças no cotidiano escolar, estavam voltadas, em sua grande maioria, para atender às normas, os preceitos da escola, as exigências dos pais, de alguns professores, do grupo gestor e, principalmente, da SME. Tais exigências, pelo que as crianças falaram, consistia em que aprendessem a escrever para que soubessem fazer as tarefas da escola, para que atendessem tanto às expectativas de aquisição da escrita esperadas pela escola, como às metas relacionadas à aprendizagem desse saber que eram almeçadas e determinadas pela política educacional da rede pública municipal (muitas vezes focadas na antecipação da escolarização) para a etapa de Educação Infantil. Sendo assim, parece-me que grande parte das crianças, para atender ao

que era exigido e esperado delas com relação à aquisição da escrita na escola, ressignificavam o seu aprender a escrever, construindo motivos e sentidos em suas relações com esse saber na rotina, pautados nas respectivas demandas e regras escolares, representando, assim, a dominância das tendências delas de se relacionarem com o saber escrever como preceito institucional.

Outro motivo para esse achado, possivelmente, deve-se ao ensino mecânico que era voltado apenas para o aspecto técnico da escrita. Tal ensino não apresentava às crianças atividades diversificadas de escrita, desafiadoras, nem articulavam as experiências com a língua ao seu uso social e às outras formas de expressão e linguagens do universo infantil. O foco inicial das atividades era a escrita e o reconhecimento das letras do nome próprio da criança e depois este ampliava para junção fonema-grafema para formação de palavras. Essas práticas empreendidas pelas professoras levavam-nas, em sua grande maioria, a centrarem seus esforços em sua atividade intelectual de apreensão desse saber na escola, direcionados para a apropriação apenas de letras, palavras, escrita do nome próprio e não para aquisição como uma linguagem, um instrumento sócio-histórico-cultural, embora, possivelmente, tivessem uma leitura própria do mundo letrado em que estão imersas.

Isso me fez perceber que o tipo de relação dessas crianças com a escrita, de acordo com os móveis e os sentidos construídos e expressados por elas para seu aprender a escrever, também, tendia ser com a escrita como conteúdo intelectual, ou seja, buscando se apropriar apenas dos elementos formais e técnicos da escrita. Tal saber restringia-se, de acordo com minhas observações em sala, a que a criança aprendesse a escrever para atender as necessidades da escola e não para apreender o uso social da escrita. Nesse sentido, relembro das reflexões críticas de Vygotsky (1989, p. 119), já mencionadas no corpo teórico desse estudo, ao afirmar sobre o lugar não importante e de significado reduzido que a escrita tem ocupado na escola e ao sustentar que neste espaço educacional “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. Portanto, para além disso, penso que uma possível explicação para o fato de as crianças, embora perpassarem por todo os tipos do quadro, estarem concentradas nos tipos I e III, deveria estar ligado, de uma forma geral, ao modelo de organização do ensino da escola em que esses sujeitos estariam situados, que inclui:

- a) suas normas de funcionamento;
- b) a definição do que deve ser ensinado e aprendido na pré-escola;

c) as concepções de criança, de ensino e aprendizagem;

d) as formas de relações estabelecidas pelas crianças entre si e com os adultos nas diversas situações de aprender e na exploração dos espaços e tempos determinados na rotina pedagógica.

Reflico, também, que poderia estar relacionado, de um modo específico, à concepção de escrita dos profissionais, a maneira que esta é apresentada, ensinada às crianças e aos tipos de relações com esse saber que eram oportunizados por meio das atividades de escrita propostas em sala.

O tipo ideal II se apresenta com um menor número de crianças associado a ele. Estar nesse tipo de relação com o saber escrever significa dizer que as crianças, ao se relacionarem com a escrita nas situações educativas, encontravam boas razões e sentidos para aprender a escrever. Em outros termos, ao saberem fazer as tarefas de escrita da escola elas se credenciavam para que, em troca, conseguissem realizar algo que era de seu interesse imediato, como: brincar, poder conversar com os amigos, ir para o recreio, ficar com um tempo livre sem fazer atividade, etc.

A forma de a criança ser e estar, nesse contexto educacional apresentado no Quadro 2, desafia a busca pelo que não foi dito oralmente pelas crianças e interpretar o que foi lido por mim nas entrelinhas de suas posturas, de seus olhares, formas de agir e de se relacionarem entre si, com o outro e com o saber naquela escola. Entre privilegiar o atendimento aos preceitos da escola (tipo ideal I) e empenhar-se em uma atividade intelectual (tipo ideal III) vejo, por um lado, a grande agência e competência das crianças, constatado no contato que tive com elas, em que, de forma estratégica, abrem mão de seus desejos, interesses em um momento para, posteriormente, negociá-los e deles usufruir. Por outro lado, percebo também, nessa relação com o saber em torno da escrita, pouca concretude acerca da apropriação do saber escrever, a qual cede espaço para o domínio dos discursos e regras do espaço educacional em que as crianças estão inseridas, muitas vezes, driblando-os para conseguirem o que desejam fazer, conhecer e viver.

Ressalto que, talvez pelos tantos limites e “nãos” que recebiam em seu cotidiano para a realização de coisas de seu interesse e a que tinham e têm direitos de vivenciarem em sua infância, algumas daquelas crianças, de forma estratégica, pareciam entender que teriam mais eficiência no atendimento de suas necessidades se driblassem os adultos ao mostrarem-se dominando o saber escrever de acordo com o que lhes era solicitado e se permitindo ser condicionadas à ordem daquele espaço, às vontades dos

adultos. Ao olhar para além dos dados quantitativos manifestados no quadro, com base em minhas observações em sala, consegui perceber esse movimento dialético das crianças em suas relações com o saber em questão traduzidas nas atitudes e linguagens corporais. Ter percebido isso me fez pensar que, possivelmente, algumas crianças, mesmo sendo sujeitos em todo o processo de aquisição da escrita, alienavam-se em seus sentimentos, desejos e, para melhor sobreviverem, incorporavam os valores que lhes eram transmitidos acerca da aprendizagem da escrita e as normas estabelecidas, reproduzindo a cultura daquele lugar, ao mesmo tempo em que ressignificavam seu pensamento sobre os motivos e os sentidos do apreender a escrever.

Esse quadro me fez perguntar, também, partindo do que foi observado por mim em sala, sobre o quanto as tendências dominantes de relações das crianças com a escrita poderiam estar articuladas aos tipos de atividades e contatos com a escrita que lhes eram oportunizados cotidianamente. Então, nas idas e vindas de minhas reflexões sobre o que esse quadro indicava, foi que me pareceu que as crianças estavam cercadas de tantos preceitos e regras para sua aprendizagem que tendiam a se relacionar com a escrita como um código a ser seguido, com o motivo de aprender a escrever para atender a demanda dominante de uma sociedade da cultura escrita que visa apenas quantidades de pessoas que estão alfabetizadas, sem pensar na formação desses como legítimos leitores e produtores de textos criativos e potencialmente críticos. Além disso, esse conjunto de dados me fez direcionar o olhar para a questão das marcas que aquela experiência escolar, vivenciada pelas crianças, poderia estar deixando nas relações delas com os saberes, principalmente, com o saber escrever e na constituição de suas subjetividades.

Atrelado a isso, perguntava-me sobre os móveis e sentidos que estavam implicados por essas marcas, sobre o que as crianças consideravam como relevante para sua vida a partir do que já tinham aprendido, até então, sobre a escrita. Tais questões são consideradas relevantes para podermos compreender qual uso que as crianças, como produtoras de cultura, fariam do que estavam aprendendo sobre esse saber, especialmente nas práticas sociais em que estavam envolvidas. Nesse sentido e mediante tais indagações, penso no que postula Charlot (2000, p. 39) quando sustenta que ambiência escolar

é também estruturada por várias lógicas de ação: a socialização, a distribuição das competências, a educação. Assim sendo, o sentido da escola deixa de ser dado e deve ser construído pelos atores: “definir-se-á experiência escolar como sendo a maneira como os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar”. Ora, lembremos que essa

atividade de articulação entre as lógicas da ação constitui a subjetividade do ator”. A experiência escolar, pois, produz subjetividade; e experiências escolares diferentes geram formas diferentes de subjetividade: assim, a escola “fabrica, ou contribui para fabricar, atores e sujeitos de natureza diferente”.

Nessa perspectiva teórica, ao buscar traduzir sobre o que o quadro me apontava a respeito das experiências escolares daquelas crianças com a escrita, corroboro com o pensamento de Vygotsky (1989), como já mencionei no corpo dessa pesquisa, de que, assim como a leitura, a escrita precisa ser algo que se torne necessário às crianças e que o ensino

[...] requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno [criança], podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores (VYGOTSKY, 1989, p. 119).

Sendo assim, pensando nas hipóteses levantadas sobre o que o respectivo quadro me apresentava e nos referenciais teóricos que fundamentaram meu olhar de pesquisadora é que busquei compreender sobre o que as crianças me revelavam em suas falas acerca de como predominantemente se relacionavam com a escrita, como viam e se percebiam em suas relações com esse saber.

4.1 Escrita vista como preceito institucional (Tipo Ideal I)

No primeiro dos três tipos ideais, as crianças preocupam-se em atender às demandas da escola pesquisada, a qual, em sua organização pedagógica, determina as condições e as regras para que elas permaneçam inseridas naquela cultura escolar. As exigências são para que as crianças, já no Infantil V, aprendam a escrever seus nomes próprios e algumas outras palavras, propondo atividades por meio das quais elas são orientadas sobre os traçados das letras, a relação grafema-som e muito pouco sobre o uso social dessa modalidade da língua. Isso tem feito com que as crianças se envolvam com grande agência em seu processo de aprendizagem, para conseguirem apreender esse saber de imediato, mesmo que de forma mecânica.

De um modo geral, o que me chama a atenção é o fato de que as tarefas executadas pelas crianças pouco se constituíam em uma atividade no sentido que Charlot

(2000) lhe atribui, baseado em Leontiev (2010). Isso se justifica porque o motivo (móbil) que impulsionava as crianças a desenvolverem essa atividade (aprender a escrever) parecia não coincidir com o seu objetivo (aprender a escrever), isto é, não caminhavam na mesma direção e, assim, o ato de aprender a escrever passava a ganhar outro sentido para as crianças. Por essa razão, o tipo ideal em análise nos revela que um desses sentidos é a apropriação de um preceito institucional, haja vista o conjunto das ações pedagógicas desenvolvidas dizer para as crianças que elas só estariam “adequadas” naquele espaço se demonstrassem que estavam aprendendo ou que já sabiam escrever.

Através de anotações acerca de como a escrita era trabalhada em sala de atividades, por exemplo, mas, principalmente, do registro das falas das crianças durante a atividade lúdica com o boneco Joãozinho, pude perceber a fonte de construção desse sentido quando algumas regras a serem seguidas atravessavam, de forma simbólica, a relação das crianças com os seus fazeres e saberes escolares, principalmente no que dizia respeito à escrita. Essa relação das crianças com esse saber era, preponderantemente, marcada pela destreza, pelo treino das letras, sílabas e palavras e, também, pude perceber nas falas das crianças a ideia de que apreender a escrita significava aprender a escrever do jeito que a escola apontava como sendo o certo, o “bonito”, reduzindo a aprendizagem desse saber, basicamente, ao seu aspecto técnico e não como um patrimônio cultural construído pela humanidade.

Vejam como isso fica evidenciado nas falas de algumas crianças:

Pesquisadora: Eva, você pode dizer para Joãozinho e seus colegas para quê aprender a escrever?

Eva: Eu sei! Para ele escrever o nome. Fazer o que a tia faz... fazer tudo que a tia faz, Joãozinho!

Pesquisadora: Eva, você já disse para quê Joãozinho aprender a escrever. E para você, para quê você quer aprender a escrever?

Eva: É porque que eu tenho que aprender meu nome, porque eu sempre erro. E a tia diz que o “S” tá errado. Ela diz que é pra apagar tudo e pra eu fazer de novo... e... eu fiz completo! E a tia só quer assim [...]. E depois, eu fiz a tarefa no livro e depois a gente foi para o recreio e depois a gente foi fazer a tarefa do livro.

Pesquisadora: Edna, você deu um conselho para o Joãozinho, mas qual o conselho você fala para você com relação a escrever?

Edna: Eu falo para mim, que eu aprenda a escrever todo dia, aprender a ler e a escrever assim, igual gente grande, né!

Pesquisadora: Por que você quer escrever igual gente grande?

Edna: Pra mim aprender ler, pra mim seguir minhas regras.

Pesquisadora: Quais são as regras?

Edna: É para você aprender a escrever. E as regras é pra quando você não saber ler, se você saber ler, e aí você escreve tudo assim [...]. Aprender a ler teu nome, aprender a escrever o nome direito, mas não assim (aponta para a forma como

ela escreveu o nome dela num papel) [...]. Se você escrever seu nome completo sem a ficha, você vai poder ler, escrever o nome assim, o “s” direito... aí vai aprender a escrever bonito (Diário de campo).

Nesse diálogo com Eva e Edna, ao iniciarem sua conversa com o boneco Joãozinho, elas dizem que aprender a escrever está diretamente ligado a imitar ou seguir o que diz a professora. Para Eva, a professora é referida como “tia”, enquanto para Edna essa referência se amplia para “gente grande”. Como podemos perceber, Eva e Edna, por meio de suas falas, parecem denunciar que, no contexto educacional, ainda é forte a existência da relação hierárquica, vertical entre o adulto e a criança, o que implica negativamente no processo de aprendizagem infantil.

Elas pareciam chamar a atenção para o fato de que ainda é necessário que os profissionais atuantes com crianças dessa faixa etária compreendam melhor a maneira de como se dá efetivamente a aquisição da escrita por esses sujeitos e de pensarem em formas adequadas de apresentar esse saber às crianças. Para isso, devem considerar as especificidades delas e respeitar suas hipóteses, seus modos de se relacionarem com essa nova forma de linguagem para elas. Ainda sobre o trecho das falas de Eva e Edna a que estou me referindo, penso que talvez as crianças estivessem construindo a ideia de que escrever fosse coisa que só gente grande faz e que, por isso, teria que imitar a professora. Infiro que Eva, ao sentir-se solicitada a imitar a escrita que a professora faz (“*E a tia só quer assim!*”), a escrever as letras do seu nome do jeito que era considerado certo, possa estar construindo, em seu processo de aquisição da escrita, uma concepção de “erro” quanto a sua forma própria de representar, de pensar a escrita do seu nome, embora ela, de forma empoderada, afirme a sua hipótese de escrita do nome como correta, ao dizer: “*eu fiz completo!*”.

Eva parece mostrar que não vê muito sentido na ação da professora em apagar tudo o que ela escreveu e exigir que fizesse tudo de novo, o que me fez pensar que essa forma de relação técnica com a escrita possibilita e reforça que o ensino mecânico, voltado apenas para o reconhecimento de letras e para o traçado destas, não corresponde às suas necessidades de compreender como funciona essa modalidade da língua, caminhando na contramão da forma como deveria se apropriar da escrita nesse momento de sua vida escolar. Portanto, as crianças desse tipo ideal, assim como Eva, sujeitos-crianças, ativas em seu processo de construção do conhecimento, ressignificam suas relações com o saber escrever construindo o pensamento de que o motivo do aprender seria imitar a forma como

a professora pedia que escrevessem, seguindo a ficha modelo do nome próprio com o objetivo de satisfazerem a todos da escola e de conseguirem atender às exigências que lhes eram cobradas naquele contexto educacional.

Isso, a meu ver, dificultava que as crianças percebessem a escrita para além de uma tarefa e que a vissem como um instrumento que comunica e informa algo, transformando-se, assim, em um desejo e uma necessidade. Vale ressaltar ainda que Eva, ao questionar a atitude da professora diante da forma como ela havia escrito seu nome, afirma-se como um ator social (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007), histórico e cultural (VYGOTSKY, 1989) em seu processo de construção do conhecimento acerca da escrita. Nessa mesma direção, Edna, ao enfatizar que precisava “*aprender a escrever o nome direito*” e que, para isso, deveria “*seguir minhas regras*”, demonstra entender que, para não errar na grafia de seu nome próprio e aprender a escrever como lhe era pedido pela escola, seria necessário que se apropriasse das regras de um saber-escrever estabelecido pela instituição, como se essas fossem suas próprias regras.

O empenho de Edna em apropriar-se dessas regras, possivelmente, seria para tornar como seu algo que vem de fora, que lhe é exigido como uma norma, um código e não como um saber almejado. O saber, mesmo sendo construído pela humanidade e, por isso, algo externo ao sujeito, necessita ser reconstruído e explorado em sua essência de sujeito para ser ressignificado durante o processo de aquisição, como nos faz compreender o significado de aprender postulado por Charlot (2001, p. 20), que aponta para a apropriação de algo externo, mas que agora é tomado pelo sujeito como seu, pois passa a fazer parte de seu desejo e, por conseguinte, de sua própria existência enquanto ser social. Escrever, no contexto educacional aqui investigado, pareceu-me que era para atender os preceitos da escola e não para compreender uma nova forma de linguagem, de expressão pertencente à cultura do escrito de seu meio letrado.

Nessa direção, penso que Edna, ao falar “*Se você escrever seu nome completo sem a ficha, você vai poder ler, escrever o nome assim, o “s” direito*”, estava se referindo a um momento da rotina pedagógica em que ela vivenciava o uso de uma ficha, na qual constava um modelo de escrita do seu nome próprio completo. Vale ressaltar que a respectiva ficha foi confeccionada pela professora com o objetivo de auxiliar a criança a aprender a escrita de seu nome, sendo utilizada até que esta soubesse grafá-lo de forma completa sem o apoio desta. Por isso, as professoras, todos os dias, solicitavam que as crianças escrevessem seus nomes nas atividades produzidas por elas, nas quais a intenção

era treinar a escrita do nome, cobrando das crianças que se esforçassem para não esquecer o traçado e a sequências das letras. Geralmente, após escreverem o seu nome, era solicitado que as crianças nomeassem as letras que dele faziam parte e as reconhecessem no alfabeto-móvel, assim como também as reconhecessem em outras palavras diferentes daquela que correspondia ao seu nome próprio.

Como se tratava de uma atividade de escrita rotineira, voltada para a memorização e a destreza motora, possivelmente fazia com que Edna concebesse que o motivo e o sentido para aprender a escrever, naquele contexto educacional, era escrever o nome próprio sem esquecer as letras e tal qual a escrita da respectiva ficha. Em acréscimo, ela afirmava que tinha que “*aprender a escrever bonito*”, ou seja, o “*bonito*”, aqui expresso, a meu ver, significava dizer da maneira que a escola estabelece, não relacionando a escrita, nesse momento, ao belo que com ela se pode criar, expressar, encantar e imaginar. Contudo, durante o contato próximo que tive com essas crianças, percebia que, mesmo se adaptando àquela cultura escolar, nos momentos de brincadeira livre, em casa ou no bairro onde moravam, elas relatavam que aprendiam a escrever “*um monte de coisas lindas*” com seus colegas.

Ao constatar essa outra forma de as crianças se relacionarem com a escrita, gostaria de enfatizar que minhas observações não diminuem o trabalho das professoras, mas que as crianças também têm o direito de se apropriarem das letras do seu nome, do nosso sistema alfabético, mas também das práticas sociais de leitura e escrita de forma sistemática. Assim como defendem Soares (2004b) e Albuquerque e Leite (2011), esse conhecimento se dá em uma perspectiva de letramento, em diferentes situações de uso social da escrita, em que possam levantar suas hipóteses sobre o uso das letras a partir da exploração dos diversos suportes e gêneros textuais do universo infantil. Em outros termos, isso se faz respeitando as especificidades das crianças, devendo acontecer por meio de interações e brincadeiras que levem em consideração, também, que a escrita é apenas uma das cem linguagens por meio das quais elas podem se expressar (MALAGUZZI, 2016). Com relação a esse aspecto, vivenciei momentos em que o ensino da escrita apontava para essa direção do letramento, porém, ainda muito timidamente, pois não possibilitavam às crianças experiências de contato, ampliação de seu repertório de saberes e de exploração dos diversos tipos de materiais escritos, produzidos e disponíveis na instituição (poemas, cordel, literatura infantil, bilhetes, jornais, escritos digitais, etc.).

O ensino da escrita restringia-se, quase sempre, ao uso das letras para treino e memorização destas, tanto em relação ao seu nome próprio como de alguns personagens de histórias infantis. Ademais, analisando esse tipo de relação com o saber escrever, que foi descrito por Edna no excerto de fala já apresentado, lembro-me das palavras de Charlot (2001, p. 19) ao defender que “a questão [da relação com o saber] é sempre compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber [...] como desencadeia um processo de aprendizagem, [...] e entender o que ‘sustenta sua mobilização’ para o aprender”. Então, à luz dessa reflexão, pude compreender que os motivos (aprender a escrever igual o que ensina a professora, “gente grande”) e o sentido (aprender a escrever para agradar a “tia”) que as crianças encontraram para sua aprendizagem da escrita estavam relacionados às formas de conexão com o saber escrever que aconteciam, delimitadamente, naquele espaço pedagógico.

Partindo de minhas observações, dado que naquele contexto educacional se focava, principalmente, o aspecto técnico da escrita e a destreza motora das crianças, essas pareciam carecer de experiências desafiadoras, significativas e diversificadas com a escrita, que oportunizassem a elas a vivência de outros modos de se relacionar com esse saber, ou seja, por meio das interações, brincadeiras, situações de uso social e exploração das suas múltiplas linguagens.

Em outros termos, diferentemente de se reduzir a aprendizagem da escrita apenas a apropriação de um conjunto de regras e habilidades motoras, esta deveria consistir na oportunidade de a criança se apropriar de uma linguagem por meio da qual também fomentasse uma maneira de ser e de se manifestar mais amplos dentro da cultura em que ela participa. Portanto, os exemplos das falas de Edna e Eva mostraram que as crianças desse tipo ideal se empenhavam em apreender um saber escrever próprio daquela cultura escolar, pois, como bem expressam nos trechos apresentados, possivelmente, em suas relações com essa linguagem na escola, estariam internalizando uma concepção de escrita como sendo um instrumento de reprodução de um modelo a ser seguido, adotando posturas e construindo significados para sua aprendizagem.

Retomando a teoria de Charlot (2000, p. 62), ele postula que, na relação com o saber, não “esse saber em si mesmo”, existem formas específicas de os sujeitos se relacionarem com o mundo, ou seja, o autor chama a atenção para “o uso que é feito dele [do saber]” pelo sujeito epistêmico. Dessa maneira, o saber escrever para as crianças nesse tipo ideal parece não significar a apropriação do sistema de representação da escrita em seu

todo, da escrita como instrumento cultural complexo (VYGOTSKY, 1989) e como prática social (SOARES, 2002), e, sim, como um jogo de estratégias para não se sentirem excluídas daquela estrutura social. Vejamos algumas expressões acerca desse aspecto:

Pesquisadora: E você, Tânia, o que você disse aí na sua carta para o Joãozinho?

Tânia: Você vai aprender a escrever e desenhar, fazer a letra diferente, igual a minha. Então, você tem que pegar a caneta e o papelzinho e fazer tipo uma escadinha. Só que fazer assim: com a canetinha e depois desenhar. Ele vai aprender a escrever para ele estudar no colégio dele.

Bete: Se não estudar, a tia vai achar muito ruim, tu vai sair do colégio.

Kelson: Para você aprender a ler e não maltratar a tia, se não ela vai te botar para fora da escola. E se botar fora da escola, não vai ter onde estudar.

Nas falas de Tânia, Bete e Kelson, percebi um aspecto interessante que aponta para o receio de que suas permanências na escola dependeriam da sua aprendizagem da escrita. Por conseguinte, o sentido atribuído por elas à escrita, construído a partir de suas percepções sobre suas relações com essa modalidade da língua, foi como instrumento de negociação para garantir seu pertencimento naquele espaço educacional. Mais uma vez, percebo a utilização desse saber pelas crianças como um meio de atender aos anseios da escola.

Sendo assim, Tânia, ao falar “*Ele vai aprender a escrever para ele estudar no colégio dele*”, possivelmente estivesse se referindo ao seu sentimento de que deveria aprender a escrever com destreza para que pudesse se sentir fazendo parte daquela cultura escolar. Então, para isso, explica também que Joãozinho “*vai aprender a escrever e desenhar, fazer a letra diferente, igual a minha*”; “*fazer tipo uma escadinha*”, expressando, a meu ver, a semelhança ao seu processo pessoal de apropriação da escrita em que, provavelmente, o seu modo inicial de contato com as letras tenha sido centrado no aprender seus traçados, para que, após, soubesse fazer letras diferentes e diferentemente do jeito que sabia grafar. Enquanto isso, Bete afirma que “*Se não estudar, a tia vai achar muito ruim, tu vai sair do colégio*”, demonstrando que se percebe ameaçada a sair da escola caso não aprenda a escrever. Fico pensando sobre o que a criança poderia estar formulando como hipótese sobre o que mais, além da escrita, aprenderia na escola e sobre o que mais faria na escola. Desse modo de sentir a experiência escolar, no exemplo de Bete, a aprendizagem da escrita nos moldes ditados pela professora parece se tornar um passaporte para que continue permanecendo na escola, da mesma forma que para Kelson ao dizer que Joãozinho deveria “*aprender a ler e não maltratar a tia*”.

Essas afirmações parecem expressar o receio das crianças de que poderiam ser colocadas para “*fora da escola*” e que, por isso, alertam ao boneco Joãozinho sobre o fato de que ele possivelmente “*não vai ter onde estudar*”. Assim sendo, o agrupamento de crianças que representam esse tipo ideal parece estar na busca por atender os preceitos da escola, haja vista em suas falas denotarem que, para elas, em suas relações com a escrita, o motivo de aprender a escrever está no intuito de que saibam fazer as tarefas de escrita da escola para agradar as professoras. Com isso, ao apropriarem-se das letras e dos traçados indicados, elas cumprem o objetivo e se livram de não receber uma medida repressiva, a qual, na sua forma de pensar, seria até mesmo a exclusão da escola.

As falas dessas crianças me fazem pensar sobre a importância que a escola deveria dar às suas percepções, aos seus pontos de vista e sobre o que as fazem sentir-se bem nesse espaço, bem como a respeito do modo como gostariam que fossem tratadas em suas relações e formas de apreender os saberes construídos pela humanidade. Reflito sobre o que não é dito no cotidiano escolar, mas que é percebido e aprendido pelas crianças em suas relações entre si, com os adultos e com os saberes que a elas são apresentados. Nesse sentido, em relação à apropriação do saber escrever, penso que essas crianças, por meio de suas falas, questionam a escola, mesmo que de forma de indireta, sobre para quê serve aprender a escrever e qual a importância disso em suas vidas.

Sobre isso, chamo a atenção para o papel da escola e, mais especificamente, para a finalidade da Educação Infantil quanto ao trabalho com a linguagem escrita, ressaltando que corroboro com o pensamento de Galvão (2016, p. 25) ao frisar que “é necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização *stricto sensu*” e que “não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta”. Tal objetivo é possibilitar o desenvolvimento integral da criança, ampliando seus saberes por meio de experiências com o mundo físico e social. Em minha opinião, o ensino da escrita deve abrir caminhos para o processo de apropriação da escrita pelas crianças, acolhendo suas curiosidades e oportunizando momentos significativos que as façam sentir a necessidade desse saber. Justifico isso ao me lembrar do que bem salientou Vygotsky (1989, p. 133) quando se referiu ao fato de que crianças com idade entre 4 anos e meio e 5 anos de idade, quando já têm desenvolvida sua função simbólica, são capazes de ler e escrever. Segundo, pois, o que afirma esse pensador, o problema não estaria na idade, mas na “forma de ensinar a escrita como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa”.

Como já discutimos nesse estudo, Charlot (2001, p. 23) enfatiza que toda atividade do sujeito deve estar centrada na mobilização que nasce de dentro dele e que, por isso, a aprendizagem da escrita pela criança, por exemplo, consiste em que ela esteja engajada, envolvida nessa atividade de apropriação desse saber, encontrando sentido para essa aprendizagem. Dessa maneira, as crianças com quem convivi durante a pesquisa me levam a pensar no quanto elas ampliariam seus conhecimentos sobre a linguagem escrita se estivessem em um ambiente de Educação Infantil que possibilitasse, de forma significativa, um ensino para além da escrita como um código de transcrição da fala, com experiências em que “as letras se tornassem elementos da vida” (VYGOTSKY, 1989, p. 134) e que as mobilizassem a atribuir sentidos para a existência histórica e cultural desses signos linguísticos, nas diversas manifestações da linguagem escrita da cultura letrada a que pertençam. Assim sendo, esse saber estaria contribuindo com a construção de sua identidade, de uma imagem positiva de si, no sentido que se perceberiam exercendo sua cidadania por meio dessa linguagem e sendo respeitadas em seus ritmos de aprender e em suas formas de expressar o que pensam sobre algo, ou seja, sentindo-se incluídas no espaço educacional.

Destarte, esse receio das crianças de serem excluídas da escola e os sentidos que dão às suas relações com a escrita nesse tipo ideal só afirmam que, ao contrário disso, a escola, principalmente a de Educação Infantil, tem o papel de garantir o seu direito à aprendizagem da escrita, mas compreendendo que há outras maneiras mais produtivas de “aproximar as crianças – as que não têm muitas oportunidades, nem em casa nem em outras instâncias – da cultura do escrito” (GALVÃO, 2016, p. 25). Nesse tipo ideal, as crianças, como sujeitos histórico-culturais (ARIÈS, 1981; VYGOTSKY, 1989), em seus diferentes ritmos, agem com a esperteza de quem já sabe como driblar os obstáculos e ameaças que se lhes apresentam no cotidiano da instituição. Elas sabem que, por meio da apropriação do saber escrever, podem, também, tornarem-se queridas e elogiadas, assim como respeitadas por seus colegas e professoras, os quais irão considerá-las como alguém capaz em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, mais que aprender a escrever, as crianças buscam atender as expectativas da escola com relação a essa aprendizagem para agradar a todos do meio educacional, aos seus familiares e serem elogiadas por eles. Portanto, o preceito que predomina na relação com o saber escrever seria o de não desagradar a “tia”, ou os adultos de um modo geral, com quem as crianças se

relacionam e convivem no cotidiano, evitando passar vergonha ou, ainda, que ninguém ria delas por ainda não saber escrever.

As evidências disso são também retratadas nas falas de outras crianças quando tivemos os encontros coletivos:

Pesquisadora: Crianças, que conselho vocês dão ao Joãozinho sobre para quê ele aprender a escrever?

Maria: Você tem que aprender tudo. Tudo que a tia mandar. Eu digo para você desenhar tudo! Ele vai mudar de sala e quando ele ficar acertando vai ganhar um presente da professora. Vai ter prêmio! A gente faz a prova e tem um prêmio para a gente!

Tarciana: É porque se não, quando sua mamãe souber que você não sabe nem ler nem escrever e ganhar nota zero, a mamãe vai ficar muito triste! Quando a professora pegar as provas, ela vai ficar muito triste e magoada com ele.

Aline: Você tem que aprender a escrever para não é, é... fazer seus amigos ficar com ciúmes. Se eles ficarem com ciúmes, aqueles que têm ciúmes de você, que já aprendeu seu nome, não ligue, porque você é mais bonito como eles! Eu vou fazer uma cartinha bem especial para ele. Eu vou te dar um conselho! Você tem que aprender a escrever, para ninguém rir de você que não sabe escrever ainda!

Tainá: Joãozinho, você tem que estudar para você não ficar sem ler, escrever, porque isso fica muito vergonhoso.

Nesse trecho de conversa em que as crianças, ora falando para mim, ora falando diretamente para o Joãozinho, afirmam “*Você tem que aprender tudo. Tudo que a tia mandar*”, constato que sua relação com o saber escrever tende a ser na direção de agradar a professora. Sua aprendizagem da escrita está motivada para agradar a “tia” e ser elogiada, o que demonstra o quanto que a afetividade nesse período da vida da criança é essencial para sua aprendizagem e desenvolvimento (WALLON, 2005). Dessa forma, Maria, por exemplo, acredita que se Joãozinho “*ficar acertando, vai ganhar um presente da professora*”, bem como ganhará elogios. Maria, pelo fato de conviver com crianças também do Ensino Fundamental, demonstra perceber que estas, ao aprenderem escrever, mudaram para outras salas [séries]. Nesse sentido, ela se preocupa em corresponder às expectativas da escola com relação à escrita para que tenha a possibilidade de continuidade de seu processo de escolarização.

A respeito disso, observo que a criança já assimilou o discurso de que necessita adquirir certos conhecimentos esperados pela escola, especialmente envolvendo a escrita, para poder acontecer sua transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Ela já percebeu que, na escola, nos períodos em que seus colegas de outras séries são submetidos às avaliações internas e às avaliações externas, ganham prêmios por terem se saído bem nessas ocasiões. Então, assim como Maria, outras crianças associadas a esse tipo ideal

demonstram que o motivo de aprender a escrever é para fazer e aprender tudo que a professora mandar, porque “*Vai ter prêmio!*” e elogios. Além disso, terão até a possibilidade de passar para outro nível de escolaridade no qual elas fazem “*a prova e tem um prêmio*”. Dessa mesma forma, Tarciana salienta que precisa aprender a escrever para não “*ganhar nota zero*”, o que em si já é um prêmio, pois, se isso acontecer, sua mãe e a professora ficarão tristes e magoadas, ou seja, evita desagradar essas pessoas, a quem ela demonstra ter muito carinho e quer receber delas elogios e atenção.

Tarciana, muito possivelmente, já deve ter percebido o que significa não tirar boa nota mediante as expectativas de seus familiares e das professoras daquela cultura escolar. Por isso, ela antecipa para Joãozinho as consequências disso e coloca em evidência o papel que a avaliação pode ter em sua aprendizagem da escrita. Isso me fez lembrar a reflexão sobre a situação em que, para as crianças, “uma nota má dada pelo professor, por exemplo, inevitavelmente projeta uma sombra sobre elas” (LEONTIEV, 2010, p. 62). Nessa mesma direção, Aline e Tainá também demonstram o motivo e o sentido de aprenderem a escrever, os quais, além de apontarem para o fato de quererem ser elogiadas pelas professoras, consistem na garantia de que elas não irão passar por constrangimentos e vergonha por não terem ainda se apropriado do saber escrever.

Tais motivos e sentido estão bem visíveis nas afirmações de Aline ao dizer: “*você é mais bonito como eles!*”; “*para ninguém rir de você que não sabe escrever ainda!*”, ratificadas pelo que expressa Tainá quando justifica: “*para você não ficar sem ler, escrever, porque isso fica muito vergonhoso*”. Esse esforço das crianças em se apropriarem do saber escrever, na perspectiva de sua cultura escolar para não desagradar ou decepcionar suas professoras, sugere que a criança, no seu período pré-escolar, já percebe a dependência em relação às pessoas com quem lida diretamente. Nesse sentido, não é de se estranhar que ela apresente essa percepção, pois, segundo o que explica Leontiev (2010, p. 60), a criança sempre leva “em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isso realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas”. Em acréscimo, o mesmo autor sugere que seus sucessos, fracassos, bem como “suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação”.

Seguindo esse pensamento, nesse recorte da realidade educacional retratado pelas crianças, destaco o quanto elas são protagonistas em todo seu processo de aprendizagem, possibilitando-nos enxergar em suas ações a materialização da ideia de que

“o sujeito [se constitui] como um conjunto de relações e processos” (CHARLOT, 2000, p. 45). Nessa tendência dominante, que orienta a relação das crianças com a escrita no contexto escolar, encontra-se igualmente estabelecida a utilização desse saber como uma forma de atendimento às significações vigentes naquela cultura escolar. Nessa mesma direção, compartilho, a seguir, outros exemplos de trechos em que as crianças relatam como lidam com valores preconcebidos, transmitidos para elas por seus responsáveis e outros adultos, sobre o que significa aprender a escrever.

Tarciana: Para ele não ser preguiçoso e ouvir uma estória. É porque ele tem que aprender a estudar, a ler... importante ainda porque ele tem que trabalhar e dirigir. Não pode bater nos outros, ter muito cuidado! O Joãozinho tem que aprender a ler, a escrever e um monte de coisas. Se não, ele vai ficar burro e, quando ele crescer, não vai saber de nada, vai ficar burro, aí, ele não vai se lembrar de nada. Aí, quando ele for para a faculdade, vai ficar burro! Porque minha mãe, minha avó, meu pai e meu tio diz para eu aprender a ler, para eu ir para a faculdade e arranjar um emprego. Se não aprender a escrever e a ler, você não vai arranjar trabalho nenhum, não vai ter casa, onde morar, onde dormir, porque nós só ganha as coisas quando nós trabalha, estuda... Você vai ficando grande, grande e vai para o primeiro ano, segundo, terceiro e aí vai para outra escola que é mais difícil... Por isso, você está estudando agora, e na faculdade que demora anos para fazer.

Brena: É porque é bom escrever, é bom estudar... quando a tia passar a tarefa pra casa, aprender a fazer nome, porque ele pode ser médica ou ser médico... ou trabalhar...

Pesquisadora: Tainá, qual é a importância de aprender escrever?

Tainá: Tem que aprender a escrever para não ficar burro. Para quando ter uma mulher e filhos muito inteligentes. Aprender a escrever para quando ensinar seus filhos serem muito inteligente... Porque quando tiver adulto e não vai saber ler e escrever, não vai saber ensinar seu filho, Joãozinho.

Tais julgamentos de valor sobre esse saber, simbolicamente, perpassam todo o meio escolar, tornando-se regras, o que induz também que as crianças construam uma relação com o saber escrever que esteja em conformidade com as concepções e falas dos adultos, como um código de conduta escolar a ser seguido.

Pela fala de Tarciana, é possível inferir que não se vai muito longe sem empenho em apreender os discursos e as ideias pré-estabelecidas que sua professora e seus familiares têm sobre o saber escrever. Então, nesses discursos, os valores reproduzidos servem de explicação para os motivos para se aprender a escrever quando a referida criança revela que é para “*não ser preguiçoso*” e “*para trabalhar... porque minha mãe, minha avó, meu pai e meu tio diz para eu aprender a ler para eu ir para a faculdade e arranjar um emprego*”. De modo bastante claro, a criança não foca sua motivação no

objeto da aprendizagem, que é a escrita em si, mas naquilo que lhe fizeram crer que é possível conseguir ou evitar de acontecer ao se apropriar desse saber.

Baseada em minhas observações em sala e nas conversas informais com a criança e com sua avó durante o preenchimento da ficha de dados pessoais, acho importante salientar que essa relação com o saber escrever está diretamente ligada à história dessa criança. Tarciana morava com a avó, que demonstrava o desejo de mandá-la de volta para a casa de seu pai, pois afirmava que a criança “dava trabalho” para realizar suas tarefas escolares e que não tinha tempo de cuidar dela. Além disso, a avó afirmou que não gostava muito da criança e que ainda bem que contava com a ajuda de sua filha mais nova no que diz respeito ao acompanhamento de sua aprendizagem escolar. Então, era a tia que, embora brigasse com ela e a maltratasse muito (segundo relatos da professora), auxiliava a criança na realização das atividades da escola depois que chegava de sua faculdade.

Como seu pai também não podia ficar com ela e não se esforçava para tê-la morando com ele, pude perceber fortemente, em suas falas, que, por meio de suas relações com a escrita, ela revelava uma preocupação com o que seus familiares diziam com relação a sua aprendizagem escolar. Acrescento a esse fato que, ao expressar “*se não aprender a escrever e a ler, você não vai arranjar trabalho nenhum, não vai ter casa, onde morar, onde dormir, porque nós só ganha as coisas, quando nós trabalha, estuda*”, provavelmente demonstra sua insegurança sobre o quanto aprender a escrever pode implicar em sua vida afetiva, no sentido de poder ter onde morar, dormir e trabalhar. Desse modo, o motivo e o sentido para que aprenda a escrever são fomentados a partir de sua relação com os adultos que a cercam, pois, assim, garantirá não apenas a sua sobrevivência no ambiente escolar, mas a sobrevivência no âmbito familiar.

Aspectos semelhantes quanto à atribuição de sentido para o aprender a escrever também são apresentados por Brena, embora suas origens sejam diametralmente opostas. Em sua fala, Brena me fez perceber que, para ela, a importância de aprender a escrever era para ter uma profissão, o que demonstra correspondência com o quanto seus pais valorizavam “o estudo” e a aprendizagem da escrita para sua vida futura, o que foi afirmado por eles durante o preenchimento da ficha de dados sobre a criança. Seu pai, formado em contabilidade, dizia comprar livros e um computador para incentivá-la a aprender a escrever, para que se tornasse médica no futuro, já que este era o desejo expresso pela criança em casa. De igual modo, Tainá expressou que, para ela, o motivo e a

importância de aprender a escrever estavam atrelados ao futuro, pois quando tivesse filhos poderia ensiná-los a escrever, sustentando o que seus pais haviam me falado em uma conversa informal. O pai de Tainá me disse que ele e sua esposa falavam muito com ela sobre a importância de aprender esse saber enquanto a auxiliavam na realização das tarefas da escola.

Nesse tipo ideal, ao explorar e refletir um pouco mais sobre esses trechos de fala citados, observo que as crianças, considerando o que os adultos (professoras, seus responsáveis) dizem sobre o aprender a escrever, apropriam-se de seus discursos e estes passam a alimentar suas crenças em relação à prática da escrita. Aprendendo o saber escrever como um preceito escolar, as crianças vão construindo sentidos e desejos para sua relação com o saber escrever justificados em aspectos como: *escrever para não ficar “burro”, para crescer, ser trabalhador e não ser preguiçoso, ser inteligente, para ter uma profissão, para ser igual às crianças grandes na forma como escrevem, ter um emprego, passarem de ano até chegar à faculdade*. Assim sendo, a motivação e o sentido atribuídos pelas crianças à aprendizagem do saber escrever se deslocam da própria atividade de escrita para as promessas, ameaças e expectativas que a escola e a família lhes impõem como um conjunto de normas, valores e “bons costumes” a serem seguidos.

Isso se justifica porque, em suas relações sociais, a criança vive tanto em um grupo mais íntimo, no qual “as relações [... familiares] determinam suas relações com todo o resto do mundo”, quanto em um segundo grupo maior, “formado por todas as demais pessoas, sendo que as relações com essas são mediadas pelas relações que ela [a criança] estabeleceu no primeiro círculo, mais estreito” (LEONTIEV, 2010, p. 60). Não sendo algo tão simples para as crianças, elas, na condição de sujeitos, veem-se obrigadas a sobreviver em meio às investidas dos adultos que mediam suas relações com o aprender, fomentando a construção de imagens sobre si mesmas, nas quais elas são caracterizadas como preguiçosas, burras, desmotivadas e/ou desinteressadas para aprender.

Pensando nisso, gostaria de elucidar que, tratando-se de relação entre adultos e crianças na cultura escolar investigada, percebo, em suas falas, o quanto os pequenos sujeitos se preocupam com essas concepções e imagens que possam estar sendo construídas sobre eles. Nesse sentido, reporto-me ao corpo teórico desse estudo e constato que essa realidade reforça a ideia de que “a imagem da criança no pensamento pedagógico comum é a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que procura identificar-se ao modelo criado por esta projeção”

(CHARLOT, 1977 *apud* KRAMER, 1982, p. 26). Além disso, “cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social” (SARMENTO, 2006, p. 19), sendo, por isso, conduzida a driblar as dificuldades que esse sistema lhe impõe.

Destarte, a partir das interpretações dos adultos sobre as reações e os comportamentos das crianças em suas relações com a escrita, aquelas crianças extraíam o grau de importância sobre a aquisição desse saber para suas vidas, resignificando sua função social e tomando para si, como sujeitos construtores de suas próprias histórias, a responsabilidade de apreender esse saber para satisfazer certos anseios quanto ao seu futuro. Para configurar mais ainda essa tendência no modo de as crianças se relacionarem com a escrita, enfatizo como elas, para atenderem a rotina pedagógica, através de suas atitudes e opiniões, inseriam-se nesse cotidiano. Para isso, fez-se relevante olhá-las como sujeitos ativos em todo seu processo de conhecimento e observar o modo como sentiam e questionavam sobre o que as afetavam em seu dia a dia, desvelando, em suas estratégias de apreensão e utilização da escrita naquele meio escolar, como se dão os processos de ensino e de aprendizagem desse saber.

Na configuração desse tipo ideal, constatei, nas observações em sala e nas falas das crianças, que elas, em suas relações com a escrita, demonstravam empenhar-se para atender às demandas da rotina pedagógica normatizada pela escola, adaptando-se a esta e, ao mesmo tempo, reagindo à preponderância dos momentos destinados às atividades de escrita, em detrimento de outros tempos pedagógicos, de outras necessidades e interesses infantis. Vejamos, a seguir, as falas das crianças sobre como, por meio da escrita, buscavam satisfazer aquela rotina pedagógica estabelecida e quais sentidos e pontos de vistas construía sobre o lugar que a escrita ocupava em seu cotidiano escolar.

Pesquisadora: Estávamos falando sobre para quê Joãozinho aprender a escrever. Você poderia me dizer qual tarefa de escrever que Joãozinho e você gostam e qual não gostam?

Tatiane: As tarefas que eu não gosto, é aquelas de pintar e a gente tem de ficar tentando. A tia disse que a gente tem de ficar escrevendo do jeito que a gente sabe. Porque minha mão fica doendo e eu não gosto. Eu gosto a [tarefa] que eu pinto e a que a tia escreve na lousa. Uma tarefa que ele [Joãozinho] não gosta. Porque ele não sabe como é e aí ele fica aperreado e aí fica perguntando para os outros como é. É que tem uns desenhos para pintar e tem umas listrinhas para ele desenhar o nome dele. É só do lado que tem o animal.

Pesquisadora: Edu, você desenhou ele na sala de aula dele? É esse desenho aqui?

Edu: É.

Pesquisadora: Ele tá fazendo o que na sala de aula? Porque ele está assim? Ele não está com a mão na mesa, ele está assim (falou botando suas mãos para trás do corpo).

Edu: Porque ele não está querendo fazer a agenda!

Pesquisadora: E ele quer fazer o que? Ele não quer fazer agenda, e ele quer fazer o que, então?

Edu: Ler!

Edna: Joãozinho, é para você desenhar uma casa, uma porta, uma janela, árvore, tu, teus amigos, família. Joãozinho, você precisa aprender a escrever, ler, fazer tudo. Se você não fizer seu nome completo muitas vezes, não vai aprender. As tarefas de escrever que não gosto de fazer é de fazer cinco vezes: Edna, Edna, Edna, Edna,...

Pesquisadora: E o que você estava dizendo, Aline?

Aline: Eu estava dizendo que umas horas que faz é ficar chata as tarefas... Fica cansada e que a gente não aprende. Você tem que aprender sempre a escrever seu nome e seu nome completo para não esquecer.

Neto: Aí, você faz a escola, desenha, pinta, escreve, desenha, vai errar a letra A, B, C, D, E, F, G e você não vá bater nos seus amigos, entendeu?!

No diálogo com Tatiane, ela expressa alguns tipos de atividade de escrita que eram realizadas no cotidiano, as quais não gostava de fazer. Ao expressar que tais tarefas eram “[...] *aquelas de pintar e a gente tem ficar tentando*”, ela me fez perceber que se referia àquelas que, por serem solicitadas todos os dias da mesma forma, tornavam-se repetitivas e enfadonhas. Essas tarefas pareciam não despertar nela o desejo de realizá-las, talvez porque exigiam da criança um exaustivo treinamento motor para a escrita por meio dos traçados das letras, tendo, por esse motivo, fadiga muscular, como bem expressou ao revelar que sentia sua mão doer. Em acréscimo, Tatiane, ao comentar que tinha que ficar “*escrevendo do jeito que a gente sabe*”, demonstrava não ver sentido nisso que lhe era solicitado, o que me fez supor que seria pelo fato de não ter clareza sobre o que sabe sobre esse “*jeito de saber escrever*”, não se sentindo segura em manifestar suas hipóteses linguísticas.

Ademais, ela exemplificou outros tipos de tarefas que, inclusive, foram observadas por mim em sala. Nessas tarefas, as crianças ora escreviam as palavras com a ajuda da professora, que pronunciava os sons de cada sílaba, ora eram solicitadas a pensar sobre quais letras deveriam ser colocadas para escrever o nome, ao lado do desenho de um objeto ou de um personagem de uma história lida. Isso também está em meus registros sobre as reações de ansiedade e insegurança das crianças em sala diante dessas atividades, que exigiam delas o reconhecimento das letras e associações grafofônicas na escrita das palavras. Sobre essas sensações, Mello (2014, p. 26-27) nos ajuda a entender que, com essa forma de “ensinar primeiro as letras para então chegar aos processos de comunicação e expressão, se perdeu de vista a função social da escrita, ou seja, o fim mesmo para o qual a escrita foi criada”. Sendo assim, a autora enfatiza que essas atividades “não constituem uma atividade de expressão”, pois ensinam às crianças “que escrever é desenhar letras” e,

dessa forma, “o escrever fica cada vez mais mecânico, pois, sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever”.

Talvez por isso é que Tatiane preferia mais copiar as palavras que a professora escrevia na lousa do que ficar “tentando escrevê-las”. Esse fato reafirma o pensamento de Vygotsky (1989, p. 120) de que “o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa”, sendo necessário que se compreenda “a história do desenvolvimento dos signos na criança”. Assim sendo, Tatiane, ao expressar seu ponto de vista e o que sentia sobre as tarefas de escrita realizadas na rotina pedagógica da escola, parecia colocar em evidência aquele uso rotineiro das formas de ensino da escrita, questionando, mesmo que de forma não intencional, por meio de suas relações com esse saber escrever, o sentido dos recursos de repetição, memorização e cópia que eram utilizados. Dessa maneira, a criança se afirma como sujeito, como aquela que deveria ser centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009), mostrando-se protagonista de seu processo de aprendizagem da escrita ao buscar o encontro de um sentido nessa sua relação com o saber escrever, a partir do que lhe era oportunizado no cotidiano escolar.

Nessa mesma direção, Edna e Aline demonstram que a escrita, naquela rotina pedagógica, ocupava todo o tempo de suas experiências escolares e que aprender a escrever, muitas vezes, não se tornava uma ocupação interessante, já que, naquelas tarefas, era pedido que elas escrevessem seus nomes várias vezes como bem expressam em: “*As tarefas de escrever que não gosto de fazer é de fazer cinco vezes Edna, Edna, Edna...*” ou em: “*Você tem que aprender sempre a escrever seu nome e seu nome completo para não esquecer*”. Por meio dessas afirmações, as crianças demonstram questionar o sentido daquela quantidade do tempo da rotina que era destinado a tarefas gráficas que consistiam apenas no treino motor e no esforço que todos os dias empregavam na memorização de letras.

Neto parece corroborar com o ponto de vista de Edna e Aline sobre aquela rotina, pois descreveu para mim que todos os dias, antes do recreio, desenhava, pintava e escrevia várias vezes. Após retornar do intervalo, desenhava de novo, escrevia novamente, errava as letras e, ao concluir essas tarefas, era orientado a brincar sem bater nos colegas. Com base nessa rotina, Neto já havia incorporado aquele fazer escolar em que nada de inusitado acontecia em sua relação com a linguagem escrita, assim como também em relação ao seu tempo de viver outras experiências escolares. Nesse mesmo caminho,

percebo que outra criança, o Edu, também questiona o sentido de fazer a agenda, que era feita todos os dias.

Nesse percurso, notei que as crianças copiavam letra por letra, em um exercício motor de baixar e levantar a cabeça repetidamente para fazer tal qual estava na lousa, mesmo que, às vezes, não soubesse sobre o que escreviam. Por meio do desenho, Edu encontra a possibilidade de transgredir tudo isso, ao dizer que Joãozinho estava com as mãos para trás porque não queria escrever na agenda. Nesse sentido, a agenda, que poderia ser compreendida pela criança como um instrumento em que a escrita tem o objetivo de comunicar algo, possivelmente se torna para a criança mais uma ação mecânica e repetitiva, como apenas mais um local, assim como seu caderno, o livro, a folha de papel, etc., no qual ela deve treinar, desenhar, copiar letras e palavras que não dizem nada para ela.

Apesar do que Edu, Edna e outros sujeitos da pesquisa comunicavam acerca das tarefas de escrita naquela rotina pedagógica, por meio dos desenhos que faziam e explicavam para o boneco Joãozinho, refleti sobre a importância que deve ser dada ao desenho, tanto no processo de construção da aprendizagem da escrita pela criança, quanto como arte, criação, como fonte de imaginação infantil. Nesse aspecto, reporte-me aos estudos de Vygotsky (1989, p. 121), que nos mostra e considera, além da brincadeira de faz de conta, o desenho como algo que está ligado à origem dos signos escritos, pois, através da evolução da criança em seus rabiscos, na sua busca por representar como veem e pensam os objetos, pessoas e situações vividas, aos poucos ela vai compreendendo que, além de expressar seu pensamento sobre as coisas desenhando-as, podem também manifestar-se representando esse pensamento por meio de signos escritos. Considerando esses aspectos, posso inferir que a forma como as crianças se referiam àquelas tarefas com desenho não manifestava a possibilidade de expressarem livremente suas ideias, seus sentimentos e criarem, através da linguagem do desenho e da escrita, um canal de comunicação e de participação sociais. Isso, a meu ver, representa uma perda qualitativa na aprendizagem “porque o desenho é para a criança uma linguagem, o gesto ou fala. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever, a criança se serve do desenho” (MOREIRA, 1991, p. 20).

Nessa perspectiva, comungo com Charlot (2000, p. 34) quanto ao fato de que “estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo”, ou seja, um sujeito epistêmico

cujo “corpo é um lugar de apropriação do mundo, [...] um conjunto de significações vivenciadas” (CHARLOT, 2000, p. 69). Assim sendo, ao me lembrar do gesto de Edu ao colocar suas mãos para trás do corpo, representando, em gestos, para mim, o que havia desenhado, reflito sobre a importância de uma escuta sensível e cuidadosa às crianças, considerando a manifestação de suas múltiplas linguagens em suas relações com a escrita no cotidiano. Isso se justifica porque é preciso oportunizar às crianças experiências que garantam a vivência dessas linguagens, respeitando os direitos delas de conhecer-se, expressar, explorar, brincar e participar, definidos na BNCC (BRASIL, 2017).

O que percebo nas falas de Edu, Tatiane, Edna, Aline e Neto é o quanto eles afirmam, no espaço escolar, sua capacidade de transgredir e, assim, encontrar formas para criarem, imaginarem, expressarem sua subjetividade, suas múltiplas linguagens e construir sua identidade. Na perspectiva desse olhar, reporto-me às minhas leituras que apontam para a necessidade de “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” (FORMOSINHO, 2007, p. 14). Acredito que, desse modo, elas, as crianças, afirmam-se como sujeitos, que “estão sob a forma de um mundo, produzido pela espécie ao longo de sua história e que existe antes da criança, sob forma de estruturas, ferramentas, relações, palavras e conceitos, obras” (CHARLOT, 2000, p. 53). Portanto, nascem em um mundo repleto de saberes, de um patrimônio cultural, que devem confrontar, explorar, reconstruir e reinventar.

Na esteira dessas reflexões, em minha “leitura positiva” (CHARLOT, 2001, p. 23) sobre essas crianças que nos falam, imersas nesse mundo, nessa realidade educacional, vejo crianças que, ao mesmo tempo, reproduzem e transformam tudo aquilo que é apresentado ou “proposto” para elas, do seu modo peculiar de ressignificar pessoas, objetos e situações ao seu redor. Assim, percebo as crianças, como diz Charlot (2000, p. 33), na condição de um sujeito que “interpretando o mundo, dando sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua singularidade”, produz cultura. Com isso, elas nos mostram que, mesmo se adaptando e tendo que reproduzir as regras da escola, que existe um jeito novo de fazer, de apreender saberes, construindo um modo de relação com o saber escrever que lhes é próprio, revelando igualmente um mundo infantil, que é singular e global ao mesmo tempo, plenamente inserido e conectado com o mundo dos adultos (ARIÈS, 1981), inseridas em seu contexto cultural e político (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Destarte, configurando essa tendência de as crianças se relacionarem com o saber escrever, percebi que seus móveis (ou motivos para aprender a escrever) passam pela finalidade e o desejo de agradar a professora, a todos da escola, de ser querida e elogiada, assim como de ser bem-vista por seus familiares para não passar vergonha por não saber escrever. Como toda relação com o saber, além desses aspectos sociais, implica também uma relação consigo mesmo e, por isso, uma relação identitária, a criança é mobilizada pelo desejo de ser vista como inteligente, capaz de seguir adiante em seu processo de escolarização no respectivo ambiente escolar, tendo, para isso, que se adaptar às regras quanto ao tempo da rotina organizado para suas tarefas de escrita, que era durante quase todo o período que estavam em sua sala de atividades, e, às formas como se dá o ensino dessa modalidade da língua. Embora questionando e encontrando maneiras de intervir nessa realidade, as crianças buscam mesmo é garantir sua permanência naquele contexto educacional. Assim sendo, o sentido ou a importância para a aquisição desse saber está deslocado para um tempo distante: aprender a escrever para crescer, para escrever igual às crianças grandes, para ensinar os filhos, ter uma profissão (ser médico, professora), arranjar um emprego e ter dinheiro para atender suas necessidades individuais.

Acrescento a isso o fato de que a relação com o saber escrever, nesse caso, parece-me estar longe de ser uma atividade intelectual no sentido de que a criança queira aprender escrever para se apropriar da escrita como uma linguagem, como uma prática social. Ela tende a aprender escrever como motivo de sobrevivência escolar, como um código que necessita para atender aos preceitos e expectativas dos outros. Veremos que isso afirma seu marco diferencial no que se refere ao que ocorre no tipo ideal a seguir.

4.2 Escrita como competência situacional (Tipo Ideal II)

Diferentemente do tipo ideal anterior, esse revela uma tendência dominante que coloca as crianças na busca pelo domínio do saber escrever como uma competência situacional, ou seja, um conhecimento estratégico do qual elas não podem abrir mão por se tratar de uma garantia e um passaporte para satisfazer seus legítimos interesses na situação que estão vivenciando. Enquanto no primeiro tipo o objetivo era atender às expectativas dos outros, nesse tipo ideal a satisfação está voltada para os próprios interesses da criança.

Pesquisadora: Você poderia falar do seu desenho para mim e para o Joãozinho agora?

Brena: Aqui é o lápis, o livro e o caderno dele (referindo-se ao Joãozinho). Tem um escorregador, um pula-pula para ele brincar.

Pesquisadora: Ele tá onde?

Brena: Na escola.

Pesquisadora: Fazendo o que?

Brena: Tá olhando!

Pela forma como Brena fala de seu desenho, inferimos que, no cotidiano escolar, devido ao grande número de tarefas voltadas para o treino da escrita, algumas tarefas ocupam boa parte do tempo das crianças em sala e que quase não sobra momentos para o brincar livre, para o movimentar-se e para fazer outras coisas das quais necessitam, como suas necessidades afetivas, emocionais e psicomotoras.

Nos trechos das falas das crianças, que mostro a seguir, elas demonstram, ao contrário do tipo ideal anterior, estar voltadas para atender seus desejos pessoais e, por isso, buscam formas de satisfazê-los construindo, a partir de seus próprios anseios, os motivos para se apropriarem do saber escrever.

Pesquisadora: Brena, você pode dizer ao Joãozinho para quê aprender a escrever?

Brena: É muito saber fazer a tarefa, pode aprender e pode pintar ou pode fazer muito tarefa e pode... Só se a tia deixar, tu pintar ou pegar brinquedo, que a tia manda em tu. Pra escrever, você tem que estudar ou brincar..., quando a tia der um brinquedo, não pode brigar porque a tia vai botar de castigo e você não vai para o recreio. Ler, brincar um pedaço, fazer agenda, estudar as letras, brinca com os outros, fazer tarefa... pintar... pra depois brincar.

Pesquisadora: Para quê Joãozinho aprender a escrever?

Aline: Pra ficar feliz, brincando de esconde-esconde, de pega-pega, um monte de coisa... Pra aprender muitas coisas, coisas divertidas que você gosta e aprender a fazer muitas coisas que ele quer! Você tem que escrever para aprender muitos desenhos. E eu fiz um monte de coração para você aprender!

Ao buscar compreender o que Brena anunciava, recordei dos dias em que, em sala, percebia, nas expressões corporais das crianças, a vontade de se movimentarem livremente. Entre as posturas mais frequentes, elas se esticavam nas cadeiras e externavam a vontade de brincar ou, às vezes, algumas ficavam brincando sozinhas com o lápis ou com o colega do lado.

Sempre que podiam, principalmente quando a professora saía da sala, as crianças encontravam maneiras de sair de suas mesas e interagir com os colegas, explorando diversos movimentos corporais e pegando algum brinquedo ou objetos da estante. Nesse sentido, penso que Brena, em sua forma de falar, possivelmente demonstra perceber que, em sua rotina pedagógica, repleta de atividades gráficas, para que pudesse

satisfazer suas necessidades individuais de brincar e interagir com os colegas, a condição primeira era aprender a escrever, adaptando-se obviamente à perspectiva de escrita que já discutimos anteriormente. Desse modo, o objetivo, naquela situação, era demonstrar à professora que já sabia fazer as tarefas e, assim, ganhar a sua autorização, para poder brincar.

Ao falar sobre isso para Joãozinho, Brena expressa sua percepção sobre como as coisas aconteciam e como se configuravam as tarefas de escrita no cotidiano, bem como ela fazia para que conseguisse atender às suas necessidades e o desejo de logo ficar livre da tarefa para poder brincar. Assim sendo, vejo como suas necessidades de brincar com os outros e a prática do desenho se misturavam naquela situação. A meu ver, essa criança possivelmente estaria dizendo como, em meio àquelas experiências escolares com a escrita, ela encontrava, no aparente domínio desse saber exigido, um meio, um “trampolim” para atender a seus interesses mais imediatos.

As palavras de Aline corroboram as de Brena quando parecem expressar que seu motivo para aprender a escrever está ligado a poder fazer muitas coisas divertidas na escola. Desse modo, vejo que Aline, ao exemplificar que as coisas divertidas seriam “*aprender seu nome, seu nome completo, fazer um sol, uma casinha, um coração e uma bonequinha*”, estaria demonstrando, possivelmente, o jeito poético e próprio da criança de ser e se relacionar com os saberes e o quanto, para ela, apreender a linguagem escrita estava relacionada à possibilidade de poder criar, imaginar e expressar ideias e sentimentos. Nesse sentido, ela parecer ver a linguagem do desenho como um instrumento de criação em que “a criança desenha para brincar” (MOREIRA, 1991, p. 15).

Por outro lado, ao afirmar que “*tem que escrever para aprender muitos desenhos*”, isso me faz inferir que, talvez, ela estivesse se referindo a certo fazer escolar cotidiano no qual teria que fazer muitos desenhos com o pretexto de escrever seu nome, para, somente depois, poder realizar seus desejos de brincar criando e imaginando. Sobre esse brincar e desenhar, vale lembrar que, para Vygotsky (1989), no processo pré-histórico de aquisição da linguagem escrita da criança, os gestos estão ligados à origem dos signos escritos e além da “representação gestual por meio do desenho”, “a segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos [brincadeira de faz de conta] das crianças” (VYGOTSKY, 1989, p. 121-122). Sendo assim, a assertiva do pesquisador considera “a brincadeira do faz de conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1989, p. 125) e me leva a

questionar sobre: qual tem sido o espaço da brincadeira de faz de conta no planejamento das atividades de escrita a serem realizadas pelas crianças naquele espaço escolar?

Buscando compreender o significado do brincar para a aprendizagem da escrita das crianças no contexto escolar pesquisado, recorro às postulações de Vygotsky (1989) ao enfatizar a necessidade de compreensão de que “é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo” (VYGOTSKY, 1989, p. 106) e que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitivamente” (VYGOTSKY, 1989, p. 110). Então, a escola, ao oportunizar o contato da criança com o saber escrever, deve possibilitar que este ocorra no contexto do brincar para que as crianças descubram e sintam, “nas situações de brinquedo”, o quanto as letras, as palavras e a escrita como instrumento cultural fazem parte de suas vidas e as conectam nas suas relações com o mundo. Nessa perspectiva teórica, reflito que, na fala de Aline e Brena, talvez elas estejam mostrando a necessidade desse brincar na escola, do brincar livre em que, segundo Vygotsky (1989), são as crianças que constroem suas próprias regras e que não tem o mesmo significado do brincar pedagógico, o qual, embora também tenha sua importância, difere-se do primeiro, pois tem uma intenção educativa, um objetivo a ser atingido, planejado pelo adulto. O brincar livre também é pedagógico, pois nele a criança representa papéis sociais, cria situações parecidas às que vivem em seu mundo real para compreendê-las e, assim, constroem conhecimentos sobre esse mundo, ressignificando o que acontece em seu entorno.

Nessa perspectiva, as falas de Brena e Aline me levam a assinalar as palavras de Moreira (1991, p. 20) ao refletir que “para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca. O brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo”. É, pois, da necessidade de esse brincar estar presente na escola que as crianças falavam e que as faziam utilizar-se de estratégias, por meio daquela específica aprendizagem da escrita, para driblarem os adultos e conseguirem satisfazer a vontade de brincar. Sendo assim, o motivo construído em sua relação com o saber escrever é aprender a escrever para fazer as tarefas em tempo hábil, tendo como objetivo conseguir o passaporte para a brincadeira. Conforme indicado por Charlot (2000), se o sentido está associado ao que dá prazer e à satisfação em realizar uma atividade, então, podemos dizer que o sentido para o saber escrever só se completa, naquele contexto, no momento em que as crianças, cumprindo as tarefas envolvendo a escrita, podem desfrutar da brincadeira.

Nesse tipo ideal de relação com o saber escrever, as crianças investigadas, além de desejarem aprender a escrever para atender a desejos particulares, entre os quais está o

seu desejo de brincar livre, também expressam o quanto é essencial para sua aprendizagem a interação com o outro no contexto escolar. Em razão disso, elas apontam para o desejo de brincar em pares e para o fato de que aprender a escrever somente terá sentido se o ensinar e o aprender estiverem vinculados ao direito de brincar com seus pares. É o que elas nos mostram nos trechos a seguir.

Aline (olhando para Joãozinho): Você tem que é ficar muito com seus amigos brincando; eu fiz um monte de coração para você aprender!

Brena: Ele gosta de brincar com a amiga, gosta de ler um livro, também gosta de desenhar.

Raul: Ele gosta de escrever bola, jogar de bola... Ele não gosta de ficar sem não brincar no parquinho, sem não brincar na quadra, no campo. Ele não gosta de não ler um livro, de não brincar na cama elástica. Não dá tempo de nós fazer agenda, os desenhos, e não dá tempo de brincar, no recreio... mas, o nosso recreio é bem pouquinho e o dos grandes é muito!

Para Aline, ser feliz em suas brincadeiras na escola, como bem expressou no diálogo acima, significava também que essas brincadeiras fossem compartilhadas com a presença do outro. Durante as observações, percebia que as crianças buscavam sempre um jeito para conversarem entre si em sala. Muitas vezes, pareciam se empenhar em concluir suas atividades de escrita ligeiro para poderem atender a essa necessidade de conversarem, de interagirem entre si em sala.

Aline era uma das crianças de sua turma que sempre trazia estojos usados de maquiagens de sua mãe. Ela também trazia seus brinquedos e convidava outros colegas para brincarem com ela na sala, sempre que sobrava tempo ou no intervalo do recreio. Talvez, por essa razão, essa menininha tenha enfatizado a necessidade de Joãozinho brincar com os amigos. Suponho também que Aline, ao dizer olhando para o boneco Joãozinho que havia feito “um monte de coração para você aprender!”, desejava animá-lo a querer aprender a escrever e, provavelmente, estaria manifestando a ideia de que, para que se aprenda escrever, é necessário sentir-se envolvida por relações de afeto consigo mesmo e com o outro. Nesse sentido, ela não apenas parece expressar seus sentimentos de empatia e alteridade pelo colega, mas também uma cultura de pares (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007) em relação àqueles que com ela avançam nessa caminhada de apropriar-se da escrita como um instrumento cultural, uma vez que “cada um leva em si o fantasma do outro” (CHARLOT, 2000 p. 47).

Vejo mais uma vez, a partir da fala da Aline, a criança manifestando, em sua inteireza e por meio de suas linguagens, a necessidade de interagir no contexto educativo.

A respeito da relevância da interação abordada pelas crianças, ressalto a ideia de que aprender “é entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens” (CHARLOT, 2000, p. 47), e ainda que “essa estrutura humana complexa [que é a criança] é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1989, p. 33). Sendo assim, penso que as ideias desses dois autores não apenas confirmam como explicam a necessidade que foi apresentada pelas crianças de aprenderem em contexto de interações consigo, com o outro e, igualmente, com o saber.

Pensando nisso, é possível também perceber que Brena e Raul, além de apresentarem seu desejo de interagir com os colegas, parecem afirmar que, na escola, a organização do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura não pode deixar de acontecer distante das situações de brincadeira. Quando Brena afirmava para mim que Joãozinho “*gosta de brincar com a amiga, gosta de ler um livro*” e Raul diz que “*ele gosta de escrever bola, jogar de bola*”, percebo que, nessa forma de se expressarem, a palavra ler e escrever vêm sempre juntas da palavra brincar. Isso me faz refletir que, nessa situação, possivelmente eles estejam manifestando uma característica de sua forma própria de aprender na qual o brincar é essencial. Ademais, suponho pelas falas das crianças que haja uma insatisfação entre elas quando o assunto é brincar e interagir com seus pares.

Sobre isso, Raul diz claramente que “*não dá tempo de nós fazer agenda, os desenhos, e não dá tempo de brincar. No recreio, mas o nosso recreio é bem pouquinho e dos grandes é muito*”. Ele, assim como as outras crianças da pesquisa, demonstra sua insatisfação com o tempo que é destinado às atividades de brincar, especialmente o tempo de brincar no recreio, em comparação com o intervalo das crianças mais velhas. Reflito sobre qual sentido eles estariam atribuindo às suas experiências escolares nesse momento de suas vidas em que o mundo é mais que um lugar para se estar, ele é um espaço de descobertas. Além disso, é inegável que “o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos” (CHARLOT, 2001, p. 21). Nessa direção, as crianças da pesquisa, como sujeitos sociais e políticos (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007), parecem reivindicar que, na relação com o saber escrever, elas também sejam atendidas em suas necessidades individuais e coletivas de conhecer esse objeto cultural através da interação e da brincadeira.

Sobre isso, faz-se importante lembrar que a criança é amparada legalmente quando as DCNEI (BRASIL, 2009), em seu Art. 9º, defendem que, na Educação Infantil,

as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Em outros termos, isso significa dizer que a função social e política da Educação Infantil deve caminhar na direção de possibilitar apreensão da escrita por meio da interação e da brincadeira, em que as crianças sintam a necessidade de se revelar por meio do desenho, da dança, da pintura, etc., mas, também, através da escrita, como outra forma de expressão em seu meio cultural. Então, nesse contexto educacional, o que percebo é que essas crianças buscam ser ouvidas de diversas formas no espaço educacional para assegurar suas necessidades de interagir e brincar e para que sejam consideradas em sua indivisibilidade, no que se refere às “[...] dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural [...]” (BRASIL, 2009, p. 19). Pensando nisso, talvez seja por esse motivo que, nessa tendência dominante de relação das crianças com a escrita, o elemento mobilizador para a aprendizagem do saber escrever sejam as próprias brincadeiras. Sendo assim, a escrita nesse caso mais uma vez é apreendida e utilizada pelas crianças não como um objeto cultural de seu mundo letrado, mas como um meio, uma estratégia para atingirem outros objetivos que não dizem respeito a esse saber.

Além do brincar e da interação com os pares, outro aspecto apresentado pelas crianças nesse tipo ideal foi o empenho em atender às demandas das tarefas de escrita para satisfazerem suas necessidades de movimento, como se vê nas falas de Tânia e Riana.

Tânia: Tem que fazer o nome dele completo para depois ele poder pintar e desenhar o que ele quiser! Importante é para ele aprender a ler, fazer o nome dele completo, brincar, então você tem que escrever muito. Ele corre, aí, depois, ele corre muito e fica cansado.

Riana (falando sobre o seu desenho): Tia, este é o Joãozinho na minha sala.

Pesquisadora: Ele está sentado...

Riana: Eu não gosto não, cansa!

Apesar de as crianças também se cansarem ao correr, o maior cansaço ao qual elas se referem nesses trechos de fala é aquele relacionado ao tempo que é dedicado às tarefas de escrita: durante todo o horário que estavam em sala, sem contar com o tempo de lanche e de espera para o recreio. Assim sendo, o cansaço é de estar parado, sem movimentos livres, o que fica demonstrado nas falas de Riana e Tânia ao dizerem com firmeza para mim que ficar ocupando seu tempo com tarefas, sem brincar, com seu corpo em uma mesma posição sentada, não lhes era agradável, pois cansava. Então, ao construir essa relação com o saber escrever no cotidiano escolar, elas mostravam

perceber que, com o domínio do saber escrever, conseguiriam terminar em menos tempo as tarefas e, assim, poderiam realizar os movimentos e posturas de que mais gostavam.

Ao recorrer às minhas anotações em sala, lembrei-me do quanto as crianças se esticavam em suas cadeiras, mostravam-se inquietas e adotavam diferentes posturas enquanto estavam sentadas. Algumas vezes, levantavam-se de suas cadeiras indo em direção aos colegas de outras mesas, mesmo sabendo que seriam solicitados a retornarem para seus lugares. Dessa maneira, eu percebia que as crianças demonstravam o quanto os movimentos livres de seu corpo eram essenciais para produzir efeitos sobre o pensamento em seu processo de aprendizagem. Por isso, suponho ser tão evidente as falas das crianças que expressavam seu desejo de aprender a escrever para *“ir pro parquinho, jogar bola, pular na cama elástica, correr até ficar cansado e ficar feliz, brincando de esconde-esconde, de pega-pega”*.

É preciso salientar, como já o fiz antes, a importância que Vygotsky (1989) e outros autores atribuem à inserção cultural das crianças no mundo da escrita. No entanto, o modo de fazer essa inserção deve ser considerado a fim de que tal tarefa faça sentido para elas e, ao mesmo tempo, não lhes roube o movimento, igualmente tão valioso para o seu desenvolvimento psicológico. Nessa direção, também penso nas reflexões de Dantas (2005, p. 1) que, ao reportar-se aos estudos de Wallon, diz que o movimento da criança é uma necessidade esquecida nas escolas, que *“as necessidades das crianças são direitos das crianças”* e que *“as necessidades motoras não são apenas necessidades de movimento, são também necessidades posturais”*.

Então, ao dialogar com as lembranças dos preciosos momentos em que interagi com as crianças durante a pesquisa de campo, sinto que, por meio de suas vozes representadas nesses trechos, elas manifestavam-se sobre coisas que lhe afetavam e expressavam sua indignação pela forma como os adultos tratam suas necessidades e interesses na escola. Assim, elas articulavam astutamente a atividade de brincar com o processo de aquisição das técnicas de escrita, preservando o que achavam relevante para suas vidas e o que consideravam como indispensável ao seu modo singular de estar no e com o mundo. Entre esses elementos, as crianças priorizavam: o brincar livremente, a vontade de se expressar de forma livre por meio do desenho, da pintura, de interagir e fazer *“um monte de coisas divertidas com os colegas”*, inclusive a prática de se deleitar com a leitura de um livro, com um brinquedo, de movimentar amplamente seu corpo e

experimentalizar diversas brincadeiras construídas na vivência de suas infâncias, permeada por seus afazeres escolares rotineiros.

As crianças necessitam aprender em contextos educativos que considerem seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, como bem garante a BNCC (BRASIL, 2017). No entanto, as crianças anunciavam por meio de suas falas que esses direitos precisavam ser melhor considerados e possibilitados no planejamento curricular da escola. Por conseguinte, diante dessa realidade educacional, penso sobre esse processo de alijamento das crianças em seu direito de participação da organização das experiências educativas, de serem colocadas à margem das decisões da escola quanto à escolha de atividades no que se refere ao saber escrever, as quais lhes façam construir sentido e que respeitem sua forma de se apropriar e produzir conhecimentos, principalmente seu jeito de pensar a escrita. Vejo que ainda não assumimos plenamente a concepção de criança como atores sociais (SARMENTO; PINTO, 1997), que buscam espaços para a “participação infantil na organização escolar”, afirmando-se como “sujeitos ativos com direitos próprios” e apresentando seus pontos de vista sobre o mundo que a cerca. Isso se justifica porque basta estarmos um pouco mais atentos e veremos que as crianças, por meio das suas várias formas de expressão, sempre se posicionam sobre aspectos que dizem respeito às suas atividades no mundo, sobre os meios de utilizar os objetos desse mundo e sobre os tempos necessários para que possam viver suas infâncias.

Dessa maneira, enquanto no tipo ideal II a tendência dominante de relação com o saber escrever aponta para as crianças buscando satisfazer suas necessidades individuais e fazendo com que estas possam ser atendidas no momento presente, no tempo imediato; no tipo ideal I, elas vislumbravam, em sua ação de apreender esse saber, agradecer, atender às expectativas futuras dos adultos. Apesar de estarem voltadas mais para si, mesmo assim, no presente tipo ideal, as crianças ainda se “submetem” aos preceitos estabelecidos pela escola, pois, pelo que vimos, é agindo dessa forma que elas podem ser o que são, ou seja, crianças, e, a partir disso, conquistarem seu espaço como sujeitos de direitos. Se a vontade de brincar é o que as move em relação à aprendizagem da escrita, o sentido que constroem para essa aprendizagem, isto é, a importância que atribuem aos conhecimentos sobre a escrita é que estes representam o seu passaporte para o país dos espaços lúdicos.

Em meio a essa realidade, não podemos esquecer que a criança também é um sujeito epistêmico e, por isso, apreende intelectualmente os objetos do mundo, conceitua

esses objetos e faz uso consciente de tudo o que apreende. É por esse prisma, por essa forma de olhar a criança, que apresentaremos o próximo tipo ideal de relação das crianças com a escrita.

4.3 A escrita como um conteúdo intelectual (Tipo Ideal III)

Esse terceiro tipo ideal se diferencia dos dois anteriormente discutidos porque as crianças em sua relação com o saber escrever pareciam revelar que estavam movidas pela vontade de compreender o que é a escrita, ainda que estivessem partindo de um saber escrever descontextualizado das práticas sociais de escrita. Sendo assim, elas se envolviam em uma atividade de pensar sobre essa linguagem, manifestando suas impressões sobre as experiências escolares com o aprender a escrever que lhes eram oferecidas no cotidiano e, mais especificamente, sobre o que significava, para suas vidas, saber nomear, identificar e grafar aqueles elementos do nosso sistema de escrita, como exemplifico a seguir.

Pesquisadora: Para quê aprender a escrever?

Anne: Joãozinho, você precisa ler, fazer o nome dos outros e aprender a escrever e aprender as letras do alfabeto! E... também contar até 30! Minha avó bota para eu fazer o nome dos animais. E aí eu faço! Fazer cavalo..., girafa..., zebra, elefante, jacaré. Eu sei o que é escrever! É fazer o nome... aprender a ler... a ler estórias. Para você aprender a fazer o A, E, I, O, U. Eu sei! A, B, C, D, F...

Igor: Eu sei a importância das letras! Aprender as letras, fazer tudo com as letras, escrever, fazer o nome, fazer tudo que é importante.

Suzi: É importante para ele poder fazer nome diferente, sem ser do ABC... A, B, C, D...

Bitá: Aprender as letras e aprender a escrever também. A gente tem que escrever para formar palavras.

Aline: Para aprender a escrever o seu nome completo e os nomes dos outros. Importante, é para ele aprender o alfabeto e todas as letrinhas

Anne, ao inferir suas percepções sobre para quê aprender a escrever, demonstrava que suas relações com a escrita na escola têm sido voltadas para a nomeação, para o reconhecimento e a escrita das letras, tanto para compor seu nome próprio como para formar outras palavras. Diante disso, suponho que Anne afirmava a sua compreensão de que, para aprender a escrever, era necessário conhecer as letras e saber grafá-las.

Ao nomear todas as letras do alfabeto, isso me levou a pensar que o motivo e o sentido construídos por Anne para sua aprendizagem da escrita, possivelmente, restringia-se ao desejo de apropriação das unidades gráficas de nosso sistema alfabético com o objetivo de aprender a fazer aquelas tarefas de escrita da escola e, além disso, saber fazer

as atividades que sua avó passava para ela em casa. Notei, a partir das descrições de Anne sobre as tarefas que fazia com a avó, que o princípio da memorização e do treino de letras e palavras da cultura escolar persistia também no contexto familiar, o que traduzia uma forma de conceber a escrita como um “código de transcrição gráfica das unidades sonoras e não como uma representação da linguagem” (FERREIRO, 2001, p. 10). Em outros termos, o entendimento acerca do saber escrever estava na tecnologia da escrita, mas focando apenas nas unidades linguísticas que compõe esse saber. Entretanto, percebi, na forma como Anne expressou, que a atitude da avó era motivo de carinho e cuidado com seus estudos, pois demonstrou prazer também em compartilhar essa informação. Isso me mostrou que o saber escrever também pode ser de interesse das crianças e o quanto o envolvimento dos responsáveis por elas, no processo de aprendizagem da escrita, pode ser significativo, motivando-as, embora em casa ainda se reproduza o modo como ocorre o ensino da escrita na escola.

Sobre isso, a fala de outra criança, em outro momento, deixa claro que a relação com a família também pode compor o rol de móveis para esse processo de aprendizagem: *“Na minha casa tem uns livros, aí eu leio. Em casa eu desenho e brinco de escolinha com minha irmã e alguma vez com meu pai e com minha mãe”* (Alania). Essa fala da criança Alania denota que o valor dado à aprendizagem da escrita pelos familiares e responsáveis pode funcionar como uma referência para a criança na sua relação com esse saber.

Seguindo a análise das falas das outras crianças, constato que, concordando com o ponto de vista de Anne sobre o sentido de aprender a escrever, Igor e Aline reforçam que a importância desse saber está no aprender as letras e com elas formar palavras. Apesar de estarem demonstrando possivelmente uma vontade (desejo) de se apropriarem do saber escrever, o uso desse saber parece, ainda assim, vinculado ao atendimento de tarefas descontextualizadas, de memorização e de traçado das letras. Portanto, parecem não estar incluídas nessas atividades as palavras sobre as quais as crianças possam ter curiosidade de escrever e/ou ideias que quisessem comunicar.

Sobre a fala de Suzi, reflito que, provavelmente, ela estivesse expressando sua vontade de ir além daqueles exercícios de escrita e de sua rotina escolar, aprendendo outras palavras, talvez até desejando vivenciar outras possibilidades de uso das letras. A criança parece perceber que saber escrever vai além de simplesmente saber grafar as letras do

alfabeto. Assim sendo, é provável que ela esteja querendo escrever coisas e palavras novas, as quais, nesse momento de sua vida, seja de seu interesse.

Na mesma direção, ainda na fala dessas crianças, algo interessante está relacionado ao pronunciamento de Bita ao dizer para o boneco Joãozinho que ele deve “*aprender as letras e aprender a escrever também*”. Vejo que ela diferenciava o “*aprender letras*” do “*aprender a escrever*”, o que me faz supor que, talvez, estivesse ressignificando sua forma de ver a linguagem escrita, levantando a hipótese de que apropriar-se dessa modalidade da língua não implica só escrever letras, mas que existe algo a mais na atividade de apreender esse saber. Vejo aqui um sujeito histórico e cultural, trazendo um pouco do que já aprendeu sobre a escrita em suas experiências vividas no contexto extraescolar e, portanto, no mundo letrado do qual já se faz partícipe, articulando tais conhecimentos ao que lhes apresentam no meio escolar.

Isso me faz reportar ao conceito de currículo que as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 18) apresentam, definindo-o como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural [...], de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Nessa direção, Ferreiro (2001, p. 17) também nos alerta para o fato de que “se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar”. Por esse motivo, é importantíssimo termos em conta o fato de que as crianças não pedem permissão para aprender, elas simplesmente aprendem a partir de inferências e representações construídas durante a sua inserção no mundo dos adultos; esse mundo que, como afirma Charlot (2000), lhes é preexistente e no qual elas surgem e dele precisam se apropriar para sobreviver.

Nessa mesma direção, Leite e Albuquerque (2011, p. 93) afirmam que “as crianças nascem em um mundo em que existe uma extraordinária profusão de letras, presentes em vários materiais [...]” e que desde muito pequenas “elas apresentam um interesse crescente para a aprendizagem das letras”. Sobre essa forma de a criança se apropriar da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 27) também chamam a atenção para o fato de que algumas crianças vivem experiências desafiadoras e significativas com a escrita e outras entram na linguagem escrita por meio do treino das “habilidades básicas” e que, provavelmente, as primeiras crianças se tornarão leitoras e as outras, quanto a isso, terão “um destino incerto”. Então, pensando no que enfatizam essas autoras, entendo que, a

partir das experiências que as crianças tiverem com a linguagem escrita, elas constroem suas percepções acerca de como sentem e concebem esse saber, tornando essa linguagem um conhecimento relevante ou não para sua vida. Portanto, acredito que as crianças, como sujeitos de grande agência, a partir de suas experiências e dos recursos letrados disponibilizados no seu meio familiar, antes de chegarem à escola, constroem suas percepções sobre a escrita.

Dessa forma, é preciso que os professores promovam uma articulação entre as experiências vividas pelas crianças com esse objeto cultural e os saberes sistematizados pela escola, a fim de que as crianças possam entrar em atividade intelectual, ressignificando-os e produzindo novos conhecimentos. Percebi que essas crianças, ao buscarem se apropriar daquele saber escrever escolar típico, traziam suas percepções construídas de suas vivências extraescolares, buscando construir sentido sobre como a escrita lhes era apresentada no ambiente educacional. Nessa construção, as crianças mostravam, por meio de suas falas e atitudes, que, apesar da fragilidade no sentido acerca da escrita, elas ainda se engajavam nessa atividade intelectual.

As fragilidades a que faço referência têm a ver com o foco dado pelas professoras apenas nos “aspectos gráficos” em torno da escrita, tais como: a qualidade e a direção do traçado, a distribuição espacial das formas, as orientações dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc.), entre outros. Embora as crianças já demonstrassem estar no processo de perceber alguns “aspectos construtivos”, como, por exemplo, saber que desenhar era diferente de escrever e que havia certa relação entre grafema-fonema (FERREIRO, 2001, p. 19-20), elas ainda demonstravam um baixo conhecimento acerca da função social da escrita por causa do distanciamento causado pela escola entre esse processo de alfabetização das crianças e os letramentos sociais (SOARES, 2015). Portanto, observo que Anne, Igor, Susy, Bitá e Aline demonstravam muito o desejo de saber com quais letras escreviam seu nome, com o uso de quais letras escreviam o nome de alguns personagens das histórias infantis, o nome dos animais, formar diferentes palavras, sempre na perspectiva de “*fazer tudo que é importante*” para a escola (Igor).

Durante as observações, percebi que as crianças vivenciavam muito pouco as experiências que envolvessem o uso social da escrita. Apenas o livro didático, em algumas atividades, apresentava uma proposta mais voltada para o letramento (letras de músicas, parlendas, adivinhas, bilhetes), mas precisava ser explorado com esse fim. Sendo assim, o processo de apropriação da escrita se tornava superficial e artificial, dificultando que as

crianças a utilizassem como objeto cultural em toda sua plenitude, descobrindo as diversas possibilidades de seu uso social na cultura escrita em que estavam inseridas. Destarte, lembrando que “atividade”, como já mencionei anteriormente, diz respeito aos “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto)”, os quais devem coincidir sempre com o objetivo do sujeito, “isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2010, p. 68), constato que, nesse tipo ideal, as crianças se envolviam em uma atividade de apropriação dos aspectos gráficos da linguagem escrita quando conseguia lhes atribuir algum sentido.

Infelizmente, essa apropriação ainda não lhes permitia comunicar algo ou construir uma ideia, ou seja, ainda não era possível utilizar esse saber como um instrumento cultural complexo. Assim, o motivo e o objetivo para aprender a escrever eram quase sempre coincidentes com as necessidades do espaço escolar. Portanto, a atividade de aprender a escrever não congregava o motivo e o objetivo que as mobilizavam quando aprender implicava fazer as tarefas de escrita da escola.

Nesse contexto, aprender a escrever implica apropriar-se de certo saber escolar e não da linguagem escrita em sua plenitude, ou seja, de uma atividade. No entanto, essa terceira tendência dominante de relação das crianças com a escrita me fez constatar que algumas delas, de certa maneira, estavam envolvidas em uma atividade intelectual a qual caminhava em função do sentido que as crianças lhe atribuíam que era o de utilizar essa linguagem para comunicar algo relevante para elas. De acordo com suas falas, elas demonstravam perceber que, por meio da escrita, poderiam compreender e informar coisas que diziam respeito à sua vida, ao seu contexto familiar e escolar. Isso foi percebido nos momentos em que, durante a conversa das crianças com Joãozinho, pedi que dissessem para ele qual a importância de aprender a escrever em uma folha de papel, desenhando ou escrevendo.

As crianças, de forma competente, mostraram que, por meio do desenho e da brincadeira de faz de conta, suas relações com a escrita também poderiam acontecer e que, por meio da escrita, poderiam fazer a leitura da realidade em que viviam. Dessa forma, puderam expressar o sentido e o motivo para sua aprendizagem da escrita, como demonstro nos diálogos abaixo.

Situação 1

Pesquisadora: Qual a importância de você e Joãozinho aprenderem a escrever?

Tatiane: Para quando a gente brincar de escolinha, a gente tem que ler. Porque é muito importante, a gente tem que ver como é as conta, quanto é a luz...

Situação 2

Pesquisadora: Isaque, o que você desenhou aí?

Isaque: É que ele [Joãozinho] está com raiva.

Pesquisadora: Por que?

Isaque: Por causa que o irmão dele morreu.

Pesquisadora: Morreu de que?

Isaque: Por causa que o menino matou ele. E ele está com raiva!

Pesquisadora: Ah, ele ficou chateado porque o irmão dele morreu. E como ele vai fazer para ficar feliz e não ficar mais zangado?

Isaque: Ele pegou o menino, matou e ficou feliz.

Pesquisadora: E ele pode ficar feliz em matar alguém? (Isaque ficou calado).

Pesquisadora: O que ele está fazendo?

Isaque: Ele está lendo a história do irmão dele.

Como podemos perceber, Tatiane e Isaque mostraram que, mesmo ainda não sabendo escrever convencionalmente, são capazes de fazer, de modo singular, uma leitura do seu mundo, de sua realidade social, dos objetos de sua cultura e de situações que enfrentam em seu dia a dia, as quais lhes atingem emocionalmente, cognitivamente e afetivamente. Nesses diálogos, eles anunciavam que, através da apropriação da escrita, podiam expressar seus sentimentos sobre fatos ocorridos em suas vidas.

Sendo assim, na Situação 1, é constatável que Tatiane parece externar seus receios e preocupações com relação aos problemas financeiros de seus familiares. Sobre isso, acho interessante contextualizar que o pai de Tatiane havia me informado, durante o preenchimento da ficha sobre os dados pessoais da criança, que ele e a esposa estavam desempregados, passando por dificuldades e contando com ajuda de alguns familiares próximos. Então, possivelmente, Tatiane me pareceu mostrar que já percebia que aqueles sinais gráficos escritos na conta de energia da sua casa comunicava algo, uma informação muito importante que ela gostaria de saber um pouco mais sobre isso. Na brincadeira de faz de conta, esse enredo surgiu, abordando o desejo de compreender o que aqueles escritos informavam e como eles afetavam o seu mundo real. Tatiane, assim, ao querer entender aqueles materiais escritos, que faziam parte do seu cotidiano, parece perceber o sentido (o valor) que aprender a escrever poderia ter na sua vida.

Sendo assim, Tatiane não apenas parece pensar sobre o que a escrita representa, como também demonstrava que já percebe uma função ligada ao seu uso. Desse modo, motivo e objetivo para aprender a escrever parecem entrar em coincidência e essa atividade começa a produzir sentido para a criança. Ela parece estar impulsionada a adquirir esse saber que lhe permitirá, entre outras coisas, entender o que significava

aquelas contas de energia utilizadas por seus pais. Assim, por meio da brincadeira de faz de conta, as crianças acabaram ressignificando os materiais escritos do seu universo letrado, procurando ler sua realidade e encontrar um significado quanto ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais de que são partícipes.

Seguindo a análise dessas falas, a forma como Isaque expressou, no papel, sua percepção sobre qual a importância de aprender a escrever me fez reportar às anotações sobre um pouco de sua história de vida. Tais anotações me possibilitaram perceber que, em seu papel, ele havia “escrito”, por meio do desenho, a história de seu irmão, que havia sido assassinado. Sobre esse fato, fiquei ciente nas conversas com algumas professoras e com uma pessoa responsável por ele, que compareceu na escola em uma reunião marcada para que eu explicasse sobre a pesquisa. Para tal história, ele criou um final expressando seus sentimentos de raiva e tristeza com relação ao que havia acontecido com seu irmão. Isaque e seus irmãos moravam em um abrigo, fato informado pela coordenadora dessa instituição enquanto preenchia a ficha de dados, pois seus pais não podiam mantê-los e em raríssimas vezes iam visitá-los. Embora analisar desenhos não tenha sido meu foco nessa pesquisa, Isaque havia desenhado um livro e um menino, o que me fez entender que, naquele livro, ele, possivelmente, havia escrito uma história que comunicava o que havia acontecido com seu irmão, sendo isso confirmado por ele.

Isaque quase sempre se envolvia em conflitos na sala de atividades por esconder, em sua mochila, alguns brinquedos dos colegas e objetos da professora. A meu ver, ele era excluído em todos os sentidos: de um lado, em seu âmbito familiar, e por outro, na escola, devido ao fato de ainda não saber escrever e não seguir fielmente as regras da escola. Assim, constatei que, tal como Tatiane, Isaque, por meio de sua relação com o saber escrever, ainda que de forma não convencional, buscou expressar o que lhe afetava e, ao mesmo tempo, compreender fatos ocorridos em sua vida. Com base nisso, podemos inferir que Isaque demonstrou, por meio da escrita de um livro, que poderia comunicar acontecimentos relevantes, bem como expressar seus sentimentos.

Sendo assim, percebi concretamente que as condições sociais, históricas e culturais influenciavam na relação das crianças com o saber escrever. Essa constatação fundamenta-se em minhas leituras sobre a teoria da relação com o saber, na qual é defendida a ideia de que é a condição humana de um indivíduo “que faz dele um sujeito [...] partilhando um mundo com outros sujeitos” e que essa condição “impõe ao filho do homem que se aproprie do mundo e construa a si mesmo, se eduque e seja educado”

(CHARLOT, 2000, p. 49). Ademais, partindo dessa assertiva do autor, penso nas situações que as crianças abordaram ao pensar sobre suas relações com a linguagem escrita, refletindo sobre o sentido que estariam construindo em seu processo de humanização e conseqüente construção de sua subjetividade e identidade. Sendo a escola, ao mesmo tempo, um espaço de instrução e de relações, poderia estar atenta em proporcionar às crianças a construção de experiências mais autênticas com os saberes que ela anuncia, principalmente com o saber escrever, estabelecendo, sempre que possível, um vínculo entre esses saberes e as situações em que se constroem as identidades das crianças.

Nesse percurso, as crianças também deveriam ser movidas a viver experiências em que pudessem exercitar sua oralidade, pois, enquanto expressam sua forma de pensar o mundo, suas relações com o outro e com os saberes, vão, ao mesmo tempo, construindo e organizando “sua capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência” (ZABALZA, 1998, p. 51). Com base em tais experiências, a criança também vai se tornando capaz de desenvolver e apreender a linguagem escrita. Isso se justifica porque as crianças, no decorrer da oportunidade que lhes dei para oralizarem situações que lhes afetam e expressarem o que pensam e sentem sobre suas relações com o saber escrever oportunizado pela escola, além de perceberem que o que elas falam é importante naquele âmbito educativo também constroem sentidos para a aprendizagem da linguagem escrita. Portanto, as crianças precisam ser incentivadas a falarem sobre suas experiências vividas com a linguagem escrita, fora e dentro da escola, e o que sabem sobre essa atividade de grande relevância social.

Como vimos, as crianças demonstraram envolvimento em uma atividade que, de certo modo, trouxe-lhes à consciência os modos pelos quais elas vão se apropriando da escrita e percebendo que essa forma de linguagem é uma das muitas maneiras de nos comunicarmos com os outros, bem como de contarmos as nossas histórias, de falarmos sobre o contexto em que vivemos e sobre o que pensamos e/ou sentimos. Portanto, para as crianças, o motivo de aprender a escrever, nesse tipo ideal, também foi coincidente com o objetivo de apreender o conteúdo da escrita, ou seja, dos elementos gráficos presentes nos materiais escritos, mas que, entre outras coisas, também tratavam de conteúdos pertinentes as suas vidas, tais como acontecimentos, pensamentos e emoções.

O grupo de crianças pertencentes a esse tipo ideal, além de perceber a escrita como um instrumento e uma tecnologia que pode comunicar fatos de suas histórias de vida, também, em sua atividade de buscar compreender como a escrita funciona, verbaliza

hipóteses construídas na sua relação com esse objeto simbólico e cultural, no seu empenho por aprender a escrever. Isso fica evidenciado nos diálogos e trechos a seguir.

Pesquisadora: como é que a gente aprende a escrever?

Raul: [...] quando muito ele escrever, aprender as letras. No “Cebelo” (cérebro).

Pesquisadora: Mas, como é que se aprende a escrever?

Edu: Pensando na cabeça!

Pesquisadora: Como é pensando na cabeça?

Júnior: Pensando nos números. Ele não sabe qual é o depois do 6 e daí ele vai no cérebro e daí ele sabe que é o 7.

Pesquisadora: Como é que vai pensando as letras, como é?

Júnior: Ele não sabe qual é a letra depois do “Y”, lá no final. Aí, ele vai pensar e daí ele vai saber que é o Z.

Alânia: Pensando as letras do seu nome: aprender o “A”, o “L”...

Pesquisadora: Mas, vocês têm tempo para pensarem?

Raul: Eu acho que não! A tia não deixa muito!

Júnior: Para ela deixar nós pensar, quando nós pensar, daí na outra vez nós aprender... nem ter que estudar no reforço e na tarde pra aprender.

Pesquisadora: Bitá, você tem dúvidas sobre aprender a escrever assim como Joãozinho?

Bitá: Eu acho que a forma que eu faço as letras... eu não sei... Tem umas coisa que eu sei, tem outra parte que eu não sei! Eu acho que vou escrever um dia. Tia, como é que se escreve Joãozinho? Queria escrever uma cartinha para o meu pai e minha mãe. Eu não sei ainda escrever, mas eu desenho um desenho para meu pai e minha mãe.

Pesquisadora: Desenhar é a mesma coisa que escrever?

Bitá: É, e fazer algumas letras e palavras, mas quando a gente está escrevendo, faz alguma letra e vai aprendendo a escrever. Quando a gente vai fazendo as letras, a gente vai aprendendo a escrever, aí a gente erra e escreve.

Anne: Vou ler a minha cartinha. ba...xi, ca, ba, ve, lo, ra co, e... co... la... o... (tentava juntar as letras que havia escrito para expressar algo para Joãozinho).

Quando pergunto sobre como se aprende a escrever, Raul parece expressar que se aprende a escrever escrevendo e pensando sobre o que se escreve. Segundo ele, “*quando muito ele escrever, aprender as letras. No “Cebelo” (cérebro)*”. Ao buscar compreender se nessa afirmação Raul estava se referindo aos exercícios de memorização que as crianças do tipo ideal I tanto enfatizavam, percebi que ele, ao concordar com a resposta de Duda (“*pensando na cabeça*”), estava falando de um apreender a escrita, pensando sobre como funciona seu sistema de representação (FERREIRO, 2001, p. 12).

Prosseguindo o diálogo, Júnior, ao dizer que “*ele não sabe qual é a letra depois [...]. Aí ele vai pensar e [...]*”, explicava como pensava para se lembrar das letras do alfabeto, assim como Alânia ao mencionar que precisava “*aprender o “A”, o “L”, para escrever seu nome próprio*”. Assim sendo, ao detalhar um pouco mais sua explicação, Júnior demonstra perceber que da mesma forma que pensa a representação da escrita também o faz para aprender a representar os números. Segundo ele, “*pensando nos números, ele não*

sabe qual é o depois do 6 e daí ele vai no cérebro e daí ele sabe que é o 7". Isso me fez crer que, provavelmente, na relação dessas crianças com a escrita, a atividade de pensar sobre esse saber estaria relacionada ao fato de que, na representação dos sistemas numéricos e da linguagem escrita, "as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais" (FERREIRO, 2001, p. 13) e "[...] não apenas de transcrição dos sons, de memorização de letras, de percepção sonora das palavras ou de técnicas de grafia" (AUGUSTO, 2003, p. 122).

Isso se justifica porque, no processo de aprendizagem da escrita pela criança, ela "passa a [ser um] sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento" (SOARES, 2015, p. 89). Sendo assim, as autoras reforçam a ideia de que as crianças, no cotidiano escolar, precisam ter a oportunidade de tempo para pensarem sobre a escrita e sobre o ato de escrever, com respeito a seus ritmos e formas próprios de se apropriarem desse saber. Com base no que expressa Júnior, podemos inferir que ele queira dizer que seria interessante que a professora pudesse "*deixar nós pensar, quando nós pensar, daí na outra vez nós aprender... nem ter que estudar no reforço e na tarde pra aprender*".

Sobre essa realidade escolar refletida nas palavras de Júnior, penso sobre o contato que a criança deva ter com a escrita na Educação Infantil, observando que é o adulto quem vai lhe possibilitar esse contato. Sendo assim, considerando que o processo de alfabetização não se conclui na Educação Infantil e que se inicia antes de a criança entrar na escola, continuando em todo seu percurso escolar, creio que esse adulto precisaria considerar a forma de pensar infantil sobre linguagem escrita como algo muito importante para seu desenvolvimento integral.

Ademais, o que pude observar, ao lembrar as palavras daquela professora que desabafou dizendo "quando sinto que uma criança não está bem em sua aprendizagem da escrita, busco meus métodos. Meus métodos não são de pontilhados, de cobrir e sim com alfabeto móvel, bingo de letras [...] desde o início do ano, as crianças já são avaliadas em sua escrita", é que existia um esforço muito grande em encontrar um método que possibilitasse um processo de apropriação da escrita pelas crianças de forma mais eficiente, atendendo às expectativas da Secretaria da Educação quanto à avaliação dessa aprendizagem, demonstrando que o ensino da escrita na EI estava bem distante da forma de conceber a alfabetização como um processo que apenas se inicia na EI. Ao contrário do que esperavam as professoras sobre seus métodos e uma aprendizagem da escrita efetiva,

os resultados de suas práticas pedagógicas pareciam caminhar em outra direção, na contramão de como as crianças aprendem a escrever, pois percebi que elas se empenhavam em apenas decorar letras e sons para formar palavras.

Sobre isso, Soares (2015, p. 92-93) destaca a importância de que se busque um método de alfabetização (“não um manual, artefato pedagógico”) que, abolindo o tradicional, concilie “essa nova compreensão do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever com as condições objetivas de possibilidade da escola”. Para tanto, é preciso superar o equívoco do espontaneísmo sobre a aprendizagem da escrita, como a “ambiguidade conceitual, a que pode nos levar à ortodoxia da escola”, ou seja, aos preceitos denunciados pelo agrupamento das crianças no tipo ideal I. Pensando nisso, em meu processo de aprender a pesquisar e saber sobre como as crianças se relacionam com a escrita na escola, busquei entender a forma como Bitá e as demais crianças sentiam, pensavam e descreviam seu ato de escrever. Nesse percurso, encontrei respaldo para construir tal conhecimento nos estudos de Barré-De Miniac (2000, 2006 *apud* DIEB, 2015) acerca das dimensões da relação com escrita, especialmente a dimensão da verbalização sobre o ato de escrever.

Segundo Dieb (2015, p. 21),

Barré-de Miniac (2006) defende a apropriação da escrita como a elaboração de uma relação individual do sujeito com essa atividade, com a sua aprendizagem e com os seus diferentes usos sociais, o que pressupõe uma ênfase nas ações e iniciativas do estudante em relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Destarte, por meio desta ótica teórica, observo que Bitá, ao verbalizar suas impressões sobre a escrita, expressa uma dificuldade em compreender o que lhe pedem no ato de escrever. Segundo ela, “*eu acho que a forma que eu faço as letras... eu não sei... Tem umas coisa que eu sei, tem outra parte que eu não sei!* “. Diante dessa fala, penso que talvez seja por essa razão que apreender o ato de escrever seja, para ela, algo ainda distante, quando diz “*eu acho que vou escrever um dia*”.

Esse “escrever”, como já mencionei anteriormente, parece ora se limitar às expectativas da escola, em que a escrita escolar é um tipo de saber específico, ora parece expressar o desejo das crianças em se apropriarem do ato de escrever próprio da linguagem escrita como um objeto sócio-histórico e cultural. Nesse sentido é que as crianças, como é o caso de Bitá, estão associadas a mais de um tipo ideal de relação com o saber escrever.

Elas buscam, de forma autônoma e competente, compreender o seu ato de escrever, envolvendo-se em uma atividade de organizar seu pensamento sobre a escrita. Isso é percebido também quando pergunto se desenhar é a mesma coisa que escrever e, nesse instante, Bitá responde que “*é e fazer algumas letras e palavras*”. Em seguida, ela fala de seu ato de escrever, verbalizando adversativamente: “*mas, quando a gente está escrevendo, faz alguma letra e vai aprendendo a escrever. Quando a gente vai fazendo as letras, a gente vai aprendendo a escrever, aí a gente erra e escreve*”.

Esse esforço de Bitá de expressar, compreender e verbalizar seu ato de escrever vejo também em Anne, quando tenta ler o que escreveu para Joãozinho: “*vou ler a minha cartinha. ba...xi, ca, ba, ve, lo, ra co, e... co... la... o...*”. Sendo assim, Anne se empenhava em interpretar o que havia escrito, demonstrando seu desejo de expressar algo para o boneco Joãozinho. Observo, nessas crianças, o que afirma Barré-De Miniac (2006 *apud* DIEB, 2015, p. 36) ao pontuar que essa atividade infantil se configura como uma das dimensões da relação com o saber escrever em que “o sujeito se reporta a sua escrita, mais especificamente aos procedimentos e às ações por ele realizados. Portanto, nos diálogos com as crianças, constatei que elas, como sujeitos epistêmicos, demonstram em suas relações com a escrita estar mobilizados para compreender os procedimentos que utilizam em seu ato de escrever e, à medida que os verbaliza, constroem sentido para sua aprendizagem da escrita.

O sentido de aprender a escrever é apreender o modo de construção do sistema de representação da linguagem escrita para, assim, poder escrever algo para alguém. Esse desejo se manifestou nas crianças que assim se expressaram: “*A importância para ele fazer uma carta para os pais dele*” (**Eva**); “*Aprender a contação de histórias*” (**Duda**); “*Para aprender a fazer um convite no papel pra aniversário*” (**Rosângela**); “*Joãozinho, eu estou escrevendo uma coisa bem linda pra você*” (**Aline**). Por meio desses trechos de fala, percebo que as crianças apresentam indícios de que desejam compreender a natureza desse objeto cultural que é a linguagem escrita. Nessa mesma direção, destaco, a seguir, uma conversa com Edna, na qual ela também representa essa tendência de se relacionar com a escrita como uma atividade intelectual, presente na forma como ela se empenha em verbalizar como se representa a linguagem escrita, como se utiliza as unidades gráficas e a respeito de seu ato de escrever.

Edna: Às vezes, eu brinco de escolinha com minhas amigas... uma é diretora, outra é professora... aluno.

Pesquisadora: E você gosta de ser o que, Érica, quando está brincando de escolinha?

Edna: Eu gosto de ser aluno.

Pesquisadora: Ah, é... por quê?

Edna: Porque a gente aprende. Um dia, né?, uma amiga fez uma borboleta pra mim e o nome, né?, assim, aí ela disse borboleta, o nome. Aí, eu fiquei só pensando nessa borboleta. Aí eu disse assim: o E, o I, o EEEEE...

Pesquisadora: Ah, Então você aprendeu a escrever borboleta.

Edna: É.

Edna, assim como muitas outras crianças, também verbaliza sobre o modo como pensa a escrita e como procede para escrever a palavra borboleta. Destaquei esse diálogo com Edna porque ela revela aspectos interessantes sobre sua relação com o saber escrever, bem como sobre o aprender e o ensinar.

Ao relatar como pensa a escrita da palavra borboleta, percebi que Edna também quer demonstrar que estando no papel de aluna, no contexto de brincadeira de faz de conta que tem como tema a escola, torna-se prazeroso aprender a escrever. Por isso, a criança no papel de aluna, ao interagir com o outro, parece sentir-se motivada em aprender a escrever, especialmente quando afirma: *“Eu gosto de ser aluno, porque a gente aprende”*. Ao contrário disso, ao ser tratada como aluna pela professora e ao construir sua relação com o saber escrever no mundo real da escola, parece-me soar uma situação que não lhe parecia ser nada interessante. Justifico isso ao lembrar uma fala de Edna, exemplificada no tipo ideal I, que assim expressa: *“As tarefas de escrever que não gosto de fazer é de fazer cinco vezes Edna, Edna, Edna...”*, confirmando que era enfadonha aquela forma como lhe apresentavam a escrita. Partindo desse exemplo, creio que as crianças, com base em sua agência de sujeito, questionam os modos de ensinar e de aprender a escrita na escola, enfatizando que um ensino voltado para o treino das habilidades básicas dessa linguagem não tem sentido e não leva a uma aprendizagem significativa. Isso se justifica porque ensinar a “escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender a exigência do professor” (MELLO, 2014, p. 26). Desse modo, essa prática de ensino não desperta na criança a necessidade de apreender essa linguagem como uma herança cultural.

Por conseguinte, as crianças apontam a necessidade de que a escola repense sua forma de ensinar a escrita, que considere o direito de elas terem acesso aos mais diversos materiais escritos produzidos em seu meio letrado, a “compreenderem o processo de construção e as regras de produção” (FERREIRO, 2001, p. 13) inerentes a esse saber.

Do mesmo modo, elas precisam vivenciar situações de uso dessa linguagem nas práticas sociais de escrita e de leitura, sentindo o desejo de utilizá-la como forma de expressar seu modo de pensar sobre o mundo, o lugar que querem construir e que querem transformar. Partindo das atitudes das crianças no contexto de suas relações com a escrita, reporto-me ao pensamento de que “adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio de mundo no qual se vive, comunicar com outros seres” (CHARLOT, 2000, p. 60). Com base nisso, percebo o quanto as crianças já perceberam o que significa ter o domínio do saber dessa linguagem, seja para aprender a seguir certo modelo escolar, seja para apropriar-se da escrita como um objeto cultural ao qual tem direito de explorar e conhecer.

Nesse sentido, as crianças dessa pesquisa manifestaram-se como potentes leitoras do que as cercam e que, enquanto se relacionam com o saber escrever, vão construindo sentidos para o que apreendem e, principalmente, constituindo sua subjetividade, suas formas de se posicionar e ocupar espaço naquele ambiente escolar e no planeta que habitam. Portanto, a escola não pode perder de vista a importância que se deve dar à leitura de mundo que essas crianças, antes de chegar na escola, construíram e estão a construir sobre tudo que a cerca e, mais especificamente, sobre a linguagem escrita no âmbito da cultura do escrito, em que faz parte.

Ter essa atitude diante da leitura de mundo da criança “significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 139). Por conseguinte, é necessário que os adultos que lidam com elas fora e dentro da escola, saibam escutá-la em todas as suas dimensões, em suas linguagens. Portanto, como mostro em todos os exemplos citados nesse tipo ideal, a tendência de algumas crianças de se relacionar com a escrita é pensando sobre seu próprio processo de apropriação desse saber, sobre seus registros e suas marcas singulares que colocam no papel com o desejo de comunicar-se e expressar-se. Por conseguinte, a partir desse desejo, as crianças sentem-se impulsionadas a pensar essa linguagem como um conteúdo intelectual, movidas pela curiosidade de saber sobre como funciona o sistema alfabético, interessando-se ora por saber quais letras devem utilizar para formar seus nomes e outras palavras, tendo o domínio técnico da escrita.

Em outros trechos, apesar de quase não vivenciarem experiências de uso social da escrita na escola, conhecendo um limitado repertório de gêneros e portadores textuais escritos, insinuam, como já pontuei anteriormente, seu desejo de aprender a escrever cartas

para seus pais, expressando seu carinho por eles, e fazer convites de aniversário para chamar os colegas. A criança mobiliza-se em apreender esse saber, buscando compreender sobre como se aprende a escrever e sobre como se escreve nessa cultura escrita mesmo ainda sem compreender bem o uso social dessa linguagem; manifesta, como móbeis para seu aprender, a curiosidade e a necessidade de expressão e de comunicação. O sentido, a importância de aprender a escrever aqui, diferentemente do que vimos nos dois tipos ideais anteriores, não é agradar alguém nem atender uma norma da escola, tampouco satisfazer outras necessidades individuais (brincar, pintar, desenhar e movimentar livremente), pois o sentido está no próprio exercício de pensar sobre a escrita como um instrumento cultural. Aprender a escrever, neste tipo ideal, é, portanto, apropriar-se desse “saber-objeto” (CHARLOT, 2000).

Ao analisar o que as crianças diziam para o Boneco Joãozinho sobre a escrita, sobre os motivos e os sentidos para quê aprender escrever, senti concretamente que as crianças, em sua inteireza, em sua forma peculiar de ser sendo, no tempo do agora, perpassavam e conectavam-se em todos os tipos ideais. Esse fato me impulsionou, como pesquisadora, a me envolver em uma atividade de não as fragmentar, ao refletir sobre como agiam em suas relações com a escrita em cada tipo ideal. Busquei, veementemente, olhá-las de forma holística, ou seja, fundamentada no pensamento de Charlot (2001), o qual propõe que o pesquisador, ao estudar a relação com o saber, coloque o problema em termos de relações que o sujeito estabelece com o aprender, com o saber. As crianças, além de parceiras, foram os sujeitos que a cada momento me apontavam o caminho, que, juntamente comigo, possibilitaram a construção do conhecimento, fizeram essa pesquisar se concretizar.

A partir do que me sinalizavam, das minhas leituras, da minha história de vida e como educadora sempre atuante na Educação Infantil, busquei me construir pesquisadora e permanecer ainda em um movimento inacabado como um sujeito que estará sempre em construção. Nessa direção, articulando fundamentação teórica - método - prática, busquei dar ênfase, de forma ética, às vozes das crianças, mostrando seus protagonismos e capacidade de posicionar-se diante de tudo que lhes apontam nas suas relações com o saber escrever e no que dizem respeito as suas vidas. Pretendi, também, enriquecer e contribuir por meio de questões e reflexões com aqueles que pretendem realizar investigações contando com as crianças, voltadas para a escuta do que elas têm a dizer a respeito do que é relevante para suas vidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela
minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me
acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando
maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho,
uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais
completa” (PIZZIMENTI, 2013, p. 1).

Reporto às minhas lembranças e posso rever todo o trajeto percorrido por mim e pelas crianças na realização dessa pesquisa. Percebo quantos desafios foram superados e vejo concretamente que além do prazer de chegar aos achados, o quanto o processo de busca foi rico, deixando em mim marcas significativas. Essa riqueza está nos momentos de escolhas e decisões tomadas, nos vínculos afetivos que construímos, no partilhar vidas, em nos constituir, acrescentando partes do outro, no conhecimento produzido e no perceber o quanto somos seres inacabados, pois sou feita das inteirezas que as crianças deixaram em mim e que me acrescentam e me fazem ser quem eu sou, como diz o poema acima. Foi assim que, no desafio de realizar pesquisa com crianças, enquanto pesquisadora, fui me constituindo e aprendendo com elas um novo jeito de olhar a realidade.

Nesse sentido, essa pesquisa nasceu das minhas inquietações quanto à forma como a escrita era apresentada às crianças do último ano da Educação Infantil e no que se refere às possibilidades que lhes eram oferecidas em suas relações com esse saber, percebidas em minhas experiências profissionais como servidora pública do município de Fortaleza, durante o acompanhamento das práticas pedagógicas nos CEI e pré-escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Então, movida pelo desejo de compreender e descobrir, nesse contexto escolar, as relações que as crianças estabelecem com a aprendizagem da escrita, mergulhei nessa pesquisa.

Agora, é sobre as sínteses desse percurso de pesquisa que, neste capítulo, pretendo compartilhar, a partir dos elementos que nortearam meu olhar investigativo, o que aprendi pelo caminho. Tais elementos possibilitaram uma maior proximidade com os sujeitos da pesquisa, com os atores do local pesquisado e com a problemática a ser investigada, assim como me fizeram focar nos objetivos traçados para esse estudo. Assim

sendo, passarei a discorrer sobre os pontos que considero como sendo essenciais nesse trabalho de investigação.

Pontos essenciais do trabalho

A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa e teve como questão central: como tem se caracterizado a relação das crianças do último ano da Educação Infantil da rede municipal pública de ensino de Fortaleza - CE com a aprendizagem da escrita? A partir dessa indagação, tracei como objetivo geral analisar a relação dessas crianças com a aprendizagem da escrita, considerando os móveis e os sentidos que configuram as tendências dominantes dessa relação. Nessa direção, os objetivos específicos que direcionaram a investigação foram: descrever os móveis que sustentam a aprendizagem das crianças em relação à escrita e refletir sobre os sentidos que elas atribuem a essa aprendizagem. Vale salientar que o alcance desses objetivos se concretizou na descrição e interpretação que fiz acerca dos três tipos ideais de relação com o saber escrever que construí e analisei a partir dos dados levantados.

Devido a essa pesquisa tratar da relação das crianças com a escrita, o referencial teórico que deu suporte às reflexões e ao caminho metodológico foi baseado nas ideias de Charlot (2000, 2001, 2013). Esse autor propõe uma teoria da relação com o saber, a qual me ajudou a compreender que, nessa abordagem, uma boa pesquisa estuda o “sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 34). Vale ressaltar que tanto esse pesquisador como outros autores que chamei para o diálogo me possibilitaram olhar de forma humana, cuidadosa e respeitosa os sujeitos que, em seu processo de aprender, em suas relações com os saberes, constituem-se e edificam pontes de relação consigo, com os outros e com o mundo.

A partir dos dados construídos com as crianças, segui as orientações metodológicas de Charlot (2001), partindo de uma “leitura em positivo” de sua realidade e identificando processos para construir constelações de saberes desses sujeitos acerca do ato de escrever. Dessa forma, analisei e refleti sobre o que havia sido revelado pelas crianças, ouvindo várias vezes as transcrições de suas falas gravadas e construindo conexões entre as interlocuções ocorridas durante a pesquisa, as observações em sala registradas no diário de campo e os dados pessoais sobre os sujeitos participantes informados pelas próprias crianças e por seus responsáveis. Sendo assim, observei que as crianças, em suas relações com a escrita, de forma ativa, construíam suas percepções sobre a linguagem escrita,

encontrando razões e sentidos para sua apropriação e, ao mesmo tempo, construindo formas de garantir a vivência de sua infância em seu processo de escolarização.

A realidade escolar pesquisada revelou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas voltadas para a aquisição da escrita pelas crianças, no sentido de que essas ações educativas, respeitando a forma como as crianças interagem com o objeto cultural escrita, como se dá seu processo de apreendê-la, tornem a aprendizagem desse saber relevante e necessária para elas. Mostrou o quanto é essencial que a escola lhes permita o acesso à linguagem escrita em todas as suas dimensões histórico-culturais, contextualizando-a nas práticas sociais do universo letrado em que as crianças atuam. Para isso, levou-me à constatação de que é essencial que esse ambiente educacional tenha uma imagem de criança como sujeito de grande agência na construção do conhecimento, que a considere como centro do planejamento curricular, tornando-se um espaço de escuta sobre o que ela sinaliza como relevante. Desse modo, a criança é convidada à participação como protagonista na organização das experiências com a escrita na rotina pedagógica.

Acrescento, ao me lembrar de minhas anotações, que são imensos os desafios que esse modelo escolar pesquisado oferece, mas, pelo que pude perceber, grande também parece ser o compromisso daquelas professoras com a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, penso que, assim como as crianças, esses educadores, também como protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem, têm um importante papel na transformação desse modelo e, conseqüentemente, na garantia de uma aprendizagem da escrita rica das possibilidades que o mundo letrado oferece. Nessa perspectiva, durante uma análise atenta, percebi que as tendências dominantes no modo de as crianças se relacionarem com o saber escrever se configuraram em três tipos ideais: 1) *a escrita como preceito institucional*; 2) *a escrita como uma competência situacional* e 3) *a escrita como conteúdo intelectual*. Em cada uma dessas tendências, representadas a partir de tipos ideais de relação com a escrita, as crianças demonstraram os móveis (motivos) e os sentidos (valores) relativos ao ato de aprender a escrever.

Tais tendências na relação das crianças com a escrita me mostraram o quanto que, como sujeitos históricos e culturais, elas ressignificaram o contexto em que suas experiências com esse objeto cultural ocorriam. No primeiro dos tipos ideais, as fontes mobilizadoras para sua aprendizagem da escrita eram atender às normas da escola, agradar as professoras e seus familiares, sentindo-se, com base nisso, incluídas na instituição escolar. Nessa direção, as crianças, em suas relações com a escrita, engajavam-se em uma

atividade de aprender a escrever voltadas para corresponder às demandas daquela cultura escolar, no que se refere às expectativas de aprendizagem da escrita. Um exemplo disso é o fato de elas se preocuparem em saber-fazer as tarefas de escrita, saber-escrever o nome próprio completo sem a ficha modelo do nome, escrever do jeito que a professora disse e fazer tudo que pedirem para elas fazerem na escola, ou seja, o sentido da escrita estava a serviço das normas e preceitos da escola.

Com relação ao tipo ideal II, os motivos para aprender a escrever estavam em as crianças se apropriarem daquele saber escrever escolar para poder satisfazerem suas necessidades e interesses outros, tais como: brincar, interagir com os colegas, movimentar-se, criar e desenhar livremente. Dito de outro modo, a finalidade era utilizar a escrita como um passaporte para atingir seus interesses individuais. Assim, mobilizadas nesse modo de aprender a escrever, as crianças reivindicavam um sentido para a escrita ao reivindicarem também que suas necessidades, seus interesses individuais e coletivos fossem considerados nas experiências propostas nos tempos da rotina pedagógica, principalmente nas que se referem ao trabalho com a escrita.

No que se refere ao tipo ideal III, as crianças tendiam a se relacionar com o saber escrever tendo como mobilização o desejo de apropriação dos aspectos gráficos da tecnologia da escrita para saber como se escreve as letras e as palavras que lhes eram exigidas nas tarefas de escrita. Contudo, esse desejo ultrapassava as tarefas escolares e impulsionava as crianças a compreender, por meio da escrita, informações relevantes às suas vidas e ao que lhes afetava no cotidiano, como por exemplo, entender o que estava escrito em uma conta de energia. Nessa mesma direção, a vontade de aprender a escrever se manifestava no desejo de comunicar e expressar fatos de suas histórias de vida e escrever cartas e convites para seus pais e colegas. As crianças associadas a essa tendência dominante também estavam mobilizadas em compreender os procedimentos que utilizavam em seu ato de escrever e em levantar hipóteses sobre como funcionam os modos de construção e representação da linguagem escrita. Ao expressarem o que as motivava em suas relações com escrita, elas expressavam o que as deixavam felizes no contato com esse saber, em contrapartida ao que lhes causava tédio, cansaço e parecia não ter sentido algum no processo de aquisição dessa linguagem.

Assim sendo, se no tipo ideal I a escrita é importante não para expressar uma ideia, uma informação, mas para atender às expectativas de outros e atender às demandas e regras da rotina pedagógica da escola; no tipo ideal II, o sentido de aprender a escrever

para as crianças era utilizar a escrita como uma estratégia, um meio para conseguir satisfazer suas necessidades e interesses individuais. Assim, tal atividade da criança, no ato de apreender a escrever na escola, não estava associada ao propósito de se apropriar do que é inerente a essa linguagem, do que ela representa, mas de tê-la como um passaporte para que pudessem realizar seus desejos, a exemplo das brincadeiras com os colegas. No entanto, o tipo ideal III revela que o sentido de aprender a escrever para as crianças também passa pelo desejo de poder comunicar-se, de poder falar de seus sentimentos para seus pais e colegas, assim como de poder expressar e interpretar a realidade em que viviam.

Diante do exposto, consideramos que os sentidos construídos pelas crianças, nos três tipos de ideais, mostram que a relação com o saber escrever na escola caminhava na direção de uma apropriação do saber da escrita frágil e descontextualizada das relações do mundo da cultura escrita. Vale ressaltar ainda que, apesar de não vivenciarem a escrita como prática social, de terem acesso a um repertório limitado e empobrecido de gêneros e portadores textuais, as crianças, mesmo assim, pareciam despertar o desejo de saber sobre a função da escrita no meio em que estavam inseridas. Outro aspecto interessante diz da minha experiência de pesquisar construída com crianças, em que, no meu ato de refletir sobre os achados, mergulhada nos meus pensamentos de pesquisadora, como se pudesse tocar, pude sentir o movimento dialético, holístico das crianças em suas relações com a escrita transitando entre os tipos ideais construídos, o que me faz perceber a inteireza desses sujeitos singulares em suas formas de ser e estar no mundo.

Implicações da pesquisa

Os resultados que essa pesquisa encontrou podem contribuir com as políticas educacionais para infância, visto que podem apontar orientações para um trabalho pedagógico com a escrita relevante para as crianças, considerando as especificidades das crianças atendidas da Educação Infantil e suas formas de se relacionarem com a linguagem escrita. Em outros termos, penso que esse trabalho demonstra a necessidade de que essas políticas levem em conta o que os marcos legais afirmam sobre a finalidade do trabalho da Educação Infantil com a linguagem escrita, possibilitando, no contexto das instituições de Educação Infantil, recursos e materiais, espaços e tempos que garantam o direito das crianças vivenciarem experiências éticas, estéticas e políticas com esse patrimônio cultural construído pela humanidade.

Nesse sentido, outra implicação relevante da presente pesquisa consiste no fato de que ela suscita que, no âmbito escolar, o planejamento das experiências oportunizadas com a linguagem escrita partam da escuta sensível e atenta sobre o que as crianças falam e pensam sobre a escrita e como se apropriam desse saber. Isso significa dizer que, para haver uma aprendizagem da escrita com sentido, é indispensável que a criança se sinta motivada a envolver-se em uma atividade de aprender esse saber. Para isso, a pesquisa sinaliza para escola uma mudança na metodologia de ensino da linguagem escrita, que possa oportunizar às crianças um contato crítico e criativo com diversos tipos de matérias escritas produzidos no mundo letrado em que vivem. Além disso, essa aprendizagem precisa ser oferecida em um contexto de interações e brincadeiras, em que a criança possa criar, imaginar, brincar, explorar as diversas possibilidades de uso social da escrita. Desse modo, a escola deve respeitar o protagonismo da criança em seu processo de construção do conhecimento dessa modalidade da língua.

Sendo assim, as experiências escolares voltadas para o trabalho com a escrita, no cotidiano da Educação Infantil, devem se ater aos interesses e necessidades das crianças, não sendo, dessa forma, mecanizadas, pensadas a partir das demandas da escola, mas sim que sejam prazerosas, possibilitando que elas sintam o desejo de aprender a escrever. Ênfase ainda outro aspecto que essa pesquisa implica no ensino da escrita, caminha no sentido de que é necessária uma mudança na concepção sobre esse objeto cultural, possibilitando uma ação pedagógica, que considere a escrita como um sistema de representação, não reduzindo essa linguagem ao seu aspecto técnico, ou seja, como um processo de codificação. Vale ressaltar ainda que a linguagem escrita é apenas uma das muitas linguagens que a criança utiliza na sua relação consigo, com o outro e com o mundo, por isso, o planejamento curricular deve oportunizar a exploração dessas múltiplas linguagens em sua aprendizagem da escrita. Portanto, as crianças, como sujeitos históricos, apontam para o direito de, partindo do que a história construiu sobre essa linguagem, que elas possam reinventar caminhos que ressignifiquem a escrita em seu contexto político e cultural a qual fazem parte.

Essa pesquisa aponta, também, importantes impactos no meio acadêmico, no que diz respeito às possíveis pesquisas a serem realizadas com crianças, visto que traz alguns elementos norteadores para subsidiar o pesquisador na construção do olhar e de caminhos metodológicos, que possibilitem maior proximidade com esses sujeitos.

Sugestões de continuidade da pesquisa

Essa investigação me fez refletir sobre muitas questões surgidas no processo que podem fomentar o desenvolvimento de outras pesquisas, já que um fenômeno estudado, ao ser contextualizado, pode tornar visível, ao pesquisador, muitas outras nuances que estavam obscuras. Sendo assim, como primeira sugestão de continuidade, pensei que seria muito relevante que outra pesquisa se direcionasse aos motivos e sentidos que as crianças maiores do Ensino Fundamental I atribuem a sua aprendizagem da escrita, visto que as experiências com esse saber percorrem todo processo de escolarização dos aprendizes. Além disso, neste contexto, deve-se levar em conta que as avaliações externas mostram que ainda são muitas as dificuldades dos aprendizes do Ensino Fundamental em relação à interpretação e produção textual, não correspondendo, portanto, às expectativas da escola em relação à linguagem escrita.

Ademais, outra questão é com relação à forma dos educadores conceberem a linguagem escrita, o que me faz ver a importância de uma pesquisa que investigasse quais foram as experiências pessoais das professoras com a linguagem escrita. A partir dessa sugestão apontada, outra investigação poderia abordar sobre as experiências docentes com o ensino da escrita, vislumbrando o limiar entre a práxis e as discussões teóricas sobre os métodos de ensino da escrita. Penso ainda sobre a possibilidade de uma pesquisa que investigue sobre o modelo escolar tradicional que ainda persiste nas instituições com relação a estrutura, currículo, espaços e tempos, e o ensino da escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento.

Outro ponto que essa pesquisa revela trata da relação entre adultos e crianças no contexto escolar. Então, seria interessante a realização de uma pesquisa que estudasse sobre em que aspectos essas formas hierárquicas de relacionamentos na escola podem influenciar, ou não, na aprendizagem da escrita, ou de outros saberes escolares. Assim, também seria interessante ver como se poderia focar o impacto que essas relações hierárquicas entre adultos e crianças no processo de ensino e aprendizagem da escrita podem causar na construção da identidade e da subjetividade da criança.

Ressalto que poderia ser relevante um estudo que se debruçasse sobre qual seria a possibilidade de um ensino da escrita que parta da escuta e participação das crianças pequenas na organização do currículo e na rotina da escola, visto que as crianças dessa pesquisa em suas falas colocaram em evidência. Então, reportando-me às questões levantadas na pesquisa, penso ainda na possibilidade de uma investigação no sentido de

descobrir sobre qual a relação existente entre os sentidos, motivos e as relações das crianças da Educação Infantil V construídas com a aprendizagem da escrita, com os sentidos, motivos e relações construídas pelas crianças do último ano do fundamental I no que se refere à apropriação dessa linguagem. Nesse sentido, vejo que minha pesquisa aponta para relevantes temáticas a serem abordadas em outros processos investigativos. Isso me faz perceber como pesquisadora o quanto uma pesquisa, a depender do compromisso político, ético e estético com o objeto de estudo, pode disseminar saberes e abrir outras possibilidades que contribuam com a construção de uma sociedade do conhecimento em que todos possam ter o direito ao acesso, com qualidade, aos conhecimentos produzidos pela humanidade.

REFERÊNCIAS

- ADAMS Bert N; SYDIE, R. A. **Sociological theory**. California: Pine Forge Press, 2001.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Explorando as letras na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa Rosa (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 93-115.
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas: Verus, 2003.
- ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista. **Tia, deixa eu falar! Os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à roda de conversa em um centro de educação infantil do município de Fortaleza**. 2017. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29096/1/2017_dis_jdabaraujo.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **A Linguagem escrita e as crianças: superando mitos na educação infantil**. São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/452/1/01d14t09.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/6893.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- BARROS, Manoel. **Poeminhas em língua de brincar**. São Paulo: Record, 2007.
- _____. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **BVS**, Brasília, DF, dez. 2012. Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2008. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p.18. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=18/12/2009>>. Acesso em: 4 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação infantil e cultura escrita. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2014. p. VII-XIV.

CAMPOS, Maria Malta. Porque 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. p. 35-51.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. *In*: CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

CRUZ, Silva Helena Vieira. A qualidade da educação infantil na perspectiva das crianças. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Porto, 2008. p. 75-80.

_____. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t078.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

CRUZ, Silva Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim Martins. Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 290-292.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. *In*: LATAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 35-44.

_____. **Entender e atender**: o educador poliglota. Fortaleza, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-171.

DIEB, Messias Holanda. **Móbeis, sentidos e saberes**: o professor da educação infantil e sua relação com o saber. 2007. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3644?>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

_____. **O letramento acadêmico e a relação de estudantes do PET com atividade de escrita da UFC**. 2015. 93 f. Relatório (Pós-doutorado) – Faculdade em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2015.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, TizukoMorchida;

PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. *In*: FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 13-29.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. Resolução nº 002/2010. Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. **SME**, Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes?download=49:resol-cme-002-2010>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. Resolução nº 014/2016. Modifica as quantidades de crianças, por agrupamento, constantes na tabela do artigo 17 da Resolução CME/CEI nº 002/2010. **SME**, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes?download=134:resolucao-cme-n-14-2016-modifica-as-quantidades-de-criancas-por-agrupamento-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Coordenadoria de Educação Infantil. Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil. **SME**, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/COEI/23_01_2017_DIRETRIZES_PEDAGOGICAS_DA_EDUCAO_INFANTIL_2017.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Lei nº 10.371 de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. **Diário Oficial do Município**, Poder Executivo, Fortaleza, 24 jun. 2015. Ano LXI, n. 15.549. Disponível em: <<http://apps.fortaleza.ce.gov.br/diariooficial/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/98d78114-2795-48c2-b624-555082c02555;1.1&numero=15549>>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/publicacoes/category/1-educacao-infantil?download=2:proposta-curricular-da-educacao-infantil>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. E. de. **Viva a tese**: um guia de sobrevivência. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações: caderno 03. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. Disponível em:

<http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORN, Maria da Graça Souza. Testemunhos da mudança: anotações e registros. *In*: _____. **Sabores, cores, sons aromas: organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 51-112.

KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 148-244.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Revista Educação Social**, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 797- 818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL OMEP, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: OMPE, 2000. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>>. Acesso em: 3 maio 2018.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

KUHLMANN JR., Moyses; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

LAVILLE, Cristhian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos.

11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

LIMA, Izabel Maciel Monteiro. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7539/1/2013-DIS-IMMLIMA.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Tradução de Marcelo Abreu. 2.v. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 19-21.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Sueli Amaral. (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 21-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1991. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/abelferreirajunior/moreira-ana-anglica-albano-o-espao-do-desenho-a-educacao-do-educador-8-ed-so-paulo-edies-loyola-1991>>. Disponível em: 16 abr. 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A avaliação holística a proposta da pedagogia. **Revista Interações**, São Paulo, n. 32, p.27-39, 2014. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6346/4923>>. Acesso em: 11 maio 2018.
PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

PIZZIMENTI, Cris. Sou feita de retalhos. **Uma pitada de encanto**, [S.l.], 2013. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. “E se as unhas roessem os meninos?”: vendo a formação ao modo – ou à moda – da filosofia. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 1., 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Terracota, 2015. p. 54-64. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/61411492-Arte-pedagogia-infancias-mediacao-cultural-anais-isbn-sao-paulo.html>>. Acesso: 20 mar. 2018.

_____. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 80-86, jun. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v12n19/v12n19a08.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ROCHA, Eloisa A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 47-55.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Mapa de conceitos na área de estudos da sociologia da infância. **Revista Eletrônica Zero-a-seis**, Florianópolis, n. 14, ago./dez. 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas participação infantil. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, [S.l.], n. 25, p.183-206, 2007. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, M. (Coord.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SIGAUD, Cecília Helena de Siqueira *et al.* Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, p.1342-1346, 2009. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/3884/art_SIGAUD_Aspectos_eticos_e_estrategias_para_a_participacao_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, n. 29, fev./abr. 2004b. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLON, Lilian de Almeida Guimrães; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira

(Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 204-222.

VYGOTSKY, Lev Semynovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cristina Carvalho. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2005.

WEFFORT, Madelana Freire. **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affoso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) PARA A AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS POR
SUAS FAMÍLIAS OU RESPONSÁVEIS**

Prezado (a) Professor (a),

Na oportunidade, pedimos autorização para a realização da pesquisa intitulada “As crianças do último ano da Educação Infantil e sua relação com a aprendizagem da escrita: sujeitos, móveis e sentidos”, sob a orientação do Prof. Dr. Messias Holanda Dieb. A referida pesquisa será conduzida pela pesquisadora Rejane Maria Dias de Oliveira, de Nº 2002031111-790, CPF 241407833-20, estudante de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, na linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC), no eixo Aprendizagem e Ensino da Linguagem Escrita, currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7330192452746623>.

A referida pesquisa está proposta para acontecer durante os meses de agosto a novembro de 2017, conforme cronograma do projeto de pesquisa. O processo será conduzido de acordo com a disponibilidade de dias e horários da instituição onde a pesquisa será realizada, bem como dos participantes da investigação.

Você está sendo solicitado a participar de uma pesquisa que pretende analisar a relação da criança do Infantil V com a aprendizagem da escrita, considerando os móveis e os sentidos que configuram essa relação. Como o pesquisador sabe das muitas tarefas cotidianas que você deve cumprir para a sua formação acadêmica, sua participação não tirará de você nenhum tempo adicional que o atrapalhe em seus compromissos. Se você concordar em conceder uma entrevista, esta não tomará de você mais do que 40 minutos, prezando a sua disponibilidade de tempo. O pesquisador está pedindo sua permissão para estudar suas expectativas e opiniões sobre a relação de crianças da Educação Infantil com a aprendizagem da escrita, considerando os móveis e os sentidos que configuram essa relação. Se você consentir, o pesquisador está solicitando que você participe de uma entrevista, com gravação de áudio, de, no máximo, 40 minutos de seu tempo livre.

Você possivelmente não se beneficiará de modo particular ao participar desse estudo. No entanto, esse projeto pode fortalecer indiretamente os debates sobre a forma peculiar e singular da criança da Educação Infantil de perceber-se, apropriar-se e relacionar-se com a língua escrita. Esse estudo contribuirá com os estudos acadêmicos na

área de Educação Infantil relacionada à aprendizagem da escrita e com as orientações das políticas públicas educacionais para essa etapa, no que diz respeito, principalmente, ao trabalho pedagógico com a língua escrita. Futuros participantes do programa podem se beneficiar dos resultados da pesquisa, ao analisarmos quão importante a presente experiência tem sido para você e seus colegas, principalmente em relação a fundamentações que esse projeto de pesquisa poderá oferecer às práticas docentes na Educação Infantil. Nenhuma compensação financeira, crédito ou nota de disciplina, nem qualquer outra forma de compensação será oferecida por sua participação nesse estudo. Vale ressaltar que, como os dados obtidos não consistem de nenhum material que você tenha produzido nas disciplinas, não vislumbramos nenhum risco envolvido. O principal risco que você poderia enfrentar seria a revelação de dados pessoais, mas, você tem o direito de não revelar e/ou de não permitir que nenhuma informação dessa natureza seja publicada. Além disso, os riscos devem ser minimizados pelo pesquisador por meio de um pacto de privacidade e confidencialidade. Se você concordar em participar do estudo, o pesquisador vai explorar as experiências que você construiu a partir de sua participação nas etapas da pesquisa, tomando por base suas explicações e descrições sobre a relação da criança com a aprendizagem da escrita. Os dados que você oferecer poderão ser incluídos em apresentações orais e conferências de congressos científicos, assim como em publicações de artigos avaliados pelos comitês editoriais de revistas científicas, tanto impressas como *on-line*. Se assim você concordar, todos os dados identificáveis em suas descrições serão substituídos pelo uso de pseudônimos e códigos. Todos os dados sobre você estarão guardados e mantidos em confidencialidade o máximo que é exigido por lei. Conforme os aspectos éticos, salientamos que serão resguardados a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o nome da escola participante e do município inserido. A sua participação nessa pesquisa é completamente voluntária, por essa razão, você tem o direito de dizer NÃO. Saiba que sua recusa em participar não lhe trará nenhuma penalidade ou perda de benefícios que você, de outro modo, tenha adquirido.

Para eventuais dúvidas, preocupação ou pergunta sobre a pesquisa, tais como questões científicas, como participar ou como relatar prejuízos decorrentes de sua participação, por favor, contate pessoalmente a pesquisadora Rejane Maria Dias de Oliveira. Você pode contatá-la tanto pelo *e-mail* (rejanedias12@hotmail.com) como pelo número de telefone celular (85) 988196807, e ainda via Departamento de Fundamentos da Educação da UFC, falando com o Prof. Messias Dieb, por meio do telefone: (85)

981112303. Se você tiver qualquer dúvida sobre seus direitos e participação como sujeito da pesquisa, por favor, contate o **Comitê de Ética em Pesquisas que Envolvem Seres Humanos** da UFC (CEP/HUWC), pelos números (85) 3366-8589 e/ou 3366-8612, ou pelo *e-mail* <cephuwc@huwc.ufc.br>; ou ainda: escreva para Universidade Federal do Ceará, CEP/HUWC, Rua Capitão Francisco Pedro, n. 1290 – Bairro Rodolfo Teófilo – Fortaleza – CE. CEP: 60.430-370. Ressaltamos que a participação não incide em nenhuma despesa para os envolvidos.

Na certeza de contar com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

REJANE MARIA DIAS DE OLIVEIRA

Fortaleza, _____ de _____ de 2017.

EU CONCORDO (**ACEITO**) PARTICIPAR DESTE ESTUDO:

Assinatura

EU NÃO CONCORDO (**NÃO ACEITO**) PARTICIPAR DESTE ESTUDO:

Assinatura

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA A AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA PELA CRIANÇA

Que tal, criança!

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa, ou um estudo, organizado por mim, pesquisadora Rejane Maria Dias de Oliveira, sob a orientação do Professor Doutor Messias Holanda Dieb. Somos da Universidade Federal do Ceará, uma escola parecida com esta de vocês e que lá as pessoas estudam e fazem diversas pesquisas.

Como essa pesquisa trata de crianças e quer saber qual relação das crianças com a aprendizagem da escrita, penso que você é capaz e pode muito contribuir durante a realização dela. Nesse sentido, primeiramente estarei por dois meses com você e seus colegas de turma em sua sala de aula, em alguns dias da semana a serem combinados, para que eu possa observar quais atividades de escrita vocês fazem na escola e para, também, nos conhecermos melhor, pois precisarei da amizade e colaboração de todos que participarem da pesquisa. Durante o momento que eu, pesquisadora, estiver em sala, anotarei em um caderno as atividades de escrita que realizaram no dia, para não me esquecer e depois podermos pensar sobre, se você se sentir à vontade. Depois, terminado esse longo tempo, serão convidadas algumas crianças para participar de um momento em que conversaremos sobre o que é aprender a escrever na sua escola. Esse momento acontecerá em outra sala diferente da sua, na escola e no dia a ser escolhido, de acordo com o que for combinado por nós, sua professora e a coordenadora. Nesse dia, iremos, em pequenos grupos de crianças, em uma atividade alegre e interessante, falarmos sobre o que vocês já sabem sobre escrever, porque querem aprender a escrever e porque é importante aprender a escrever. Nessa atividade, você, criança, poderá ser filmada, gravada em suas respostas e fotografada para que juntas possamos fazer o registro de nossas conversas, do que fizemos e lembramos, depois, sobre como aconteceu tudo, nossas escolhas e respostas nesse momento.

Comunicamos que a pesquisa poderá oferecer riscos quanto aos seus dados pessoais e da escola, porém me comprometo a guardar em segredo esses dados, bem como substituir seu nome e o da escola por outros nomes. Terei muito cuidado tanto com as informações anotadas nas observações em sala de aula, quanto com suas respostas no momento da atividade em grupo através de filmagens, fotografias, áudio e outros autorizados por você. Se assim você concordar, os resultados dessa pesquisa poderão ser

colocados em apresentações orais, em textos escritos por mim, que se chamam artigos, em revistas científicas e em momentos de estudos e discussões sobre educação de crianças pequenas que acontecerem nesta cidade, em outros locais do Brasil e fora do nosso país. Você, criança, pode aceitar ou não participar dessa pesquisa. Caso não queira participar, não irá se prejudicar em nada. Você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento e se tiver, durante a sua participação, algo que esteja incomodando você, que você não esteja sentindo-se bem, poderá me dizer e conversaremos sobre, no momento que quiser. Em caso de dúvidas e queira fazer perguntas, pode entrar em contato comigo, pessoalmente, ou então, você e seu responsável poderão ligar para meu número (85) 988196807 ou para meu orientador acima citado, Prof. Dr. Messias Dieb, por meio do telefone: (85) 98111-2303. Se você tiver qualquer dúvida sobre seus direitos enquanto criança ao participar como sujeito da pesquisa, por favor, contate o **Comitê de Ética em Pesquisas que Envolvem Seres Humanos** da UFC (CEP/HUWC), pelos números (85) 3366-8589 e/ou 3366-8612, ou pelo *e-mail* <cephuwc@huwc.ufc.br>; ou ainda: escreva para Universidade Federal do Ceará, CEP/HUWC, Rua Capitão Francisco Pedro, n. 1290 – Bairro Rodolfo Teófilo – Fortaleza – CE. CEP: 60.430-370. Ressaltamos ainda que a participação não incide em nenhuma despesa para os envolvidos.

Então, caso você queira participar dessa pesquisa, deverá preencher com minha ajuda ou do seu responsável a declaração abaixo.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

Meu nome é _____

Gosto de ser chamado por _____

Meu responsável é _____

Como tenho o direito e sou sujeito capaz de expressar, de opinar e pensar sobre tudo o que diz respeito a mim, e como esse estudo trata sobre o meu aprender na escola, () aceito ou Não aceito () participar dessa pesquisa. Caso eu aceite, quero a certeza de que serão protegidos meus dados pessoais, minha identidade e espero poder contribuir com estudos que tratam sobre educação de crianças pequenas.

ASSINATURA DA CRIANÇA

Data: _____/_____/_____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM CAMPO

Data da observação: ____/____/____

Número de crianças: _____

- 1) Interação das crianças entre si;
- 2) Interação da criança com a professora;
- 3) A escrita no contexto da organização do espaço físico da sala de aula;
- 4) A rotina pedagógica e o ensino da língua escrita (qual tempo destinado para o trabalho com a escrita dentro da rotina, a forma como a língua escrita era trabalhada com as crianças e os tipos de atividades de escrita que eram propostos em sala);
- 5) A relação das crianças com o saber escrever (reações das crianças diante das atividades de escrita e em relação a outras situações afins de aprendizagem) e
- 6) A forma de avaliação em sala com relação à aprendizagem da escrita das crianças.

APÊNDICE D – FICHA DOS DADOS PESSOAIS SOBRE A CRIANÇA

DATA: _____

TURNO: _____

NOME DA CRIANÇA: _____

1-SOBRE OS RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA

NOME DOS RESPONSÁVEIS: _____

GRAU DE PARENTESCO _____

GRAU DE PARENTESCO _____

GRAU DE INSTRUÇÃO:

Ens. Fundamental I () completo () incompleto ()

Ens. Fundamental II () completo () incompleto ()

Ens. Médio () completo () incompleto ()

Ens. Superior () completo () incompleto ()

Outro () _____

RESPONSÁVEL PELO SUSTENTO DA CASA:

TRABALHO:

PROFISSÃO:

QUEM CUIDA DA CRIANÇA:

QUEM ACOMPANHA AS ATIVIDADES ESCOLARES:

QUEM TEM O HÁBITO DE LER E ESCREVER EM CASA:

LAZER:

2-SOBRE A CRIANÇA

HISTÓRIA DO SEU NASCIMENTO:

HISTÓRIA DA ESCOLHA DO SEU NOME PRÓPRIO:

BRINCADEIRAS PREFERIDAS:

BRINQUEDOS PREFERIDOS:

PASSEIOS PREFERIDOS:

FILMES QUE GOSTA DE ASSISTIR:

AMIGOS PREFERIDOS:

ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO:

PRATICA ESPORTE OU OUTRA ATIVIDADE:

TEM ALGUM PROBLEMA DE SAÚDE:

PARTICIPA DE ALGUM PROGRAMA OU GRUPO DA COMUNIDADE OU DO BAIRRO ONDE MORA:

O QUE FALA SOBRE A ESCOLA:

ATIVIDADES ESCOLARES QUE GOSTA DE FAZER:

AS ATIVIDADES ESCOLARES QUE NÃO GOSTA DE FAZER:

BRINCA DE ESCREVER EM CASA:

PARA QUÊ A CRIANÇA DEVE APRENDER A ESCREVER

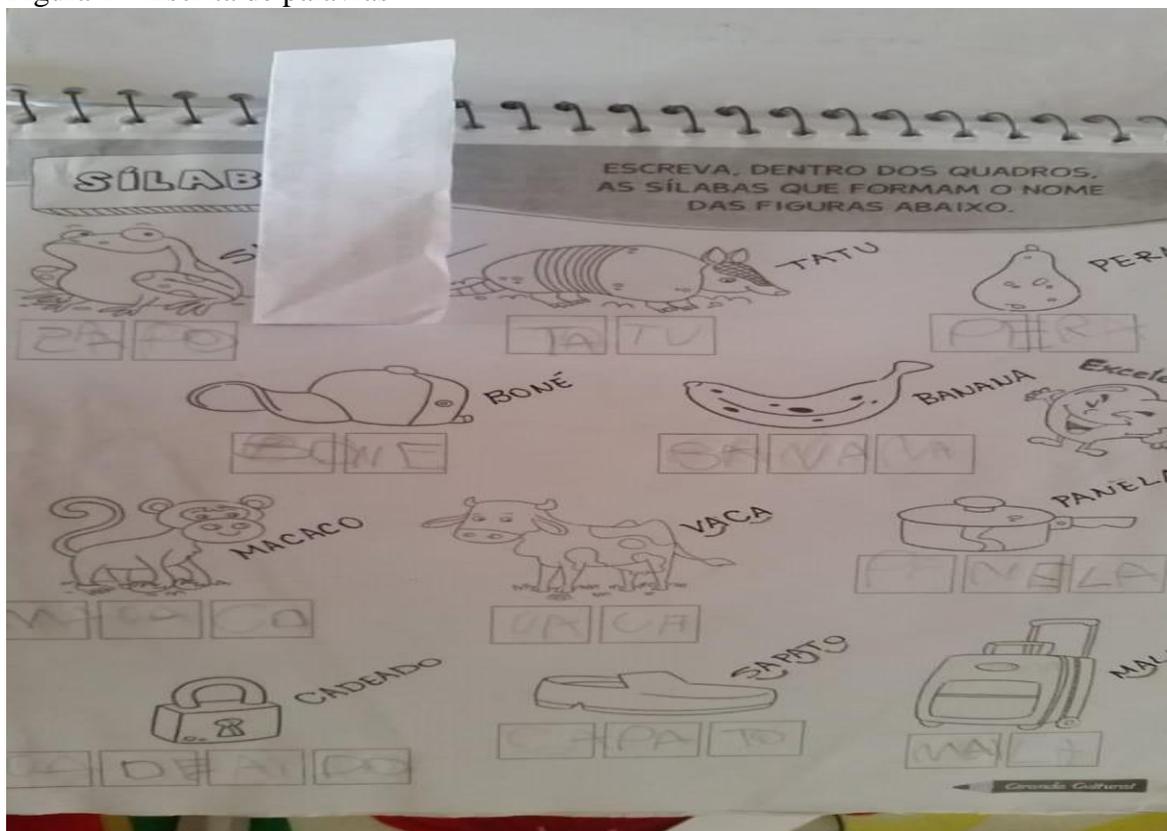
QUAL É A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA PARA A CRIANÇA:

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

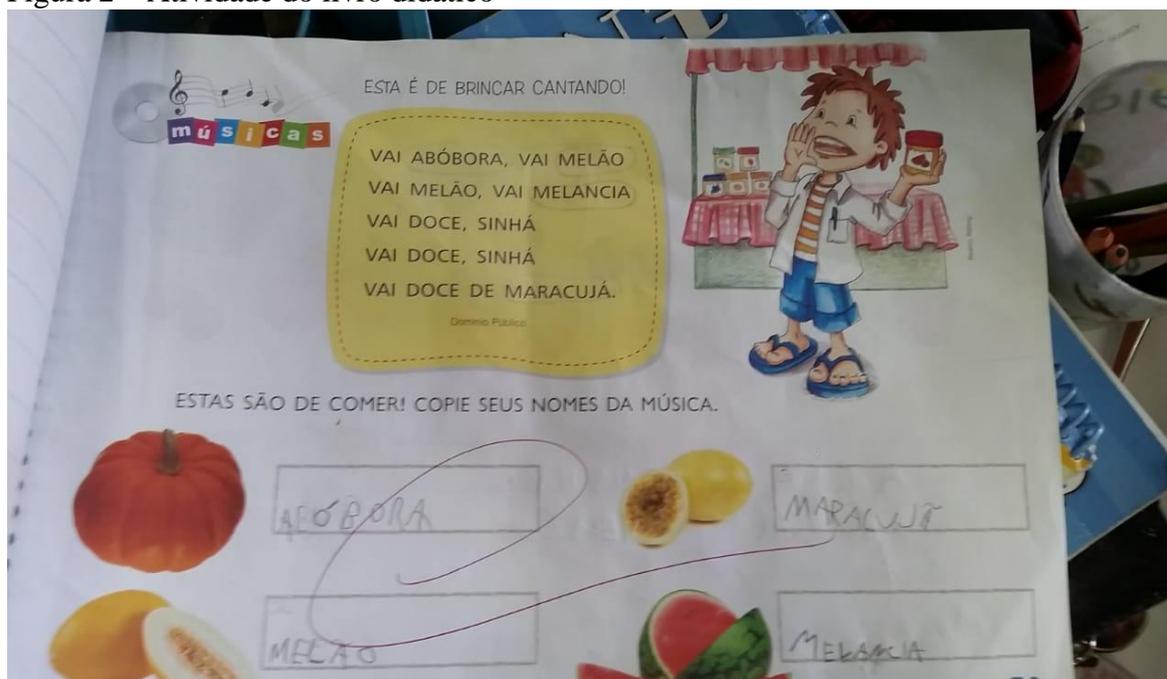
ANEXO A – EXEMPLOS DE ATIVIDADES DE ESCRITA

Figura 1 – Escrita de palavras



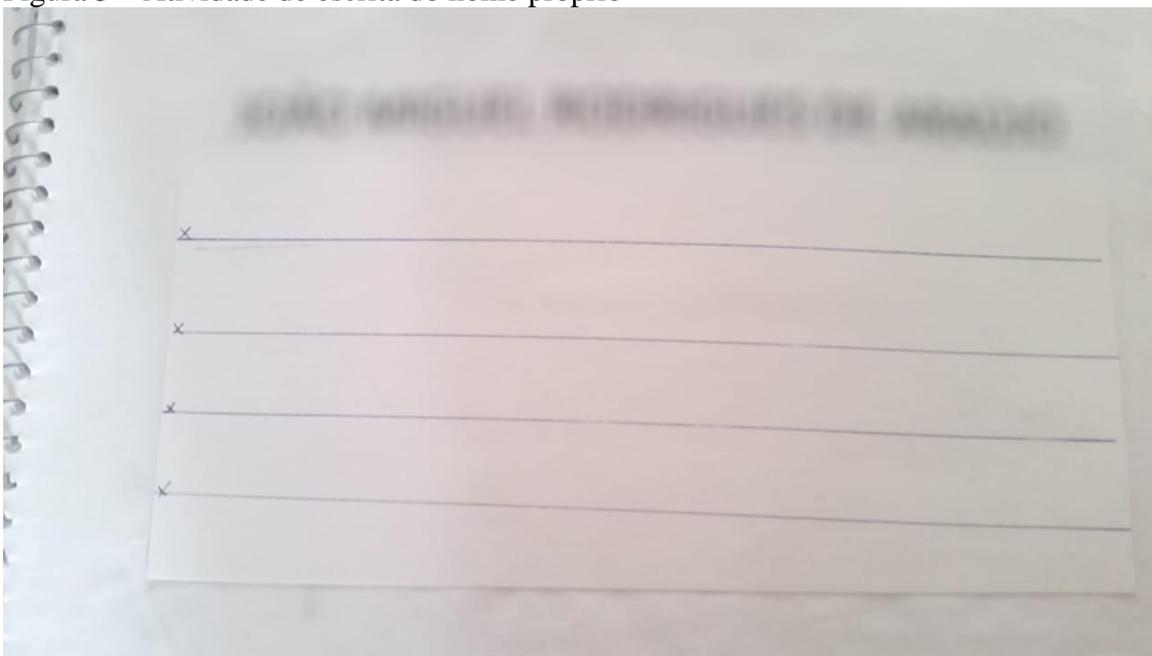
Fonte: arquivo de pesquisa.

Figura 2 – Atividade do livro didático



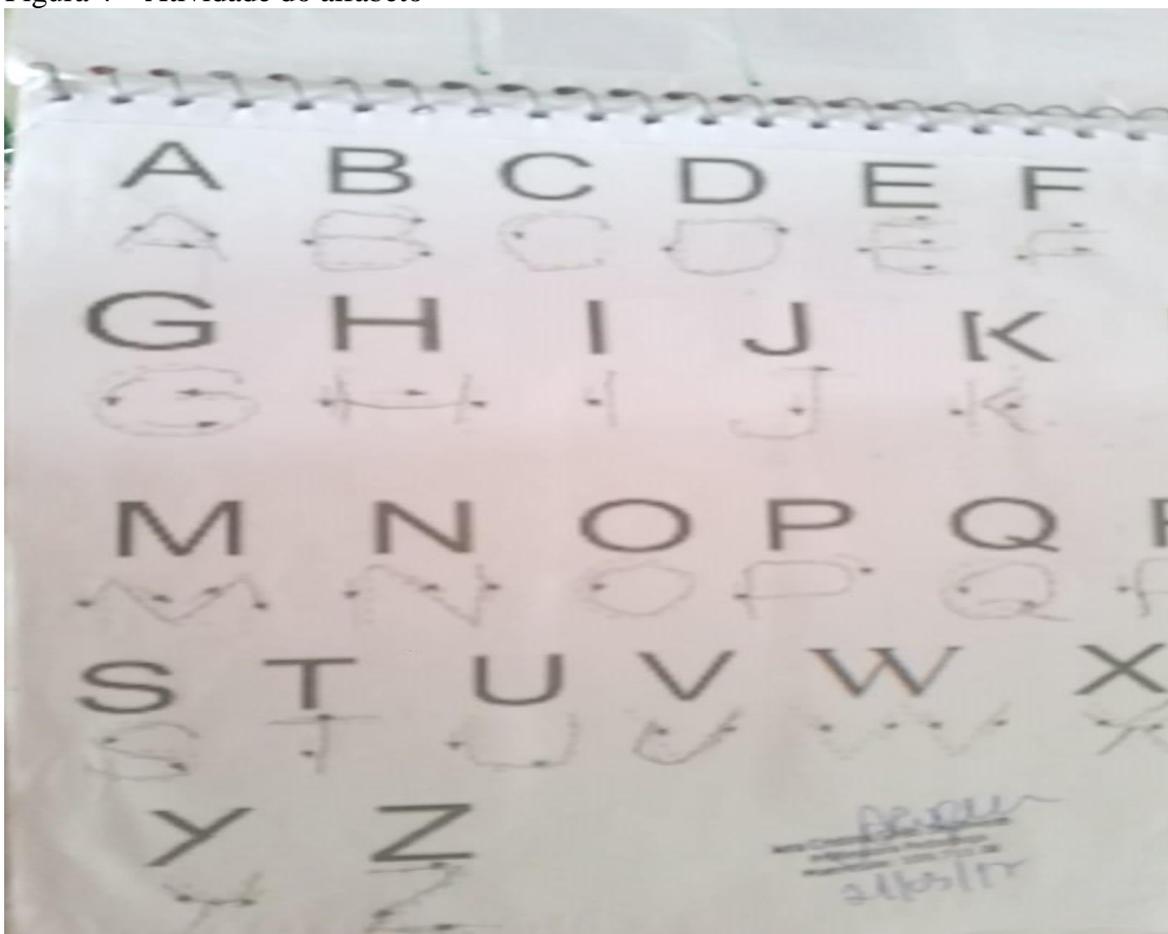
Fonte: arquivo de pesquisa.

Figura 3 – Atividade de escrita do nome próprio



Fonte: arquivo de pesquisa.

Figura 4 – Atividade do alfabeto



Fonte: arquivo de pesquisa.