



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROSIANNE DE SOUSA VALENTE

**EU AINDA NÃO FALEI, EU QUERO FALAR! – OS SENTIDOS
DE ESCRITA ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS PRÉ-
ESCOLARES**

**SANTARÉM – PA
2018**

ROSIANNE DE SOUSA VALENTE

**EU AINDA NÃO FALEI, EU QUERO FALAR! – OS SENTIDOS
DE ESCRITA ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS PRÉ-
ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa

**SANTARÉM – PA
2018**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema
Integrado de Bibliotecas – SIGI/UFOPA**

V154a Valente, Rosianne de Sousa

Eu ainda não falei, eu quero falar! - os sentidos de escrita atribuídos por
crianças pré-escolares. / Rosianne de Sousa Valente. – Santarém, Pará, 2018.
219 fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientadora Sinara Almeida da Costa

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Criança. 2. Pré-escola. 3. Linguagem escrita. I. Costa, Sinara Almeida da,
orient.. II. Título.

CDD: 23 ed. 372.21



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos dezoito dias do mês de outubro do ano de 2018, às 14h30min no Auditório Tapajós, da Universidade Federal do Oeste do Pará, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa** (orientadora e presidente), **Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz** (membro externo) e a **Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite** (membro interno), a fim de arguirem a mestranda **Rosianne de Sousa Valente**, com a dissertação intitulada **“EU AINDA NÃO FALEI, EU QUERO FALAR! – OS SENTIDOS DE ESCRITA ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES”**. Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Reprovada

Recomendações da Banca:

Santarém, 18 de outubro de 2018.

Sinara Almeida da Costa
Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa – Orientadora/ Presidente/ Ufopa.

Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz – Membro Externo/ UFC

Iani Dias Lauer Leite
Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite – Membro Interno/ Ufopa.

A DEUS, que criou e foi criativo nesta tarefa.
Seu fôlego de vida em mim trouxe-me à
existência e deu-me SENTIDO à VIDA.

AGRADECIMENTOS

Esta é a síntese de uma trajetória que congregou as vozes de todos aqueles que por ela passaram. Uma trajetória que só pôde se constituir, primeiramente, pela permissão de Deus e em segundo, pelo movimento daqueles que de uma forma ou de outra cooperaram para a realização deste estudo. Sou grata:

À minha filha **Railla Valente da Silva**, meu melhor AMOR – que me ensina a cada dia a concretização de uma teoria, que nos faz olhar o mundo ao nosso redor e, principalmente, o outro, como a constituição de nós mesmos;

À minha mãe **Cila de Sousa Valente**, minha fonte de INSPIRAÇÃO e eterno exemplo de vida. Obrigada pelas orações e súplicas. Parabéns pelos seus 70 anos;

Ao meu pai **Antenor Cordeiro Valente** (*in memoriam*), minha fonte de SAUDADES;

À **minha família**, meu maior PATRIMÔNIO – irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, tios e tias, primos e primas. Obrigada por acreditarem e me apoiarem sempre;

À Professora **Dra. Sinara Almeida Costa**, minha orientadora. Uma grande pessoa e, sobretudo, grande profissional. Suas orientações constituíram-se na competência teórica com confiança, paciência e compreensão. Elementos estes que foram fundamentais para a consolidação deste estudo;

Às **crianças das turmas pesquisadas**, pela acolhida calorosa sempre que eu chegava às instituições e por me ensinarem muito durante esse tempo em que estive junto a elas;

Às **instituições das crianças** por me permitirem a realização deste estudo em seus *locus* educativos;

Às **professoras das crianças** por me receberem bem em suas salas;

Aos **membros da banca examinadora** desse trabalho, por todas as valiosas orientações e sugestões no melhoramento dessa dissertação;

Aos caros **professores do Programa de Mestrado em Educação** da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que contribuíram para minha formação e amadurecimento ao longo dessa trajetória; em especial aos que ministraram disciplinas na turma de 2016;

Aos meus **amigos do Mestrado**, com quem compartilhei sentimentos conflitantes de alegria, angústia, alívio, apoiando-nos mutuamente, sobretudo no primeiro ano do Curso;

Aos caros **colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil** (GEPEI/UFOPA), pela parceria na busca pela construção de uma educação infantil histórico-cultural;

Ao meu querido amigo **Prof. Dr. Francisco dos Anjos (UFPA)**, por compartilhar momentos importantes da minha trajetória profissional e pessoal: apoiando-me sempre que precisei. Agradeço por cada ajuda, mas, acima de tudo, agradeço pela AMIZADE que construímos.

Minha gratidão a todos vocês!

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

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.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
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.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

(O menino que carregava água na peneira -
Manoel de Barros)

RESUMO

Sustentada pelos aportes da Teoria Histórico-Cultural – THC, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a linguagem escrita na educação infantil e se delinea com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças de pré-escolas públicas e particulares do município de Santarém-Pará. O estudo parte do pressuposto de que a criança é um ser social e desde pequena é capaz de estabelecer relações com o mundo da cultura, se apropriar dos significados e atribuir sentidos a ele. Da mesma forma, compreende que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, essencial no processo de humanização pelo qual passam todos os seres humanos. No entanto, o sentido de escrita para a criança dependerá de como concebemos a cultura escrita e de como a apresentamos a ela. Tendo em vista os princípios teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural, que se referem à análise do processo, centrando-se na essência do fenômeno, e não em sua aparência, desenvolvemos uma investigação de campo em duas instituições de Educação Infantil, uma da rede pública e outra da rede privada de Santarém – Pará, no período de abril a julho de 2017. Participaram como sujeitos da pesquisa 38 crianças com idade entre 5 e 6 anos das respectivas instituições. Como procedimentos metodológicos realizamos: observação participante e entrevistas individuais e coletivas por meio das técnicas histórias para completar, desenhos história e passeio. Adotamos como estratégias de registros o diário de campo, fotografias e gravação de voz e vídeo. Os dados produzidos nas observações permitiram constatar que as experiências propostas às crianças em ambas as instituições (pública e particular) ainda não congregam a compreensão de que esta linguagem escrita se desenvolve a partir de práticas que enriqueçam as experiências com a cultura e as possibilidades de expressão da criança pelo desenho, pelo brincar, além do contato com objetos da cultura escrita que envolve essa atividade. As análises dos dados das entrevistas sinalizaram, num primeiro momento, que os diferentes sentidos atribuídos à linguagem escrita pelas crianças pré-escolares, não condizem com a sua função social da escrita. Estes certamente são influenciados pela maneira como as professoras têm concebido e conduzido as vivências e experiências com a linguagem escrita, bem como pela forma como consideram as especificidades das crianças e suas infâncias nesta primeira etapa da educação. Num segundo momento, pelo fato de aproximarmos as crianças de situações reais de escrita, observamos que elas atribuíram sentidos apropriados à sua função social, indicando uma relação mais consciente com a aprendizagem dessa atividade. Portanto, buscar compreender os sentidos atribuídos à escrita na pré-escola, tendo a criança como sujeito capaz no processo de pesquisa, permitiu evidenciar a necessidade de mudanças,

por meio de práticas pedagógicas, que possam contribuir de fato para a inserção da criança no mundo da cultura escrita de forma que esta perceba a escrita não como sinônimo de letras e sons, mas como instrumento cultural que permite a comunicação, o registro da expressão e do conhecimento humano em sua forma mais elaborada.

Palavras-chave: Criança. Pré-escola. Linguagem escrita. Sentidos. Teoria Histórico-cultural.

ABSTRACT

Supported by the contributions of the Historical-Cultural Theory (THC), the present study has the object of study written language in children's education and is designed to understand the meanings attributed to written language by children of public and private preschools in the municipality of Santarém-Pará. The study starts from the assumption that the child is a social being and from a young age is able to establish relations with the world of culture, to appropriate the meanings and to attribute meanings to it. In the same way, he understands that written language is a complex cultural instrument, essential in the process of humanization through which all human beings pass. However, the child's sense of writing will depend on how we conceive the written culture and how we present it to it. Considering the theoretical-methodological principles of the historical-cultural approach, which refer to the analysis of the process, focusing on the essence of the phenomenon, and not on its appearance, we developed a field investigation in two institutions of Early Childhood Education, one of public network and another of the private network of Santarém - Pará, from April to July 2017. 38 children aged between 5 and 6 years of the respective institutions participated as subjects of the research. As methodological procedures we perform: participant observation and individual and collective interviews through the techniques to complete stories, story and walk drawings. We adopted as log strategies the field diary, photographs and voice and video recording. The data produced in the observations allowed us to verify that the experiences offered to children in both institutions (public and private) still do not gather the understanding that this written language develops from practices that enrich the experiences with the culture and the possibilities of expression of the child by drawing, playing, and contact with objects of the written culture that involves this activity. The analysis of interview data showed, in the first instance, that the different meanings attributed to written language by preschool children do not match their social function of writing. These are certainly influenced by the way teachers have conceived and conducted the experiences and experiences with written language, as well as by the way they consider the specificities of children and their childhoods in this first stage of education. In a second moment, by approaching children from real situations of writing, we observed that they attributed meanings appropriate to their social function, indicating a more conscious relationship with the learning of this activity. Therefore, seeking to understand the meanings attributed to writing in the preschool, having the child as a capable subject in the research process, allowed to highlight the need for changes, through pedagogical practices, that can actually contribute

to the insertion of the child in the world of written culture so that it perceives writing not as a synonym of letters and sounds but as a cultural instrument that allows communication, the recording of expression and human knowledge in its most elaborate form.

Keywords: Child. Pre school. Written language. Senses. Historical-cultural theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Criança em situação de escrita	26
Foto 2 - Crianças e professora percorrendo a área externa da instituição	67
Foto 3 - Instituição Esperança/Foto 4 - Instituição Novo Horizonte	79
Foto 5 - Criança interagindo com a pesquisadora/Foto 6 - Crianças interagindo com o livro	81
Foto 7 - Desenho produzido por uma criança sujeito da pesquisa	95
Foto 8 - Hall de entrada da instituição “Esperança”	96
Foto 9 - Área de acesso à instituição/Foto 10 - Pátio interno	100
Foto 11 - Parquinho/Foto 12 - Auditório	101
Foto 13 - Sala de atividades/Foto 14 - Movimentação das crianças na sala	102
Foto 15 - Roda de conversa/Foto 16 - Criança recontando história	105
Foto 17 - Atividade xerografada/Foto 18 - Crianças brincando na sala	105
Foto 19 - Espaço reservado à Educação Infantil na referida instituição	106
Foto 20 - Parque/Foto 21 - Biblioteca	107
Foto 22 - Quadra esportiva/Foto 23 - Piscina infantil	108
Foto 24 - Ambiente da sala da turma pesquisada	108
Foto 25 - Espaço de leitura/Foto 26 - Cartazes	109
Foto 27 - Cadernos e brinquedos/Foto 28 - Exposição de trabalhos das crianças	109
Foto 29 - Rotina do dia escrita na lousa/Foto 30 - Roda de conversa	112
Foto 31 - Cronograma semanal de atividades da turma pesquisada	112
Foto 32 - Projeto de Leitura/Foto 33 - Contação de história na biblioteca	113
Foto 34 - Capa do projeto de leitura/Foto 35 - Atividades realizadas por uma criança	113
Foto 36 - Crianças em atividade de escrita (Turma A)	125
Foto 37 - Brincadeira no pátio/Foto 38 - Brincando de fazer comida	129
Foto 39 - Brincadeira na sala/Foto 40 - Brincadeira na quadra	131
Foto 41 - Contação de história/Foto 42 - Desenho pronto/Foto 43 - Criação de desenho	133
Foto 44 - Comando da questão/Foto 45 - Desenho pronto	135
Foto 46 - Produção de desenhos (Danilo)/Foto 47 - Produção de desenho (Sara)	136
Foto 48 - Tarefas de escrita realizadas pelas crianças	138
Foto 49 - Culminância da pesquisa/Foto 50 - Lista de palavras	141
Foto 51: Crianças da turma A e pesquisadora dialogando sobre linguagem escrita	144
Foto 52 - Escrita de palavras/Foto 53 - Uso do alfabeto móvel	172
Foto 54 - Crianças observando o livro (turma A)	181

Figura 1 - Organograma da rotina permanente - PPP – Orientações Pedagógicas..... 111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Técnicas de produção dos dados.....	82
Quadro 2 - Função, número e escolaridade dos funcionários da instituição “Esperança”.....	98
Quadro 3 - Número de crianças matriculadas na instituição “Esperança” - ano de 2017.....	99
Quadro 4 - Rotina da turma pesquisada (Período parcial).	103
Quadro 5 - Crianças da turma “A”.....	116
Quadro 6 - Crianças da turma “B”.....	120
Quadro 7 - Turma “A”.	126
Quadro 8 - Turma “B”.....	126
Quadro 9 - Temas produzidos e aspectos relacionados à escrita (turmas A e B).....	148
Quadro 10 - Respostas das crianças em relação à pergunta “Por que e Para que a gente escreve”.	168

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Conselho de Ética de Pesquisa
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DH	Desenho-História
EMEI	Espaço Municipal de Educação Infantil
GEPEI/UFOPA	Grupo de Estudo e Pesquisa e Educação Infantil
HC	Histórias para Completar
MS	Ministério da Saúde
PAT	Plano Anual de Trabalho
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Santarém Pará
SEMTRAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
TA	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
UMEI	Unidades Municipais de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: MOTIVOS E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	12
2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A LINGUAGEM ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	26
2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	27
2.2 A LINGUAGEM ESCRITA COMO NECESSIDADE HUMANA.....	30
2.3 AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E A LINGUAGEM ESCRITA	35
2.4 A LINGUAGEM ESCRITA COMO ATIVIDADE HUMANA: QUE ATIVIDADE É ESSA?	38
2.5 SIGNIFICADO SOCIAL E A FORMAÇÃO DO SENTIDO PESSOAL: “PARA QUE SERVE A ESCRITA?”	46
2.6 A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR	50
2.6.1 Gesto, desenho e brincadeira: modos singulares de apropriação da escrita pela criança pré-escolar	56
2.6.2 O caminho percorrido por Luria para compreensão da linguagem escrita na criança pré-escolar	62
3 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO ATÉ ÀS CRIANÇAS	67
3.1 A ABORDAGEM DO ESTUDO	67
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE PESQUISA COM CRIANÇAS	70
3.3 INSERÇÃO EM CAMPO	75
3.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS	81
3.4.1 Observação participante	82
3.5 FORMA DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	92
4 CONHECENDO O CONTEXTO, AS CRIANÇAS E SUAS EXPERIÊNCIAS COM A ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: A BUSCA DOS SENTIDOS.....	95
4.1 AS INSTITUIÇÕES: <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	96
4.1.1 A instituição “Esperança”	96
4.1.2 A Instituição “Novo Horizonte”	106

4.2 CRIANÇAS: OS SUJEITOS DA PESQUISA	114
4.2.1 As crianças da turma "A"	116
4.2.2 As crianças da turma "B"	120
4.3 AS PROPOSTAS DE LINGUAGEM ESCRITA E AS MANIFESTAÇÕES DAS CRIANÇAS	125
4.3.1 Brincadeira: "Professora, a gente pode brincar?" "Agora não!"	128
4.3.2 Desenho: "Professora, eu posso desenhar outra coisa?"	132
4.3.3 Escrita: "A gente vai escrever tudo isso, prof?" "Sim, senhores!"	137
5 "EU AINDA NÃO FALEI, EU QUERO FALAR!": OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À LINGUAGEM ESCRITA POR CRIANÇAS PRÉ ESCOLARES	144
5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AS PRODUÇÕES INDIVIDUAIS DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS	147
5.2 QUE SENTIDOS AS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES ATRIBUEM À LINGUAGEM ESCRITA?.....	159
5.2.1 O que as crianças dizem que escrevem?.....	159
5.2.2 Por que e para que as crianças escrevem?	167
5.2.3 A comunicação como expressão dos sentidos	175

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SENTIDOS QUE FICAM DO PERCURSO FEITO.	181
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS.....	194
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS (TCLE)	197
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS (TCLE)	199
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS DA PESQUISA	200
APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	202
APÊNDICE F – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO.....	203
APÊNDICE G – ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS	204
APÊNDICE H – TÉCNICAS DE ESCUTA DAS CRIANÇAS.....	205
APÊNDICE I – PRODUÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS – (D-E).....	207

1 INTRODUÇÃO: MOTIVOS E OBJETIVOS DO ESTUDO

“A primeira tarefa de todas as crianças em qualquer tempo e em qualquer lugar, é, e sempre será, aprender a viver.” (Marina Colasanti – Crianças em qualquer tempo, 2004).

As palavras de Marina Colasanti nos ecoam como uma crítica para pensarmos uma educação (institucionalizada ou não) capaz de formar a criança sem perder de vista o lugar da infância na sua formação, pois a tarefa principal de todas elas, em qualquer tempo e lugar, em qualquer classe social, é, e sempre será aprender a viver – e aprender a viver é participar das formas típicas de atividade da infância (MELLO, 2007).

A Educação Infantil, como etapa (tempo) inicial do processo educativo institucionalizado das crianças, e a escola da infância¹ (creche e pré-escola), como lugar que deve intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e de educação desses sujeitos, deve constituir-se como o melhor tempo e lugar para a educação das crianças pequenas (0 a 6 anos) (MELLO, 2007).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a institucionalização na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394/1996, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da educação básica, buscando garantir o atendimento às crianças em creches e pré-escolas.

Esse marco legal representou importante conquista para toda a sociedade, pois a infância passa a ser referenciada como um tempo de cuidado e educação, e a Educação Infantil passa a ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Por se configurar como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, o espaço da Educação Infantil deve assegurar a apropriação e ampliação, por elas, do universo cultural, por meio do acesso ao conhecimento mais elaborado e de suas diversas linguagens, como elementos essenciais para o seu desenvolvimento integral.

Entre os conhecimentos e as diversas linguagens que são elementos das práticas pedagógicas, na Educação Infantil, destaca-se nesta pesquisa a linguagem escrita, pois

¹ O termo “escola da infância” ou “escola da pequena infância” é bastante utilizado por estudiosos da Teoria Histórico-Cultural e se refere às instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade. Para maior compreensão ver: MELLO (2007), SILVA (2013), MELLO; COSTA (2017).

entendemos que a mesma desempenha, como afirma Vigotski² (1995, p. 183, tradução nossa), “enorme papel [...] no processo de desenvolvimento cultural da criança³”.

No entanto, pesquisas realizadas recentemente (CAMPOS, 2011; LOPES, 2011; BONFIM, 2012; SILVA, 2013; MORAES, 2015)⁴ sinalizam uma crescente preocupação voltada ao processo de apropriação da linguagem escrita nessa etapa da Educação Básica, principalmente com as crianças maiores (4 e 5 anos), marcada pela antecipação de práticas, que são mecanicamente realizadas, a ponto de perderem sua função social, não tendo, portanto, sentido para a aprendizagem da criança. Essa forma restrita do ensino da escrita tem levado, como nos afirma Vigotski (1995, p. 203, tradução nossa), “[...] a uma escrita mecânica, a uma ginástica digital e não ao desenvolvimento cultural da criança⁵”.

Diante dessa realidade, pautando-se especialmente nas ideias de Vigotski (teoria histórico-cultural), Leontiev, Luria e outros autores que estudaram e aprofundaram suas reflexões (MELLO, 2007, 2009, 2010; SILVA, 2013), discutiremos uma concepção de Linguagem Escrita na Educação Infantil que não se restringe a práticas alienadoras, mas desenvolvem as aptidões humanas nas crianças (MELLO, 2010).

O interesse e o amadurecimento em pesquisar esse complexo e instigante assunto tem origem em minhas inquietações diante desses apontamentos acerca do ensino da linguagem escrita e da minha experiência docente. Durante quase quinze anos, como professora na Educação Infantil na rede pública municipal, e, atualmente, como coordenadora pedagógica atuante nos espaços de educação infantil, sempre me intrigou o ensino dessa linguagem com ênfase na codificação e decodificação de sinais gráficos, “apartado da produção de sentido e da prática cultural, histórica e social” (SILVA, 2013, p. 17). Esse cenário me instigou a buscar outros encaminhamentos que pudessem, de alguma forma, contribuir para a reversão dessa situação.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, o interesse tornou-se mais intenso a partir da vinculação ao Grupo de Pesquisa e Estudo em Educação Infantil – GEPEI/UFOPA⁶, que estuda a educação infantil pelo viés da teoria histórico-cultural. No bojo do paradigma

² O nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas (Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, etc.). Optamos neste trabalho por empregar a grafia Vigotski, mesmo nos casos de citação direta correspondente às obras utilizadas.

³ Original: enorme papel que desempeña en el proceso del desarrollo cultural del niño.

⁴ A pesquisa compõe o Estado da Arte, realizado especificamente em fontes de informação digitais da área da educação, tais como Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Trabalhos apresentados nos GTs 07 (Criança de 0 a 6 anos) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, no período de 2009 a 2015.

⁵ Original: [...] una escritura mecánica, a una gimnasia digital y no al desarrollo cultural del niño.

⁶ O GEPEI/UFOPA foi criado em 2014, e é coordenado pela Professora Dra. Sinara Almeida Costa, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA). Sítio disponível em <www.gepeiufoa.com.br>.

histórico-cultural, a criança é concebida como um sujeito cultural, que se apropria e produz cultura, na interação que estabelece com outras pessoas. Da mesma forma, a linguagem escrita é assumida como um “instrumento cultural complexo, cuja apropriação depende do acesso do sujeito à parcela importante da herança cultural da humanidade [...] – sua apropriação é elemento essencial no processo de humanização pelo qual passam todos os seres humanos” (MELLO, 2010, p. 329).

Pensar a linguagem escrita como instrumento cultural complexo criado pela humanidade e acreditar que sua apropriação contribui para o processo de humanização é para nós um conhecimento surpreendente, pois, até então, pensava a escrita simplesmente como ensino escolar e não como parte de um processo que exerce forte influência na cultura infantil e, em certa medida, é por ela influenciada, em suas interações com o meio social. E, muito menos, havia pensado a escrita como uma via para o processo de humanização, que se dá a partir de atividades que o sujeito realiza em interação com o outro e com sua cultura produzida social e historicamente, mas também, o contrário disso, como potencial de alienação e perpetuação do *status quo* de uma sociedade como a nossa, marcadamente excludente.

Mello (2009, pp. 23-24) destaca que “a aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento”. Para isso, é necessário que as crianças tenham acesso à escrita pela principal via do conhecimento, que é constituída pelo “significado e sentido⁷” por meio da atividade que realiza (LEONTIEV, 2004).

Essas afirmações respondem, de certo modo, as nossas inquietações que induzem à ideia de que apenas conhecer o código escrito não é suficiente para introduzir a criança na linguagem escrita e muito menos fazer uso dela nas diferentes situações cotidianas (SILVA, 2013). É nesse sentido que Vigotski (1995) afirma que o ensino da linguagem escrita, assim como o da leitura, deve se organizar de tal forma que preencha a função social para a qual foi criada.

[...] Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe seja

⁷ Os conceitos de sentido e significado, tendo como referência os escritos de Vigotski (1993) e Leontiev (2004), referem-se, de modo geral, à formação da consciência humana. O conceito de sentido aparece primeiramente na obra de Vigotski, quando o teórico soviético estuda a relação entre o pensamento e a linguagem; depois Leontiev apropria-se deste conceito, nomeia-o como “sentido pessoal” e relaciona-o diretamente com a atividade e a consciência humana. O assunto será melhor abordado no Capítulo II desta pesquisa.

imprescindível. Unicamente então estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem⁸. (VIGOTSKI, 1995, p. 201).

Provocar necessidade natural, como se refere Vigotski, não significa exigir da criança um produto final para dizer que está aprendendo a escrita, mas que, ao longo do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, período que inclui a educação infantil, a criança pode estabelecer relações com o escrito, de modo que essas relações possam criar nas crianças as necessidades vitais de compreender e interagir com a linguagem escrita de forma a atribuir sentido a ela. A necessidade é, portanto, elemento vital, como diz Vigotiski (1995), para aprender a ler e a escrever. Contudo, é preciso criar condições e situações adequadas para que isso aconteça.

Nessa perspectiva, é possível pensar que a escrita está diretamente vinculada às formas de vivência⁹ de cada sujeito, às relações estabelecidas por ele, às condições concretas de vida e educação que cada um possui (LEONTIEV, 2004). São essas condições concretas que vão promover o desenvolvimento da criança e sua compreensão sobre a escrita, em seu contexto social de modo significativo.

As relações que a criança pequena vai estabelecer com o escrito por meio das vivências e experiências de situações mediadas pelo outro serão cruciais no processo de apropriação dessa ferramenta cultural. E, nesse processo, a linguagem escrita não é uma prática que se dá isoladamente das demais linguagens da criança (SILVA, 2013).

Nesse sentido, Vigotski (1995) e Luria (1988) afirmam que a linguagem escrita na criança envolve um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil, representada pelas diversas formas de expressão da criança, como o desenho e a brincadeira, num movimento contínuo, permitindo que a criança se aproprie da escrita como uma forma de representação do real.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no artigo 9º, apontam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências variadas, entre elas as que

⁸ Original: Eso significa que la escritura debe tener sentido para el niño, que debe ser provocada por necesidad natural, como una tarea vital que le es imprescindible. Únicamente entonces estaremos seguros de que se desarrollará en el niño no cómo un hábito de sus manos y dedos sino como un tipo realmente nuevo y complejo del lenguaje.

⁹ Segundo Mello (2010), o conceito de vivência estruturado por Vigotski assim como o conceito de sentido estruturado por Leontiev estabelecem a unidade do cognitivo e do afetivo, afirmam o lugar da emoção e das particularidades da personalidade, no processo da criança relacionar-se com a cultura e aprender.

[...] II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...]. (BRASIL, 2009, p. 4).

Infelizmente, inúmeros estudos revelam que essas experiências não têm promovido vivências significativas de modo que respondam às necessidades da criança e sejam atrativas para articulá-las com o universo da escrita (MELLO, 2009, 2010; MELLO; BISSOLI, 2015).

Observando o atual contexto em que se desenham as práticas de linguagem escrita, é preciso reconhecer que o modo como entendemos, lidamos e nos relacionamos com esse objeto da cultura tem gerado problemas cruciais, não somente no campo da educação infantil, mas nas demais etapas de ensino da educação brasileira (SOARES, 2007). Isso porque as práticas educativas pautadas no exercício mecânico não criam necessidades de ler e de escrever, uma vez que as crianças não compreendem o porquê e para quê devem fazer isso.

Analisando tal contexto, Mello (2016), em palestra no minicurso com o tema: “A educação da criança de 0 a 6 anos e o processo de humanização: uma perspectiva histórico-cultural” promovido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil – GEPEI/UFOPA – em abril de 2016, ao falar sobre a leitura e a escrita, ressaltou que o quadro da escola brasileira hoje denuncia uma situação problema profunda, radical e de conjunto. “Para constatar isso, basta observar os dados das avaliações nacionais e internacionais sobre o aprendizado dos alunos brasileiros” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 137).

Segundo as autoras, Vigotski (1995), anunciando uma constatação sobre o processo de apropriação da escrita há quase cem anos atrás na Rússia, faz um diagnóstico que é adequado para a situação atual na educação brasileira:

À criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita, e por isso, a sua aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia e caligrafia tradicional. Isso se explica, em primeiro lugar, por razões históricas, pelo fato justamente de que a pedagogia prática, apesar dos inúmeros métodos de ensino da leitura e da escrita, não elaborou, ainda, um sistema de ensino da língua escrita suficientemente racional, fundamentado científica e praticamente. Assim, a problemática desse ensino permanece sem solução até hoje.¹⁰ (VIGOTSKI 1995, p. 183, tradução nossa).

¹⁰ Original: Al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito [...], y por ello su aprendizaje no ha sobrepasado los límites de la tradicional ortografía y caligrafía. Esto se explica, ante todo, por causas históricas, por el hecho justamente de que la pedagogía práctica, pese a la existencia de numerosos métodos de enseñanza de lectura y escritura, no ha elaborado todavía un sistema de enseñanza del lenguaje escrito suficientemente racional, fundamentado científica y prácticamente. Por ello, la problemática de esta enseñanza sigue sin resolverse hasta el día de hoy.

Resolver essa problemática, que, de certa forma, traz preocupação para aqueles que se importam com a educação de nossas crianças, não significa abreviar o tempo da infância, levando a criança cada vez mais cedo para o ensino fundamental¹¹, e muito menos antecipar práticas dessa etapa de ensino para as crianças da educação infantil. O problema da questão não está nas crianças ou nas etapas de educação e sim no modo “como concebemos a cultura escrita e de como a apresentamos às novas gerações” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 138).

Se a criança vivencia experiências restritas de linguagem escrita, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, essas experiências podem gerar nela uma atitude negativa em relação à escrita. Assim, Mello (2010) afirma que o que chega a ser para a criança esse instrumento cultural, que é complexo, dependerá do sentido que ela atribui a essas experiências. “Esse sentido é condicionado pelo lugar que ela própria ocupa nessas situações e igualmente pelo lugar que a escrita ocupa nessas situações” (MELLO, 2010, p. 331).

Considerando que as atividades de linguagem escrita estão presentes nessa primeira etapa da educação básica e que por isso é importante saber como as crianças experimentam e se relacionam com essa ferramenta cultural, começaram a surgir questionamentos que foram delineando melhor nosso objeto de estudo:

Problema de pesquisa:

Quais sentidos as crianças atribuem à linguagem escrita e como se relacionam com essa ferramenta cultural?

Questões norteadoras:

- Como se caracterizam os contextos institucionais nos quais as crianças experimentam a linguagem escrita?
- Quais objetos da cultura escrita são levados para as crianças da Educação Infantil? Como interagem com esses objetos em suas atividades?
- Como acontecem as experiências pedagógicas envolvendo a linguagem escrita com as crianças?
- De que maneira as crianças percebem as atividades de linguagem escrita? Quais sentidos lhes atribuem?

Destacamos que um dos conceitos fundamentais nesse estudo é o de sentido, que deve ser analisado a partir da unidade dialética entre a atividade humana e a consciência, pois

¹¹ A concretização da lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, implicou a entrada da criança com seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos, e com isso, a diminuição do tempo de duração da educação infantil. Essa medida nos leva a refletir quanto ao propósito da diminuição desse tempo, já que a Educação Infantil é etapa importante na formação da criança.

expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com o significado social e com as atividades que realiza (VIGOTSKI, 1993; LEONTIEV, 2004).

A problemática apresentada acima nos mobilizou a realizar esta investigação, cujo objetivo principal constitui-se em compreender os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças de pré-escolas públicas e particulares do município de Santarém-Pará.

Para aprofundamento do estudo, temos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o contexto, as crianças e suas experiências com a linguagem escrita na pré-escola;
- Examinar as experiências pedagógicas envolvendo a linguagem escrita desenvolvidas com as crianças;
- Identificar os objetos da cultura escrita levados para as crianças e como interagem com esses objetos em suas atividades;
- Compreender como as crianças percebem as experiências com a linguagem escrita e os sentidos a ela atribuídos.

Diante disso, este estudo se justifica uma vez que se apresenta como um assunto atual e necessário para compreendermos o modo como as crianças se relacionam com a linguagem escrita por meio das experiências vividas ou testemunhadas, no contexto da educação infantil. Pois, “na relação que a criança estabelece com esse instrumento cultural, a criança vai construindo para si um [sentido] sobre a escrita” (MELLO, 2010, p. 331).

Para aprofundamento dessa justificativa, propusemo-nos a observar as experiências de escrita vividas pelas crianças matriculadas no último ano da educação infantil, bem como usar estratégias de aproximação dos sentidos por elas atribuídos, e ouvi-las, no intuito de compreender sua relação com a linguagem escrita, a função que este instrumento cultural exerce em sua vida e, principalmente, como atribuem sentido à escrita a partir de suas experiências, no contexto institucional.

O estudo pode contribuir para aprofundar “o pensar e agir de professores e professoras [pois] trata-se do sentido que a criança aprende a atribuir à linguagem escrita em seus primeiros contatos com [esse instrumento social] e que condiciona a formação de seus motivos de estudo” (MELLO, 2010, p. 331). Costa (2011, p. 19) afirma que nesse processo educativo “o papel do professor é de suma importância já que é esse profissional quem proporciona maiores ou menores possibilidades de interação entre as crianças e entre elas e seu meio físico e social”.

Nesse caso, concordamos com Mello (2009) que entende que é necessário buscar, nos estudos da teoria em que nos apoiamos, elementos que ajudem a compreender os processos e as condições próprias de apropriação da linguagem escrita pela criança nessa etapa da infância, até os 5 anos de idade, assim como o processo de atribuição de sentido de crianças às suas atividades no âmbito do seu processo educativo.

Com base nas considerações das autoras, assumimos o entendimento de que o modo como as crianças vivenciam as experiências com linguagem escrita no contexto da Educação Infantil, em especial na pré-escola, pode influenciar o sentido que elas aprendem a atribuir à escrita, o que também pode condicionar a formação de seus motivos de estudos. Outra assertiva é a de que, ao se garantirem aos pré-escolares, pela mediação do professor, vivências que valorizem a expressão das crianças, permitir-se-á a eles uma apropriação da linguagem escrita em sua dimensão cultural, constituindo-se, assim, um dos aspectos fundamentais para a formação humana da criança de forma integral¹².

Nessa perspectiva, acreditamos que, com o desenvolvimento desta pesquisa, serão encontrados resultados para colaborar com o entendimento de que a linguagem escrita faz parte do universo cultural e social da criança. As crianças são sujeitos sociais e culturais que elaboram modos de pensar, sentir, saber, fazer e dizer próprios. Essas elaborações estão marcadas pelas experiências que possuem e na relação com o outro mais experiente (VIGOTSKI, 1995). Destaca-se que este outro experiente é, especialmente, o professor.

Diante de tal justificativa e questões levantadas, a relevância acadêmica desta pesquisa está relacionada com a possibilidade de produzir conhecimentos que contribuam para a compreensão sobre as práticas pedagógicas, envolvendo a escrita e suas repercussões na forma como as crianças percebem essa linguagem. A relevância torna-se ainda maior se levarmos em consideração as questões sociais, pois as condições e/ou oportunidades de vida e de educação não são as mesmas para todas as crianças do nosso país. É preciso que as crianças tenham acesso ao patrimônio cultural, independentemente de sua origem de classe ou do lugar onde vivem - inclusive o acesso à cultura escrita na sua forma mais elaborada. Como lembram Mello e Lugle (2014, p. 262):

[...] uma educação desenvolvente por meio da qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história: aprende a pensar, produz sua

¹² A formação integral, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira Nº. 9.394 de 1996, reforçada pelas Diretrizes Curriculares de 2013 e pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental aprovada em 2017 é assumida com o entendimento de que, a educação integral passa, inevitavelmente, pelo atendimento das dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica das crianças.

identidade e constrói sua personalidade e, por meio da educação escolar, mais especificamente, amplia os conhecimentos cotidianos para um nível mais elaborado: o científico.

Percebendo, portanto, que a linguagem escrita, na educação infantil, é um tema de relevância e grande preocupação no contexto social atual, buscamos conhecer a produção acadêmica pertinente ao assunto para saber aquilo que já foi dito, constatado, e a partir de qual perspectiva a linguagem escrita, na educação infantil, vem sendo abordada na atualidade.

O balanço da produção acadêmico-científica sobre linguagem escrita na educação infantil ancora-se na convicção de que esse tipo de levantamento contribui para o refinamento do objeto de pesquisa e para a construção de análises pertinentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Como marco temporal para a busca, elegemos o período de 2009 a 2015, que se justifica por se tratar de um período marcado pelo crescimento das discussões referentes às práticas pedagógicas, na Educação Infantil, após a deliberação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009).

A busca se deu em três bancos de dados de referência nacional em pesquisas na área de educação: banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por serem entidades de avaliação e fomento da pesquisa científica do ensino superior no Brasil, zelando pela originalidade, contribuições teóricas e inovadoras na produção acadêmica e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no grupo de trabalho GT7, denominado de “Educação da Criança de 0 a 6 anos”. Delimitamos o levantamento bibliográfico nesses bancos de dados, focalizando os trabalhos que tratavam da temática do nosso estudo, no campo da educação infantil.

Ao iniciarmos a discussão das produções, importa registrar que não é inédita a tentativa de realizar esse tipo de estudo sobre Linguagem Escrita na Educação Infantil. Esse esforço foi feito por Gonzales (2004), em um estudo sobre Estado da Arte denominado “Linguagem Escrita na Educação Infantil: perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica brasileira entre 1983 e 2001”¹³, com o objetivo de mapear e examinar a

¹³ A autora justifica a delimitação do período, por ser um tempo de grande crescimento de investigações sobre a infância, decorrente da proliferação da educação infantil pós-década de 1980 e início da década de 1990, onde se começa a delinear um outro perfil para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, imprimindo-lhe um caráter educativo. Ressalta que o anúncio das leis específicas como a Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei 9394/96 (1996) e do quantitativo crescente de pesquisas da área abre caminhos para a constituição dessa educação como área recente de investigações, ampliando a possibilidade de discutir as relações educativas, bem como de apontar perspectivas para a prática pedagógica das instituições públicas de educação e cuidado para crianças de 0 a 6 anos. A autora aponta ainda que esse é um período,

produção acadêmica nos periódicos nacionais, respondendo questões a respeito do conhecimento que a pesquisa acadêmica tem revelado para a educação infantil sobre linguagem escrita, das indicações dessa produção para a prática pedagógica quanto à linguagem escrita e dos limites e perspectivas da produção acadêmica para a definição das especificidades da educação infantil.

Os dados levantados chegam ao quantitativo de 58 artigos, 59 dissertações e uma tese defendidas sobre linguagem escrita e educação infantil no período entre 1983 e 2001, em Programas de Pós-Graduação em Educação de 20 universidades do Brasil. A grande maioria dessas universidades está localizada nas regiões Sudeste e Sul, onde concentram o maior número de trabalhos, contabilizando mais de 76% da produção, com destaque para as universidades públicas.

Norteadada pela concepção histórico-cultural de linguagem escrita, Gonzales (2004) analisa as produções acadêmicas e questiona qual o lugar da linguagem escrita no contexto das práticas educativas, no âmbito da educação infantil. O resultado dos dados analisados revelou uma especificidade da educação infantil, nas práticas pedagógicas, voltadas para a linguagem escrita, especificidade essa em que manifesta uma crítica à escolarização. Essa crítica, segundo a autora, “está relacionada com a concepção tradicional de escola (forma mecânica e repetitiva de ensinar), que permite reproduzir as práticas do ensino fundamental na educação infantil” (GONZALES, 2004, p. 108).

Não faz parte do escopo deste trabalho aprofundar a análise de tal pesquisa, mas nos pareceu razoável considerar as questões levantadas por Gonzales (2004) como uma via para compreendermos as condições de produção acadêmica sobre linguagem escrita, na educação infantil, nas pesquisas mais recentes. A partir da apresentação das primeiras discussões, desvelaremos outras produções que se somam àquelas já realizadas.

No levantamento realizado, na página da ANPEd – GT07, constatamos que pequena tem sido a socialização no âmbito do grupo sobre a temática em questão. Dos trabalhos submetidos, no período de 2009 a 2015 (reuniões 32^a, 33^a, 34^a, 35^a, 36^a, 37^a), destacamos a pesquisa de Neves (2011), na qual a autora propõe por meio de um movimento lúdico o ler e escrever a partir da brincadeira. A autora defende que é possível a construção de uma prática pedagógica que respeite as culturas de pares e o desenvolvimento infantil, integrando o

também, de grande crescimento da produção acadêmica sobre alfabetização no Brasil, período que evidencia a difusão das obras principais de Piaget, das pesquisas de Emília Ferreiro e outros, culminando na década de 1990 com a propagação da perspectiva sócio-histórica ou psicologia histórico-cultural de Vigotski que começa a interagir com as concepções de educação existentes e vai se estabelecendo como teoria de grande influência no meio educacional brasileiro.

brincar e a construção do conhecimento, mais especificamente a linguagem escrita, em direção a um “brincar letrando” ou a um “letrar brincando” na Educação Infantil.

Aprofundamos o levantamento no acervo da CAPES e BDTD no qual foram identificadas 34 produções, sendo 27 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado, no período de 2009 a 2015. Essas produções foram elaboradas pelos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* pertencentes a 20 (vinte) instituições de ensino superior do país, como podemos observar no apêndice A – Quadro 1.

Esse breve levantamento nos permitiu constatar alguns aspectos relevantes quanto à produção acadêmica. Dos 34 trabalhos encontrados, a predominância da produção científica sobre Linguagem escrita aparece nas instituições de ensino superior localizadas na região Sudeste com 67%, seguindo-se da Nordeste 12 %, Centro-Oeste com 12%, região Sul com 6% e região Norte com 3% nesse período.

Por meio de análise preliminar dos resumos das teses e dissertações levantadas, constatamos, também, poucas publicações com o tema da aquisição da linguagem escrita tendo como metodologia a escuta de crianças, no campo da educação infantil, já que de 34 pesquisas apenas duas deram maior destaque a esse tipo de metodologia. Tal constatação é corroborada por Reis (2002), que critica a insuficiência de pesquisas na área educacional que prezem por ouvir as crianças e dar a devida importância para o que elas têm a dizer sobre seus processos de aquisição da linguagem escrita. Assim, optamos por incluir outras pesquisas, desde que tratassem da aquisição da linguagem escrita de crianças pré-escolares pautadas na teoria histórico-cultural, e tivessem um trabalho de campo, em sua realização, resultando na inclusão de outras três pesquisas na presente análise.

Uma das pesquisas, que teve como metodologia principal ouvir as crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita, analisada nesta dissertação, foi a realizada por Cruvinel (2010). Tal pesquisa teve como objetivo investigar como as crianças lidam com as práticas de leitura e de escrita e o que possibilita ou impede que se tornem leitores e escritores, já que a escola desempenha papel central nesse processo. A pesquisa foi de cunho qualitativo e a metodologia foi um estudo de caso etnográfico, fazendo uso da observação, de entrevistas semiestruturadas e análise documental como instrumentos. Foi realizada em uma instituição pública do interior de São Paulo, com uma turma do último ano da Educação Infantil (5 e 6 anos de idade). Após analisar as experiências de escrita vivenciadas pelas crianças em sala, a autora analisou as falas das crianças sobre propostas didáticas da professora para ensinar a ler e escrever. A autora conclui que a metodologia para o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil, por não problematizar situações a partir de vivências em que essa prática se

manifeste como objeto da cultura, acaba dificultando a compreensão da criança sobre a real função da escrita (CRUVINEL, 2010).

Outra pesquisa foi a realizada por Silva (2013). Na Tese de Doutorado “O Leitor e o Re-criador de Gêneros Discursivos na Educação Infantil” (SILVA, 2013, p. 09), focou-se “o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças de cinco e seis anos por meio dos gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet”, tendo como fundamentação para análise os pressupostos teóricos de Bakhtin em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa corresponde a uma pesquisa-ação realizada em uma turma de uma escola pública da cidade de Marília, interior de São Paulo, e teve como um dos procedimentos metodológicos a entrevista de crianças. As crianças foram entrevistadas no início e no final do ano letivo com o objetivo de verificar que ideias e conceitos sobre leitura e escrita possuíam, quais os gêneros discursivos que conheciam e as informações que tinham sobre eles. A autora constatou que os conceitos, os discursos e as práticas educativas interferem diretamente nos conceitos dos sujeitos crianças e nas relações que elas estabelecem com a leitura e com a escrita. Essa afirmação é percebida pela análise dos dados, no início da pesquisa, antes de as crianças participarem de um trabalho pedagógico intencional, dinâmico e interativo com os gêneros discursivos.

Entre outras pesquisas que apresentam discussões sobre a aquisição da linguagem com crianças pré-escolares, destacamos as pesquisas de Lopes (2011), Gobbo (2011) e Campos (2011). A pesquisa de Lopes (2011) teve como objetivo descrever e compreender os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down, bem como caracterizar a atuação pedagógica em propostas de vivências dessa linguagem. A pesquisa foi realizada no Centro de Atendimento Pedagógico de Suporte Especializado, no Centro de Estudos da Educação e Saúde (CEES), vinculado à UNESP, campus de Marília, com uma criança com síndrome de Down, matriculada no último ano da educação infantil em uma escola municipal e, em período alternado, atendida no CEES. A pesquisadora realizou um planejamento pedagógico, promovendo à criança vivências com a escrita e outras linguagens, como o desenho e a construção e brincadeiras de faz-de-conta. A autora fez uso de videogravação dos atendimentos e protocolo de observação individual, além da análise de episódios a partir dos estudos emanados da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados apontam que a criança participante da pesquisa foi capaz de atribuir sentidos à escrita a partir dos modos como a vivenciou. Para tanto, foi necessário, também, atendimento pedagógico especializado à criança.

Na dissertação de Mestrado “A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho”, Gobbo (2011) realizou um estudo de campo, tendo como objetivo evidenciar o papel da mediação do desenho no processo de inserção das crianças pré-escolares na cultura escrita. Para a autora, o desenho é uma das atividades produtivas importantes para a inserção da criança na cultura escrita com função social. A autora referida faz um mergulho nos períodos que antecedem a escrita, e que configuram a pré-história dessa linguagem com apoio da Teoria Histórico-Cultural, entendendo que tal estudo possibilita maior compreensão da escrita como um sistema cultural complexo.

Campos (2015), sustentada pelos aportes da Teoria Histórico-Cultural (representada pelos estudos de Vigotski, Elkonin, Luria e Leontiev), investigou como o professor de educação infantil traduz em seu fazer pedagógico o entendimento acerca da influência que a atividade do brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, tendo sido realizada no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), instituição de educação infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, localizada na cidade de Florianópolis. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise de documentos da instituição, observações junto a uma turma de crianças com idade de 4 anos, questionário e entrevista com a professora da turma. Segundo a pesquisadora, as conclusões da pesquisa indicam que, ao planejar diariamente a atividade de brincar, a professora manifesta a compreensão de que essa atividade atua nos processos psicológicos fundamentais para a apropriação da escrita e traduz esse entendimento em uma ação intencional: ao propor as atividades nas mediações realizadas com o grupo de crianças e na consciência a respeito do seu papel nesse processo.

Portanto, a busca por estudos que dialogam com a temática de nossa pesquisa possibilitou a reflexão sobre a criança como sujeito ativo, protagonista e produtor de cultura, tendo a linguagem escrita como instrumento cultural que atravessa as diversas linguagens em seu processo de formação. É nessa perspectiva que desejamos dissertar esta pesquisa, discutindo a linguagem escrita enquanto uma construção social e cultural no processo de formação humana da criança, tendo como metodologia principal a escuta de crianças sobre a linguagem escrita.

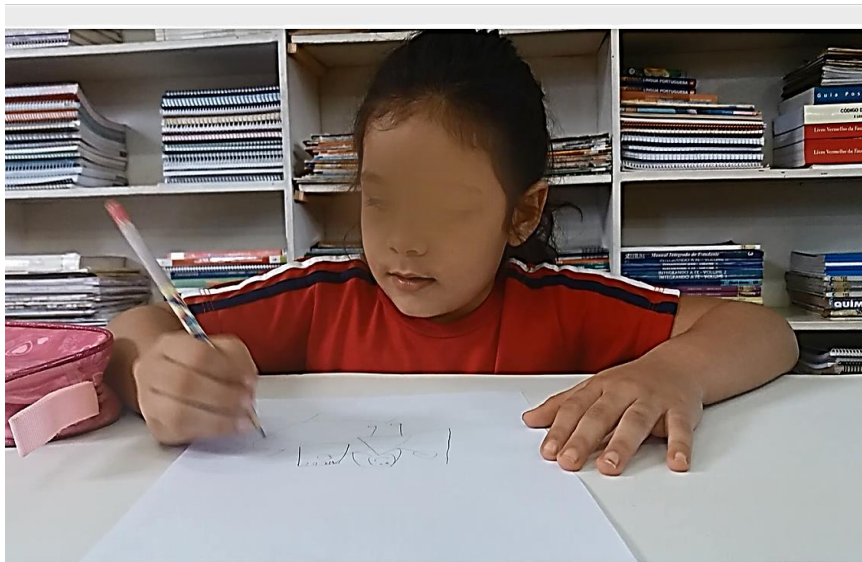
Apresentamos a seguir as seções que constituem esta investigação, considerando esses momentos como um fenômeno único, complexo e dialético, tornando possível compreender as discussões aqui realizadas.

A primeira seção, a **Introdução**, apresenta a justificativa, as perguntas norteadoras e os objetivos da pesquisa, em seguida, a partir da delimitação de três bancos de dados

qualificados na área de pesquisa, apresenta o levantamento bibliográfico e discute sobre os trabalhos encontrados já desenvolvidos sobre a temática do nosso estudo, no campo da educação infantil. A segunda seção, intitulada “**A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita: Fundamentos Teóricos**” busca discutir alguns princípios da teoria que nos ajudam a compreender o processo de apropriação da linguagem escrita e seu papel no desenvolvimento cultural da criança. A terceira seção, “**Percursos metodológicos da pesquisa**”, versa sobre as opções metodológicas que norteiam o desenvolvimento do nosso estudo, bem como sobre a caracterização dos participantes da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de produção e análise dos dados, discutindo as concepções que orientaram nossas escolhas metodológicas e a trajetória percorrida para alcançar os objetivos propostos. A quarta e a quinta seção “**Análise e Discussão dos dados**” tratam dos resultados obtidos durante a investigação deste estudo, com base no aporte teórico adotado. Em seguida, realizamos as **Considerações Finais** e apontamos conclusões para responder ao problema propulsor deste trabalho.

2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A LINGUAGEM ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Foto 1 - Criança em situação de escrita



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Sem querer diminuir a importância das demais teorias que estudam o desenvolvimento infantil, optamos pela teoria histórico-cultural por acreditarmos em uma concepção de educação pautada no conhecimento construído historicamente pelos sujeitos, que considera a cultura como fonte primordial para o conhecimento e que, ao mesmo tempo, concebe a criança como sujeito da história, produtora de cultura.

Além disso, a teoria histórico-cultural traz implicações pedagógicas para pensarmos a infância e sua educação, na escola da infância, assim como o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil, oferecendo-nos aportes teóricos para instituímos atividades educativas que façam sentido para as crianças (MELLO, 2007; 2010). Isso nos leva a afirmar que a teoria histórico-cultural está bem equipada teórica, metodológica e epistemologicamente para embasar as pesquisas que têm como sujeito a criança.

Assim, nesta seção objetivamos discutir alguns princípios da teoria histórico-cultural que abordam conceitos relacionados ao desenvolvimento da escrita pela humanidade e, principalmente, ao desenvolvimento da escrita infantil. Esta seção está dividida em seis subseções, sendo elas: 2.1 Considerações sobre a Teoria Histórico-Cultural, com base na discussão acerca da teoria, como um campo em que pôde demonstrar uma nova visão de desenvolvimento humano sob a perspectiva dialética; 2.2 A escrita como necessidade humana; 2.3 A escrita como uma das funções psicológicas superiores; 2.4 A linguagem escrita

como atividade humana; 2.5 Sentido e Significado; 2.6 A apropriação da escrita pela criança pré-escolar.

2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. (PRESTES, 2012, p. 9).

Para compreender as razões pelas quais um pensador criou e inovou em seu campo de atuação, Prestes (2012) afirma que é importante conhecer o contexto social e histórico em que ele viveu. Para a autora, a ciência é uma atividade estritamente humana, suas criações refletem a busca por respostas a questões apresentadas num determinado período de tempo. Por isso, “seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos [...]” (PRESTES, 2012, p. 9).

A teoria que tomamos como base do nosso estudo foi criada em um contexto conturbado, em meio aos problemas concretos enfrentados pelo povo russo em um determinado momento de sua história (PRESTES, 2012). É, conforme a autora, produto das lutas na conturbada União Soviética que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 1930. No bojo de tal revolução, tendo o pensamento marxista se tornado a influência principal de suas ideias, Vigotski lança as bases da teoria que hoje conhecemos como Histórico-Cultural em um curto período de tempo.

Essa grande empreitada intelectual contava com a participação de talentosos pesquisadores, dentre eles, os psicólogos russos Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979), principais colaboradores de Vigotski. “Juntos eles constituíram a chamada “troika”¹⁴, que traduzia as aspirações, o idealismo e a efervescência cultural de uma sociedade pós-revolucionária” (REGO, 2014, p. 29).

Prestes (2012) destaca que é exatamente entre 1925 e 1930 que os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma de organização do comportamento do homem - uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura.

Luria (1988) revela que tal contexto histórico proporcionou a energia necessária para a construção de uma abordagem transformadora na psicologia daquele período.

¹⁴ Além da “troika”, Prestes (2012) esclarece que o projeto de construir uma nova psicologia Histórico-Cultural agregou outros pesquisadores russos que estudavam diferentes temáticas, entre outros citamos Elkonin, Davidov, Zaporózhets.

Com Vigotiskii como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos. (LURIA, 1988, p. 22).

Tendo o materialismo histórico-dialético de Marx como fundamento teórico-metodológico, Vigotski e seus colaboradores propõem a reestruturação da Psicologia de seu tempo e, como consequência, a superação do estado de crise da velha Psicologia. A velha Psicologia, como referida por Vigotski (1991), firmava-se como ciência com base epistemológica positivista e empirista, e tinha nas raízes biológicas a maneira de conceber o comportamento humano, privilegiando ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. Ou ignorava a consciência humana e tratava de explicar elementos simples do comportamento humano ou apelava para explicações sobre-humanas (MELLO, 2004; PRESTES, 2012). Assim,

Insatisfeito com essas explicações, Vigotski, o fundador da teoria histórico-cultural, retomou os estudos de Karl Marx, realizados no século XIX, que apontavam que os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidões para a poesia para a música, para a ciência devido à vontade divina. Da mesma forma que os homens não são ricos ou pobres por decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais – que de passagem foram criados pelos homens ao longo da história -, também não tem mais ou menos capacidades, mais ou menos habilidades, mais ou menos aptidões para as artes, para a filosofia e para a ciência por uma vontade divina, mas devido às condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais. (MELLO, 2004, p. 136).

Ao compartilhar de uma visão profundamente materialista e dialética do indivíduo humano e da natureza humana, a teoria histórico-cultural supera a concepção de que a criança já nasce com um conjunto de aptidões ou potencialidades inatas, que se desenvolvem mais ou menos à medida que cresce e de acordo com o ambiente em que vive, sempre dentro do conjunto de possibilidades que apresenta no nascimento (MELLO, 2004).

Nesta perspectiva, a teoria histórico-cultural baseia-se na ideia de que o desenvolvimento humano não é dado *a priori*, não é passivo e nem tampouco separado do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana (MELLO, 2004). Nesse contexto “a cultura é parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente criados e culturalmente organizados” (REGO, 2014, p. 42).

Com base nessa concepção, Vigotski (1995) propôs-se a estudar o homem em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a

sua relação com a sociedade a qual pertence. Diferentemente de outras concepções psicológicas, que estudavam o desenvolvimento humano da mesma forma que estudavam os animais, reduzindo-lhe a funções biológicas, Vigotski (1995) privilegiou as funções tipicamente humanas, aquelas que se originam nas relações históricas do homem com seu contexto social e cultural.

Nesse sentido, Duarte (2001) afirma que um dos grandes objetivos de Vigotski foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem. Para o autor, essa posição teórica de Vigotski explicita a concepção de que a **ontogênese** humana (desenvolvimento do sujeito humano) não pode ser explicada através da relação biológica entre organismo e meio.

Com isso, Vigotski (1991) esclarece que o desenvolvimento humano representa um processo complexo e dialético, caracterizado por “metamorfozes e conversões qualitativas de um conjunto de formas em outras, [...] por diversas misturas de fatores externos e internos, e pelo processo de adaptação e de superação de dificuldades” (VIGOTSKI, 1991, p. 150).

Fica claro, portanto, que o desenvolvimento humano é um longo processo caracterizado por saltos qualitativos, rupturas e superação e não é linear (VIGOTSKI, 1991). Os saltos qualitativos se fazem possíveis não na adaptação natural do homem em relação ao meio, mas por meio de sua atividade social. Por meio de suas atividades sociais, os seres humanos relacionam-se e satisfazem suas necessidades. Esse processo supera a evolução biológica porque um novo tipo de necessidade, a da adequação cultural, é criado por tal atividade (LEONTIEV, 2004).

Nesse processo de transformação e criação do que lhe é natural, o homem é capaz de agir conscientemente e propor modificações antes mesmo que aconteçam. Isso o diferencia dos outros animais. Além de satisfazer suas necessidades, ele cria novas necessidades que, uma vez satisfeitas e criadas, desencadeiam novas/outras necessidades constituindo um processo dialético de satisfação, invenção e reinvenção. Portanto, a criança é produto e agente do/no meio cultural e tem o adulto como mediador da relação entre si e os objetos da cultura que devem funcionar como dispositivos de atividade, ou seja, da ação desejada, nascida da necessidade do sujeito. Nesse processo o professor assume a função de organizador da vida da criança com vistas aos processos de recepção e produção cultural. Todavia essa organização não limita as possibilidades de exercício da autonomia infantil, mas amplia essas possibilidades a partir da garantia de momentos, situações, contato com objetos da cultura que

funcionam como amplificadores do repertório cultural, necessária para a produção de sentido sobre as coisas e, no caso particular deste estudo sobre a linguagem escrita.

2.2 A LINGUAGEM ESCRITA COMO NECESSIDADE HUMANA

[...] a história da humanidade começa com o descobrimento do fogo, porém o limite que separa a forma inferior de existência humana da superior é a criação da linguagem escrita¹⁵. (VIGOTSKI, 1995, p. 77, tradução nossa).

Ao falarmos da linguagem escrita como uma necessidade humana, estamos falando do processo de criação de nossa própria humanidade, ou seja, do “conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da atividade humana” (MELLO, 2007, p. 86).

Moraes (2015) destaca que a escrita não surge como algo eventual, mero treino de habilidades motoras, sem uma intenção ou função, “[...] e sim a partir das necessidades reais do homem para a sua sobrevivência, tornando-se para ele um instrumento imprescindível para o registro de informações de sua atividade (trabalho) e para sua comunicação [...]” (MORAES, 2015, p. 66). Assim, para a autora, as necessidades humanas foram o motivo maior para que o homem viesse a escrever. Segundo a autora:

Foi a partir das necessidades humanas e em situações reais da vida em comunidade que foram feitas as primeiras tentativas de representação e de expressão. Inicialmente, ainda não com as letras do alfabeto como temos hoje, mas por meio de símbolos (desenhos, marcas, sinais, traçados), que foram sendo reduzidos e simplificados depois de passarem por um longo período de utilização, até tomarem o formato mais acessível que chegou até nós. Assim, embora aparentem ser simples, as letras carregam consigo a complexidade do conhecimento acumulado em seu processo de constituição. E o próprio fato de a escrita ter passado por um longo processo de desenvolvimento, de ter uma pré-história, já é a primeira constatação de sua influência sobre as formas de percepção e organização do pensamento humano. (MORAES, 2015, p. 66).

A influência que a escrita exerceu na constituição de nossa civilização e organização do pensamento humano separou a história da humanidade em antes e depois da escrita. A partir desse marco a experiência cultural da humanidade passou a ser registrada sob a forma de escrita, possibilitando, com isso, o acesso a conhecimentos históricos da humanidade pelas novas gerações (MORAES, 2015).

¹⁵ [...] la historia de la humanidad comienza con el descubrimiento del fuego, pero el límite que separa la forma inferior de existencia humana de la superior es la aparición del lenguaje escrito.

Assim, na tentativa de registrar suas vivências e experiências “para recordar e transmitir suas ideias e conceitos” (LURIA, 1988, p. 146), o homem instituiu uma das atividades mais abrangentes e complexas da história, representando com isso, um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo humano (VIGOTSKI, 1995). Se o descobrimento do fogo foi por acaso, e mesmo assim marcou o início da história da humanidade, a criação da linguagem escrita foi uma das ferramentas decisivas para o desenvolvimento dos conhecimentos humanos.

No calor dessa discussão, Silva (2013), Moraes (2015) e Silva (2016), com base nos argumentos de Britto (2009), destacam outro aspecto que também marcou a criação da escrita. Esse aspecto está ligado às relações de poder que foram se estabelecendo nas sociedades. Silva (2016, p. 38) esclarece que “essa relação vincula-se ao desenvolvimento comercial e à necessidade de poder da sociedade de classes, que, para seu próprio fortalecimento, necessitou de um instrumento de registro e controle não acessível a todos”. Significa dizer que a linguagem escrita funciona como um instrumental que empodera.

Nas palavras de Britto (2009), foi precisamente na sociedade de classes que a escrita se desenvolveu e foi se sofisticando de acordo com a apropriação das riquezas por parte de quem exercia poder sobre os demais, com propósito de registrar e controlar os seus bens (mercadorias, propriedades). É nesse sentido que o autor afirma que a escrita “surgiu com o poder” (BRITTO, 2009, p. IX).

Segundo o autor, nesse contexto de relações sociais desiguais, o acesso à escrita e aos objetos culturais a ela vinculados são distribuídos desigualmente, e aqueles que efetivamente dela se apropriam e mais fazem uso são os grupos que detêm o poder econômico e social (BRITTO, 2009). O autor reconhece que, mesmo que haja expansão de certas formas de uso da escrita, na sociedade atual, essa relação de poder se consolida no acesso à cultura escrita¹⁶ e na profundidade dos discursos efetivamente apropriados (SILVA, 2016).

Isso significa que:

O papel que, historicamente, a escola assumiu sobre a universalização do acesso à cultura escrita consolida a própria reprodução da lógica dos valores da cultura dominante. O ato de ensinar a ler e escrever não se constitui um ato neutro. Constitui-se, pois, num ato de busca da superação da condição alienante ou de reprodução da condição de sua sustentação. (SILVA, 2016, p. 39).

¹⁶ Para o autor, cultura escrita é, de todos os termos, o mais amplo e que procura caracterizar um modo de organização social cuja base é a escrita. Cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito (BRITTO, 2005).

Nesse sentido, Moraes (2015) argumenta que numa sociedade que se baseia no escrito, a educação precisa proporcionar condições para que as pessoas pensem e atuem criticamente perante a realidade em que vivem. Porém, quando esta educação “se baseia apenas no domínio técnico da escrita (codificação e decodificação), não se criam as condições para que as pessoas consigam operar criticamente, já que não transitam pelos diversos tipos de produções escritas” (MORAES, 2015, p. 67).

Com esse argumento, a autora nos remete a uma reflexão necessária sobre a importância da Educação Infantil na promoção do acesso da criança à cultura, em especial à cultura escrita. O desafio dessa etapa é o de aproximar as crianças de experiências com os mais variados modos de sua manifestação e expressão, para que possam progressivamente transitar com autonomia nas situações sociais que se instituem pelo escrito, desempenhando assim sua cidadania (MORAES, 2015).

Desde muito cedo, as crianças têm contato com o universo da escrita, no entanto, esse acesso é desigual, tanto no universo escolar quanto extraescolar. A autora destaca que, geralmente, as crianças das classes mais favorecidas possuem condições de vida que propiciam um acesso maior aos materiais escritos do que as crianças de classes menos favorecidas. Com isso, a autora entende que a escola da infância precisa inserir e proporcionar as condições de acesso para todos.

Para muitas crianças, é somente na escola que elas terão um contato maior com livros, com o ambiente de uma biblioteca, com os diversos gêneros textuais, com comportamentos de leitor e produtor de texto, com mediações intencionais com o objetivo de aproximá-las cada vez mais dos materiais escritos e de seus usos, contribuindo, assim, para a formação de bases para a sua atuação no mundo da cultura escrita. (MORAES, 2015, p. 69).

Nessa perspectiva, comungamos com o posicionamento da autora, quando ela destaca o papel social da escola ao afirmar que:

A escola deve contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e não para intensificá-las ainda mais. Seguindo essa perspectiva, afirmamos o caráter político do acesso à cultura escrita. Com efeito, acreditamos que a escola tem a grande responsabilidade de ser um dos espaços que possibilita às crianças o contato com a cultura escrita em sua amplitude. (MORAES, 2015, p. 69).

Para isso, é preciso que as novas gerações se apropriem da linguagem escrita e aprendam a utilizá-la de acordo com a função social para a qual tem sido pensada na contemporaneidade e a escola da infância é um lugar privilegiado para que a criança conviva com as formas mais elaboradas da cultura, incluindo a cultura escrita, que são compartilhadas

pelos pessoas ao seu redor (MELLO; FARIA, 2010). É a utilização adequada dessa ferramenta cultural que define sua apropriação e possibilita que a criança construa conhecimentos e saberes, participando, intervindo e transformando sua realidade, tornando-se progressivamente humana (MELLO, 2007; 2010).

Nessa perspectiva, Vigotski (1995) considera que a linguagem escrita constitui um elemento cultural e, como tal, instrumento essencial de desenvolvimento humano. Considera que “o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade” (VIGOTSKI, 1995, p. 185, tradução nossa).

Podemos perceber que essa forma de linguagem não ocorre de maneira simplificada e muito menos de uma hora para outra. A partir de sua vivência com as formas elaboradas de escrita, a criança vai descobrindo a necessidade de um instrumento para registrar suas ideias, comunicar-se. Tal necessidade precisa ser criada e ao mesmo tempo respondida “em situações reais de uso da linguagem escrita enquanto instrumento cultural que, para a *Teoria Histórico-Cultural*, implica no caráter ativo do sujeito e na compreensão da função social” da escrita (SILVA, 2016, p. 40).

Nesse sentido, Britto (2005, p. 17) afirma que “à medida que a criança vivencia de forma ativa a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita”, é que ela encontrará sentido no escrito. Assim, é possível pensar nos modos de promover vivências para que a inserção e participação da criança ocorram de forma efetiva e adequada e, assim, que ela seja capaz de estabelecer relações com o mundo da cultura escrita, de atribuir significado e de produzir sentido ao mundo que a rodeia (SILVA, 2013).

É nesse processo de atribuição de significado e de produção de sentido ao mundo e aos objetos da cultura que o ser humano reproduz, para si e em si próprio, a humanidade criada socialmente ao longo da história. Mello (1999) considera que o homem se humaniza quando estabelece relação com os objetos socialmente criados e com os outros; quando deixa a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzida. E este processo de humanização passa pelo processo de educação (LEONTIEV, 2004).

Foi nesse sentido que afirmamos, no início deste tópico, que ao falarmos da linguagem escrita como necessidade humana, estamos falando do processo de criação de nossa própria humanidade. E o motivo que levou a humanidade a criar essa poderosa tecnologia que é a

escrita (BRITTO, 2009) é fruto da própria necessidade humana de expressar e expandir suas ideias.

Silva (2013) afirma que a expressão das ideias é uma necessidade infantil e a linguagem escrita deve configurar-se como forma de expressão dessas necessidades. Para a autora, garantir às novas gerações a apropriação desse instrumento cultural complexo, representado na escrita, significa muito mais que o ensino do aspecto técnico do processo de escrever, significa garantir que a escrita se torne instrumento de expressão e de comunicação.

Na esteira dessa compreensão, Mello (2004) enfatiza que:

[...] o mergulho da criança no mundo da escrita deve acontecer, porque a criança é membro da nossa sociedade e nossa sociedade é uma sociedade de cultura escrita, e usufruir plenamente da cultura acumulada historicamente implica em participar da cultura escrita. (MELLO, 2004, p. 73).

A autora nos leva a compreender que a convivência com esse instrumento cultural criado historicamente permite que a criança atribua à escrita um sentido adequado a sua função na sociedade e, assim, saiba “para que se lê e se escreve”. Para além disso, quanto mais larga a convivência e densas as experiências, mais terá o que expressar por meio de diferentes linguagens (MELLO, 2010).

Assim, é possível pensar que é na Educação Infantil que as crianças “devem iniciar esse processo de inserção e participação na cultura escrita, e é na escola da pequena infância que se deve pensar nos modos [mais elaborados] de se promover vivências para que essa inserção e participação ocorram de forma necessária e adequada” (SILVA, 2013, p. 68). São as vivências necessárias e adequadas em situações reais de vida que demandarão o uso social da escrita e das outras linguagens.

Moraes (2015) afirma que o uso social da escrita, nas relações que vão sendo estabelecidas entre as crianças e as demais pessoas que a ela terão acesso, “constituirá o primeiro momento do desenvolvimento da função psíquica da escrita em seu caráter externo [social], para que posteriormente a criança a internalize e tenha autonomia de seu uso como forma de expressão” (p. 80).

É nesse sentido que a teoria histórico-cultural entende que a linguagem escrita é resultado de um amplo processo de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. Quando a relação da criança com essa forma de expressão humana é movida pela necessidade, ou seja, quando a criança realiza uma atividade plena de sentido que a envolve afetiva e cognitivamente, as formas superiores da linguagem escrita se desenvolvem.

Mello (2009) explica que esta forma superior da linguagem escrita deve ser entendida como o momento em que o elemento intermediário entre a realidade e a escrita - a linguagem oral – desaparece, e a escrita se torna diretamente simbólica, ou seja, percebida como uma forma de representação direta da realidade.

Isso posto, na próxima subseção esclareceremos sobre esse processo.

2.3 AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E A LINGUAGEM ESCRITA

O que pode ser entendido como funções psicológicas superiores na teoria de Vigotski?

Ao buscar explicações sobre as origens do desenvolvimento humano como produto histórica e socialmente construído, Martins (2016) ressalta que Vigotski identificou em suas investigações uma diferença fulcral entre as propriedades psíquicas ligadas à natureza e transmitidas filogeneticamente e aquelas edificadas pela vida social.

As primeiras ele [Vigotski] denominou de funções psicológicas elementares, que pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação funcional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexos imediatos, que em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana da conduta dos demais animais [...]. As segundas, por sua vez, foram classificadas como funções psíquicas superiores, que não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com o seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social. (MARTINS, 2016, p. 15).

Convicto dessa diferença, Vigotski (1995) estrutura a tese central de seus estudos afirmando que a origem das funções superiores de comportamento consciente está nas relações sociais do indivíduo com o mundo exterior, sendo o homem o principal responsável pela criação e transformação das relações sociais e culturais. Vigotski esclarece quais são essas funções:

[...] o objeto de nosso estudo abarca dois grupos de fenômenos que, à primeira vista, parecem completamente heterogêneos, mas que, de fato, são dois braços fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissociavelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: *a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho*, e num segundo momento, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que, na psicologia tradicional, denomina-se *atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos*, etc.¹⁷ (VIGOTSKI, 1995, p. 29, tradução nossa, grifo nosso).

¹⁷ Original: El concepto de «desarrollo de las funciones psíquicas superiores» y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vi parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se

Pelo exposto anteriormente, Tuleski e Eidt (2016) asseguram que, para Vigotski (1995), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores “envolve grupos de fenômenos que inicialmente parecem distintos, mas que na realidade estão totalmente unidos” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 38). Para as autoras, o que ele fez foi perceber a diferença entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos)¹⁸ e os processos específicos de desenvolvimento das funções. Ou seja, “[...] Enquanto os primeiros se referem às **ferramentas materiais e simbólicas** que produzem as transformações psíquicas (a fala, a **escrita**, o cálculo, o desenho etc.), os últimos se referem às *funções específicas*, como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, que se transformam valendo-se dos primeiros” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 38, grifo das autoras). Vigotski (1995, p. 29, tradução nossa) aponta que “Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança”¹⁹.

Assim, Vigotski (1995) explica que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único, que pode ser sintetizado do seguinte modo: “[...] toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna”²⁰ (VIGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa). Em outras palavras, todas as funções foram primeiramente experienciadas socialmente nas relações entre as pessoas para que depois fossem internalizadas.

Desse modo Vigotski (1995) esclarece que a criança precisa realizar atividades psíquicas, por intermédio da internalização, que ocorre por meio de dois processos, os “interpsíquicos” (interpessoais) e os “intrapsíquicos” (intrapessoais). Esse processo de internalização, pelo qual a criança aprende e se desenvolve, consiste, segundo o autor, na “lei genética geral do desenvolvimento humano” e está submetido à educação e às condições concretas de vida, portanto, aos diferentes momentos históricos da vida da criança.

funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc.

¹⁸ Segundo Vigotski (1995) a função do instrumento ou ferramenta é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos e, o signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (p. 94).

¹⁹ Original: [...] Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.

²⁰ Original: Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna;

Dentre as várias funções psíquicas superiores que se desenvolvem no psiquismo humano, Vigotski apresenta “a escrita como uma de grande importância e que influencia as demais”, denominadas de funções especiais como: memória, percepção, atenção, a imaginação etc. “Ela é uma capacidade especificamente humana que precisa de mediação para que seja internalizada” (MORAES, 2015, p. 76). A autora compreende que, para que a criança se aproprie da linguagem escrita como uma habilidade do gênero humano, para que ela seja internalizada em toda a sua essência, é necessário que a escrita seja utilizada socialmente, desde a educação infantil, “portanto, em condições reais na vida em sociedade”.

Para a autora:

Esse talvez seja um dos pontos-chave que servem de base para que a escrita seja trabalhada com intencionalidade na escola infantil. Sendo conhecedor de que a escrita, no real sentido da palavra, não pode ser internalizada se não for usada dentro de práticas sociais, cabe ao professor proporcionar situações e/ou experiências que privilegiem esse aspecto. Sendo assim, as tarefas que visam o treino motor e o reconhecimento das letras já não devem mais ocupar o centro do planejamento, pois nesse tipo de tarefas não se tem e nem se estabelece uma relação social com a escrita propriamente dita. (MORAES, 2015, pp. 76-77).

Mello (2010a, p. 44) afirma que o grande problema em apresentar a escrita à criança como treino motor é que essa forma “desconsidera o fato de que a linguagem escrita não é um instrumento cultural simples como um copo, uma colher, uma tesoura, mas é um sistema de signos que representa um outro sistema de signos”. Ou seja, “ao escrever, representamos o som da fala, mas esse som da fala não é apenas um som: ele tem um significado. Esse significado representa a realidade: as coisas do que falamos, nossas ideias, sentimentos, informações”.

Nesse sentido, Vigotski (1995) afirma que o ato de registrar algo se vincula inicialmente à linguagem oral, expressando os signos verbais que representam os objetos e relações sociais. Porém, à medida que a criança passa a compreender que a escrita representa diretamente a realidade, simbolizando os objetos da cultura e relações sociais, desfaz-se o elo, antes incondicional, entre escrita e fala, e a escrita se configura como um simbolismo de primeira ordem – por representar diretamente a realidade de objetos e relações humanas.

Com base nessa compreensão, o autor, na década de 1930, tecia fortes críticas à forma de apresentação da escrita para as crianças, que partia de seu aspecto técnico, que enfatizava a relação entre letra e som, quando “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema extremamente complexo de signos [...] que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, signos de

objetos e relações reais²¹” (VIGOTSKI, 1995, p. 184, tradução nossa). Fica evidente, portanto, que “o domínio da linguagem escrita é, na verdade, o resultado de um longo desenvolvimento de funções superiores do comportamento infantil²²” (VIGOTSKI, 1995, p. 184, tradução nossa).

O autor explica que:

A forma superior da linguagem escrita consiste em que esta passa de simbólica de segunda ordem a simbólica de primeira ordem. Os símbolos primários da escrita se utilizam já para designar os verbais. A linguagem escrita é entendida através da oral, mas esse caminho vai se encurtando gradualmente; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida da mesma forma que a linguagem oral²³. (VIGOTSKI, 1995, p. 197, tradução nossa).

Entender a linguagem escrita como função psíquica superior e, portanto, como essencial ao desenvolvimento cultural da criança “exige que compreendamos em que medida ela mobiliza os processos psíquicos à medida que vai se tornando uma capacidade individual da criança” (MORAES, 2015). Nesse sentido, é preciso esclarecer o conceito de atividade e de atividade principal, “pois é ela que coloca em relevo a complexa relação entre o desenvolvimento da criança em unidade dialética com o meio em que vive” (TULESKI; EIDIT, 2016, p. 44).

Veremos que a atividade contribui efetivamente na regulação dos processos psíquicos, visto que em cada momento do desenvolvimento é a atividade da criança a responsável pela sua inserção na cultura (SOUZA, 2007). Por meio da participação nas diversas formas de atividades sociais, a criança forma suas qualidades tipicamente humanas.

2.4 A LINGUAGEM ESCRITA COMO ATIVIDADE HUMANA: QUE ATIVIDADE É ESSA?

“*Que atividade é essa?*” “*Eu não sei fazer essa atividade!*” e “*Eu gosto dessa atividade!*” Frases como essas, ditas por crianças onde realizamos a pesquisa, e por nós

²¹Original: El dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo [...] que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales.

²²Original: el dominio del lenguaje escrito es, en realidad, el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil.

²³Original: La forma superior a la que nos referimos de pasada, consiste en que el lenguaje escrito —de ser simbólico en segundo orden se convierte de nuevo en simbólico de primer orden—. Los símbolos primarios de escritura se utilizan ya para designar los verbales. El lenguaje escrito se comprende a través del oral, pero ese cambio se va acortando poco a poco; el eslabón intermedio, que es el lenguaje oral, desaparece y el lenguaje escrito se hace directamente simbólico, percibido del mismo modo, que el lenguaje oral.

mesmos ao longo de nossa vida escolar e profissional, nos levaram a buscar, nas premissas da teoria histórico-cultural, o conceito de atividade, pois é na e pela atividade que o sujeito estabelece vínculo com o mundo que o rodeia, atua sobre a natureza, intervém como sujeito nas relações e forma suas qualidades humanas (TULESKI; EIDT, 2016).

Diante disso, desenvolvemos esta subseção considerando a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento da criança e partindo da concepção de que a linguagem escrita é uma abrangente atividade humana, que vai além do ato de ler e de escrever. Sua apropriação e seu domínio como signo a serviço da consciência humana favorece o desenvolvimento de funções superiores da conduta infantil.

Primeiramente, necessário se faz esclarecer que atividade é um dos conceitos fundamentais nos estudos da Teoria Histórico-Cultural. Para Leontiev (2004), um dos precursores desse estudo, a atividade humana é sempre social. Na visão desse intelectual, “[...] a atividade tem seu papel concreto e determinante na formação da conduta humana, posto que o desenvolvimento psíquico depende das relações sociais estabelecidas pelo sujeito, dadas as condições de vida, de educação e de atividade” (SOUZA, 2007, p. 63).

Mas, que atividade é esta, especificamente humana? Leontiev (2004) compreende, com base nos princípios do Materialismo histórico-dialético, que o trabalho é a atividade fundamental determinante do desenvolvimento humano, vinculado à cultura material e intelectual. “De acordo com seus estudos, o trabalho é a atividade criadora e produtiva [...], pela qual o homem produz e reproduz as capacidades e as habilidades culturais” (SOUZA, 2007, p. 58).

Duarte (2001) contribui para essa compreensão, ao discutir que o trabalho, segundo Marx, é uma atividade exclusivamente humana. O autor destaca três características do trabalho, como atividade especificamente humana.

A primeira [...] é a de que se trata de uma atividade conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida. A segunda característica é a de que o trabalho é uma relação mediatizada entre o homem e a natureza, [mediatizada pelos instrumentos]. A terceira característica é a de que a atividade humana dirige-se a um objeto e materializa-se nesse objeto. (DUARTE, 2001, pp. 255-256).

Assim, baseado em Marx, o autor compreende que o trabalho é uma atividade que distingue o ser social do ser natural, isto é, define a especificidade do ser humano como um ser histórico, social e cultural, por ser uma atividade consciente, mediatizada e materializada socialmente (DUARTE, 2001).

Mello (2007) compreende que é a atividade consciente que permite ao homem se apropriar do mundo e dos objetos culturais. Diferentemente dos animais que se adaptam ao meio, o homem transforma a natureza, cria e desenvolve suas funções psíquicas superiores, capacidades e habilidades - motoras e intelectuais. Essas funções psíquicas superiores vão sendo criadas e desenvolvidas ao longo do desenvolvimento humano, a partir do momento em que as pessoas se apropriam das ferramentas e dos objetos culturais. Ao se apropriar de toda a riqueza criada pelas gerações humanas precedentes, o sujeito torna-se homem (LEONTIEV, 2004).

Souza (2007) compreende que os estudos da THC contribuem para o entendimento de que atividade humana (a comunicação, a atividade com objetos, o estudo etc.) “é o fazer consciente do homem, realizado por meio de vivências mediadas, na busca por compreender e se apropriar das riquezas do mundo circundante” (2007, p. 63). E esta atividade está diretamente ligada às condições concretas de vida e educação, por intermédio das quais a criança aprende, organiza seus processos psíquicos e se desenvolve. É o que afirma Leontiev (2004, p. 310):

O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – por outras palavras: o desenvolvimento da atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, quando estudamos o desenvolvimento da mente da criança, precisamos começar analisando o desenvolvimento da sua atividade, como ela é construída nas condições concretas de vida [...]. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto sua psique e sua consciência.

Seguindo em sua reflexão, o autor afirma que a atividade não é constituída mecanicamente, a atividade de cada sujeito, além de depender das condições reais ou concretas de vida, depende também de seu lugar na sociedade, das condições que lhe são apresentadas e de como se vai assimilando às circunstâncias individuais que são únicas (LEONTIEV, 2004). Isso significa que, a atividade que a criança realiza é vivenciada em circunstâncias individuais únicas, quando esta é uma atividade objetivada que tem para ela um significado dentro das relações que vai estabelecendo e um sentido que lhe garante a resolução de uma necessidade, que é o motivo que dirige seu fazer (LEONTIEV, 2004).

Considerando as ideias de Leontiev, Souza (2007) afirma que, para esse estudioso, a atividade é, portanto,

[...] tudo aquilo que faz sentido para a criança; todo fazer orientado para um fim ou resultado, e com motivação pessoal. O resultado deve ser algo que motive as ações e as atitudes infantis para algo que a criança pretende alcançar. Assim, o sentido é dado pela relação entre motivo – que impulsiona o agir infantil – e o objetivo – resultado pretendido. Nessa perspectiva, para que haja atividade, o motivo e o resultado devem coincidir. (SOUZA, 2007, p. 64).

Diante disso, Tuleski e Eidit (2016, p. 45) esclarecem que, para Leontiev, nem tudo que o sujeito realiza é atividade. “A atividade é sempre dirigida por uma intencionalidade e busca responder uma necessidade. Para que a necessidade possa ser satisfeita, ela precisa encontrar um objeto que a satisfaça. Assim, a primeira condição de toda atividade é a necessidade”.

Para entender essa questão, Leontiev (2004) distingue atividade e ação. O autor explica que atividade é um tipo especial de experiência que envolve processos psicológicos como as emoções e os sentimentos. “Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre determinados pelo objeto, o desenrolar e a espécie de atividade da qual fazem parte” (LEONTIEV, 2004, p. 316). Já a ação é um ato articulado (em processo) no qual o motivo não coincide diretamente com o objetivo da atividade da qual faz parte. Entretanto, a ação pode transformar-se em atividade à medida que ela adquire sentido para quem a realiza. Isso ocorre quando o resultado da ação é mais significativo que o motivo que realmente a induziu (LEONTIEV, 2004).

Para exemplificar essa distinção, Souza (2007) destaca que, numa tarefa, a criança inicialmente pode fazer um desenho porque a professora lhe pediu, nesse caso, se os motivos e resultados não coincidem, é apenas uma ação. O mesmo exemplo serve para a questão da escrita. A criança pode escrever algo somente porque a professora lhe solicitou. No entanto, se a criança se envolver com a realização do desenho, da escrita ou de outras tarefas infantis, dando-lhe um sentido pessoal, esse fazer pode transformar-se em uma atividade.

Tuleski e Eidit (2016) argumentam que, na THC, motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem a agir e dirige esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade. Para Leontiev (2004), o próprio objeto da atividade é o verdadeiro motivo, podendo ser este tanto material como simbólico, existente na percepção bem como na imaginação, no pensamento. No entanto, para o autor, o fundamental é que atrás do motivo encontra-se sempre uma ou outra necessidade.

Para compreender a passagem de ação para atividade, Leontiev (2004) definiu os motivos - socialmente criados e apropriados - em eficazes ou apenas compreensíveis.

Segundo o autor, em diferentes situações, uma tarefa proposta à criança e realizada sob a forma de ação está fundamentada em motivos da atividade apenas compreensíveis e incapazes de impulsionar a criança a agir. Desse modo, a criança atua movida por um motivo que apenas guarda, indiretamente, uma relação com o objetivo da atividade proposta. Dito de outra forma, a tarefa proposta realiza-se sob a forma de ação, cujo motivo da atividade a direciona apenas cognitivamente, sem um profundo envolvimento afetivo. Entretanto, ao realizar a atividade, movida por um motivo, sob certas condições, é possível que o resultado da atividade passe a ser mais significativo para a criança do que o motivo que inicialmente a induziu. Nesse caso, o motivo que era, antes, apenas compreensível se torna eficaz para impulsionar sua atividade. (SOUZA, 2007, pp. 65-66).

Observa-se, portanto, que os motivos geradores de sentido ou “motivos-eficazes”, são aqueles que estimulam a atividade conferindo-lhe um sentido pessoal. Para Leontiev (2004, p.105) “o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”. Ou seja, o conhecimento da criança – sua interpretação dos fenômenos da realidade – ocorre em conexão com sua atividade. Isto significa dizer que a atividade está associada às necessidades e aos motivos da criança.

Souza (2007, p. 66) destaca que “as necessidades e os motivos orientam a criança na realização da sua atividade na realidade circundante”. Nesse caso, a necessidade somente é objetivada a partir do momento que o objeto que satisfaz essa necessidade é descoberto e apropriado de acordo com a função para o qual foi criado. Isso nos leva a compreender que a atividade está sempre orientada por uma necessidade do sujeito, e que as necessidades podem ser criadas ou produzidas por meio de atividades intencionalmente organizadas. Desse ponto de vista, Souza (2007, p. 72) explica que

O papel da educação é, nesse processo, criar, nas crianças, novos motivos humanizadores e, compreendendo a dinamicidade da atividade humana, permitir a complexificação motivacional à medida que dá oportunidade, a cada criança, de expressar-se e de atuar-se como sujeito, de apropriar-se e de objetivar-se, de conhecer e de sentir-se parte do gênero humano.

Para a autora,

Tal concepção caracteriza de modo singular a participação da criança no processo de apropriação dos hábitos e valores culturais, dos bens científicos, históricos e tecnológicos conquistados pelo homem ao longo da trajetória humana, requer um lugar ativo do educador, sobretudo, seu fazer intencional e consciente. (SOUZA, 2007, p. 72).

Nas palavras de Mello (2007), somente dessa forma a educação pode cumprir efetivamente seu papel de formar cada novo ser humano, tendo como referência as máximas potencialidades do desenvolvimento das qualidades humanas criadas ao longo da história:

quando se faz intencional, ou seja, quando já no início do processo projeta como ideia o ser humano em suas máximas possibilidades.

Traduzindo essa discussão para a questão da linguagem escrita, isso nos leva a compreender que a escrita é uma atividade essencialmente humana, pois está diretamente relacionada aos afazeres do homem para produzir a sua existência e dar sentido a ela. Entendida dessa forma, a apresentação dessa atividade às crianças não pode ser encarada como uma questão técnica, artificial, pois se trata de uma apropriação cultural complexa e que precisa ter sentido para elas.

Mello (2010) entende que o sentido inicial aprendido pela criança nas atividades de escrita de que participa vai condicionando a constituição dos motivos de estudo na criança. A autora supõe que “o sentido que se forma para a criança a partir da atividade que realiza, condicionado ao motivo que a impulsiona a agir, pode ser considerado como um dos elementos que condicionam o êxito ou fracasso escolar” (2010, p. 334).

Nesse aspecto, Souza (2007) compreende que as condições em que a criança realiza a atividade, o interesse e o envolvimento com o fazer têm implicações diretas para a educação, uma vez que a educação intencional implica agir de modo a garantir que os motivos se tornem eficazes, capazes de influenciar positivamente a aprendizagem da criança em todo seu percurso de desenvolvimento. A autora nos lembra que, desde o nascimento, em seu universo familiar e cotidiano, a criança começa a se apropriar do patrimônio cultural mediante a atividade socialmente mediada. Isso significa que a criança aprende qualidades humanas, mesmo antes de adentrar a escola. Ao adentrar a escola, os aprendizados possíveis, a partir das atividades realizadas, devem propiciar à criança novos contatos com a cultura e a história sistematizadas pela humanidade (SOUZA, 2007).

Leontiev (2004, p. 311) destaca que, em cada momento do desenvolvimento psíquico da criança, há um tipo de atividade que favorece o seu contato com o mundo que a rodeia – “denominada dominante” ou principal. Para definir o que é uma atividade principal em relação a outras atividades, o autor indica três características diferenciadoras de todas as outras atividades. Ela é uma atividade que dentro dela outras são desenvolvidas, como por exemplo, a aprendizagem que na infância pré-escolar tem lugar no brincar. Ela é o espaço de formação e reconstrução dos processos psíquicos, como por exemplo, a imaginação no jogo, o pensamento abstrato na atividade de estudar. A atividade principal determina as mudanças básicas nas características psicológicas da criança, ocorridas num determinado período de seu desenvolvimento.

Para Leontiev, pois, a “atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um determinado estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2004, p. 312).

Sobre as ideias de Leontiev, Silva (2016) destaca que o que caracteriza a atividade principal é ser, ao mesmo tempo, geradora de outras atividades que propiciam o conhecimento do mundo da cultura acumulada pelos homens, responsável pela organização e reorganização dos processos psíquicos particulares *do sujeito* – processos esses que possibilitam a interpretação do mundo –, e propiciadora das principais mudanças psicológicas (LEONTIEV, 2004).

Ao falar do desenvolvimento psíquico da criança, Muhkina (1995, p. 48) destaca que nos primeiros seis anos, as crianças assimilam vários tipos de atividades, sendo as principais: a comunicação emocional, as atividades exploratórias com objetos e as brincadeiras, em especial a brincadeira de faz de conta ou jogos de papéis²⁴. Segundo a autora, é nas formas principais de atividade que a criança revela suas necessidades e interesses principais. “Nessas atividades também se formam as qualidades psíquicas e as oportunidades individuais mais importantes de cada idade”.

Leontiev (2004) cita que na idade pré-escolar (3 a 6 anos), foco do nosso estudo, a brincadeira é a atividade que cumpre esse papel de ser principal ou dominante para o desenvolvimento psíquico. Esta atividade possibilita a formação dos reflexos psíquicos da realidade e, quanto mais elaborados forem os reflexos da realidade e sua interpretação, maiores as possibilidades de novas atividades (SILVA, 2013).

É importante destacar que, embora Leontiev apresente a brincadeira, em especial a brincadeira de faz-de-conta na idade pré-escolar, como a atividade que impulsiona vários processos psicológicos, como a abstração, o autocontrole etc., há que se pensar que, no campo da educação escolar, essa atividade somente se constituirá como tal na medida em que o professor desencadear um processo pedagógico que possibilite à criança se ver frente a situações que exigem dela o uso da imaginação, de conhecimentos prévios, da elaboração de estratégias de solução de problemas, melhores formas de interação etc. É nesse processo que vão sendo desenvolvidas as habilidades, capacidades cognitivas, emocionais, sociais e culturais da criança e, ainda, é possibilitado o surgimento de novas atividades principais.

²⁴ A brincadeira será discutida no tópico 1.6 como atividade representativa no processo de aquisição da escrita.

Segundo Leontiev (2004), a mudança de uma atividade para outra caracteriza a entrada em um novo momento do desenvolvimento psíquico da criança. “Nesse desenvolvimento psíquico estão vinculadas as *novas formações* organizadas em torno da atividade principal [...] indicando uma nova situação social de desenvolvimento, na qual se estruturam todas as novas mudanças” (SOUZA, 2007, p. 63).

De acordo com Souza (2007), Vigotski (1996) discute essa questão apontando que as *novas formações* (*neoformações*) geram saltos qualitativos no desenvolvimento humano e emergem sempre de uma situação social em que a criança participa. “Nesse processo se produz e modifica-se a atividade infantil, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas, instituindo formas cada vez mais interdependentes entre elas” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 53-54).

Com base na discussão apresentada sobre a atividade humana e a atividade principal inerente a cada fase da vida humana (sobre cuja base se formam as demais estruturas psicológicas), pudemos perceber que a atividade precisa ocorrer de tal modo que permita à criança compreender o mundo em situações ativas, e se apropriar de bens da cultura conquistados pela humanidade. Assim, a criança poderá vivenciar atividades repletas de sentido e capazes de mover o seu desenvolvimento social e cultural (SOUZA, 2007), ou o oposto disso, a criança em contato com experiências que lhe afetam psicológica e afetivamente de forma negativa, ou seja, não provocam necessidades, poderá realizar tais experiências vazias de sentidos ou com sentidos absolutamente negativos.

É nessa perspectiva que Vigotski (1995) defende a ideia de que haja uma maneira de ensinar a linguagem escrita condizente com sua condição de atividade cultural complexa e não como técnica de mãos e dedos. Como atividade cultural (e não simplesmente como ação), a criança que aprende age de forma ativa, orientada por suas necessidades, motivos e interesses a serem satisfeitos.

Posto isso, na próxima subseção esclareceremos um pouco mais sobre a apropriação do significado social e a formação do sentido.

2.5 SIGNIFICADO SOCIAL E A FORMAÇÃO DO SENTIDO PESSOAL: “PARA QUE SERVE A ESCRITA?”

Segundo Mello (2010), há um significado coletivo partilhado pela sociedade sobre “Para que serve a escrita?”. Se fizéssemos essa pergunta a um grupo de pessoas, inúmeras respostas poderiam emergir, indicando a função social da escrita (escrevemos para expressar, comunicar, registrar algo para alguém etc.). “Entretanto, a experiência pessoal que cada um viveu com a escrita iria produzir percepções diferentes do que seja a escrita” (MELLO, 2010, p. 332).

Com base nessas colocações, o objetivo desta subseção é trazer algumas reflexões sobre as concepções de sentido e significado, tendo como referência os escritos de Vigotski (1993) e Leontiev (2004). Esses autores deram total atenção à questão do sentido e significado, porque, segundo eles, “a sua relação é a dos principais “componentes” da estrutura interna da consciência humana” (LEONTIEV, 2004, p. 105).

Segundo Asbahr (2011, p. 86), Leontiev considera os seguintes elementos constitutivos da consciência humana: o conteúdo sensível, a significação social e o sentido pessoal. “O conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representação) é o que produz a base e as condições da consciência, que cria sua riqueza e seu colorido. É o conteúdo imediato da consciência, mas não exprime toda sua especificidade”. Torna-se necessário, assim, compreender os outros dois elementos - a significação e o sentido.

Ainda, segundo a autora, o conceito de sentido aparece inicialmente na obra de Vigotski (1993), quando o teórico soviético analisa a relação entre pensamento e linguagem, mais especificamente no capítulo “Pensamiento y palabra”. No texto, o autor afirma que a chave para o estudo da consciência humana está na relação entre pensamento e linguagem, fato que o leva a considerar a palavra como o “microcosmo” da consciência humana. Posteriormente, Leontiev (2004) apropria-se deste conceito, nomeia-o como “sentido pessoal” e relaciona-o diretamente com a atividade e a consciência social.

Leontiev explica que a significação é a síntese das práticas sociais formada em um processo histórico composto de objetivações humanas. Nas palavras de Leontiev,

A significação é refletida e fixada na linguagem, o que confere a sua estabilidade. Sob a forma de significação linguística, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim consciência real dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. Assim, o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação. (LEONTIEV, 2004, p. 100).

A linguagem é uma forma de materialização dos significados que possibilita representar, por sua constituição, a realidade socialmente conhecida. “Ou seja, a linguagem se constitui na realidade social na qual estão inseridos, pelas suas relações, os homens, ao mesmo tempo em que possibilita o conhecimento dessa realidade” (SILVA, 2016, p. 83).

Leontiev alarga essa compreensão dizendo que a significação é a generalização da realidade fixada num vetor sensível, que é a palavra. Para ele, “a significação pertence, portanto, antes de demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos” (2004, p. 100). Isto é, o significado refere-se ao sistema de relações objetivas que passa a ser comungado pelos sujeitos, se forma no processo de desenvolvimentos da palavra, sendo, pois, de natureza social, coletiva. Já o sentido é pessoal, diz respeito ao conteúdo formulado pelos sujeitos, de caráter subjetivo, sendo resultante das relações que a palavra assume ante os diferentes contextos em que é empregada, em acordo com suas experiências.

Vigotski (1993), inspirado na definição do psicólogo Francês Frederic Paulham sobre a relação entre “significado” e “sentido”, conceitua este último da seguinte forma:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É sempre uma formação dinâmica, fluída e complexa, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido.²⁵ (VIGOTSKI, 1993, p. 333).

A questão fundamental apontada nessa definição é a de que o “sentido” deve ser compreendido como acontecimento particular, dinâmico e complexo, constituído através de relações sociais. Essa definição admite inferir, que o “sentido”, se produz nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência do sujeito (VIGOTSKI, 1993).

Nessas produções, por sua vez, integram-se, por exemplo, dimensões cognitivas e afetivas, bem como processos coletivos e individuais. Assim, o conceito de “sentido” se converte numa ferramenta relevante para se pôr em dúvida dicotomias classicamente presentes no pensamento psicológico e reiteradamente criticadas por Vigotski ao longo de sua

²⁵ Original: [...] el sentido de la palabra es la suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia. [...] Es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es sólo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Pero este significado no es más que una potencia que se realiza en el lenguaje vivo y en el cual este significado es tan sólo una piedra en el edificio del sentido.

produção intelectual, bem como para afirmar o psiquismo como um sistema dinâmico e integrado (ASBAHR, 2011).

Leontiev (2004, p. 105) ressalta que há de se considerar que quando se distingue sentido e significado propriamente dito, é imprescindível ressaltar que esta definição não “concerne à totalidade do conceito refletido, mas unicamente com aquilo para que está orientada a atividade do sujeito. Com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”.

Asbahr (2011) enfatiza que, para Leontiev (2004), o sentido pessoal é criado pela relação objetiva entre aquilo que incita a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação orienta-se como resultado imediato (fim da ação). “O resultado pessoal traduz a relação do motivo com o fim. Portanto, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu motivo correspondente” (ASBAHR, 2011, p. 88).

Desse modo, Leontiev (2004) afirma que não há sentidos “puros”, todo sentido é sentido de alguma coisa, isto é, de uma significação. Asbahr (2011) destaca que, embora os pesquisadores Vigotski e Leontiev considerem que sentido e significado estejam ligados um ao outro e pareçam fundidos na consciência, têm uma base e uma origem distintas e são dirigidos por leis diferentes.

Os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Além disso, é o sentido que se exprime na significação e não ao contrário, é o sentido que se concretiza nas significações, da mesma maneira que o motivo concretiza-se nos objetivos, e não as significações no sentido. (ASBAHR, 2011, p. 90).

Para ilustrar a diferenciação, Vigotski (1993) menciona a fábula de Krylov, “*A libélula e a formiga*”. Cita que as palavras “Vá dançar!”, por exemplo, têm um significado definido e constante, mas no contexto da fábula adquirem um sentido intelectual e afetivo muito mais amplo. Significam tanto “Divirta-se” quanto “Morra”. “Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente”²⁶ (VIGOTSKI, 1993, p. 333).

Asbahr (2011) diz que o sentido enriquece a palavra a partir de seu contexto e essa é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Portanto, o processo de atribuição de

²⁶ Original: Ese enriquecimiento del significado de la palabra con el sentido añadido procedente del contexto es el principio esencial de la dinámica de los significados de la palabra. La palabra está inserta en un contexto, se impregna de ese contenido y pasa a significar más o menos de lo que significa aisladamente.

sentido ao significado é “profundamente íntimo, psicologicamente rico” e não é automático, nem instantâneo (LEONTIEV, 1978 *apud* SILVA, 2016, p. 82)²⁷. É um processo guiado pelas condições sociais em que a pessoa vive.

No entanto, Silva (2016) explica com base em Leontiev que, especialmente na sociedade de classes, onde ocorre a luta ideológica, os sentidos pessoais que refletem os motivos engendrados pelas relações vitais reais do homem “podem não achar significados objetivos que os encarnem de um modo adequado” e começar a fixar-se em estereótipos, sem relação com motivos e necessidades suas (LEONTIEV, 1978, *apud* SILVA, 2016, p.83).

Para Silva (2016), esses sentidos pessoais podem fazer-se contraditórios à medida que compreendemos que a tomada de consciência da realidade pelo sujeito “só pode operar-se por meio de significados 'acabados' que assimila do exterior, ou seja, conhecimentos, conceitos, opiniões, que recebe na comunicação, em umas ou outras formas da comunicação individual ou de massas” (LEONTIEV, 1978, *apud* SILVA, p. 84).

Tomando como exemplo a questão da linguagem escrita, quando o sentido dessa atividade para a criança não é o de produzir algo para satisfazer suas necessidades humanas, e sim escrever letras e números (deslocado da significação social), apenas como produto final para dizer que está aprendendo a escrever, as horas que a criança passa fazendo essas atividades não têm o sentido de expressar, comunicar, registrar algo para alguém ou para si mesma. Toma-se a escrita, de forma estereotipada, como cópia para a qual nada mais é preciso além de uma boa coordenação motora e de boa discriminação visual e auditiva.

A esse respeito Britto (2009, p. XI) é enfático em dizer que ensinar a ler e a escrever como um objeto neutro é produzir a própria lógica da dominação e da fragmentação e, mesmo sem consciência, ensinar um valor. Para o autor, “sem a crítica do que é a sociedade contemporânea – cuja organização se faz com base no escrito -, qualquer ação educativa é sustentáculo da contradição de alienação, fundamentada na produção da ideologia”.

A possibilidade de superação dessa inadequação e fragmentação –, que é a própria inadequação e fragmentação da consciência provocada por essa forma de conceber a escrita -, está em garantir que as crianças tenham acesso aos conhecimentos historicamente acumulados de forma adequada (ASBAHR, 2011). Ou seja, a escola da infância pode criar situações para que as crianças, por meio de suas atividades lúdicas – que representam a forma explícita da comunicação da criança com o mundo -, compreendam-se como sujeitos sociais e, nesse

²⁷ LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

movimento, apropriem-se dos significados sociais e construam sentidos às suas vivências (MELLO, 2010).

Desse modo, um dos grandes desafios da educação, em especial da educação infantil, é fazer com que as experiências educativas tenham sentido para as crianças. Nesse cenário, a escola da infância se faz importante quando garante às crianças aprendizagens enriquecedoras conduzidas por motivos que incluem a apropriação da cultura escrita como valores, conhecimentos, modos de comportamento, que não se limitam ao uso objetivo do escrito (BRITTO, 2005).

É importante compreender que as relações comunicativas, educativas que a criança vai vivendo vão dando a ela as condições para a apropriação do significado da realidade em que vive e, portanto, as condições dessa apropriação podem levá-la a formar sentidos pessoais adequados ou estereotipados a respeito das relações reais que vivencia. Diante dessa discussão, a próxima subseção tratará especificamente do processo de apropriação da escrita pela criança pré-escolar.

2.6 A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança.²⁸ (VIGOTSKI, 1995, p. 182).

Segundo alguns autores (VIGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 2004; MUKHINA, 1995), em cada idade da criança há uma forma específica por meio da qual ela melhor se relaciona com o mundo e atribui significado e sentidos ao que vê e vive. Na idade pré-escolar, foco etário do nosso estudo, Leontiev (2004) afirma que o mundo da realidade humana se abre para a criança,

E é com a apropriação da cultura - que se dá por meio das relações da criança com os outros homens, quando aprende a conviver socialmente e a utilizar-se dos objetos criados historicamente - que a criança vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não-materiais da cultura: na linguagem, nos costumes, na ciência, nos instrumentos, nos objetos. (MELLO, 1999, p. 18).

Somos levados a pensar que a apropriação da linguagem escrita pela criança em idade pré-escolar possui características próprias quanto as suas necessidades, interesses,

²⁸ En la practica escolar, la escritura ocupa hasta la fecha un lugar muy pequeño si se compara con el enorme papel que desempeña en el proceso del desarrollo cultural del niño.

curiosidade, imaginação e criação. Assim, para compreendermos o processo de apropriação da cultura escrita, no período pré-escolar, é fundamental identificarmos as origens deste nas relações que a criança vai gradativamente estabelecendo com a escrita. Não necessariamente focalizar o momento no qual a criança entra na escola e começa a aprender a escrever, e sim, o significado que o objeto escrito tem para ela e qual o sentido de sua utilização.

Ao analisar o processo ontogenético de apropriação da escrita pela criança, Vigotski (1995), no capítulo “La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito”, afirma que a linguagem escrita desempenha papel de grande importância para o desenvolvimento dos diversos aspectos do psiquismo infantil, traduzindo-se em uma das principais atividades de ingresso na experiência social e cultural, como apontamos nos itens anteriores.

Entretanto, discute que à escrita tem sido atribuído um papel secundário, se comparado a sua importância no processo de desenvolvimento infantil. Segundo Campos (2015), o autor demonstra isso ao descrever o processo pelo qual uma criança se apropria da linguagem escrita, como uma atividade complexa, ou seja, o percurso trilhado, no seu desenvolvimento, até ela se dar conta que pode representar a fala por meio da escrita.

Nesse percurso, Vigotski enfatiza que é necessário examinar o seu processo de apropriação, privilegiando o plano da cultura, já que essa forma especial de linguagem constitui-se como um “[...] sistema especial de símbolos e signos, cujo o domínio significa uma mudança crítica no desenvolvimento cultural da criança”²⁹ (VIGOTSKI, 1995, p. 184). Os signos representam o silêncio, os gestos, as imagens, os sons variados, as expressões de pensamentos, as fantasias e lembranças.

O desenvolvimento de tal sistema especial de signos e símbolos pressupõe certas condições que não estão presentes, na criança, à época do nascimento, mas vão se desenvolvendo ao longo da infância. Nesse sentido, é possível considerar a escrita como signo a serviço da consciência humana, que favorece o desenvolvimento de funções superiores da conduta infantil (VIGOTSKI, 1995).

Para essa compreensão, buscamos a explicação desse fenômeno e de sua complexidade em Vigotski (1995) e Luria (1988). Lembrando que o objetivo do presente estudo é compreender o sentido de escrita atribuído pelas crianças pré-escolares, é substancial entender a complexidade desse instrumento, devido à trajetória realizada para sua apropriação (GOBBO, 2011).

²⁹ Original: [...] sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño.

A escrita é uma das funções superiores que compõem a conduta humana, aquelas mencionadas anteriormente como sendo apropriadas nas relações socioculturais, não dadas geneticamente. Cabe destacar que o alto grau de complexidade dessa função se dá graças à exigência da capacidade de abstração da parte de quem dela se apropria.

Partindo dessa ideia, Gobbo (2011) ressalta que Vigotski (1991) se refere à escrita como fenômeno que exige da criança dupla abstração, uma do aspecto sonoro e a outra do interlocutor ausente. Quanto ao primeiro aspecto, o sonoro, a autora diz que para Vigotski a escrita é uma linguagem cuja sonoridade é apenas pensada e imaginada pelas crianças, que, para usá-la, necessitam de símbolos para decifrar. “Em contato com o texto escrito, a criança que ainda não lê, não percebe seu aspecto musical, entonacional, expressivo e sonoro, se não existir um interlocutor que faça a leitura para ela” (GOBBO, 2011, p. 57).

O segundo aspecto que a autora destaca, referido por Vigotski, é sobre a complexidade da escrita e refere-se à ausência do interlocutor. A autora diz que, para a criança, trata-se de uma situação na qual o destinatário está ausente ou ela não está em contato com quem escreve. “É uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado [...]”³⁰ (VIGOTSKI, 2001, p. 230).

Para Gobbo (2011), isso implica um grau de abstração intenso por parte de quem domina a escrita. Ao refletir sobre como é a apropriação e elaboração dessa linguagem pelas crianças na escola, a autora percebe, portanto, “que um elemento essencial para a sua aprendizagem é o nível de abstração exigido, já que essa é uma aquisição de representação de segundo grau pela qual a língua não representa diretamente o mundo objetivo, ou a realidade material” (p. 58). A autora diz que, na fala, a criança pronuncia automaticamente sem decomposição de sons, a oralidade é espontânea, não arbitrária e inconsciente, por outro lado, quando escreve necessita da consciência sonora, fonológica e fonética, a relação é distinta e se configura pela atividade abstrata, arbitrária e consciente.

Dessa forma, a autora entende que essa linguagem se associa com as operações intelectuais mais precisas; compreender seu uso é adentrar as funções psíquicas mais complexas (GOBBO, 2011). Para que esse sistema cultural complexo se converta em função psíquica na criança, como forma especial de linguagem, é conveniente a inserção da criança no universo da escrita desde muito cedo e de forma adequada. Sua apropriação de forma adequada resulta em desenvolvimento pleno da criança.

³⁰ Original: Se trata de un lenguaje-monólogo, de la conversación con una hoja de papel en blanco, con un interlocutor imaginario o que uno se figura [...]

Segundo Mello (2009), a tese da teoria histórico-cultural acerca do processo de como o sujeito se apropria da cultura aponta o caráter ativo da criança que aprende e, nesse processo, atribui sentido àquilo que vê, vivencia e aprende. Isso nos faz pensar, como afirma a autora, que a criança não se apropria dessa linguagem apenas porque a professora deseja que ela aprenda, “mas apenas quando a escrita faz sentido para ela, quando o resultado da escrita responde a uma necessidade criada na criança” (MELLO, 2009, p. 30).

Desse modo, o conceito de sentido na teoria histórico-cultural é fundamental à compreensão do como a criança se relaciona com a escrita na Educação Infantil, pois amplia o entendimento dos processos de aprendizagem da criança e introduz elementos fundamentais na compreensão da criança não apenas como sujeito que aprende, mas também como sujeito que pensa, age e escolhe a partir dos sentidos que atribui aos conhecimentos, dentre eles o conhecimento da cultura escrita (MELLO, 2010).

Isso significa concretamente, segundo Mello e Faria (2010), que a aprendizagem, ou, em outras palavras, as experiências vividas com a escrita e com outras atividades impulsionam o desenvolvimento.

Sem aprendizagem – sem experiências vividas – não há desenvolvimento humano. Ou seja, a relação aprendizagem-desenvolvimento deixa de ser entendida como *desenvolvimento natural que cria condições para a aprendizagem* e passa a ser entendida como *aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento*. O desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural social e historicamente condicionado. (MELLO; FARIA, 2010, p. 55, grifos das autoras).

Essa questão foi apresentada por Vigotski (1993) como a relação entre duas esferas de desenvolvimento intelectual da criança pré-escolar – o *nível real de desenvolvimento*, caracterizado por aquilo que a criança, em determinado momento, é capaz de fazer sem ajuda direta do outro e a *zona de desenvolvimento próximo* ou iminente³¹ caracterizada por aquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda do professor ou de um parceiro mais experiente. Para o autor, o bom ensino deve incidir nessa zona de desenvolvimento próximo, para estimular sempre o aprendizado e, conseqüentemente, o aparecimento e o desenvolvimento de novas qualidades humanas.

³¹ Segundo Prestes (2012), há várias denominações para esta zona de desenvolvimento estudada pela Escola Vigotski, as mais comuns são zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial. No entanto, a autora defende que a melhor tradução seria zona de desenvolvimento iminente, por considerar que o aspecto essencial “[...] é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (SILVA, 2013, p. 141).

Agir sobre a zona de desenvolvimento próximo ou iminente (o que não significa extrapolar aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda do professor), possibilita, segundo Mello (2015), o despertar da capacidade de perceber as cores, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte etc. “Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas [...], o despertar dessas capacidades e aptidões não ocorrerá. Em outras palavras, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado” (MELLO, 1999, p. 19).

Essa concepção de aprendizagem e desenvolvimento destacada na THC nos ajuda, ainda mais, a compreender os processos que levam a criança a se apropriar da linguagem escrita como uma atividade cultural. À medida que as crianças passam a utilizá-la – considerando o fim social para o qual foi criada – registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se, os saberes da cultura são internalizados (MELLO, 2009).

No processo, o professor tem papel fundamental, que é o de atuar na mediação, ao significar a cultura vivenciada pela criança, de modo que possibilite a ela igualmente atribuir sentidos e ter a necessidade de conhecer o mundo e se expressar por diferentes linguagens. Para isso, o professor da educação infantil precisa considerar a atividade principal por meio da qual a criança, nos diferentes períodos do seu desenvolvimento psíquico, se apropria do mundo e aprende sobre as coisas e os objetos da cultura de modo próprio (LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1995; MELLO, 2009).

Mello (2009) enfatiza, entretanto, que, muitas vezes, por falta de uma base científica sobre como a criança aprende e como ela se desenvolve, as instituições de educação infantil cometem equívocos em suas práticas, principalmente, no que concerne à linguagem escrita. As escolas da infância, pelo menos boa parte delas, insistem na compreensão de que a criança se apropria dessa atividade cultural pelo mecanismo da repetição, assevera a autora. Ou seja, a criança de tanto ver, de tanto ouvir e de tanto repetir, aprende, o que revela, de certo modo, uma concepção equivocada do que seja a linguagem escrita e de como a criança se apropria de saberes da cultura.

Diante dessas circunstâncias, Mello (2009, p. 21) assinala que:

[...] muito do que temos feito com a educação das nossas crianças pequenas na escola da infância [...], especialmente no que concerne à aquisição da escrita, carece de uma base científica e que diante dos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber alguns equívocos nas práticas e buscar com base nesses novos conhecimentos, maneiras de atualizar a forma como trabalhamos buscando

promover aquilo que todos queremos e que é a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo [...] das crianças.

O desafio que se impõe para a Educação Infantil é primeiramente compreender cientificamente o processo de apropriação da escrita pela criança e as condições próprias de sua apropriação e, em segundo lugar, possibilitar as formas mais adequadas e elaboradas de apresentar esse objeto cultural às crianças.

A base teórica histórico-cultural aponta para o entendimento de que, se forem oportunizadas situações intencionais que realmente atendam às atividades promotoras do desenvolvimento da criança, tais como brincar, desenhar, experimentar e expressar-se corporalmente, estarão garantidas, já na educação infantil as bases necessárias à aprendizagem da escrita – “[...] a necessidade de ler e escrever, a necessidade de expressão, a função simbólica, o controle da vontade e da conduta, a percepção, [...] que se formam no jogo de papéis e na atividade exploratória da criança num espaço pleno de cultura” (MELLO, 2010a, p. 46).

Mello (2009) afirma que essas atividades promotoras do desenvolvimento da criança, típicas da Educação Infantil, são, em geral, vistas por muitos pais e professores, “como atividades improdutivas, mas na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como instrumento cultural complexo” (MELLO, 2009, p. 22).

Por esta razão, a autora afirma que o domínio desse sistema complexo de signos não pode dar-se por via exclusivamente mecânica, por uma aprendizagem artificial, visto que a apropriação da linguagem escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores do comportamento infantil, chamado por Vigotski (1995) e Luria (1988) de pré-história da linguagem escrita. Essa história, segundo Mello (2009) é, na verdade, a história das formas de expressão das crianças.

A seguir, apresentaremos os principais aspectos teóricos desse processo de apropriação da escrita pela criança.

2.6.1 Gesto, desenho e brincadeira: modos singulares de apropriação da escrita pela criança pré-escolar

Para Vigotski (1995) e Luria (1988), o desenvolvimento da linguagem escrita na criança tem uma pré-história no decorrer da infância, que é condicionada pelas situações que a criança vivencia. A partir de estudos e experimentos, os autores buscaram compreender de que modo esse processo pré-histórico acontece e qual sua relação com o aprendizado escolar, indicando, assim, os momentos e as expressões constituintes desse processo.

Inicialmente Luria (1988, p. 143) afirma que:

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil.

Ao apresentar os momentos que se entrelaçam geneticamente na pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, Vigotski (1995) apresenta a relação entre o gesto indicativo e o signo escrito. O gesto indicativo, segundo o autor, se constitui como a escrita no ar, pois, é o primeiro signo visual que se encontra no período inicial da pré-história da escrita. “O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida”³² (VIGOTSKI, 1995, p. 186, tradução nossa). Dessa forma, o gesto se constitui como um dos primeiros elementos mediadores entre a criança e o mundo e integra o desenvolvimento da linguagem escrita na criança.

A partir do gesto, Vigotski (1995) indica dois momentos que interpõem geneticamente o percurso da expressão infantil em direção à escrita: os rabiscos que as crianças traçam no papel – o desenho e as brincadeiras de-faz-de conta, também conhecidas como jogo de papéis, jogo dramático ou jogo simbólico.

Sabemos que o brincar, em especial o brincar de-faz-de-conta é uma atividade peculiar da criança pré-escolar e que proporciona a ela as maiores e mais críticas transformações psíquicas que são fundamentais para a formação de suas qualidades humanas (LEONTIEV, 1988; VIGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1995; ELKONIN, 2009; MELLO, 2009). E, é no brincar de-faz-de-conta, de acordo com Vigotski (1995), que está representado o segundo momento da relação genética entre o gesto e a linguagem escrita.

³² Original: El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza.

Segundo Mello (2009, p. 31), a brincadeira de faz-de-conta é uma das que mais motivam o desenvolvimento da criança “por permitir a experimentação de inúmeras outras atividades que descortinam o mundo dos objetos da natureza e da cultura para a criança, por favorecer o exercício do pensamento infantil”.

Por desempenhar um papel importante no desenvolvimento infantil, Prestes (2012) discute que, para Vigotski, “a brincadeira de faz de conta não pode ser avaliada do ponto de vista de uma atividade que proporciona satisfação, pois existem várias outras atividades que podem proporcionar vivências de satisfação intensa” (PRESTES, 2012, p. 175-176). Para a autora, o que é primordial na brincadeira de faz de conta é que ela reflete a vida real.

[...] a criança brinca de situações reais que não podem ser vividas na vida real naquele momento. Ela cria situações imaginárias a que Vigotski atribui um papel importante, pois é nesse momento, nessa idade, que surge a divergência entre o campo visual e o semântico. (PRESTES, 2012, p. 177).

Ao brincar, a criança representa a realidade. O símbolo e a imaginação existentes no jogo estão subordinados ao real. Este é o motivo pelo qual a brincadeira, embora seja real para a criança, desenvolve a representação simbólica. Logo, ao brincar, há uma ação real e imagens reais, mas a criança, apesar de tudo, age, por exemplo, com o cabo da vassoura, como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. “*Creemos que essa é a chave para a explicação de toda função simbólica do brinquedo das crianças*”³³ (VIGOTSKI, 1995, p. 187, tradução nossa, grifo nosso).

Para Vigotski, a possibilidade de, na brincadeira, a criança utilizar objetos diversos como brinquedo e a possibilidade de executar, com eles, gestos representativos, é o que confere ao objeto utilizado seu valor funcional. Afirma ainda que “é o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, o que atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido”³⁴ (VIGOTSKI, 1995, p. 187).

Desse modo, podemos compreender que toda atividade representativa simbólica é definida pela própria criança. É ela, pois, que atribui ao objeto um significado e a função de signo. Seria pertinente dizer, então, que se determinados objetos não são percebidos pela criança como possíveis de serem usados como signo, eles perdem o sentido. “*Os objetos cumprem uma função de substituição: o lápis substitui a governanta ou o relógio, a farmácia;*

³³ Original: Creemos que tan sólo en ello radica la clave de la explicación de toda la función simbólica de los juegos infantiles.

³⁴ Original: Es el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido.

no entanto, somente os gestos adequados conferem a eles os significados”³⁵ (VIGOTSKI, 1995, p. 189, tradução nossa, grifo nosso).

Desse ponto de vista, o autor afirma que o jogo simbólico infantil pode ser entendido como um sistema de linguagem muito complexa que, através de gestos, informa e aponta o significado dos vários brinquedos. “Apenas com base nos gestos indicativos, o jogo vai adquirindo significado; igual os desenhos, apoiados no começo pelos gestos se convertem em signos independentes”³⁶ (VIGOTSKI, 1995, p. 188).

Nessa perspectiva, o autor enxerga na brincadeira, em especial na brincadeira de faz-de-conta, uma contribuição para o desenvolvimento da escrita, já que nela ocorre uma representação do significado, o que dá à atividade simbólica um lugar de fundamental importância, pois é através dela que a criança irá se chegar a novas formas de comportamento e compreensão da realidade.

Ao analisar a brincadeira de-faz-de-conta como atividade principal e essencial na formação da função simbólica na criança pré-escolar, Leontiev (1988, p. 122), destaca:

O papel dominante da brincadeira na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança nesse estágio, quando a brincadeira desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e seu desenvolvimento precisam ser apresentados. O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal.

Percebemos, então, que a brincadeira, em especial a brincadeira de-faz-de-conta, por ser fonte de desenvolvimento da criança pré-escolar, é também atividade principal e essencial na formação da função simbólica. Assim, compreendemos que o brincar de faz-de-conta impulsiona vários processos psicológicos, como a abstração e o autocontrole. Sem o desenvolvimento desses processos, a aprendizagem da criança na educação infantil e na faixa etária escolar, que a segue, seria grandemente prejudicada.

Para ampliar essa compreensão, Mukhina (1995) também nos fornece a base teórica para considerarmos o brincar como fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita, quando afirma que “[...] *A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)*. No jogo revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil” (p. 155, grifos da

³⁵ Original: El objeto, por sí mismo, cumple una función sustitutiva: el lápiz sustituye a la niñera y el reloj a la farmacia; pero es tan sólo el gesto referido a ellos lo que les confiere tal sentido, indica tal sentido

³⁶ Original: Sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente.

autora). O jogo é o elemento principal para introduzir a criança no mundo das ideias, em razão de a criança aprender a substituir certos objetos por outros e a interpretar diversos papéis, dando suporte para a sua imaginação:

Esse movimento no campo semântico é o mais importante na brincadeira: por um lado, é um movimento num campo abstrato (o campo, então, surge antes de a criança começar a operar com significados), mas a forma do movimento é situacional, concreta (ou seja, movimento não lógico, mas afetivo). Em outras palavras, surge um campo semântico, mas o movimento nele ocorre da mesma forma como no campo real. (VIGOTSKI, 2008, p. 34).

Dado o caráter semiótico do brincar, o que tem importância maior não é a semelhança entre o faz-de-conta e o objeto que o motivou, mas a sua utilização funcional realizada em razão da intenção da criança e que é possibilitada pela realização do gesto indicativo ou gesto intencional da criança.

Na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos [...]. (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

Nesse sentido, no brincar ocorre a substituição de uns objetos por outros, e a criação de novas funções de utilização social é possibilitada em razão do gesto representativo. Portanto, o significado não reside no objeto, mas no gesto representativo, pois o que confere sentido ao brincar é o movimento, o gesto, que atribuem a função de signo ao objeto correspondente.

Para Elkonin (2009):

O típico da situação “fictícia” é a transferência das significações de um objeto a outro e as ações reconstitutivas em forma sintética e abreviada das ações reais no papel de adulto adotado pela criança. Isso chega a ser possível quando se baseia na disparidade, que aparece na idade pré-escolar, entre o que se vê e o sentido que se lhe dá. (ELKONIN, 2009, pp. 199-200).

No decorrer do segundo momento da relação entre o gesto e a linguagem escrita, os objetos tomados como brinquedos vão se convertendo em signo independente e, assim, o brincar adquire um novo significado. Isso significa que o brinquedo ou objeto, quando apoiado no gesto, é uma representação de segunda ordem e passa a uma representação de primeira ordem quando, independentemente do gesto indicativo, torna-se a representação de algo. Baseado nessa conclusão, Vigotski diz: *"a representação simbólica no brinquedo é*

essencialmente uma forma particular de linguagem precoce, atividade essa que leva diretamente à linguagem escrita”³⁷ (Vigotski, 1995, p. 191).

O terceiro momento que compõe o percurso da apropriação da linguagem escrita definido por Vigotski (1995) é constituído pelo desenho. O autor destaca o desenho infantil como constituição social e uma das atividades preferenciais da criança na idade pré-escolar. Esse importante elemento que compõe o percurso da linguagem escrita é, segundo o autor, [...] uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos.³⁸ (VIGOTSKI, 1995, p. 192, tradução nossa).

No início, o desenho que a criança faz é de memória, ou seja, ela desenha aquilo que sabe sobre o objeto, o que lhe parece mais essencial, mesmo que ele esteja a sua frente e ela possa olhá-lo (VIGOTSKI, 1995). Ao desenhar uma mulher com uma bolsa, por exemplo, e nessa bolsa, desenha o celular, o batom e as chaves – embora não os veja, ela tem conhecimento da existência deles.

Com isso, Tsuhako (2017, p. 183) esclarece que, “se pedimos para uma criança reproduzir o desenho pronto e que esteja mais estruturado do que o seu, percebemos que a criança não mudará a sua hipótese de desenho, porque recorrerá a sua memória e fará o que sabe”. Ou seja, a forma como ela percebe as coisas e situações presentes em seu meio. “Por isso, não faz sentido oferecer modelos para serem copiados. Além de desvalorizar as produções da criança, inibe sua expressão” (TSUHAKO, 2017, p. 184).

Nesse sentido, a autora afirma, com base em Vigotski, que o fato de a criança desenhar o que sabe, ou o que é mais significativo nos objetos, torna o desenho mais simbólico do que realista – “o que o constitui como uma fase anterior à linguagem escrita, uma linguagem gráfica peculiar” (TSUHAKO, 2017, p. 184). A autora explica que o desenho infantil é, nesse caso, mais uma expressão que uma representação, pois a criança “não está preocupada com semelhança correta, quer apenas fazer alguns esclarecimentos sobre o objeto representado.

³⁷ Original: la representación simbólica en el juego y en una etapa más temprana es, en esencia, una forma peculiar del lenguaje que lleva directamente al lenguaje escrito.

³⁸ Original: [...] es un lenguaje gráfico nacido del lenguaje verbal. Los esquemas característicos de los primeros dibujos infantiles recuerdan en ese sentido, los conceptos verbales que dan a conocer tan sólo los rasgos esenciales y constantes de los objetos.

Pretende mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto”³⁹ (VIGOTSKI, 1995, p. 192).

Posteriormente, com o incentivo ao desenho como expressão das vivências, as crianças transformam seus traçados gráficos; os detalhes aparecem e os desenhos começam a apresentar semelhança com aquilo que ela está representando (TSUHAKO, 2017). Tais mudanças, segundo a autora, estão ligadas a conquistas internas como a percepção, a atenção, a memória que vão se tornando mais sofisticadas. Nesse processo de mudança, de transformação, a criança demonstra que tem condições de representar, ou seja, de agir com os elementos e as informações que foram histórica e culturalmente construídos.

É nesse sentido, Vigotski (1995) considera que o desenvolvimento da linguagem escrita na criança não ocorre de forma puramente linear, mas com saltos e rupturas, pois se trata de um processo de transformações de umas formas de linguagens em outras. Assim, o desenho infantil é, inicialmente, uma representação simbólica de segunda ordem, porque se apoia na linguagem oral. À medida que se torna representativo, passa a ser de primeira ordem, ou assume a condição de signo, porque representa diretamente a realidade.

Nesse processo, o autor enfatiza que a linguagem oral é decisivamente imprescindível para o desenvolvimento da escrita em seu sentido mais verdadeiro e não como o domínio de um hábito ou técnica para a escrita, tem relação direta com o desenvolvimento do desenho infantil⁴⁰ e, por conseguinte, com o desenvolvimento paulatino da escrita puramente pictográfica para a escrita ideográfica – na qual “*os sinais simbólicos abstratos representam as relações e significados individuais*”. A criança cria uma forma apropriada de representação, sendo este processo de fundamental importância para o desenvolvimento da escrita, afirma Vigotski (1995).

Pensar o desenho como elemento indispensável na apropriação da escrita, pela criança, nos faz refletir sobre o papel da professora e do professor no direcionamento dessa atividade. A influência desses profissionais é extremamente importante, pois são eles quem possibilitam à criança ter a intenção de desenhar objetos diferenciados. Quando a criança desenha, está utilizando-se de uma forma complexa e extremamente significativa de expressão. Daí a

³⁹ Original: el niño no aspira a representar: es mucho más simbólico que realista, no le preocupa en lo más mínimo la semejanza exacta o completa, quiere tan sólo hacer algunas precisiones sobre el objeto representado. Pretende más bien identificar y designar el dibujo que reproducir el objeto.

⁴⁰ Vigotski (1995) explicita que a criança, no início do desenvolvimento do desenho, nomeia o que desenhou apenas quando finaliza seu desenho, esse momento tem como característica uma representação que ainda é indeterminada; mais tarde, no decorrer do desenvolvimento do desenho, a nomeação do desenho ocorre simultaneamente à sua realização. Ao final desse processo, a criança nomeia o que vai desenhar antes mesmo de começar a realizar o seu desenho: a linguagem se antecipa à realização do desenho, isto é, a criança já determina o objeto de representação em seu desenho.

importância de o professor/a valorizar a atividade criadora da criança, ao invés de apresentar a ela desenhos prontos, que “limitam a imaginação” e não permitem que ela avance na sua produção (TSUHAKO, 2017).

Nesse sentido, Mukhina (1995, pp. 22-23) afirma que:

Muito mais importantes são os resultados da atividade criadora, sobretudo os desenhos que a criança faz seguindo sua própria ideia. [...] O desenho reflete as particularidades da percepção da criança e sua noção sobre os objetos desenhados. [...] O desenho infantil reflete claramente a atitude da criança em relação ao que a cerca.

Diante de tal questão, o papel da professora e do professor não é fazer com que a criança reproduza desenhos com traços estereotipados (alienados), apenas para a satisfação das expectativas do adulto (pais, professores), mas garantir a utilização do desenho como uma atividade criadora e constitutiva do desenvolvimento infantil e que compõe o processo de apropriação da escrita pela criança (MUKHINA, 1995).

Nesse sentido, Mello (2009, p. 25) corrobora que o tempo dedicado ao desenho, assim como à brincadeira faz-de-conta, na escola da infância, “precisa ser revisto no intuito de receber uma atenção especial do professor”, pois essas atividades são “essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana”.

Ou seja, se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas como linguagem de expressão e de conhecimento do mundo -, precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza. (MELLO, 2009, p. 25).

Assim sendo, a aprendizagem da linguagem escrita ao longo da idade pré-escolar passa a ser analisada para além de uma mera habilidade a ser adquirida, mas como uma construção própria da criança em meio à cultura e à forma singular com que vivencia a realidade. Esta construção, como forma de representação mais elaborada, passa pelo entendimento da função simbólica, no processo de desenvolvimento da escrita na criança.

2.6.2 O caminho percorrido por Luria para compreensão da linguagem escrita na criança pré-escolar

Ao buscar elementos para a compreensão do desenvolvimento da escrita na criança, Luria (1988) realizou experimentos com crianças pré-escolares e apontou a existência de fases que servem como degraus essenciais à apropriação da linguagem escrita. Nesse longo

caminho, o ato de escrever vai assumindo diferentes significados, orientando-se desde a imitação do adulto ao uso funcional da escrita, enquanto representação simbólica da realidade.

A primeira fase é denominada de fase Pré-instrumental, na qual o ato de escrever para a criança é apenas uma imitação da escrita dos adultos - um ato puramente externo, ou seja, o ato de escrever não constitui, “um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (LURIA, 1988, p. 149).

Isso se explica, segundo o autor, pela ausência de compreensão do mecanismo da escrita pela criança e, principalmente, por ainda não ter consciência de seu significado funcional como signos auxiliares, pois os rabiscos⁴¹ que a criança realiza no papel não desempenham função “mnemônica”, ou seja, “a criança, nesse estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória” (LURIA, 1988, p. 56).

Nesse caso, pode-se dizer que a função da escrita ainda está dissociada do conteúdo a ser escrito, ou seja, a criança, não compreendendo o mecanismo e nem o significado, acaba usando a escrita de maneira externa e imitativa; a criança faz de conta que escreve. Esse é um traço característico dessa fase da pré-escrita (ZOIA; FACCI, 2010).

Cabe aqui destacar que a imitação para Vigotski (1993) não se restringe a um ato mecânico, automático, sem sentido, mas uma imitação racional, com base na compreensão do funcionamento intelectual que imita. O processo de imitação, para o autor, aplica-se a qualquer atividade que a criança ainda não executa sozinha, mas pode aprender sob a direção ou colaboração de um adulto. Vigotski (1993, p. 239, tradução nossa) critica as ideias errôneas associadas a esse processo:

Na velha psicologia e na consciência cotidiana arraigou-se a ideia de que a imitação constitui uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, uma solução que a criança não consegue de modo independente somente pode ser considerada como não demonstrativa, não sintomática do desenvolvimento do intelecto da criança. Considera-se que se pode imitar tudo o que se queira. O que hoje sou capaz de realizar imitando não diz nada em favor de minha inteligência e, por conseguinte, não pode caracterizar em absoluto o desenvolvimento da mesma. Porém esse ponto de vista é errôneo. Na psicologia atual, pode considerar-se estabelecido que a criança somente pode imitar o que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias. [...] Para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que sei ao que não sei. [...] A imitação, se a interpretamos no sentido amplo, é a

⁴¹ Luria (1988) argumenta que em muitas literaturas sobre as primeiras formas de atividade gráfica na criança, a fase dos rabiscos é explicada como fatores fisiológicos, do desenvolvimento da coordenação. No entanto, como já se sabe esse processo não se trata apenas de questões fisiológicas, de habilidades nas mãos e dedos, mas depende do próprio processo de desenvolvimento psicológico da criança.

forma principal na qual se leva a cabo a influência da instrução sobre o desenvolvimento⁴².

O autor analisa o processo de imitação a partir do importante conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, como traduzido por Prestes (2012). A zona de desenvolvimento iminente, como já citado, abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando o adulto. Na atividade da escrita, por exemplo, Vigotski (1995) explica que a criança escreve imitando o adulto, porém se encontra numa idade e numa etapa da escrita que não lhe permite utilizá-la como signo a serviço da memória. Esse gesto imitativo é o que impulsiona a fase posterior da pré-escrita.

Nessa fase, denominada de *fase topográfica*, Luria (1988) observou que a criança ainda não diferencia seus rabiscos, ou seja, ela registra os mesmos traços para todas as sentenças apresentadas, mas começa a utilizá-los com função auxiliar de um signo para lembrar-se do que lhe foi dito. Esta fase, segundo o autor,

[...] é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca. Pelo fato de a escrita não ser diferenciada, ela é variável. [...] Este é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma. A criança lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma mecânica, e esta marca lhe permitirá lembrar uma sentença particular e auxiliará a lembrá-la. (LURIA, 1988, p. 158).

A partir dessas observações, Luria destaca dois elementos fundamentais para caracterizar a função das marcas feitas pelas crianças no papel. “Um deles corresponde à possibilidade de organização do comportamento da criança, sem, no entanto, possuir um conteúdo próprio; e o outro, pode-se dizer que indica a presença de algum significado, mas não é possível ainda determinar qual é o significado” (ZOIA; FACCI, 2010).

Paralela à fase topográfica se desenvolve a *fase pictográfica*, em que os desenhos têm a função simbólica, do que a criança deseja supostamente representar. Nessa fase do desenvolvimento da escrita, de acordo com Luria (1988), a criança se utiliza do desenho como

⁴² En la vieja psicología y en la conciencia cotidiana se ha arraigado la idea de que la imitación constituye una actividad puramente mecánica. Desde ese punto de vista, una solución que el niño no consigue de modo independiente suele ser considerada como no demostrativa, no sintomática del desarrollo del intelecto del niño. Se considera que se puede imitar todo lo que se quiera. Lo que soy capaz de realizar imitando no dice nada en favor de mi inteligencia y, por consiguiente, no puede caracterizar en absoluto el desarrollo de la misma. Pero ese punto de vista es erróneo. En la psicología actual, puede considerarse establecido que el niño sólo puede imitar lo que se halla en la zona de sus posibilidades intelectuales propias. [...] Para imitar es necesario tener alguna posibilidad de pasar de lo que sé a lo que no sé. [...] La imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo.

forma de representação da ideia, como signo externo que possibilita ao leitor compreender o diálogo registrado no desenho. Nessa fase, o símbolo adquire significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo específico com significado objetivo que a criança vai registrar (LURIA, 1988).

Diferentemente da fase anterior, o autor explica que nessa fase a criança passa a registrar traços diferenciados para cada afirmação, indicando que ela começa também a compreender a função da escrita. Assim, a criança passa a diferenciar os sinais de seu registro que se torna estável, independentemente da quantidade de sinais anotados e, nesse momento ocorre a objetivação da escrita, os signos passam a ter uma significação objetiva, ou seja, os desenhos passam a serem signos mediadores e representam determinado conteúdo, ou alguma coisa que a criança diz que anotou.

Essa fase, portanto, baseia-se na rica experiência de desenhos das crianças, os quais se transformam, “passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 1988, p. 166). O que, inicialmente, era uma brincadeira com rabiscos não diferenciados, torna-se um meio, um instrumento para o registro das experiências das crianças.

O autor nos adverte, porém, que a forma pela qual a criança se relaciona com seu desenho vai ser determinante para o desenvolvimento de sua capacidade de ler e escrever pictograficamente:

Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais escrito da palavra. (LURIA, 1988, p. 176).

Nesta sequência de acontecimentos apresentados, Luria (1988, p. 161) afirma que “está o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança”. Esse caminho, segundo o autor, é o que leva a criança em direção à *escrita simbólica*, que significa a escrita propriamente dita - sinais gráficos construídos intencionalmente para representar os símbolos falados.

Para que a criança chegue a essa descoberta fundamental deve compreender que não somente se pode desenhar as coisas, mas também a linguagem. Essa foi a descoberta que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras, e essa mesma descoberta leva a criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico esse fato equivale a passar do desenho de objetos ao desenho das palavras. [...]. Uma coisa é certa: a verdadeira linguagem escrita da criança (e não o domínio do hábito

de escrever) se desenvolve de modo semelhante, ou seja, passa de desenho de objetos ao desenho das palavras.⁴³ (VIGOTSKI, 1995, p. 197, tradução nossa).

Entendemos que o que caracteriza a importância desse percurso é a descoberta pela própria criança de que os signos da escrita representam uma ideia e as ideias podem ser registradas no papel, na tela de um computador etc. Pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, essa descoberta não se desenvolve em linha reta, de forma imediata, como também não é um processo simples: “passa por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com as crianças [...], pois isto lhe será muito útil” (LURIA, 1988, p. 188).

Portanto, o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança vai além de qualquer atividade mecânica ou habilidade motora, pois à medida que a criança se apropria da linguagem escrita e de outros rudimentos culturais, seu comportamento se transforma, elevando-se a um patamar de desenvolvimento de funções superiores (VIGOTSKI, 1995).

É nessa perspectiva que Mello (2009; 2010a) enfatiza que a inserção da criança na cultura escrita deve ser organizada para criar a necessidade da escrita e da leitura. A escrita precisa fazer sentido para a criança, precisa ser provocada por uma necessidade interna da criança, uma atividade vital imprescindível.

Diante do que foi enunciado, para evidenciar a assertiva de que o modo como as crianças vivenciam as experiências com linguagem escrita pode influenciar o sentido que elas aprendem a atribuir à escrita, o que também pode condicionar a formação de seus motivos de estudos – do mesmo modo que se garantirem, a elas, vivências que valorizem sua participação, permitir-se-á uma apropriação da linguagem escrita em sua dimensão cultural –, propomo-nos na próxima seção relatar sobre esse conhecimento humano com base nos dados construídos em duas instituições de educação infantil de Santarém/Pará. Para tanto, apresentamos o percurso metodológico adotado.

⁴³ Original: Para que el niño llegue a ese descubrimiento fundamental debe comprender que no sólo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras. Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras. [...]. Una cosa es indudable: el verdadero lenguaje escrito del niño (y no el dominio del hábito de escribir) se desarrolla probablemente de modo semejante, es decir, pasa del dibujo de objetos al dibujo de las palabras.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO ATÉ ÀS CRIANÇAS

A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente. (GARDNER, 1997, p. 27-28).

Foto 2 - Crianças e professora percorrendo a área externa da instituição



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

As pesquisas científicas partem de problemáticas significativas, social e historicamente relevantes e se expressam em questões e perguntas na tentativa de tornar explícito o conteúdo dos fenômenos e compreender a realidade. Nesse sentido, tomamos como ponto de partida, neste estudo, a compreensão da relação das crianças de cinco anos com o universo da escrita, buscando analisar os sentidos que estas atribuem à escrita de acordo com as experiências que lhes são propiciadas no ambiente escolar.

Assim, esta seção apresenta os pressupostos teórico-metodológicos desta investigação que, ao tratar da pesquisa na perspectiva histórico-cultural e dos desafios dessa abordagem, busca centrar-se na essência do fenômeno, e não em sua aparência. Busca-se, ainda, discutir a pesquisa com crianças e os desafios ético-metodológicos enfrentados na pesquisa. Em seguida, apresenta o processo de inserção no campo e de produção dos dados e, por fim, a forma de organização e análise dos dados.

3.1 A ABORDAGEM DO ESTUDO

Segundo Gontijo (2003), a definição de uma abordagem metodológica que leve em conta a perspectiva teórica que orienta o estudo não é tarefa fácil para o investigador, ainda

mais quando se trata de um estudo com crianças, “porém, necessária para garantir uma busca profunda e radical das determinações e mediações históricas que constituem o fenômeno social a ser destacado na pesquisa” (GONTIJO, 2003, p. 24).

Assim, o desafio que se faz presente neste percurso é manter a coerência com os princípios metodológicos da abordagem histórico-cultural, que se referem à análise do processo, centrando-se na essência do fenômeno, e não em sua aparência. A nosso ver, essa base teórico-metodológica, responde mais adequadamente aos nossos objetivos de estudo, uma vez que nosso objetivo é compreender o sentido que a criança atribui à linguagem escrita – seus conhecimentos produzidos, a partir de seu contexto histórico e social. Nessa perspectiva, Freitas (2002) defende que a abordagem sócio-histórica ou histórico-cultural, por compreender o humano a partir de sua condição social, cultural e histórica, cujo desenvolvimento só pode ser explicado pelas relações sociais que dialeticamente o constituem, pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa.

Para a autora, esse tipo de abordagem teórico-metodológica possibilita maior aproximação com a realidade pesquisada, por meio de um exercício investigativo que trata o fenômeno social em toda sua complexidade, indo ao encontro da situação problema no campo, no seu processo e desenvolvimento.

Na concepção da autora, nesse modo de fazer ciência, a concretude do fenômeno é conservada por meio da arte da *descrição* e da *explicação*, numa perspectiva que apreende o singular como instância de uma totalidade que é social, histórica e cultural. Esses princípios nos remetem a considerar que, conforme afirma a autora: “[...] trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28).

Nesse sentido, Vigotski (1995) entende que a atividade da pesquisa é exatamente compreender o fenômeno como um processo vivo, dinâmico e não como um objeto estático, portanto, em sua historicidade. O autor considera que “*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético*” (p. 67, grifo do autor) ⁴⁴. Contudo, esclarece que privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformação que compreende o presente, as condições passadas e as projeções do futuro (VIGOTSKI, 1995).

⁴⁴ Original: Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico.

Nesse caminho, Freitas (2003, p. 10-11) considera que o método dialético “[...] constitui-se, pois, como uma alternativa metodológica que, ao assinalar a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, indica a necessidade e a possibilidade de transformação da sociedade”, e promove um encontro entre os sujeitos e esse encontro proporciona a emersão das contradições e o comprometimento, já que “ser no mundo compromete”.

Nessa perspectiva, a autora considera que na pesquisa com olhar histórico-cultural, o conhecimento é construído nas interações entre os sujeitos - um processo social do qual o pesquisador participa ativamente. Nesse sentido, “A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto **dialógica**, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo” (FREITAS, 2002, p. 2).

Segundo a autora, ao contrário das ciências exatas, cujo foco é um objeto do mundo – sobre o qual se fala – nas Ciências Humanas o objeto é o próprio homem. Não se fala sobre ele, mas com ele; busca-se compreender os significados e sentidos construídos e compartilhados por sujeitos que se relacionam socialmente, ou seja, entender como as coisas acontecem, ao contrário de apenas constatar que acontecem (FREITAS, 2002, 2003).

Vigotski (1995) postula que o objetivo das pesquisas, em Ciências Humanas, deve ser o de se analisar processos e não produtos. Para tanto, os pesquisadores devem se basear numa análise explicativa e não apenas descritiva de um fenômeno, que revele as relações dinâmicas ou causais subjacentes ao fenômeno, em contraponto à simples enumeração de características externas de um processo.

Tomando por base a abordagem histórico-cultural, na qual a experiência humana não é apenas o produto da evolução biológica, mas, também, do desenvolvimento histórico e cultural, buscamos compreender o fenômeno estudado – o sentido de escrita produzido pelas crianças – a partir de suas experiências, em situações mediadas pelas professoras. Para isso, empreendemos esforços no sentido de olhar a realidade considerando a sua complexidade, ou seja, as situações em que acontece, assim como as suas relações com o contexto social mais amplo.

Portanto, fazer pesquisa nessa perspectiva teórica, segundo Freitas (2002; 2003), traz implicações que se refletem nas características processuais e éticas do fazer pesquisa no campo das ciências humanas, exigindo uma coerência do pesquisador, na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a construção e análise dos dados bem como na construção dos textos com a discussão dos achados.

Desta feita, faremos uso dessa abordagem teórico-metodológica para construção dos dados, buscando compreender a dimensão do contexto histórico e cultural em que os sujeitos crianças estão inseridos e seus conhecimentos acerca da escrita na pré-escola. Por investigar os fatos em toda sua complexidade, esta abordagem, portanto, favorece nosso “mergulho” no universo da Educação Infantil, especificamente, no âmbito das vivências e experiências dos sujeitos com a escrita na pré-escola, universo anteriormente conhecido, mas agora sob um ângulo diferente do habitual – o científico.

Dessa forma, o estudo de campo torna-se uma estratégia útil para compreender a dinâmica de um cenário singular que é o cenário da Educação Infantil; como e por que, com qual finalidade e quais experiências de linguagem escrita são vivenciadas pelas crianças e os possíveis fatores que contribuem para o modo como elas atribuem sentidos a esse instrumento cultural. A pesquisa foi realizada em duas Instituições de Educação Infantil, uma pública e outra particular do município de Santarém (PA).

Assim, fundamentados em uma teoria e uma abordagem de pesquisa que nos possibilita compreender como o ser humano se constitui em intrínseca relação com os outros, com o mundo e com os objetos da cultura, procuramos compreender o fenômeno estudado a partir do olhar da criança. Nessa perspectiva, a subseção a seguir traz algumas considerações sobre a pesquisa com crianças e seus desafios ético-metodológicos, os quais exigem do pesquisador uma conduta ética em todo percurso da pesquisa.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE PESQUISA COM CRIANÇAS

[...] as crianças, para Benjamin, falam não só do seu mundo e da sua ótica; falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. (KRAMER, 2002, p. 46).

Para realizarmos a investigação com crianças e transitarmos pelo universo infantil, arraigado de extrema curiosidade, autenticidade, expressividade e emoção, recorreremos aos estudos da teoria que atravessa nossa pesquisa e a outros estudos (KRAMER, 2002; CRUZ, 2008; MELLO, 2010b), na intenção de refinar o nosso olhar quanto ao lugar da criança na pesquisa. Colocamo-nos neste desafio porque acreditamos que a pesquisa com crianças representa uma das possibilidades de desvelar o universo infantil e aprender sobre o que elas

conhecem e pensam sobre a linguagem escrita. Aprender com as crianças, como diz Kramer ao citar Walter Benjamin⁴⁵, é uma rica oportunidade para conhecermos o universo infantil.

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural nos ajudou a transitar no universo infantil sem perder de vista o lugar da infância e da criança que se coloca em cena quando estas se tornam questões de pesquisa. Essa teoria concebe a criança enquanto sujeito social, produto e produtora da sua própria história, vivida e construída nas relações estabelecidas com os adultos a sua volta (VIGOTSKI, 1995).

Kramer (2002) ressalta que quando trabalhamos com uma abordagem teórica que “concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras” (KRAMER, 2002, p. 42).

Ao defender a criança enquanto sujeito ativo de direitos, e que, portanto, deve ter voz, também, no processo da pesquisa, Mello (2010b) apresenta um argumento essencial da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, de que, ao se relacionar com a cultura, a criança atribui um sentido pessoal ao que conhece e ao que diz.

Esse sentido conforma a concepção com a qual a criança, a partir daí, se dirige à cultura para novas apropriações e aprendizados que são promotores do desenvolvimento de sua consciência em processo de formação. [...]. Desse ponto de vista, parece fundamental que a pesquisa sobre a criança pequena contemple sua participação também como informante e não apenas como objeto desse processo. (MELLO, 2010b, p. 183).

Cruz (2008) afirma que essa participação, no sentido de apreender o ponto de vista das crianças, é relativamente recente. Anteriormente as crianças eram vistas apenas como objetos a serem investigados, anulando qualquer possibilidade de voz da criança, predominando assim, a informação e a interpretação do adulto. Ou seja, as formas de comunicação da criança, seu ponto de vista, suas visões de mundo, os significados e sentidos atribuídos às suas experiências não eram valorizados nos procedimentos investigativos.

Referindo-se à participação da criança em pesquisas no campo da educação, Mello (2010b) assegura que não somente é nova, entre nós, a preocupação em ouvir crianças nas pesquisas em educação, como também é novo o enfrentamento desse desafio. A autora afirma que essa nova atitude não depende de uma decisão simples.

⁴⁵ Walter Benjamin (1892-1940), Filósofo Alemão e adepto das ideias marxistas, é considerado, para além de um historiador sociocultural da infância, um pioneiro da abordagem sociológica que, somente a partir dos anos 80 do século XX, passa olhar a criança como um “ator social”; portanto, como “produtora de cultura”.

Ao contrário, a atitude de ouvir as crianças e considerá-las – seja em nossas práticas pedagógicas, seja em nossas pesquisas – só é possível à medida que superamos o conceito de criança que por longo tempo orientou nosso pensar e agir na educação das crianças, especialmente das crianças pequenas. (MELLO, 2010b, p. 184).

A autora ressalta que esse conceito de criança como um alguém incapaz,

[...] nasceu de uma visão adultocêntrica de criança pequena que a caracterizava predominantemente de um ponto de vista negativo, destacando suas incapacidades em comparação com os adultos, a limitação de sua experiência, a insuficiência de seus conhecimentos, a incapacidade de pensar logicamente, de controlar sua própria conduta. [...] Essa visão foi, por muito tempo, sustentada numa psicologia do desenvolvimento infantil que procurava explicar pela herança biológica as qualidades humanas que, hoje sabemos, são sociais e históricas. (p. 184).

Contrapondo-se a essa visão, a Teoria Histórico-Cultural considera a criança e a infância como um momento único da vida em que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorrem de maneira rápida, e quanto melhores forem as condições de vida e de educação mais o sujeito se desenvolve (VIGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 2004; MUKHINA, 1995). Para tanto a criança é vista como sujeito histórico, social e necessariamente ativo e informante competente das pesquisas científicas (MELLO, 2010b).

Kramer (2002, p. 43) reconhece que, especificamente em âmbito brasileiro, “temos feito nos últimos anos, um sério esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas”, inclusive no campo da pesquisa.

Apesar do esforço, Mello (2010b) comenta que “um olhar para as práticas educativas e para as práticas de pesquisa envolvendo crianças”, ainda hoje, “denuncia a concepção de criança como alguém que não sabe e não é capaz de aprender – concepção que nega, vale dizer, a própria função anunciada da escola” (p. 184). A autora destaca que não são raras a falta de valorização da participação da criança naquelas atividades que valoramos como coisa de gente grande, como planejamento, avaliação, organização, solução de problemas ou outras atividades que as envolvem.

Dessa forma, os estudos desenvolvidos a partir de um novo horizonte – o olhar da criança – partem do pressuposto de que a criança é ativa no processo de socialização em que se vê envolvida, sendo esta a razão de buscar não somente a valorização das falas das crianças, mas, principalmente, a compreensão de sua perspectiva sobre o mundo. Todas essas mudanças direcionam a um novo desafio referente às questões ético-metodológicas em pesquisa com crianças.

Kramer (2002) considera que discutir essas questões se torna fundamental nas pesquisas com crianças. Isso porque há diversos protocolos que têm como *locus* da pesquisa escolas e outros estabelecimentos que atuam com crianças e tal questão gera uma série de reflexões sobre como criar condições éticas na pesquisa com crianças.

Concordamos com Delari Jr. (2013), no entanto, que, quando falamos de “ética” não nos referimos apenas a padrões de conduta formalizados em códigos de ética profissional ou exigências de comitês de ética em pesquisa com seres humanos⁴⁶. “Eles são necessários, mas nos referimos antes ao campo dos princípios e valores profundos que permitem formular tais códigos e normas de comitês, avaliar sua validade e aprimorá-los” (DELARI JR., 2013, p. 46).

Para tal autor, a ética refere-se aos “valores morais” e aos “juízos” formulados na e para a orientação de nossa atividade vital no interior de relações com outras pessoas. Valores sem os quais as diretrizes de códigos de ética se tornam sem sentido ou exercidos apenas para formalização, assevera o autor. Nessa perspectiva, compreendermos que construir ética em pesquisa com crianças significa vestir-se de uma conduta que se revela na atitude que cada pesquisador leva ao campo de investigação e para a interpretação dos dados. É esta conduta que indicará ou não uma relação de respeito entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Uma relação de respeito exige proteção e também consideração do outro como sujeito capaz.

Deste modo, Kramer (2002) e Mello (2010b) destacam que ao pensar uma investigação com crianças demarcando o espaço escolar como *locus* da pesquisa, um aspecto ético-metodológico que se faz importante é o consentimento. A imagem que se transmite nessa atitude é o reconhecimento da criança, como pessoa capaz de participar ativamente do processo de pesquisa (MELLO, 2010b). Neste trabalho, propomos que as próprias crianças falassem em nome próprio, dando seu aval para a participação na pesquisa. Esse ato nos fez refletir não somente sobre o valor legal, mas principalmente sobre o valor ético/moral, no sentido de assegurar à criança o direito à participação e a retirar-se do estudo quando assim o desejasse.

Outro aspecto que merece ser destacado é o da confidencialidade das informações, da privacidade da identidade (nomes), inclusive o uso de sua imagem e voz. Sobre essa questão, Kramer (2002) alerta para cuidados éticos referentes à enunciação do nome dos participantes

⁴⁶ No Brasil, as discussões sobre ética em pesquisa se intensificaram a partir da promulgação da Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS) que aprovou a criação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sendo mais tarde revogada pela Resolução N° 466/2012 do CNS. Recentemente foi aprovada a Resolução N° 510/2016, pelo CNS, que dispõe sobre as normas aplicáveis, especificamente, às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016).

e suas consequências quanto aos objetivos, preceitos do protocolo de pesquisa e promoção de autoria; uso de imagens seja em fotografia ou vídeo e seus impactos na visibilidade dos participantes.

Para a autora, essas são questões complexas e um tanto preocupantes. Isso porque, “se parece positivo por um lado (o lado que as protege)”, o anonimato também impede que as crianças, muitas vezes, expropriadas de bens materiais e culturais, tenham uma identidade na pesquisa – “na mesma pesquisa que [as] considerou como sujeitos e supostamente pretendeu ouvir sua voz” (KRAMER, 2002, p. 50). Para Barbosa (2014) “essas tensões precisam ser discutidas para construirmos uma ética em pesquisa com crianças que possa proteger, mas que também possa mostrar as crianças como sujeitos de direito, com a possibilidade de autoria e participação” (p. 243).

Por último, destacamos outro aspecto, talvez um dos mais importantes, que é a devolução de pesquisas. Ao discutir esse aspecto, Kramer (2002) demonstra certa preocupação quanto às implicações ou impacto social que têm os resultados de trabalhos científicos e a responsabilidade do pesquisador quanto aos dados.

A autora reconhece que o foco do trabalho científico não é gerar resultados, promover ações, nem ser incorporado às políticas. Contudo, ressalta que, em países como o Brasil, a exploração do trabalho, inclusive infantil, a expropriação de bens materiais e culturais, a exclusão de serviços básicos de grande parte da população “acaba por transformar um pesquisador comprometido com a sociedade em intelectual crítico que, além de produzir ciência, quer interferir” (KRAMER, 2002, p. 54).

Interferir do ponto de vista da autora significa posicionar-se diante dos resultados. Afirma que, “no mínimo, mesmo quando o pesquisador não se considera como um militante ativo, [...] só o fato de se deparar, na prática da pesquisa, com certas situações exige uma tomada de posição”. Nesse sentido, a autora considera que a neutralidade no campo das Ciências Humanas e Sociais “é não só um equívoco teórico, mas também uma impossibilidade prática; [...]” (KRAMER, 2002, p. 54). Por essas questões e suas implicações éticas, o ato de devolução⁴⁷ merece mais atenção do que lhes temos dado, afirma a autora.

Assim, consideramos que a pesquisa com crianças propõe um enorme desafio nesta investigação, pois exige do pesquisador certo conhecimento de procedimentos de produção e análise de dados e atitude diferenciada (desde a entrada em campo, até a sua retirada) que

⁴⁷ Neste estudo, o acesso aos seus resultados será por meio de Relatório às Instituições envolvidas na pesquisa e Seminário para apresentação dos resultados da pesquisa à comunidade escolar (pais, professores envolvidos, coordenadores) com espaço para reflexões, questionamentos e discussões, de forma a explicitar adequadamente os achados; bem como por meio de publicações de artigos em revistas e eventos científicos.

deve considerar as crianças como sujeitos sociais plenos, substituindo a visão da criança como um sujeito passivo, frágil, incapaz, tendo sempre os cuidados éticos em todo o percurso da pesquisa.

É na tentativa de superar essa visão que o processo de pesquisa deve ocorrer. Essa tentativa se expressa pela atitude adotada na pesquisa com crianças, que se propõe a entendê-la como sujeito ativo no processo da pesquisa. Nessa perspectiva a subseção a seguir descreve o processo de inserção no campo – as escolhas e o caminho percorrido até as crianças.

3.3 INSERÇÃO EM CAMPO

Considerando o desafio da pesquisa com crianças e “conscientes de que numa pesquisa sócio-histórica o movimento inicial deve ser o de aproximação” (FREITAS, 2002, p. 34), procuramos nos inserir no campo a ser pesquisado visando a compreender nosso objeto de estudo, estabelecendo uma convivência com os sujeitos, tornando-nos participantes dos seus contextos (FREITAS, 2002).

Para subsidiar a pesquisa de campo, realizamos inicialmente um levantamento das produções acadêmicas que remetem ao nosso objeto de estudo, apresentadas na introdução deste trabalho. Conforme relatamos, foram poucas as pesquisas que priorizaram, em suas metodologias, ouvir as crianças sobre a temática enfocada. Isso nos motivou a fazer a pesquisa de campo buscando ouvir as crianças sobre suas experiências, com esse complexo instrumento cultural – a escrita – e, a partir disso, compreender os sentidos que elas atribuem à escrita de acordo com as atividades que lhes são propiciadas, no ambiente escolar.

Paralelamente a esta etapa da pesquisa, definimos as instituições onde foram realizadas as investigações, sendo uma da rede pública e a outra da rede privada de ensino do município de Santarém – Pará. Optamos pelos dois segmentos por três razões. A primeira foi por não termos constatado, no levantamento, pesquisas que buscassem ouvir crianças pequenas, em especial as pré-escolares, sobre a temática estudada em ambos os segmentos. A segunda porque são contextos diferentes, em termos de condições socioeconômicas. A terceira se dá pelas nossas inquietações quanto à desigualdade social brasileira, produtora de dualidades de escolas: pública e privada (KRAMER, 2011; DUARTE, 2001).

Não pretendemos nos deter na discussão dessas dualidades, mas entendemos que o caráter da pesquisa com base histórico-cultural traz à tona a problemática a ser enfrentada por nós, sociedade brasileira. Se não discutirmos esta realidade, continuaremos a negar à criança brasileira o acesso a uma educação pública de qualidade, e continuaremos a reproduzir, social

e institucionalmente, a sociedade injusta, desigual e cada vez mais desumana (DUARTE, 2001).

Quanto a escolha de crianças pré-escolares (5 a 6 anos) justifica-se primeiramente por razões teóricas, uma vez que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ocorrido nessa idade, leva a criança a desenvolver processos abstratos de compreensão das relações existentes entre o objeto e fenômenos da realidade social, permitindo-lhe trabalhar com os significados e sentidos da linguagem oral e escrita de forma simbólica (VIGOTSKI, 1995; MUHKINA, 1995). Além disso, de acordo com as pesquisas já analisadas, nesta faixa-etária, principalmente nas turmas do último ano da educação infantil (5 e 6 anos) há maiores possibilidades de ocorrer o direcionamento de atividades pedagógicas ligadas à linguagem escrita. Esses são pontos importantes para a pesquisa, já que o objetivo é analisar como as crianças em idade pré-escolar atribuem sentidos à linguagem escrita a partir de suas experiências no contexto educativo.

Mello (2010) aponta que, numa sociedade letrada como a nossa, as crianças podem encontrar-se muito cedo com a escrita, no entanto, em um país tão desigual como o nosso, essa não é uma realidade de todas as crianças. Nesse sentido, Scarpa (2014, p. 3) afirma que “desigual tem sido o tratamento dessa questão em instituições de Educação Infantil de caráter público e naqueles de caráter privado que atendem crianças filhas de pais com alta expectativas educativas”.

Segundo a autora, as crianças que frequentam as pré-escolas particulares têm acesso a materiais escritos (principalmente a livros de literatura infantil) desde muito cedo, e muitas vezes pela grande expectativa educativa, principalmente dos pais, começam ler e escrever antes de sair da pré-escola. As crianças que frequentam as pré-escolas públicas têm pouco contato com materiais escritos tanto no contexto escolar, quanto em seu entorno extraescolar, mas elas também carregam as perspectivas dos pais de terem acesso aos saberes sistematizados da leitura e da escrita.

É importante frisar, contudo, que ter acesso aos saberes sistematizados da cultura escrita na educação infantil não deve significar, de modo algum, antecipar práticas do ensino fundamental, muitas vezes impróprias até mesmo para essa etapa, pautadas no conhecimento mecanizado das técnicas de ler, escrever e contar, pelo contrário. O contato com a leitura e a escrita não tem o objetivo de garantir que as crianças leiam e escrevam autonomamente ao final da educação infantil – e nem é uma expectativa que se deva ter – mas assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve, seja na escola pública ou particular.

Diante disso, esta pesquisa se propôs o desafio de compreender o sentido de escrita atribuído por crianças pré-escolares de ambos os segmentos. Vale ressaltar que não se trata de um estudo comparativo, o objetivo aqui é compreender e evidenciar o sentido que as crianças constroem com relação à escrita a partir de suas experiências vivenciadas, no contexto educativo. Evidentemente que o que chega a ser para a criança a escrita depende não somente do contato com os materiais escritos, mas também da forma como é organizada e apresentada à criança.

Os critérios norteadores da escolha das instituições foram: atender a turmas Pré-escolares (5 anos) no turno matutino, ter Proposta Pedagógica em forma de documento e oferecer viabilidade de acesso à pesquisadora em questões relacionadas ao deslocamento até a instituição. Assim, em visita a algumas instituições de Educação Infantil, escolhemos as instituições denominadas pelos nomes fictícios de EMEI “Esperança” que é um Espaço Municipal de Educação Infantil e a Instituição “Novo Horizonte” pertencente à rede particular de ensino com espaço reservado à Educação Infantil⁴⁸.

Após a oficialização e carta de aceite das instituições, dando-nos aval para realização da pesquisa, para validar a inserção no campo, seguimos os parâmetros legais, cadastrando o projeto na Plataforma Brasil⁴⁹, que encaminhou ao Conselho de Ética de Pesquisa – CEP da Universidade Estadual do Pará – UEPA, Campus de Santarém/Pará para apreciação. Somente após o parecer de nº 2.124.749 do CEP/UEPA retornamos ao contexto da investigação a fim de obter os dados necessários para a realização da pesquisa de campo.

Novamente, foi realizado o contato com a coordenação pedagógica de cada instituição, para maiores esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Nesse contato, acertamos as melhores formas de se realizar a pesquisa, desde a seleção das turmas e professoras, quanto aos dias de visita e horários que poderíamos estar presentes.

Os critérios definidos para a escolha das professoras foram: ter formação em Pedagogia, e se possível especialista em Docência da Educação Infantil; ter vínculo com turmas pré-escolares de pelo menos dois anos na referida instituição e dispor-se a participar da pesquisa⁵⁰.

⁴⁸ As instituições serão caracterizadas na seção 4.

⁴⁹ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP (www.saude.gov.br/plataformabrasil).

⁵⁰ Na instituição “Novo Horizonte” – apenas uma professora enquadrava-se no critério formação em pedagogia. Na instituição “Esperança” as duas professoras do turno da manhã eram formadas em pedagogia, sendo assim, a escolha final foi por indicação da coordenadora levando em consideração o tempo de atuação na pré-escola.

Após essa conversa, a coordenação informou às professoras sobre a realização da pesquisa em suas turmas, e na oportunidade conversamos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e ficou acertado que nos primeiros dias seriam feitas observações e, posteriormente, a escuta das crianças. Ao final da conversa foi assinado o documento TCLE.

O passo seguinte foi a apresentação da pesquisa aos pais das crianças, a fim de tornar o mais transparente possível os objetivos e metodologia deste estudo e para que autorizassem a participação das crianças na investigação. Nesse encontro, esclarecemos como aconteceriam os momentos da escuta coletiva e individual das crianças. Todos os pais assinaram o termo TCLE. Vale esclarecer que, na instituição particular, a coordenadora pedagógica fez questão de informar aos pais (em reunião de pais e mestres) sobre a realização da pesquisa na instituição, entregando-nos, posteriormente, os termos assinados por eles⁵¹. Na instituição pública, o momento foi conduzido por nós, como pesquisadoras, em um dia combinado com a coordenadora da instituição.

Após a aceitação dos pais e das instituições, por meio da declaração do consentimento da realização da pesquisa, houve oficialmente nossa apresentação às turmas e às professoras em cada instituição. As professoras mostraram-se bastante interessadas em ajudar no que fosse preciso para a realização da pesquisa. Apresentaram-nos às crianças e disseram que ficaríamos por um tempo com elas para realizar uma pesquisa e que na próxima visita iríamos conversar sobre o assunto. Cumprimentamos as crianças e perguntamos sorrindo se poderíamos ficar na sala delas por um tempo. De forma afetuosa a permissão foi unânime.

O passo seguinte, como combinado anteriormente, foi o momento de apresentação da pesquisa às crianças. Considerando fundamental a participação das crianças na pesquisa, assim como nas práticas pedagógicas, nas quais pudessem ser consultadas e que, efetivamente, pudessem expressar suas interpretações e opiniões, compartilhamos esse rico momento com as crianças. Após as rodas de conversas em cada instituição, as professoras cederam-nos espaço para conversar com as crianças.

⁵¹ A coordenadora justificou que não seria possível me reunir com os pais fora das datas fixadas no cronograma de reuniões de pais e mestres. Na semana seguinte houve reunião, em um sábado letivo, a coordenadora informou aos pais sobre a realização da pesquisa na turma escolhida.

Foto 3 - Instituição Esperança



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 4 - Instituição Novo Horizonte



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Na instituição Esperança, a conversa ocorreu no auditório da instituição (foto 3), pois a sala de atividades, por ser muito pequena, não nos favorecia esse momento. Na instituição Novo Horizonte, o momento foi realizado na própria sala de atividades das crianças (foto 4). Esses momentos foram extremamente significativos no espaço da pesquisa. À medida que íamos conversando, as crianças iam percebendo que estavam sendo escutadas e isso lhes motivava a fazer questionamentos importantes sobre a pesquisa. As crianças da instituição Esperança demonstraram um pouco mais de dificuldade para se expressar, questionar. As crianças da instituição Novo Horizonte esboçavam curiosidade, desejo de se manifestar. A cena descrita a seguir, ilustra esse momento em cada uma das instituições.

Sentei-me na roda, coloquei a mochila ao lado, e o olhar curioso das crianças acompanhava meu movimento. O leve sorriso veio primeiro que as palavras. Apresentei-me às crianças e pedi que elas se apresentassem falando seus nomes. Em seguida começamos a dialogar sobre a pesquisa. Distribuí o documento e disse que nele havia informações importantes sobre a pesquisa que estava realizando. Disse que iria ler para que todos ouvissem o que estava escrito. Orientei que se alguém tivesse dúvida e quisesse perguntar algo sobre a pesquisa no momento da leitura, que levantasse a mão e aí parariamos para conversar.

No transcorrer da leitura, percebi que alguns pontos chamaram a atenção das crianças. Perguntas como: Você vai filmar a gente? Aonde vai ficar a câmera? O meu pai filma no celular... É no celular que você vai filmar? A gente pode ver? Por que o rosto da gente não pode aparecer na foto? Um pouco estranho a gente não aparecer na foto, não é?... Respondidas as perguntas, concluí a leitura do documento, perguntando se gostariam de participar da pesquisa. Todas, unanimemente aceitaram. Agradei pela disponibilidade e na oportunidade, como estratégia de maior aproximação com as crianças perguntei se gostariam de receber um livro. Fiquei deslumbrada com a animação das crianças pelos livros. (Diário de Campo 19/04/2017 – Instituição “Novo Horizonte”).

[...] Hoje pela manhã encontrei-me com as crianças da Instituição Esperança. O encontro com elas foi um encontro comigo mesma. Toda a minha trajetória na educação, em especial na educação infantil foi em escolas públicas, e o maior tempo de experiências com crianças pré-escolares. Por isso, estar naquele espaço e

conversar com aquelas crianças me fez rememorar as minhas vivências e emoções de ser professora.

Nossos olhares se encontraram. Apresentei-me e anunciei que iria ficar um tempo com elas, para ver como brincavam, como faziam atividades de escrita, enfim, estava ali para fazer uma pesquisa e aprender muitas coisas com elas. Em seguida, perguntei se permitiam a minha presença na sala. Disseram que sim. Perguntei o nome de cada uma e elas foram falando. Após apresentar a pesquisa, agradei por me deixarem ficar por um tempo com elas e na oportunidade perguntei se já haviam ganhado um livro. Unanimemente disseram que não. Retirei os livros da mochila e todas ficaram eufóricas nas cadeiras... Uns cochichavam no ouvido do colega ao lado, outros esfregavam as mãos... Ao receberem os livros começaram a perguntar. – É meu mesmo? Eu posso levar para casa? Vendo a euforia das crianças a professora falou: É pra guardar o livrinho, não podem rasgar! Respondi que podiam usar à vontade. Agradei a todos e solicitei que retornassem para a sala com a professora. Uma criança rapidamente se aproximou de mim e disse: – Eu gostei de estar aqui! Porque a gente não fica mais um pouquinho aqui? Respondi que a professora tinha outras atividades para trabalhar com elas. (Diário de Campo, 18/04/2017 – Instituição Esperança).

A estratégia de compartilhar o livro com as crianças nesse movimento de ouvir e ser ouvida por elas, no espaço da pesquisa, ampliou a possibilidade de aproximação (de forma espontânea) entre nós e as crianças. O livro foi, em alguns momentos, o elo de interação e a porta de entrada para dialogarmos sobre suas experiências com a escrita.

O que as crianças traziam para dialogar nos momentos da observação emergia de suas experiências dentro e fora da instituição – falavam de seus gostos, suas preferências e interesses pelos livros, contavam as histórias⁵², traziam informações de interação com outras crianças no contexto familiar, informavam se o livro estava danificado ou se ainda estava conservado.

Em outros momentos interagiam umas com as outras ou ficavam sozinhas em companhia do livro, enfim, as crianças iam se manifestando de um jeito próprio e espontâneo. Nesse movimento, exercitei e pratiquei a observação e escuta das crianças. Eu ia aprendendo através dos “despropósitos” e das “peraltagens” das crianças, como diz Manoel de Barros no poema “o menino que carregava água na peneira”, citado na epígrafe deste trabalho, que a liberdade de viver, criar e imaginar parece ser a descrição mais fiel do que significa ser criança e aprender sobre as coisas do mundo.

⁵² Algumas histórias eram bem conhecidas, como as dos Clássicos da literatura infantil – Peter Pan, Pinóquio, A Bela e a Fera, etc., e outras eram histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, Sítio do Pica-Pau Amarelo, etc.

Foto 5 - Criança interagindo com a pesquisadora
(Instituição Esperança)



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 6 - Crianças interagindo com o livro
(Instituição Novo Horizonte)



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Desse modo, inseri-me em campo encarando o desafio de fazer parte do cotidiano das crianças, participando das relações sociais que permeavam as experiências educativas, em especial aquelas envolvendo a linguagem escrita. Ao longo do percurso, esses desafios se manifestaram, sobretudo, na minha inexperiência em fazer pesquisa com crianças e nas limitações decorrentes do tempo para a realização do estudo. Outro desafio enfrentado “refere-se à insuficiências de referências teórico-metodológicas disponíveis para esse tipo de investigação. Como já referido, ainda representam exceções, no panorama das pesquisas, os estudos em que as crianças ganham voz por elas mesmas” (ANDRADE, 2007, p. 81).

Nessa perspectiva, a subseção a seguir apresenta os instrumentos metodológicos de produção dos dados utilizados para buscar as expressões, gestos, falas, atitudes, experiências e opiniões das crianças participantes desta pesquisa, dando-nos condições de compreender a maneira que elas percebem as atividades de linguagem escrita e os sentidos a ela atribuídos.

3.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Tendo em vista os princípios metodológicos da abordagem histórico-cultural, privilegiamos instrumentos de produção de dados que pudessem favorecer a expressão das crianças: a observação participante e a escuta de crianças. A escolha desses procedimentos foi orientada pela natureza de cada um dos objetivos da pesquisa, ou “seja, aquilo que eles indicam ser a forma mais adequada de responder à questão que propunham” (ANDRADE,

2007, p. 69). Apresentamos a seguir o quadro com a síntese dos procedimentos de produção dos dados, utilizados na pesquisa de campo:

Quadro 1 - Técnicas de produção dos dados.

Instrumentos		Recursos	Objetivos
Observação participante		- Roteiro; registro no diário de Campo; registro fotográfico; gravação em áudio e vídeo.	Conhecer o contexto, as crianças e suas experiências com a linguagem escrita na pré-escola: Identificar os objetos da cultura escrita que são levados para as crianças da Educação Infantil para compreender como interagem com esses objetos.
Escuta das crianças	Desenho história	- Gravação áudio e Vídeo e transcrição dos encontros.	Compreender a maneira como as crianças percebem as atividades de linguagem escrita e os sentidos a ela atribuídos.
	História para Completar		
	Passeio “Caça à escrita”		

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Apresentamos, a seguir, os procedimentos destacados no quadro acima de forma mais detalhada.

3.4.1 Observação participante

Na concepção de Freitas (2002), a observação, numa pesquisa de abordagem histórico-cultural, constitui-se em um “encontro de muitas vozes”, pois, “[...] ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2002, pp. 28-29).

Ao fazer essas considerações, a autora nos faz lembrar que observar nessa perspectiva é buscar compreender uma realidade na qual os traços mais importantes nem sempre se mostram no primeiro olhar. É preciso “uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados”, na tentativa de tornar explícito o conteúdo dos fenômenos e compreender a realidade (FREITAS, 2002, p. 28).

Desse modo, a autora entende que:

A observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. (FREITAS, 2002, p. 28).

Nessa perspectiva, a observação do ponto de vista da dimensão social é um instrumento metodológico que possibilita ao pesquisador a inserção na vivência do grupo social em estudo, tornando possível a aproximação da essência do objeto (FREITAS, 2002, 2003).

Deste modo, para conhecer o contexto, identificar os objetos da cultura escrita que são levados para as crianças da Educação Infantil e examinar as experiências vivenciadas por elas nessa etapa, primeiro, segundo e terceiro objetivos estabelecidos na pesquisa, foi fundamental conhecer os fatores que direta ou indiretamente influenciam o modo como as crianças atribuem sentidos àquilo que elas vivenciam, até mesmo para que pudéssemos compreender com mais clareza as suposições subjetivas das crianças. Para isto foi necessário apreender as particularidades deste processo no contexto em que ocorrem essas experiências.

Especificamente em pesquisa com crianças, Mukhina (1995, p. 14) compreende que:

Na observação, o pesquisador acompanha a conduta das crianças em condições naturais e anota fielmente o que observa. O êxito da observação depende da precisão com que foi definido o objetivo do estudo [...]. O difícil nas observações não é apenas observar corretamente a conduta da criança, mas também interpretar adequadamente o que vê [...].

Nesse sentido, Vianna (2003, p. 33) entende que a observação “quando adequadamente realizada, apresenta um retrato vivo da realidade estudada”. Entretanto, isto só é possível quando o pesquisador orienta sua observação sem perder de vista os aspectos científicos que a tornam um instrumento adequado no processo de pesquisa.

Considerando essas questões, o autor considera que a observação é uma das características da atividade científica. “Sem acurada observação, não há ciência” (VIANNA, 2003, p. 11). Sendo assim, o autor destaca que a observação é uma das mais importantes fontes de informações em abordagens qualitativas em educação. “São as anotações atentas e detalhadas que vão construir os dados brutos da observação, cuja qualidade depende em grande parte do pesquisador” (VIANNA, 2003, p. 12).

Lüdke e André (2014) relatam que a observação representa um dos instrumentos fundamentais para a construção de informações dentro da abordagem qualitativa. No entanto, afirmam que, para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistematizada. “Isso implica a existência

de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 29).

Nas palavras de Vianna (2003, p. 12), “ao observador não basta simplesmente olhar”. Deve, certamente, saber ver, identificar, descrever e explicar diversos tipos de interações e processos humanos. Isso demanda tempo, paciência e sensibilidade do pesquisador para observar os eventos que sejam relevantes para a pesquisa.

Freitas (2002) destaca que o pesquisador:

Procura dessa maneira trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, ligadas à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada. (FREITAS, 2002, p. 28).

Nessa perspectiva, Vianna (2003) entende que o grau de estruturação imposto pelo pesquisador é o que determina o tipo de observação a ser feita. Diante disso, optamos pela observação participante, tendo em vista a possibilidade de o pesquisador acompanhar mais de perto os eventos que estão sendo pesquisados. Segundo o autor, o observador torna-se parte da atividade “procurando ser um membro do grupo, diferentemente da observação não-participante, na qual o observador não se envolve nas atividades do grupo sob observação” (VIANNA, 2003, p. 18).

Como o nosso objetivo se pautou na intenção de compreender o sentido de escrita construído pelas crianças, a observação participante ampliou a possibilidade de conhecermos mais de perto as perspectivas das crianças a partir do acompanhamento de suas interações, brincadeiras, suas produções, diálogos, gestos, silêncios; constituindo, assim, como afirma Freitas (2002) uma “rede de relações relevantes” entre a pesquisadora e as crianças pesquisadas.

Nesse sentido, as observações foram imprescindíveis para análise descritiva e interpretativa das vivências e experiências das crianças, envolvendo a linguagem escrita no contexto educacional e das percepções, sentimentos e expectativas das crianças quanto a essas experiências promovidas nas práticas pedagógicas.

Concordamos com Vianna (2003, p. 44) sobre a ideia de que “é impossível observar a tudo”. Assim, as ocorrências que observamos e registramos estão estritamente relacionadas ao nosso objeto de estudo, sem perder de vista o contexto sociocultural de vivência da criança.

O autor ressalta que as observações podem ser registradas de formas muito variadas. Optamos nesta pesquisa por utilizar anotações escritas no Diário de Campo (DC), filmagens e fotografias para registrar as ações que foram vivenciadas e as intenções captadas no cotidiano

do espaço investigado - servindo como suporte para a análise dos acontecimentos que atravessam este estudo.

No entendimento de Costa (2011), os recursos fotográficos e as filmagens servem para registrar diferentes momentos da rotina em que ocorrem as interações entre os sujeitos da pesquisa. Segundo a autora, esses recursos são pertinentes nas pesquisas com crianças,

Pela possibilidade que eles oferecem de poder resgatar, para análises posteriores mais aprofundadas, imagens representativas das situações, vivências e reações das crianças e daqueles com quem elas interagem no desenvolvimento das atividades que compõem um dia na instituição. (COSTA, 2011, p. 60).

Neste sentido, mais especificamente sobre a fotografia, Kramer (2002) enfatiza que:

A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar.

No caso de pesquisa com crianças, a autora reafirma que a fotografia é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que as crianças possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem. Assim, a fotografia possibilita compreender em maior profundidade a realidade do universo pesquisado. Como equipamento de fotografia e filmagem, utilizamos a câmera de um *celular (Galaxy J5 METAL)*. Tanto a condição do áudio como das imagens foi satisfatória para o que desejávamos. É importante ressaltar que, para a realização das fotografias e filmagens, contamos com a autorização dos pais das crianças e da instituição.

Quanto ao Diário de Campo (DC), conforme Lüdke e André (2014, p. 38), ele pode assumir várias formas, dependendo da situação específica de observação. As autoras comentam que não há regras para fazer anotações, mas recomendam que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local e o período de duração da observação. Ainda consideram útil deixar uma margem, nas anotações, para codificar o material ou para observações gerais. No caso desta pesquisa, levamos em consideração estas recomendações. Todos os registros citados são importantes para compor as impressões da pesquisadora sobre os vários momentos da observação e em outras etapas da pesquisa.

Portanto, as observações feitas por meio de um roteiro prévio (Apêndice E) nos propiciaram dados sobre a organização do ambiente, a rotina, os materiais utilizados, as atividades propostas, envolvendo a linguagem escrita, os encaminhamentos realizados nessas

atividades pelas professoras, a interação entre os sujeitos nesses ambientes durante as atividades e a participação das crianças nas atividades.

No decorrer dessa etapa, buscamos, em alguns momentos, dialogar com as professoras para compreendermos melhor os objetivos das atividades propostas às crianças. A ideia norteadora nesta etapa foi verificar se as experiências, a organização dos espaços e materiais, as formas de mediação das professoras levam as crianças à compreensão da escrita em sua funcionalidade social a partir de suas vivências no espaço institucional.

As observações foram realizadas no período de 18 de abril a 28 junho de 2017. Nesse período, foram registradas 20 sessões de observação das atividades em sala e em outros ambientes, sendo 10 sessões em cada instituição. As observações ocorreram duas vezes por semana, no período matutino, com duração de quatro horas, equivalente à duração diária de atividade, em dias alternados em cada instituição, resultando um total de 80 horas de observação participante.

Foi acertado previamente com as instituições que, nas observações em sala, o foco seriam as atividades que envolvessem a linguagem escrita. Apesar disso, as atividades foram observadas integralmente, com a intenção de estabelecermos a interação de forma mais efetiva com as professoras e crianças das turmas.

Com a autorização das instituições e sujeitos participantes, as atividades foram fotografadas e alguns momentos gravados em áudio e vídeo. Nas sessões de observação, as gravações e filmagens não foram transcritas, na integralidade, apenas auxiliaram as observações, servindo para enriquecer e dar mais suporte aos registros do Diário de Campo.

Nas observações, averiguamos a organização do ambiente, as interações dos sujeitos, focalizando nosso olhar nos encaminhamentos dados pelas professoras, na dinâmica das atividades, especialmente nas que ocorriam a linguagem escrita e as relações da criança com essa linguagem, e como as crianças iam construindo sentidos a partir dessas experiências.

Para atender o objetivo de compreender o sentido de escrita construído pelas crianças, outros procedimentos metodológicos de apreensão dos dados foram realizados, a saber, as estratégias de escuta das crianças.

3.4.2 Técnicas de escuta das crianças: Histórias para Completar (HC), Desenho-História (D-E) e Caça à Escrita

A escuta de crianças pequenas é uma arte que envolve tempo, espaço, sensibilidade e criatividade. Envolve, como nos lembra Sarmiento (2011), os meios não verbais de comunicação, de perceber suas ideias, sentidos, vontades e diversas formas de expressão. Nesse sentido, o exercício de observação e escuta das crianças, nesta investigação, não constituíram tarefas fáceis.

Diante desse desafio, buscamos definir procedimentos de interações que favorecessem a expressividade infantil, procurando atender ao terceiro objetivo específico que foi de compreender a maneira pelas quais as crianças percebem a escrita e atribuem sentidos a ela. Para isso, privilegiamos três técnicas: *Histoires à Completer* (HC), de Madeleine B. Thomas, *Desenhos-Estórias* (D-E), desenvolvido pelo Dr. Walter Trinca (1997). Essas técnicas são amplamente utilizadas na prática clínica psicológica e por pesquisadores, como estratégias metodológicas para ouvir crianças, tal como descrevem as pesquisadoras Cruz (2004, 2008), Andrade (2007) e Cruz e Andrade (2015). Outra técnica definida foi o Passeio denominado Caça à escrita (APÊNDICE H).

A escolha desses procedimentos se justifica, visto que, segundo Rocha (2008), a entrevista direta não é aconselhada em pesquisa com crianças por envolver certos fatores, como a diferença geracional, de gênero, social, na qual o adulto tem posição superior, facilitando respostas que o sujeito entende como desejáveis à expectativa do dominante, nesse caso, o pesquisador. Por esta razão, selecionamos estratégias que favorecessem a captação do ponto de vista da criança de forma indireta, como indicado por Cruz (2004).

A realização desses procedimentos aconteceu na última quinzena do mês de junho de 2017, nas dependências das próprias instituições, em locais reservados pelas coordenadoras. Na instituição Esperança foi disponibilizada a sala da coordenação pedagógica e na instituição Novo Horizonte foi reservada a biblioteca em dias e horários não utilizados pelas crianças. Nesses locais foram aplicados os procedimentos H-C e D-E. O Passeio “Caça à escrita” foi realizado na área interna de cada instituição, percorrendo alguns locais como os corredores, o parque, a lanchonete e o refeitório.

De um total de 38 crianças participantes da pesquisa (19 em cada turma), foram escolhidas 10 crianças para aplicação das técnicas, sendo 5 crianças de cada turma das instituições. A escolha de apenas 10 crianças para esta etapa deveu-se ao fato de não termos o tempo suficiente para ouvir todas as crianças da pesquisa. A composição dos grupos foi

constituída por meninos e meninas, para garantir a presença das visões de ambos os gêneros sobre a temática focalizada.

A escolha das crianças foi orientada por alguns critérios que consideramos importantes para essa etapa da pesquisa. Solicitamos ajuda às professoras das turmas ajuda na escolha das crianças considerando a frequência para garantir que tivessem participado com continuidade das atividades de linguagem escrita propostas pela professora, assim como do processo de inserção da pesquisadora na turma, e que demonstrassem facilidade para se expressar nas modalidades de comunicação que seriam exploradas. Após a escolha das crianças, conversei novamente com cada uma delas (já tendo a autorização dos pais), considerando imprescindível a manifestação da vontade de participar do momento. Já havíamos feito essa conversa com todas as crianças na apresentação da pesquisa, mas achamos por bem consultá-las mais uma vez, dando oportunidade a elas de optar pela sua participação no estudo. A composição do grupo foi a mesma em todas as técnicas.

Assim, considerando as orientações de Cruz (2004), sobre a necessidade de utilização de instrumentos que possam captar, de maneira indireta, as percepções da criança acerca do tema focado, sem suscitar grandes defesas no sentido psicológico, utilizamos os instrumentos já citados (HC, DE e Passeio) permitindo acesso às informações, as quais possivelmente não seriam reveladas à pesquisadora “devido ao controle do ego, geralmente [...] camuflados nas entrevistas” (CRUZ, 2004, p. 8).

As Histórias para Completar (HC), segundo Cruz e Andrade (2015, p. 161) “constituem uma estratégia que se baseia nas Histoires à Completer, de Madeleine B. Thomas. Trata-se de inícios de histórias que são contados às crianças, sendo-lhes incentivado, em seguida, que imaginem como poderia ser a sua continuação”. Andrade (2007) explica que o pesquisador elabora uma história ligada ao objetivo da pesquisa, à qual as crianças devem dar continuação.

Na presente pesquisa, a história para completar constitui uma narrativa, que foi apenas iniciada, sobre uma menina que frequentava a escola e lá fazia muitas coisas... Brincava, ouvia histórias e, em alguns momentos, precisava escrever e ao escrever não entendia o “por quê” e “para quê” escrevia. As crianças da pesquisa foram incentivadas a continuar a história, ajudando a professora a explicar para a menina o “por quê” e “para quê” as pessoas escrevem. A narrativa a ser continuada foi a seguinte:

Ruth e a escrita

Era uma vez uma menina chamada Ruth. Ela tinha a idade de vocês e frequentava a escola Esperança. Lá na escola brincava, ouvia histórias, desenhava e fazia muitas

outras coisas. Também havia momentos em que Ruth precisava escrever, mas ela não entendia bem porque deveria fazer isso e costumava perguntar à sua professora: - Professora por que a gente escreve? E pra que a gente escreve? Vamos ajudar a professora de Ruth a explicar pra ela por que e pra que as pessoas escrevem? (TÉCNICAS DE ESCUTA DE CRIANÇAS – APENDICE H).

Anteriormente à exposição da história, organizei as crianças em roda, proporcionando-lhes um momento de acolhida. Expliquei o que iríamos fazer e que nossa conversa seria gravada como combinado no início da pesquisa. Fizemos alguns combinados como, por exemplo, esperar a vez de falar, sinalizar antes de falar. Após esse momento, informei que iríamos ler uma história e que seria necessário que dessem suas opiniões para que a história ficasse completa. Após a leitura, incentivei para que dessem continuidade à história, fazendo-lhes perguntas (E vocês, aqui na escola, também costumam escrever? O quê? Por que vocês escrevem? Vocês gostam de escrever? Pra quê? Vocês podem escrever alguma coisa aqui? Por que vocês resolveram escrever isso?).

A aplicação desse instrumento (HC) teve duração de 40 minutos em média, incluindo as conversas e explicações iniciais, alguns momentos de pausa para conversa, pois algumas crianças se distraíam com algo de que se lembravam ou que observavam nas paredes e queriam comentar. Vale esclarecer que não foram utilizados recursos adicionais que ilustrassem a história como pranchas, gravuras, fantoches etc., a história foi apenas lida para as crianças. Contudo, é importante ressaltar que o uso desses recursos ilustrativos pode aumentar a possibilidade de envolvimento das crianças com as histórias (CRUZ; ANDRADE, 2015).

Para a escuta individual, utilizamos o desenho com história que, segundo Cruz (2004), é um instrumento adaptação dos Desenhos-Estórias (DE), desenvolvido pelo Dr. Walter Trinca, utilizados na prática clínica psicológica com crianças, tendo por base a produção de desenhos livres ou relacionados a alguma temática, e a criação de histórias com base nessa produção.

Gobbi (2009) considera que, ao inserir o desenho na metodologia de pesquisa, como forma de expressão da criança, este instrumento metodológico envolve outro mais importante, que é a oralidade. A autora afirma que “o desenho e a oralidade”, quando conjugados, são reveladores “do seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (GOBBI, 2009, p. 71).

Foi nesse sentido que abordamos o desenho e a comunicação da criança, com a expectativa de identificar e compreender o sentido atribuído à linguagem escrita. Ouvir as

crianças por meio do desenho história é uma forma de “[...] conhecer mais sobre os olhares e as concepções que as crianças [...] têm de seu universo, que é também por elas construído [...]” (GOBBI, 2003, p. 87), nas relações que estabelecem com o outro por meio de atividades culturais. E uma dessas atividades é a linguagem escrita - forma de expressão humana criada e aperfeiçoada ao longo da história.

No presente estudo, a criança foi convidada a desenhar uma criança escrevendo alguma coisa na escola e, na sequência, inventar uma história com sua produção. Cada criança produziu dois DHs referentes a essa questão. Nesse caso, o desenho não foi uma atividade totalmente livre, pois a criança foi solicitada a desenhar uma criança em situação de escrita na escola. Essas foram algumas das adaptações feitas para aplicação dessa técnica.

Assim, feitas as explicações iniciais da atividade e do uso do instrumento para registrar o momento, deixando sobre a mesa os materiais como: papel sulfite, lápis comum, borracha, lápis de cor e apontador, solicitei à criança que criasse um desenho sobre a temática proposta e inventasse uma história sobre aquele desenho. A partir da história ia incluindo perguntas na tentativa de incentivar a criança a falar um pouco mais sobre o que havia feito (Por que você desenhou isso? O que mais você costuma escrever na escola? Você escreve em casa também? E você, gosta de escrever? E pra que você escreve?). Feito isso pedia que desse um título para a história inventada e, por último, combinava com a criança que o desenho ficaria com a pesquisadora.

Esse instrumento metodológico contribuiu para o aprofundamento sobre os sentidos que a criança atribui ao tema focado. Com base em seus desenhos, as crianças foram convidadas a comentarem sobre suas produções, permitindo-nos ampliar a compreensão sobre o que é dito pela criança. O tempo gasto na atividade com cada uma foi de 20 a 25 minutos. Todos os procedimentos foram filmados e transcritos.

Vale ressaltar que, anteriormente a essa etapa, foi solicitado às crianças que produzissem um desenho livre utilizando os mesmos procedimentos. O objetivo da produção foi verificarmos se as crianças representariam espontaneamente experiências do contexto educativo, entre elas, experiências de linguagem escrita. No geral, as produções de temas livres retrataram situações de brincadeiras diversas, em ambientes fora da escola (como por exemplo: na casa, no parque do shopping, na praia). Nenhuma mencionou situação de escrita ou experiências a ela relacionadas.

É importante esclarecer que, no âmbito deste estudo, tanto os desenhos infantis quanto as histórias produzidas pelas crianças não foram utilizados para fins “avaliativos em torno das habilidades e/ou das aprendizagens supostamente reveladas pelas crianças; [...] ou como

instrumentos de classificação e/ou de diagnóstico” (ANDRADE, 2007, p. 85), mas como formas de expressão da criança para compreender os sentidos que elas atribuem à linguagem escrita. Ou seja, a própria criança interpreta aquilo que desenha, dialogando com o pesquisador sobre a temática em questão.

Outra estratégia utilizada para captar o sentido de escrita produzido pelas crianças foi o Passeio. Essa estratégia foi pensada para que as crianças pudessem perceber a presença da escrita em diferentes locais e se elas associavam, de forma concreta, a representação e a função da escrita nesses lugares, atribuindo-lhe sentido.

Como nas demais estratégias, inicialmente fiz as explicações da atividade e do uso do instrumento para registrar o momento. Em seguida, conversamos sobre o trajeto que seria percorrido (corredores e pátios internos de cada instituição) e que nesse trajeto encontraríamos algumas pistas. Essas pistas eram os escritos colocados em vários lugares. Para incentivá-los a encontrar esses escritos e falar sobre eles, denominamos o Passeio de “Caça à escrita”, e que, durante esse passeio, as crianças assumiriam o papel de detetives, e assim que localizassem um escrito, buscaríamos solucionar o “mistério” em torno de seu significado/sentido fazendo algumas interrogações (O que está escrito aí? Por que colocaram essa escrita aí? E pra que serve essa escrita aí?). Esses e outros questionamentos foram suscitados para que as crianças se atentassem aos escritos. Ao retornar para o local combinado, solicitei às crianças que falassem o que acharam da experiência e o que elas viram de interessante sobre a escrita. Esse procedimento teve duração de 40 minutos, incluindo todos os preparativos necessários.

A aplicação desses instrumentos ocorreu na ordem dessa apresentação. Essa ordem foi pensada com base nas orientações de Cruz (2004, p. 8), “considerando as possibilidades do instrumento colher conteúdos mais inconscientes, indo do mais estruturado pelo adulto para o mais definido pela própria criança [...]”.

Ressaltamos que, neste trabalho, com o objetivo de garantir maior compreensão, os diálogos foram transcritos, na íntegra, considerando as correções necessárias sem, contudo, alterar o sentido da fala das crianças. Destacamos, ainda, que um estudo piloto prévio foi realizado com objetivo de testar as estratégias de produção de dados. A partir desse estudo, readequamos as questões formuladas às crianças de modo que pudessem explorar as dimensões geradoras de sentidos subjetivas contidas em suas diversas relações interativas, vivenciadas nos espaços sociais em que são produzidas.

No último tópico desta seção, apresento a forma como ocorreu o tratamento dos dados gerados a partir dos instrumentos selecionados.

3. 5 FORMA DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico que trata da organização e análise dos dados, vale ressaltarmos Duarte (2002, p. 151) com quem concordamos que procedimentos qualitativos “fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de se analisarem [...]. Só se tem ideia da dimensão dessa afirmação quando se está diante de seu próprio material de pesquisa e se sabe que é preciso dar conta dele”.

Nesse processo de busca, surgiram algumas questões que nos alertavam sobre a difícil tarefa: como organizá-los? E como analisá-los de modo a explicar o sentido de escrita atribuído pelas crianças? E quais novas questões e perguntas poderiam ser suscitadas por esta pesquisa na tentativa de contribuir com o estudo da temática enfocada?

Movidos por essas indagações, optamos por organizar a análise e discussão dos resultados da investigação em duas seções. A seção 4 refere-se aos registros das observações e a quinta ao conteúdo das entrevistas das crianças. Em cada seção foram definidos núcleos temáticos ou categorias temáticas (PADILHA, 2006), em consonância com os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado, que possibilitassem identificar e compreender, com mais clareza, os sentidos de escrita atribuídos pelas crianças pré-escolares. Segundo a autora, os **núcleos temáticos** ou **categorias temáticas** caracterizam-se pelo agrupamento dos dados de acordo com sua natureza, com o objetivo de facilitar sua organização e análise. Desse modo, a escolha dos núcleos temáticos remete a uma escolha intencional do pesquisador com o propósito de “refletir e refratar uma realidade pesquisada” (PADILHA, 2006).

O trabalho com núcleos temáticos pode ser verificado em Silva (2013). Em sua tese de Doutorado, a autora definiu temas, em consonância com os objetivos da pesquisa, que possibilitassem analisar indícios denotativos do processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pelas crianças pequenas por meio dos gêneros discursivos, as relações que estabeleciam com os elementos dos gêneros discursivos e a interferência do trabalho pedagógico intencionalmente planejado nesse processo de apropriação (SILVA, 2013).

Nesta perspectiva, foram definidos, a partir dos dados resultantes das **observações** três núcleos temáticos. Tais núcleos e subnúcleos apresentados no exame de qualificação ajudaram a elaborar uma primeira organização dos dados, de forma a dar uma coerência às informações levantadas, a saber: 1) As instituições: lócus da pesquisa – a instituição Esperança e a instituição Novo Horizonte; 2) As crianças: sujeitos da pesquisa – as crianças da turma “A” e as crianças da turma “B”; 3) As experiências de linguagem escrita levadas para as crianças e sua relação com outras linguagens – a brincadeira; o desenho; a escrita.

Essa primeira organização das informações foi importante para que nós pudéssemos olhar os dados de maneira a destacar elementos que nos ajudassem aprofundar a explicação do fenômeno em foco. Nas considerações de alguns dados observados procuramos analisá-los e não simplesmente descrevê-los como indica Vigotski (1995). Os núcleos acima destacados respondem as seguintes questões: Como se caracteriza o contexto escolar no qual as crianças experimentam a linguagem escrita? Quais objetos da cultura escrita são levados para as crianças da Educação Infantil? Como interagem com esses objetos em suas atividades? Como acontecem as experiências pedagógicas envolvendo a linguagem escrita com as crianças?

Na etapa posterior de análise, buscamos por meio do diálogo com a teoria, elaborar núcleos temáticos que pudessem apreender e compreender os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares. Os dados foram organizados com base nas **entrevistas** das crianças a partir dos seguintes núcleos: 1) Considerações sobre as produções individuais das crianças; 2) Que sentidos as crianças pré-escolares atribuem à linguagem escrita: a) O que as crianças escrevem; b) Porque e para que a crianças escrevem; c) A comunicação como expressão de sentidos. Tais núcleos e seus respectivos subnúcleos buscaram responder as seguintes questões: de que maneira as crianças percebem as atividades de linguagem escrita? Quais sentidos lhes atribuem?

Deste modo, os núcleos temáticos e seus respectivos subnúcleos “foram definidos com o objetivo de garantir maior organização dos dados e apresentação da análise destes e, assim, poder mergulhar *no contexto, nas reações, nas falas, nos silêncios e atitudes das crianças que expressam as relações estabelecidas por elas*” (SILVA, 2013, p. 47, grifo da autora).

Os pressupostos para a referida análise da pesquisa de campo estão ancorados nos princípios metodológicos da abordagem histórico-cultural considerando que a mesma nos dá o suporte necessário para o estudo dos núcleos definidos, por permitir maior aproximação entre sujeito e objeto, aproximação na qual se estabelece uma *relação dialógica* (FREITAS, 2002). Essa abordagem permite-nos também uma análise explicativa dos significados e sentidos (VIGOTSKI, 1993) atribuídos pelas crianças à escrita e suas funções sociais. Esses significados foram extraídos a partir das falas, das interações das crianças durante a realização das atividades, assim como seus gestos e ações.

Na análise aqui especificada, além das significações postas na linguagem verbal e não verbal (desenhos e gestos), analisamos, também, os indícios e detalhes produzidos nas observações que evidenciaram como a escrita e suas funções sociais foram apropriadas por essas crianças.

Após termos apresentado a metodologia, passamos à análise das observações das atividades desenvolvidas em sala pela professora e, posteriormente, à análise das entrevistas com as crianças.

4 CONHECENDO O CONTEXTO, AS CRIANÇAS E SUAS EXPERIÊNCIAS COM A ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: A BUSCA DOS SENTIDOS

A creche e a escola da infância podem e devem ser os melhores lugares para a educação das crianças pequenas. (MELLO, 2007, p. 85).

Foto 7 - Desenho produzido por uma criança sujeito da pesquisa



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

A afirmação de Mello (2007, p. 85) remete ao pressuposto de que as instituições que atendem as crianças pequenas têm o dever de, intencionalmente, “organizar as condições adequadas de educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente”.

Em tempos tão difíceis como o que estamos vivendo, em que, as ideias e interesses políticos (potencialmente em conflito) nem sempre visam ao bem estar das crianças, aumenta a responsabilidade das instituições de educação infantil, no sentido de realizar um trabalho voltado ao desenvolvimento das máximas potencialidades das gerações mais novas. Quer dizer, um trabalho onde os espaços e as experiências vivenciadas pelas crianças sejam organizados em sua forma mais elaborada, tendo por princípio a formação humana nas crianças – ou seja, uma formação para compreensão de si e de todos outros, no universo da história da humanidade (DUARTE, 2001; MELLO, 2007; MELLO, 1999; FARIA, 2010).

Com base nessas premissas, esta seção visa a caracterizar os espaços institucionais onde foi realizada a pesquisa de campo. Inicialmente, são apresentadas informações, no que tange a estrutura física, organização da rotina (tempo e espaço) e utilização dos materiais escritos nas atividades. Em seguida é destacada a caracterização dos sujeitos da pesquisa

(crianças) e por fim, são descritas e analisadas algumas situações de escrita e sua relação com outras linguagens (o desenho, a brincadeira). A intenção aqui é situar melhor o leitor sobre as instituições, as crianças e suas experiências com a linguagem escrita, no contexto de suas relações. Entendemos que esses dados também trazem pistas para a compreensão dos sentidos atribuídos pelas crianças à escrita.

Os dados aqui apresentados são decorrentes, essencialmente, das observações feitas nas instituições das crianças, e mais precisamente nas turmas pré-escolares, denominadas de turma A (instituição pública) e turma B (instituição particular); dos documentos disponibilizados pelas instituições, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano Anual de Trabalho (PAT)⁵³ e das anotações feitas no roteiro de observação (APÊNDICE E). Todos os dados foram registrados no diário de campo.

A análise das observações registradas no diário de campo, conjugada ao referencial teórico, trazem pistas para a compreensão dos sentidos atribuídos pelas crianças às suas experiências com a escrita, que será apresentada e analisada na seção cinco (5) desta dissertação.

4.1 AS INSTITUIÇÕES: *LÓCUS* DA PESQUISA

Nosso ponto de partida em busca dos sentidos começa aqui.

4.1.1 A instituição “Esperança”

Foto 8 - Hall de entrada da instituição “Esperança”



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

⁵³ O PAT é um documento que sintetiza as principais ações do PPP para o ano corrente.

A instituição “Esperança”⁵⁴ é uma instituição pública mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém/Pará – SEMED. A instituição foi fundada em 2003, iniciando seu atendimento como anexo de uma escola de cunho religioso que mantinha convênio com a SEMED. Em 2009, com o processo de transição das unidades de educação infantil da Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMTRAS para a SEMED, a instituição passou a funcionar em um amplo espaço alugado pela secretaria de educação, ocorrendo, posteriormente, o desmembramento da instituição com a qual mantinha vínculo, passando a funcionar como um Espaço Municipal de Educação Infantil – EMEI⁵⁵.

A instituição está localizada em um bairro mediano da cidade, atendendo crianças do bairro e de outros circunvizinhos. No bairro, há comércios de pequeno e médio porte, como farmácias, padarias, açougues, restaurantes, bazar, lojas, entre outros, e ao atravessar uma das principais avenidas da cidade próximo à instituição chega-se a um shopping, postos de gasolina, restaurantes, hotéis, onde fica um bairro com casas de médio padrão e todo tipo de comércio. Há ainda nos arredores postos e uma Unidade Básica de Saúde.

De acordo com relatos em conversa informal com os pais e funcionários da instituição, são inúmeros os problemas do bairro, a maioria deles relacionados à infraestrutura. O saneamento básico é precário, há constantemente falta de água, parte das ruas não são asfaltadas e o esgoto corre a céu aberto. No bairro não há espaço de lazer, apenas uma praça com aspecto de abandonada.

Vale ressaltar que a instituição Esperança não é a única instituição pública de Educação Infantil no bairro. Na mesma rua, um pouco mais adiante, há outra instituição que atende em média 120 criança de 3 a 5 anos. O atendimento de crianças, em especial pré-escolares, também é realizado em instituições públicas de Ensino Fundamental do bairro. Também há instituições particulares de pequeno porte que atendem crianças de 2 a 5 anos.

Atualmente, a equipe de trabalho do EMEI Esperança é composta por 36 funcionários, como pode ser observado no quadro a seguir:

⁵⁴ O nome da instituição bem como os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios. Devido a expectativa de toda a comunidade que girou em torno do seu surgimento, optamos por chamá-la de Instituição “Esperança”. Segundo a Proposta Pedagógica, sua fundação deve-se à reivindicação de moradores que tinham que percorrer uma distância considerável para outros bairros e atravessar uma avenida bastante movimentada para levarem seus filhos à escola.

⁵⁵ A Secretaria Municipal de Santarém-PA denomina as instituições educação infantil de EMEI (Espaço Municipal de Educação Infantil) – para aquelas instituições públicas que funcionam em prédios alugados pela prefeitura, e UMEI (Unidades Municipais de Educação Infantil) para instituições com prédios próprios.

Quadro 2 - Função, número e escolaridade dos funcionários da instituição “Esperança”.

FUNÇÃO	NÚMERO	FORMAÇÃO
Coordenadora	1	Especialista em Gestão
Pedagoga	1	Superior em Pedagogia
Professoras	18	7 têm Nível Superior em Pedagogia; 7 estão Cursando Pedagogia; 1 tem Nível Superior em Biologia; 1 Superior em Música; 1 Superior em Letras; 1 tem Magistério
Secretária escolar	1	Superior em Matemática
Auxiliares de secretaria	2	Ensino Médio/ Técnico em Contabilidade
Serventes	10	1 tem Nível Superior em Pedagogia; 1 Cursando Letras; 3 têm Ens. Médio na modalidade Normal; 5 têm Ens. Fund. Incompleto
Vigias/Porteiros	3	Ens. Fund. Incompleto

Fonte: Plano Anual de Trabalho (PAT/2017).

O quadro 2 aponta alguns dados preocupantes. O primeiro refere-se à situação funcional dos servidores da instituição. Dos 36, apenas 5 pertencem ao quadro de servidores efetivos, são eles: a coordenadora, a secretária escolar e três professoras que ingressaram através de concurso público, os demais possuem contratos temporários. Existem ainda 3 estagiárias⁵⁶ contratadas pela Secretaria de Educação para auxiliar as professoras nas turmas da creche de tempo integral.

Segundo Costa (2011, p. 69): “A instabilidade gerada por esse tipo de contrato acarreta grande rotatividade entre os professores e um descompromisso em relação à Educação Infantil e à instituição escolar na qual atuam”. Isso prejudica o trabalho pedagógico com as crianças e fragiliza o trabalho da instituição como um todo, em função das discontinuidades que provoca. O relato a seguir, de um caso ocorrido na segunda semana de observação, demonstra claramente a preocupação quanto à rotatividade, não somente dos professores, mas de outros servidores:

Hoje, ao chegar para mais um dia de observação, a professora da sala na qual estamos realizando a pesquisa me contou que a pedagoga da instituição havia sido substituída. De um jeito que parecia um desabafo, falou: “Poxa professora, trocaram nossa pedagoga”. Ela estava com uns três meses de trabalho aqui. Agora que a gente estava conhecendo o trabalho dela e ela o da gente, já mudou. Assim fica difícil desenvolver o nosso trabalho. As coisas ficam muito soltas, sem orientação”. (DC. 04/05/2017).

⁵⁶ As estagiárias são selecionadas pela SEMED por meio de um edital e recebem uma bolsa no valor de 400,00 reais mensais, trabalhando 4 horas diárias. Um dos critérios de seleção é que estejam cursando Pedagogia - a partir do 4º semestre. Na referida instituição, as estagiárias ingressaram no início de maio, o que acabou gerando expectativas em relação a sua chegada, pois, segundo a coordenadora, o atendimento às crianças, principalmente de tempo integral, sem uma auxiliar fica sobrecarregado para uma professora.

O desabafo da professora nos leva a fazer uma breve reflexão sobre o papel desse profissional que compõe a equipe gestora escolar e que, em tese, deveria coordenar os trabalhos pedagógicos da instituição. Devido a sua instabilidade no cargo, esse profissional não se qualifica de forma a atender às demandas sociais que a instituição de educação infantil da atualidade enfrenta. A equipe gestora da instituição⁵⁷ deve primar pelo bom direcionamento dos trabalhos pedagógicos, zelando pela formação e construção de conhecimentos das crianças.

Outro dado preocupante refere-se à formação, ou seja, professores licenciados em diversas áreas específicas (Biologia, Letras, Música) lotados nas turmas de educação infantil. Parece-nos um contrassenso a situação, já que a Lei nº 9.394/96 afirma que é o pedagogo o profissional habilitado para trabalhar nessa etapa da educação⁵⁸, sendo admitida para o exercício da função a formação em nível médio: o Magistério.

Atualmente a instituição funciona em regime de tempo integral e parcial, atende 313 crianças no seguimento Creche (02 e 03 anos) e Pré-escola (04 e 05 anos), distribuídas em 15 turmas, como informa o quadro a seguir:

Quadro 3 - Número de crianças matriculadas na instituição “Esperança” - ano de 2017.

GRUPO ETÁRIO	TURMA	TURNO	MÉDIA DE CRIANÇAS POR TURMA
Maternal (2 anos)	A	Integral	16 a 20 crianças
Maternal (3 anos)	A/B	Integral	
Maternal (3 anos)	C/D	Parcial	16 a 20 crianças
Pré-escola (4 anos)	A/B/C/D/E	Parcial	19 a 25 crianças
Pré-escola (5 anos)	A/B/C/D/E	Parcial	

Fonte: Plano Anual de Trabalho (PAT/2017).

De acordo com o quadro 3, observamos que três turmas de 02 e 03 anos - Maternal I e II são atendidas em regime de tempo integral, no período de 7h30min à 17h30min e 12 turmas

⁵⁷ Vale ressaltar que a equipe gestora das instituições de educação no município de Santarém é composta apenas por coordenador pedagógico, que assume a função de diretor escola, e pedagogo, que direciona os trabalhos pedagógicos (ou pelo menos deveria). O que percebemos nos dias de visita à instituição foi apenas um revezamento desses profissionais, ou seja, as duas pessoas fazendo trabalho administrativo, dando pouca atenção às questões pedagógicas.

⁵⁸ Segundo Valente e Costa (2017) essa é uma realidade vivenciada no cenário paraense, principalmente, no campo, onde grande parte dos professores são contratados por um curto período de tempo, sem a exigência de formação superior adequada ao cargo e etapa de ensino. Na verdade, segundo as autoras, essa situação é reflexo da realidade nacional, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, ainda não têm formação adequada (seja inicial ou continuada).

de 03 a 05 anos – Maternal II e Pré-escola em regime parcial no período de 7h30min à 11h30min (matutino) e 13h30 às 17h30min (vespertino). As turmas do Maternal, tanto parcial quanto integral, contêm atualmente uma média de 16 a 20 crianças matriculadas, e as da Pré-escola de 19 a 25 crianças por turma⁵⁹.

Quanto à estrutura física, o prédio é bastante amplo. É cercado por muros altos, com portões que dão acesso às ruas principais do bairro. Do portão de entrada até a porta principal da instituição há um amplo espaço arborizado, onde os pais costumam ficar com seus filhos antes do horário da entrada ou esperá-los antes do horário da saída, mas pouco utilizado para atividades com as crianças (Foto 9).

O espaço está distribuído em: 01 sala da coordenação pedagógica; 01 sala onde funciona a secretaria; 9 salas de atividades, 01 miniauditório com cadeiras, mesas, televisão e ventiladores, 01 auditório grande; 01 cozinha; 01 refeitório amplo com mesas e cadeiras adequadas, pia de lavar as mãos e bebedouro, 01 parquinho⁶⁰ em espaço sem cobertura, com brinquedos de madeira; 02 banheiros grandes - um para as crianças de tempo integral e outro para as crianças do tempo parcial. No centro do prédio há um pátio interno amplo cimentado e com algumas árvores, mas pouco utilizado pelas crianças, como pode ser visualizado nas fotos que mostram alguns desses espaços (Foto 10).

Foto 9 - Área de acesso à instituição



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 10 - Pátio interno



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

⁵⁹ De acordo com o Plano Anual de Trabalho – PAT/2017, as disposições das turmas por grupo etário e as respectivas quantidades de crianças foi definida pela Portaria nº 004/2017 da Secretaria Municipal de Educação de Santarém – Pará. Para o grupo etário Maternal I e II, foi estabelecida a quantidade de 16 a 20 crianças, e para a Pré-escola – Pré I e II, 25 crianças.

⁶⁰ Segundo a professora da turma pesquisada (em conversa informal), o parquinho foi construído em 2014 em parceria com os pais.

Foto 11 - Parquinho



Foto 12 - Auditório



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

O espaço físico da instituição é relativamente amplo, porém as salas de atividades são muito pequenas para comportar crianças, professoras e mobiliários, de modo que é necessário, todos os dias, arrastar as cadeiras e mesas para possibilitar um espaço para que as crianças se sentem em círculo ou façam outra atividade diferenciada. As salas de atividades têm a mesma medida (3 metros quadrados) e mesmas características físicas (uma porta, uma janela). Muda um pouco com relação aos mobiliários e materiais para as turmas de tempo integral. A iluminação é boa, todas têm central de ar, no entanto, a maior parte do tempo, permanecem com as janelas abertas devido à sensação de ambiente abafado com cheiro de mofo.

As fotos abaixo mostram o ambiente da sala onde foi realizada a pesquisa. Na sala havia cinco mesas e vinte cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças, um quadro-negro, uma estante pequena de madeira onde eram colocadas caixas e sacolas com brinquedos usados, conseguidos pela própria professora e um armário de aço onde eram guardados os poucos materiais pedagógicos de que dispõe a professora, tais como: cartolina, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, pincel, massa de modelar, cola, jogos de encaixe, dentre outros, a maioria, segundo relatos da professora, comprados pelos próprios pais das crianças, que no início do ano recebem uma lista com esses materiais. Havia uma mesa muito pequena à frente, destinada à professora, bem como uma “caixa surpresa” do lado direito no alto de alguns assentos reciclados empilhados no canto da sala. Dentro havia diversos objetos (espelho, pente, brinquedos, etc.), no entanto, para nossa surpresa, a caixa nunca foi utilizada durante nossa permanência no local.

Foto 13 - Sala de atividades



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 14 - Movimentação das crianças na sala



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Os materiais escritos expostos no interior da sala (foto 13) reduziam-se a alguns cartazes produzidos em aula e tarefas xerocopiadas. Havia um varal acima do quadro-negro onde eram expostas as produções das crianças, um alfabeto afixado na parede (confeccionado de E.V.A. colorido) e algumas pinturas de desenhos da “Turma da Mônica”. O ambiente da sala era extremamente escasso de materiais escritos (livros de literatura infantil, dicionário, gibis, revistas, textos impressos etc.). Não havia cartazes como, as chamadas, regras de convivência; o calendário era um bem pequeno ao lado esquerdo do quadro (nunca consultado pela professora e crianças como recurso pedagógico). O ambiente da sala não traduzia organização, embora fosse pequeno.

Vale esclarecer que a questão aqui não é mostrar apenas a funcionalidade estética da sala ou de outros ambientes da instituição, mas a funcionalidade pedagógica do ambiente no processo de formação humana das crianças. A forma como esse espaço é organizado e o modo como adultos e crianças interagem nele revela, “ainda que implicitamente, uma dada concepção pedagógica em uso. Do mesmo modo, reflete o que se pensa sobre a criança e como deve ser o seu processo formativo” (COSTA, 2011, p. 80).

Para Silva (2017) a organização do tempo e do espaço revela a concepção de criança, de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento, de educação, e o papel das professoras e professores que subsidiam o fazer pedagógico na instituição de educação infantil. Nesse sentido, a autora afirma que o tempo e o espaço podem ser limitadores das ações das crianças e das professoras e professores, bem como das aprendizagens quando não são organizados de modo a promover as relações da criança com o outro (adultos e crianças), com os objetos da cultura e com mundo que lhes rodeia.

É inegável que as professoras e os professores têm papel fundamental nessa organização, mas não se pode esquecer, contudo, que as condições que lhes são oferecidas (de materiais e equipamentos e formativa) também são aspectos importantes nesse processo.

Vale destacar que, na ocasião de nossas visitas, a professora da turma pesquisada falava constantemente de suas angústias, demonstrando preocupações quanto à organização da sala, manifestando desejo de ter uma sala ampla e condições materiais para organizar ambientes como: “cantinho da leitura”, “dos jogos”, “do faz-de-conta” para enriquecer a rotina das crianças.

No que se refere à rotina, a instituição trabalhava com duas estruturas, uma vez que atendia crianças em período integral e em período parcial. Porém, não havia orientação pedagógica no PPP, quanto à organização de cada momento dessas rotinas, que pudesse orientar o trabalho docente e, conseqüentemente, a vida da criança na instituição. Apresentava apenas um quadro com atividades e horários para cada regime de funcionamento (parcial e integral).

As atividades relacionadas no quadro abaixo, com os respectivos horários, mostram a estrutura da rotina da turma pesquisada, sendo a mesma para as demais turmas parciais (3, 4 e 5 anos), variando apenas algumas das atividades das crianças de 3 anos, que têm mais dias para brincadeiras.

Quadro 4 - Rotina da turma pesquisada (Período parcial).

ATIVIDADE	HORÁRIO
Entrada das crianças	7h30 às 7h45min
Acolhida (oração, música, diálogo)	7h45min às 8h
<u>Atividades Pedagógicas</u> Atividades xerografadas (segunda) Brincadeiras diversas (terça) Atividades xerografadas (quarta) Brincadeiras diversas (quinta) Atividade xerografada (sexta)	8h às 9h30min
Lanche	9h30min às 10h15min
<u>Atividades Lúdicas</u> Parque (segunda) Contação de histórias (terça) Brincadeiras – jogos pedagógicos (quarta) Contação de histórias (quinta) Cinema (sexta)	10h15min às 11h
Preparação para saída	11h às 11h30min

Fonte: PAT da instituição – 2017.

Ao longo da permanência em campo nesta instituição foi possível constatar que muitas das atividades, apresentadas no quadro acima, não aconteciam com frequência, como é o caso da ida das crianças ao parque. Além de ser apenas um dia na semana, presenciamos apenas duas vezes a iniciativa de levar as crianças para usar esse espaço educativo no dia marcado.

As atividades iniciavam-se às 7h30min, com a chegada das crianças que eram conduzidas pelos seus pais até a sala, onde ficavam brincando livremente até às 8h. Após esse momento organizavam-se em roda (Foto 15), sentados nas cadeiras e, após uma oração⁶¹ para o “anjo da guarda”, cantavam várias músicas e quase não sobrava tempo para as crianças contarem as novidades. Era pouco explorada a comunicação verbal de forma organizada e não era feita a chamada das crianças. Antes de finalizar a roda de conversa, a professora geralmente contava uma história (inventada) ou lia para as crianças e em seguida as deixava folhear o livro (objeto raro na sala, às vezes motivo de disputa entre as crianças). As crianças ouviam a história com atenção, algumas faziam questão de recontar (Foto 16).

Esse era o contato e uso que as crianças da turma pesquisada tinham com esse tipo de material escrito no contexto da instituição. Entretanto, a leitura não evidenciava intencionalidade educativa que possibilitasse o reconhecimento das funções da escrita nas situações sociais. Entre uma tarefa e outra (a maioria das vezes na roda de conversa), lia-se para as crianças, mais como forma de entretê-las.

Por volta das 8h30min, a professora escrevia na lousa, em letra caixa alta, a data e o nome, para que as crianças completassem com a escrita de seu nome próprio no caderno, era hora da atividade xerografada (desenhos, letras ou números) (Foto 17). Às 10h era realizado o lanche no refeitório e, após o lanche, retornavam para a sala. Do retorno do lanche até a hora da saída eram realizadas várias atividades (com massa de modelar, recorte e colagem ou brincadeiras livres com brinquedos), mais como uma ocupação de tempo, e outras vezes seguiam para o auditório para realização de ensaios de festas comemorativas. Às 11h30min encerravam-se as atividades.

⁶¹ Para Kramer (2011) a relação com a religiosidade na educação infantil (ou em outra etapa de ensino) passa pelo respeito às diferenças e não por práticas religiosas, o que deveria ser básico em todo currículo das instituições. As práticas religiosas no contexto institucional público e laico ferem esse princípio porque serão sempre direcionadas à determinada prática religiosa, deixando de lado a diversidade religiosa das crianças e dos adultos, assevera a autora.

Foto 15 - Roda de conversa



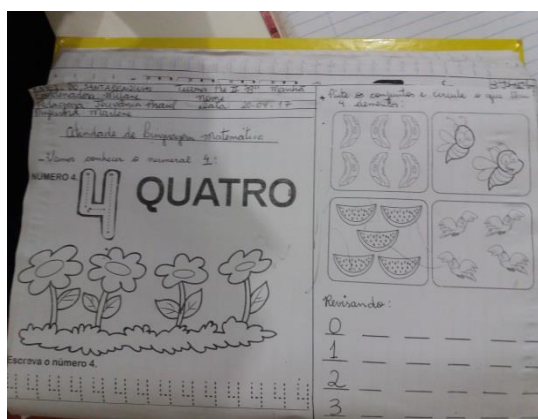
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 16 - Criança recontando história



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 17 - Atividade xerografada



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 18 - Crianças brincando na sala



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Considerando a importância da rotina na organização do cotidiano da criança na instituição, identificamos que na Proposta Pedagógica da instituição não havia orientações curriculares que sistematizassem as principais atividades dessa rotina - havia apenas um quadro de atividades com seus respectivos horários como mostramos anteriormente. Acompanhando a vivência da turma pesquisada no período de observação, notamos a carência de uma organização da rotina e a falta de planejamento⁶² adequado que promovesse o desenvolvimento das crianças. Sem planejamento e sem um currículo que valorize os modos peculiares das crianças se relacionarem com seu entorno, as atividades propostas a elas

⁶² A professora realizava as atividades com as crianças e depois registrava em seu caderno. Em certo dia de observação perguntei se poderia me mostrar o planejamento das atividades daquele dia. A professora respondeu que ainda ia organizar seu caderno de planejamento, pois era avaliado pela coordenadora pedagógica. A ausência de planejamento na prática da professora, além de não possibilitar atividades diversificadas e organizadas, deixava as crianças à espera e ociosas. E quando propunha algo, focava mais tarefas de escrita.

acabam se tornando ações com um fim em si mesmas, desconectadas umas das outras e que não alcançam plenamente seus objetivos.

Vale lembrar que o currículo na Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que procuram articular as diferentes experiências e saberes das crianças com os conhecimentos advindos do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Essas práticas devem se materializar nas relações sociais entre crianças e professores nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

4.1.2 A Instituição “Novo Horizonte”

Foto 19 - Espaço reservado à Educação Infantil na referida instituição



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

A instituição “Novo Horizonte⁶³” é de responsabilidade da rede particular de ensino e atende a turmas de Educação Infantil (crianças de 2 a 5 anos); Ensino fundamental e Ensino Médio, apenas no período da manhã.

Está situada em um bairro mediano da cidade, com intensas atividades comerciais, avenidas e de fácil acesso a outros bairros. O bairro é assistido, na área da educação, por outras instituições públicas e particulares; na área da saúde, por um hospital regional e posto de atendimento de saúde. Conta também com vários estabelecimentos comerciais de grande e médio porte e de serviços em geral.

⁶³ O nome utilizado para se referir a instituição é um nome fictício, como já anunciamos e foi escolhido a partir de nossas primeiras conversas com a coordenadora pedagógica. Ao mencionar a perspectiva de trabalhos desenvolvidos com as crianças (projeto de leitura, entre outros), disse que a instituição buscava sempre “novos horizontes”, essa característica nos chamou atenção, optamos por denominar instituição “Novo Horizonte”.

Atualmente, o quadro funcional do espaço da Educação Infantil é composto por: um diretor, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, oito professoras, oito auxiliares de sala, uma professora de Balé, uma professora de Inglês, uma professora de Educação Física, uma professora de Música, uma professora de Ensino Religioso e três auxiliares de serviços. De acordo com o Projeto Pedagógico da instituição, o quadro funcional é proporcional ao número de crianças atendidas.

A instituição atende, em média, 150 crianças da educação infantil, distribuídas em 8 turmas - 2 turmas de “Infantil”⁶⁴ II, III, IV e V, em período de atendimento matutino de 7h15 às 11h30. Cada turma tem uma professora de referência, com apoio de uma auxiliar de sala, estudante de pedagogia.

A instituição possui espaço reservado exclusivo para a Educação Infantil com 500 metros quadrados, com uma área construída de 220 m², e mais 280 m² de área livre, distribuídos em: 08 salas de atividades com banheiro interno, central de ar, televisão, bebedouro e aparelho de DVD em cada uma; 01 sala que funciona como laboratório de informática; 01 biblioteca, com acervo de livros didáticos e de literatura infantil; 01 parquinho em espaço coberto; 01 quadra de esportes; 01 piscina; 01 miniauditório e 01 auditório central.

Foto 20 - Parque



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 21 - Biblioteca



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

⁶⁴ Infantil é a nomenclatura usada pela instituição para identificar os grupos etários de crianças, acrescentando a idade representada.

Foto 22 - Quadra esportiva



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 23 - Piscina infantil



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Além da estrutura citada, a instituição conta com vários materiais pedagógicos e tecnológicos com o intuito de oferecer melhores recursos para as professoras e crianças durante todo o processo educativo. Entre estes, destacamos: mobiliários específicos para a educação infantil; jogos e brinquedos pedagógicos dos mais diversos tipos; fantoches; livros didáticos; blocos de atividades encadernados; agendas para comunicação com os pais e um bom acervo de livros de literatura infantil. Dispõe, ainda, de recursos audiovisuais, como *datashow*; vídeos; DVD, televisores; aparelho de som; além de materiais esportivos e psicomotores.

As salas de atividades são amplas, bem iluminadas, com banheiro interno, armários para guardar materiais didáticos, central de ar condicionado, televisão, bebedouro, aparelho de DVD e diversos materiais didáticos e pedagógicos, já citados anteriormente.

Foto 24 - Ambiente da sala da turma pesquisada



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

O ambiente da sala pesquisada (foto 24), embora oferecesse certo conforto, com mobílias adequadas ao tamanho das crianças e com materiais pedagógicos organizados na altura que tivessem condições de alcançar e usá-los, possuía as mesas e cadeiras⁶⁵ dispostas como em uma sala do ensino fundamental: “a mesa da professora à frente de carteira e cadeiras enfileiradas – organização que mesmo no ensino de crianças mais velhas já se sabe inadequado para promover o protagonismo essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento” (MARCOLINO, 2017, p. 157). Durante todo o período de observação na sala, a disposição das mesas e cadeiras foi a mesma.

A partir das fotos 25 a 28, podemos observar de forma mais detalhada a organização da sala.

Foto 25 - Espaço de leitura



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 26 - Cartazes



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 27 - Cadernos e brinquedos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 28 - Exposição de trabalhos das crianças



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

⁶⁵ Além das mesas e cadeiras serem enfileiradas, as crianças sentavam-se sempre nos mesmos lugares, parecendo-nos ser indicação prévia da professora, pois em cada mesa havia uma placa com o nome da criança.

A organização da sala, assim como a estruturação da rotina, é orientada por um documento anexo ao PPP denominado “Orientações Pedagógicas”, que sistematiza as principais ações a serem desenvolvidas com as crianças. O tópico “Organização das salas” enfatiza que as salas das crianças devem ser organizadas de modo a apoiar e promover o desenvolvimento infantil, favorecendo as relações interpessoais das crianças com a professora e auxiliar de sala. Faz referência à organização de murais, identificação dos materiais e mobiliários com nomes, organização das mesas, higiene da sala etc. Essa organização foi observada no ambiente da sala pesquisada.

Vale ressaltar que, além do espaço de exposição de trabalhos em sala, há também um espaço externo (janela da sala) onde são feitas as mostras de trabalhos decorrentes dos projetos didáticos desenvolvidos em sala. A utilização desse espaço ocorre em forma de rodízio constituindo-se numa mostra permanente de trabalhos nos quais podem ser encontradas informações acerca dos projetos desenvolvidos.

Singulani (2017) afirma que, ao organizar o espaço, as professoras e professores influenciam as vivências das crianças e o modo como elas atribuem sentidos aos objetos da cultura, “[...], pois são eles os responsáveis por apresentar os [materiais da cultura], colocá-los a altura dos olhos e nas mãos das crianças, organizar formas de exposição, combinar com as crianças as regras de uso e de cuidado [...]” etc. (SINGULANI, 2017, p. 130).

Em relação a materiais escritos, além dos diversos cartazes, há na sala um espaço bastante atrativo destinado à leitura (foto 25) com variados objetos da cultura escrita: revistas, gibis, alfabeto móvel, acessível às crianças, mas não percebemos interesse delas pelo material exposto. Também não observamos incentivo da professora para uso desse material em sala. Por duas vezes registramos a auxiliar da turma solicitando às crianças que pegassem os livros para folheá-los em momento em que não tinham tarefas a cumprir, configurando assim, uma estratégia para ocupar as crianças.

Quanto à rotina, no documento “Orientações Pedagógicas” é apresentada como um elemento importante na educação infantil, por proporcionar à criança sentimentos de estabilidade e segurança. Destaca, ainda, que a rotina proporciona à criança maior facilidade de organização espaço-temporal, e a liberta do sentimento de estresse que uma rotina desestruturada pode causar. A rotina na instituição está estruturada da seguinte forma:

Figura 1 - Organograma da rotina permanente - PPP – Orientações Pedagógicas



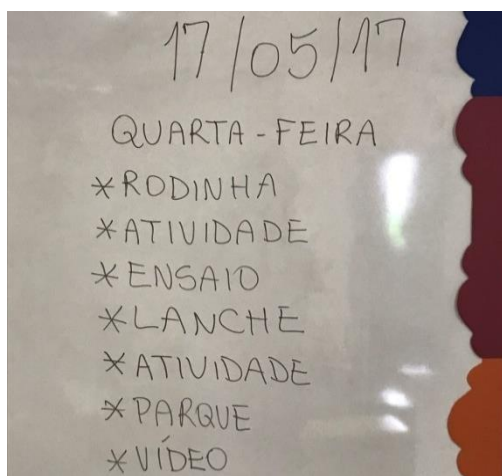
Fonte: PPP da Instituição “Novos Horizontes” – Orientações Pedagógicas

Na turma pesquisada, a rotina do dia era escrita no quadro e explicada diariamente às crianças⁶⁶ (foto 29). As atividades iniciavam-se às 7h15min, com a chegada das crianças que se encaminhavam diretamente para a sala, onde ficavam brincando livremente até as 7h30. Após esse momento organizavam-se em roda de conversa. A professora sentava-se no chão com as crianças formando um círculo. Neste momento era feita a chamada, preenchido o calendário, eram contadas as novidades e apresentado o tema que as crianças iriam trabalhar. Por volta das 8h iniciava-se uma sequência de atividades no caderno ou no material de apoio⁶⁷ referente ao tema proposto. Às 9h era realizado o lanche que ocorria na própria sala (cerca de 20min.) e após o lanche, geralmente, dava-se sequência às atividades ou abria-se um espaço para ensaios de atividades comemorativas (algumas vezes o ensaio ocorria antes do lanche). Às 10h eram realizadas brincadeiras no parque (durava cerca de 30min), as professoras apenas observavam as crianças para não se machucarem. Ao retornarem para a sala, após a higienização das mãos, concluíam as atividades no livro, a professora explicava o “Para Casa” e, então, eram conduzidas para assistir desenhos animados ou para brincar livremente com brinquedos na sala, até os pais chegarem. Às 11h30min, encerravam-se as atividades.

⁶⁶ Esse modo de apresentar a rotina dava condições às crianças de visualizarem o que iam fazer e também se abria espaço para reivindicação e negociação de atividades. No dia em que chovia muito, por exemplo, e a areia do parque ficava muito molhada, as crianças escolhiam outro espaço para brincar. Quando a professora escrevia atividade duas vezes, algumas crianças reclamavam dizendo que era muita atividade (referiam-se as atividades no caderno, material de apoio).

⁶⁷ O material de apoio refere-se ao livro didático com atividades complementares elaboradas especificamente para as turmas de 5 anos.

Foto 29 - Rotina do dia escrita na lousa



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 30 - Roda de conversa



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Essa sequência de atividades (foto 29) era realizada geralmente nas segundas e quartas-feiras, exceto nas segundas em que, após a roda de conversa as crianças realizavam atividades de leitura na biblioteca; nos demais dias da semana (terça, quarta e sexta-feira) incluíam-se outras atividades (ensino religioso, inglês, educação física, música) realizadas por professores específicos⁶⁸.

Foto 31- Cronograma semanal de atividades da turma pesquisada

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
PARQUINHO 	ED. FÍSICA 	PARQUINHO 	INGLÊS 	PARQUINHO
BIBLIOTECA 	ENSINO RELIGIOSO 	ARTES 	ED. FÍSICA 	MÚSICA
				DIA DO BRINQUEDO

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

A turma pesquisada frequentava a biblioteca semanalmente, por 30 minutos, em dia e horário fixos na rotina como citado anteriormente. A contação de histórias na biblioteca fazia

⁶⁸ Terça, quinta e sexta-feira a professora titular permanecia com as crianças até às 10 horas, após esse horário, outros professores davam sequência realizando atividades complementares (Educação Física, Ensino Religioso, Inglês, Música). Vale esclarecer que não acompanhamos a vivência das crianças nessas atividades.

parte do projeto de leitura “Viajando com as histórias” (foto 32). O momento era planejado antecipadamente, com a escolha do livro na biblioteca, escolha e preparação da criança para contar a história e a sequência das atividades a partir da história. Em cada semana, o momento era conduzido por uma criança que levava para casa uma pasta com o livro escolhido com sua participação, e em casa os pais eram responsáveis por preparar a criança para esse momento. Nesse momento as crianças apresentavam alguns indícios que pareciam sinalizar satisfação com essa atividade, tais como: prestar atenção, perguntar sobre os personagens, recontar a história. Após a contação, as crianças retornavam para a sala, onde realizavam a sequência de atividades a partir da história, destacando informações como: título, autor, editora e realização de desenhos.

Foto 32 - Projeto de Leitura



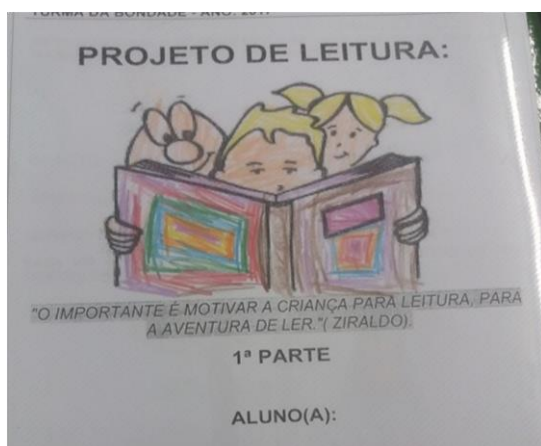
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 33 - Contação de história na biblioteca



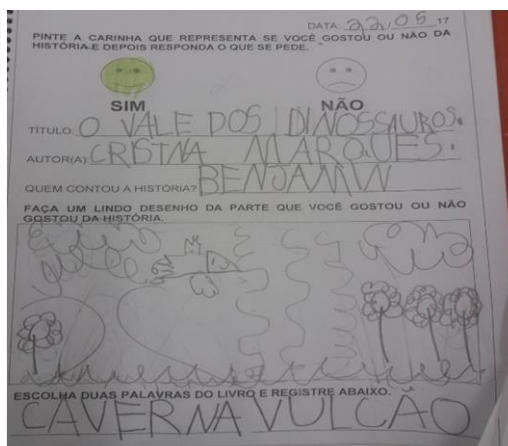
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 34 - Capa do projeto de leitura



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Foto 35 - Atividades realizadas por uma criança



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Observamos que a rotina das crianças nesta instituição era marcada por muitas atividades (aulas de inglês, música, judô, balé etc.), além de uma sequência intensa de atividades ligadas à escrita (pesquisas, contação de histórias, produção de desenhos, escrita de palavras etc.). O preenchimento do tempo das crianças com tantas atividades, universo típico da vida real das crianças das classes médias e altas, como destaca Mello (2007), nos fez refletir até que ponto rotinas como essas podem favorecer o desenvolvimento pleno das crianças.

A caracterização do ambiente educativo das instituições apontou a relação das crianças envolvidas em nosso estudo com o mundo da escrita em seus contextos educativos. As crianças da instituição “Novo Horizonte”, de maneira geral, tinham acesso a diferentes objetos da cultura escrita, o que favorecia maior contato com o mundo letrado. As crianças da instituição Esperança vivenciavam um universo escasso de materiais escritos, e outros materiais, como brinquedos, jogos etc., o que dificulta a ampliação de suas referências culturais e a apropriação de conhecimentos da cultura escrita.

De acordo com a teoria histórico-cultural as instituições carregam o germe das possibilidades de reprodução, significação e ressignificação da cultura. No caso das instituições escolares, lócus do estudo fica evidente por meio dos objetos da cultura ali disponibilizados, tanto no interior da sala de aula, quanto nos espaços comuns a todas as crianças. Fica evidente que as instituições fortalecem uma compreensão mecanizada de acesso à linguagem escrita como mecanismo de comunicação, de dizer-se para/com o outro. Embora não seja uma prerrogativa da ação pedagógica, nós acreditamos que esses espaços convocam as crianças a subverterem ao que fora organizado para o seu tempo no interior da instituição educativa.

Na medida em que subvertem, dando outro sentido ao que é estabelecido como “atividade”, ou rompendo literalmente com essas proposições, as crianças estão nos possibilitando enxergar o que a teoria histórico-cultural denomina de sujeito de cultura, produtor de cultura, portanto, sujeito de vontade, de atividade, fruto das necessidades que nascem com a sua necessidade de comunicar-se, de revelar-se, de desvelar seus sentidos como consequências das suas vivências e acesso aos objetos da cultura com os quais interage dentro e fora do ambiente educativo.

4.2 CRIANÇAS: OS SUJEITOS DA PESQUISA

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Conseguem-o com a ajuda contínua e orientação do adulto. (MUKHINA, 1995, p. 40).

A afirmação de Mukhina destaca que o processo de assimilação das experiências sociais e culturais da humanidade pela criança perpassa pelo processo de educação e de ensino em atividades orientadas pelo adulto/professor. Com base nestas considerações, o processo educativo com a criança deve ser provocador de suas aprendizagens e do seu desenvolvimento, e estar intimamente relacionado com suas experiências e necessidades de conhecer e aprender sobre o mundo e sobre as coisas (MELLO, 2007; SILVA, 2013).

Diante disso, apresentamos os sujeitos da pesquisa (as crianças) – fundamentais para a efetivação deste trabalho. Embora o foco da investigação sejam as crianças, dialogamos ao longo da investigação com as duas professoras que trabalham com as crianças no intuito de compreender melhor os motivos e objetivos das experiências de escrita vivenciadas pelas crianças.

Participaram da investigação 38 crianças, provenientes de um meio social de classe baixa e classe média pertencentes às duas instituições, uma de gestão pública e outra de gestão particular, matriculadas no último ano da pré-escola, com média de idade entre 5 e 6 anos e, de forma indireta, duas professoras titulares das respectivas turmas. Vale lembrar que das 38 crianças, apenas 10 (5 de cada turma) participaram das entrevistas individuais e coletivas subsidiadas pelas técnicas de escuta.

Para proceder à caracterização das crianças participantes da nossa pesquisa, consultamos as fichas de matrícula disponibilizadas pela coordenação das instituições. Outras informações como, por exemplo, com quem moravam e a atividade que faziam quando não estavam na instituição (escola) foram produzidos nos diálogos com as crianças ao longo da pesquisa.

Esses dados possibilitaram maior aproximação com o contexto social das crianças, apontando aspectos relacionados com a idade, gênero, experiência escolar, local de moradia, composição familiar, características socioeconômicas da família, costumes cotidianos das crianças e suas preferências, relações com as instituições pesquisadas.

De cada instituição elegemos uma turma de referência a partir do critério de escolha das professoras. A turma de referência da instituição pública foi nomeada de Turma “A” e da instituição particular, Turma “B”. As crianças das turmas de referências também são

denominadas por nomes fictícios, na intenção de resguardar as identidades sem, contudo, lhes negar a autoria da sua participação. Os nomes sinalizados nos quadros 5 e 6 são daquelas crianças selecionadas para participarem de momentos específicos nas técnicas de entrevista individuais e em grupo, como já anunciamos.

Concomitantemente à caracterização das turmas, achamos oportuno trazeremos alguns dados que caracterizam as professoras das crianças (formação acadêmica, experiências no campo de atuação, bem como, suas práticas com a linguagem escrita) – informações importantes na constituição desse panorama de pesquisa.

Para essa caracterização, tomamos os dados que foram produzidos por meio de um roteiro (APÊNDICE G), no qual as professoras foram identificadas pelos termos “Prof. 1” para a professora da turma A e “Prof. 2” para a professora da turma B.

4.2.1 As crianças da turma "A"

As histórias dessas crianças possuem várias similaridades, tanto nas dificuldades econômicas enfrentadas pelas suas famílias, quanto na realidade vivida em seus bairros, em sua instituição educativa, com pouco acesso ao patrimônio material e simbólico. São crianças que têm em comum um cotidiano entre a escola e a residência, numa região que sofre constantemente com menor investimento em políticas públicas, principalmente na área da educação.

Quadro 5 - Crianças da turma “A”.

Crianças	Idade	Mora com...	Atividades realizadas quando não está na instituição
Antônia	5 anos	Pais e dois irmãos	Assiste televisão e brinca de elástico
Carlos	5 anos	Pais e um irmão	Brinca de carrinho e de polícia com o irmão
Carla	5 anos	Mãe e avós	Assiste desenhos e brinca com brinquedos
Damião	5 anos	Pais e duas irmãs	Brinca em casa e assiste desenho
Carol*	5 anos	Pais e um irmão	Assiste desenho e brinca com brinquedos e com o irmãozinho
Fábio	5 anos	Pais e uma irmã	Brinca de videogame
Francisca	6 anos	Mãe, avós e duas irmãs	Brinca de boneca e vai à igreja
Davi*	5 anos	Pais e um irmão	Assiste televisão e brinca com brinquedos (dinossauros e “Os vingadores”)
Gustavo	5 anos	Mãe e avós	Assiste desenho e brinca no computador (jogos)
Helen*	5 anos	Pais	Brinca de bonecas, de casinha, vai à igreja
Paulo*	5 anos	Pais e duas irmãs	Brinca de coisas legais
José	6 anos	Avós	Brinca de bola e assiste desenho
Jonas	5 anos	Mãe, avós e irmã	Brinca com brinquedos e empina pipa
Mateus	5 anos	Mãe e duas irmãs	Assiste desenhos e brinca com o colega
Isa*	5 anos	Pais e irmão	Brinca de casinha com as irmãs e de professora, faz dever
Renato	6 anos	Pais e dois irmãos	Brinca de corrida de carro e bola
Rui	5 anos	Pais e irmão	Brinca de carrinho e policial

Selma	5 anos	Pais e uma irmã	Assiste desenhos e brinca com a colega, vai à casa dos avós
Vando	6 anos	Pais, avó, tia e irmão	Brinca com brinquedos “Os vingadores” e videogame

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017).

A turma “A” (pública), apresentada no quadro 5, era composta por 19 crianças (7 meninas e 12 meninos), com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, provindos de meios populares pouco favorecidos e algumas crianças moravam em bairros distantes e precisavam do ônibus escolar para o deslocamento. A maioria dos pais exercia as profissões de pedreiro, encanador, eletricista, feirante, doméstica, auxiliar de serviços gerais, outros estavam desempregados. Do total de famílias das crianças dessa turma, a maioria declara receber o auxílio bolsa família⁶⁹.

Percebemos comprometimento e preocupação de boa parte dos pais das crianças, ao deixarem os filhos na instituição. Isso foi identificado pelas vivências na instituição e pela boa frequência das crianças em sala, bem como pela participação nas reuniões solicitadas pela instituição. Outro dado que merece ser destacado é o de que a maioria das crianças dessa sala tinha frequentado a instituição nos anos anteriores.

Uma característica marcante do contexto familiar revelado pelas crianças (quadro 5) é de que a maioria morava com uma família relativamente numerosa, com média de três a cinco pessoas. Outra característica desse contexto é que a maioria morava com os pais, tendo a companhia dos avós. Havia também as que moravam com apenas um dos pais (a maioria mãe) e os avós, e os que moravam com os avós, não tendo a companhia dos pais.

Quando dialogamos sobre o que faziam quando não estavam na instituição, responderam que assistiam à televisão e brincavam em casa (de carrinho, boneca, bola, policial) com irmãos, amigos ou sozinhas. Algumas crianças mencionaram o uso de videogame. Duas crianças (Francisca e Helen) disseram que brincavam de boneca e iam à igreja com os pais. E uma (Isa) mencionou que brincava de professora e fazia dever. O brincar foi o aspecto relevante levantado por grande parte das crianças dessa turma, assim como da turma B.

De acordo com Leontiev (1988), o brincar é importante para a criança e se torna um processo predominante em suas atividades, porque o mundo objetivo do qual ela tem consciência se amplia continuamente para além de seu ambiente próximo e dos objetos com os quais consegue operar por intermédio do brincar. Mesmo não tendo um espaço e tempo

⁶⁹ O Bolsa Família (BF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e com filhos em idade escolar em todo o País (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2013).

organizados para vivenciar as brincadeiras de forma que pudessem ampliar e potencializar suas aprendizagens e desenvolvimentos, as crianças dessa turma construía seus espaços e tempos para brincar.

Observamos que a relação das crianças dessa turma, em alguns momentos, era um pouco conflituosa. Algumas crianças eram agitadas e apresentavam atitudes como gritos, inquietações, o que provocava conflitos entre elas, todos resolvidos com muita conversa pela professora e geralmente troca de lugares das crianças. Na sala não havia lugares marcados, cada criança escolhia sua cadeira, à medida que chegavam à sala, bem como não se estabelecia, no grande grupo, uma divisão entre meninos e meninas.

As atitudes das crianças dessa turma eram consequentes de um ambiente onde elas não tinham o que explorar, que não propicia a concentração, a imaginação, o desenvolvimento da comunicação de forma organizada com seus pares, ou seja, que não organiza a vida da criança para processos educativos amplos e profundos de aprendizagens (MELLO, 2007). Mesmo quando manifestavam interesse por algo e que poderia ser explorado pela professora e quem sabe se transformar em uma experiência rica para toda a turma, pouca atenção era dada a esses interesses, como relatamos no episódio a seguir.

Numa das manhãs em que fazíamos observação na sala percebemos que Helen, uma das crianças da turma, havia trazido um livro “Histórias de Jesus”. No decorrer das tarefas, a professora pediu várias vezes que Helen guardasse o livro e fizesse seu dever. Helen, porém, permanecia com o livro (horas colocava na cabeça, horas sentava e folheava, mostrava aos colegas). Em dado momento, a professora pediu o livro da criança, pôs em cima de sua mesa, passou a mão na cabeça da criança e disse que no final das “atividades” lhe devolveria. O semblante de Helen foi de descontentamento. Enquanto a professora auxiliava algumas crianças na realização das tarefas, Helen foi até a mesa, pegou o livro e sentou-se em outro lugar – ao lado direito de onde observávamos. O diálogo foi inevitável.

Pesquisadora (P): Você gosta de livros?

Helen balança a cabeça que sim. A menina abre o livro e fala de maneira serena:

Helen: Esse livro é meu, foi meu pai que me deu.

P: Legal! E você gosta de ler?

Helen: Eu não sei ler (pausa), mas o meu pai sabe. (responde com voz baixa).

Helen começa a folhear o livro e diz:

- Lê essa aqui pra mim? (aponta para uma das histórias).

Respondo que a professora está realizando as tarefas, mas que no intervalo poderia ler várias histórias. Helen concorda.

A professora avisa que é hora do lanche. [...]. (Diário de Campo, 20/04/2017).

Helen era vista pela professora como uma criança que gostava de livros, mas que não gostava “muito” de fazer as “tarefinhas” (modo como a professora se referia às propostas). A fala e as atitudes de Helen na cena mostram que, naquele momento, o objeto de seu interesse era o livro, as histórias do livro e não as “tarefas”. E, por isso, demonstrou insatisfação ao não ser compreendida pela professora. Pode-se dizer ainda que, a atitude de trazer livros para a sala e dizer que foi seu pai quem lhe deu, indica que ela pode ter contato com esse objeto cultural fora da instituição.

“Você já sabe ler?”, “Eu não sei ler, mas o meu pai sabe (responde com voz baixa). “E você, sabe escrever?”, “Helen balança a cabeça que não”, nesse trecho é possível perceber que, Helen, faz referência ao contexto familiar quando fala de leitura. Sobre essa questão, Cruvinel (2010) afirma que a participação da família é importante, no entanto, a escola, enquanto instituição responsável pela formação cultural do indivíduo, “precisa cumprir seu papel ao possibilitar a apropriação do ato de ler e de escrever e o professor precisa constituir-se como mediador neste processo” (CRUVINEL, 2010, p. 58).

O papel do professor nesse processo é, antes de tudo, o de conhecer as necessidades infantis, para organizar situações de aprendizagem, a fim de que as crianças ampliem seus conhecimentos e adquiram novas linguagens, isto é, a ação do profissional de educação infantil precisa ser intencional, planejada e com objetivos, para possibilitar situações que façam sentidos para a aprendizagem ou, pelo menos, acatá-las quando a criança manifesta interesse por algo.

A professora dessa turma, identificada aqui como “Prof. 1”, tinha 54 anos, fez o Magistério em 1983, em Santarém-PA, formou-se em Ciências Sociais, em 2010, pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA e Pedagogia em 2015, pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Tem 29 anos de experiência no magistério, na rede pública, nunca tendo atuado na rede particular de ensino. Desde o início de sua carreira profissional trabalha em turmas da Educação Infantil, com crianças de Creche (2 e 3 anos) e Pré-escola (5 anos). Nesses 29 anos, trabalhou em duas instituições de educação infantil – 20 anos em uma UMEI e 9 anos na atual instituição (EMEI), ambas no mesmo bairro. Ultimamente sua experiência tem sido com crianças pré-escolares. Apesar do tempo de serviço público, a professora não era do quadro efetivo.

Quanto à participação em formação continuada, a professora declara que está sempre aprendendo, compartilhando experiências e descobrindo novas maneiras de trabalhar. Porém não citou os nomes das formações nas quais participou mais recentemente. Fez referência apenas aos encontros pedagógicos que acontecem no início do ano na própria instituição, para

planejamento e orientação pedagógica. No decorrer do ano acontecem apenas encontros para tratar das datas comemorativas. Nunca participou de formação ou eventos (seminários, palestras, oficinas) sobre leitura e escrita ou letramento na educação infantil.

Vale ressaltar que a professora exercia outra atividade profissional no campo da educação. Trabalhava no segundo período, exercendo a função de Apoio Pedagógico na Rede Estadual de Ensino de Santarém-PA. Por diversas vezes, a professora nos relatou que o seu tempo era “corrido”, e não dava de planejar melhor as atividades para as crianças, mas que se esforçava.

4.2.2 As crianças da turma “B”

Suas histórias também se unem em várias similaridades, tanto nas condições socioeconômicas de suas famílias, quanto na realidade vivida em sua instituição educativa, tendo maior possibilidade de acesso ao patrimônio cultural (livros, tecnologia, artes).

Quadro 6 - Crianças da turma “B”.

Crianças	Idade	Mora com...	Atividades realizadas quando não está na instituição
Aline*	5 anos	Pais, irmã e avó	Brinca de boneca e vai ao shopping (parquinho)
Ana	5 anos	Pais	Brinca de boneca com amiga
Renato*	5 anos	Pais e irmã	Assiste desenhos, brinca com brinquedos e videogame
João*	5 anos	Pais e irmã	Brinca em casa e assiste desenho
Daniel	5 anos	Pais	Assiste desenho e brinca de carrinhos voadores
Danilo*	5 anos	Pais e irmã	Brinca com o videogame, monta tudo e faz dever
Carla	5 anos	Pais	Brinca de boneca, faz dever e vai à casa dos avós
Erikc	5 anos	Pais e um irmão	Assiste televisão e brinca com brinquedos
Gabriel	5 anos	Pais	Assiste desenhos, brinca no computador, vai ao shopping
Gabriela	5 anos	Pais	Assiste desenhos, brinca de bonecas, de casinha, vai ao shopping (parquinho)
Lohana	6 anos	Pais e irmã	Brinca com a irmã, assiste desenhos e faz balé
Júlio	5 anos	Mães	Assiste desenho, vai a praia e ao shopping
Loren*	5 anos	Pais	Brinca de boneca e de maquiagem, faz dever, vai à serra
Lucas	5 anos	Pais e irmãs	Assiste desenhos e brinca com um amigo
Maria	5 anos	Pais	Brinca de boneca, vai ao shopping (parquinho)
Ronald	6 anos	Pais	Brinca no computador (jogos) e gosta de jogar bola
Sara	5 anos	Pais, avó e irmã	Vai à igreja, brinca com as amigas e faz dever – pinta e desenha
Stefany	5 anos	Pais e uma irmã	Assiste desenhos, brinca com a colega, vai à casa dos avós
Vania	5 anos	Pais, avó e irmão	Brinca de muitas coisas legais – andar de bicicleta

Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017).

A turma “B” (particular) era composta por 19 crianças (10 meninas e 9 meninos) provenientes da classe média, com idade entre 5 e 6 anos (Quadro 6) e com uma vivência

intensa no processo educacional (atividades de balé, judô, música, aula de inglês etc.), além de interação diária com materiais escritos (livro didático, agenda, livros de histórias, revistas, cartazes etc.).

A relação das crianças dessa turma era harmoniosa, percebemos pequenos conflitos, todos serenamente mediados pela professora. As crianças sentavam-se em locais marcados com seus nomes, enfileiradas horizontalmente de frente para o quadro. Não havia divisão entre os grupos das meninas e dos meninos, ambos se relacionavam muito bem. Brincavam e realizavam diversas atividades juntas. Os poucos momentos em que percebemos agrupamentos, só de meninas ou meninos se manifestavam de forma espontânea nas brincadeiras livres no parque ou com brinquedos na sala.

Quanto ao que faziam quando não estavam na escola, um dos aspectos relevantes enfatizado unanimemente por elas, assim como na turma anterior, foi a relação com o brincar. As crianças demonstraram preferências por: brincar de boneca, de carrinho, jogar bola, assistir desenhos animados, jogar vídeo game, andar de bicicleta etc. Além dessas, as crianças mencionam passeios à praia, ao shopping, e pelo menos cinco mencionam que também faziam deveres em casa quando não estão na escola da infância.

Observa-se que os objetos da cultura como expressão da sociedade capitalista são referências intensas na vida das crianças. Tomamos as programações televisivas, com destaque para os desenhos animados. A maioria das crianças possuem nas suas rotinas extraescolar o acesso a televisão. Essa é uma questão importante, haja vista que encucam referências culturais que nem sempre expressa a realidade das crianças. Muitos dos objetos da cultura são promovidos para gerar o desejo pelo consumo. Em tempos onde o cotidiano é sufocado pela força da cultura visual produzida em larga escala, há que se questionar o modo como o meio de “comunicação” televisivo opera na vida das crianças.

Destacamos que os pais das crianças dessa turma exerciam as funções de professor, engenheiro, dentista, advogado, lojista, comerciantes, dentre outras. Uma característica do contexto familiar indicada nos registros de matrículas e revelado pelas crianças é que a maioria morava apenas com os pais e outros com os pais e um irmão/irmã, constituindo uma família pouco numerosa – uma tendência das classes médias e alta em nossa sociedade contemporânea. Apenas duas relataram ter companhia dos avós em casa e uma relatou morar com suas duas mães.

É importante ressaltar ainda que os pais das crianças dessa turma participavam de boa parte das atividades propostas. Como a escola trabalha a partir de projetos didáticos, encaminhava sugestões de confecção de objetos, brinquedos, pesquisas que contribuía para

o estudo da temática que estava sendo abordada, bem como auxiliavam na organização das atividades de casa e na preparação dos filhos para a contação de histórias na biblioteca.

Nessa turma, conhecemos a criança Loren, uma menina que já sabia ler e escrever com certa fluência. As crianças da turma a descreviam como uma menina inteligente, porque já sabia ler e respondia o que a professora perguntava. Loren também parecia orgulhar-se do conhecimento que tinha e sempre solicitava autorização da professora para ajudar alguma criança que estava com dificuldade. Meu local de observação na sala ficava ao lado esquerdo da mesa de Loren. Certo dia vendo-me escrever em meu diário de campo, Loren aproximou-se um pouco mais de minha mesa e tentou ler baixinho o que eu estava escrevendo e falou:

- Eu sei o que você está escrevendo!

Pesquisadora: Sabe?

Loren: Sim! É aquela história que você disse que ia escrever sobre nossas atividades. Renato que estava sentado na fileira da frente ao lado esquerdo de Loren, ouvindo nosso diálogo, virou-se para trás e falou rapidamente:

- Você já está escrevendo a história?

Pesquisadora: Sim! Estou escrevendo sobre como vocês realizam as atividades de escrita aqui na sala.

Loren: Você sabia que sou a única daqui [da sala] que já sei ler?

Pesquisadora: Parabéns. E você gosta de ler?

Loren: Sim. Mas não sei tudo, ainda. Tem coisa que é difícil!

Pesquisadora: Que coisas?

Renato olhou novamente para trás e respondeu:

- Os deveres!

Loren: Algumas coisas que a gente faz...

Pesquisadora: E você, escreve?

Loren: Sim. Não muito bem. Eu escrevo o meu nome e algumas palavras que eu gosto, tem umas que são difíceis.

Loren voltou a fazer suas atividades. Não insisti na conversa. (Diário de Campo, 10/05/2017).

As falas de Loren e Renato manifestam um pouco de como eles percebem para que serve a escrita. Percebemos que eles reconhecem que a escrita serve para registrar algo, por exemplo, o nome. No entanto, deixam subentendido que os deveres difíceis estão relacionados a atividades de escrever. As falas revelam ainda que as crianças tinham conhecimento da função da pesquisadora no ambiente da sala. Vale lembrar que, desde o início da pesquisa, as crianças tiveram participação, dialogando com a pesquisadora sobre aquilo que seria feito no processo de investigação. Isso demonstra a importância de considerarmos a participação da criança, como sujeito capaz, tanto no âmbito da pesquisa quanto nos planejamentos das práticas pedagógicas nas quais elas estão envolvidas.

“Eu escrevo o meu nome e algumas palavras que eu gosto” (Loren). Esse comentário nos possibilita retomar a discussão de atividade e ação, bem como de significado e sentido a partir da teoria histórico-cultural. Tanto a atividade quanto o sentido resultam de uma relação

afetiva que esse sujeito (em seus processos de conhecer/realizar) estabelece com o mundo através da atividade social, apropriando-se do conhecimento produzido historicamente na/pela cultura.

Se escrever o nome, para a criança, resulta de uma relação afetiva que marca a identidade e a história de sua vida, esse ato caracteriza-se como uma atividade social por meio da qual a criança começa a perceber as relações de sentido que se estabelecem entre seu nome e o nome do outro, pois esse nome lhe representa e, como lhe representa, representa o que ela fala e escreve de si mesma. No entanto, se a criança apenas memoriza a escrita do nome ou a escrita de palavras, sem atribuir um sentido verdadeiro a isso, ou seja, sem entender por que e para que realiza isso, será apenas uma ação.

Vale ressaltar que a professora dessa turma proporcionava momentos interessantes com a escrita do nome das crianças (nos momentos da chamada, na hora da atividade no espaço marcado nas páginas do livro, em outros momentos com alfabeto móvel, pesquisa sobre o significado do seu nome etc.). Na hora da chamada, por exemplo, essa atividade era sempre acompanhada de muita expectativa por parte das crianças, pois ficavam ansiosas em reconhecer o próprio nome no emaranhado das fichas e fixá-lo no cartaz da chamada ou identificar o nome dos colegas que haviam faltado.

A professora dessa turma, denominada de “Prof. 2” (instituição privada), tinha 43 anos, fez o Magistério, em 1988, no Paraná. É formada em Pedagogia pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2002). Também possui pós-graduação (*lato sensu*) em Educação Infantil e Gestão Pedagógica pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER (2004/2009). Tem 26 anos de magistério todo dedicado à docência na Educação Infantil. No decorrer de sua trajetória profissional trabalhou tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino, sendo que na rede pública foram apenas 5 anos, os demais todos vivenciados na rede particular. Por cinco anos conciliou o trabalho nas duas redes de ensino. Há 9 anos trabalha na instituição pesquisada, com turmas pré-escolares. Trabalha apenas nos horários da manhã e não exerce outra função profissional.

Quanto à formação, não indica se, nos últimos dois anos, participou de alguma formação referente à leitura e escrita na educação infantil. Sobre outras formações e eventos, (seminários, congressos, oficinas, capacitações) também não afirma ter participado de algum evento nos últimos dois anos. Vale ressaltar que a “Prof. 2” atua com uma auxiliar de sala, estudante de Pedagogia.

Com base nestas informações, observamos que as professoras de ambas as turmas (A e B) têm grande tempo de trabalho na educação infantil, com formação exigida pela atual LDB

(Lei, nº 9.396/96), com diferença na formação de uma que tem pós-graduação. Observamos, ainda, que ambas possuem a mesma carga horária na educação infantil, atuando em um período apenas, que equivale a 20 horas semanais, com alteração na jornada de trabalho da “Prof. 1” que atua em outro período (vespertino), em outro campo da educação. Além disso, ambas têm experiência com crianças da Pré-escola. Destacamos que, embora todas cite a importância da formação continuada, não mencionaram a participação recente em formação na área de educação infantil.

Apesar de as professoras não serem o foco principal da pesquisa, como dito anteriormente, suas ações acabaram fazendo parte dos dados produzidos, pelas intervenções e interações que ali se estabeleceram, dando-nos pistas de como as crianças iam construindo sentidos sobre a escrita e como mediavam esse processo. Em alguns momentos foi possível dialogarmos com as professoras sobre algumas atividades propostas (como a brincadeira, o desenho, etc.) e sua relação com a linguagem escrita.

É importante destacar, também, que entre as professoras e as crianças de ambas as turmas, havia grande vínculo afetivo, o que permitia uma relação saudável e de segurança para as crianças.

Deste modo, reforçamos as discussões apresentadas no sub tópico 2.3 sobre as funções psíquicas superiores e a linguagem escrita, quando nela retratamos que a linguagem escrita ocupa as funções psíquicas superiores por meio de transformações que estão condicionadas pela atividade, fruto da relação do indivíduo com o seu meio físico e social. Daí a responsabilidade das instituições de educação infantil, no sentido de realizar um trabalho voltado ao desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças, como discutimos em outro momento. Um trabalho onde os espaços e as experiências vivenciadas pelas crianças sejam organizados, tendo por princípio a formação humana nas crianças – crianças que pensam e agem formando uma rede de relações repleta de significações e sentidos a partir de suas atividades.

No próximo tópico será feita a apresentação e análise de algumas “atividades” vivenciadas no contexto.

4.3 AS PROPOSTAS DE LINGUAGEM ESCRITA E AS MANIFESTAÇÕES DAS CRIANÇAS

Foto 36 - Crianças em atividade de escrita (Turma A)



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2017)

Do ponto de vista histórico-cultural, apresentar o universo da linguagem escrita para a criança não é ensinar uma série de tarefas ou deveres de repetição que exigem dela que apenas siga o modelo para memorizar letras e números. Pelo contrário, a linguagem escrita é um objeto cultural, construído e constantemente modificado pelos sujeitos que a utilizam em suas interações sociais, logo o seu ensino deve contemplar experiências que permitam às crianças a elaboração de significados, de usos e sentidos dessa linguagem (VIGOTSKI, 1995).

Desse ponto de vista, Vigotski (1995) defende que a linguagem escrita deve ser apresentada à criança como um instrumento que tem uma função social: a função de expressar ou comunicar informações, ideias, sentimentos. Ou seja, é um equívoco pensar que o ensino dos aspectos técnicos da escrita para a criança permite aprender a escrever e ler conforme requer o uso da escrita nas diversas situações sociais em que é utilizada.

Nesse caso, Mello (2010) afirma que a escolha daquilo que é proposto às crianças é elemento essencial no processo de sua aprendizagem. Para isso, a autora destaca que o professor ou a professora precisa conhecer a prática social na qual a criança se insere, os temas que atraem inicialmente sua atenção e descobrir as formas mais adequadas de trabalho com o grupo – essas são as condições para a adequação dessa escolha, e a interação da criança com os outros e com a cultura, afirma a autora.

Antes de iniciarmos a caracterização e análise das experiências vivenciadas pelas crianças sujeitos da pesquisa, uma questão importante a ser ressaltada aqui é a nossa preocupação em não julgar as professoras das turmas acompanhadas pela pesquisa. Sabemos

dos desafios concretos que são enfrentados para a consolidação de um processo de aquisição da linguagem escrita bem sucedido nas escolas da infância. À luz do que discutimos, reconhecemos a complexidade que envolve esse processo, atravessada por questões históricas, políticas, econômicas, sociais, institucionais, dentre outros aspectos. Nesse sentido, muitas situações observadas em campo não são exclusivas das turmas pesquisadas, mas se repetem em outros contextos escolares, como revelam algumas pesquisas (CRUVINEL, 2010; CAMPOS, 2011; LOPES, 2011; GOBBO, 2011; BONFIM, 2012; SILVA, 2013; MORAES, 2015).

Os quadros 07 e 08 apresentam a caracterização das propostas apresentadas às crianças, contendo os temas que se evidenciaram ao longo das observações, bem como o número das seções observadas e as datas correspondentes.

Quadro 7 – Propostas de escrita – Turma “A”.

Seção nº	Data	Tema/Proposta de produção - Turma “A”
1	18/04/2017	Dia do Livro: Diálogo sobre a importância do livro; contação de história “A galinha ruiva” (sem suporte de texto); pintura de desenho mimeografado; atividade com massinha.
2	20/04/2017	Meu nome: Identificação do nome na lousa; leitura da história “Você e eu”; leitura e escrita dos numerais de 0 a 5 na lousa;
3	02/05/2017	Leitura de histórias e brincadeiras: Leitura da história “A baratinha”; desenhos a partir da história; conhecendo a letra b; brincadeira com brinquedos no pátio interno (faz-de-conta).
4	04/05/2017	Passeio: Passeio pela área interna e externa da instituição; conversa sobre meio ambiente; desenho do passeio;
5	09/05/2017	Dia das mães: Confeção de cartão com mensagens para as mães; recortar E.V.A para confecção de um painel para o dia das mães; gravação de vídeo em homenagem ao dia das mães;
6	18/05/2017	Conhecendo a letra “b”: Música “Meu barquinho”; leitura da família silábica na lousa; escrita da família silábica do b no piso do auditório;
7	23/05/2017	Brincadeiras diversas: Brincadeiras na área externa da instituição; brincadeira quem sou eu (em sala); desenho na lousa das brincadeiras que mais gostaram; atividade com massa de modelar;
8	30/05/2017	Leitura de histórias: Leitura da história “Tobi, o cãozinho”; desenho a partir da história em grupo;
9	01/06/2017	Conhecendo a letra “d”: Leitura da letra d no quadro; pintura de um desenho xerografado sobre a festa junina; brincadeira em sala.
10	08/06/2017	Festa Junina: Pintura de desenho mimeografado sobre a festa junina; confecção de bandeiras de tnt para a festa junina; brincadeira com brinquedos na sala.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quadro 8 – Propostas de escrita – Turma “B”.

Sessão nº	Data	Atividades/Proposta de produção – Turma “B”
1	19/04/2017	Cultura indígena. Conversa sobre a cultura indígena – resultado de uma pesquisa realizada pelas crianças (pinturas; objetos, alimentos e costumes da cultura indígena); escrita dos nomes dos alimentos; leitura de uma lenda indígena.

2	24/04/017	Projeto de Leitura: Leitura na biblioteca “Alice no País das Maravilhas”; síntese da história (nome do autor ou editora, título da história, etc.); desenho da parte que mais gostou; escrita de palavras da história (projeto e livro didático);
3	03/05/2017	Combina ou não combina?: Brincadeira Jogo do par perfeito - identificação de pares de objetos; contar e escrever a quantidade de objetos; desenho de objetos e seus pares; escrita de lista de brinquedos ou brincadeiras que mais gosta (no livro didático);
4	10/05/2017	Nomes das mães da turma: Registro do nome das mães dos meninos e meninas da turma (no caderno); formação de seu nome e o nome de sua mãe com alfabeto móvel; lista com cinco qualidades de sua mãe; desenho da sua mãe (livro didático);
5	17/05/2017	Festa no céu: Pesquisa sobre as garças; discussão da pesquisa; leitura de texto “revoada de pássaros”; confecção móvel de pássaro; desenho.
6	22/05/2017	Projeto de Leitura: Leitura na biblioteca “O parque dos dinossauros”; síntese da história; desenho da parte que mais gostou; escrita de palavras da história; Movimente-se: curiosidades sobre os artistas circenses; leitura de tirinhas da turma da Mônica sobre mágica; compreensão do texto e escrita de palavras (livro didático), brincadeira na sala.
7	24/05/2017	O circo é um espetáculo: Curiosidades sobre o circo; leitura do poema “O palhaço”; ilustração de rosto de palhaço; conhecendo quatro importantes artistas do circo brasileiros; leitura e escrita dos nomes dos artistas e seus personagens (livro didático). Leitura de história “Pinóquio no Circo”; brincadeira com jogos pedagógicos – formação de palavras.
8	31/05/2017	500 anos da reforma protestante - Percorrendo caminhos e culturas: pesquisa sobre o que os poloneses comem no café da manhã; escrita dos alimentos do café polonês; desenhos dos alimentos de que mais gostou (Caderno).
9	06/06/2017	500 anos da reforma protestante - Percorrendo caminhos e culturas; Curiosidades sobre os tipos de construções da Polônia; identificação de formas geométricas no desenho de um castelo; construção de frase com a palavra castelo; registro da quantidade de letras da palavra castelo; pintura do desenho castelo (livro didático); Bingo das letras.
10	09/06/2017	Hoje tem espetáculo! Confecção de reco-reco (instrumento típico das brincadeiras de circo), escuta de gravação de marchinhas de circo; leitura do poema “Hoje tem espetáculo!”. Atividade no Livro didático: brincadeiras tradicionais de circo, contemplação de obras de artes sobre o circo (no livro didático) – comparar o que as obras têm em comum; criação de uma obra de arte representando cenas de um espetáculo (desenho); escrever o título da obra e o nome do artista; imitar “piruetas”, “cambalhotas” como se fosse um artista circense (livro didático).

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Durante as observações em sala, pudemos verificar, nas atividades desenvolvidas pelas crianças, sintetizadas nos quadros 7 e 8, que a escrita foi apresentada, na maioria das vezes, como sendo o código alfabético, ou seja, ensinava-se a traçar letras, sílabas e palavras, mas não se ensinava a escrita em seus usos e funções sociais. Como também não eram considerados (talvez pelo desconhecimento das professoras) os diferentes momentos que levam a criança a se apropriar da escrita de forma plena. Para Vigotski (1995), o desenvolvimento da linguagem escrita na criança não segue uma linearidade previsível, ao contrário, é um processo marcado por diferentes momentos evolutivos e involutivos, ou seja, a criança experimenta diferentes formas de representação da escrita até chegar à sua representação simbólica que é a linguagem escrita propriamente dita (VIGOTSKI, 1995).

Considerando esses diversos momentos que levam a criança a se apropriar da escrita e para não perder o foco da pesquisa, algumas questões ao longo das observações em sala foram consideradas como eixos para captar dados e gerar a discussão, tais como: brincadeira, desenho, leitura, contação de histórias e escrita.

Por meio dos quadros 7 e 8 fica evidente um direcionamento que fortalece a alienação das crianças no que se refere à função cultural da linguagem escrita como reflexo dos objetos da cultura e das interações e comunicações sociais. Nesses termos, a instituição educativa funciona como um condicionador limitante em relação às potencialidades inventivas, criativas e de significação e ressignificação das crianças.

A seguir destacaremos algumas cenas que ilustram como as propostas eram apresentadas às crianças.

4.3.1 Brincadeira: “Professora, a gente pode brincar?” “Agora não!”

Inicialmente é importante destacar que estamos pensando na criança como sujeito social e de direitos, construtora de conhecimento e de cultura, que se expressa através de suas múltiplas linguagens, entre elas, o brincar. A instituição de educação infantil deve tornar-se então, espaço de expressão desse aspecto, dando condições à criança de se desenvolver integralmente. Todavia, “a forma como concebemos a brincadeira condiciona o modo como lidamos com ela na educação infantil”, afirma Marcolino (2017, p. 153).

A seguir focalizamos algumas cenas que retratam a forma como era conduzida a brincadeira nas duas instituições.

Após cantar, com as crianças, diversas músicas no momento da “roda de conversa”, a professora diz que vai contar uma história que ouviu em um DVD. A história intitula-se “Dona baratinha”. Após esse momento a professora diz que precisa ir à coordenação, mas antes recomenda: “Fiquem quietinhas aí, crianças! Não vou demorar.” Nesse momento, a criança Davi pergunta: “**Professora, a gente pode brincar?**” e a professora responde “**Agora não.** Eu não vou demorar!” Ao sair, as crianças se organizam em pequenos grupos e começam a brincar. Alguns meninos pegam seus estojos de lápis e começam a deslizar-los pela mesa como se fossem carros, outros brincam com bonecos personagens de desenhos animados, fazendo de conta que estão lutando. Algumas meninas permanecem sentadas rabiscando papel e outras em uma mesa com brinquedos (jogos simbólicos) montando casinhas. Uma das meninas, a Carol está colocando o bebê (miniatura de boneca de plástico) para tomar banho. Davi se aproxima, olha para a brincadeira de Carol e fala: “Olha já, dando banho no bebê!” Ela diz: “É meu irmãozinho!” A professora entra na sala, me olha, sorri e diz: “Essas crianças são assim professora (pesquisadora), só querem saber de brincar.” Organiza algumas coisas em sua mesa e diz: ‘Carol e os outros cuidem em se organizar para a gente começar a atividade!’ [...] A professora cola o dever no caderno (“família silábica da letra b”), explica o que é para fazer e mais uma vez pede que façam silêncio (as crianças conversam alto uma com as outras). Após a tentativa de realizar a tarefa a professora chama atenção novamente. “Hoje

vocês estão muito agitadas, crianças. Não se concentram! Tem hora pra brincar e tem hora pra gente fazer as tarefas, também! Não pode ser todo tempo brincadeira”. A professora abre a janela, reclama que a sala está um pouco quente, o ar condicionado não está refrigerando bem. Em seguida vai até o armário pega uma caixa com brinquedos, diz que vai organizá-los no pátio para brincarem de “casinha” para vê se acalmam mais. As crianças vibram com a notícia! Professora e crianças seguem para o pátio. A professora senta-se no chão com as crianças e pedi que não façam barulho. Escolhe os brinquedos e entrega uma média de dois a três para cada. Os brinquedos são poucos, algumas tem preferências pelo mesmo objeto, gerando algumas disputas e conflitos. A professora diz que é por isso que ela mesma escolhe pra não dar briga e que depois eles podem trocar entre si. Carol, Helen e Antônia, afastam um pouco da turma. Sentam-se e começam a fazer de conta que estão cozinhando. “Vamos brincar de fazer comidinha?”, diz Carol. “Eu vou pegar folhinhas pra gente colocar na comida”, diz Antônia. “Eu vou tratar o peixe”, diz Helen. Antônia pega algumas folhas em um vaso de plantas e entrega para Carol que tritura com as mãos e coloca na panela. Carol diz que a comida está pronta e começa a servir o prato. As crianças seguem brincando. A professora me olha, sorri e diz: “Só assim eu descanso um pouco, professora (pesquisadora)!” [...] (Diário de Campo, 02/05/2017, Seção 3 – Turma A).

Foto 37 - Brincadeira no pátio



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

Foto 38 - Brincando de fazer comida



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

A cena observada nas fotos 37 e 38 não é recorrente na turma “A” (instituição pública). As crianças, sempre que têm liberdade e oportunidade, brincam. Estão sempre, através de suas brincadeiras, reproduzindo seus mundos de vida, mesmo que tenham que burlar as normas da professora. Na cena, Carol, por exemplo, que tem um irmão menor em casa, recria esta situação a partir dos brinquedos que leva para a instituição. A professora, entretanto, muitas vezes, por não reconhecer a legitimidade do brincar nesse período da infância, não leva a sério uma atividade tão séria para as crianças.

Ao usar a brincadeira como tentativa de acalmá-las ou para entretenimento, como visto em outras situações observadas, a professora expõe a sua compreensão em relação a essa brincadeira. Para Vigotski (2008), o brincar é muito mais do que uma atividade prazerosa – é uma questão de necessidade. É por meio dessa atividade, portanto, da ação do sujeito que a

criança melhor se relaciona com o mundo a sua volta, apropria-se dos objetos da cultura e cria situações imaginárias para interpretar as relações desse mundo com as quais ainda não é possível atuar na vida real (VIGOTSKI, 2008).

“Vamos brincar de fazer comida?”, diz Carol. “Eu vou pegar folhinhas pra gente colocar na comida”, diz Antônia. “Eu vou tratar o peixe”, diz Helen. Nesse trecho, a cena mostra que Carol, Antônia e Helen elegem uma brincadeira, imaginam e recriam um cenário e incorporam conhecimentos da realidade social (VIGOTSKI, 2009). A situação vivenciada pelas crianças (mesmo não planejada pela professora) permitiu que elas se envolvessem em um mundo imaginário, libertando-se das restrições institucionais.

Para Vigotiski (1995) são essas situações de brincadeira que contribuem para o desenvolvimento da função simbólica e da representação na criança, condição essencial para a aquisição da linguagem escrita. Ao utilizar um objeto com o valor de outro, por meio do gesto significativo (a folha da planta significando o tempero para o brincar de fazer comida, por exemplo), a criança cria maneiras elaboradas de pensar e representar, até chegar a escrita. Por isso é tão importante planejar e organizar a brincadeira, e não apenas colocá-las para brincar como estratégia até de descanso.

Na turma “B” (instituição particular) o ritmo acelerado e carregado de atividade parecia sobrecarregar as crianças, limitando suas ações no âmbito do brincar livre e expressar seus sentimentos e pensamentos.

Na sala, enquanto as crianças montam objetos com as peças de encaixe, Lucas fala para os colegas: “Eu fiz um avião, olha!” – levantando o brinquedo feito com as peças. “Isso está mais parecido com um pássaro!”, questiona Renato. “Não, é um avião. Vumm!, afirma Lucas imitando um avião. Outra criança fala: “Olha o caminhão que eu fiz!” – mostrando para a professora. “Caminhão! Mostra pra sua colega, aí!”, respondeu a professora (a colega é Sara está perto de Lucas brincando de montar uma cozinha). “Olha “prof”, que legal! – Aline falou para a professora, mostrando algo que havia montado. A professora olha, mas não faz comentários – está ocupada organizando alguns materiais em sua mesa. A professora permaneceu alheia ao faz-de-conta e às construções realizadas pelas crianças. (Diário de Campo, 22/05/2017, Seção 6 – turma B).

Observa-se outra cena:

[...]. “Agora que já fizemos a roda de conversa, já realizamos as atividades no livro, vamos vê o que mais a gente tem na nossa rotina?”. A professora vai até o quadro e fala: “Olha só, hoje é dia de parquinho, mas choveu muito ontem a noite. Primeiro eu vou lá olhar, se tiver muito molhada a areia nós vamos brincar na quadra, certo!”, fala a professora. Ao retornar da verificação informa que a brincadeira será mesmo, na quadra. A professora pede que formem uma fila, a auxiliar pega o cesto com brinquedos e segue para a quadra. As crianças conversam entre si. “Poxa, a gente nem vai brincar no parquinho, hoje!” “É, mas pelo menos a gente vai brincar na quadra, né!”. A auxiliar espalha os brinquedos e a professora fala: “Podem brincar a

vontade crianças, mas a gente não vai demorar muito hoje! Ainda tem uma atividade!” (Diário de Campo, 10/05/2017, Seção 3 – turma B).

Foto 39 - Brincadeira na sala



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

Foto 40 - Brincadeira na quadra



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

Pelas cenas (fotos 39 e 40) é possível perceber que, embora as crianças dessa turma tivessem tempo destinado às brincadeiras e tivessem brinquedos suficientes, não há um direcionamento quanto à utilização dos espaços de modo a ampliar propostas e relações infantis. Além disso, não há participação ou mediação da professora nas brincadeiras. Enquanto as crianças brincavam, ela se ocupava com outras coisas, fazendo compreender que a brincadeira é proposta no sentido de garantir o cumprimento da rotina.

Nesses termos, a própria brincadeira é enquadramento e alienante e vai na contramão do que sustenta a Teoria Histórico-Cultural em relação aos processos de sentidos resultantes da necessidade de experimentar. A rotina nos moldes de como se estabelece empobrece o acesso a objetos da cultura que carregam o conteúdo da cultura viva, do cotidiano. A falta de observação da professora em relação ao que as crianças fazem a impede de perceber a brincadeira realizada pelas crianças como atividade fundamental ao desenvolvimento infantil.

Prestes (2012), afirma que o brincar é considerado um elemento de suma importância para o desenvolvimento da criança nos anos pré-escolares, “que está para o desenvolvimento infantil, assim como a instrução ou o ensino está para o desenvolvimento da criança em idade escolar” (PRESTES, 2012, p. 185).

As crianças das turmas observadas, tanto da pública quanto da particular, a todo instante indicavam com suas falas, gestos e atitudes, que a brincadeira, em especial a brincadeira de faz de conta é, sem dúvidas, a atividade principal da infância pré-escolar, essencial para o seu desenvolvimento, tal como indica a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 2004). Contudo, ao mesmo tempo em que se apresenta como a atividade principal do desenvolvimento da criança, sobretudo na idade pré-escolar,

quase sempre lhes negam as possibilidades de vivenciarem com intensidade como vimos nas cenas apresentadas.

Na sequência, apresentaremos cenas que indicam o caminho proposto pelas instituições em relação ao desenho.

4.3.2 Desenho: “Professora, eu posso desenhar outra coisa?”

Ao longo das observações, percebemos que desenho e pintura são duas experiências bastante frequentes nas salas observadas. Contudo, algumas situações que envolviam o ato de desenhar, apesar de haver certa relação com a linguagem escrita, não tinham intencionalidade explícita, ou seja, aconteciam de maneira fortuita, sem sistematização, condição necessária para a aprendizagem da linguagem escrita, como declara Vigotski (1995, p. 197), ao dizer que o segredo do ensino está em sua “preparação e organização correta”.

Vejamos algumas situações envolvendo o ato de desenhar nas turmas investigadas. Destacamos a partir do diário de campo e das fotos 41, 42 e 43 primeiramente cenas da turma “A”.

[...] A professora conta uma história para as crianças - “Tóbi, o cãozinho” e em seguida solicita que pintem o cachorrinho que já está desenhado e, abaixo, escrevam a letra “c”, representando a letra inicial do nome “cãozinho”. Algumas crianças concluem em segundos a pintura. Na sequência, outra tarefa: a professora expõe algumas folhas de papéis 40 kg na parede e solicita que, em dupla, desenhem a história. Ao entregar os pincéis e tinta para as crianças, a professora recomenda: “Não sujam a sala”, “Façam bem bonito os desenhos”, “Quero vê quem prestou atenção na história!”. Ao concluir as recomendações, Isa levanta a mão e pergunta: **“Professora, eu posso desenhar outra coisa?”**. “Eu já não expliquei? Não é para desenhar qualquer coisa, crianças! É para desenhar a história que vocês ouviram! “Tem carro?”, “Tem boneca?”, pergunta a professora. “Não!” Resendem as crianças. “Então vocês sabem o que tem que desenhar!”, fala a professora. Após dizer isso ela vai até a lousa e desenha os personagens da história escrevendo ao lado o nome de cada um, com a letra inicial em destaque. Ao passar olhando os desenhos das crianças a professora para perto de Isa e pergunta: - E você Isa, o que desenhou aí? - “Uma casa e uma menina.” Helen que esta ao lado direito de Isa, fala: “Eu também tou fazendo uma casa e uma menina, professora!” Carla ao lado esquerdo retruca: “Eu não professora, eu tou fazendo o cachorrinho que a senhora mandou” (Diário de Campo, 30/05/2017, Seção 8 – turma A).

As fotos a seguir ilustram a cena supracitada.

Foto 41 - Contação de história



Foto 42 - Desenho pronto



Foto 43 – Criação de desenho



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

Diante dessa cena, aprontamos que as propostas da professora sempre tinham como objetivo, ao fim e ao cabo, treinar as crianças para o uso das letras. Assim, mesmo a proposta de recriar a história a partir do desenho, que a princípio parecia uma atividade interessante, e que poderia configurar, como expressão do pensamento, do experimentado, do vivido e que, portanto, poderia estar carregado de sentido, resumiu-se a uma tarefa de caráter mecânico, limitado. Na medida em que, a postura docente disciplina o ato criativo quando determina que a sala não seja suja ou ainda que os desejos sejam bonitos, fecha-se as possibilidades para que as crianças acessem suas experiências como ponto de partida para apreender outros objetos da cultura.

“Eu posso desenhar outra coisa, professora?” (Isa, 5 ano). Ao responder que não, apenas o que tinha na história, a professora além de ignorar os seus interesses, reforça uma formação de padrões estereotipados (TSUHAKO, 2017). O desenho é uma maneira de a criança se expressar e perceber as possibilidades para sua criação, sendo assim, não há razão para seus desenhos serem iguais, afirma a autora. A pergunta de Isa poderia ser uma oportunidade de a professora instigar ou problematizar a questão perguntando, por exemplo, que outro desenho gostaria de fazer e porque, se tinha relação com a história, se não, como o personagem ou objeto desenhado poderia fazer parte da história?

“E você Isa, o que desenhou aí?”, “Uma casa e uma menina.”, “Eu também tô fazendo uma casa e uma menina, professora”, “Eu não professora, eu estou fazendo o cachorrinho que a senhora mandou”. O diálogo extraído da cena anteriormente apresentada, mostra que algumas crianças (Isa e Helen) resolveram criar algo diferente, indo na contramão do estabelecido pela professora. Já a fala de Carla, nos leva a refletir que, exigir das crianças o que não vivenciam com sentido próprio, tende a emergir um sentimento de submissão, de ter que reproduzir ou repetir seja músicas, movimentos, palavras, desenhos estereotipados, sem compreender o porquê e “para que” de tudo isso, ou seja, a criança faz porque alguém “manda”.

A cena apresentada nos leva a refletir ainda que propostas que não abrem espaços para a voz e o interesse da criança, limitando suas criações, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo seja com desenhos, pinturas, colagens, modelagens ou escritas, impossibilita a ampliação do universo cultural das crianças. Nesse sentido, vale dizer que também o objetivo de despertar necessidade de ler e a escrever não poderia ser atingido com esse tipo de tarefas (MELLO, 2009, 2010).

A seguir envolvem o ato de desenhar ocorrido na turma “B” (instituição particular), primeiramente descrevendo, seguido de fotos representativas da ocasião.

Após terminarem a chamada e o preenchimento do calendário, a professora canta a música “Atenção, concentração!” e solicita que façam silêncio para continuar a conversa. “O Para a Casa” de ontem era pra fazer uma pesquisa, sobre o que mesmo?”, pergunta a professora. “Sobre as garças”, respondem as crianças. “Isso mesmo, sobre as garças”, afirma a professora. “Que é um pássaro branco.” complementa Danilo. “Lembram que ontem a gente leu um texto e também eu contei pra vocês, que lá no Paraná tem um passarinho que faz um espetáculo no céu? Lembram que passarinho é esse?”, pergunta a professora. “Andorinha, andorinha, andorinha”, respondem as crianças. “Muito bem!”, fala a professora. E continua: “Será que aqui na cidade de vocês acontece invasão de algum tipo de pássaro, como na minha cidade?” “Sim! Andorinha!, respondem algumas crianças. “Não, não, é garças, é garças”, respondem outras crianças. “Muito bem, garças!”, afirma a professora e continua: “As andorinhas fazem o espetáculo lá no céu, e as garças, fazem aonde?” “Na árvore, na árvore”, respondem as crianças. “Isso mesmo, às vezes a gente olha pra árvore e vê um monte de coisinha branca, né?”, diz a professora. “Aí parece que a árvore tá congelada”, diz Lucas. A professora sorri e continua: “Esses dias, teve até uma reportagem sobre as garças que ficam nas árvores, sujam as ruas, os bancos das praças, os carros. E isso causa problemas. Mas também a gente não pode impedir que elas fiquem lá, né! A professora continua: “Quem sabe a gente pode até escrever uma carta, pro prefeito da cidade dando a ideia pra que ele coloque pessoas limpando todo dia a cidade, pras garças também ter sua liberdade, né”. As crianças começam a conversar uma com as outras, a professora pede silêncio, e continua: “Agora vamos lê as curiosidades que vocês pesquisaram sobre as garças?”. A professora começa a ler as curiosidades encontradas sobre as garças: “Olha só, essa pesquisa aqui, diz que são cinco tipo desse pássaro no Brasil – garça azul, garça branca, garça da cabeça preta, garça morena e graça real”. No decorrer das leituras levantam a mão pedindo pra falar: “Prof, eu fui lá na orla e vi a bocona dela assim, bem grande”, diz Lucas, imitando o bico de uma garça com as mãos. “Prof, eu vi uma garça pegando peixe no filme do Nemo”, diz Danilo. “Então no final da aula a gente pode ver o filme do Nemo”, diz a professora. Em seguida a professora pede que retornem para suas mesas, dirige-se a lousa e escreve a rotina. [...]. Enquanto isso, a auxiliar distribui o “Livro didático” e sinaliza a página a ser realizado o dever. A professora pede que escrevam o nome e a data. Em seguida ela lê o comando da questão: “Festa no Céu! Que tal compor uma revoada de pássaros pelo céu da sua escola? Mas na verdade vai ser no céu da nossa sala, certo?”, diz a professora. Ela conclui a leitura, aponta para o desenho de um pássaro no livro e pergunta: “Alguém sabe o nome desse pássaro”, pergunta a professora. “Sabia”, responde Loren. “Muito bem, sabiá!”, afirma a professora dando ênfase ao acento agudo no “á”. Ela convida as crianças para confeccionarem móveis para enfeitar o teto da sala como se fosse uma revoada. A auxiliar organiza os pinceis e as tintas na mesa. Aline, diz: “Obá, eu adoro pintar com tintas. Eu vou fazer um pássaro grandão!”. A professora fala: “Cada um vai fazer o seu, só que pra isso, vocês precisam prestar atenção, porque vai ser com tinta e se não tomar cuidado e não fizer com capricho...”, diz a professora. As crianças completam, “Vai borrar”, “Vai ficar feio”. Ela entrega desenhos de um pássaro e fala: “Primeiro

“você podem fazer o olhinho com lápis de cor preto e aqui pinta de uma cor (aponta para o desenho) e aqui pinta de outra”, diz a professora, apontando para o desenho. As crianças concluem a pintura em poucos minutos e em seguida a professora chama um por um para escrever em uma placa a palavra “sabiá” de um lado e do outro o nome da criança. [...] (Diário de campo, 17/05/2017, Seção 5 – turma B).

As fotos abaixo afirmam a situação apresentada.

Foto 44 - Comando da questão



Foto 45 - Desenho pronto



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

Na cena observada nas fotos 44 e 45, o trabalho é iniciado na roda de conversa, com a retomada de atividades. Inicialmente a professora demonstra preocupação de fornecer informações em relação aos pássaros; questiona, problematiza e incentiva, verbalmente, as crianças a falarem sobre as descobertas. Porém a ação requerida em relação ao desenho parece desconsiderar o ponto de vista, as necessidades e os desejos das crianças, como expressou Aline: “Obá, eu adoro pintar com tintas. Eu vou fazer um pássaro grandão!”

Ao dar o desenho pronto e indicar até mesmo as cores para pintarem, as crianças ficam limitadas para criar, para materializar sua imaginação e fantasia. Talvez se as crianças tivessem mais liberdade de criar, poderiam ter ido além, enfim, poderiam representar de forma única, singular aquele episódio, que era construir uma “revoada de pássaros no céu da sala”. Desenhar, para elas, significa apropriar-se do mundo e produzir sentido sobre ele e não apenas o cumprimento de atividade, como afirma Gobbo (2011) em sua pesquisa.

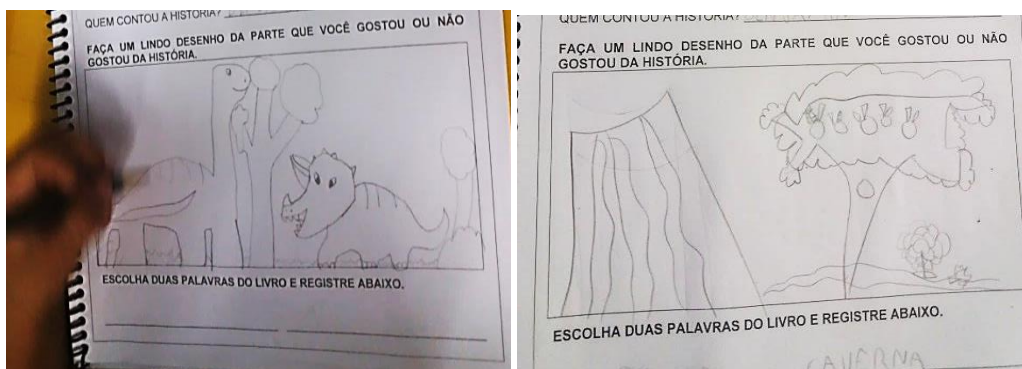
Por meio de outra cena, é possível perceber que uma proposta quando associada às necessidades das crianças, resultam em criações mais aprimoradas.

[...] A professora anuncia: “Agora vamos fazer a nossa atividade do projeto? Você vai lembrar a história que o colega contou lá na biblioteca e vai desenhar a parte que mais gostou. Tudo bem?”, disse a professora. “Eu gostei de tudo prof! Mas não dá na folha!”, disse Renato. “Pois é, não dá pra desenhar tudo, né! Então você vai desenhar a parte que mais achou legal”, falou a professora. “Eu gostei mais daquela parte da cachoeira!”, disse Sara. “Eu vou desenhar todos os dinossauros!”, disse Renato. “Eu vou desenhar o “Pescossauro do tamanho da árvore!”, falou Danilo ((todos dão risadas)). “Aquela parte que tem o arco-íris, é mais bonita. É essa que

vou desenhar!”, diz Loren. “O meu tá ficando bonito,” diz Sara. Loren olha rapidamente para o desenho de Sara que está sentada ao seu lado direito e fala: “A cachoeira não é assim”. Sara argumenta: “É sim, foi assim eu vi lá” (referindo-se as figuras mostradas no livro da história). A professora fala: “Vamos, cada um faça o seu, bem bonito”. “Ainda temos duas palavras da história para escrever”. Após a produção, as crianças as palavras, a professora recolhe os projetos e sem dialogar sobre as produções. [...]. (Diário de Campo, 22/05/2017, Seção 6 – turma B).

Foto 46 - Produção de desenhos (Danilo)

Foto 47 - Produção de desenho (Sara)



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

Essa cena mostra que quando desenhavam e pintavam suas próprias produções, as crianças demonstram encanto e não permitem, por exemplo, que alguém desqualifique sua produção, como revela a fala de Sara (“O meu tá ficando bonito!”. “É sim, foi assim eu vi lá!”). O desenho, nesse caso, é uma forma de expressão, pela qual as crianças se auto afirmam, exercitando o diálogo e a contraposição, ao mesmo tempo em que produzem sentidos. Além disso, configura-se como uma atividade, pois promove o desenvolvimento de capacidades psíquicas, como a concentração, o pensamento, a imaginação, a criação dentre outras (LURIA, 1988; VIGOTSKI, 2009; MUKHINA, 1996).

É nesse sentido que Vigotski (1995, p. 192) considera que “[...] o desenho infantil é uma etapa prévia da escrita. Por sua função psicológica, é uma linguagem gráfica peculiar, [ou seja,] uma forma peculiar de linguagem escrita”. Pouco a pouco, tendo a criança, acesso a situações e materiais que favorecem a expressão gráfica, ela aprende a expressar no desenho uma ideia, representa sua experiência com o mundo ao seu redor, revelando particularidades de sua percepção, memória, pensamento e sua compreensão de algo.

“Eu vou desenhar o pescosauro, do tamanho da árvore”, “Eu vou desenhar aquela parte da cachoeira”. Toda a riqueza dos detalhes apresentados no desenho das crianças (fotos 46 e 47) acontece graças às experiências vivenciadas no momento da contação da história: manusear e visualizar as gravuras dos livros, manipular brinquedos (miniaturas de dinossauros) e dialogar sobre a história. Isso contribuiu para a atividade criadora e para a

imaginação que, conforme ensina Vigotski (2009), quanto maior a experiência do sujeito, maior será o material disponibilizado para a imaginação, que ocorre do acúmulo das experiências.

“Aquela parte que tem o arco-íris é a mais bonita. É essa que vou desenhar”. Pode-se dizer que a escolha da parte da história que cada um desenhou, traz consigo o sentido atribuído às características dos objetos, das paisagens, dos animais, de que se apropriou ao longo da atividade vivenciada. Essas características poderiam ser enriquecidas e ampliadas se a mediação da professora fosse alicerçada na zona de desenvolvimento próximo como afirma Vigotski (1995), que é onde se encontram as funções em processo de maturação que, com a ajuda do professor, move a criança à aprendizagem. Vale ressaltar, contudo, a professora não fazia intervenções pontuais sobre o desenho das crianças, ou seja, não dialogava sobre suas produções, era um momento “livre”.

Tal atitude de não dar a devida relevância ao desenho que é, ao mesmo tempo, expressão simbólica e ato criativo, pode ser explicado pelos seguintes ângulos: o desenho infantil não é visto como atividade que potencializa o desenvolvimento da criança, e como atividade essencial no processo da escrita, portanto, não se constitui em objeto de maior atenção no espaço educativo.

As cenas apresentadas (de ambas as turmas A e B) permitem perceber, ainda, a preocupação com a pintura “correta”, o “fazer bonito” – como se o que importasse fosse apenas o resultado. Isso denota uma prática pedagógica que concebe a criança como incapaz fazer suas criações (de pintar, de desenhar) e voltada à aquisição de habilidades motoras, visto que as crianças, nem sempre, pintam desenhos que expressam suas criações. Ao assumir uma prática que não expressa em sua totalidade a necessidade da criança, tendo como foco o código escrito, as possibilidades de desenvolvimento humano das crianças são restringidas.

4.3.3 Escrita: “A gente vai escrever tudo isso, prof?” “Sim, senhores!”

É papel da educação infantil alfabetizar? Se fizéssemos essa pergunta a um grupo de professoras e professores da educação infantil, inúmeras respostas (talvez a maioria) seria “não”. No entanto, as experiências vivenciadas pelas crianças (preparatório-alfabetizadoras) são, de fato, predominantes no currículo das turmas pesquisadas. A cena a seguir mostra como a escrita é apresentada às crianças da turma “A”:

Após a roda, a professora diz às crianças que farão uma atividade no auditório, mas antes retoma: “Lembram que a gente cantou a música “Meu barquinho, ainda há

pouco?”, perguntou a professora. “Sim”, responderam as crianças. “Pois é... nós cantamos essa música porque essa semana nós estamos trabalhando a letra ‘b’”, diz professora. Ela continua: “Lembram também que ontem a professora [ela mesma] contou a historinha do bode?”, “Como era o nome da dona do bode?”, pergunta a professora. “Bia”, respondem as crianças. “Que comida a dona Bia dava para o seu animalzinho, será que alguém sabe? Capim!” respondeu Paulo. Será?, questionou a professora. “Milho!”, diz Davi. Tinha milho?, questiona a professora e continua: “Ela dava comida, na mão dela pra ele, mas na história não dizia que comida era”, afirma a professora. Davi tira rapidamente o caderno da mochila e mostra para a professora a tarefa sobre a história havia feito no dia anterior e diz: Olha aqui! Era milho, sim!”, aponta para o desenho. A professora parece se surpreender com a atitude da criança e parece que não havia atentado para a figura que ela própria havia trazido para as crianças. Olha! Não é que é mesmo! Eu não tinha prestado atenção nesse detalhe. Eu nem tinha percebido que era milho! Mas eu fico feliz em saber que vocês perceberam isso”, diz a professora sorrindo.

A professora convida as crianças para irem de dois em dois para o auditório, mas não diz o que as crianças farão lá. Ao chegarem ao recinto, sentam-se em círculo e a professora anuncia que vai contar a “história da família b”. Ao mesmo tempo em que vai contando a história (que ela própria inventou), vai grafando as letras no piso. “Vocês sabiam, que assim como nós, a letrinha b tem uma família?”, pergunta a professora com tom de surpresa. As crianças não parecem maravilhar-se com a história. A professora continua. “Quando a letrinha b se encontra com outras letrinhas chamadas vogais, a-e-i-o-u, eles formam uma família. E assim, formaram a família silábica da letra b. Que ficou: ba-be-bi-bo-bu-bão.”, diz a professora. Ela repete as sílabas por duas vezes junto com as crianças e, em seguida, distribui giz para crianças e pede que grafem a “família do b” no piso do auditório. As crianças começam a grafar as letras, mas em poucos segundos fazem da tarefa uma brincadeira e se divertem desenhando coisas de suas preferências. A professora tenta chamar a atenção: “Deixa pra desenhar depois crianças, vamos tentar desenvolver a escrita!”. Aproximo-me de Helen (a criança que sempre trazia livros para a sala) e pergunto o que ela está desenhando. “Uma menina”, responde Helen com tom de voz baixo. E o que essa menina está fazendo, pergunto. “Brincando de médica”, responde Helen. Pergunto se ela quer ser médica, Helen balança a cabeça que sim e completa “dentista”. A professora se aproxima, sorri e pergunta: “E a Helenzinha, será que fez alguma coisa?” Após grafarem todo o piso com letras e desenhos, a professora convida-os para limparem tudo e retornam para a sala. As crianças parecem muito agitadas a professora chama a atenção por duas vezes para que façam silêncio. As crianças se acalmam um pouco. Ela dirige-se a lousa, faz um quadro e pede para as crianças preencherem com a “família silábica”. Do piso para a lousa, da pousa para o piso, ela segue ensinando a “família silábica”. Enquanto isso, umas conversam e brincam com seu colega ao lado, outras folheiam os livros que ganharam da pesquisadora. A professora encerra o momento, e avisa que é hora do lanche. Cantam a música “Meu lanchinho” e saem em fila para o refeitório. [...] (Diário de Campo, 18/05/2017, Seção 6 – turma A).

As fotos a seguir ilustram a cena descrita.

Foto 48 - Tarefas de escrita realizadas pelas crianças



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

Parece-nos pertinente, antes de qualquer explanação da cena, fazermos algumas reflexões. Será que as necessidades e desejos imediatos das crianças pré-escolares poderiam ser satisfeitos por meio de experiências expostas na cena? Esses modelos de experiências dariam credibilidade de a escola da infância ser reconhecida como local privilegiado para se viver a infância? Quais possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento teriam as crianças (dessa ou de outras turmas) diante de tais experiências? É possível formar crianças para serem leitoras e produtoras de textos a partir de tais experiências?

Nesta cena, a maneira como a “atividade” de escrita é proposta, denota uma total incompreensão do papel desse instrumento cultural, na formação das crianças, o que leva a uma concepção de educação infantil como um momento de preparar as crianças ao insucesso, já que não dá para dizer, que as tarefas postas, configuram-se (nem mesmo) como preparação para a alfabetização sistemática. O reconhecimento dos símbolos gráficos (letras) e dos fonemas, cópia de sílabas etc, são evidentes nessa turma, mesmo quando a professora resolve não usar trabalhos mimeografados. Em nenhum dos momentos observados foi proposto às crianças que fizessem cartas, bilhetes, listas, cartão etc. Era sempre uma escrita (mecânica) sem texto e sem contexto, apenas um pretexto, para dizer preencher o tempo das crianças.

Ainda sobre a cena, observa-se que, em meio a uma escrita esvaziada de significação, reduzida a uma mera técnica, as crianças transformam por meio do desenho em um modo de interação consigo mesmo e com o outro, e uma forma de dizer as coisas, os desejos, os anseios, as emoções. Portanto, de atribuir sentido, na medida em que transformam em atividade o que fora apresentado como ação mecânica. As crianças supõem com base nas experiências vividas, bem como por meio da associação entre características de objetos da cultura que já possuem como repertório.

A cena a seguir, mostra o modo de trabalho com a escrita na turma “B”. Na cena, as crianças deveriam escrever a palavra MÁGICO para a execução da escrita, o processo se deu da seguinte forma:

[...]. Após a contação da história na biblioteca, as crianças retornam para a sala e continuam a atividade no livro didático. A professora pega um chapéu de palhaço, põe em sua cabeça e lê o comando da questão. “Atenção, atenção! Este truque faz aparecer ou desaparecer? Vamos acompanhar a leitura dessa tirinha?”. A professora lê as tirinhas para as crianças e depois faz perguntas referentes ao texto. A professora escreve as respostas na lousa e as crianças no caderno. Pedi que todos fiquem atentos para ninguém ficar para trás. E continua: “Agora, este personagem que a Monica representou, será que ele é um personagem do circo?”, pergunta a professora. As crianças em coro respondem que sim. “E quem é ele?”, pergunta a professora. “Mágico”, respondem as crianças. “Muito bem! Então nesse espaço a gente vai escrever o nome do personagem que ela representou”, fala a professora. Ela se dirige a lousa. Gabriela parece presumir o que a professora vai falar e se

adianta, “Ma, ma, ma”, fala bem alto apontando para a lousa “É o “m” e o “a”, complementa Aline. “Ma, bem forte, né, tem um acento agudo”, diz a professora escrevendo a sílaba “MÁ” na lousa. “O que faz gi?, pergunta a professora. “O “g” e o “i”, respondem algumas crianças. Muito bem a letra “g” e a letra i”, afirma a professora grafando a sílaba GI na lousa. “Co”, o que faz “co”?, pergunta novamente. “O “c” e o “o”, respondem as crianças. A professora escreve em caixa alta a palavra “MÁGICO” e as crianças completam no livro. Após esse momento, as crianças guardam o material e saem para o ensaio. Após o ensaio elas lancham e dirigem-se ao parquinho para brincar. [...] Ao retornarem para a sala, realizam a atividade referente ao projeto de leitura. [...] Após essa atividade a professora explica o “Para Casa”. “Ó, o “Para Casa” é para ligar os números que vai formar dois personagens do circo. “Depois é para pintar bem lindo!”. A professora continua: “Aí, não é só isso não! Depois que terminar esse tem mais no verso, que é uma sequência numérica até 30. E depois as quantidades de alguns objetos que tem no circo. Aqui e aqui”, diz a professora apontando para as questões no livro. “Ah! **A gente vai escrever tudo isso, prof?**”, exclama Aline. “**Sim senhores!**”, responde a professora. “Porque duas páginas?”, questiona Renato se torcendo na cadeira. “Mas que preguiça é essa?”, diz a professora. “Ah, prof!”, exclama Gabriela. “É só pra amanhã gente!”, diz a professora. “É pra fazer direitinho”, diz a auxiliar. Elas entregam os livros didáticos e as agendas, as crianças guardam na mochila e por fim assistem DVD do “Patati e Patatá”, até o horário da saída. (Diário de Campo, 22/05/2017, Seção 6 – turma B).

Apesar das experiências parecerem interessantes do ponto de vista da contextualização feita em relação a temática desenvolvida, o momento da escrita exigia das crianças autodisciplina, atenção e concentração, pois todos tinham que completar as questões de acordo com o comando da professora. “Ninguém podia ficar para traz!” Observa-se claramente na cena, que o modo de trabalhar a escrita envolve sonorização de sílabas. A professora falava em voz alta, repetindo várias vezes os sons e as crianças identificam as letras que formavam a sílaba e, assim, iam formando as palavras.

“Ah! A gente vai escrever tudo isso, prof.?” , “Porque duas páginas?”. Pelo modo como algumas crianças questionam nesta cena e em outros momentos observados as tarefas de escrita pareciam delongadas de seus pontos de vista. Escrever uma sequência de tarefas na escola que rouba o tempo das crianças de se expressarem por meio de outras linguagens, e ainda continuar em casa, por exemplo, cansa sim senhores! Por que, que, as crianças não expressam o mesmo envolvimento, a mesma alegria nas atividades de escrita como em outros momentos? Ademais, o controle de qualidade nessa turma é explícito (“É para pintar bem lindo”, “É pra fazer direitinho”). A escrita parece ser o produto, resultado de todo o trabalho/experiência, por isso precisa ser bem feita, bonita.

Outra cena:

[...] Após a roda (círculo) a professora segue com as crianças para o auditório onde está sendo organizado um café da manhã denominado “Café Polonês”. O evento é resultado de uma pesquisa realizada no dia anterior sobre o que as crianças polonesas comem no café da manhã. Cada criança trouxe um dos alimentos que pesquisou para compartilhar com as crianças de outra turma que também realizou a pesquisa. As crianças parecem muito animadas. Conversam sobre os alimentos,

olham com estranheza alguns alimentos do café polonês (como por exemplo, tomate cru), falam de suas preferências alimentares, se alimentam e retornam para a sala. Na sala, a professora solicita que peguem seus materiais pra fazer a atividade e pergunta se gostaram da experiência, as crianças respondem que sim, que foi muito legal e continua: “Então agora, vamos dar prosseguimento ao nosso projeto “500 anos da Reforma Protestante: percorrendo caminhos e culturas – Polônia, país que a nossa turma representa no projeto”. Ela continua: “Agora, nós vamos fazer a atividade”. “Nós vamos fazer uma lista daquilo que comemos no café polonês”, anuncia a professora. “Pra que prof.”, indaga João. A professora continua: Depois, é pra desenhar os alimentos que você mais gostou, certo!” A assistente entrega os cadernos (brochura), a professora lê o comando da questão, se dirige a lousa, as crianças citam os alimentos e ela escreve na lousa. A professora fala a sílaba e as crianças as letras. “Pã”, como é que se escreve “pã”?”, pergunta a professora. “P”, o “a” e o til.”, diz Stefani. “E mais o “o”, como forma a palavra?”, pergunta a professora. “Pão...pão...pão”, respondem as crianças. Deste modo, prosseguem escrevendo as palavras até completar a lista. [...].

A professora explica o para casa no livro didático. E por fim as crianças brincam com jogos pedagógicos até a chegada dos pais. (Diário de Campo, 31/05/2017, Seção 8 – turma B).

Foto 49 - Culminância da pesquisa



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

Foto 50 - Lista de palavras



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

Nesta cena, há um aspecto positivo a ser destacado, que foi o envolvimento das crianças. Observamos que as crianças se engajaram com muito entusiasmo nessa atividade e que a professora conseguiu favorecer a interação, a participação e a motivação para desenvolverem tanto a tarefa de pesquisa, quanto a organização do café da manhã. As Fotos 49 e 50 ilustram essa situação.

Após todo esse envolvimento, ao retornarem para a sala, cada criança se recolheu em sua mesa, a professora entregou os cadernos (brochuras) com a tarefa já colada e pediu que fizessem uma lista dos alimentos. Era o momento da escrita. “Agora, nós vamos fazer uma lista daquilo que comemos no café polonês”, anunciou a professora. “Pra que prof”, indagou João. A fala de João revela que a falta de esclarecimento, de diálogo com a criança do “por que” e “para que”, com qual finalidade elas fazem certas atividades, dificulta a compreensão da função social, seja da escrita ou de outra atividade. Com qual finalidade foi proposto a lista? Apenas para escrever palavras?

A motivação criada inicialmente para esta tarefa poderia se transformar em uma atividade enriquecedora. As crianças poderiam juntos com a professora (como escriba), escrever uma carta para as crianças polonesas dizendo como foi a experiência de conhecer um pouco a cultura gastronômica daquele país. Poderiam, também, em grupo, fazer uma lista ilustrada com os alimentos que as crianças brasileiras costumam comer nessa refeição (aquelas que costumam ter essa refeição), e poderiam endereçar – fazendo de contar que estavam enviando às crianças daquele país ou poderiam expor a lista na sala. Todos os preparativos parece ter se reduzido a uma lista de palavras.

Vale destacar que, nessa turma, as crianças pouco realizavam atividades de escrita em grupo, embora tivessem momentos coletivos (na roda de conversa, contação de histórias na biblioteca, brincadeira no parque) que possibilitavam o diálogo e a interação entre as crianças, o momento da escrita parecia solitário, as crianças se recolhiam em suas mesas e realizavam as tarefas individualmente.

Ressaltando tal questão, Mello (2010a) afirma que é imprescindível que a professora ou o professor proporcione situações em que as crianças possam trabalhar a escrita coletivamente, visto que o aprendizado ocorre do social para o individual, como assegura Vigotski (1995). Ao interagir em grupo, a criança elabora para si noções de compatibilidade ou não de opiniões, bem como formula hipóteses acerca daquilo que já conhecia com as novas possibilidades surgidas da interação e isso é importante no processo inicial de apropriação da escrita.

Observou-se ainda que, apesar de haver outros materiais em sala (livros de literatura, jornais, revistas, fantoches, brinquedos), as atividades de escrita se baseavam (quase sempre) no livro didático adotado pela instituição e no caderno brochura, como destacamos nas cenas mostradas anteriormente. Infelizmente essa realidade se repete em outras salas de educação infantil, como apontam algumas pesquisas (CRUVINEL, 2010; CAMPOS, 2011; BONFIM, 2012; SILVA, 2013). Cruvinel (2010) analisa tal situação que apesar de não utilizarem cartilhas, as crianças do século XXI continuam a não “experienciar” situações de escrita para interagir, para se expressar, para criar.

Restringir o trabalho com a linguagem escrita ao livro didático na Educação Infantil é, portanto, desconsiderar a variedade de situações que podem ser colocadas para as crianças com o objetivo de que estas façam uso social da escrita. É ainda desconsiderar os conhecimentos que a criança traz para a escola sobre o que é a escrita, o que ela representa na vida da criança.

Nessa perspectiva, um resultado satisfatório não depende do livro didático (muitas vezes onerosos) ou do método que se utiliza em uma instituição, mas da ação competente do da professora ou do professor, ao reconhecer que as crianças, na sociedade contemporânea, vivem imersas numa cultura letrada, imagética e visual e, por isso, ao ingressarem na escola, trazem conhecimentos prévios acerca da escrita e da leitura. E tais conhecimentos requerem que o ler e o escrever sejam trabalhados da forma como aparecem socialmente, como uma linguagem viva e não limitada a textos e atividades no livro didático, ou a atividades xerografadas.

Portanto, nesse início de contato com a escrita é preciso considerar que compete à professora e ao professor não apenas ensiná-la, mas torná-la usual de forma que a criança, “a partir da diversidade dos gêneros, [em diferentes espaços] possa experienciar a linguagem nas suas várias facetas, não aprendendo apenas uma forma de ler, [ou uma forma de escrever] mas várias formas de expressões que levem ao conhecimento da escrita como prática social (CRUVINEL, 2010, p. 98). São essas várias formas de vivências e de experiências que proporcionarão à criança perceber a importância da linguagem escrita e se apropriar de seus usos e funções de forma competente.

Nesta seção foram apresentados os dados concernentes às observações em campo, no tocante a caracterização das instituições – lócus da pesquisa, das crianças, sujeitos da pesquisa, assim como a apresentação das experiências de linguagem escrita levadas para as crianças e sua relação com outras linguagens: a) a brincadeira; b) o desenho; c) a escrita, sinalizando aspectos importantes que envolveram os objetos da cultura escrita e as experiências de escrita nos contextos pesquisados. Esta apresentação caracterizou a primeira parte da explicação e compreensão da realidade.

Na medida em que assumimos a criança como sujeito e produtor de cultura, capaz de protagonizar atividades que alimentem suas funções psíquicas superiores e, portanto, de construir repertórios necessários ao processo de aquisição da linguagem escrita, descortinamos outras possibilidades de se fazer educação no contexto da Educação Infantil. Possibilidades estas que se sustentam na aquisição da linguagem escrita como necessidade humana relacionada a expressão, a comunicação de informações, ideias, sentimentos, corporificando, assim sua cidadania.

Na próxima seção, daremos continuidade à análise e discussão dos dados produzidos na pesquisa de campo, concernente a escuta das crianças.

5 “EU AINDA NÃO FALEI, EU QUERO FALAR!”: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À LINGUAGEM ESCRITA POR CRIANÇAS PRÉ ESCOLARES

Prestem atenção no que eu digo, pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem, mas ser criança é legal!
Vocês já esqueceram, eu sei!
Por isso eu vou lhes lembrar.

(BANDEIRA, 2009, p. 09).

Foto 51: Crianças da turma A e pesquisadora dialogando sobre linguagem escrita



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

“EU AINDA NÃO FALEI, EU QUERO FALAR!”. Essa frase é, mais do que um título desta dissertação, é uma fala preciosa que provocou o nosso olhar e aguçou ainda mais a nossa sensibilidade para buscar compreender as falas das crianças e suas possíveis significações acerca da linguagem escrita. É também um convite para todos nós (pais, professores, pesquisadores, sociedade) a prestarmos mais atenção no que as crianças dizem como adverte o poeta brasileiro Pedro Bandeira. Prestar atenção no que elas dizem é escutar a realidade vivenciada por elas, é desprender-se do nosso olhar e compreender, a partir de seu próprio olhar suas concepções, impressões, ideias e sentidos acerca do mundo que lhes rodeia (MELLO, 2010b).

Do ponto de vista histórico-cultural, a forma como as crianças percebem suas experiências e falam sobre elas (brincando, desenhando, escrevendo, ficando em silêncio) são construções singulares de natureza social e cultural. Desse ponto de vista, Mello (2010b, p. 191) diz que parece fundamental que “a pesquisa sobre a criança [e com a criança] contemple esta também como informante e não apenas como objeto desse processo”.

Segundo Cruz (2008), o que as crianças falam pode subsidiar mudanças ao seu favor, porque os seus pontos de vista trazem elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e da infância. Desse ponto de vista, considerar o depoimento das crianças como fonte fundamental no processo da pesquisa e/ou no contexto das práticas educacionais é uma forma de contribuir significativamente para a construção de um espaço educativo mais democrático, no qual os direitos das crianças de serem ouvidas devem ser respeitados.

Nessa perspectiva, a escuta das crianças, nesta pesquisa, constitui uma tentativa de ampliar o conhecimento que vem sendo construído sobre a linguagem escrita na educação infantil e poder contribuir com outras formas de se pensar o ensino e a aprendizagens da escrita com as crianças na pequena infância que façam sentidos para elas (MELLO, 2010). Nesta tentativa, colocamos em destaque o reconhecimento de que as crianças, desde muito cedo, são capazes de ser sujeito de suas aprendizagens, de internalizar conhecimentos e atribuir sentido a eles por meio das relações sociais de que participam e do lugar que ocupam nessas relações e no mundo (LEONTIEV, 2004, 1988).

Diante disso, esta seção apresentará o conteúdo das entrevistas das crianças de instituições públicas e particulares, à luz dos dados sobre linguagem escrita, obtidos por via dos instrumentos de escutas das crianças, bem como do referencial teórico que embasou a pesquisa. Como já ressaltamos em outro momento, nesta etapa, foram entrevistadas cinco crianças de cada instituição, totalizando dez crianças.

Para ouvir o que elas tinham a dizer sobre a linguagem escrita, empregamos dois instrumentos utilizados na prática clínica psicológica com crianças e adaptados para muitas pesquisas em outros campos do conhecimento, inclusive na Educação. Trata-se da História para Completar e do Desenho com Estória (CRUZ, 2004, 2008; ANDRADE, 2007). Outro recurso que possibilitou ouvir as crianças foi a realização de um passeio denominado Caça à Escrita.

A entrevista coletiva com História para Completar (H-C) foi empregada para iniciar a conversa com as crianças sobre linguagem escrita. Introduzi o tema a partir de uma história sobre uma menina que fazia muitas coisas na escola – brincava, desenhava, ouvia histórias e também escrevia, mas não compreendia “por que” e “para que” escrevia. As crianças foram incentivadas a continuar a história, dizendo para a personagem por que e para que as pessoas escrevem. O esperado era que, ao prosseguirem a narrativa, as crianças pudessem, por meio do personagem, expressar as suas opiniões acerca das experiências vivenciadas na instituição, em especial, sobre linguagem escrita, revelando “[...] conteúdos inconscientes e/ou

considerados pouco recomendados de serem ditos aos adultos” (ANDRADE, 2007, p. 82). As crianças demonstraram bastante interesse em expressar suas opiniões (“Eu sei/eu sei/eu sei/... [crianças falando ao mesmo tempo]”, “Eu posso falar?”, “Eu ainda não falei, eu quero falar!” – João turma B).

No segundo encontro, de entrevistas individuais subsidiadas pelo Desenho com Estória, foi possível perceber determinadas reações (expressões, gestos, silêncios) não percebidas na H-C. Quando as crianças não citavam o tema proposto, por exemplo, (o que provavelmente indicava uma forma de recusa ao tema), foram incentivadas a falar sobre o assunto da seguinte forma: Você acha que esse menino/menina (o personagem) também escrevia? O uso do D-E neste caso se mostrou não só uma importante fonte de análise – pela revelação de questões ligadas à linguagem escrita –, como também um meio de investigação que permite a imaginação da criança ir além, revelando profundamente aquilo que faz sentido (positiva ou negativamente) a sua vivência.

No terceiro encontro retomamos a escuta coletiva subsidiada por um passeio nas dependências das instituições, por meio do qual as crianças foram solicitadas a identificar os escritos nesses espaços e desvendar o “mistério” com base em algumas indagações (O que está escrito aí? “Por que” colocaram essa escrita aí? E “pra que” serve essa escrita aí?). Nessa técnica, pelo fato de aproximar as crianças de situações reais de escrita (MELLO, 2010a), observamos que, em alguns momentos, as crianças atribuíram significado adequado à sua função social, como veremos no decorrer desta análise.

É importante ressaltar que, embora os instrumentos de escuta individuais e coletivos aplicados fossem para provocar a produção do discurso das crianças sobre suas experiências com a escrita na pré-escola, os dados produzidos revelam, também, valores que são atribuídos por elas sobre a função da escola e o papel do professor nesse processo. Ao mesmo tempo, nos permitem, também, visualizar as percepções de crianças de instituições públicas e particulares sobre essas questões, sem, contudo, empregar um valor comparativo aos dados analisados.

Para definir a estrutura da análise dos dados das entrevistas individuais e coletivas, adotamos a divisão de dois subnúcleos. O primeiro apresentará algumas considerações iniciais a respeito das produções individuais das crianças e o segundo reunirá os indícios que nos levaram a identificar os sentidos atribuídos à linguagem escrita.

Com base em algumas pesquisas que tiveram como metodologia principal a escuta de crianças sobre a aprendizagem da linguagem (CRUVINEL, 2010; LOPES, 2011; SILVA, 2013), e outras que, apesar de não terem o foco em linguagem escrita, ouviram crianças e

utilizaram as técnicas que empregamos neste trabalho (CRUZ, 2004, 2008; ANDRADE, 2007) apresentaremos o que manifestam, expressam e denunciam as crianças, nossos sujeitos de pesquisa, partindo de algumas considerações das produções individuais das crianças.

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AS PRODUÇÕES INDIVIDUAIS DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS

As dez crianças entrevistadas representam a realidade das turmas acompanhadas. Todas com idade entre 5 e 6 anos, matriculadas no último ano da educação infantil, frequentando instituições diferentes em muitos aspectos, conforme visto na seção 4 desta pesquisa. **Isa, Carol, Helen, Davi e Paulo** frequentam a instituição pública Esperança (turma A). **Loren, Aline, Renato, João e Danilo** frequentam a instituição particular de ensino Novo Horizonte (turma B). Todas elas convivem na escola da infância por no mínimo dois a três anos de suas vidas.

Nos encontros destinados ao DH sobre linguagem escrita, as crianças demonstraram determinadas reações (expressões, sinais e silêncios) não observadas nas demais técnicas de escuta. O mesmo foi registrado na pesquisa de Andrade (2007): “Entre instrumentos aplicados para apreender o ponto de vista das crianças pré-escolares sobre rotina na escola, foi no Desenho com Estórias que elas demonstraram maior rejeição ao tema proposto” (p. 182).

Vale ressaltar que o D-E, nesta pesquisa, inclui dois desenhos e suas respectivas histórias, especificadas de: D-E1 para a primeira produção e D-E2 para a segunda. Como no trabalho de Andrade (2007), as informações relativas a essas produções foram agrupadas com base nas seguintes questões: o que foi desenhado? Onde está o personagem? O que está fazendo o personagem?

Ao solicitar que desenhassem uma criança na escola, escrevendo alguma coisa e que criassem uma história com o desenho produzido, incluindo o que pensavam, o que sentiam e o que imaginavam sobre o tema desenhado, foi possível notar que algumas crianças de ambas as instituições pareciam evitar, inicialmente, a solicitação. As falas antecedendo a criação ficaram evidentes no processo de elaboração do desenho de algumas delas:

– Eu posso desenhar a chuva? (D-E1 – Carol – Turma A).

– O que é que eu vou fazer mesmo? [falou bem baixinho]. Hum:... Eu acho que vou desenhar um bicho. (D-E2 – Davi – Turma A).

– Eu vou desenhar o Minecraft... Eu só sei desenhar pessoas estranhas... Pessoas de palitinho! (D-E1 – Renato – Turma B).

– Eu gosto de desenhar dinossauros... Eu tenho todos os dinossauros (D-E2 – João – Turma B).

Essas questões podem ser mais bem visualizadas com as informações que constam no quadro 9 que trata dos temas produzidos pelas crianças das turmas de ambas as instituições.

Quadro 9 - Temas produzidos e aspectos relacionados à escrita (turmas A e B).

Crianças	Produção	O que foi desenhado?	Onde está o personagem?	O que está fazendo o personagem?	Títulos
Isa (Turma A)	D-E2	Uma menina, uma casa, uma árvore e um coração	Na casa e depois na escola	Pintando desenho	A menina pintando
	D-E1	Uma menina, uma escola, uma árvore e um quadro	Na escola	Fazendo dever	A menina que escrevia
Carol (Turma A)	D-E1	A chuva e a escola das criancinhas	A caminho da escola	Indo à escola	João e o Pé de Feijão
	D-E2	Uma menina, uma casa, uma árvore	Na casa	Brincando	Brincadeira de boneca
Helen (Turma A)	D-E1	Ela, uma colega e uma casa	Na casa da coleguinha	Brincando	Eu e a coleguinha
	D-E2	Uma casa, uma menina e uma porta.	Na casa e depois na escola	Fazendo trabalho	Aula
Paulo (Turma A)	D-E1	Uma menina, uma casa e um sol	Na casa	Brincando	Bia
	D-E2	Uma coleguinha, uma casa e uma árvore	Indo à escola	Brincando e depois fazendo dever	Eu e a Bia
Davi (Turma A)	D-E1	Um carro, um menino e uma aranha	Na casa	Brincando de carrinho	Carro voador
	D-E2	Um bicho, um carro velho, um menino no volante	Na casa	Brincando	Elasmossauros
Loren (Turma B)	D-E1	Uma menina e uma casa	Na casa e depois na escola	Desenhando	Desenho de menina
	D-E2	Uma menina, uma escola, uma mesa e uma cadeira	Na escola	Escrevendo na escola	A menina atrasada
Aline (Turma B)	D-E1	Ela, a amiga Bia e um baú de brinquedos	Na casa	Brincando	A menina Bia
	D-E2	O sol, a lua, a nuvem e a mãozinha da menina	Na casa	Fazendo cartinha pra vovó e para a tia	Chapeuzinho Vermelho
Renato (Turma B)	D-E1	O irmão lendo e um menino brincando com um livro	Na casa	Brincando de Minecraft	Minecraft
	D-E2	Um menino (Minecraft)	No parque (shopping)	Brincando de Minecraft	Minecraft
João (Turma B)	D-E1	Um menino com uma revista de figurinhas	Na casa	Colecionando figurinhas	Figurinha de dinossauros
	D-E2	Um menino, uma	Na escola	Brincando com	Brincando de

		revista de figurinhas e uma mesa		figurinhas e desenhando	dinossauros
Danilo (Turma B)	D-E1	Ele, um amigo e um vídeo game	Na casa	Brincando	Brincando de vídeo game
	D-E2	Um menino brincando, um menino lendo e um menino escrevendo.	Na praia	Brincando, lendo e escrevendo	O planeta

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com base nas informações apresentadas no quadro 9, é possível verificar que, de maneira geral, poucas crianças realizaram desenhos que se relacionassem à linguagem escrita ou às atividades a ela relacionadas, embora parecessem compreender que eram solicitadas a se referirem à escrita.

De um total de 20 histórias produzidas, seis fizeram menção à situação de escrita ou a atividades a ela relacionadas de forma espontânea – dessas, três mencionaram situações de escrita no ambiente escolar (referem-se a “fazer dever”, “fazer trabalho”, “pintar”, “colar”, “desenhar”, “escrever”) e três em ambientes extraescolares (referem-se a “escrever cartinha”, “ler”, “brincar com livro”, “brincar de desenhar”). Dessas, apenas uma fez menção em seu título à escrita (Quadro 9).

Nas demais histórias, em quase 70% delas, o tema predominante foram situações de brincadeira, porém fora do ambiente escolar, como mostrado no quadro 9. Nessas histórias, as experiências de escrita só foram mencionadas após o questionamento da pesquisadora se o personagem também escrevia. Vale ressaltar que, mesmo após o questionamento, em duas produções foram mencionadas situações de escrita (D-E1/David, D-E1/Paulo – turma A).

Os trechos das histórias apresentadas a seguir trazem situações em que a atitude dos sujeitos revela a necessidade de a escola conduzir o processo de apresentação da linguagem escrita a partir de situações que permitam às crianças atribuir sentidos e que não as afastem da concepção de linguagem escrita como um sistema de significação, pois suas atitudes parecem indicar a maneira que concebem a língua escrita a partir do que vivenciam no contexto de suas instituições (CRUVINEL, 2010).

Destacaremos, primeiramente, alguns trechos das histórias das crianças da instituição Esperança (turma A). Os trechos apresentam elementos condizentes com a realidade vivenciada e testemunhada por elas. Tal afirmação torna-se visível no D-E2 de Isa que fez menção em seu título à linguagem escrita.

História: A menina que escrevia

Pesquisadora (P): Pode fazer o seu desenho.

Isa: Aqui era a escola. E o menino/a menina tava andando e escrevendo pra professora.
 P: Certo.
 Isa: No quadro.
 P: Pode desenhar.
 Isa: Essa aqui é uma menina na escola escrevendo o dever. (silêncio)
 P: Já concluiu?
 Isa: Sim. Só falta pintar.
 P: O que você desenhou aí?
 Isa: Uma menina/uma criança e a escola é aqui. Aqui é o quadro que a menina/que a criança escrevia os trabalhos.
 P: É? O que está escrito nesse quadro?
 Isa: Ele tem uns números, as letras. Agora eu to escrevendo o meu nome e uma estrelinha.
 P: Certo. Agora Isa, olha para o seu desenho. Você pode criar uma história?
 Isa: Posso (pausa). Aqui era uma menina que foi pra escola. Quando ela escrevia um quadro pra professora, depois ela escrevia outro, outras letras.
 [...]
 P: Certo. E como é o nome da história que você contou?
 Isa: A menina que escrevia (D-E2 - Isa – Turma A)

A produção de Isa chama atenção não somente por apresentar de forma clara o tema solicitado. Pela fala da criança (escrever dever, escrever trabalho), depreende-se que a escrita é utilizada para realizar tarefas escolares e não como uma forma de expressão humana. Na investigação realizada por Silva (2013), a mesma compreensão de escrita foi constatada entre crianças entrevistadas no início de sua pesquisa.

“Escrever para a professora” é outro aspecto que indica que a escrita para Isa é algo que se faz para atender à exigência da professora e não por ter necessidade de expressar uma ideia, um pensamento. Isso aponta, segundo Mello (2009, 2010a, 2010b), a ausência de um motivo próprio para a escrita – tornando-se uma tarefa que pode fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que se inicia no mundo da escrita. Esse é um dado que aparece em outras histórias das crianças da turma A.

No D-E2 de Helen também aparecem situações de escrita de forma espontânea e o título parece indicar a concepção da criança acerca das experiências que vivencia em sua instituição.

Aula

P: O que você desenhou aí?
 Helen: Uma casa.
 P: Uma casa?
 Helen: Um telhado e um coração. Aqui é uma menina uma porta. Ela tá escrevendo aqui.
 P: E onde é que essa menina está?
 Helen: Na escola dela, mas ela já tá indo pra casa.
 P: Certo. Você pode criar uma história com esses desenhos aí?
 Helen: Eu não sei ler... (falou bem baixinho)
 P: Era uma vez.

Helen: Uma casa e uma menina. E um coração e uma árvore. E o meu nome. Aí depois ela tava na aula fazendo o trabalho dela.

P: Certo. O que ela estava fazendo mesmo?

Helen: Um trabalho. Ela fez uma bonequinha e um coração. Tudo que a professora faz no quadro eu faço.

P: E o que a professora faz no quadro?

Helen: Ela cola trabalho no nosso caderno e aí a gente pinta e escreve o nome do palitinho também.

[...]

P: Certo. Como é o nome dessa história?

Helen: Aula.

P: Aula?

Helen: Sim. (D-E2 – Helen – Turma A)

O título do D-E2 de Helen (“Aula”) permite refletirmos sobre o fato de que o trabalho educativo na escola da infância, principalmente na pré-escola, por vezes, acaba se apropriando de fazeres e práticas equivocadas (seja na educação infantil ou no ensino fundamental), que não contribuem para a aquisição de conhecimentos importantes para a criança, como é o caso da linguagem escrita e, ainda, fragiliza o desenvolvimento infantil.

Contrapondo-se à ideia de aula, Mello (2015, p. 10) afirma que “a forma como a criança aprende quando ela é pequena implica que o professor de criança pequena não dá **aulas**, mas propõe vivências que provoquem a atividade das crianças”, organiza situações que promovam o encontro das crianças com a cultura em suas diversas formas de expressão (MELLO, 2015).

“Tudo que a professora faz no quadro eu faço.”. “Ela cola trabalho no nosso caderno e aí a gente pinta e escreve o nome do palitinho também.”, é possível notar pela fala de Helen o quanto as experiências de linguagem escrita na sua turma estão marcadas pelas técnicas mecânicas, muitas vezes, esvaziadas de sentido. Mello (2010a, p. 46) afirma que “o problema é que depois de tanto esforço da própria criança – e mesmo da professora -, [...] depois de tanto tempo gasto com essas tarefas, percebemos que isso não serviu para avançar o desenvolvimento cultural dessa criança”.

Nas demais produções das crianças da turma “A”, as situações de escrita só foram mencionadas após o questionamento da pesquisadora, sendo que em duas não aparecem situações de escrita em nenhum momento. As preferências por outros temas e o silêncio de algumas crianças em relação ao tema proposto indicam que há uma “lacuna” quanto ao ensino dessa atividade às crianças, em especial às crianças pequenas (CRUVINEL, 2010), ou seja, a ausência de repertório cultural que se vincule ao universo da linguagem escrita. O trecho retirado de uma dessas produções (“João e o Pé de Feijão”) exemplifica nosso comentário:

História: João e o pé de feijão

Pesquisadora (P): Carol, o que você desenhou aí?

Carol: Desenhei a chuva

P: A chuva?

Carol: E a escola das criancinhas também.

P: É? E quem são essas crianças?

Carol: Uma menina que ficou e um menino indo pra escola

P: Ah! E os outros?

Carol: Os outros faltou tava chovendo.

P: É? Você pode criar uma história com esses desenhos?

Carol: Sim. (pausa)

P: Era uma vez.

C: Era uma vez uma menina que estudava. E aí ela tava indo pra escola atrasada, mas tava chovendo. E aí só vinha dois pra escola. Aí era muita chuva e os outros não vieram.

P: Certo. O que as crianças vinham fazer na escola, mesmo?

Carol: Dever

P: Que dever?

Carol: Hum... De Pintar, escrever, colar. Tudo que a gente faz na escola.

[...]

P: Certo. E como chama essa história?

Carol: João e o Pé de feijão. (D-E1 – Carol – Turma A)

Em dia ensolarado, Carol preferiu desenhar a chuva. A história inventada envolve uma menina com dificuldade de chegar à escola devido à chuva, e pelo mesmo motivo outras crianças não conseguiram chegar à escola. Outra questão curiosa é que, aparentemente, a produção de Carol (desenho e história) não apresenta elementos para que se entenda de fato qual o significado do título “João e o Pé de Feijão”.

“[Estava] chovendo”, “Só vinha dois pra escola”, essa fala nos leva a fazer as seguintes indagações: seria mesmo a chuva o motivo de poucas crianças chegarem à escola? Ou seria um indicativo de que as experiências vivenciadas nesses espaços não despertam seus interesses e, por isso mesmo, “chegar atrasada” é, também, uma forma de dizer que a primeira tarefa de todas as crianças não é ir à escola fazer tarefas, deveres, e sim “aprender a viver”, conforme afirma Marina Colasanti na poesia “Crianças em qualquer tempo”.

Ao retornar aos trechos das histórias de Carol é possível notarmos que as experiências citadas por ela fornecem informações sobre a realidade na qual está inserida (“Pintar, escrever, colar. Tudo que a gente faz na escola”). Pela sua fala, a escrita se constitui como dever, como algo eminentemente escolar, “como uma tarefa de estudo em razão de o ensino da escrita valorizar o ensino de letras e sílabas” (SILVA, 2013, p. 114). Foi o que analisamos nos registros das observações da turma de Carol.

Diferentemente de Isa, Helen e Carol, que apresentaram situações de escrita ou de forma espontânea ou após o questionamento da pesquisadora, David e Paulo não fizeram menção, à escrita, preferindo o silêncio:

História: Elasmoussauro

Pesquisadora: O quê você desenhou aí?

Davi: Um bicho.

P: Um bicho?

Davi: Um carro velho, um morcego e um menino no volante. E ele tem um milhão de brinquedos!

P: Certo. E aonde é que esse menino está brincando?

Davi: Só que meu pai só tem algumas coisas quebradas. Aí ele pega e joga fora.

P: Você pode criar uma história com esses desenhos?

Davi: Esse menino (apontou para o desenho). Ele pegava o carro e ia passear.

P: Hãn... Esse menino tinha que idade?

Davi: Três. Mas não era carro de verdade (risos).

P: E o quê aconteceu?

Davi: Depois ele caiu com o carro na água e depois o tubarão comeu ele. E depois veio um morcego e salvou o menino. E o morcego comeu o tubarão. E depois veio o incrível Huck e salvou todos.

P: Nossa! Ainda bem que todos foram salvos (risos)!

Davi: (risos)

P: E esse menino também vai à escola?

Davi: Hum rum.

P: E o que ele faz lá na escola dele?

Davi: (Silêncio)

P: Será que esse menino também escreve?

Davi: (Silêncio)

P: Davi, que nome você daria para sua história.

Davi: Elasmoussauro (D-H1 – David – Turma A)

O D-E1 de Davi apresenta relação com tema de ação e aventura, inspirada em desenhos infantis. Davi relata que seu personagem brinca, tem brinquedos, entretanto não indica claramente onde ele brinca, deixando subtendido que esse lugar é em sua casa quando faz referência ao pai. “E esse menino também escreve?”, o silêncio de Davi parece afirmar sua recusa em tratar do assunto. Na segunda produção, Davi (que demonstrava ser uma criança muito comunicativa) revelou em voz baixa que o personagem (provavelmente o próprio Davi) escrevia. A mesma reação foi vista no D-E1 e D-2 de Paulo. Na primeira produção preferiu o silêncio a responder se o personagem escrevia, e na segunda não demonstrou muito entusiasmo ao falar das atividades que realizava na escola.

Conforme observado em outras pesquisas, a ausência do tema e a pouca associação de experiências ligadas a ele pode indicar a insatisfação da criança em relação às experiências vivenciadas e testemunhadas por elas em seu contexto educativo (CRUZ, 2004; ANDRADE, 2007; SILVA, 2013).

As produções das crianças da turma “B” (particular), também, parecem indicar a maneira como concebiam a língua escrita a partir do que vivenciam no contexto de sua instituição, com uma rotina pouco flexível, na qual o tempo era preenchido com atividades diversas:

História: A menina atrasada

Pesquisadora (P): O que você desenhou aí?

Loren: Uma menina escrevendo na escola.

P: E o quê ela está escrevendo?

Loren: Obediência

P: E porque essa menina escreveu obediência?

Loren: Ela, [a professora], sempre pede pra gente escrever o nome. Às vezes completo, as vezes só o primeiro.

P: E o que mais você desenhou aí?

Loren: Aqui são as janelas e aqui tem um vaso, mas o vaso não tem lá não, eu só coloquei aqui mesmo.

P: Você pode criar uma história com esses desenhos aí?

Loren: Sim. Era uma vez uma menina, ela estava muito atrasada pra escola, muito mesmo! E já estavam fazendo a atividade, ela perdeu a rodinha. Daí a professora falou: Chegou atrasada, né? E ela disse: Sim. Daí ela foi fazer a atividade. Daí a professora falou: O que a gente deve fazer na escola? Daí ela falou: Obediência. Daí a professora escreveu, obediência. Daí era dia do brinquedo... Daí eles já fizeram quase tudo e já estava quase na hora dos pais irem buscar. Daí a professora mandou: Vão brincar enquanto o pai e a mãe não chega. Daí o pai dessa menina chegou.

P: Certo. E além de escrever obediência o que mais ela essa menina escrevia?

Loren: Hum. Eu escrevo quando tem dever lá pra casa também. Mas tem vezes que eu escrevo e tem vezes que eu não lembro.

P: Certo.

[...]

P: E qual é o nome dessa história?

Loren: A menina atrasada (D-E1- Loren – Turma B)

Observamos que essa produção se destaca pelos detalhes das informações. Além de indicar experiências de linguagem escrita vivenciadas por ela na instituição e fora dela, Loren coloca em destaque o papel do professor e da instituição nesse processo. Nesse cenário, parece que obediência está associada a uma figura (autoridade) da escola e do professor, e que a ocupação em sala estava voltada para atividades (muito provável que sejam as de escrita).

“Daí era dia do brinquedo... [...] Daí a professora mandou: Vão brincar enquanto o pai e a mãe não chega”, a fala de Loren confirma que as crianças de sua turma brincam e têm brinquedos, contudo, parece indicar que o tempo instituído para o brincar é reduzido devido à quantidade de atividades que as crianças de sua turma têm de cumprir. Talvez, por isso, parece que o brincar para Loren é visto como preenchimento de tempo. Para Mello (1999) “brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança e, conforme Leontiev [...], é a atividade por meio da qual a criança mais aprende e se desenvolve”.

Além disso, estas atividades de escrita eram materializadas em um livro didático utilizado durante o ano inteiro e implementada com outras atividades, algumas enviadas para casa, como a própria Loren faz referência.

Com relação às produções em que aparecem situações de escrita de forma espontânea, em ambientes fora da escola, todas elas foram mencionadas por crianças da turma B e chamam bastante atenção pela forma como a escrita é retratada. “Minecraft”, título atribuído a uma das histórias de Renato, apresentou elementos da cultura escrita na brincadeira de seu personagem.

História: Minecraft

P: Que desenhos são esses aí?

Renato: Esse aqui é o garoto minecraft.

P: Como?

Renato: Minecraft. Eles estão brincando aqui na casa dele.

P: Certo.

Renato: E esse aqui é o meu irmão. Ele já sabe ler (referindo-se ao irmão). Mas ele é grande.

P: Ah é? E crianças do seu tamanho também sabem ler?

Renato: E esse aqui é o livro do minecraft.

P: E ele gosta de ouvir histórias?

Renato: O minecraft?

P: O garoto que está com o livro nas mãos.

Renato: Hum rum. Agora falta só pintar aqui (silencia por alguns minutos).

P: Você pode criar uma história com esses desenhos aí?

Renato: Mas eu não sei ler... Na verdade eu tô só desenhando o garoto minecraft...

P: Certo. E esse garoto também escreve?

Renato: Esse garoto já escreve.

P: Ah é? E o que ele escreve?

Renato: Algumas coisas. Espera (parece se assustar)! Agora que eu vim saber que o garoto do minecraft não tem boca. Na verdade eu vi na foto do minecraft.

[...]

P: E qual é o nome da sua história?

Renato: Eu já falei

P: Como é o nome mesmo?

Renato: Minecraft (D-E 2 – Renato – Turma B)

A inclusão do livro na brincadeira do personagem de Renato pode indicar desejo pelo objeto da cultura escrita. Contudo, chama atenção o fato de que ler, para Renato, parece ser “coisa de gente grande” (“Ele já sabe ler (referindo-se ao irmão). Mas ele é grande”), embora tivesse contato com os livros e participasse constantemente de situações de leitura em sua instituição. Quando solicitado a criar uma história do seu desenho, a resposta “eu não sei ler”, pode indicar que ler para Renato é decodificar letras, e não expressar um pensamento. De acordo com os pressupostos de Vigotski (1995), o ato de ler só teria sentido por estar inserido numa situação em que sua realização se constituísse como necessária e imprescindível para as crianças (CRUVINEL, 2010). Renato afirma que seu personagem escreve, mas, ao perceber a conversa sobre escrita, imediatamente diz que o garoto Minecraft não tinha boca.

“O planeta” é outra história que revela um dado curioso. O título é atribuído à história em que o personagem brinca, lê e escreve na praia, como mostra o trecho seguir:

História: O planeta

Danilo: Vou fazer uma criança brincando com um carro de mentira...tá?

P: Certo.

Danilo: Você sabe que lá/que lá em Belém eu vi que tem um parque lá?

P: É?

Danilo: Sim... E lá tinha carro...lá tinha/lá tinha carros...ouviu?

P: Hã ran...

Danilo: Pronto!

P: Diz pra mim que desenho esse aí?...

Danilo: Uma pessoa lendo... Uma pessoa escrevendo e uma pessoa brincando...

P: E o que essa pessoa está lendo?

Danilo: Lendo de que ela gosta...

P: E o que ela está escrevendo?

Danilo: De que ela gosta também

P: Certo. E o que as pessoas gostam de escrever?

Danilo: De ler e escrever as coisas...

P: Hum:::...

Danilo: E aqui eu desenhei um planeta [aponta para o desenho]...

P: Certo. Você pode criar uma historinha com esses desenhos aí?...

Danilo: [Silencio]

P: era uma vez:::...

Danilo: Era uma vez alguém escre/desenhando... Depois apareceu um carro...depois apareceu uma pessoa lendo na praia.

P: Aonde é mesmo que essa pessoa está?

Danilo: Na praia

P: Certo. E qual é o título dessa história?

Danilo: O planeta

P: Como?

Danilo: O planeta (D-E2 – Danilo – Turma B)

Como narra Danilo, seu personagem brinca, lê e escreve. É importante ressaltar que a brincadeira, algo citado por Danilo e anteriormente por Renato, é um elemento que aparece em quase todas as produções das crianças. Isso é importante, no entanto, o cenário onde se passa a maioria delas não faz referência à escola. Essa foi outra semelhança entre a investigação de Andrade (2007) e a nossa pesquisa. Segundo a autora, esse é um dado importante para refletir: “por que a brincadeira, algo que toda criança gosta, acontece em casa [ou em outros espaços] e não na escola?” (ANDRADE, 2007, p. 84). Escrever e ler na praia não parece ser algo tão comum, mas esse foi o cenário escolhido por Danilo para expressar as experiências de escrita.

O D-E2 de Aline também traz elementos muito interessantes ligados à escrita, mas o personagem, também, não se encontra no ambiente escolar.

História: Chapeuzinho Vermelho

P: Pode fazer seu desenho...

Aline: Hum... (vira a folha do papel, olha o teto e silencia por alguns segundos).

Ontem foi o aniversário da Bia.

P: É? Quem é a Bia?

Aline: A Bia é a minha coleguinha, aquela que tem um aninho...

P: Certo. Agora você pode iniciar seu desenho.

Aline: (Começa a desenhar e continua a conversa) Ontem eu fiz uma cartinha de chocolate pra minha vó e pra minha tia também... E ela/e ela gostou muito...

P: Foi?

Aline: Hun run (balança a cabeça confirmando que sim e permanece em silêncio por alguns minutos)

P: Aline, agora diz o que você desenhou aí?

Aline: O sol, a lua, a nuvem e a chuva

P: E o que mais?

Aline: Hum... A mãozinha da menina

P: Por que você desenhou isso aí?

Aline: Porque eu gosto da Bia. Eu brinco com ela.

P: Certo. E essa menina está na escola?

Aline: Não. Em casa. É que ontem eu tava fazendo coração e cartinha pra minha vó.

P: E o que você escreveu na carta?

Aline: Feliz dia das mães e da vovó também.

P: Você pode criar uma história com esse desenho aí?

Aline: Hum rum... Aqui era uma menina lendo um livro. Aí... (silencia por alguns segundos).

P: E aí?

Aline: Aí ela chegou atrasada pra escola. Estava chovendo. Aí, a menina não tinha sombrinha. Ela não estava conseguindo ir [para a escola]. Ela comprou uma sombrinha e mais uma sombrinha. Agora ela nunca mais vai indo pra chuva.

P: Certo. E qual é o nome da história que você contou?

Aline: Chapeuzinho Vermelho (D-E1 - Aline – Turma B)

No D-E1 de Aline é possível identificar elementos que parecem indicar o significado do título (diferente do D-E2 de Carol, que relatamos anteriormente). Por meio da análise das declarações, “[...] eu fiz uma cartinha [...] pra minha avó e pra minha tia também... E ela/e ela gostou muito”, podemos inferir que suas experiências lhe possibilitam perceber a função social da escrita e que essa linguagem, assim como a leitura, é uma forma de comunicar, de se expressar, de informar e de estabelecer relações com o outro (SILVA, 2013). Podemos inferir ainda que a escrita para Aline não se reduz a um objeto escolar, uma vez que os indícios apontam que suas experiências ocorrem em outros espaços e estão atrelados aos seus interesses como motivação para escrever. Ao dizer que escreve, deixa implícito que a criança assume para si uma postura de escritora e leitora, ainda que seja uma leitora e escritora iniciante nesse processo, como assevera Silva (2013).

A pergunta que fica é: Porque o personagem de Aline (provavelmente ela própria), que aparentava satisfação ao escrever carta e ler livro em casa, não cita essas atividades na escola e, além disso, seu personagem encontra dificuldade para chegar à escola? Danilo e Renato seguiram a mesma linha, preferiram citar situações de leitura e de escrita fora do ambiente escolar.

É oportuno frisar que os personagens criados pelas crianças, em sua maioria são do mesmo sexo que elas (exceto nos D-E de Paulo – turma A que seu personagem era uma menina chamada Bia). Esse foi outro ponto em comum com a pesquisa de Andrade (2007).

Segundo a autora, algumas vezes, os nomes atribuídos aos personagens chegam ser os próprios das crianças, “o que parece indicar uma identificação com eles” (p. 184).

Nas demais produções das crianças da turma B, as situações de escrita só foram mencionadas após os questionamentos da pesquisadora. Essas situações referem-se à “escrever palavras”, “fazer dever”, “fazer atividade”.

Esse leque de reflexão que se abre a partir das falas das crianças (turma A e B) nos leva a afirmar que, enquanto a escola da infância não for capaz de promover experiências que garantam um profundo envolvimento emocional e cognitivo da criança (MELLO, 2007), ou seja, enquanto não tiverem oportunidades de vivenciar experiências significativas, sejam elas de linguagem escrita, desenho, brincadeira, entre outras que respondam às suas necessidades, o silêncio das crianças será sempre uma grande resposta para refletimos sobre as atividades que são propostas a elas. Essas atividades, só serão reconhecidas por elas se forem vivenciadas de maneira que possuam sentido para suas vivências, e isso somente é possível se o professor ou professora que as acompanha for capaz de criar novas necessidades humanizadoras (MELLO, 2007; 2010).

Com base nas considerações apresentadas, que tratam dos aspectos mais gerais das produções individuais das crianças (desenho, personagens, cenário, histórias e experiências) faremos a análise de outros aspectos que revelam os sentidos que as crianças estão construindo em seus primeiros contatos com esse instrumento cultural.

Nessas considerações iniciais relacionadas ao sentido, verificamos que as crianças apresentam duas faces distintas. Uma relacionada aos significados que a sociedade, a escola e o professor e a professora reafirmam por meio de proposições de “atividades” alienantes e desprovidas da energia vital que gera o desejo de querer das crianças, da necessidade de vivenciar a experiência. A outra face resulta das vivências cotidianas que se mostram fora da organizabilidade da escola. Essa é uma face que espreita e se mostra sempre que encontra uma possibilidade em meio as propostas de atividades ou mesmo pela subversão/negação dessas propostas. Da nossa parte importa destacar que é preciso assumir as rotinas escolas e as vivências extra escolares das crianças como meio de ampliar o repertório cultural das crianças que qualificam o processo de aquisição da linguagem escrita.

5.2 QUE SENTIDOS AS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES ATRIBUEM À LINGUAGEM ESCRITA?

A partir desse ponto, se faz importante compreender que as experiências educativas, que as crianças vivenciam ao longo da infância (sejam de linguagem escrita ou outras) vão dando a elas as condições para a apropriação do significado da realidade que vive e, portanto, as condições dessa apropriação pode levá-las a formar sentidos pessoais adequados ou estereotipados das relações reais ou das experiências que vivenciam.

Nas palavras de Mello (2010) a apropriação da linguagem escrita, quando esta acontece de forma estereotipada (alienada), ou seja, quando os sentidos atribuídos à escrita, pela criança que dela se apropria, foge de sua função social, pode prejudicar as relações futuras (e porque não dizer presentes) da criança com esse instrumento cultural. Na maior parte das vezes, é oportunizado apenas o conhecimento técnico da escrita para aprender a codificar e a decodificar, e não a compreender o objetivo pelo qual ela foi criada, qual seja: *“para comunicar, informar, expressar ideias, vontades e contribuir para o desenvolvimento intelectual do homem”* (SILVA, 2013, p. 110, grifos da autora).

Refletir sobre essas questões exige um olhar atento e sensível ao que as crianças falam sobre suas experiências com a escrita (**o que escrevem, por que e para que escrevem**) – pois como diz Mello (2010, pp. 332-333) “a condição para conhecer os sentidos é a própria expressão das crianças”. Desta forma, a partir dos dados das entrevistas individuais e coletivas, trazemos algumas falas que revelam as percepções do que seja a escrita para as crianças das instituições pesquisadas.

O que vocês escrevem na escola? E em casa vocês também escrevem? E vocês gostam de escrever? Porque e para que vocês escrevem? Essas e outras perguntas nortearam nosso diálogo com as crianças.

5.2.1 O que as crianças dizem que escrevem?

“A gente escreve aquelas atividades que a professora faz toda vez pra gente.” (H-C, Carol, turma A).

Considerando que as atividades são elementos da produção de sentidos, Asbahr (2014) assegura que não há como analisar o conceito **sentido** como se este fosse atribuído pelo sujeito independentemente de sua **atividade**, pois é na e pela atividade que o sujeito estabelece vínculo com o mundo que o rodeia, apropria-se dos significados e atribui sentidos a ele. Leontiev (2004, p. 115) deixa claro, contudo, que nem tudo o que a criança faz pode ser

considerado como atividade. “A atividade, só realmente acontece quando surge para satisfazer uma necessidade”. Assim, a primeira condição de toda atividade é a necessidade. Em outras palavras, a necessidade é a mola da atividade – ou seja, é o que impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de modo significativo.

Cabe aqui perguntar: Podemos considerar como atividade o que as crianças dizem que escrevem? O que é proposto às crianças, é estabelecido pelo princípio da necessidade?

Assim, embora tenhamos caracterizado algumas situações de escrita das turmas pesquisadas, o ponto de vista das crianças sobre o que elas escrevem nos pareceu bastante relevante para refletirmos um pouco mais, sobre aquilo que tem sido proposto às crianças nas instituições de Educação infantil. Aqui recuperamos a discussão entre atividade e ação, compreendendo que a concepção do que seja a atividade, tal como concebe Leontiev (2004), “realmente é revolucionária e não nos parece ser nela que se baseia a maioria das práticas dos pré-escolares” (MORAES, 2015, p. 122).

Em relação à pergunta “E vocês aqui na escola, também costumam escrever? O que?”, as respostas das crianças nas entrevistas individuais e coletivas estão diretamente relacionadas às situações de escrita vivenciadas por elas em sala e manifestam de certo modo as concepções das professoras, em relação à escrita. Vejamos o que as crianças da instituição pública (turma “A”) disseram:

[...]

Carol: A gente escreve todas aquelas atividades que a professora faz toda vez pra gente.

P: Que atividades são essas?

Crianças: a...e...i...o...u... (responderam em coro)

Isa: a...e...i...o...u

P: E o que mais vocês escrevem?

Paulo: Um dia eu desenhei um boi grandão.

P: Um boi?

Davi: É, e o “b” do boi também ((risos)).

Isa: Ela [a professora] pegou uma folha e colou no nosso caderno e aí a gente fez ba-be-bi-bo bu- bao.

Helen: A gente pintou todos os desenhos do b.

Isa: Eu pintei o meu bem bonitinho a professora disse.

Davi: Eu fiz rapidinho assim ó... vum...vum...vum ... (Davi faz som e gesto como se estivesse escrevendo rápido).

Paulo: Mas, se a gente não fizer bem bonito a gente não vai lá pra fora.

Carol: É... e nem vai pro parque também.

[...]

(H-C, turma A)

Ao direcionarmos a pergunta nas entrevistas individuais, as respostas não foram diferentes: “Eu escrevo o “I”, o “A”, o “O”, o “B”, e meu nome também” (Isa D-E/2), “Eu faço dever do O e o I – oi, do O, do U – ou e do I.” (Helen – D-E/2), “Eu escrevo o meu nome

do palitinho e o dever do 1, 2, 3, 4 e do 5...” (Carol, D-E/1), “Eu escrevo devagar, aí eu só faço um pouco” (Paulo, D-E/2), “Eu escrevo todo o meu nome, daí eu posso ir brincar” (Davi, D-E/2).

Aqui compete indagar novamente: Será que nesses tipos de tarefas citadas acima, podemos encontrar as necessidades e forças motivadoras para se escrever? Qual o objetivo que a criança pretende alcançar, já que ela escreve, por exemplo, como condição para sair para o recreio, como disse Paulo (H-C) ou para ir brincar, como disse Davi (D-E/2)? Não havendo um objetivo próprio da criança, que esteja vinculado ao seu motivo e a sua necessidade, como podemos dizer que as crianças estão em atividade de escrita?

Com base na situação exposta pela fala das crianças, concordamos com Moraes (2015) que a forma como a escrita vem sendo apresentada às crianças, em especial as da pré-escola, “não resta dúvidas que a escola tem entendido atividade como sinônimo de ação, bastando que a criança esteja agindo sobre algo para que esteja fazendo uma atividade, mesmo que o motivo que a levou a fazer aquilo não seja uma necessidade que se apresentou nela” (MORAES, 2015, p. 123).

Vigotski (1995) defende que o ensino da escrita na educação infantil, deve pautar-se na necessidade da criança em expressar-se. Para isso é imprescindível que as crianças vivenciem atividades em que a escrita se apresente com a sua *função social*, por meio, por exemplo, do registro de um passeio realizado pela turma, da produção de um texto coletivo, enfim, de situações que favoreçam a participação ativa da criança e que tratem a escrita não como mero código a ser decifrado.

Assim, treinos do A-E-I-O-U, do BA-BE-BI-BO-BU não podem ser considerados como atividades e sim como ações cujo motivo é, muitas vezes do professor e não das crianças, pois não há neles coincidência entre motivo e objetivo. As crianças são levadas simplesmente a repetir, copiar, cobrir, sem que saibam o porquê ou o para quê do que realizam, como afirma Moraes (2015). Com isso as possibilidades de expressão e, conseqüentemente, de aprendizagem das crianças ficam limitadas, “uma vez que ela está ocupada com o treino de escrita e pela escrita ela não pode expressar-se ainda, porque está ainda aprendendo as letras” (MELLO, 2009, p. 27).

As falas das crianças da turma “B” (instituição particular) também parecem indicar o que elas costumavam escrever na instituição:

P: E o que vocês escrevem aqui na escola de vocês?

Loren: Eu já escrevi sanfona

P: Sanfona?

Aline: Eu escrevi mágico daqueles que tem no circo.
 Renato: Eu escrevi garrafa.
 P: Garrafa? E como você escreve garrafa?
 Renato: Hum... G...a...r...a...f...a
 Loren: Não. É... g-a-r-r-a-f-a
 P: E o que mais vocês escrevem?
 João: Eu fiz um dinossauro. Um dia eu até contei a historinha lá na biblioteca.
 Danilo: A gente leva pra fazer em casa também.
 Loren: É, mas eu faço rapidinho pra poder eu ir brincar.
 [...] (H-C, turma B – instituição Novo Horizonte)

Nas entrevistas individuais as falas se assemelham ao que disseram em grupo:

P: O que você costuma escrever na sua escola?
 Loren: Hum... Na atividade de hoje?
 P: O que você costuma escrever?
 Loren: Eu escrevi animais, pessoas, lua, sol e estrela... E plantas. Noite e dia também.
 P: E o que mais você escreve?
 Loren: Tem uma atividade que a gente fez um dia de circo lá no nosso livro.
 P: E que atividade era essa?
 Loren: A gente tinha que escrever quatro palavras que comece com a letra “c”.
 P: Ah! Então vocês escreveram algo sobre o circo?
 Loren: Não, não era assim... a gente tinha que achar lá no livro uma palavra que/que comece com a mesma letra c. Aí eu escrevi casa, é:... Eu não me lembro das outras...
 P: Entendi.
 Loren: Depois a gente brincou de circo na nossa sala! (D-E/2 - Loren)

P: O que você costuma escrever na sua escola?
 Aline: Um trabalho
 P: É? Que trabalho?
 Aline: De fazer o nome, as palavras da bíblia. (D-E/2 - Aline)

Renato: Eu escrevo às vezes umas pessoas brincando...
 P: Pessoas brincando?
 Renato: É porque eu gosto de fazer o Minecraft brincando.
 P: Certo. (D-E/1, Renato).

P: E na sua escola, você também costuma escrever?
 João: Aqui na minha escola?
 P: Sim.
 João: Um dia eu escrevi dinossauro e um vulcão também. A gente leu a historinha e aí a gente fez os desenhos e os nomes. (D-E 2 - João).

Danilo: Eu escrevo do que as pessoas gostam.
 P: É? E o que é que as pessoas gostam de escrever?
 Danilo: De ler, de brincar. (D-E/2 - Danilo).

Nota-se nesses fragmentos, uma característica comum às percepções das crianças dessa turma acerca do que elas escrevem: escrita de palavras. Vale destacar aqui que, em conversa informal com a professora no período de observação na turma, ela fez questão de relatar que as propostas de escrita realizadas com as crianças, partiam sempre de um texto (poesias, poemas, histórias, músicas) – foi o que observamos. Contudo, as falas das crianças,

parecem indicar que o uso do texto nessa situação não está cumprindo sua função, ele é usado muito mais como um pretexto para explorar a escrita de palavras (“A gente tinha que achar lá no livro uma palavra que comece com a mesma letra c” (D-E/2, Loren). “A gente leu a historinha e aí a gente fez os desenhos e os nomes” (D-E/2, João)).

Para Moraes (2015) não podemos considerar que uma criança esteja em atividade só porque sua professora explora com ela palavras, que nem sempre surgem de uma situação real de uso social da escrita. O que são as palavras “sanfona”, “garrafa”, “mágico”, “lua”, “estrela”, “noite”, “dia”, “casa” e tantas outras, se não estiverem ligadas a um sentido mais amplo?

Para a autora, o trabalho de explorar palavras tem seu valor para que as crianças percebam os elementos que as compõem, porém não revelam todo o potencial de trabalho com a escrita na Educação Infantil. “Priorizar a palavra ao invés da ideia posta no texto é deixar de lado o trabalho com a essência da escrita para valorizar apenas um de seus aspectos [– o aspecto técnico]” (MORAES, 2015, p. 184).

“É, mas aí eu faço rapidinho pra poder eu ir brincar, né” (H-C – Loren, turma B). Pela fala de Loren na entrevista coletiva compreende-se que ela escreve uma coisa pensando em outra, ou seja, “a criança faz o treino da escrita como um obstáculo a ser vencido para aí sim, realizar a atividade almejada e verdadeira motivadora do seu agir” que é ir brincar (MELLO, 2010, p, 337).

Seguindo essa linha de raciocínio, Silva (2013) afirma que a escrita para a criança, nesse caso, corre o risco de ser somente uma ação ligada a uma operação motora de reproduzir o que foi solicitado e não se tornar uma atividade, uma vez que a criança se esforça para obter tempo para brincar e não para satisfazer uma necessidade de se expressar por meio da escrita. Nesse caso, o motivo pelo qual a criança escreve, não coincide com o resultado previsto para a ação, afirma a autora.

Mello (2010) esclarece que, ao realizar uma ação que se configura não como processo de aproximação ao fim desejado, mas como obstáculo a ser vencido para a aproximação a esse fim almejado, a “atividade” se constitui como atividade alienada. “Sem lugar para o afetivo – desejo, vontade ou motivo que se concretiza como fim imediato da ação que se realiza –, a aprendizagem fica comprometida: fazer exercício de escrita motivado por ir brincar [ou ir para o recreio] retira a atenção da criança do processo de aprendizagem”. (MELLO, 2010, p. 337).

É nesse aspecto que Leontiev (1988) chama atividade não a qualquer fazer da criança, mas aquele fazer que possua sentido verdadeiro para o indivíduo que o realiza.

Compartilhando das ideias de Leontiev, Mello (1999) diz que o sentido é dado pela relação entre o motivo e o resultado previsto para a ação. Para a autora, se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se o sujeito atua efetivamente motivado pelo resultado que alcançará no final da atuação – ou ainda, em outras palavras, “se o resultado da ação responde a uma necessidade, motivo ou interesse do sujeito -, então a atividade tem um sentido para o sujeito que a realiza. Nesse caso, o sujeito precisa estar inteiramente envolvido em seu fazer: sabendo por que realiza a atividade e querendo chegar ao seu resultado”. (MELLO, 1999, p. 21). Que não era o caso de Loren, pois ela não parecia estar envolvida com a escrita e sim com o que poderia fazer depois.

Em relação à pergunta sobre **o que escrevem em casa** pôde-se perceber que as crianças pouco diferenciam o que escrevem nas instituições, do que escrevem em casa e não fazem referência com situações vivenciadas em outros espaços, como mostram os trechos a seguir:

Isa: Eu escrevo as letras... isso e depois isso (rabisca algumas letras no papel)

P: É? E pra que você escreveu isso aí?

É. Por que minha mãe diz que a gente temos que escrever pra gente saber as letras.

P: Certo. (D-E/2).

Carol: Lá em casa eu faço só o dever... Eu faço um coração, uma estrela... Aí quando acaba a mamãe arranca uma folha e põe pra eu escrever meu nome. Aí eu desenho também.

P: Certo. (D-E/2 – Carol, turma A)

Helen: Lá em casa?

P: Sim.

Helen: Eu faço o dever do meu nome também... (pausa). Meu pai disse que é pra gente saber escrever o nome da gente. Eu, eu também pego meu livrinho de Jesus pra olhar.

P: Você tem outros livros em sua casa?

Helen: Não, só aquele de Jesus e daquela história que você me deu.

P: Certo. (D-E/2 – Helen, turma A)

Davi: Lá em casa eu não faço é nada.

P: Ah...não escreve nada?

Davi: Não! Lá eu só gosto de brincar de robôs, eu e meu colega. Eu tenho um monte de robôs velhos ((risos)).

P: Certo. (D-E/2 – Davi, turma A)

Paulo: Não lembro.

P: Você não lembra?

Paulo: Eu só lembro que as vezes tem que fazer os desenhos. Eu gosto de desenhar com a Bia.

P: Certo. (D-E/1 – Paulo, turma A)

Observa-se que uma questão claramente mencionada nas falas das crianças é a expectativa dos pais em querer que seus filhos se alfabetizem precocemente na Educação Infantil: “Porque a mamãe arranca uma folha e põe pra eu escrever” (D-E/2 – Carol), “Minha

mãe diz por que a gente tem que escrever pra gente saber as letras” (D-E/2 – Isa), “Meu pai disse que é pra gente saber escrever o nome” (D-E – Helen). Essas crianças provavelmente eram submetidas em casa a exercícios de escrita na tentativa de alfabetizá-la, possivelmente de uma forma impositiva.

Esse resultado também é apontado na pesquisa de Cruvinel (2010) e Silva (2013). Ao dialogarem sobre a importância da leitura e da escrita, as autoras perceberam pelas falas das crianças expectativa dos pais quanto ao saber escrever na pré-escola. Argumentam que, essas expectativas são sustentadas pela ideia de quanto mais cedo a criança for introduzida de forma sistemática nas práticas da escrita, quanto mais cedo assumir o estatuto de aluno, maiores serão suas possibilidades de sucesso na escola, na vida e no progresso tecnológico do país. Para Mello (2009) isso decorre da pressão dos pais, mas principalmente da formação dos professores que trabalham com a Educação Infantil. “Disso resulta que a inserção na cultura escrita ocorre de forma a não contemplar a criança nas relações em que ela pode estabelecer com a escrita e com a leitura e que esse processo pode ser destituído de sentido positivo a sua apropriação (SILVA, 2013, p 116).

Vejamos o que disseram as crianças da turma B (instituição particular) sobre o que escrevem em casa:

Loren: Tem vezes que eu escrevo e tem vezes que eu não lembro

P: Você não lembra?

Loren: É... Porque as vezes eu vou brincar e aí eu esqueço. É porque eu tenho uma malinha de roupas de bonecas e aí eu gosto de ficar trocando.

P: Certo. (D-E/2)

Aline: Eu escrevo as coisas da bíblia.

P: Que coisas?

Aline: As coisas que tem lá de fazer o dever. Mas aí quando eu canso eu paro... Aí eu vou brincar, entendeu?

P: Entendi. (D-E/2)

P: E você, também escreve em casa?

Renato: Na verdade eu fico pintando um diamante do Minecraft

P: Diamante do Minecraft?

Renato: É... eu sou pintor! Eu gosto de ser pintor.

P: Certo. (D-E/2)

P: E você, escreve em casa também?

João: Sim:... o dever do meu livro. Mas, aí depois eu gosto de colecionar figurinhas de dinossauro. Eu tenho aquelas revistas de colecionar. Sabia que eu tenho todos os dinossauros?

P: Legal! (D-E/2)

P: E lá na sua casa, você também escreve?

Danilo: Eu escrevo qualquer coisa...

P: Qualquer coisa?

Danilo: Eu gosto de desenhar as coisas... de brincar de planetários com o meu amigo, as vezes ele vai lá em casa.

P: Legal! (D-E/2)

O que chama atenção na fala das crianças, não é o fato de afirmarem que escrevem em casa porque tem tarefas para fazer, mas a forma como fazem questão de citar e explicar o que gostam de fazer. Loren, por exemplo, diz que escreve, mas que as vezes esquece, porque vai brincar e gosta de ficar trocando as roupas da boneca. Renato prefere falar que gosta de pintar seu personagem preferido – o Minecraft. João diz que escreve o nome, mas gosta mesmo é de colecionar figurinhas de dinossauro. Danilo diz que escreve qualquer coisa, mas na verdade o que gosta mesmo é de desenhar e de brincar de planetários.

Para Mello (2010), ao indicarem o que gostam de fazer (brincar, desenhar, pintar, colecionar), as crianças demonstram uma atitude que favorece seu desenvolvimento na escola, pois apontam um motivo que potencializa sua aprendizagem e desenvolvimento. Essa atitude resulta, segundo Leontiev (2004), de situações vivenciadas pelas crianças em que o conhecimento assume importância em sua vida e não quando este é apenas uma condição externa imposta por alguém.

Após terem relatado sobre o que escreviam na escola e em casa, perguntamos se gostavam de escrever. Nas entrevistas individuais verificamos que, nos dois momentos do D-E, algumas crianças responderam que não gostavam muito, justificando: “Não gosto muito, porque às vezes é chato escrever” (D-E/2 – Paulo, turma A), “Eu não gosto só de fazer dever.” (D-E/1 – Davi, turma A), “Eu só gosto de pintar, de escrever não às vezes (D-E/1 – Carol, turma A), “Mais ou menos, às vezes sim e às vezes não” (D-E/2 – João, turma B), “Hum... Quando é muito eu não gosto.” (D-E/2 – Loren, turma B). Todas as demais disseram que sim, que gostam de escrever. Nas entrevistas coletivas (H-C), retomamos a pergunta (E vocês gostam de escrever?), os grupos de ambas as instituições foram unânimes em afirmar que gostam de escrever (Sim::...), com algumas ressalvas (Mas::...), as repetição e a quantidade de tarefas parece não agradar as crianças (“Mas, quando a gente repete um monte de vezes, a gente não gosta” (Carol, turma A), “Mas, quando é muito o Minecraft cansa!” (Renato, turma A).

Pelas falas das crianças é possível dizer que, se o ato de escrever para elas estiver atrelado unicamente à promoção de tarefas relacionadas à escrita mecanizada que conduz ao cansaço e impede o desenvolvimento do desejo de expressão na criança, é presumível, como diz Vigotski (1995, p, 201), que esses tipos de tarefas possam tornar-se enfadonhas (“chatas”) às crianças, já que elas não atuam por suas próprias necessidades e não se envolvem afetiva e psicologicamente nas experiências realizadas. A **relação afetiva e psicológica** por parte da

criança com aquilo que ela realiza é o que caracteriza o seu fazer como uma **atividade** e não apenas como uma tarefa a ser cumprida.

Em outras palavras, se a criança registra, por exemplo, o que se passou durante o dia na sua instituição para que todos se lembrem no dia seguinte e, ao dar o horário de ir embora, não se apressa e continua terminando seu registro até que efetivamente o complete, dizemos que ela realiza uma atividade, pois está emocionalmente envolvida e motivada pelo objetivo de sua atividade: registrar o dia para se lembrar depois. Motivo e objetivo da atividade, nesse caso, coincidem e daí resulta um envolvimento emocional positivo.

Portanto,

Como professores da Educação Infantil precisamos compreender que se realmente queremos que nossas crianças estejam em atividade para que se desenvolvam cada vez mais, precisamos nos empenhar em criar nelas necessidades que podem se tornar motivos para que a criança aprenda. E não é quando chegamos com tudo pensado somente por nós previamente e entregamos para as crianças para elas executarem que elas estarão em atividade. (MORAES, 2015, p. 124).

A maneira como organizamos e apresentamos algo para as crianças é fundamental para que esta se caracterize como uma atividade. Portanto, ao priorizar o mecanismo da escrita como apenas uma ação do fazer, em detrimento de sua função como uma atividade significativa, passa-se uma ideia negativa em relação a escrita e com isso, a motivação para que as crianças comecem a escrever fica comprometida, já que não sentem necessidade da escrita e não têm clareza de sua função. Nessa perspectiva, priorizar a necessidade da criança e dar a elas vez e voz, parece ser o caminho para que elas estejam de fato em atividade.

Após essas indagações direcionamos a questão fundamental da entrevista “Porque e para que as crianças escrevem”? É o que veremos no tópico a seguir.

5.2.2 Por que e para que as crianças escrevem?

Podemos pontuar questões como: “Professora a gente pode brincar? Agora não!”; “Professora eu posso desenhar outra coisa?”; “A gente vai escrever tudo isso professora? Sim senhores!”, presentes no subtópico referente as propostas de linguagem escrita e as manifestações das crianças como ausência de atividade, portanto, da necessidade que é a expressão máxima da produção de sentido sobre algo. Ainda que as crianças escrevam ou falem sobre o porquê e o para quê da linguagem escrita, há que se considerar que isso não significa que seja a expressão da produção de sentido resultante de atividade. Nossa assertiva assume não só o próprio conteúdo produzidos juntamente com as crianças em torno da

linguagem escrita como também os anúncios/denúncias que a literatura vem apresentando em relação a escola como expressão da reprodução de significados desprovidos de grandes possibilidades de produção de sentido.

A seguir temos o recorte de um diálogo com as crianças que nos permitem verificar que embora as crianças tenham sede de saber, de dizer, de comunicar, ainda assim o que elas tem conseguido acumulado enquanto repertório cultural está aquém de seus potenciais como revela o quadro 10.

[...]

Pesquisadora (P): Vamos continuar a história dizendo para a menina Rute por que e para quê a gente escreve? Quem quer falar?

CRIANÇAS: Eu./eu/eu/eu...

(H-C, turma A)

Pesquisadora: Agora vamos ajudar a ajudar a menina Rute a compreender “por que” e “para que” a gente escreve?... Quem quer falar?

CRIANÇAS: Eu/eu/eu/eu...

P: Óh...Um de cada vez tudo bem?

(H-C, turma B)

Para uma melhor visualização dos resultados relacionados a estas perguntas, optamos por apresentá-las em forma de quadro, de maneira a sintetizar os diferentes sentidos atribuídos pelas crianças pesquisadas.

Quadro 10 - Respostas das crianças em relação à pergunta “Por que e Para que a gente escreve”.

Sujeitos	Entrevistas individuais – D-E/2	Entrevistas coletivas - H-C
Carol (turma A)	<i>Por que: Pra nós fazer um bocado de coisas. Para que: Pra poder minha professora vê.</i>	<i>Por causa que nós tem dever pra fazer</i>
Isa (turma A)	<i>Porque a gente temos que escrever pra gente saber as letras. Pra nós estudar... pra gente escrever:... pra gente pintar os números... E aí a gente vai poder crescer pra trabalhar.</i>	<i>É pra gente aprender e crescer. E aí quando a gente crescer, a gente vai trabalhar e fazer curso e estudar.</i>
Helen (turma A)	<i>É por que a professora faz tudo que tem no quadro pra nós.</i>	<i>Porque a gente faz as tarefas pra ficar inteligente! E pra pensar também.</i>
Paulo (turma A)	<i>Eu não sei. Pra gente aprender a ler e escrever, daí a gente vai lá pra outra escola!</i>	<i>A gente escreve porque a gente tem que fazer muita coisa daqui [da instituição].</i>
Davi (turma A)	<i>Por quê? (silêncio). Não sei. Pra gente escrever... aí a gente vai ter que fazer o nome todinho, senão a gente não vai pra outa escola!</i>	<i>Pra gente poder fazer o nome e pra gente escrever, gente brincar também.</i>
Loren (turma B)	<i>Pra aprender a escrever pra quando fazer faculdade já saber escrever tudinho... Pra aprender fazer o sonzinho...</i>	<i>A gente escreve pra gente aprender a ler e escrever... E também pra gente aprender a fazer o sonzinho das letras.</i>
Aline (turma B)	<i>Por causa a gente tem dever pra fazer na escola. Pra gente aprender escrever, pra gente</i>	<i>Pra ser inteligente e também pra gente escrever cartinhas.</i>

	<i>desenhar também.</i>	
Renato (turma B)	<i>Porque eu gosto de desenhar. Por que a gente tem que ser inteligente.</i>	<i>Pra fazer atividade toda hora e pra gente lê também. Pra gente pensar.</i>
Danilo (turma B)	<i>Por causa que a gente tem que fazer o dever. Pra aprender o alfabeto. Daí a gente tem que estudar</i>	<i>É porque a gente tem que aprender a estudar. E pra aprender o alfabeto.</i>
João (turma B)	<i>Porque eu tenho que escrever mesmo. Pra desenhar as coisas que a gente gosta e pra ficar inteligente também.</i>	<i>Pra gente aprender tudo o que a gente pode...e desenhar e pintar tudo o que a gente faz.</i>

Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017).

As respostas apresentadas no quadro 10 explicitam de forma resumida os sentidos que a crianças, de ambas as instituições, estão aprendendo a atribuir à escrita e denunciam a relação que construíram nas situações vivenciadas com a escrita nas práticas pedagógicas (MELLO, 2010). “Com isso, já se percebe que as “atividades” que em geral são utilizadas para ensinar a escrever pecam por sua finalidade e pelo sentido que imprimem à atividade” (MELLO, 2009, p. 29).

Para algumas crianças, depreende-se que escrita é compreendida como um amontoado de coisas sem significado ou função social, conforme revelado: “A gente escreve porque a gente tem que fazer muita coisa daqui [da instituição]” (H-C - Paulo, turma A), “Pra fazer um bocado de coisas” (D-E, Carol, turma A). Para outras escreve-se “Porque tem dever pra fazer na escola” (D-E - Aline, turma B), “Pra fazer atividade toda hora” (H-C, turma A) ou unicamente “porque a professora tem que vê”, como disse Carol (D-E – turma A). Para Mello (2010) escrever com essa função, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, torna para a criança o sentido de escrita que se faz na escola para atender as exigências da instituição ou da professora, ou seja, porque tem a obrigação de realizar muitas coisas.

Nesse ponto amplio o diálogo das crianças com o estudo de Mello e Bissoli (2015) ao afirmarem que “[...] não se trata, pois, da quantidade de tempo [e de “atividade”] que se dedica à linguagem escrita na escola, como atestam a realidade de muitas crianças na educação infantil e a realidade típica dos anos iniciais do ensino fundamental [...]” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 138). Trata-se sim, de como concebemos a cultura escrita e de como a apresentamos às novas gerações. A ênfase na quantidade de tarefas, em detrimento dos motivos e das necessidades das crianças favorece o cansaço e impossibilita a ampliação e a criação de novas necessidades, asseveram as autoras.

Escrever “*Pra saber ler*”, “*Pra aprender a ler*” foi outro aspecto bastante citado pelas crianças de ambas as turmas (A e B). Pode-se inferir que para essas crianças ler é juntar letras, sílabas ou palavras. Nesse caso, “ler não chega a ser a busca de significado ou a compreensão da mensagem de um texto escrito”, como afirma Mello (2010, p. 339). Da mesma forma, escrever se torna grafar sons e não uma forma de comunicação com os outros, para expressar o que sentimos, pensamos, aprendemos.

Na turma “B” (instituição particular), as leituras eram feitas quase sempre nos livros didáticos utilizados na elaboração de tarefas, ou ainda nos livros de literatura infantil, sequenciados de tarefas de escrita, como vimos na seção anterior. Na turma “A” (instituição pública), além da precariedade dos materiais escritos, principalmente de livros infantis, após a leitura ou contação de histórias também realizava-se tarefas mecânicas de escrita. Para Cruvinel (2010) esse modo de apresentar a leitura para as crianças (com o empenho de fazer tarefas de escrita) dificulta o reconhecimento da leitura como forma de se expressar, de dizer, de contar coisas, de comunicar, de informar e de se informar.

Para a autora, a instituição escolar precisa conceber a leitura como objeto de cultura herdada histórica e socialmente das gerações precedentes e que, portanto, só pode fazer sentido às crianças quando elas aprendem seu uso social. Enfatiza que, insistir em apresentar a leitura e a escrita como um sistema de decodificação, como uma técnica mecanizada de transformar letras em sons, juntar sílabas, identificar palavras, “é contribuir para que cresça ainda mais o número de pessoas que, apesar de ter vivenciado o processo de escolarização, não se apropriou dessa função psíquica que é a leitura e a escrita como prática cultural e, portanto, não é capaz de objetivá-la nas relações sociais” (CRUVINEL, 2010, p. 54).

Os trechos apresentados a seguir trazem outras falas em que o sentido de escrita refere-se a relação letra/som. A fala de Loren (turma B), por exemplo, indica claramente essa relação quando diz, em dois momentos das entrevistas (D-E e H-C) que escrever é fazer “sonzinho”, como destacamos no quadro acima e mais uma vez no diálogo a seguir:

Loren: A gente escreve pra gente aprender a ler e escrever

P: E o que mais?...

Loren: E também pra gente aprender a fazer o sonzinho.

P: Pra aprender a fazer o soquinho?

Loren: As letras pra fazer o som de O, do E...

P: Então é para isso que a gente escreve?

Loren: Hum rum

(H-C – Loren, turma A)

P: E você sabe por que as crianças escrevem?

Loren: É porque a gente aprendeu a fazer o sonzinho.

P: Que som?

Loren: É que toda letra tem um som.
[...] (D-E/2 – Loren, turma A).

Para Mello e Bissoli (2015):

[...] engana-se quem pensa que o domínio da correspondência entre som e letra seja a meta fundamental a ser alcançada no processo de apropriação da escrita. O que vai, de fato, caracterizar essa apropriação é o estabelecimento de uma relação com a linguagem escrita como uma representação de primeira ordem, o que significa que escrevemos ideias e não sons que remetem a ideias, escrevemos informações e não sons que remetem a informações escrevemos intenções de comunicação e não palavras que remetem à nossa intenção de comunicação. (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 145).

Para a criança Loren e “para outras crianças com a mesma compreensão de escrita como resultado da relação som-letra e que chegaram à escola sem conhecer a função social da escrita, muito provavelmente, escrever significa escrever letras e ler significa reconhecer os sons das letras” (MELLO, 2010a, p. 45). Do ponto de vista da autora, escrever é registrar uma ideia e quando lemos não procuramos sons representados e sim a ideia que o autor do texto tentou transmitir. Conclui que escrever não são mecanismos motores, mas processos intelectuais complexos que a criança vai se apropriando ao longo do tempo (MELLO, 2010).

A compreensão de escrita como mecanismos motores, algo simplificado ficou mais bem evidenciada na fala de Danilo (turma B), ao pronunciar em duas ocasiões das entrevistas (em destaque no quadro 10), que a gente escrever para aprender o alfabeto. Vemos o fragmento que aponta tal fala:

P: Quem mais quer falar?
Danilo: Eu...
P: Diga Danilo, por que a gente escreve?
Danilo: É porque a gente tem que aprender a estudar:...
P: E para que a gente escreve?
Danilo: **Pra aprender o alfabeto.**
P: Aprender o alfabeto?
Renato: Eu já sei o alfabeto.
(H-C – Danilo, turma B).

P: E você sabe por que a gente escreve?
Danilo: Por causa que a gente tem muito trabalho pra fazer na escola.
P: É? E pra que você escreve?
Danilo: **Pra fazer o alfabeto.**
(D-E//2– Danilo, turma B)

Danilo parece não compreender que a escrita serve para registrar para ler depois, para lembrar de algo, para comunicar, expressar sentimentos e ideias. Para ele, escrever resume-se a fazer o alfabeto. No entanto, Silva (2013) argumenta que essa habilidade que tanto a escola insiste com as crianças é insuficiente para o aprendizado da escrita porque não pressupõe a

compreensão, ou seja, a produção de sentidos. “As letras constituem apenas o aspecto técnico da escrita, mas não constituem a sua essência” (MELLO, 2010, p. 46).

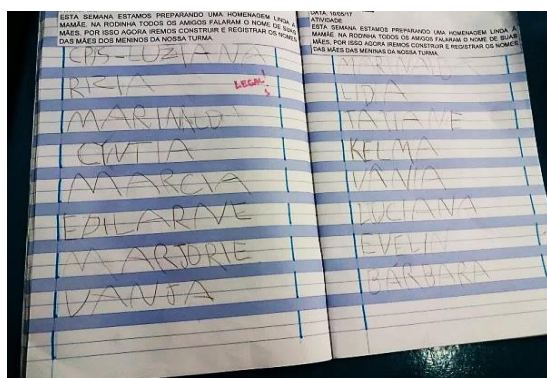
Vale relatar um episódio ocorrido após a entrevista individual de Danilo (D-E/2). Enquanto aguardava a próxima criança para a entrevista, a bibliotecária que estava no recinto, aproximou-se e parecia surpresa com a fala de Danilo. Comentou que na instituição o letramento era proposto como um elemento norteador para as práticas de leitura e escrita e que as professoras não trabalhavam letras do alfabeto de forma mecânica, isolada. Suspeitou que Danilo estivesse estudando fora da escola com alguma professora particular.

Analisando cuidadosamente os registros das observações, percebemos que a professora trabalhava algumas palavras que julgava significativas usando o alfabeto móvel. Tais palavras geralmente estavam relacionadas a alguma tarefa que as crianças já tinham feito. Depois de as crianças fazerem suas tentativas de montar a palavra, a professora ia até a lousa e a escrevia de maneira correta. Nesse momento a professora também enfatizava a correspondência entre letra e som. A cena a seguir revela um desses momentos.

[...] A professora lê o comando da questão: “Esta semana estamos preparando uma linda homenagem a mamãe. Na rodinha de hoje todos falaram o nome de suas mães, por isso agora iremos escrever os nomes das mães das meninas da turma, certo! Porque ontem nós já escrevemos o nome da mãe dos meninos”. A professora vai até a lousa, as meninas citam o nome de suas mães e todas escrevem em seus cadernos (brochura). [...] “Agora cada um vai formar o seu nome e o nome de sua mãe com o alfabeto móvel, vamos lá?”. As crianças recebem o material e começam a formar os nomes. (Diário de Campo, 10/05/2017 - sessão nº 4)

As fotos a seguir ilustram a situação descrita.

Foto 52 - Escrita de palavras



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2017.

Foto 53 - Uso do alfabeto móvel



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2017.

Mello (2009) afirma que a meta principal da educação infantil não é a alfabetização, entendida como aprendizagem técnica que envolve o ato de escrever as letras. Trata-se, antes,

de criar as melhores condições para a construção de significações a partir das diferentes práticas sociais da escrita, em síntese, de elaborar a melhor forma de inserção da criança no mundo da cultura escrita.

Em outras falas, o ato de escrever é compreendido como preparação para ir para outra escola, conforme afirmação de Davi e Paulo: “*Pra gente fazer o nome todinho, senão a gente não vai pra lá pra outra escola!*” (D-E - Davi), “*Pra gente ir lá pra outra escola, né!*” (D-E - Paulo). Provavelmente essas crianças estavam se referindo a escola de Ensino Fundamental. Como já discutimos, o contato com a leitura e a escrita não tem, o objetivo de garantir que as crianças leiam e escrevam autonomamente ao final da educação infantil – e nem é uma condição para ingressarem ao Ensino fundamental. Para Mello e Bissoli (2015), a escrita é apenas parte do conjunto da cultura humana que se abre para a criança pré-escolar, não é a única coisa a ser feita e muito menos uma preparação para outra etapa de ensino.

Registramos também, respostas como: “*A gente escreve pra fazer faculdade quando crescer!*”, “*Pra gente aprender e crescer... E aí quando a gente crescer, a gente vai trabalhar e fazer curso e estudar!*” Essas afirmações indicam funções da escrita historicamente construídas, as quais evidenciam seu utilitarismo na sociedade contemporânea, e circulam nas instituições de educação infantil como justificativas para aprendizagem da escrita (BRITTO, 2005). Assim, se escreve para o mercado do trabalho, isto é, para —“trabalhar”, “fazer curso”; para atender às exigências da escola, ou seja, — para “aprender”, para ir para a “faculdade”, pra estudar”, “para ir para outra escola” etc.

Pelas afirmações das crianças fica evidente, portanto, que a preocupação em alfabetizar na Educação Infantil – com ênfase no domínio do código linguístico, sem fazer o uso social da escrita para o cotidiano – faz perpetuar procedimentos de educação tecnicista (BRITTO, 2005), abrevia a infância e influencia todo o desenvolvimento da inteligência e da formação humana da criança (MUKHINA, 1995; MELLO, 1999). Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem da escrita não a envolvem, porque são destituídos de sua função social e para ela e, na maioria das vezes, não se tornam atividades no sentido defendido por Leontiev (1988), como temos discutido ao longo deste trabalho.

Sem vivenciar situações em que a escrita é utilizada em sua função social, a criança também não aprenderá a pensar a escrita em sua função social, como instrumento cultural (para escrever histórias, bilhetes, registros dos fatos vividos), enfim, como um instrumento de expressão. Com isso, “suas relações futuras com a escrita serão condicionadas por esses sentidos que são estranhos à escrita em sua função social, ao significado desse instrumento cultural chave no processo de aprender na escola” (MELLO, 2010, p. 332).

Vale destacar que entre as afirmações apresentadas no quadro acima, verificamos que entre as crianças da instituição pública apenas uma atribuiu alguma função social à escrita: “*Pra gente ter que pensar também!*” (H-C – Helen, turma A). Entre as falas das crianças da instituição particular duas indicaram função social a escrita. É possível constatar o fato, por meio das seguintes falas: “*Pra gente fazer cartinhas também!*” (H-C – Aline, turma B), “*Pra gente pensar!*” (H-C – Renato, turma B). No demais as respostas revelaram que a finalidade da escrita, em suma, serve para fins tipicamente escolares, desconsiderando os principais motivos que a linguagem escrita possui socialmente.

Como afirma Vigotski (1995), a escrita é uma ferramenta que auxilia a criança no “pensar”, solucionar problemas, planejar, escolher, avaliar, organizar, expressar-se. A escrita é “pra pensar também”, como afirmam algumas crianças. Na concepção de Britto (2005) “pensar” constitui o sujeito – é o elemento fundamental de sua constituição e a escrita possibilita a estruturação do pensamento (BRITTO, 2005).

Completamos com as falas acima analisadas que, embora as crianças ainda não tenham se apropriado da cultura escrita em sua complexidade, de alguma forma elas significam a escrita e lhe dão um sentido pessoal (positivo ou não); apesar de as “atividades” com foco no ensino do código alfabético, trabalhadas pelas professoras das turmas ignorem as relações de escrita que essas crianças estabelecem no cotidiano, fora da escola desconsiderando os principais motivos que a linguagem escrita possui socialmente.

PESQUISADORA: Será que a menina Ruth compreendeu POR QUE e PARA QUE as pessoas escrevem?

CRIANÇAS: Sim::::...
(H-C, turma A)

P: E aí? Será que a menina Ruth conseguiu entender POR QUE e PARA QUE a gente escreve?

Loren: Acho que sim...
(H-C, turma B)

Se as crianças não souberem “por que” e “para que” estão escrevendo, qual a finalidade, o motivo e o resultado do ato cultural, cada vez mais suas chances de produzir a escrita com sentidos verdadeiro serão pequenas, tendo em vista que essa complexa atividade cultural será para elas uma tarefa mecanizada (MELLO, 2010; CRUVINEL, 2010; SILVA, 2013).

O “por que” e o “para que” reforçam o que apresentamos em termos de reflexão acerca do que as crianças retratam no subtópico sobre o que as crianças dizem que escrevem. De fato as crianças denunciam que suas experiências escolares são esvaziadas de atividades,

quando elas ocorrem, são reflexo da subversão dos pequenos em relação ao que a escola promove em termos de organização pedagógica do cotidiano das crianças.

5.2.3 A comunicação como expressão dos sentidos

Neste item, apresentamos a análise dos resultados da terceira técnica de escuta (Passeio – caça a escrita). Nessa técnica, pelo fato de aproximar as crianças de situações reais de escrita, observamos que, em alguns momentos, as crianças atribuíram significado e sentido adequado à sua função social, indicando uma relação mais consciente com a aprendizagem da escrita.

Para a realização dessa técnica foi designada a cada criança a função de detetive à caça da escrita, isto é, brincando, todas as crianças assumiriam o papel de detetive no desenvolvimento da atividade. Durante o trajeto, colocamos questões para que as crianças ficassem atentas aos escritos, buscando simultaneamente chamar a atenção para o reconhecimento da função social que a linguagem escrita assume em cada um dos lugares onde se faz presente (O que está escrito aí? “Por que” colocaram essa escrita aí? E “pra que” serve essa escrita aí?). Aqui, as crianças das turmas pesquisadas preencheram um lugar ativo na relação e isso despertou nelas o interesse pela atividade (passeio).

Vejamos as manifestações das crianças da turma A:

[...]

P: Todos entenderam como será o nosso passeio Caça a escrita?

Crianças: Sim...

Helen: Eu sei que a gente vai procurar escrita assim na nossa escola.

P: Isso! Vocês serão nossos detetives. Vocês sabem o que um detetive faz?

Helen: Ele tem um óculos verde...

P: Hum:...detetive usa óculos?

Helen: E aí depois ele procura...e aí depois ele procura os animais.

Carol: Ele/ele tem um óculos rosa também::...

Helen: Não é não, não tem não!

P: E aí o detetive faz o que Carol?

Carol: Aí ele acha um bocado de crianças

P: É::?...Então a função de um detetive é procurar alguma coisa e desvendar um mistério (segredo). Ele segue pistas até encontrar o que está procurando, certo? As pistas serão os escritos que temos que encontrar aqui na escola, Certo?

Helen: Eu já que ir ...

P: Agora vamos e não se esqueçam dos nossos combinados.

Helen: Ali:... (aponta em direção a uma parede)

P: Alguém sabe o que tá escrito ali::?

Helen: Balé:...

P: Por que você acha que está escrito balé?

Helen: Te uma bailarina. (desenho de uma bailarina e acima escrito “Ballet, alegria da criançada”)

P: Por que você acha que colocaram essa escrita aí?

Helen: Pra gente saber que é a dança do balé.

CRIANÇAS: Aqui::...aqui::...aqui::...aqui::...

P: O quê que tá escrito aí?
ISA: O menino tá brincando (aponta para o cartaz na porta da sala com o desenho de um menino brincando, ao lado está escrito “sejam bem vindos”).
P: É?...E pra quê que escreveram isso aí Isa?
ISA: É pras crianças brincarem aí dentro.
Carol: Não, não é não. Tá dizendo pra gente entrar.
P: E porque você sabe que está dizendo para entrar?
CAROL: Porque tem em toda porta.
P: Ah, quer dizer que é um cartaz de boas vindas?
Carol: É...
P: E vocês brincam aí dentro?
David: Quem dera! ((risos))
ISA: Achei...achei...achei...
P: Achou?...Vamos lá?... Detetive anda devagar. Não é para correr...((risos))
P: O que está escrito aí?..
ISA: Éh...éh...éh:.... Carimbó. (cartaz de anúncio da festa junina)
P: Carimbó?
ISA: Menino com as meninas...no festival...no festival dançando carimbó.
P: Hãn:..... E por quê escreveram isso aí?
ISA: Porque hoje é o carimbó aqui na escola.
Paulo: A gente vai dançar na festa junina...uma menina e um menino
CAROL: Eu achei aqui no portão na hora da saída.
P: É?...É isso que tá escrito aí?...Pra quê que escreveram isso aí no portão, Carol?
CAROL: Pra esperar... o pai e a mãe chega e aí lê isso aí. É pra esperar a gente.
P: É uma informação aos pais de vocês?
CRIANÇAS: É...
Carol: Olha ali um quadro.
ISA: Jesus tá lendo no livro. Mas eu não sei o que ele tá lendo.
CRIANÇAS: Aqui...aqui...
P: O que está escrito aí?
ISA: Tá escrito...roupa das crianinha
P: É?...
ISA: É... roupa de criança! É pros pais saberem que a roupa das crianças vai ser assim. A minha é de carimbo.
P: Certo:....
CAROL: Achei dois escritos aqui...
P: O que está escrito aí?
CAROL: Porque é a nossa roupa, a gente vai usar assim na festa. Minha mãe olhou aqui, é pra gente saber como vai ser.
ISA: Eu achei...eu achei...eu achei um:....
P: Achou?...E pra que colocaram esse escrito ao lado da porta da sala?...
ISA: É pra gente ensaiar depois
P: É?...Então é um aviso pra vocês ensaiarem?
ISA: É...
CAROL: Achei...achei...achei...
ISABELA: Está escrito aqui dois reais (cartaz com relação da comilança da festa junina)
P: É isso que está escrito aí?
ISA: É... a gente vai comprar comida na festa junina. Mas meu pai disse que não tem dinheiro.
P: Agora vamos retornar detetives?
Carol: A gente podia ir lá no parque pra vê se tem os escritos lá também.
Isa: Lá não tem, não.
P: Quando vocês forem lá com a professora, vocês verifiquem tudo bem?
(Passeio caça a escrita – turma A)

A primeira questão a se destacar em relação a turma A é justamente que elas (as crianças) exercitam a comunicação, a contraposição, o diálogo, a escuta, o olhar atento que

relaciona o papel social da linguagem escrita a partir do que está disposto no ambiente da escola. Fica evidente que as crianças transcendem a objetividade dos escritos quando por exemplo Isa falar “a gente vai comprar comida na festa junina, mas meu pai falou que não tem dinheiro” e quando o Davi denuncia que não pode brincar em um determinado espaço da escola. Inegavelmente as crianças se mostram com toda a força possível em relação a atividade e exercitam processos reflexivos, associações, organização de ideias distintas que expressam o cotidiano da escola, e mais que isso que expressam inclusive um nível de presença dos pais, mas não presença como pertencimento, presença para atender demandas objetivas da escola.

As crianças transitaram, argumentaram em torno do que fora apresentado como objeto da cultura escolar e espalharam essa recepção para o nível da construção de sentido. Isso é a máxima norteadora do processo de aquisição da linguagem escrita.

Vejamos como as crianças da turma B (instituição particular) trilharam o percurso da escrita.

P: Todos compreenderam como será o nosso passeio Caça a Escrita?
 Criança: Sim...
 DAVI: Caça à escrita a gente tem que procurar coisas.
 P: Isso:... Vocês serão os nossos detetives...alguém sabe o que é um detetive?
 LOREN: Eu sei
 Renato: Eu também sei
 LOREN: É tipo se eu perdi um brinquedinho aí o detetive tenta encontrar
 P: Muito bem!
 João: Desvenda o mistério
 P: Isso! E o quê mais que ele faz?
 Aline: Vai encontrando várias pistas:...
 P: Muito bem! Então as nossas pistas vão ser os escritos, certo? Nós vamos seguir essas pistas e aonde a gente encontrar um escrito... nós vamos parar:...e ver o quê que tá escrito lá e desvendar o mistério...por que e pra quê colocaram aquele escrito lá, certo. Vamos começar então nosso passeio?
 Loren: Já achei um bem ali... (aponta na direção do escrito)
 P: Vamos lá? Detetive tem que prestar muita atenção pra descobrir as pistas...
 Danilo: O quê que tá escrito aqui?
 LOREN: hi:::....
 Danilo: Eu falei com o Renato
 LOREN: História:::..artes e a criação
 Danilo: CRIAÇÃO.
 LOREN: Do mundo
 P: Por que escreveram isso aí?
 LOREN: Porque a gente tá trabalhando sobre a criação do mundo
 P: Ah:::..é?
 DAVI: Olha aqui o que o Deus criou... (aponta para os desenhos na janela da sala).
 P: O que vocês fizeram?
 Davi: A gente só pintou.
 LOREN: Ah...a gente fez um desse daqui, ó (aponta para um dos desenhos).
 P: E pra que vocês fizeram isso aí?
 Loren: A gente fez porque a gente tava fazendo uma atividade as criação do mundo.
 P: Vamos continuar nossa trilha. Os detetives precisam ir pertinho uns dos outros.
 LOREN: Olha aqui, do primeiro amor (relação de crianças turma do amor)
 P: Por que colocaram esse escrito aí Loren?

LOREN: Pra saber a sala e o nome a turma e aqui o nome dos alunos.
P: Certo
LOREN: É pra saber qual é a sala porque tem de dois e tem de quatro [ano].
DAVI: Gente eu achei quatro bancos aqui
PESQUISADORA: Tem alguma escrita aí nesses bancos?
LOREN: Nada
P: Então vamos procurar em outro lugar...
DAVI: Aqui é onde o meu irmão estuda. (aponta para uma das salas)
LOREN: Turma da:... (aponta para a identificação da sala)
P: Por que escreveram isso aqui?... (nem uma criança respondeu)
LOREN: Achei outro
P: Loren, O que tá escrito aí Loren?
LOREN: Ex:...tin:...tor:...
P: Extintor? É isso que está escrito aí?
LOREN: Sim
P: O quê esse escrito quer nos dizer Loren?
LOREN: Ele quer nos dizer que é pra incêndio
DAVI: Os bombeiros usam isso...não é?...Pra apagar qualquer fogo
LOREN: Quando pegar fogo na sala
P: Nossa! Pegar fogo na sala?
LOREN: E daí eles usam aquele lá (aponta para o extintor)
DAVI: Achei outra...
P: Vamos lá ver. O quê está escrito?
Loren: Novo Horizonte tá escrito lá.
P: E por que colocaram esse nome aí:?
Renato: Porque é o nome da Escola Novo Horizonte.
P: E para que escreveram o nome da escola aí?
Renato: Pra saber o nome da escola, aí a gente vai saber aonde a gente estuda.
Loren: Horário do parquinho.
P: Por que escreveram isso aí Loren?
Loren: Horário do parquinho.
P: Por que escreveram isso aí Aline?
Aline: Não sei... Infantil cinco b
Loren: É porque a gente brinca aqui aí a gente tem saber os horários.
P: Ah, é?
Renato: Eu achei aqui na camiseta do João
P: O quê está escrito aí na camiseta do João?
Danilo: Eu não sei, eu não consigo/não consigo ler isso.
João: Eu encontrarei um aqui.
P: É?...Vamos ver o quê que o João encontrou?
Loren: Eu achei três...sala quarenta e um
P: Aonde que tá escrito sala quarenta e um?
Loren: Bem ali ó... (aponta para a placa numerada)
P: Para que colocaram esse escrito aí.
Loren: Pra gente saber o número da sala.
P: È? Quer dizer que esses números servem para identificar as salas?º
Renato: Achei outra:...
P: Aonde que você achou outra Renato?
Danilo: Você sabia que eu sou um vendedor de fotos?
P: De fotos?
Danilo: Sim:...Eu faço fotos...depois eu vou/ eu vou vendendo.
P: Você vai fazer uma nossa então, cadê a sua máquina?
Danilo: Eu não uso máquina...eu só uso caderno
P: Ah:...é?
Danilo: Sim...mas é o meu que tá ali na sala.
P: Atenção detetives, agora nós vamos retornar, tudo bem?
Danilo: Eu achei um monte ainda.
LOREN: Eu achei um monte também.
Danilo: Achei outro

P: Completou o nosso passeio. Agora nós vamos sentar ali naquele banco perto da sala, pra gente descansar e conversar um pouco.
 João: Boa ideia!
 Danilo: Que tal a gente gravar um vídeo de que a gente fez hoje?
 P: Hum::..Excelente ideia. Eu estou gravando...
 Danilo: Sabe que o detetive sempre tem uma pessoa que grava tudo o que eles falam.
 [...] (Passeio caça a escrita, turma B)

É possível afirmarmos que por um lado as crianças da turma B mantêm acessa a força vital da lógica da atividade na perspectiva histórico-cultural, assim como a turma A, por outro lado fazem referência as atividades da sala a partir de um dos escritos. Davi: “A gente só pintou”. Quando a criança usa essa expressão está dizendo que a proposição foi limitada, que não atende as suas necessidades de desvendar mistérios como disse João. Apesar da orientação as crianças acham outras coisas. Davi, por exemplo, disse: “Gente eu achei quatro bancos aqui”, já Danilo se permitiu tratar de outra questão. “Você sabia que eu sou um vendedor de fotos? [...] Eu faço fotos...depois eu vou/ eu vou vendendo”. E usa essa referência para propor a pesquisa. Ele diz: “Que tal a gente gravar um vídeo de que a gente fez hoje? Isso tudo significa que elas não se limitam, estão o tempo todo nos dizendo: é pouco para mim. Todavia nesse grupo aparece o silêncio, não como negação da atividade, mas como reação do que está vazio. Essas são crianças, que possuem certa condição financeira e que implica diretamente na sua rotina. Infelizmente, em muitos casos são crianças, cujas famílias assumem na materialidade e na coisificação das relações o caminho para educar ou abrir portas para a aquisição da linguagem escrita.

Segundo Mello (2010a, p. 47) “é a partir das vivências que nascem as necessidades”. Diríamos das vivências profícuas. “Por isso, a melhor forma de criar a necessidade de aprender a ler e a escrever nas crianças é usar a escrita junto com elas, crianças, em situações verdadeiras em que a escrita seja necessária”: corresponder-se com alguém distante, escrever junto com as crianças os bilhetes para os pais, escrever junto com a turma as regras de convivência, assevera a autora.

Criar necessidade de expressão e fazer da escrita uma forma de expressão possível à criança que ainda não lê ou escreve por meio da professora ou do professor que já escrevem é o passo primeiro e primordial de um processo longo, que apenas se inicia quando se aproximam meninos, meninas e cultura escrita expressa nos diferentes gêneros textuais. Sem esse passo, as tentativas de formar leitores e produtores de textos têm se mostrado infrutíferas, já que o desenvolvimento não se subordina ao programa escolar, tem sua lógica interna. [...] “Seria um milagre que existisse uma completa coincidência entre os dois processos” (VIGOTSKY, 1993, p. 236, tradução nossa). (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 157).

Na ótica da perspectiva Histórico-Cultural, a escola é entendida como mediadora do processo de humanização. Dessa maneira, não lhe cabe apenas o papel restrito de ensinar o aspecto técnico da leitura e da escrita, mas o de garantir as condições necessárias que levem ao máximo desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas. Para o Enfoque Histórico-Cultural, a leitura e a escrita são autênticos instrumentos de comunicação e de informação.

Concluimos esta análise destacando a necessidade de pensarmos as experiências na educação infantil (não somente as de escrita), a partir das necessidades das crianças, aliada ao planejamento pedagógico, e à constante discussão sobre as políticas públicas que visam atender às necessidades da criança, promovendo desta forma o seu desenvolvimento pleno e, conseqüentemente, uma educação infantil de qualidade.

Ratificamos a importância da pesquisa com criança pequena, entendendo esta criança como um ser social, atuante, construtora de cultura, possuidora de características próprias, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo de desenvolvimento e na construção das relações sociais que estabelece com os outros, e na percepção do mundo que a cerca.

Daqui em diante, passamos às Considerações Finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SENTIDOS QUE FICAM DO PERCURSO FEITO

Tenho um livro sobre águas e meninos.
 Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. [...]
 O menino era ligado por seus despropósitos. [...]
 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.
 Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor!
 A mãe reparava o menino com ternura.
 (Manoel de Barros – Exercício de ser Criança, 1999).

Foto 54 - Crianças observando o livro (turma A)



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

A poesia de Manoel de Barros vem corroborar com os pressupostos utilizados para as considerações finais deste trabalho, pois é possível afirmar que a escrita tem uma função social, da mesma forma que é fundamental para a constituição do indivíduo. Utilizar a escrita para escrever a vivência do humano é se tornar parte da história. E se tornar parte da história é ser capaz de estabelecer relações com o mundo da cultura, se apropriar dos significados e atribuir sentidos a ele.

Isso nos leva a dizer que a descoberta do aprender a escrever para os meninos e as meninas é fundamental para a sua constituição, pois é por meio da apropriação da escrita (um dos mais importantes legados humanos) que eles encontram a forma para se constituir

humanos e expressarem seus sentimentos para o resto de suas vidas. Essa descoberta, portanto, não é um privilégio para poucos. “É sim, o destino de todos os que se encontram e descobrem o significado e sentido que ela tem, de todos os que dela se *apropriam* como um *instrumento cultural*. Escrever faz parte do viver. Saber escrever é, também, saber viver” (MORAES, 2015, p. 222).

Ao revelar esses aspectos nossas questões de pesquisa iniciais foram: como se caracterizam os contextos institucionais nos quais as crianças experimentam a linguagem escrita? Quais objetos da cultura escrita são levados para as crianças e como interagem com esses objetos em suas atividades? Como acontecem as experiências pedagógicas envolvendo a linguagem escrita com as crianças? De que maneira as crianças percebem as atividades de linguagem escrita? Quais sentidos lhes atribuem?

Na introdução anunciamos que estas questões orientariam este trabalho de pesquisa, na intenção de compreender os sentidos que as crianças do último ano da educação infantil de instituições públicas e particulares do município de Santarém – PA estão atribuindo à linguagem escrita em seus primeiros contatos com esse instrumento cultural. Com essa intenção buscamos conhecer o contexto, as crianças e suas experiências com a linguagem escrita na pré-escola, examinar as experiências pedagógicas envolvendo a linguagem escrita desenvolvidas com as crianças, identificar os objetos da cultura escrita levados para as crianças da Educação Infantil e como interagem com esses objetos em suas atividades e por fim, compreender como as crianças percebem as experiências com a linguagem escrita e os sentidos a ela atribuídos.

Para tanto, trouxemos na seção três (3) a opção **teórico-metodológica** que direcionou o trabalho de pesquisa de campo. Nos estudos teóricos, utilizamos a Teoria Histórico-Cultural como princípio para as discussões realizadas. Na investigação empírica, utilizamos observações das experiências de escrita e entrevistas individuais e coletivas por meio de algumas técnicas de escuta de crianças, a saber: histórias para completar, desenhos-estórias e passeio. Adotamos como formas de registro o diário de campo, fotografias e gravação de voz.

Por se tratar de uma **pesquisa com crianças**, um primeiro aspecto a ser considerado aqui é a quase ausência de pesquisas que, de fato, ouçam o que as crianças têm a dizer sobre seus processos de aprendizagem e que, a partir dessas vozes, possam formular novas maneiras de estruturar as experiências significativas às crianças. Há muitas pesquisas que falam das crianças pequenas e dos seus processos de aprendizagem, porém, ainda são poucas as que ouviram as próprias crianças, valorizando suas concepções.

Valorizar as concepções infantis significa afirmar que as crianças são sujeitos privilegiados para as pesquisas que visam conhecer as formas como pensam e os modos como vivenciam suas experiências sob diversos aspectos. Para isso, Mello (2010b) afirma que “é condição essencial à concepção de criança capaz de aprender, ou seja, capaz de inteirar-se de, de relacionar-se com, de interpretar e atribuir um sentido, de elaborar uma teoria interpretativa ao que vive e vê” (MELLO, 2010b, p. 194).

Como explicitado na seção quatro (4), as observações realizadas nas instituições – locus da pesquisa nos possibilitou conhecer melhor os espaços nos quais as crianças vivenciam as experiências de linguagem escrita. Ficou evidente por meio da organização do tempo e do espaço (rotina), bem como dos materiais ali disponibilizados, tanto no interior da sala, quanto nos espaços comuns a todas as crianças, que as instituições fortalecem uma compreensão mecanizada de acesso à linguagem da escrita como mecanismo de comunicação, de dizer-se para/com o outro, como afirmamos em outro momento.

Quanto ao acesso e uso dos objetos da cultura escrita – umas das experiências importantes para despertar o interesse e necessidade das crianças pela escrita, os dados revelaram que na instituição pública não estão sendo garantidas as condições de acesso e uso de forma adequada desses materiais. Na instituição particular, embora as crianças tivessem maiores possibilidades de acesso aos diferentes objetos da cultura escrita (livros de literatura, revistas, jornais), participassem de momentos de leitura na biblioteca, tivessem contatos com livros diariamente, já que eles se encontravam disponíveis no acervo do “canto de leitura” da sala e podiam levar para casa em situações semanais, o uso desses objetos, especialmente dos livros, pareciam mais um cumprimento de rotina.

Convém aqui lembrar que esses objetos (de diferentes formas, cores e tamanhos) são partes da cultura, e a cultura é feita de sentidos partilhados socialmente. Portanto, além de garantir o acesso é preciso despertar os significados e sentidos na criança por meio do manuseio, da interação, dos modos próprios de realizar uma leitura interativa e lúdica – leitura como arte – deleite e não como obrigação. Quanto mais objetos da cultura escrita houver para uso na sala (enciclopédias e folhetos, livros de história e de consulta, dicionários e gibis, jornais e revistas, livro de receitas, cartas recebidas de correspondentes, cartazes de combinados) sendo utilizados pelas professoras e professores e pelas crianças (principalmente), mais elas se aproximam da escrita e da leitura formando uma atitude leitora e produtora de textos (MELLO, 2009, 2010). Esse é um direito que não pode ser negado às crianças.

No que concerne às experiências envolvendo a linguagem escrita desenvolvidas com as crianças, podemos afirmar, em vista de nossa pesquisa e de outras que compartilhamos no decorrer das discussões (CRUVINEL, 2010; LOPES, 2011; SILVA, 2013; CAMPOS, 2015; MORAES, 2015), que é preciso repensar a finalidade da linguagem escrita, “o por que” e “para quê” de seu ato, já que grande parte das experiências propostas às crianças ficam destituída de sentidos, visto que, muitas vezes, sequer são consideradas as vozes das crianças, suas necessidades e interesses.

Os dados analisados indicam uma preponderância de ambas as instituições no aspecto técnico do signo escrito, que reduz as possibilidades de as crianças conviverem com formas mais elaboradas dessas atividades, que possibilite a atribuição de sentidos conforme sua função social. Na instituição pública o tempo de ociosidade era demasiado e as crianças, a maior parte do tempo, ficavam sem nenhuma atividade. Quando as “atividades” eram propostas, costumavam ser mecânicas como: copiar do quadro, cobrir letras, pintar desenhos xerografados etc. Na instituição particular, o ritmo acelerado e carregado de atividades parecia sobrecarregar as crianças, limitando suas ações no âmbito do brincar livre e expressar seus sentimentos e pensamentos de modo significativo. Vale ressaltar que, apesar do esforço da professora da instituição particular para envolver as crianças em atividades de leitura e contação de histórias, o foco era a formação de palavras e não a aprendizagem da escrita como prática cultural, como algo que tenha sentido para a criança.

As velhas formas de apresentar a escrita à criança, como uma ginástica de sons e letras, dividida em partes (primeiro as vogais, depois as consoantes, em seguida as sílabas e depois as palavras), continuam impregnadas nas práticas pedagógicas “e até hoje não vimos nenhum procedimento que ensine a desautomatizar a relação letra-som para colocar em seu lugar outra relação – a relação escrita-realidade, que é a relação que garante a compreensão do “porque e para que” se lê e escreve (MELLO, 2010a, p, 45).

E as crianças, como percebem as experiências com a linguagem escrita e os sentidos a ela atribuídos? Responder a essa indagação foi o quarto propósito desta pesquisa. Para tanto, as estratégias Desenhos com Estória (D-E), História para Completar (H-C) e Passeio denominado Caça à escrita constituíram-se em procedimentos adequados como formas de acesso aos dizeres das crianças sobre o tema alvo da investigação. Poder ouvir as crianças e perceber a maneira como elas compreendem as experiências de escrita e os sentidos que atribuem a esse instrumento cultural constituiu um momento rico e gratificante, especialmente no sentido de que a pesquisa produziu dados que constatam a necessidade de repensarmos o

modo “como concebemos a cultura escrita e de como a apresentamos às novas gerações” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 138).

Os resultados das análises dessas informações, apresentadas na seção cinco (5) apontam que os sujeitos da pesquisa (de ambas as instituições) – por vivenciarem práticas mecânicas do ensino do ato de ler e do ato de escrever – atribuíram sentidos que não condizem com a função social da escrita. “Pra fazer sonzinho”, “Pra aprender o alfabeto”, “Pra aprender as letras”, “Pra estudar”, “Pra fazer um monte de coisas”, “Pra obedecer” etc. Estes sentidos certamente são influenciados pela maneira como as professoras têm concebido e conduzido as vivências e experiências com a linguagem escrita, bem como pela forma como consideram as especificidades das crianças e suas infâncias nesta primeira etapa da educação (SILVA, 2013).

É importante destacar que, no último encontro com as crianças subsidiado pela técnica passeio, pelo fato de a própria técnica possibilitar a aproximação da criança com situações reais de escrita (caracterizando-se mais como uma metodologia) foi possível perceber em alguns momentos a atribuição de sentidos condizentes com a função social da escrita. Isso confirma uma de nossas assertivas postas na introdução deste trabalho de que, ao se garantirem aos pré-escolares, pela mediação do professor (ou de um pesquisador), vivências que valorizem a expressão das crianças, permitir-se-á a elas uma apropriação da linguagem escrita em sua dimensão cultural, constituindo-se, assim, um dos aspectos fundamentais para a formação humana da criança de forma integral.

Esse leque de reflexão que se abre a partir das falas das crianças nos leva a afirmar que, enquanto a escola da infância não for capaz de promover experiências que garantam um profundo envolvimento emocional e cognitivo da criança (MELLO, 2007), ou seja, enquanto não tiverem oportunidades de vivenciar experiências significativas, sejam elas de linguagem escrita, desenho, brincadeira, entre outras que respondam as suas necessidades, as possibilidades de se apropriar da escrita com sentidos verdadeiro serão menores, tendo em vista que essa complexa atividade cultural será para elas uma tarefa mecanizada (MELLO, 2010; CRUVINEL, 2010; SILVA, 2013).

Como afirma Vigotski (1995), a linguagem escrita é um processo complexo, e é apropriada pela criança de forma significativa somente quando esta sentir necessidade de aprendê-la. Isto significa que a escrita só será uma atividade significativa quando tiver sentido, quando for provocada por uma necessidade natural, como uma tarefa imprescindível que deve ser realizada pela criança (MELLO, 2010, 2010a). Só desse modo, a escrita não será aprendida como “hábito de mãos e dedos”, mas como uma forma complexa de linguagem

(VIGOTSKI, 1995), sendo utilizada pelas crianças para expressar ideias na comunicação com o outro, e não “para fazer sonzinho” ou “para aprender o alfabeto”.

Existe, portanto, frente a isso a necessidade de mudanças, por meio de práticas pedagógicas, que contribuam para a inserção da criança no mundo da cultura escrita de forma que ela perceba a escrita como instrumento cultural que não se restringe a tarefas mecânicas, mas que permite a comunicação e o registro da expressão e do conhecimento humano. Para isso, se faz necessária uma teoria que oriente o pensar e agir docente em suas práticas pedagógicas (COSTA; MELLO, 2017).

As contribuições de Vigotski (1995), entre outros autores citados neste estudo, são extremamente pertinentes frente a esses desafios que as professoras e professores enfrentam atualmente, no sentido de superar o ensino da escrita enquanto ato meramente mecânico, que desconsidera, muitas vezes, todo o universo de possibilidades de ensino e de aprendizagem da escrita que a cultura social letrada apresenta. Com isso, se faz necessário (e urgente!) rever as propostas de ensino e de aprendizagem da escrita com as crianças pequenas e buscar um ensino desenvolvente, que privilegie o diálogo e a criança como sujeito desse processo que constrói e é construído pela sua história.

Portanto, em conclusão, as crianças, e não apenas os teóricos e pesquisadores que participaram desse estudo, nos levam a pontuar alguns caminhos no processo de inserção da criança no universo da cultura escrita, para favorecer, de modo significativo, o processo de formação de leitores e escritores, superando o desencontro entre um e outro:

- Compreender o complexo processo de ensinar e aprender na educação infantil e buscar procedimentos de utilização da cultura escrita com as crianças.
- Inserir a criança na cultura escrita de forma organizada para criar a necessidade da escrita e leitura.
- Compreender que a escrita precisa fazer sentido para a criança precisa ser provocada por uma necessidade interna da criança, uma atividade vital imprescindível.
- Superar práticas já questionadas pelas ciências da linguagem e da educação.
- Ensinar a linguagem escrita e não a escrever as letras.
- A aprendizagem natural da leitura e da escrita exige uma influência adequada do meio circundante.

São alguns caminhos que podem servir como orientação para a prática docente e quem sabe para a continuidade deste trabalho que por ora finalizamos.

Por fim, reforçamos o nosso comprometimento com a criança pequena, no sentido de possibilitar, através deste estudo e da nossa prática como profissional da educação, o reconhecimento das suas características próprias, de modo que a sua voz seja ouvida, considerada, e respeitada como construtora de conhecimento e de cultura, dentre elas a cultura escrita. Uma cultura que oportunize à criança condições de “carregar água na peneira”, escrever sua história, se constituir humano e construir história para que esta se acumule e oportunize às próximas gerações melhores condições de desenvolvimento humano. Oportunize ao indivíduo condições de se perceber como indivíduo que tem em suas mãos as ferramentas importantes para a construção de sua história, fazendo uso consciente deste instrumento fascinante e revolucionário. “O desafio é grande, porém vale o esforço para que as crianças de hoje possam estar livres dos mesmos erros a que fomos submetidos décadas anteriores” (COSTA; VALENTE; REGO, 2018, p. 157).

Como diz Clarice Lispector “[...] tudo acaba, mas o que te escrevo continua. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas.” Aqui a escrita cumpre o seu papel, como escreveu a professora Rosemeire Andrade em seu parecer sobre esse trabalho – o papel de despertar sentidos, produzir outras reflexões, encontros, debates e outras conclusões que aqui não foram escritas; de levar o leitor a extrair das entrelinhas as riquezas que estão no seu próprio olhar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.** Tese (Doutorado em Educação) – UFC, 2007.

ASBAHR, F. S. F. **Porque aprender isso professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural.** Tese (Doutorado) – USP, 2011.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 265-272.

BANDEIRA, PEDRO. **Mais respeito, eu sou criança!** 3 ed. Moderna. 2009.

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

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora, LTDA, 1994.

BOMFIM, J. C. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita.** Dissertação (Mestrado) – UNESP, Marília. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde. Resolução **CNS Nº 510/2016. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em Ciências Sociais.** Brasília, 07 de abril. 2016.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. *In:* FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRITTO, L. P. L. Educação Infantil e Cultura Escrita. *In:* FARIA, Ana Lúcia Goulart;

MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CAMPOS, C. T. **O processo de apropriação do desenho à escrita.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2011.

COSTA, S. A. "NA ILHA DE LIA, NO BARCO DE ROSA": O papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. Tese (Doutorado em Educação) – UFC, 2011.

COSTA, S. A; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

COSTA, S. A; VALENTE, R. S; REGO, H. S. Leitura e escrita na perspectiva de professoras pré-escolares na Amazônia paraense. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 29, p. 143-159, jul./set. 2018.

CRUVINEL, F. R. **A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças**. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP - Marília, 2010.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2004.

DELARI JR, A. **Princípios Éticos em Vigotski: Perspectivas para a Psicologia e a Educação**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2001.

ELHAMMOUMI, M. O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vigotski: A Luta por uma Nova Psicologia. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. (Orgs). **Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas, SP. Autores Associados, 2005.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.20-39, jul.2002.

_____. A pesquisa em educação: Questões e desafios. **Vertentes**, São João del Rei, n.29, p.28-37, jan/jun 2007.

GARDER, J. **Ei! Tem alguém aí?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. Pp.27-28)

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana L. Goulart de; DEMARTINI, Zeila de B. Fabri; PRADO, Patrícia D (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 69 - 92.

GOBBO, G. R. R. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista - UNESP-Marília, 2011.

GONTIJO. **Alfabetização:** a criança e a língua escrita. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GONZALES, K. C. A. V. **Linguagem Escrita na Educação Infantil:** perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica brasileira entre 1983 e 2001. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Florianópolis. 2004.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil.** 9ª Ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed São Paulo: Centauros, 2004.

_____. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59 – 83.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988, pp, 21-37.

_____. A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988, pp, 143-189.

MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação,** Santa Maria, v. 35, n. 1, p, 53-68, jan/abr. 2010.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de Professores: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos - Eletrônica,** Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014.

MELLO, S. A.; BISSOLI, M. F. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 33, n. 1, 135-160 jan./abr. 2015.

MELLO, S.A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski para a Educação Infantil. **Pro-Posições,** Campinas, v.10, n.1, 1999, p. 16 – 27.

_____. A escola de Vigotski. In: Kester Carrara. (Org.). **Introdução à Psicologia da educação: seis abordagens.** 1ed. São Paulo: AVERCAMP, 2004, v. único, p. 35-56.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007.

_____. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – Contribuições de Vigotski. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs). **Linguagens Infantis** – Outras formas de Leitura. 2ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

_____. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**, VOL.10, Nº 20, p. 329- 343 – jul - dez, 2010.

_____. Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. (Org.) **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil/Secretaria Municipal de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010a.

_____. O lugar da criança na Pesquisa sobre a Infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.183-197, jul./dez. 2010b.

_____. Contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da pequena Infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, 2015.

MORAES, A. J. A. B. **A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da Linguagem Escrita pela criança pré-escolar**: um estudo a partir da abordagem Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2015.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, A. M. R. de. **Do outro lado**: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

PADILHA, A. M. L. Contribuições teórico- metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. **InterMeio**, Campo Grande, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

REGO, T. C. **VIGOTSKI**: uma perspectiva Histórico-Cultural. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REIS, R. M. C.. **Dando voz ao sujeito da aprendizagem: um estudo com crianças no primeiro ano do ensino fundamental**. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita. 25ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2002.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**. A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SILVA, G. F. da. **O Leitor e o Re-Criador de Gêneros Discursivos Na Educação Infantil**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SILVA, A. L. R. da. **Leitura na educação infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. Tese (Doutorado). – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SMOLKA, A. L. B. A. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TRINCA, Walter. *Formas de investigação clínica em Psicologia*: procedimento de desenhos-estórias, procedimento de desenhos de família com estórias. São Paulo: Vetor, 1997.

TULESKI, S. C e EIDT, N, M. In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Autores: L.S.Vigotski; A.R.Luria; A.N.Leontiev. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. *Obras Escogidas* (Tomo II). 2 ed. Madri: Visor, 1993.

_____. *Obras Escogidas* (Tomo III). 2. ed. Madrid: Visor, 1995.

_____. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zóia Prestes In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, nº 8, junho de 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**: apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VALENTE, R. S; COSTA, S. A. Formação de Professores de Educação Infantil no Pará: apontamentos preliminares. (Orgs). **Educação e Realidade Amazônica**. Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. ISBN: 978-85-92592-56-1.

ZOIA, E. T. e FACCI, M. G. D. **Aspectos Históricos Sobre o Desenvolvimento da Escrita na Criança e o Trabalho do Professor.** II Simpósio Nacional de Educação, Cascavel, 2010.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. SP: Autores Associados, 2012.

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS

Quadro 1 - Teses e Dissertações coligidas nesta Pesquisa, por Ano, Autoria, Título e Instituição.

Ano de publicação	Autoria	Título	Instituição	Tipo de produção
2009	NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza	O Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Educação Infantil de 4 a 5 anos: conceitos e práticas das professoras	UFMS	Dissertação
	VALADARES, Claudia Aparecida dos Santos	Práticas de Leitura e de Escrita na Educação Infantil em Várzea Grande – Mato Grosso.	UFMT	Dissertação
	CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago	Práticas Culturais, Leitura e Escrita: o perfil de professores de Educação Infantil do município d Rio de Janeiro.	UNIRIO	Dissertação
	MADEIRA, Maria Cristina	O Letramento como Rede: uma experiência na Educação Infantil	UFP	Dissertação
	LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco	Os Processos de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: contribuições teóricas e concepções de professores	USP	Tese
2010	ROSA, Luciana Andrade Pais	Jogos, Brincadeiras, Leitura e Escrita: relações importantes na educação de crianças surdas	UNIGRANRIO	Dissertação
	SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia	Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na educação infantil	UNESP	Dissertação
	ESCANSETTE, Helen da Silva	Leitura e Escrita em uma escola de Educação Infantil: um estudo sobre práticas alfabetizadoras	UNIRIO	Dissertação
	PASTORELLO, Lucila Maria	Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança	USP	Tese
	LIMA Amara Rodrigues de	Educação Infantil e Alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino	UFPE	Dissertação
	CRUVINEL, Fabiana Rodrigues	A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças.	UNESP-Marília	Tese
2011	APROBATO, Gislaïne Garcia Gutierrez	Escrita e raciocínio silogístico: um estudo com pré-escolares	PUC-MTA	Dissertação
	Fernanda Coutinho Lopes Raposo	Relações visuais formais presentes no desenho e na escrita de crianças na educação infantil - um estudo de caso	UFES	Dissertação
	SOUZA Bárbara Sabrina Araújo de	As Práticas de Leitura e Escrita: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental	UFPE	Dissertação
	CAMPOS Camila Torricelli	O processo de apropriação do desenho à escrita	UFSCar	Dissertação
	BEATRIZ Gracioli Andrade	Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares	UNICAMP	Dissertação
	GOBBO, Gislaïne Rossler Rodrigues	A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho	UNESP-Marília	Dissertação

	DONATO, Daniela	O conto-reconto nas EMEIS de Matão -SP: a constituição do gosto pela leitura e pela escrita	UNESP - Araraquara – SP	Tese
	LOPES, Ingrid Anelise	Os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com Síndrome de Down: um estudo a partir de atuação pedagógica na educação infantil	UNESP- Marília/SP	Dissertação
2012	DRUZIAN Ângela	Leitura e Escrita na Educação Infantil: as configurações da prática pedagógica	UNESP – RIO CLARO	Dissertação
	RODRIGUES, Luciana Lessa	A complexidade fônica na aquisição da escrita: um estudo com crianças da educação infantil	UNICAMP	Dissertação
	BOMFIM, Juliana Cristina	O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita	UNESP – Marília-SP	Dissertação
	COSTA, Monica Cristina Medici da	Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da educação infantil	UFES	Dissertação
2013	BRUNO, Rosangela Sueli	Ensino da Leitura e da Escrita na Educação Infantil em Paranaíba/MS (1989 – 2006): práticas de alfabetização ou de letramento?	UEMS	Dissertação
	LOPES, Cristiane de Avila	Qualidade das Narrativas Oraís e Escritas na Alfabetização: o efeito das experiências na Educação Infantil	UFP	Dissertação
	CABRAL Ana Catarina dos Santos Pereira	EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética	UFPE	Tese
	BARBOSA, Maria José Landivar de Figueiredo	Dos intentos de escrita à escrita convencional : algumas manifestações	UNICAMP	Tese
	SILVA, Greice Ferreira da	O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil	UNESP – Marília-SP	Tese
2014	OLIVEIRA, Cleufa Leandra Silva	Letramentos na Educação Infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita	UEG	Dissertação
	MELO, Keylla Rejane Almeida	Os usos da Leitura e da Escrita na Educação Infantil	UFPI	Dissertação
	DOMINICI, Isabela Costa	A educação infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos	UFMG	Dissertação
	SCARPA, Regina Lúcia Poppa	O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis	USP	Dissertação
2015	CAMPOS, Daise Ondina de	Brincadeira e Linguagem Escrita na Educação Infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor	UFSC	Dissertação
	MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso	A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da Linguagem Escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem Histórico-Cultural	UFAM	Dissertação

Fonte: Base de dados da CAPES e BDTD.

Quadro 2 - Total de produções científicas por região e universidade do banco de dados da CAPES e BDTD.

Região	Instituição	Âmbito	Quantidade de Trabalhos	Total de trabalhos por região
NORTE	UFAM	Pública	1	1
NORDESTE	UFPI	Pública	1	4
	UFPE	Pública	3	
CENTRO-OESTE	UEG	Pública	1	4
	UFMS	Pública	1	
	UFMT	Pública	1	
	UEMS	Pública	1	
SULDESTE	PUC-MTA	Privada	1	22
	UFMG	Pública	1	
	UFES	Pública	2	
	USP/SP	Pública	3	
	UNESP	Pública	1	
	UNESP – RIO CLARO	Pública	1	
	UNESP - Araraquara	Pública	1	
	UNESP-Marília	Pública	4	
	UFSCar	Pública	1	
	UNICAMP	Pública	3	
	UNIRIO	Pública	2	
UFSC	Pública	2		
SUL	UFP	Pública	2	2
TOTAL		20	33	

Fonte: Base de dados da CAPES e BDTD

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezada Professora,

Estamos realizando esta pesquisa que tem como objetivo analisar os significados atribuídos por crianças de instituições pré-escolares à linguagem escrita como prática cultural. A pesquisa se justifica e encontra sustentação científica na teoria que nos fundamentamos - Teoria Histórico-Cultural, uma vez que se apresenta como um assunto atual e necessário para compreendermos o modo como as práticas de linguagem escrita vêm sendo desenvolvidas e compreendidas no contexto da educação infantil. A relevância acadêmica e social desta pesquisa está relacionada com a possibilidade de produzir conhecimentos que contribuam para uma melhor compreensão sobre as práticas pedagógicas envolvendo a linguagem escrita e suas repercussões na forma como as crianças percebem essa linguagem.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa que busca a compreensão da criança enquanto um ser social, que se torna produtivo por meio do desenvolvimento de suas atividades culturais. Os procedimentos que serão empregados para a obtenção de dados serão: 1) Análise das propostas de trabalho com linguagem escrita previstas na Proposta Pedagógica da instituição; 2) Observação da rotina das crianças na instituição com intuito de examinar as práticas envolvendo a linguagem escrita (o que acontece, quando acontece, como acontece etc); 3) Diálogo com os professores acerca de suas concepções e práticas de linguagem escrita; 4) Escuta de crianças por meio da técnica “Desenho História” e “História para Completar” com objetivo de verificar o que as crianças pensam sobre a linguagem escrita e os possíveis elementos que contribuíram para essa forma de pensar, com o devido consentimento delas.

As informações obtidas através da sua colaboração na entrevista serão documentadas/descritas em relatório de pesquisa (Dissertação), feito por mim para a obtenção do título de mestra, junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará – PPG/UFOPA. Os resultados poderão ser divulgados em eventos científicos e revistas, sendo que ficará mantido em absoluto sigilo a identidade dos participantes. Os dados escritos (folha de dados pessoais) e gravados em áudio (entrevista) serão arquivados pela pesquisadora responsável. Após cinco anos de finalizada a pesquisa, os dados escritos serão queimados e os gravados serão apagados/deletados.

O risco para os participantes na presente pesquisa diz respeito ao possível constrangimento durante o procedimento de coleta de dados. Para evitar qualquer tipo de situação de risco, a pesquisadora responsável terá o cuidado de não lhe identificar pelo nome nos instrumentos, assim como a construção de dados será realizada somente pela pesquisadora, no local reservado e em conformidade à escolha do participante. Os dados escritos e gravados em áudio serão identificados por meio de um código, correspondente ao seu TCLE. Esse código será gerado pela pesquisadora em consenso com (a) participante.

Os benefícios esperados para o (a) senhor (a) quanto para a pesquisadora tratam de um maior reconhecimento em matéria do tema de estudo, ao se analisar os significados atribuídos por crianças à linguagem escrita como prática cultural na educação infantil. No entanto, somente ao final da pesquisa serão extraídas conclusões definitivas com relação aos objetivos deste estudo. A devolução da pesquisa será em forma de relatório para instituição pesquisada e um seminário para maiores esclarecimentos e questionamentos dos resultados encontrados.

Ao sr (a) é garantida o total sigilo e privacidade de seus dados, assim como a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo ao seu atendimento. Sua participação é voluntária. Em caso de dano pessoal, diretamente provocado pelos procedimentos da pesquisa, o sr (a) terá direito às indenizações legalmente estabelecidas. O sr (a) tem o direito de se manter informada a respeito dos resultados parcial e final da pesquisa. Para isto, terá a qualquer momento do estudo, acesso à pesquisadora responsável.

Caso necessite de esclarecimentos adicionais, coloco-me à disposição através do telefone (93) 99197-7010. E-mail: rosy_valentt@hotmail.com. A orientadora do estudo é a Profª Dra. Sinara Almeida da Costa.

Este trabalho será desenvolvido com recursos próprios da pesquisadora responsável. Ao sr (a) não haverá despesas para participar deste estudo, assim como não haverá qualquer pagamento para a sua participação.

DECLARAÇÃO

Declaro que compreendi as informações do que li e que me foram explicadas sobre a proposta de pesquisa em questão. Discuti com a pesquisadora responsável sobre minha decisão em participar nesse estudo, ficando claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, às garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Autorizo que utilizem, divulguem e publiquem, para fins científicos e culturais, os resultados obtidos pela minha participação neste estudo. Quanto ao meu depoimento gerado na entrevista, por garantirem meu anonimato/integridade, permito que o utilizem no todo ou em parte, editando ou não, sendo respeitada a indicação de fonte e autor. Ficou claro também que a minha participação não será paga, não terei despesas. Sendo assim, concordo voluntariamente em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar-me quanto ao motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades ou prejuízos. A pesquisadora garante que estou recebendo uma cópia deste TCLE. Assino/rubrico todas as páginas deste TCLE, assim como a testemunha e a pesquisadora responsável.

Santarém-Pa, _____, de _____ de 2017.

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais,

Estou realizando uma pesquisa na instituição educacional que seu filho (a) estuda que tem como objetivo analisar os significados atribuídos por crianças de instituições pré-escolares à linguagem escrita como prática cultural. A pesquisa se justifica e encontra sustentação científica na teoria que nos fundamentamos - Teoria Histórico-Cultural, uma vez que se apresenta como um assunto atual e necessário para compreendermos o modo como as práticas de linguagem escrita vêm sendo desenvolvidas e compreendidas no contexto da educação infantil, com crianças que não leem e não escrevem convencionalmente. A relevância acadêmica e social desta pesquisa está relacionada com a possibilidade de produzir conhecimentos que contribuam para uma melhor compreensão sobre as práticas pedagógicas envolvendo a linguagem escrita e suas repercussões na forma como as crianças percebem essa linguagem. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa que busca a compreensão da criança enquanto um ser social, que se torna produtivo por meio do desenvolvimento de suas atividades culturais. Os procedimentos que serão empregados para a obtenção de dados serão: 1) Análise das propostas de trabalho com linguagem escrita previstas na Proposta Pedagógica da instituição; 2) Observação da rotina das crianças na instituição com intuito de examinar as práticas envolvendo a linguagem escrita (o que acontece, quando acontece, como acontece etc); 3) Diálogo com as professoras acerca de suas concepções e práticas de linguagem escrita; 4) Escuta de crianças, por meio da técnica “Desenho História” e “História para Completar” com objetivo de verificar o que as crianças pensam sobre a linguagem escrita e os possíveis elementos que contribuíram para essa forma de pensar, com o devido consentimento delas.

Diante dos esclarecimentos, solicito dos senhores a autorização para a realização de uma conversação com seu (sua) filho (a) – denominada Escuta de Criança, a utilização de colocações orais e escritas feitas por ele (ela), como também a utilização de fotos e filmagens que registram as atividades realizadas no decorrer deste primeiro semestre do ano letivo de 2017. Este material será utilizado para expressar dados concretos em um relatório de pesquisa (Dissertação), feito por mim para a obtenção do título de mestra, junto Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA, sob a orientação da Profa. Dra. Sinara Almeida Costa. Declaro, ainda, que fica assegurado à criança que, em nenhum momento do relatório, será feita a identificação da mesma por nome, garantindo-lhe nenhum tipo de constrangimento ou danos morais.

Caso necessite de esclarecimentos adicionais, coloco-me à disposição através do telefone (93) 99197-7010. E-mail: rosy_valentt@hotmail.com. A orientadora do estudo é a Profª Dra. Sinara Almeida da Costa.

Rosianne de Sousa Valente
Mestranda em Educação
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA
Santarém/PA.

Autorizo, data ____/____/____

Responsável

Nome da criança

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS DA PESQUISA

TERMO DE ASSENTIMENTO



Olá criança!

Quero convidar você a escrever um livro de histórias junto comigo. Esse livro é uma atividade que vou apresentar em um evento na minha escola junto com a minha professora Dra. Sinara Almeida Costa. Para escrever essa história, preciso realizar uma pesquisa sobre a linguagem escrita na Educação Infantil. Com essa história quero conhecer a forma como você compreende a escrita a partir das atividades realizadas pela sua professora.

Para que você possa participar, já conversei com os seus pais, que aceitaram sua participação assinando um documento que chamamos Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Porém, você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

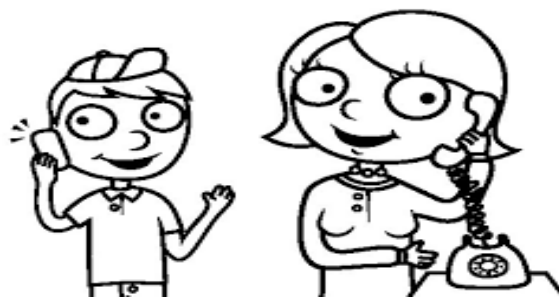
A pesquisa será realizada na sua escola, onde as crianças com idade de cinco anos - matriculadas no último ano da Educação Infantil irão conversar com a pesquisadora (eu) sobre as atividades de escrita que realizam com a professora. Para isso, será usado gravador de voz e filmadora para que seja possível o registro das informações sobre a nossa conversa. O uso desses materiais é considerado seguro. Caso você se sinta constrangido, você pode me comunicar a qualquer momento.

Mas, há coisas boas que podem acontecer com a sua participação na pesquisa. Saber de que forma você compreende a escrita a partir das atividades realizadas na sua escola, pode contribuir para melhoria das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em relatórios, revistas científicas, livros, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa, ou seja, não serão citados os seus nomes e nem mostrado os seus rostos nas imagens. Quando terminarmos a pesquisa receberá um livrinho com uma história contando o resultado.

Este termo documento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra ficará com você. Você pode escrever seu nome ou fazer um desenho registrando seu consentimento neste documento no espaço logo abaixo.

Se você tiver alguma dúvida pode me perguntar pessoalmente ou então seu responsável pode me ligar nos seguintes telefones e e-mail: Rosianne de Sousa Valente, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da UFOPA (93) 99197-7010. E-mail: rosy_valentt@hotmail.com.



DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa sobre linguagem escrita na Educação Infantil. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir desta pesquisa e que ninguém vai ficar aborrecido. A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste documento e foi me dada a oportunidade de ouvir a leitura do mesmo.

Santarém/PA, ____de____ de 2017

Registro de aceite da criança participante

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1 – O espaço institucional como o ambiente social e cultural das crianças: organização, rotina e interação.

- Como está organizado o tempo e o espaço da criança na instituição?
- Rotina fixada pela instituição: como é a estrutura?
- As interações: como acontecem?

2 – A sala de atividades

- Quais materiais da cultura escrita são disponibilizados às crianças (livros, revistas, gibis, jornais, cartazes, etc.) e como estão dispostos na sala?
- Quais atividades de escrita são realizadas e como se dá a participação das crianças nas atividades?
- Como os usos e funções da leitura e da escrita são trabalhados com as crianças nas atividades?
- De que forma são estabelecidas as relações entre a escrita e as demais atividades?
- A professora proporciona por meio da brincadeira de faz-de-conta/jogo de papéis, que as crianças vivenciem situações objetivas em que a utilização da escrita (como recurso mnemônico) se faz necessária?
- No direcionamento das atividades com desenho há alguma relação com a apropriação escrita?
- A professora explora os diferentes locais em que a escrita se encontra presente e a respectiva função que desempenha?
- A professora lê histórias diariamente para as crianças e as incentiva, individualmente ou em grupos, a contar e recontar as histórias e a narrar situações?*
- A professora incentiva as crianças a manusearem livros, revistas e outros textos?*
- As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente? *
- De que forma a professora atende as dúvidas, observações e posicionamentos das crianças sobre a escrita?

3 – Sentimentos despertados nesse dia de observação.

4 – Dificuldades e/ou facilidades na realização das observações com base nesse roteiro.

Observação: As questões em asteriscos são baseadas nos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009).

APÊNDICE F – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

Instituição _____ Data _____

Professora _____ Turma: _____

Crianças: _____ meninos _____ meninas Total: _____

Horário: _____ Tempo de Observação: _____

Data	Descrição das atividades	Observações

APÊNDICE G – ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

1. Identificação

- Nome: _____ Idade _____

2. Formação

- Magistério () Superior () Curso: _____
Instituição formadora: _____ Ano de conclusão _____
- Pós-Graduação: Especialização () Curso: _____
Instituição formadora: _____ Ano de conclusão _____
- Mestrado () Doutorado () Instituição formadora: _____
Instituição formadora: _____ Ano de conclusão _____

3. Experiência profissional

- Tempo de Magistério: _____
- Tempo de Magistério na educação infantil: _____
- Tempo de trabalho nesta instituição: _____
- Atuou na rede privada: () Sim () Não. Tempo de trabalho: _____
- Atuou na rede pública: () Sim () Não. Tempo de trabalho: _____
- Turmas em que trabalhou nos últimos dois anos: _____

4. Formação Continuada

- Participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 2 anos: () Sim () Não. Qual Instituição. _____
- Participou de alguma formação específica sobre leitura e escrita ou letramento na educação infantil nos últimos 2 anos: () Sim () Não Qual instituição? _____

5. Outras questões – se possível dialogar no decorrer das observações.

APÊNDICE H – TÉCNICAS DE ESCUTA DAS CRIANÇAS

ESTRATÉGIA 1: HISTÓRIA PARA COMPLETAR (H-C)

Tema: Ruth e a escrita

Era uma vez uma menina chamada Ruth. Ela tinha a idade de vocês e frequentava a escola Esperança. Lá na escola brincava, ouvia histórias, desenhava e fazia muitas outras coisas. Também havia momentos em que Ruth precisava escrever, mas ela não entendia bem porque deveria fazer isso e costumava perguntar à sua professora: - Professora por que a gente escreve? E pra quê a gente escreve? Vamos ajudar a professora de Ruth a explicar pra ela por que e pra quê as pessoas escrevem?

Roteiro da atividade:

- Apresentação (crianças e pesquisadora)
 - As crianças serão dispostas em grupos de cinco integrantes e a pesquisadora irá conduzir o diálogo buscando apreender os sentidos que elas atribuem à escrita. O papel da pesquisadora será questionar as crianças e observar suas reações e colocações;
 - Dizer que vai escrever uma história, em que é necessário que as crianças deem as suas opiniões para que a história fique completa;
 - Iniciar a história;
 - Completar a história;
 - Após as crianças terem falarem bastante, perguntar: E vocês aqui na escola, também costumam escrever? O quê? Por que vocês escrevem? Vocês gostam de escrever? Por quê? Vocês podem escrever alguma coisa pra mim agora? Por que vocês resolveram escrever isso?
- (A hipótese de escrita levantada pelas crianças permitirá compreender o sentido de escrita para elas e compreender melhor como elas aprendem)

ESTRATÉGIA 2: DESENHO COM HISTÓRIA (D-H)

Tema: Desenhar uma criança escrevendo alguma coisa na escola.

Roteiro da atividade:

- Apresentação

- Entrega do material à criança (papel e lápis);
- Solicitação do desenho;
- Explorar o desenho pedindo que a criança crie uma história (perguntar o que representa o desenho)
- Na elaboração da história dialogar com a criança incluindo elementos sobre a escrita no contexto escolar (Por que você desenhou isso? O que você costuma escrever na escola? Você escreve em casa também? Você gosta de escrever? E pra que você escreve?).
- Solicitar à criança um título para a história inventada;
- Combinar com a criança que o desenho ficará com a pesquisadora;
- A atividade será audiografada para transcrição e posterior análise.

ESTRATÉGIA 3: PASSEIO

Tema: Caça à escrita

Realizar um passeio com as crianças pelo entorno da escola (Caça à escrita) para que elas possam observar a presença da escrita em diferentes localidades - observar se elas associam, de forma concreta, a representação e a função da escrita nesses lugares.

Roteiro da atividade

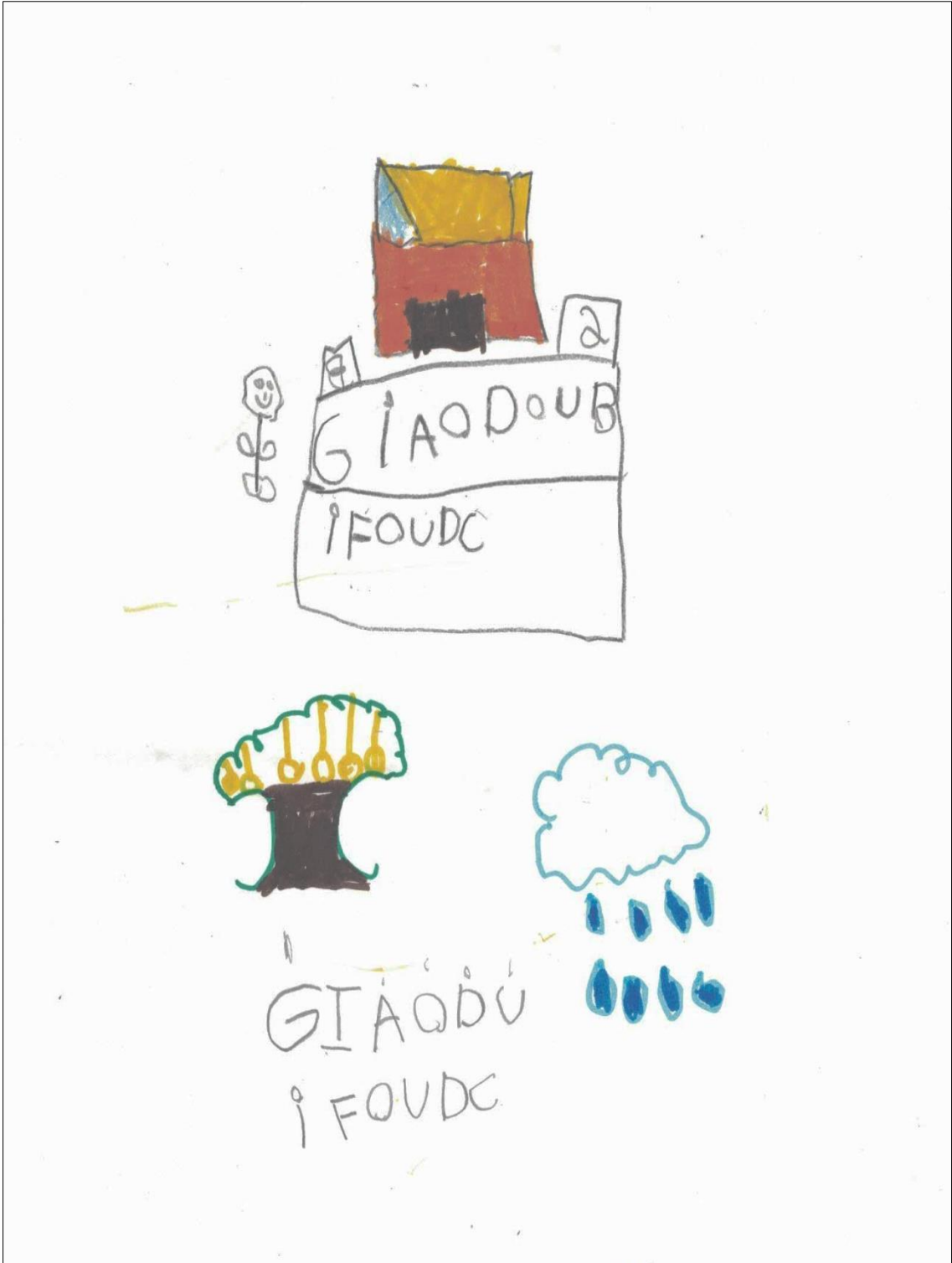
- Apresentação;
- Organização do trajeto com as crianças;
- Orientação de que durante o passeio “Caça à escrita”, as crianças assumirão o papel de detetives, e assim que localizarem um escrito, buscaremos solucionar o “mistério” em torno de seu significado/sentido.
- Iniciar o passeio (Durante o trajeto, suscitar questionamentos que façam com que as crianças se atentem aos escritos);
- Ao retornar para a sala, pedir às crianças que exponham o que acharam da experiência e o que elas viram de interessante sobre a escrita. – Agora, nós vamos fazer uma conversa sobre o nosso passeio e vocês vão falar o que viram de interessante na trilha da escrita. (Onde encontramos a escrita? Etc.)
- A atividade será audiografada para transcrição e posterior análise.

APENDICE I – PRODUÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS – (D-E)

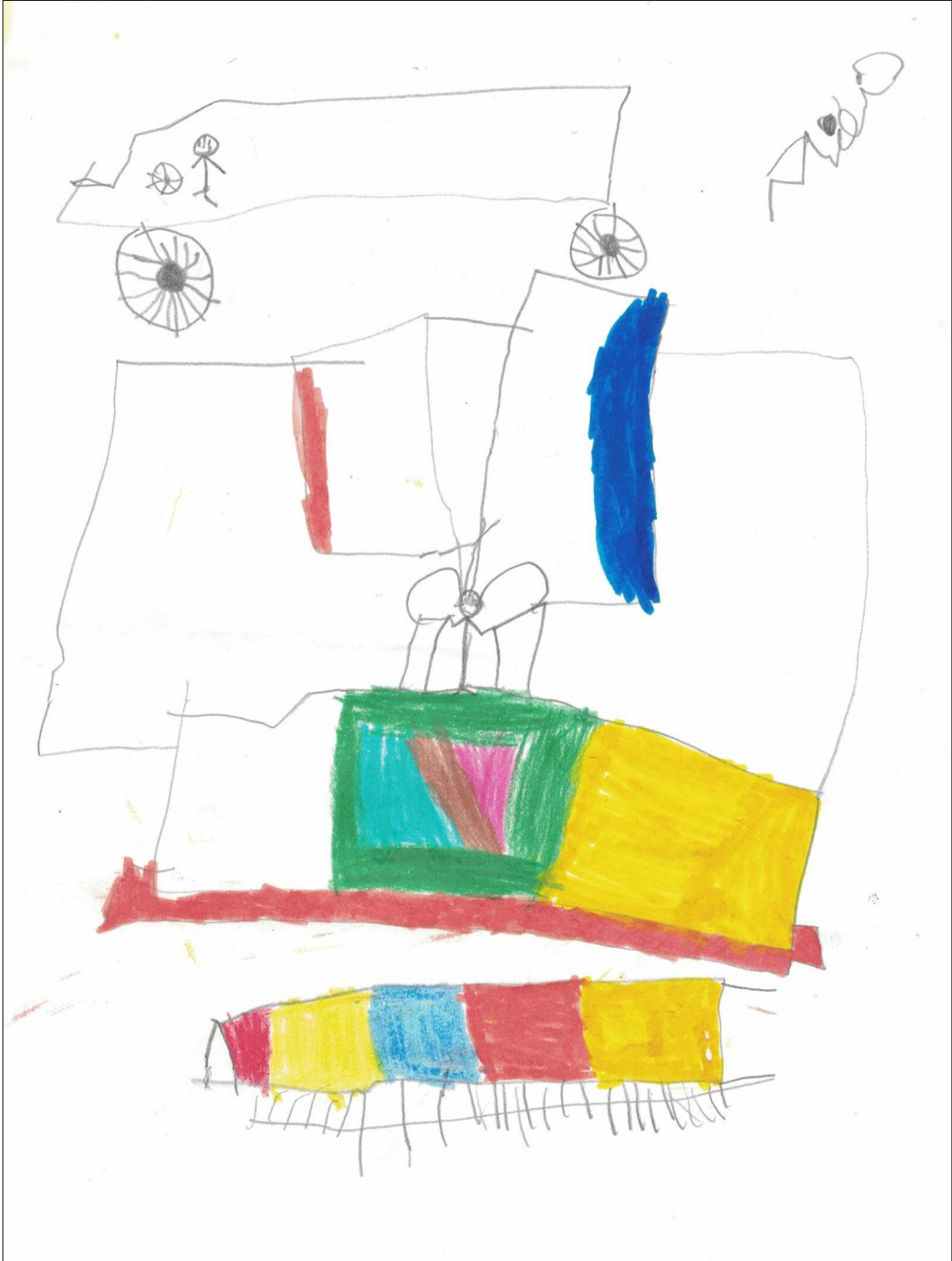
Carol (5 anos) - D-E



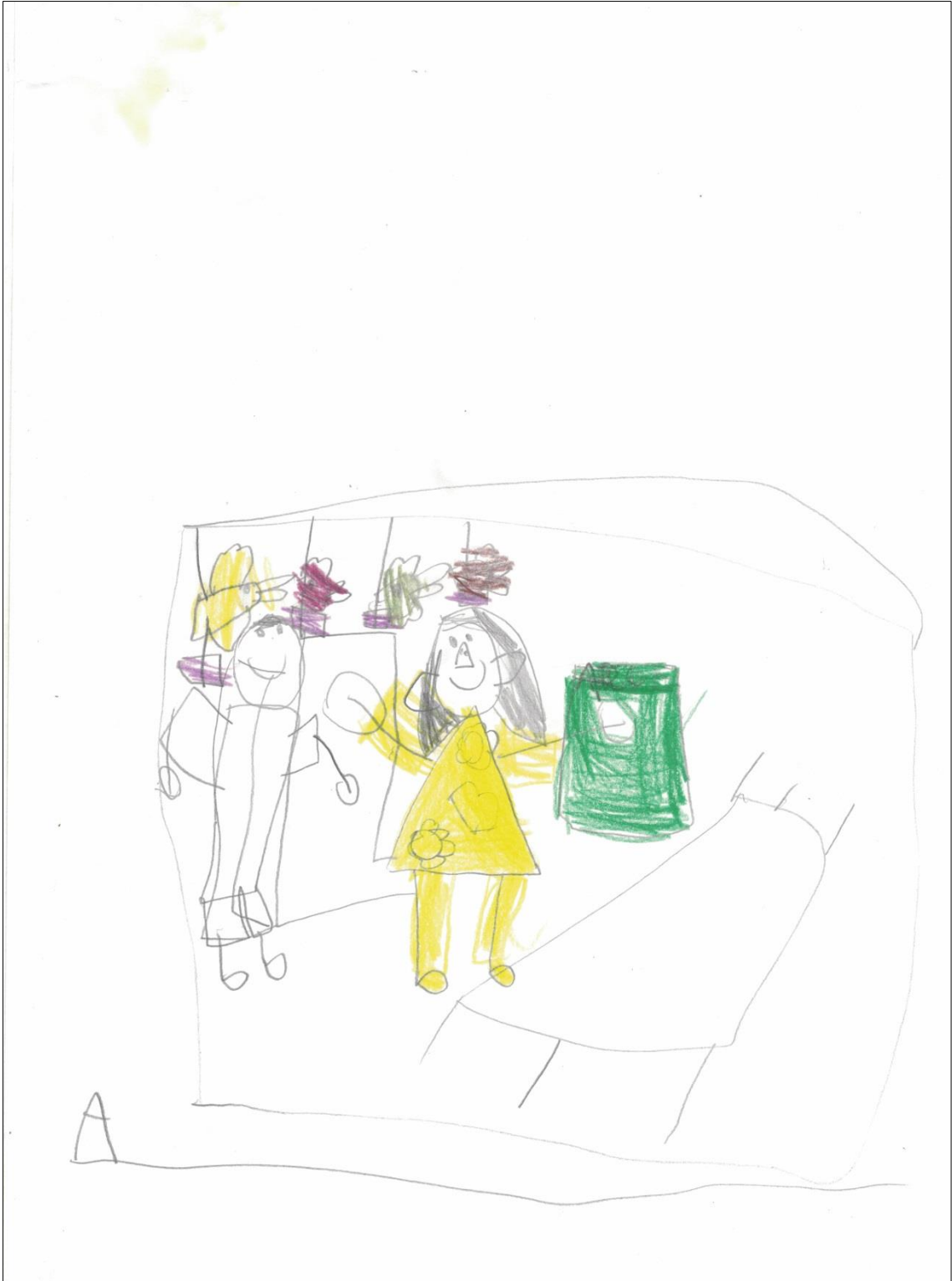
Isa (5 anos) – D-E



DAVID (5 anos) – D-E



Aline (5 anos) – D-E



Loren (5 anos) – D-E



Danilo (5 anos) – D-E

