



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**

INSTITUTO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES – MIH

MARIA ALDA DE LAVOR FREIRE

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NO INFANTIL V

REDENÇÃO

2023

MARIA ALDA DE LAVOR FREIRE

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NO INFANTIL V

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Humanidades.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

REDENÇÃO

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Sistema de
Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Freire, Maria Alda de Lavor.F398cp

Práticas pedagógicas com a linguagem escrita no infantil V /Maria Alda de Lavor Freire. - Redenção, 2023.
189f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira, Redenção, 2023.

Orientadora: Prof^a. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos.

1. Linguagem escrita. 2. Educação infantil. 3. Letramento. 4. Alfabetização. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

MARIA ALDA DE LAVOR FREIRE

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NO INFANTIL V

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Humanidades.

Aprovada em: 27/11/2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 JEANNETTE FILOMENO POUCHAIN RAMOS
Data: 06/02/2024 12:02:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Documento assinado digitalmente
 FRANCISCO VITOR MACEDO PEREIRA
Data: 26/01/2024 12:58:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Vitor Macedo Pereira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Documento assinado digitalmente
 JOSE EDILMAR DE SOUSA
Data: 25/01/2024 17:51:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Edilmar de Sousa
Universidade Federal do Maranhã – UFMA

Documento assinado digitalmente
 LUIZA HERMINIA DE ALMEIDA ASSIS BRILHANTE
Data: 24/01/2024 17:06:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante
Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – Ceará

À minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*) pelo acolhimento, amor e carinho. Ao meu casal de gêmeos, Lucas e Laís, pelo imensurável amor que sentimos e vivemos todos os dias. Ao meu marido, por me motivar, amar e acreditar no meu potencial. Ao meu trabalho, que tenho tanto orgulho e apreço.

AGRADECIMENTOS

Tudo que move é sagrado
E remove as montanhas com todo cuidado, meu amor (...)
Se todo amor é sagrado
E o fruto do trabalho é mais que sagrado, meu amor (...)

Beto Guedes e Ronaldo Bastos

A Deus, meu protetor, que me faz tirar forças e aprendizados em todos os momentos da minha vida.

À minha mãe, mulher de fortaleza e fé, que sempre coloca meu nome nas intenções de suas orações diárias, transmitindo-me força e a certeza de alcançar os meus objetivos.

Ao amor e à parceria do meu marido Fábio Freire, que com seu bom humor torna meus dias mais leves. Sou muito grata, pois nesses dois anos de mestrado ele me deu apoio, me incentivou com gestos, palavras e ações, vibrando com as conquistas realizadas por mim. Nossa união é especial!

Ao amor e apoio dos meus pequenos Laís e Lucas, que, muitas vezes, abriram mão de passeios e brincadeiras para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À minha chefe e amiga Aline, por tantas conversas sobre minha pesquisa, ajudando-me a pensar sobre os melhores caminhos para realizá-la, vibrando por minhas conquistas.

Ao incentivo, à torcida e à compreensão da minha chefe Simone.

Às minhas amigas Janice, Josélia, Régia, Joana, Rayane, Fernanda, Tati e Meirinha, que sempre torceram e me incentivaram nessa empreitada.

À minha amiga Elaine, parceira de escrita em artigos, pela torcida genuína.

À minha amiga Juliana, por me ajudar nesse processo, por meio da leitura dos meus textos e pelas boas vibrações.

À SME de Fortaleza, por meio da COEI, que permitiu o meu ingresso nas duas instituições para a realização desta pesquisa.

Às professoras participantes da análise exploratória desta pesquisa, pela disponibilidade de responderem ao questionário enviado.

Às professoras que aceitaram participar de todas as etapas deste trabalho, que me acolheram com alegria, respeito e confiança.

Às crianças das instituições que me receberam tão bem, demonstrando acolhimento, simpatia e alegria com a minha presença em sala.

Às minhas amigas da Coordenadoria de Educação Infantil, equipe do Currículo e da Assessoria, que sempre me incentivaram e torceram por mim.

Às minhas amigas da Célula de Acompanhamento e Formação – CEFA, pelas trocas, contribuições, incentivo e boas vibrações.

Às minhas amigas de longas datas: Minéia, Samara, Alessandra e Josy, pela torcida.

Aos amigos do Mestrado, por tantos aprendizados no percurso das aulas do MIH.

Aos professores e professoras do MIH, por tanto conhecimento e contribuições ministradas nas aulas.

À professora Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, pelas sugestões e orientações no percurso desta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, vivenciaram comigo esse momento da minha trajetória.

A ideia de que eu, adulto, determino a idade de que alguém vai aprender é parte da onipotência do sistema escolar que decide em que dia e a que horas algo vai começar. Isso não existe. As crianças têm um mau costume de não pedir permissão para começar a aprender.

Emília Ferreiro

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita de professoras do Infantil V de uma Escola Municipal e de um Centro de Educação Infantil da rede de ensino de Fortaleza. Desse modo, buscou descrever as práticas pedagógicas com a linguagem escrita desenvolvidas no Infantil V e relacionar o que preconizam os documentos oficiais da Educação Infantil (DCNEI, 2009; BNC, 2017) acerca da alfabetização e do letramento com as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita, realizadas pelas professoras regentes das salas observadas. A investigação recorreu às discussões sobre a linguagem verbal em sua modalidade escrita, refletindo sobre a complexidade desse objeto cultural como sistema de representação e prática social e a indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização na Educação Infantil. Assim, a pesquisa apoiou-se em autores como Marcuschi (1997); Ferreiro e Teberosky (1999); Vygotsky (2007); Luria (2010); Soares (2017); Brandão e Leal (2011), dentre outros. Recorreu-se também aos documentos oficiais da Educação Infantil: as DCNEI (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2017). A pesquisa adotou uma abordagem de natureza qualitativa e teve como campo uma Escola Municipal e um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tendo como participantes uma docente da EM e uma docente do CEI que atuavam em turmas do Infantil V. Os procedimentos metodológicos foram observações em campo e entrevista ao final das observações, dentre outros. A pesquisa constatou que as professoras exploraram a linguagem escrita com as crianças, considerando a sua complexidade, tendo em vista seu entrelaçamento com a oralidade, como também o entendimento de que a escrita pode ser concebida como um sistema de representação e prática social. Contudo, foi possível identificar, em alguns momentos, nas práticas pedagógicas realizadas, a escrita proposta de maneira mecânica, com pouca exploração de materiais, ambientes e posturas corporais. Ao relacionar o que preconizam os documentos oficiais da Educação Infantil (DCNEI, 2009; BNC, 2017) acerca da alfabetização e letramento com as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita, realizadas pelas professoras, foi revelado que os referidos documentos dialogam com o processo de letramento, sendo a alfabetização invisibilizada. Consideramos que a pesquisa pode contribuir com as políticas de formação continuada voltadas para docentes da Educação Infantil, por meio do aprofundamento sobre a linguagem escrita e sua complexidade e a perspectiva indissociável do letramento e da alfabetização, bem como ampliar o olhar sobre os documentos que regem essa etapa educativa.

Palavras-chave: Complexidade da linguagem escrita. Educação Infantil. Letramento e alfabetização.

ABSTRACT

This research sought to analyze the pedagogical practices involving the written language of Kindergarten V teachers from a municipal school and an Early Childhood Education Center in the Fortaleza school system. In this way, it sought to describe the pedagogical practices with written language developed in Kindergarten V and relate what the official documents of Early Childhood Education (DCNEI, 2009; BNC, 2017) recommend about literacy and reading and writing skills with the pedagogical practices that involve written language, carried out by the teachers of the classrooms observed. The investigation used discussions about verbal language in its written modality, reflecting on the complexity of this cultural object as a system of representation and social practice and the inseparability of the reading and writing skills and literacy processes in Early Childhood Education. The research was based on authors such as Marcuschi (1997); Ferreiro and Teberosky (1999); Vygotsky (2007); Luria (2010); Soares (2017); Brandão and Leal (2011), among others. The official documents for Early Childhood Education were also used: the DCNEI (Brazil, 2009) and the BNCC (Brazil, 2017). The research adopted a qualitative approach and was carried out in a Municipal School and an Early Childhood Education Center of the Fortaleza Municipal Education Network, with one teacher from the MS and one teacher from the CEI working in classes of Early Childhood V as participants. The methodological procedures included field observations and interviews at the end of the observations. The research found that the teachers explored written language with the children, considering its complexity, given its intertwining with orality, as well as the understanding that writing can be conceived as a system of representation and social practice. However, it was possible to identify, at times, in the pedagogical practices carried out, writing proposed in a mechanical way, with little exploration of materials, environments and body postures. By relating the official documents for Early Childhood Education (DCNEI, 2009; BNC, 2017) on literacy and reading and writing skills to the pedagogical practices involving written language carried out by the teachers, it was revealed that these documents dialogue with the reading and writing skills process, with literacy being invisibilized. We believe that this research can contribute to continuing education policies aimed at early childhood teachers, by deepening our understanding of written language and its complexity and the inseparable perspective of reading and writing skills and literacy, as well as broadening our view of the documents that govern this stage of education.

Keywords: Complexity of written language. Early childhood education. Reading and writing skills and literacy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Exemplo da hipótese e/ou nível pré-silábica.....	74
FIGURA 2 – Exemplos da hipótese e/ou nível de escrita silábico.....	75
FIGURA 3 – Exemplo das hipóteses silábico-alfabético e alfabético.....	76
FIGURA 4 – Convite.....	124
FIGURA 5 – Escrita do nome nas páginas do livro.....	139
FIGURA 6 – Parlenda – corre cutia.....	156

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 –	Linguagem escrita na Educação Infantil e alfabetização e letramento na Educação Infantil.....	23
QUADRO 2 –	Codinomes das professoras e das instituições de ensino (a).....	37
QUADRO 3 –	Perfil das professoras respondentes do questionário da fase exploratória da pesquisa.....	38
QUADRO 4 –	Perguntas do questionário.....	40
QUADRO 5 –	Compilado das respostas das participantes.....	41
QUADRO 6 –	Matrícula no Infantil V (EM).....	49
QUADRO 7 –	Matrícula no Infantil V (CEI).....	52
QUADRO 8 –	Codinomes das professoras e das instituições de ensino (b).....	52
QUADRO 9 –	Perfil das professoras.....	53
QUADRO 10 –	Compilado das respostas das participantes de todas as etapas da pesquisa.....	53
QUADRO 11 –	Codinomes das crianças da EM.....	58
QUADRO 12 –	Codinomes das crianças do CEI.....	59
QUADRO 13 –	Datas e duração das observações.....	61
QUADRO 14 –	Demonstrativos das quatro versões da BNCC por campos de experiência.....	103
QUADRO 15 –	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.....	105
QUADRO 16 –	Categorias e subcategorias de análise – EM.....	119
QUADRO 17 –	Categorias e subcategorias de análise – CEI.....	150

LISTA DE TABELA

TABELA 1 –	Quantitativo de professores participantes da formação continuada de 2017 que continuam lotados na pré-escola.....	35
TABELA 2 –	Quantitativo de instituições de ensino.....	36
TABELA 3 –	Quantitativo de respostas.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODIN	Coordenadoria de diversidade e Inclusão Educacional
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DE	Distrito de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
GRAFÍ	Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos da Escrita
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAISPAIC	Programa Aprendizagem na Idade Certa
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil

NUPEI	Núcleo de Pesquisa da Educação Infantil
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	O COMEÇO DESSE PERCURSO.....	16
1.1	Um passeio pelo estado da arte.....	23
2	O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	31
2.1	A abordagem e o método.....	31
2.2	Contextualizando o cenário da pesquisa.....	33
2.3	A fase exploratória da pesquisa.....	38
2.4	Lócus da pesquisa: Escola Municipal Poesia e o Centro de Educação Infantil Parlenda.....	47
2.4.1	<i>Participantes de todas as etapas da pesquisa: conhecendo a professora Marisa e a professora Cássia.....</i>	52
2.4.2	<i>Um breve relato sobre as crianças e suas famílias.....</i>	57
2.5	Os instrumentos para a construção de dados.....	60
2.6	Análise dos dados.....	64
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	66
3.1	A linguagem verbal e a modalidade escrita: reflexões sobre a complexidade desse objeto cultural.....	66
3.2	Psicogênese da língua escrita: concepções e contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita.....	71
3.3	Psicologia histórico-cultural: concepções e contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita.....	76
3.4	Conceituando e articulando as concepções de letramento e alfabetização	82
3.5	Linguagem escrita na Educação Infantil: discutindo mitos, dicotomias e interpretações.....	89
3.6	Contribuições do marco legal para a linguagem escrita.....	95
3.6.1	<i>DCNEI e BNCC: documentos que referendam o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.....</i>	96
3.6.1.1	<i>As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI).....</i>	97
3.6.1.2	<i>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	100
4	AS PRÁTICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA: REFLEXÕES, ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	108

4.1	Uma breve descrição da rotina pedagógica da turma da EM Poesia – Professora Marisa.....	108
4.2	Práticas com a linguagem escrita desenvolvidas pela Professora Marisa – EM Poesia.....	119
4.2.1	<i>Linguagem escrita e sua complexidade.....</i>	120
4.2.1.1	<i>Linguagem verbal (oralidade e escrita).....</i>	121
4.2.1.2	<i>Sistema de representação e prática social - escrita do convite.....</i>	124
4.2.1.3	<i>Mercadinho de faz de conta.....</i>	129
4.2.1.4	<i>Alfabetização e letramento.....</i>	133
4.2.1.5	<i>Indissociabilidade entre os processos de letramento e alfabetização</i>	135
4.2.1.6	<i>Chamada das crianças.....</i>	136
4.2.1.7	<i>Escrevendo o nome: registro do nome no livro e nas produções das crianças</i>	138
4.2.1.8	<i>Escrita da agenda do dia.....</i>	141
4.3	Uma breve descrição da rotina pedagógica da turma do CEI Parlenda – Professora Cássia.....	144
4.3.1	<i>Práticas com a linguagem escrita desenvolvidas pela professora Cássia – CEI Parlenda.....</i>	150
4.3.1.1	<i>Linguagem escrita e sua complexidade.....</i>	151
4.3.1.2	<i>Linguagem verbal (oralidade e escrita).....</i>	152
4.3.1.3	<i>Sequência didática do sistema solar.....</i>	153
4.3.1.4	<i>Sistema de representação e prática social – corre cutia.....</i>	155
4.3.1.5	<i>Alfabetização e letramento.....</i>	159
4.3.1.6	<i>Indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização ‘A história do leão que não sabia escrever e casinha da vovó’.....</i>	160
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
	REFERÊNCIAS.....	178
	Apêndice A – Roteiro para entrevista estruturada e semiestruturada com as professoras da EM E CEI.....	185
	Apêndice B – Questões para observação de campo.....	187

1 O COMEÇO DESSE PERCURSO

Historicamente, o trabalho com a linguagem verbal¹ na Educação Infantil, sobretudo na modalidade escrita, ainda é visto de modo polarizado. Segundo Brandão e Rosa (2011), isso se refere ao modo como a professora² dessa etapa educativa concebe, em sua prática, o trabalho com a escrita, ora desvalorizando essa linguagem, ora supervalorizando, mas, por vezes, atrelando-a a uma espécie de “treino” destituído de sentido. As referidas concepções que reverberam em um trabalho polarizado na Educação Infantil são intituladas, por Brandão e Rosa (2011), como “letramento sem letras” e “obrigação da alfabetização”.

Desse modo, diversas interpretações permeiam o fazer pedagógico nessa área (Brandão; Rosa, 2011). Assim, muitas docentes da referida etapa receiam que um trabalho sistematizado de leitura e escrita com os pequenos subtraia o direito de viver a infância (Espíndola; Souza, 2015); já outras demonstram dificuldade de compreender por qual caminho seguir quando o assunto é promover interações com a linguagem escrita que atendam às necessidades e interesses das crianças, como também não compreendem quais aprendizagens e experiências podem desenvolver com a leitura e a escrita na Educação Infantil (Girão; Brandão, 2020).

Portanto, esta pesquisa propõe analisar as práticas pedagógicas³ que envolvem a linguagem escrita de professoras do Infantil V⁴ de uma Escola Municipal (EM) e de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede de ensino de Fortaleza.

O interesse pelo tema emerge da minha⁵ história de vida, sendo esta repleta de memórias com a escrita, que me constituíram e continuam me constituindo. Iniciei meus estudos no início

¹ Segundo o glossário CEALE (2014), a linguagem é uma faculdade exclusivamente humana que se expressa por meio da linguagem não verbal e verbal; esta se divide em oral, escrita ou gestual (língua de surdos). Neste trabalho, tenho como foco as práticas pedagógicas com a linguagem escrita.

² Nesta pesquisa, refiro-me aos professores da Educação Infantil no feminino, devido às participantes da pesquisa serem duas mulheres, bem como ao fato de a rede de ensino escolhida como lócus de pesquisa ter, em seus quadros profissionais, um número maior de mulheres. Porém, ressalto que considero a presença masculina muito bem-vinda.

³ Neste trabalho, optei pelo termo “prática pedagógica”, tendo em vista a defesa de Franco (2020, p. 3-4), a qual afirma que “as práticas pedagógicas dizem respeito às práticas sociais que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”.

⁴ Segundo a Resolução nº 002/2010, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME), a pré-escola do município de Fortaleza se divide em Infantil IV para grupo de crianças com 4 anos e Infantil V para grupo de crianças de 5 anos (Fortaleza, 2010).

⁵ Neste trabalho, faço uso da 1ª pessoa do singular quando me remeto a situações vivenciadas por mim ao longo da minha história de vida (pessoal, profissional e acadêmica). Em outros momentos, utilizo a 1ª pessoa do plural quando se fizer presente a multiplicidade de vozes no discurso e no diálogo com teóricos e teorias.

da década de 1980, em uma turma de Jardim II⁶ no interior de Iguatu, município que nasci e morei até os meus cinco anos.

Lembro que nessa turma não era possibilitado às crianças a oportunidade de interagir com livros, letras e textos, pois acreditava-se não ser o “momento certo”. Contudo, éramos estimuladas a fazer exercícios enfadonhos de cobrir linhas, pontinhos, números e formas geométricas, expressando as visões de “preparação” e de “maturidade para alfabetização”, ou mesmo “prontidão para alfabetização” (Augusto, 2009, p. 120), tão divulgadas no Brasil ao longo do século XX, em que a criança, em idade pré-escolar, era colocada diante de exercícios motores repetitivos para somente depois ter acesso à língua escrita. Essas concepções dominaram o contexto educativo das pré-escolas da época.

Também recordo que minha família me proporcionava pouca interação com a escrita, pois, por questões financeiras, meus pais não puderam me presentear com livros de histórias, gibis etc., ainda que eu lembre com saudade de ter tido acesso, eu e meus irmãos, a alguns livros de contos de fadas, do carnê do baú do Sílvio Santos, por meio do qual meus pais haviam sido sorteados. Além disso, minha mãe sempre permitia que eu escrevesse nos cadernos de pauta que ela comprava, momento em que eu gostava de imitar a letra cursiva dos adultos da família. Já morando em Fortaleza, com sete anos de idade, comecei a frequentar uma simples e pequena escola particular de bairro onde fui alfabetizada. Lembro-me, com muito carinho, da minha professora alfabetizadora, tia Ana, que além de ser muito atenta e carinhosa com todas as crianças, apresentava as letras de acordo com as concepções de alfabetização propagadas na época, fazendo uso de uma cartilha⁷ intitulada João e Maria, na qual o método trabalhado era o sintético – em que se partia do trabalho com as vogais até chegar à leitura dos textos acartilhados presentes no material. Assim, a escrita era introduzida de modo fragmentado e descontextualizado. Lembro de ter passado horas copiando, sem saber o que estava copiando, lendo textos acartilhados e treinando a letra para “ficar bonita”, por meio dos cadernos de caligrafia⁸.

Acredito que minha história inicial com a escrita se aproxima de muitas outras histórias e que a relação tida com esse objeto cultural mais me distanciava do que me aproximava dele.

⁶ Nomenclatura utilizada para as turmas de pré-escola com grupos de crianças de 5 anos na instituição na qual estudei no início dos anos 1980, em Iguatu.

⁷ Segundo o glossário CEALE (2014), em verbetes de diferentes dicionários brasileiros, o termo cartilha “designa um pequeno caderno que contém as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender a ler; carta do abc” (Houaiss).

⁸ De acordo com o glossário CEALE (2014), a caligrafia tem o sentido de boa letra ou bom estilo. Também pode significar arte ou ato da escrita.

Não é à toa que escrever é algo penoso para mim; penso que esses contatos iniciais me marcaram e continuam me marcando até hoje.

Atualmente, sou formadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), onde desenvolvo minhas atividades profissionais na Coordenadoria de Educação Infantil (COEI). Por isso mesmo, na minha experiência como formadora, sempre me remeto ao modo como tive contato na infância com as letras e busco defender a necessidade de ser construída outra história para as crianças, primando por práticas contextualizadas e interativas com a oralidade, a leitura e a escrita articuladas a outras linguagens, pois, como afirma Loris Malaguzzi (1997 *apud* Edwards; Gandini; Forman, 1999) no poema “Ao contrário, as cem existem”, a criança é feita de cem linguagens – daí a importância de a escola valorizar todas as formas de expressão e de construção de sentidos.

Entendo que a leitura e a escrita não podem estar desvinculadas de um trabalho de atenção com a formação integral do sujeito, e o seu uso precisa estar articulado a outras formas de a criança atribuir sentido ao mundo, tais como a oralidade, o desenho, a pintura, o cinema, o teatro, a contação de história, o movimento, os números, entre outros – acompanhadas também das interações e da brincadeira (Brasil, 2009) como estruturantes propulsores para emergir a cultura infantil⁹.

Ademais, nos momentos formativos, sempre busco refletir sobre o discurso polarizador supracitado e como este se torna barreira na garantia do direito da criança ao contato com a linguagem escrita, despertando-lhe o interesse por esse objeto cultural, além de repelir a visão dicotomizada problematizada por vários autores (Soares, 2017; Brandão, Rosa, 2011; Morais, 2012), que diz respeito a uma concepção que valoriza apenas o discurso do letramento na Educação Infantil desvinculado das especificidades da alfabetização.

Nos encontros de formação, também procuro relacionar os documentos oficiais que orientam o trabalho desta etapa educativa com as práticas de linguagem, refletindo sobre como as orientações descritas nos documentos ajudam na elucidação das dúvidas das professoras sobre o trabalho com a linguagem escrita, o letramento e a alfabetização na Educação Infantil. Portanto, essas concepções e reflexões fomentam as discussões durante as formações para os profissionais da Educação Infantil (coordenadores e professores da rede municipal).

Outra motivação para este trabalho é o interesse em compreender cada vez mais a linguagem escrita e os seus processos de ensino/aprendizagem: a alfabetização e o letramento,

⁹ De acordo com Sarmento (2005) a noção de “culturas da infância” refere-se a uma lógica particular acionada pelas crianças a todo momento para dar sentido às suas experiências, suas formas de pensar e de sentir, específicas na infância, das crianças e seus pares, distintas das dos adultos, mas não independentes destas.

assunto do qual concluí uma especialização, em 2020, sobre alfabetização e multiletramentos na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e com a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

Por integrar o Laboratório de Estudos da Escrita (GRAFÍ), grupo de estudos vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), acredito ter ampliado, de maneira significativa, o meu olhar sobre o papel da alfabetização na vida do ser humano, assim, como afirma Soares (2017), compreendo que “o processo de alfabetização é complexo e multifacetado, uma vez que cada faceta tem uma natureza específica – psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística” (Soares, 2017, p. 20) .

Além da atribuição de ministrar formações para os profissionais da Educação Infantil, tenho também como responsabilidade profissional realizar visitas às instituições de ensino para acompanhar o cotidiano pedagógico, função que me possibilitou observar práticas diversas com as crianças, sobretudo as que frequentam a pré-escola¹⁰.

Desse modo, essa experiência despertou meu interesse em conhecer o repertório de práticas com a linguagem escrita e como as professoras as desenvolvem na Educação Infantil, e, finalmente, as concepções que a embasam, considerando-se a função fulcral de aproximarem as crianças ao universo da cultura escrita¹¹, despertando o desejo de ler e de escrever, além de fazer com que acreditem que são capazes de tais práticas (Baptista, 2010).

No decorrer dos acompanhamentos, deparei-me com práticas voltadas a essa linguagem baseada em diversas e distintas concepções, as quais estimulavam reflexões acerca da persistência da perspectiva polarizada da leitura e da escrita na Educação Infantil e sobre a visão dicotomizada dos processos de alfabetização e letramento tão presentes nesses estágios educativos.

Diante dessas reflexões e desse incômodo é que surgiu a questão central da pesquisa, a saber:

- Quais são as práticas pedagógicas das professoras que atuam no Infantil V de uma Escola Municipal e de um Centro de Educação Infantil da Rede de Ensino de Fortaleza que envolvem a linguagem escrita?

Nesse sentido, a questão supracitada ainda me fez desdobrá-la em algumas específicas:

¹⁰ Segundo a Resolução n.º 002/2010, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME), a pré-escola atende a crianças de 4 e 5 anos, de matrícula obrigatória (Fortaleza, 2010).

¹¹ Segundo Galvão (2010, p. 218), a “cultura escrita” é definida como: “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”.

- Como as práticas pedagógicas com a linguagem escrita são realizadas na rotina do Infantil V?
- Qual a relação das DCNEI (2009) e da BNCC (2017) com as práticas pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, o letramento e a alfabetização no Infantil V?

Percebe-se que o interesse pela pesquisa se inclina para as práticas pedagógicas e as concepções que as embasam, mais especificamente para as práticas relacionadas à linguagem escrita no Infantil V. Desse modo, temos como objeto de estudo as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita das professoras do Infantil V de uma Escola municipal e de um Centro de Educação Infantil da rede de ensino de Fortaleza.

Seguindo a perspectiva da Resolução n.º 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), defendemos que as crianças são sujeitos com seus direitos assegurados desde o nascimento. Logo, estão também imersas numa sociedade impregnada por contextos grafocêntricos, e, por isso, devemos assegurar-lhes o acesso ao patrimônio cultural da linguagem verbal por meio de práticas sistematizadas que contemplem a linguagem escrita.

Também compreendemos que, há mais de duas décadas, a Educação Infantil já se tornou a primeira etapa da Educação Básica. Portanto, ela é percebida como uma etapa que se articula às demais, tendo o papel fundamental de promover experiências que possibilitem às crianças explorarem a linguagem verbal atrelada a diversas outras linguagens e proporcionar aprendizagens que possuem um caráter de articulação e de continuidade com as da etapa posterior.

Por vezes, a noção de articulação e continuidade da Educação Infantil com a etapa do ensino fundamental evidencia uma perspectiva preparatória, visando ao ingresso da criança às séries iniciais, ou seja, pautada na preparação e no treinamento de habilidades quase sempre motoras para que as crianças estejam aptas a se apropriarem do universo da escrita nas séries iniciais (Ferreiro, 2008).

Decerto que, a despeito dos programas municipais, estaduais e federais destinados à erradicação do analfabetismo no Brasil, ainda persistem índices alarmantes de estudantes que não sabem ler e escrever – tal realidade repercute na priorização que é dada nacionalmente na questão da alfabetização. Assim, o estado do Ceará, por meio do Programa de Alfabetização na Idade Certa/PAIC, criado em 2007 e que, em 2016, com a Lei nº 15.921, foi ampliado para o Programa Aprendizagem na Idade Certa/ MAISPAIC (DCRC, 2019), continua buscando meios de extinguir o analfabetismo no estado. Além disso, no ano de 2023, o referido estado aderiu

ao compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto 11.556/2023 (Brasil, 2023).

No entanto, essa busca, muitas vezes, repercute na Educação Infantil, reforçando a visão equivocada de que a receita de sucesso dessa etapa passa pela contribuição à alfabetização das crianças (Cruz, 2016), e em medidas centradas no desconhecimento dos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, herdando daí práticas alfabetizadoras baseadas no treino e na memorização, adotadas em larga medida no ensino fundamental (Ferreiro, 2008).

Inferimos, igualmente, que esse caráter preparatório ainda é muito propagado devido à fragilidade da identidade da Educação Infantil e suas especificidades como primeira etapa da Educação Básica. Ademais, há o desconhecimento de gestores públicos e de professores das concepções defendidas por essa etapa, as quais perpassam pela concepção de que a criança é um sujeito plural, potente, construtora de seu conhecimento, que em interação com seus pares, os adultos, o ambiente e os materiais, busca apropriar-se do mundo por meio de suas diferentes linguagens (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Sendo assim, a articulação e a continuidade concebidas nesta pesquisa desdobram-se na concepção de que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possui uma identidade própria, pautada na valorização das características da criança, no seu desenvolvimento integral (LDBEN, 1994), e na cultura infantil que emerge a partir das interações estabelecidas pela criança com seus pares, sobretudo por meio da brincadeira. Citamos, ainda, o direito a ter acesso ao vasto patrimônio cultural, dentre o qual se destaca a linguagem escrita, “familiarizando-se às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento” (Baptista, 2010, p. 2).

Apesar de essa etapa não ser considerada responsável pela alfabetização das crianças no sentido estrito do termo, ou seja, ler e escrever, segundo Galvão (2016), os pequenos que manifestam interesse por esse universo já podem ser inseridos nas especificidades dos processos de alfabetização e de letramento para que, assim, percebam como o sistema de escrita funciona, possibilitando que utilizem e estabeleçam trocas sociais. A esse respeito, afirma Brandão (2011):

[...] as crianças podem aprender a interagir por meio da escrita e podem participar de situações variadas em que adultos ou crianças mais experientes possibilitem o contato com os textos que circulam socialmente. Tal contato pode ser propiciado por meio de ações de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua. (Brandão, 2011, p. 21).

O interesse em investigar o tema parte dos questionamentos e das inquietações que tenho diante das reflexões que levanto nos acompanhamentos às instituições sobre as práticas dos

professores, tal como a compreensão polarizada sobre a escrita na EI e o discurso dicotomizado sobre os processos de alfabetização e letramento.

Assim, nossa pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita de professoras do Infantil V de uma Escola Municipal e de um Centro de Educação Infantil da rede de ensino de Fortaleza.

Para apreensão mais precisa do objetivo geral, enunciamos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as práticas pedagógicas com a linguagem escrita desenvolvidas no Infantil V;
- Relacionar o que preconizam os documentos oficiais da Educação Infantil (DCNEI, 2009; BNC, 2017) acerca da alfabetização e do letramento com as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita, realizadas pelas professoras regentes das salas observadas.

A pesquisa justifica-se, sobretudo, pela relevância do tema, julgando-se que ainda persiste na Educação Infantil o embate sobre se é possível ou não trabalhar com a linguagem escrita e os seus processos de ensino e aprendizagem – a alfabetização e o letramento, reverberados em diversos mitos sobre o trabalho com esse objeto cultural na Educação Infantil. Corroboramos Girão e Brandão (2020) quando salientam que, no cenário nacional, os professores dessa etapa educativa se questionam sobre como devem proceder quando se fala de leitura e de escrita na Educação Infantil. Desse modo, o corrente estudo pode contribuir para desmistificar a natureza do trabalho com a linguagem escrita na primeira etapa da Educação Básica, compreendendo os processos de alfabetização e de letramento como indissociáveis, e defendendo o direito da criança ao acesso a todo patrimônio cultural da humanidade, destacando-se a linguagem escrita.

No sentido de dialogar com trabalhos anteriores que abordam sobre o tema desta pesquisa, realizamos um mapeamento de temáticas semelhantes nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹². Assim, fizemos a busca pelos seguintes assuntos: Linguagem Escrita na Educação Infantil e Alfabetização e Letramento na Educação Infantil.

¹² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

1.1 Um passeio pelo estado da arte

A partir da utilização dos assuntos indicados, no qual delimitamos um recorte temporal, de sete anos, ou seja, de 2015 a 2022, percorremos os seguintes caminhos: realizamos a leitura dos títulos e elencamos os que mais se assemelhavam à nossa pesquisa. Por meio da leitura dos resumos, bem como do referencial bibliográfico, elencamos as pesquisas similares ao nosso objeto de estudo. O quadro a seguir apresenta o quantitativo de resumos lidos por base de assuntos consultados.

Quadro 1 – Linguagem escrita na Educação Infantil e alfabetização e letramento na Educação Infantil

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
Linguagem Escrita na Educação Infantil	Linguagem Escrita na Educação Infantil
20	13
Alfabetização e Letramento na Educação Infantil	Alfabetização e Letramento na Educação Infantil
10	08

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A seguir, são apresentadas 08 (oito) pesquisas realizadas nas 05 (cinco) regiões do país, as quais trazem como tema as práticas pedagógicas desenvolvidas com a linguagem escrita na Educação Infantil e os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Desse modo, realizamos uma leitura não exaustiva das pesquisas semelhantes ao nosso objeto de estudo e encontramos relevantes contribuições para nossa investigação, considerando os assuntos supracitados.

Nesse sentido, em relação ao tema da Linguagem escrita na Educação Infantil, decidimos alicerçar este estudo em Campos (2015), Ximenes (2015), Valente (2018) e Betoni (2021).

O objetivo da investigação de Campos (2015) é analisar como o professor de educação infantil do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), instituição pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, traduz em seu fazer pedagógico o entendimento acerca da influência que a atividade de brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita.

Assim, para realizar suas reflexões a pesquisadora toma como principal referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural, representada pelos estudos de Vygotsky, Elkonin, Luria e Leontiev, segundo a qual o aparato biológico que a criança traz ao nascer não lhe garante a apropriação da cultura. Segundo a autora, o ser humano não nasce sabendo da função social dos objetos que o cercam, esse aprendizado passa necessariamente pela interação com o outro por meio da linguagem, tendo a atividade do brincar como linguagem fundamental para o desenvolvimento psíquico do ser humano.

A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, e os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise de documentos da instituição, observações junto a uma turma de crianças com idade entre quatro anos e quatro anos e onze meses, questionário e entrevista com a professora da turma e participação em reuniões do corpo docente.

As conclusões da pesquisa indicam a intencionalidade no planejamento pedagógico da professora e que aquela se manifesta na organização das atividades junto às crianças, pois passa, necessariamente, por um conhecimento mais profundo dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural e pela discussão coletiva na instituição. Ao planejar diariamente, a docente expressa a fundamental importância do brincar para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Nesse sentido, a pesquisa de Campos (2015) tem consonância com a nossa, pois concebemos que a linguagem escrita é um objeto cultural de extrema complexidade e que a Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, explicita que, por meio de outras linguagens, tais como o gesto, o desenho e o brincar, a criança tem acesso a outras formas de representação para assim chegar a uma das mais complexas formas de atribuir sentido ao mundo, ou seja, à escrita. Portanto, é preciso que as crianças se apropriem desse objeto cultural atrelado a um trabalho que valorize todas as linguagens.

Embora, a nossa pesquisa convirja com a de Campos (2015) quanto ao trabalho com a Teoria Histórico-Cultural e à importância de práticas que expressem as diversas linguagens, diverge quando ampliamos o nosso aparato teórico, buscando estabelecer também um diálogo com a Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky, compreendendo o processo de apropriação do sistema de escrita pela criança, pois defendemos que, munidas desse conhecimento, as professoras terão maiores subsídios para realização do seu trabalho pedagógico.

O estudo de Ximenez (2015) buscou analisar as concepções e as práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola da Rede Municipal de Catalão – Goiás. A autora destaca que, apesar das descobertas e dos estudos sobre a indissociabilidade dos

processos de alfabetização e letramento na primeira etapa da Educação Básica, essa compreensão ainda é marcada por dúvidas e incertezas por parte dos docentes.

Nesse sentido, Ximenez (2015) busca, por meio do conceito vygotskyano de mediação, refletir sobre o papel da intencionalidade e da sistematização do trabalho realizado na Educação Infantil, considerando os processos supracitados. A pesquisa teve como campo duas instituições de Educação Infantil, onde ofertava creche e pré-escola. Os procedimentos metodológicos adotados para coleta de dados foram a observação e as entrevistas. A autora realizou um estudo de cunho teórico para conhecer o histórico da Educação Infantil no Brasil, pontuando as especificidades dessa etapa educativa; a relação letramento, alfabetização, bem como a atuação do educador infantil.

Nossa pesquisa dialoga com a de Ximenes (2015), quando a autora destaca os estudos que referendam a relação da alfabetização com o letramento e quanto essa discussão ainda causa dúvidas e incertezas nos educadores da Educação Infantil, dificultando a realização de um trabalho que contribua com o desenvolvimento das crianças.

Contudo, nossa pesquisa diverge da de Ximenes quanto à escolha dos documentos oficiais que referendam essa etapa educativa. Assim, a autora situa em sua pesquisa o diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDBEN (Brasil, 1996) e com os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) com intuito de conhecer o histórico da Educação Infantil no Brasil. Nesse sentido, nossa pesquisa opta em dialogar com documentos mais atuais e, dessa forma, analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), buscando refletir sobre a identidade dessa etapa educativa, como também sobre as contribuições desses documentos quanto ao trabalho com a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, estabelecendo uma relação com as práticas pedagógicas de linguagem escrita das salas de referências observadas.

A pesquisa de Valente (2018) tinha como finalidade 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 desse objeto cultural para a criança dependerá de como concebemos a cultura escrita e de como a apresentamos a ela.

Por meio dos princípios teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural, Valente (2018) desenvolve uma investigação de campo em duas instituições de Educação Infantil, uma da rede pública e outra da rede privada de Santarém – Pará, tendo como procedimento metodológico a observação participante e as entrevistas individuais e coletivas por meio das técnicas de “histórias para completar”, tendo em vista que os participantes da pesquisa foram trinta e oito crianças entre cinco e seis anos. Para Valente (2018), as análises dos dados sinalizaram que, muitas vezes, os diferentes sentidos atribuídos à linguagem escrita pelas crianças pré-escolares não condizem com a função social desse objeto cultural, estando isso atrelado às práticas desenvolvidas pelas professoras.

Nossa pesquisa dialoga com a de Valente (2018) quando defende que o ensino da escrita precisa fazer sentido para as crianças, discutindo essa perspectiva à luz da Teoria Histórico-Cultural de abordagem vygotskiana. Por outro lado, nosso estudo atrela, ainda, a esse sentido e necessidade, a fundamental importância da compreensão pelas professoras do trajeto que as crianças realizam para se apropriarem do sistema de escrita, ou seja, suas hipóteses e/ou níveis de escrita, por meio da Teoria da Psicogênese da Língua, das estudiosas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, defendendo a concepção que é direito da criança apropriar-se dessa linguagem desde a etapa da Educação Infantil, por meio de um ensino que articule os processos de alfabetização e letramento.

O estudo de Betoni (2021) buscou analisar as práticas de linguagem escrita desenvolvidas pela própria pesquisadora numa turma de crianças no último ano da Educação Infantil, numa cidade do interior de São Paulo. A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa do tipo exploratória, realizada por meio da pesquisa documental e da abordagem autoetnográfica. A análise dos dados foi feita a partir dos registros pedagógicos da professora pesquisadora, utilizando seu planejamento anual, os semanários e os registros fotográficos das práticas de linguagem escrita realizadas naquele ano.

O estudo apontou que foram realizadas práticas diversas envolvendo a linguagem escrita em sua maior parte, com brincadeiras, além do uso social da escrita, o que vai ao encontro do que preconiza a abordagem histórico-cultural. Além disso, foram identificadas atividades de cunho mecânico, tais como realizar o contorno de pontilhados de letras e cópias de palavras, em que a escrita foi abordada fora de contexto e significado para as crianças.

Nosso estudo está em consonância com a pesquisa de Betoni (2021), pois dialoga com a abordagem histórico-cultural, assim como tem o objetivo de analisar quais e como as práticas com a linguagem escrita são desenvolvidas na rotina pedagógica do último ano da Educação Infantil. A diferença-entre este estudo e o de Betoni (2021) se dá pelo fato de a pesquisadora

ter realizado a metodologia autoetnográfica, fazendo uma análise das práticas realizadas por ela mesma, e a nossa pesquisa ter como participantes duas professoras do último ano da Educação Infantil, turmas de Infantil V. Além disso, buscamos ampliar o nosso aparato teórico e estabelecer também um diálogo com a Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky, bem como problematizamos as concepções de polarização com a linguagem escrita, que ora reverberam práticas atreladas ao treino e à repetição, ora reverberam a ausência da escrita no trabalho com as crianças, como também um discurso atrelado somente ao processo de letramento.

Adiante, são apresentadas 04 (quatro) pesquisas que trazem o segundo assunto: Alfabetização e letramento na Educação Infantil como filtro de escolha (Souza, 2015; Abreu, 2017; Freire, 2018; Silva, 2020).

A pesquisa de Sousa (2015) teve como objetivo contribuir para a compreensão das práticas de letramento presentes nos diferentes contextos de uma escola de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal. O trabalho, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, busca expandir a discussão sobre os modos como as práticas de letramento nessa etapa educativa são vividas na escola estudada e como podem contribuir para o desenvolvimento das crianças.

A escola foi selecionada por ser uma instituição de destaque na cidade em que se situa. Participaram do estudo uma turma do segundo período com 21 crianças, na faixa etária de cinco anos, três coordenadoras, a professora e a pesquisadora. Metodologicamente, a investigação partiu de uma abordagem qualitativa, usando procedimentos de observação da sala de aula e em outros contextos da escola; entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras, conversas informais com a professora, análise documental do Projeto Político-Pedagógico e cadernos de planejamento das professoras. Os resultados obtidos revelaram que as práticas de letramento não objetivam a alfabetização, e sim o desenvolvimento das crianças.

Nossa pesquisa conversa com a de Sousa (2015) quando a pesquisadora busca compreender como as práticas de letramento são vivenciadas na escola, tomando esse processo como fulcral para o desenvolvimento das crianças. Todavia, nossa pesquisa defende também que, apesar de a Educação Infantil não ter como objetivo a alfabetização das crianças no sentido estrito do termo, compreendemos que deve haver espaço para que sejam desenvolvidas práticas com a linguagem escrita, as quais contribuam para que as crianças reflitam sobre o sistema por meio de práticas de uso social da escrita.

A pesquisa de Abreu (2017) teve como finalidade investigar, a partir de um estudo descritivo-exploratório, inspirado nos princípios da pesquisa-ação, como professores

alfabetizadores, matriculados no curso de extensão “Alfabetizar letrando: entre conceitos e práticas”, oferecido em 2016, pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense FEBF/ UERJ, por iniciativa do Grupo de Pesquisa “Alfabetização e Letramento, Cultura e Sociedade”, caracterizam a proposta do alfabetizar letrando, tomando como categorias iniciais as concepções de alfabetização, letramento e alfabetizar letrando.

Os resultados elencados pela pesquisadora evidenciam que, no âmbito dos sujeitos investigados, as concepções de alfabetização e letramento transitam entre características, aspectos e proposições que se baseiam em memórias e experiências pessoais relacionadas ao fazer pedagógico. Em virtude disso, Abreu (2017) destaca que a compreensão do alfabetizar letrando passa a se organizar em torno da prática pedagógica. O discurso do alfabetizar letrando parece proporcionar um lugar onde é possível reconhecer o que é específico da alfabetização e do letramento num movimento de reflexão que se organiza para além de um e de outro campo. A pesquisa de Abreu converge com a nossa devido termos como defesa o entrelaçamento dos processos de alfabetização e letramento. Por outro lado, distancia-se devido à pesquisadora ter como participantes professoras alfabetizadoras, enquanto nós alicerçamos esta investigação em turmas de Infantil V, tendo como participantes professoras da Educação Infantil, a autora acrescenta a necessidade de refletir sobre práticas com a linguagem escrita que tomam como base a função social da escrita (letramento) entrelaçadas à reflexão sobre o sistema de escrita (alfabetização), considerando as especificidades de cada processo.

O estudo de Freire (2018) teve como objetivo geral analisar as concepções de professoras de pré-escola acerca do letramento na Educação Infantil e sua relação com as práticas desenvolvidas junto às crianças no contexto de uma Instituição Pública do Município de Fortaleza. A justificativa da autora pela escolha do tema de pesquisa perpassa pelo contexto de reafirmação da Educação Infantil pública em defesa da pré-escola e de sua especificidade, bem como o direito das crianças a terem acesso à leitura e à escrita.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando-se do estudo de caso como abordagem e teve como campo um Centro de Educação Infantil, cujos participantes foram três professoras que atuavam nos dois últimos anos da Educação Infantil (Infantil IV e V). Os procedimentos metodológicos adotados para construção de dados foram a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a consulta a documentos.

Os resultados obtidos revelaram que o letramento permeia as práticas docentes na pré-escola e que as crianças são capazes de perceber as funções da escrita. Para a autora, apesar dos avanços quanto ao trabalho com a literatura e na legislação que rege a Educação Infantil, as práticas são oscilantes. Assim, para a pesquisadora, ora o trabalho desenvolvido é pautado no

ensino de letras, aproximando-se de práticas de reflexão sobre o sistema de escrita, ora promove literatura infantil, a brincadeira e a oralidade, dialogando com o processo de letramento e suas especificidades.

Nossa investigação converge com a de Freire (2018), quando a autora justifica sua pesquisa reafirmando o compromisso com a Educação Infantil, defendendo as especificidades da pré-escola e concebendo o acesso à leitura e à escrita como um direito da criança. No entanto, diverge quando a autora defende apenas o trabalho com o letramento na Educação Infantil, ecoando uma compreensão dissociável dos processos de alfabetização e de letramento.

O estudo de Silva (2020) teve como objetivo investigar, por meio da escuta de narrativas dos professores, quais os tempos e os espaços da leitura e da escrita em salas da Educação Infantil, levando em conta as especificidades desse segmento e compreendendo a criança como um sujeito histórico, social e de direitos. Uma das referências com respeito às orientações de trabalho pedagógico na Educação Infantil se baseia nas publicações oficiais que focam a Educação Básica.

Nesse contexto, o presente estudo dirige o olhar aos depoimentos dos professores, da região de Campinas – São Paulo, sobre suas práticas em sala de aula em relação às demandas que as crianças levam para a escola e às orientações sobre a rotina diária de trabalho, especificamente da alfabetização e do letramento. A fundamentação teórica consiste nos pressupostos histórico-culturais.

Nossa pesquisa converge com a de Silva (2020) quando ratifica a necessidade do trabalho com letramento sem perder o foco nas especificidades da Educação Infantil, confirmando a identidade dessa etapa educativa, destacando a Teoria Histórico-Cultural. Por sua vez, diferente da pesquisa em destaque, nosso estudo amplia o aparato teórico e estabelece também um diálogo com a Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky, bem como busca compreender quais práticas com a linguagem escrita estão presentes na rotina de turmas de infantil V e como essas práticas acontecem, por meio da observação da rotina pedagógica de uma professora de uma Escola Municipal de ensino de Fortaleza e uma professora de um Centro de Educação Infantil do mesmo município.

Tais estudos contribuem de modo significativo para as discussões que realizamos a partir da nossa pesquisa. Assim, de acordo com a delimitação desse tema, nosso objeto de investigação situa-se em defender o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, compreendendo quais práticas pedagógicas são desenvolvidas com as crianças de 5 (cinco) anos e como elas acontecem nas rotinas pedagógicas das instituições que compõem o *locus* deste

estudo. Além disso, busca compreender como os documentos oficiais nacionais reverberam nas práticas pedagógicas das professoras quanto aos processos de alfabetização e letramento.

Acreditamos que este trabalho potencializará as discussões em âmbito municipal e nacional sobre a defesa do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, bem como ampliará os debates acadêmicos, políticas de formação continuada e com as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil, em especial das professoras da pré-escola.

Disto isso, consideramos como relevante a proposta da nossa pesquisa, considerando a defesa que fazemos da garantia do direito da criança da Educação Infantil a ter acesso à linguagem escrita por meio de práticas pedagógicas que zelem pela indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização, tendo em vista que há, nessa etapa educativa, uma tendência em defender apenas o letramento, ou distanciar a criança dessa linguagem, ou, ainda, desenvolver com esse objeto cultural atividades mecânicas e descontextualizadas.

Finalizamos estas considerações iniciais delimitando a estrutura da pesquisa, que é organizada em cinco capítulos: considerações iniciais, caminho metodológico, fundamentação teórica, análise dos dados e considerações finais.

O segundo capítulo tem o objetivo de descrever a trajetória metodológica estabelecida para esta investigação, considerando o caráter da pesquisa, interlocução com as professoras, das ações delineadas, e dos instrumentos considerados para construção e análise dos dados

O terceiro capítulo versa sobre a fundamentação teórica da pesquisa dividida em seis seções. Primariamente, dialogamos com autores que trabalham com a linguagem verbal, nas suas modalidades oral e escrita, considerando a complexidade dessa linguagem, articulando-a às contribuições trazidas pela psicogênese da língua escrita e pela psicologia histórico-cultural. Além disso, problematizamos os processos de ensino e aprendizagem, a alfabetização e o letramento, vislumbrando suas especificidades e indissociabilidade, como também os mitos, dicotomias e interpretações que reverberam nas práticas com a linguagem escrita na Educação Infantil. Nesse sentido, travamos diálogos com Marcuschi (1997), Chiziane (2013), Trindade (2013), Ferreira e Teberosky (1999), Vygotsky (2007), Luria (2010), Augusto (2009), Brandão e Leal (2011), Moraes (2012), Mortatti (2010) e Street (2014). Por fim, dialogamos com o marco legal nacional DCNEI (Brasil, 2009) e BNCC (Brasil, 2017).

O quarto capítulo, explicita as reflexões, as análises e discussões em quatro seções. Inicialmente, descrevemos a rotina e as práticas pedagógicas com a linguagem escrita da turma da professora da EM Poesia e, em seguida, da turma da professora do CEI Parlenda. No último capítulo, encerramos a pesquisa com nossas considerações finais.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo descrever a trajetória metodológica estabelecida para a presente investigação, a partir do caráter da pesquisa, das ações delineadas e dos instrumentos considerados para a constituição e a análise dos dados.

A pesquisa analisa as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita de professoras do Infantil V de uma Escola Municipal e de um Centro de Educação Infantil da rede de ensino de Fortaleza. Para alcançarmos esse fim, a metodologia empregada é de natureza qualitativa.

Escolhemos nosso percurso metodológico inspirados pelas colocações de Minayo et. al. (1994, p. 18), uma vez que: “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Para dar conta do objetivo supracitado, desenvolvemos a pesquisa em três etapas:

- a) Aplicação de questionário na fase exploratória da pesquisa;
- b) Observação participante de práticas pedagógicas com a linguagem escrita;
- c) Entrevista estruturada e semiestruturada ao final das observações.

Amparados nas técnicas e no processo formativo, descrevemos a trajetória metodológica de forma a abarcar as etapas e atingir os objetivos propostos neste estudo.

2.1 A abordagem e o método

Em consonância aos objetivos definidos, realizamos uma abordagem de natureza qualitativa. Minayo *et al.* (1994) compreendem a pesquisa qualitativa como aquela que: “[...] trabalha com o universo dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (Minayo *et al.*, 1994, p. 21-22).

Desse modo, é por meio da pesquisa qualitativa que o pesquisador responderá, no percurso da investigação, a questões específicas, tendo especial atenção com determinado nível da realidade que não é possível mensurar. Acrescentando a essa afirmativa, Trivinos (1987) reflete que tais pesquisas:

[...] não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, como logo determinaremos que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico. (Trivinos, 1987, p. 118).

Compreendemos que nosso trabalho se enquadra numa abordagem qualitativa, pois uma das questões que se pretende responder é: quais práticas pedagógicas, envolvendo a linguagem escrita, são realizadas por professoras que atuam no Infantil V de uma Escola Municipal e de um Centro de Educação Infantil da Rede de Ensino de Fortaleza? Além dessa, respondemos a outras duas perguntas: como as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita são realizadas na rotina do Infantil V? E qual a relação das DCNEI (2009) e da BNCC (2017) com as práticas pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, o letramento e a alfabetização no Infantil V?

Para Bogdan e Biklen (1994), as abordagens qualitativas possuem cinco elementos importantes que as caracterizam, as quais, por sua vez, podem se manifestar com menor ou maior intensidade, a saber:

- a) O pesquisador de pesquisas qualitativas é visto como instrumento principal para, imerso num ambiente natural, extrair os dados presentes nele;
- b) A natureza descritiva da pesquisa qualitativa, na qual os dados coletados são expressos por meio de palavras ou imagens;
- c) Preocupação do pesquisador com todo o processo da pesquisa, buscando interpretar e descrever os detalhes de como os participantes do estudo significam o objeto de investigação, bem como as experiências vividas pelo pesquisador no campo;
- d) Análise indutiva dos dados. Ou seja, o que é coletado pelo pesquisador é avaliado sem conclusões prévias. A postura do pesquisador baseia-se em incertezas, no que ainda não se sabe e vai se confirmando, ou não, ao longo do processo de investigação.
- e) A grande importância atribuída ao modo como os participantes da pesquisa significam as suas experiências de vida e o mundo social onde estão imersos.

Há uma legítima preocupação de nossa parte em garantir o rigor científico da pesquisa. Assim, temos o compromisso em explicitar cada passo seguido no desenvolvimento da investigação, de modo a detalhar na escrita do trabalho o caminho trilhado de maneira clara e precisa para alcançar os objetivos com a justificativa de cada opção feita.

Sobre isso, segundo André (2013), a explicitação pormenorizada do caminho percorrido garante a:

[...] rigorosidade do trabalho científico, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análises de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vistas dá a oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (André, 2013, p. 96).

Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa enquadra-se como descritiva, uma vez que procuramos interpretar o fenômeno pesquisado de acordo com a subjetividade dos agentes envolvidos em contextos específicos (Nunes; Therrien; Farias, 2011).

No percurso de realização deste estudo, avaliamos como necessário nos “distanciar” ao máximo dos sujeitos de pesquisa tanto pessoalmente, quanto no sentido de evitar julgamentos e preconceitos. Contudo, sabemos que realizar isso não é tarefa fácil, pois entendemos que o pesquisador também está imbuído por crenças, valores, conhecimentos, saberes e experiências profissionais que influenciam nos seus modos de perceber, pensar, sentir as coisas e o outro.

Assim, passamos para a contextualização da pesquisa, de modo a situarmos sobre as instituições e os participantes envolvidos no estudo.

2.2 Contextualizando o cenário da pesquisa

A pesquisa é conduzida em uma EM e em um CEI pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, em turmas de pré-escolares (Infantil V). Para selecionar os participantes, consideramos os seguintes critérios: 2 (duas) professoras efetivas que atuam nessas turmas desde 2017 e participaram da formação específica sobre leitura e escrita para professores do Infantil V, realizada no mesmo ano, intitulada *Leitura e escrita na Educação Infantil: possibilidades e desafios*. Essas professoras continuam lecionando nas turmas do Infantil V até o momento da pesquisa.

Ressalto que o critério de seleção adota o ano de 2017 como referência, quando a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), em colaboração com o Governo do Estado, por meio do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC), realizou, no segundo semestre, por meio da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI) e do Núcleo de Avaliação e Pesquisa das Políticas de Educação Infantil (NUPEI), uma Formação Continuada Específica para coordenadoras e professoras das turmas de crianças de cinco anos.

A escolha da SME em conduzir essa formação específica foi motivada pelo fato de, desde 2014, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por conta da referida colaboração, assegurar levantamentos semestrais sobre o nível de leitura e de escrita do nome próprio das crianças matriculadas no Infantil V, com o objetivo de implantar políticas de avaliação na/da Educação Infantil Municipal de Fortaleza.

Os resultados desses levantamentos revelaram que uma parcela significativa das crianças dessas turmas não sabia escrever e ler seus próprios nomes, além de existirem práticas com a linguagem escrita que eram negligenciadas nas instituições ou relacionadas a uma

compreensão mecânica da escrita. Diante dessa constatação, a SME reconheceu a necessidade de investir em uma formação específica que abordasse a linguagem verbal e suas modalidades (oral e escrita) como um direito da criança.

Com base nisso, em 2017, o Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza intensificou os estudos sobre o processo de alfabetização durante encontros formativos com professoras da Educação Infantil lotadas em turmas do Infantil V. Esse enfoque se fundamentou na Psicogênese da Língua Escrita – teoria que defende que a criança é a construtora do seu conhecimento sobre a linguagem escrita – e na Teoria do Letramento, ambas fornecendo reflexões teóricas fundamentais sobre o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Além disso, a metodologia da sequência didática¹³ foi apresentada como recurso de trabalho a ser utilizado pelo professor.

Esses fundamentos teóricos também embasaram a equipe da SME na elaboração de dois documentos orientadores para a metodologia de trabalho dos momentos formativos: 1) *A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na educação infantil*” e 2) *Proposta de sequência de atividades de oralidade, leitura e escrita: Educação Infantil (pré-escola)*”.

Conforme mencionado, esta pesquisa analisa as práticas pedagógicas com a linguagem escrita de professoras que participaram da formação *Leitura e escrita na Educação Infantil: possibilidades e desafios* em 2017. Ou seja, essas professoras, além de participarem da formação, atuam em instituições da Rede Municipal de Fortaleza, em nosso caso uma Escola Municipal do Distrito de Educação V e em um Centro de Educação Infantil do Distrito de Educação IV.

É importante enfatizar que o interesse deste estudo não se concentra especificamente nas professoras, mas sim nas práticas pedagógicas relacionadas à linguagem escrita no Infantil V desenvolvidas por elas.

Para selecioná-las, foram estabelecidos antecipadamente os seguintes critérios de inclusão:

- a) Ter participado da formação em serviço ofertada pela SME-Fortaleza em colaboração com o Governo Estado do Ceará (Programa Aprendizagem na Idade Certa/MAISPAIC) em 2017, intitulada *Leitura e escrita na Educação Infantil: possibilidades e desafios*;

¹³ Segundo Zabala (1998, p. 18), as sequências didáticas são “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos”.

- b) Ser lotadas em turmas do Infantil V no período de 2017 a 2022;
- c) Ser professora efetiva da rede municipal de ensino de Fortaleza;
- d) Ter respondido, previamente, ao questionário *Google Forms* enviado por meio do *WhatsApp*, com o objetivo de fazer uma análise exploratória do perfil e das concepções sobre linguagem escrita das professoras que participaram da formação;
- e) Apresentar disponibilidade para participar voluntariamente da pesquisa.

No entanto, a fim de garantir a precisão dos critérios de seleção e dar início à fase exploratória da pesquisa, realizamos um levantamento manual das frequências da formação de 2017 direcionada às professoras do Infantil V, bem como da formação de 2022 voltada para as professoras do mesmo nível. O levantamento nos permitiu identificar os nomes das professoras, as escolas e os distritos em que estão lotadas, além de também quantificar quantas delas participaram da formação de 2017. Além disso, conseguimos identificar algumas dessas docentes que continuaram lecionando em turmas de pré-escola (Infantil V) entre 2017 e 2022.

Tabela 1 – Quantitativo de professoras participantes da formação continuada de 2017 que continuam lotados na pré-escola

Distrito de Educação	Professoras participantes da formação de 2017	Professoras participantes da formação de 2017 que continuam lotadas em turmas de pré-escola (Infantil V)
D. E. I	68	32
D. E. II	102	28
D. E. III	100	34
D. E. IV	86	19
D. E. V	80	18
D. E. VI	98	26

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A partir desse levantamento, criamos um questionário no *Google Forms* para conduzir uma pesquisa exploratória, com o propósito de nos familiarizarmos mais com o objeto de estudo. De acordo com Gil (2008, p. 27), “[...] pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

Além disso, o questionário também serviu como critério de escolha, visto que as respondentes deveriam ser professoras que participaram da formação em 2017 e permaneceram lotadas em turmas de Infantil V em 2022. Assim, realizamos um levantamento do perfil dessas professoras, obtendo informações sobre sexo, faixa etária, tempo de serviço na Rede Municipal de Fortaleza, Distrito de Educação e instituição de ensino em que estão lotadas, bem como a duração de sua atuação no Infantil V, o turno e a participação na formação de 2017.

Optamos pela elaboração do questionário para nos aproximar o máximo possível na precisão desses dados, pois contar apenas com as listas de frequência poderia implicar informações imprecisas, já que não abrangeriam as professoras que, por algum motivo, precisaram entrar de licença durante o curso do semestre de formação de 2017.

O questionário continha perguntas fechadas com uma lista de possíveis práticas pedagógicas com a linguagem escrita, e as professoras marcaram quais delas costumam realizar em sala. Havia também perguntas abertas, permitindo que as docentes descrevessem outras práticas não listadas, fornecendo uma visão geral das realizadas em sala.

Vale destacar que a aplicação do questionário revelou algumas das concepções sobre linguagem escrita trabalhadas por todas as 16 professoras que responderam, o que enriqueceu a fase exploratória do estudo.

Desse modo, além de conduzir a pesquisa exploratória por meio do questionário, também o utilizamos como critério para selecionar as participantes da pesquisa. Adicionalmente, o formulário nos auxiliou na organização das outras etapas do estudo, como na observação participante em campo e, especialmente, na elaboração de um roteiro para as entrevistas com as participantes que concordaram em participar das próximas fases da investigação. Esse processo nos permitiu aprimorar nossas perguntas e provocar discussões mais aprofundadas.

Para coletar as respostas, enviamos o questionário por meio do grupo de coordenadores das instituições de ensino identificadas, para que fosse encaminhado às professoras lotadas no Infantil V.

Na sequência, segue a tabela com a quantidade de instituições de ensino para as quais o link foi enviado ao coordenador:

Tabela 2 – Quantitativo de instituições de ensino

Distrito de Educação	Quantitativo de Instituições de Ensino
Distrito I	14
Distrito II	12
Distrito III	13
Distrito IV	15
Distrito V	08
Distrito VI	09
Total de questionários enviados	56

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

No entanto, apesar dos esforços em enviar e reenviar o link via *WhatsApp* para as coordenadoras das instituições, bem como das solicitações e dos pedidos de colaboração feitos a elas para que o questionário fosse repassado às professoras, não obtivemos o retorno esperado de respostas. A seguir, apresentamos a tabela com o número de respostas por Distrito de Educação.

Tabela 3 – Quantitativo de respostas

Distrito de Educação	Quantidade de respostas
I	03
II	02
III	01
IV	07
V	03
VI	-
Total de respostas	16

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nesse sentido, dos 56 envios, obtivemos 16 respostas. Dessas respostas, 4 foram de professoras lotadas em CEI e 12 foram de docentes lotadas em EM. No entanto, apenas uma professora lotada em EM e uma professora lotada no CEI aceitaram participar de todas as etapas da pesquisa.

Segue abaixo o quadro com os codinomes das 14 professoras que responderam ao questionário, mas que não participaram de todas as fases da pesquisa. Elas participaram apenas da fase exploratória da investigação e estão lotadas em instituições de ensino para as quais também utilizamos codinomes, preservando o anonimato por questões éticas. Contudo, os distritos em que estão localizadas foram identificados.

Quadro 2 – Codinomes das professoras e das instituições de ensino (a)

Ordem	Codiname das Instituições de Ensino	Codiname das Professoras	Distritos de Educação
01	Escola Municipal Biografia	Fernanda	V
02	Escola Municipal Adivinhas	Rita	III
03	Escola Municipal Recado	Paula	V
04	Escola Municipal Romance	Maria Bethânia	IV
05	Escola Municipal Romance	Maria Rita	IV

Continua.

Quadro 2 – Codinomes das professoras e das instituições de ensino (a) (conclusão)

Ordem	Codiname das Instituições de Ensino	Codiname das Professoras	Distritos de Educação
06	Escola Municipal Meme	Elba	IV
07	Escola Municipal Receitas	Ivete	I
08	Centro de Educação Infantil Contos	Marina	IV
09	Escola Municipal Bilhetes	Pitty	IV
10	Escola Municipal Crônica	Duda	I
11	Centro de Educação Infantil Lenda	Eliane	I
12	Escola Municipal Charge	Elis	II
13	Escola Municipal Fábula	Gal	II
14	Centro de Educação Infantil Novela	Ângela	IV

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tendo em vista a contextualização do cenário da investigação, adiante, descrevemos os primeiros passos para realização deste estudo.

2.3 A fase exploratória da pesquisa

Em relação à fase exploratória da pesquisa, Gil (2008, p. 27) destaca que “[...] muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla”. Seguindo essa reflexão, apresentamos abaixo o quadro com o perfil das 14 professoras que responderam ao questionário e participaram exclusivamente da fase exploratória da pesquisa.

Quadro 3 – Perfil das professoras respondentes do questionário da fase exploratória da pesquisa

Codiname	Sexo	Faixa Etária	Tempo de Serviço na RMF	DE	Instituição de ensino	Tempo de lotação no Infantil V	Turno	Formação de 2017
Fernanda	F	50 a 54	15 a 20	V	Escola Municipal Biografia	10 a 15	M	Sim

Continua.

Quadro 3 – Perfil das professoras respondentes do questionário da fase exploratória da pesquisa (continuação)

Codiname	Sexo	Faixa Etária	Tempo de Serviço na RMF	DE	Instituição de ensino	Tempo de lotação no Infantil V	Turno	Formação de 2017
Rita	F	35 a 39	10 a 15	III	Escola Municipal Adivinhas	10 a 15	M/T	Sim
Paula	F	45 a 49	10 a 15	V	Escola Municipal Recado	10 a 15	M/T	Sim
Maria Bethânia	F	35 a 39	10 a 15	IV	Escola Municipal Romance	10 a 15	T	Sim
Rita	F	50 a 54	10 a 15	IV	Escola Municipal Romance	10 a 15	M/T	Sim
Elba	F	50 a 54	20 a 25	IV	Escola Municipal Meme	10 a 15	M/T	Sim
Ivete	F	45 a 49	15 a 20	I	Escola Municipal Receitas	10 a 15	T	Sim
Marina	F	50 a 54	20 a 25	IV	Centro de Educação Infantil Contos	15 a 20	T	Sim
Pitty	F	40 a 44	10 a 15	IV	Escola Municipal Bilhetes	10 a 15	M/T	Sim
Duda	F	40 a 44	20 a 25	I	Escola Municipal Crônica	10 a 15	M	Sim
Eliane	F	45 a 49	10 a 15	I	Centro de Educação Infantil Lenda	10 a 15	M	Sim
Elis	F	50 a 54	20 a 25	II	Escola Municipal Biografia	15 a 20	M/T	Sim

Continua.

Quadro 3 – Perfil das professoras respondentes do questionário da fase exploratória da pesquisa (conclusão)

Codinome	Sexo	Faixa Etária	Tempo de Serviço na RMF	DE	Instituição de ensino	Tempo de lotação no Infantil V	Turno	Formação de 2017
Gal	F	50 a 54	20 a 25	II	Escola Municipal Fábula	10 a 15	M	Sim
Ângela	F	45 a 49	20 a 25	IV	Centro de Educação Infantil Novela	10 a 15	M/T	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mais adiante, realizamos a análise das respostas das professoras que responderam ao questionário e optamos por examinar somente as das 14 respondentes que não participaram dos demais instrumentos de produção de dados, pois não aceitaram participar das demais etapas da pesquisa. Em seguida, disponibilizamos o quadro com as perguntas direcionadas às práticas e às concepções das professoras sobre a linguagem escrita, presentes no questionário.

Quadro 4 – Perguntas do questionário

<p>1. Para você, o que é escrita na Educação Infantil?</p> <p>2. Para você, qual a importância de se trabalhar com práticas de escrita desde a etapa da Educação Infantil?</p>
<p>3. Que práticas que envolvem a linguagem escrita você desenvolve com as crianças? Marque até três opções. Caso marque a opção “Outros”, escreva qual prática e como ela acontece.</p> <p><input type="checkbox"/> Leitura de histórias <input type="checkbox"/> Agenda do dia</p> <p><input type="checkbox"/> Produção de textos (prof. escreva) <input type="checkbox"/> Chamada</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita espontânea <input type="checkbox"/> Registro de observação feito pelas crianças</p> <p><input type="checkbox"/> Jogos e brincadeiras com palavras <input type="checkbox"/> Trabalho com o nome próprio e outras palavras</p> <p><input type="checkbox"/> Brincadeira de faz de conta <input type="checkbox"/> Exploração de gêneros textuais</p> <p><input type="checkbox"/> Alfabeto móvel, brincadeiras com rimas, parlendas, aliterações</p> <p><input type="checkbox"/> Outros</p>
<p>4. Para você, a escrita é (pode ser marcado mais de um item na questão):</p> <p><input type="checkbox"/> Interação</p> <p><input type="checkbox"/> Notação/representação</p> <p><input type="checkbox"/> Codificação</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Desde a elaboração do formulário, tínhamos em mente uma categoria para conduzir as análises, porém, foi durante a entrada em campo que definimos efetivamente quais categorias

e subcategorias seriam trabalhadas. Logo, escolhemos a categoria *linguagem escrita e sua complexidade*. A seguir, apresentamos o quadro com o compilado das respostas das participantes dessa etapa exploratória da pesquisa.

Quadro 5 – Compilado das respostas das participantes

Participantes	Respostas
Fernanda – EM Biografia	A professora compreende a escrita em sua função social, visualizando a Educação Infantil como o espaço para introduzir a criança na cultura letrada. Isso é feito através da leitura de histórias, do trabalho com o nome próprio e outras palavras, bem como o uso do alfabeto móvel. Além disso, a escrita é percebida pela professora como uma forma de interação e notação/representação.
Rita – EM Adivinhas	De acordo com as respostas da professora, a escrita na Educação Infantil contribui para a futura alfabetização. Isso ocorre por meio de práticas como os jogos e as brincadeiras com palavras, o trabalho com o nome próprio e outras palavras, bem como a exposição a diferentes gêneros textuais que permitem que as crianças tenham contato com a cultura escrita. Para ela, a escrita é uma forma de interação, mas também é uma notação/ representação.
Paula – EM Recado	A docente compreende que o conhecimento de mundo da criança é fundamental para a compreensão da função social da escrita. Além disso, reconhece que um ambiente letrado contribui para a ampliação do vocabulário, a interpretação, a atenção e os sentidos das crianças. Para ela, também é importante que as crianças tenham contato com as mais diferentes formas de escrita, como a leitura de histórias, a produção de textos (professor escreva), a escrita espontânea, os jogos e as brincadeiras com palavras, o trabalho com o nome próprio e com outras palavras, as brincadeiras de faz de conta, os gêneros textuais e o alfabeto móvel. Através dessas práticas, a criança se apropria da linguagem de forma significativa. A escrita, segundo ela, é tanto uma forma de interação quanto uma notação/representação.
Maria Bethânia – EM Romance	Segundo a professora, a escrita é um processo no qual a imersão ocorre por meio de práticas como contação de histórias, desenhos e expressões, estimulando a criatividade das crianças. Além disso, ela utiliza práticas como a leitura de histórias, os jogos e as brincadeiras com palavras, assim como o trabalho com o nome próprio e com outras palavras, para que as crianças possam expressar seus sentimentos. Para ela, a escrita é vista como notação /representação e codificação.

Continua.

Quadro 5 – Compilado das respostas das participantes (continuação)

Participantes	Respostas
Maria Rita – EM Romance	Para a professora, a escrita na Educação Infantil é ludicidade, um momento no qual é possível fazer com que a criança se socialize com essa linguagem por meio de certas práticas, dentre as quais está a leitura de histórias, a escrita espontânea, os jogos e as brincadeiras com palavras etc. Para a professora, a escrita é percebida como uma forma de interação e notação/representação.
Elba – EM Meme	A escrita na Educação Infantil, conforme o depoimento da docente, é o primeiro passo para a compreensão de si e do mundo. É de suma importância para desenvolver a percepção da criança em relação ao mundo, favorecendo também a oralidade. Através da leitura de histórias, da escrita espontânea, de jogos e brincadeiras com palavras, da agenda do dia, de registros das crianças, do trabalho com o nome próprio e outras palavras, da brincadeira de faz de conta e do alfabeto móvel a criança ampliará sua compreensão sobre a linguagem escrita. A professora compreende a escrita como uma forma de interação, notação/representação e codificação.
Ivete – EM Receitas	A professora salienta que, desde a etapa da Educação Infantil, a escrita está atrelada a imagens, sons e significados, tornando a vivência linguística necessária e gerando proximidade da criança com a linguagem. A professora costuma trabalhar com as seguintes práticas: leitura de histórias, produção de textos (professor escreva), escrita espontânea, jogos e brincadeiras com palavras, agenda do dia, chamada, registro de observação feito pela criança, trabalho com o nome próprio e outras palavras, brincadeira de faz de conta, gêneros textuais, alfabeto móvel, brincadeiras com rimas, parlendas e aliterações. Para ela, a escrita é interação, bem como notação/representação e codificação.
Marina – CEI Contos	A docente compreende que, na Educação Infantil, a linguagem da leitura e da escrita devem ser permeadas por vivências significativas através de interações e brincadeiras. Isso faz com que as crianças descubram a função social da leitura e da escrita, por meio de práticas significativas de iniciação à leitura e à escrita, inserindo-as no mundo da escrita. Por consequência, é possível desenvolver nelas a criatividade, a comunicação, e ampliar o vocabulário, estimulando o raciocínio e o desenvolvimento da habilidade escrita. Desse modo, as práticas realizadas incluem leitura de histórias, produção de textos (professor escreva), gêneros textuais. A escrita é concebida na sua perspectiva de interação e notação/representação.

Continua.

Quadro 5 – Compilado das respostas das participantes (continuação)

Participantes	Respostas
Pitty – EM Bilhetes	Segundo a professora, a escrita na Educação Infantil favorece a inserção das crianças na sociedade como seres ativos, participativos e criativos de sua própria história. É de suma importância o contato com a escrita desde a Educação Infantil, pois isso proporciona o desenvolvimento integral das crianças, convidando-as a mergulhar e a conhecer o mundo nas mais variadas formas e levando-as a ser cidadãos mais conscientes e ativos na sociedade. Assim, as práticas mais realizadas são a leitura de histórias, o trabalho com o nome próprio e outras palavras, as brincadeiras com rimas, as parlendas e aliterações. Para ela, a escrita é interação.
Duda – EM Crônica	A professora compreende a escrita na Educação Infantil como um momento de proporcionar vivências significativas para despertar as descobertas das crianças de forma prazerosa. Para ela, a criança faz parte do mundo letrado, e, portanto, é justo que essa realidade que ela vive fora da escola continue sendo abordada na Educação Infantil, onde a criança inicia o entendimento de como essa linguagem se dá. Logo, é fundamental trabalhar com a leitura de histórias, a escrita espontânea, a agenda do dia, a chamada, o trabalho com o nome próprio e outras palavras, o alfabeto móvel, as brincadeiras com rimas, as parlendas e as aliterações. Além disso, ela compreende que a escrita é um sistema de notação/representação, de interação e de codificação.
Eliane – CEI Lendas	Segundo a professora, a escrita é comunicação, pensamento e interação das crianças com os diversos portadores e gêneros textuais, orais e escritos; ela promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação com as práticas sociais de escrita de forma lúdica e prazerosa, sem preocupação com a “didatização” de textos escritos. As práticas trabalhadas para esse fim incluem leitura de histórias e escrita espontânea. Para a professora, a escrita é concebida como interação e notação/representação.
Elis – EM Charge	A professora compreende a escrita na Educação Infantil como atividade que alimenta, estrutura e provoca o conhecimento letrado da criança. Nesse sentido, considera que na Educação Infantil, a criança deve ter contato com diferentes suportes de textos. Portanto, planeja práticas envolvendo leitura de histórias, jogos e brincadeiras com palavras, agenda do dia, gêneros textuais, e brincadeiras com rimas, parlendas e aliteração. Segundo a professora, a escrita é interação.

Continua.

Quadro 5 – Compilado das respostas das participantes (conclusão)

Participantes	Respostas
Gal – EM Fábula	A linguagem escrita na Educação Infantil, segundo a professora, é a forma com que a criança expressa e lê o mundo a partir de suas experiências e vivências. Para ela, a Educação Infantil é a base da alfabetização. As práticas realizadas pela professora incluem leitura de histórias, produção de textos (professor escriba), escrita espontânea, jogos e brincadeiras com palavras, agenda do dia, chamada, registro de observação feito pela criança, trabalho com o nome próprio e outras palavras, brincadeira de faz de conta, gêneros textuais, alfabeto móvel, brincadeiras com rimas, parlendas, aliterações e ainda acrescentou o desenho. De acordo com a professora, a escrita é concebida como interação, notação/representação e codificação.
Ângela – CEI Novela	A escrita na Educação Infantil precisa estar presente na rotina das crianças e essas práticas precisam estar em concordância com a BNCC, relata a professora. Não se trata apenas de solicitar às crianças que escrevam seus nomes sem proporcionar nenhuma vivência que favoreça a significância dessa escrita. De outro modo, a criança precisa saber o motivo de estar escrevendo. As crianças estão imersas em uma realidade permeada pela escrita. Portanto, na Educação Infantil, essa escrita deve ser vivenciada de forma prazerosa, por meio de experiências significativas, tais como leitura de histórias, produção de textos (professor escriba), brincadeiras com rimas, parlendas e aliterações. Para a professora, a escrita é concebida como interação e notação/representação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Guiada pela categoria *linguagem escrita e sua complexidade* e tendo em vista o objetivo geral da nossa pesquisa, realizamos uma análise do que produzimos, por meio do questionário, focando exclusivamente nas respostas das professoras que não participaram das demais etapas da pesquisa.

Ao responder às seguintes questões abertas do questionário – *O que é escrita na Educação Infantil? Qual a importância de se trabalhar com práticas de escrita desde a etapa da Educação Infantil?* –, notamos que a participante Fernanda (EM Biografia) atribuiu à escrita na Educação Infantil a responsabilidade de inserir a criança na “cultura letrada”. Já outras participantes, como a professora Rita (EM Adivinhas), destacaram que a escrita na Educação Infantil é necessária devido à “futura alfabetização” das crianças, enquanto a respondente Gal (EM Fábula) mencionou que a escrita na Educação Infantil “[...] serve de base para a alfabetização”.

De outra maneira, a participante Maria Bethânia (EM Romance) respondeu que a escrita é um “processo”. Por sua vez, Paula (EM Recado) defendeu que a escrita na Educação Infantil é “conhecimento do mundo”. Já as participantes Ângela (EM Novela) e Duda (EM Crônica) registraram que a Educação Infantil é um “momento de dar continuidade ao que a criança já tem acesso, no que envolve o letramento fora da instituição”. Ângela (EM Novela) também acrescentou que “essa continuidade não pode ocorrer de qualquer forma, mas atrelada às orientações trazidas pela BNCC”.

Assim, uma das participantes registrou no questionário:

[...] A criança faz parte do mundo letrado, portanto, nada mais justo continuar na Educação Infantil essa realidade que ela vive fora da escola, compreendendo que, desde essa etapa educativa, a criança inicia o entendimento de como essa linguagem se dá [...]. (DUDA, EM Crônica).

Diante dessas diversas concepções, reiteramos que não é de inteira responsabilidade da Educação Infantil inserir a criança no mundo letrado, tampouco prepará-la para a alfabetização. Compreendemos que essa etapa educativa complementa o que as crianças já vivenciam em sociedade de maneira informal. Porém, na Educação Infantil, a criança passa a ter contato com a linguagem escrita de forma sistematizada, buscando atribuir significado ao que experimenta com essa linguagem, de modo a compreender a função da escrita, bem como as estratégias que utilizamos para escrever, refletindo sobre o sistema de escrita.

Outro aspecto importante relacionado a essas questões refere-se à ligação que algumas participantes fizeram do trabalho com a escrita na Educação Infantil, associando-o a diversos modos de atribuição de sentidos. Assim, a professora Elba (EM Meme) falou da “importância da oralidade”; a professora Mariana (CEI Contos) chamou atenção para a “linguagem da brincadeira”; e a professora Ivete (EM Receitas) registrou que “a escrita deve estar relacionada com as imagens, sons e significados, tornando essa linguagem natural e próxima da criança”.

Refletindo sobre as colocações das professoras, destacamos que, para a formação integral da criança, é necessário que haja um entrelaçamento entre todas as linguagens. Isso inclui tanto a linguagem verbal, por meio da escrita e da oralidade, quanto a não verbal, por meio de imagens e sons. Além disso, segundo Vygotsky (2007), a linguagem do desenho e da brincadeira desempenham um papel imprescindível na apropriação da futura escrita pela criança.

Considerando as respostas à seguinte questão – *Que práticas que envolvem a linguagem escrita você desenvolve com as crianças?* –, observamos que os trabalhos com “leitura de histórias” e “nome próprio e outras palavras” foram marcados pelas 14 (catorze) professoras;

já a “produção de textos (professor escriba)” foi mencionada por 6 (seis) delas; enquanto a “escrita espontânea”, por 7 (sete). “Jogos” e “brincadeiras com palavras” foram citados por 8 (oito) professoras, “agenda do dia” e “registros de observações feitos pelas crianças”, por 4 (quatro). “Brincadeira de faz de conta”, “gêneros textuais”, “alfabeto móvel” e “brincadeiras com rimas”, “parlendas” e “aliterações” foram mencionados por 5 (cinco) participantes. Apenas uma respondente acrescentou na opção “outros” o “trabalho com desenhos”.

Após analisar essa questão fechada, foi possível identificar as práticas com a linguagem escrita que são desenvolvidas com as crianças em turmas de Infantil V. Notamos que as práticas assinaladas pelas respondentes abrangem tanto o letramento – a exemplo das atividades com a leitura de histórias e a exploração dos gêneros textuais – quanto a alfabetização – como o uso do alfabeto móvel e as brincadeiras com rimas, parlendas e aliterações.

Ao analisar as respostas da questão fechada – *Para você, a escrita é: Interação, notação/representação ou codificação?* –, em que as professoras podiam marcar mais de uma opção, chegamos ao seguinte resultado:

- Todas as 14 (catorze) professoras consideraram a escrita como instrumento de interação;
- Quanto à escrita como notação/representação, apenas as participantes Pitty e Elis não marcaram essa opção;
- Em relação à concepção de escrita como codificação, apenas as professoras Ivete, Duda e Gal marcaram essa opção.

A maioria das professoras atribuiu à escrita uma concepção de interação. Além disso, elas também reconhecem que a escrita é um sistema de notação/representação. Quanto à concepção de escrita como codificação, apenas 3 (três) professoras escolheram essa opção, embora também tenham assinalado as outras duas. Por fim, apenas 2 (duas) professoras marcaram exclusivamente o item da interação.

As professoras demonstram compreender a complexidade da escrita, reconhecendo-a como interação e prática social que se expressa por meio de gêneros que permitem a interação entre diferentes sujeitos e grupos sociais, e como um sistema de notação/representação regido por propriedades e regras próprias.

Adiante, detalhamos os lócus da pesquisa, a saber, duas instituições de ensino da Rede Municipal da Educação do Município de Fortaleza: uma Escola Municipal (EM) e um Centro de Educação Infantil (CEI).

2.4 Lócus da pesquisa: Escola Municipal Poesia e o Centro de Educação Infantil Parlenda

A presente seção tem como objetivo apresentar os lócus da pesquisa. Iniciamos descrevendo a localização, o funcionamento e a estrutura física da *Escola Municipal Poesia* e do *Centro de Educação Infantil Parlenda*. Em seguida, detalhamos a organização espacial da sala do Infantil V nas duas instituições e apresentamos os profissionais que atuam nessas turmas. Ademais, apresentamos as crianças e suas famílias.

É importante ressaltar que essas descrições foram obtidas por meio da pesquisa de campo. Permanecemos aproximadamente dois meses na EM e no CEI, acompanhando e observando, sobretudo, as práticas relacionadas à linguagem escrita desenvolvidas no Infantil V durante o período matutino (manhã). Organizamos nossas anotações em um diário de campo e realizamos a leitura da Proposta Pedagógica de ambas as instituições.

Em uma conversa informal com a coordenadora Nara da EM Poesia, ela nos informou que a instituição foi inaugurada em 2002 e está situada em um bairro periférico de Fortaleza, pertencente ao Distrito de Educação V. A comunidade tem baixo poder aquisitivo, com muitos pais sustentando suas famílias por meio de programas governamentais, como o Bolsa Família, ou trabalhando em atividades informais. A coordenadora também nos relatou que o nome da escola é uma homenagem à líder comunitária da região, a qual faleceu em 1999.

A instituição opera nos três turnos, nos horários das 7h às 11h, das 13h às 17h e das 18h às 22h. Essa organização possibilita, assim, atender a um maior número de crianças nos períodos da manhã e da tarde e, além do mais, no período noturno, oferecer a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) para atender os familiares das crianças.

Na escola, há uma turma de pré-escola funcionando em período parcial, nos turnos da manhã e da tarde, com agrupamento do Infantil V. Entretanto, nossas observações foram realizadas apenas no turno da manhã. Além disso, existe um CEI vinculado institucionalmente à escola, ou seja, a direção pertencente à escola é a mesma do CEI, que atende crianças de 1 (um) a 4 (quatro) anos.

A infraestrutura da escola é composta por 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) sala de vídeo, 16 (dezesesseis) salas de aula (a sala do Infantil V conta com 2 (dois) banheiros), 1 (uma) sala dos professores, 1 (um) refeitório, 1 (uma) cozinha, 4 (quatro) banheiros para as crianças, 4 (quatro) banheiros para os funcionários, 1 (um) pátio coberto, 1 (quadra) quadra esportiva, 2 (duas) salas para arquivo, 1 (um) almoxarifado, 1 (uma) dispensa, 1 (um) laboratório de informática, 1 (um) escovódromo, 1 (um) auditório, 1 (uma) sala para coordenação, 1 (uma) sala para direção com banheiro e 1 (uma) sala para secretaria da escola.

Observamos que a estrutura física da instituição é limpa e organizada, com diversos espaços: uma entrada que dava para a área externa do prédio com um grande portão e uma quadra ao lado direito; uma segunda entrada, cujo lado esquerdo abriga a secretaria da escola. Ao adentrarmos pelo portão, à direita, vemos a sala dos professores e outras salas do térreo, como o refeitório e as escadas que dão para o primeiro andar, onde ficam as demais salas e a biblioteca; à esquerda estão localizadas outras salas, o pátio, a coordenação pedagógica e a diretoria no centro do prédio.

Apesar da estrutura ampla, percebemos que a escola não dispõe de parquinho e que o pátio é escuro, com pouca ventilação, além de apresentar uma baixa qualidade na acústica, tanto na sala do Infantil V quanto no pátio. Durante o período que passamos na instituição, notamos que a SME, por meio do DE, enviou uma equipe para realizar uma requalificação do teto do pátio.

O espaço da sala do Infantil V era organizado com cadeiras e mesas sempre dispostas em semicírculo. No armário, havia uma lista com o nome das professoras e das crianças. No quadro verde, estava fixado um calendário e, ao lado dele, havia fichas com os dias da semana, bem como um quadro com as fichas dos nomes das crianças. Também havia um quadro numérico e outro com fichas indicando o dia da semana, o mês e o ano, além da quantidade de crianças presentes e ausentes. A professora manuseava esses materiais, que estavam posicionados em uma altura que dificultava o acesso das crianças. Além disso, na parede, havia um relógio, uma fita métrica e um mapa-múndi fixados. Um varal também estava presente, e nele eram colocados sacos plásticos contendo as atividades feitas pelas crianças.

A sala era organizada com espaços que buscavam demarcar cantinhos. Próximo ao quadro negro há um suporte com portadores de textos diversos, tais como revistas, quadrinhos, folders, dentre outros. Próximo à televisão, um armário repleto de caixas e produtos de higiene, alimentos e materiais de limpeza. Em outro ponto da sala, havia depósitos de materiais para contação de histórias, como fantoches, dedoches, algumas fantasias e um pequeno teatro feito pela professora com caixa, palitos, tecido e outros materiais.

No cobogó, o alfabeto estava fixado em ordem alfabética. Em cada ficha com uma determinada letra, havia a imagem de algum animal ou objeto cujo nome começava com a letra correspondente. As paredes e os armários também eram utilizados para fixar gêneros textuais trazidos pela professora, como cartazes, bem como para colar alguns gêneros confeccionados juntamente à turma, por exemplo, listas, convites etc.

No período da observação, a escola contava com um quadro de 54 (cinquenta e quatro) profissionais de educação, incluindo professores, gestores e profissionais de apoio (zeladores,

manipuladores de alimentos, monitores de acesso), entre outros. No entanto, a turma da pré-escola (Infantil V) contava com duas professoras, uma de maior e uma de menor carga horária¹⁴. Ressaltamos que nossa investigação se deu com a professora de maior carga horária, devido a ter sido a docente que aceitou participar de todas as etapas da pesquisa.

A seguir, apresentamos o quadro com o número de crianças matriculadas nas turmas do Infantil V.

Quadro 6 – Matrícula no Infantil V (EM)

Agrupamento	Número de matrículas
Infantil V – manhã	22
Infantil V – tarde	22

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Instituição.

Na turma observada, duas das crianças estavam em processo de investigação para um possível diagnóstico de alguma deficiência¹⁵.

Salientamos que na Rede de Fortaleza ocorreu um aumento significativo no número de crianças diagnosticadas com deficiências. Atualmente, segundo a Coordenadoria da Diversidade e Inclusão (CODIN), da SME, a Rede possui um quantitativo de 2.698 crianças com alguma deficiência matriculadas nas instituições de ensino com turmas de Educação Infantil.

Em seguida, apresentamos o Centro de Educação Infantil Parlenda. O prédio foi inaugurado no ano de 1985, funcionando inicialmente como creche comunitária vinculada à associação de moradores do bairro. Posteriormente, tornou-se um prédio alugado da Igreja Católica pela prefeitura, onde passou a funcionar o CEI. Está localizado na periferia de Fortaleza, pertencente ao Distrito de Educação IV, em uma comunidade onde a maioria dos

¹⁴ A Lei nº 11.738/2008 institui a jornada de trabalho do professor em, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais e determina em seu artigo 2º, § 4º que, na composição da jornada de trabalho, seja observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os bebês e as crianças. Dessa forma, 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinada às chamadas atividades extraclasse, relacionadas ao desenvolvimento das demais atividades docentes, tais como: estudos, participação em formação continuada (polo e contexto), reuniões pedagógicas na instituição; encontros com as famílias e atividades de planejamento e de avaliação (relatórios e registros do desenvolvimento e aprendizagem das crianças).

¹⁵ Segundo o documento *Fortaleza – 2022, a Educação Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: um olhar para todos*, o público de crianças matriculadas na Rede, consideradas com deficiência para atendimento educacional especializado AEE, inclui as seguintes categorias: Deficiência auditiva/surdez, Deficiência intelectual, Deficiência física, Deficiência múltipla, Deficiência visual, Surdo-cegueira, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

pais das crianças vive de trabalhos informais, e as mulheres são as maiores responsáveis pela renda familiar. Em uma conversa informal com a coordenadora Vanessa, ela nos informou que as famílias, em sua maioria, são muito presentes na vida escolar dos filhos.

No CEI, funcionam salas de creche, com os agrupamentos do Infantil II e III em período integral, das 7h às 17h. Já as turmas da pré-escola, Infantil IV e V, funcionam em período parcial, com turmas em período matutino (manhã), das 7h às 11h, e no período vespertino (tarde), das 13h às 17h. No entanto, realizamos nossas observações apenas na turma que funciona pela manhã. O CEI é institucionalmente vinculado à Escola Municipal que possui turmas do ensino fundamental I e II e está localizado no mesmo bairro, ou seja, existe uma coordenação por parte da diretora em relação ao CEI, mesmo este tendo uma coordenadora, e, assim, as decisões tomadas pela coordenação são em acordo com a diretora da escola.

A infraestrutura é composta por 1 (um) jardim na entrada da instituição, muito bem cuidado e florido, 1 (uma) recepção com cadeiras, 1 (um) banheiro para os funcionários, 1 (uma) sala dos professores, 1 (uma) sala com banheiro para a coordenação, que também funcionava como secretaria, 1 (uma) cozinha, 1 (um) refeitório, 1 (uma) dispensa, 1 (uma) sala para arquivo, 1 (uma) ampla área externa que possui parquinho e árvores, 1 (um) salão que funcionava como espaço para exposições, apresentações e reuniões, 1 (um) espaço para banho de chuveiro, 1 (uma) sala de leitura, 1 (um) ateliê, e 4 (quatro) salas de referência com banheiros.

Há uma entrada com jardim, à direita ficam as salas de Infantil III e V, à esquerda a sala de Infantil II, à frente a recepção, sala dos professores, banheiro e coordenação. Já à esquerda, seguindo o jardim, funciona o refeitório, a turma do Infantil IV, a cozinha, a área externa, a sala de leitura, o salão e os demais espaços. Durante a pesquisa, observamos que a estrutura física da instituição é limpa e organizada.

O ambiente da sala do Infantil V estava organizado com cadeiras e mesas, as quais estavam sempre dispostas em conjuntos. Geralmente, havia 2 (dois) conjuntos de cada lado da sala com 4 (quatro) mesas e 8 (oito) cadeiras, deixando o espaço do meio para as crianças e a professora transitarem.

A sala estava organizada com espaços que buscavam demarcar cantinhos específicos. Na entrada da sala, à esquerda, havia um espaço com um tapete e alguns portadores de texto para as crianças explorarem, além de um armário para que elas pudessem colocar suas agendas e livros didáticos. Mais para o final da sala, um armário e alguns depósitos com brinquedos e maquiagem, além de um espelho fixado na parede na altura das crianças. Observamos que esses cantinhos dispunham de objetos ao alcance delas.

As paredes da sala estavam repletas de cartazes, listas e imagens. Do lado direito da porta de entrada, havia um varal com as letras do alfabeto em ordem alfabética, cada uma acompanhada da imagem de algum animal, alimento ou objeto que iniciava com a letra correspondente. No quadro branco, estava fixada a frase “Vai Brasil!”, em alusão à Copa do Mundo, juntamente à imagem da taça da Copa do Mundo. Como o quadro era pequeno, sobrava pouco espaço para a realização de escritas tanto pela professora quanto pelas crianças. À direita do quadro, um cartaz feito e anexado pela professora da tarde, junto com sua turma de crianças, contendo o poema *A casa e o seu dono*, de Elias José.

À esquerda do quadro, uma cartolina com dia, mês e ano para serem marcados. Abaixo, outro quadro contendo fichas com os nomes das crianças tanto do turno da manhã quanto do turno da tarde, e entre eles, um calendário os separava. Nesse mesmo espaço, encontravam-se as produções feitas pelas crianças, intitulado como *Nossas produções*. Ao lado, havia desenhos e os nomes dos personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo, feitos pela professora da tarde, e eram expostas imagens de jogadores de futebol.

Atrás do birô da professora, localizado do lado esquerdo da porta de entrada, tinha um painel com divisórias de plástico para colocar as atividades individuais das crianças. Ao lado, imagens impressas e coladas na parede das obras de arte de Ivan Cruz, retratando brincadeiras, e logo acima delas uma lista com os nomes de cada obra. Mais adiante, encontravam-se os armários grandes onde a professora guardava os materiais em geral.

Toda a estrutura do CEI conta com espaços amplos, relativamente iluminados e ventilados, apresentando uma boa qualidade acústica, embora necessite de alguns reparos. Durante o período que passamos na instituição, observamos que a SME, por meio do Distrito de Educação, enviou uma equipe para realizar uma requalificação do muro, da recepção e do salão do prédio.

O CEI possui um total de 21 (vinte e um) profissionais da educação, incluindo professores, gestores; e profissionais de apoio (zeladores, manipuladores de alimentos, monitores de acesso, entre outros). A turma da pré-escola (Infantil V) contava com duas professoras, uma de maior e uma de menor carga horária. Ressaltamos que nossa investigação se deu com a professora de maior carga horária, devido ter sido a docente que aceitou participar de todas as etapas da pesquisa.

Adiante, segue o quadro com o número de crianças matriculadas nas turmas do Infantil V. Na turma observada, havia uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista.

Quadro 7 – Matrícula no Infantil V (CEI)

Agrupamento	Número de Matrículas
Infantil V – manhã	20
Infantil V – tarde	20

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir da Proposta Pedagógica da Educação Infantil da instituição.

Em seguida, apresentamos as professoras Marisa e Cássia, participantes de todas as etapas do estudo, incluindo a fase de profundidade.

2.4.1 Participantes de todas as etapas da pesquisa: conhecendo a professora Marisa e a professora Cássia

Nesta subseção, apresentamos as duas docentes que participaram de todas as etapas da pesquisa, ou seja, da produção dos dados, por meio do questionário exploratório, da observação participante e da entrevista estruturada e semiestruturada.

Como fizemos com as professoras que participaram da fase exploratória deste estudo, também utilizamos codinomes para as duas professoras e para as instituições de ensino onde estão lotadas. Por questões éticas, optamos por preservar o anonimato, embora conservemos a identificação dos distritos.

Quadro 8 – Codinomes das professoras e das instituições de ensino (b)

Instituição de ensino	Nomes fictícios das professoras	Distrito de Educação
Escola Municipal Poesia	Marisa	V
Centro de Educação Infantil Parlenda	Cássia	IV

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, disponibilizamos o quadro do levantamento do perfil das professoras.

Quadro 9 – Perfil das professoras

Codiname	Sexo	Faixa Etária	Tempo de Serviço na RMF	DE	Instituição de ensino	Tempo de lotação no Infantil V	Turno	Formação de 2017
Marisa	F	50 a 54	10 a 15	V	EM Poesia	10 a 15	M/T	Sim
Cássia	F	50 a 54	20 a 25	IV	CEI Parlanda	10 a 15	M	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Abaixo estão as respostas compiladas do questionário das professoras Marisa e Cássia, seguidas de uma breve reflexão sobre o que foi respondido, considerando a categoria *linguagem escrita e sua complexidade* e o objetivo geral da pesquisa.

Quadro 10 – Compilado das respostas das participantes de todas as etapas da pesquisa

Participante	Respostas
Marisa	A escrita na Educação Infantil, segundo a professora, constitui um conjunto de experiências e vivências que proporcionam às crianças a interação com práticas de linguagem verbal, tanto oral quanto escrita. Ela destaca que as crianças nascem em uma sociedade letrada e demonstram grande curiosidade sobre o assunto. Acredita também que trabalhar essas práticas é importante e favorece a apropriação dessa linguagem pelas crianças a fim de que compreendam o mundo onde estão inseridas. As principais práticas que auxiliam nessa apropriação são a leitura de histórias, a escrita espontânea e o trabalho com o nome próprio e outras palavras. Portanto, para essa participante, a escrita é vista como uma ferramenta de interação e como um sistema de notação/representação.
Cássia	A Educação Infantil é o momento em que a criança passa a conhecer e a compreender a função social da escrita por meio do contato diário com diversos portadores de textos. Essa etapa é importante porque desde muito cedo, a criança deve ter contato com a linguagem escrita através de vários meios, como livros infantis, rótulos de produtos, revistas e mídias digitais. Na Educação Infantil, ela deve ter a oportunidade de vivenciar a leitura e a escrita, conhecendo a sua função social e tendo como base a escrita de seu próprio nome. Assim, as práticas que favorecem essa vivência são: a leitura de histórias, o trabalho com o nome próprio e as brincadeiras com rimas, parlendas e aliterações. Para a participante, a escrita é vista como interação e como um sistema de notação/representação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao responder às seguintes questões abertas do questionário – *O que é escrita na educação infantil? e Qual a importância de se trabalhar com práticas de escrita desde a etapa da Educação Infantil?* –, notamos que a participante Marisa (EM Poesia) ressaltou que a criança nasce em uma sociedade “letrada”, o que desperta sua curiosidade em relação a essa linguagem. Além disso, ela ainda destaca que a escrita na Educação Infantil é um “conjunto de experiências/vivências que visam a oportunizar à criança a interação com práticas da linguagem verbal”.

Já para a professora Cássia (CEI Parlenda), a escrita na Educação Infantil é “o momento que a criança passa a conhecer e a compreender a função social da escrita”, por meio da interação com diversos portadores de textos. A participante também destaca que o trabalho com essa linguagem deve partir do “nome próprio da criança”.

Ao analisar as respostas das duas professoras, percebemos que ambas consideram importante o trabalho com a escrita na Educação Infantil. No entanto, a professora Marisa (EM Poesia) chamou atenção para a importância da sistematicidade do trabalho, possibilitando que as crianças tenham contato com situações que oportunizem a interação com a escrita. Além disso, destacou a curiosidade manifestada pelas crianças em relação a esse objeto cultural.

A partir dos registros de Cássia (CEI Parlenda), refletimos que há, na compreensão da professora, uma relação de contato da criança com artefatos da cultura escrita a partir da escola. No entanto, complementamos a observação da professora com o que Ferreiro (1999), há muito tempo, defende, isto é, que as crianças chegam à escola já sabendo muito sobre a linguagem escrita. Portanto, a escola não é a porta de entrada para esse universo, mas sim um espaço complementar que deve unir as práticas sociais com a escrita às práticas escolares (Kleiman, 2010).

Por fim, Cássia registrou a importância do trabalho com essa linguagem a partir do nome próprio da criança. Dessa forma, acreditamos que o trabalho com a identidade da criança, que envolve o reconhecimento do seu nome, é imprescindível para que a escrita passe a ter sentido para ela, além de possibilitar a afirmação de sua identidade. Nesse sentido, Ferreiro (2007, p. 55-66) pontua que: “[...] ampliar a própria identidade através da escrita é algo extraordinário. As crianças procuram repetir aquelas formas, beijam e acariciam aquela escrita e abraçam-na dizendo ‘esta sou eu’”.

Tendo em vista as respostas sobre a seguinte questão fechada do questionário – *Que práticas que envolvem a linguagem escrita você desenvolve com as crianças?* –, percebemos que o trabalho com a leitura de histórias e com o nome próprio foi marcado pelas 2 (duas) participantes; já a escrita espontânea por 1 (uma) delas, bem como a opção brincadeiras com

rimas, parlendas, aliterações pela outra participante. Concluímos que as respostas expressaram a ideia de que as docentes desenvolvem práticas pedagógicas com a linguagem escrita, entrelaçando os processos de letramento e alfabetização. Assim, conforme Brandão (2021, p. 23): “[...] é possível formular estratégias de ensino voltadas à alfabetização na perspectiva do letramento desde a Educação Infantil”.

A questão fechada – *Para você, a escrita é: Interação, notação/representação ou codificação?* –, na qual podia ser marcada mais de uma opção, foi respondida pelas duas participantes, que escolheram “interação” e “notação/representação”. Observamos que as professoras não restringem a escrita a uma única concepção, demonstrando compreendê-la em uma perspectiva complexa, concebendo-a como um instrumento que promove a interação por meio de práticas sociais, bem como um sistema de representação, no qual é necessário refletir para que a criança se aproprie dele. Nesse sentido, Antunes (2003) afirma que:

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (Antunes, 2003, p. 45).

Cumpramos destacarmos que, além das duas professoras terem respondido ao questionário, elas também concordaram em participar das demais etapas da pesquisa. Ademais, obtivemos a autorização dos gestores das instituições de ensino para conduzirmos nossa investigação. Realizamos uma reunião com as coordenadoras das instituições de ensino em acordo com os diretores, oficializando nosso convite e apresentando nosso objeto de estudo, juntamente a um cronograma contendo as datas das atividades de pesquisa de campo.

Após a aceitação do convite pelas professoras e a autorização das instituições de ensino, encaminhamos o processo à SME/Fortaleza para que o órgão autorizasse nossa entrada em campo. Com a autorização em mãos, iniciamos a pesquisa *in loco*.

Adiante, apresentamos um pouco mais sobre alguns aspectos pessoais e profissionais das professoras Marisa e Cássia. A professora Marisa é uma mulher com cerca de 50 anos, solteira, que mora próximo da escola Poesia, instituição na qual está lotada desde que ingressou na Rede, no ano de 2010, como professora efetiva. Para ela, trabalhar próximo de casa é sinônimo de qualidade de vida.

Em momentos informais, a professora nos relatou que somente no ano de 2011 lecionou para uma turma de 2º ano. Porém, desde 2012 está lotada no agrupamento Infantil V, em relação ao qual a docente manifesta grande apreço. Marisa nos falou: “Fiz história também, mas não concluí e já lecionei no ensino fundamental e médio, sabe?! Mas gosto mesmo é da Educação

Infantil, do Infantil V”, e ainda acrescentou: “O pessoal aqui da escola sempre me pergunta se não quero novamente uma sala de anos iniciais, mas sempre digo que quero continuar no Infantil V, e eles respeitam minha decisão”.

A fala da professora reitera uma tendência existente na Rede, na qual professoras consideradas de excelência no Infantil V geralmente são convidadas a participar do quadro de professores do ensino fundamental, refletindo uma valorização das séries iniciais em detrimento da Educação Infantil. Acreditamos que essa tendência está relacionada ao persistente alto índice de analfabetismo, o que leva todos a se concentrarem nas séries iniciais. No entanto, ainda, há pouco conhecimento sobre a etapa da Educação Infantil e sua identidade e importância, o que contribui para esse olhar desigual.

A professora Marisa possui formação inicial em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e iniciou uma licenciatura na área de História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mas não chegou a concluí-la. Antes de ingressar na Rede pública, ela foi professora da Rede particular. Adicionalmente, Marisa investe em sua formação continuada, tendo especialização na área de Educação Infantil pela UFC, além de participar das formações anuais oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

A professora Marisa parecia ser muito respeitada pelos profissionais da instituição. Durante os momentos de refeição das crianças no refeitório, ela dialogava e tratava a manipuladora de alimentos com muito respeito e cordialidade, sendo tratada da mesma forma.

As professoras das séries iniciais também a respeitavam bastante. Nos momentos em que estivemos nas salas das professoras, notamos conversas amigáveis e trocas de experiências pedagógicas entre Marisa e as docentes do ensino fundamental. Além disso, a confiança no trabalho da professora era evidente, visto que a coordenadora da instituição demonstrava confiança e tecia muitos elogios à docente.

Com sua turma de crianças, Marisa demonstrava conhecer suas histórias de vida, as condições socioeconômicas das suas famílias, bem como seus interesses e necessidades. A professora demonstrava ter uma escuta atenta em relação às crianças, buscava tomar decisões escutando o grupo e o tratava com respeito e atenção.

A professora Cássia, com 55 anos, está lotada na instituição Parlenda há aproximadamente 10 ou 15 anos como professora efetiva. Ela tem um carinho enorme pela comunidade em que o CEI está localizado, pois já residiu nas proximidades e foi professora da escola vinculada ao CEI, onde lecionou para muitos pais das crianças que, atualmente, tornou-se professora.

Cássia possui entre 20 e 25 anos de tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e está próxima de se aposentar, já desfrutando de carga horária reduzida. Ela é formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e tem investido em sua formação continuada, possuindo curso de especialização, além de participar das formações oferecidas pela Rede.

A professora parecia ser muito respeitada pelos profissionais da instituição, desde o monitor de acesso, o estagiário, os manipuladores de alimentos até as professoras dos demais agrupamentos. Era possível perceber sua influência e liderança no grupo. Em momentos que estivemos nas salas das professoras, observamos conversas animadas, tanto de cunho pessoal quanto profissional, entre as docentes e Cássia. Além do mais, a coordenadora Vanessa demonstrava confiar muito no trabalho da professora. Inclusive, a coordenadora sentia-se à vontade para visitar a sala do Infantil V, dando bom dia para as crianças e a professora, e era muito bem recebida.

Aparentemente, Cássia conhecia as histórias de vida das crianças, bem como as condições socioeconômicas de suas famílias, além de interesses e necessidades. Ela demonstrava ter uma boa escuta em relação ao grupo, buscando tomar decisões respeitando suas opiniões e necessidades. Porém, presenciávamos momentos de impaciência com a turma, em alguns casos, justificada pela falta de colaboração do grupo, mas, em outros, decorrente de questões como problemas técnicos com o computador que a deixaram um pouco agitada e a levaram a falar com um tom de voz mais alto. As crianças também demonstravam impaciência pela demora. Concluímos que a professora tinha dificuldade em organizar materiais e ambientes antecipadamente, o que, muitas vezes, resultava em longas esperas para realização de algumas atividades.

A ausência de uma assistente na Educação Infantil, já que a Rede só contrata para as salas da creche (da sala dos bebês ao Infantil III), era evidente no cansaço das professoras da EM e do CEI, no fim da manhã. Elas não tinham com quem dividir as ações de cuidado e educação com as crianças.

2.4.2 Um breve relato sobre as crianças e suas famílias

A turma de crianças da EM era composta por 22 crianças, sendo 11 meninas e 11 meninos. Percebemos que a turma era assídua, geralmente com mais de 16 alunos(as) presentes na sala de aula. Adiante, assim como fizemos com o nome das escolas e das professoras,

atribuímos siglas ao grupo de crianças. Desse modo, segue o quadro com as siglas das crianças da Escola Poesia:

Quadro 11 – Codinomes das crianças da EM

MENINAS	MENINOS
AG	AG
AJ	E
AJR	JM
AV	JMS
I	JMV
ML	L
MS	K
MT	S
TS	S
Y	TB
YN	IJ
Total	22

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No decorrer da pesquisa, tivemos pouco contato com as famílias das crianças, o que ocorreu principalmente no momento da entrada delas na instituição e por meio de alguns relatos que a professora, em momentos informais, nos confidenciou. Por exemplo, em um desses momentos, Marisa nos contou que:

Tenho famílias aqui bem conservadoras, sabe? Só pra você ter noção, já me ligaram reclamando de uma atividade que fiz sobre “africanidades”. aí... eu tive que explicar, né? Explicar que não tinha a intenção de fazer com que criança nenhuma mudasse de religião, que estou apenas apresentando a cultura do continente africano, por meio de literatura, jogos, brincadeiras. Mas foi difícil convencer essa mãe. (Professora Marisa, nov. 2022).

A partir da fala da professora, pudemos concluir que alguns temas precisam ser abordados em maior profundidade com as famílias das crianças. Reuniões devem ser realizadas para que as famílias compreendam melhor os projetos da escola. Percebemos a necessidade de a professora receber um maior apoio do grupo gestor, pois, pelo seu relato, coube somente a ela realizar esses esclarecimentos.

A professora nos relatou que, apesar de muitos familiares das crianças não saberem ler e escrever com fluência, as atividades que são passadas para serem realizadas com as famílias são valorizadas pelos pais e comumente são entregues respondidas. Para a docente, isso indica que parte dos familiares demonstram atenção ao processo de aprendizagem das crianças.

Em relação à turma do CEI, esta era composta por 20 crianças, sendo 10 meninas e 10 meninos. Foi possível perceber que a turma era assídua, geralmente com mais de 15 crianças presentes na sala. Abaixo, segue o quadro com as siglas das crianças do CEI Parlenda.

Quadro 12 – Codinomes das crianças do CEI

MENINAS	MENINOS
L	CH
MA	JG
A	E
MAR	M
LE	JGB
AJ	JGO
AG	JK
DL	PE
MA	JGC
J	PV
Total	20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No percurso da pesquisa, tivemos pouco contato com as famílias das crianças, sobretudo durante o momento de entrada e de saída delas na instituição. Além disso, a professora Cássia nos confidenciou alguns relatos em momentos informais, como no dia em que ela nos contou que:

Eu acho os familiares daqui muito presentes na vida das crianças, apesar de muitas mães serem bem novinhas. Já fui professora das mães de algumas crianças aqui da sala, Alda. Elas são sempre muito gratas ao trabalho que a gente realiza aqui com as crianças e me respeitam muito. (Professora Cássia, nov. 2022).

Sua inferência a partir do olhar da professora em relação às famílias das crianças é muito positiva, já que é comum existir pré-noções em relação às famílias de classe popular, acusando-

as de negligência com a educação dos filhos. Pensamos que o relato reflete um olhar afetuoso e respeitoso com o contexto familiar das crianças.

Presenciamos todo esse afeto em relação à professora durante a festa de encerramento das atividades do ano. Nesse momento, pudemos perceber uma ampla participação dos pais, que demonstravam alegria ao ouvirem as histórias vividas pelas crianças no CEI ao longo do ano. Além disso, os pais apreciaram a exposição das atividades das crianças, compartilharam um lanche oferecido pela instituição e registraram esse momento por meio de fotos, nas quais estavam presentes as crianças e a professora.

2.5 Os instrumentos para a construção de dados

De acordo com os procedimentos técnicos utilizados, isto é, a maneira como obtivemos os dados, foram empregadas diversas ferramentas, tais como questionário, observação participante, produção de diário de campo, fotografias, filmagens, audiograções e entrevistas semiestruturadas e estruturadas.

O questionário nos permitiu realizar uma breve análise das respostas das 14 respondentes, com foco na pré-categorização relacionada à “linguagem escrita e sua complexidade”. Além disso, por meio do questionário, pudemos selecionar as participantes que iriam fazer parte de todas as etapas da pesquisa, seguindo os critérios pré-estabelecidos.

Em relação à observação, ela permite ao pesquisador examinar a dinâmica do cotidiano dos sujeitos e das instituições investigadas, exercitando seu olhar observador para destacar o que caracteriza um determinado fenômeno social. Segundo Angrosino (2009),

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seus modos de vida. (Angrosino, 2009, p. 33).

Optamos por nos comportar como observadores atentos durante os momentos de investigação das práticas, adotando atitudes discretas e respeitosas, evitando intervenções. Nosso objetivo era direcionar nossa atenção para toda a rotina pedagógica, com foco na análise das práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita, que é o objeto de estudo desta pesquisa. Para auxiliar nossas observações, estabelecemos um roteiro (ANEXO B) com alguns pontos a serem considerados. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 25) afirmam que,

para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a

existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. (Lüdke; André, 1986, p. 25).

Além dos dias que realizamos a reunião com o grupo gestor e fizemos a leitura da proposta pedagógica das instituições de ensino, observamos a turma do Infantil V da EM durante 7 (sete) manhãs, assim como a turma de Infantil V do CEI também durante 7 (sete) manhãs.

Destacamos que durante esses momentos de visita e observação, tomamos todas as precauções necessárias, como o uso de máscara e álcool em gel, devido ao surto de Covid-19 que ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2022. É importante ressaltar que o perigo foi de menor escala, dado que já tínhamos sido vacinados. As práticas pedagógicas foram documentadas por meio de filmagens, audiografações e fotografias. Além disso, fizemos anotações em nosso diário de campo, registrando as datas e o tempo de duração das atividades relacionadas à linguagem escrita.

A produção de dados ocorreu ao longo dos meses de novembro e de dezembro. Em 23 de novembro de 2022, estabelecemos nosso primeiro contato com os dois locais de pesquisa, a EM e o CEI. Nesse dia, tivemos uma conversa com as coordenadoras para oficializar nosso convite, apresentar nosso objeto de estudo e o cronograma de observações. Durante a visita, realizamos um passeio pelos espaços das instituições e conversamos com as professoras, com as quais já tínhamos tido contato prévio.

No dia 24 de novembro de 2022, visitamos as duas instituições para realizar a leitura das propostas pedagógicas, fazendo importantes registros no diário de campo. Durante essa visita, também fomos apresentadas às crianças das turmas, que nos receberam com muita simpatia.

Intercalando as observações na EM e no CEI, iniciávamos nossas investigações às 7h, com término às 11h da manhã. Abaixo, apresentamos um quadro com as datas e a duração das observações realizadas nas duas instituições de ensino.

Quadro 13 – Datas e duração das observações

Instituições de ensino	Datas das observações	Duração da observação
Escola Municipal Poesia	28 e 29 de novembro; 5, 6, 12, 19, 22 de dezembro de 2022.	4 horas em cada dia
Centro de Educação Infantil Parlenda	25 e 30 de novembro; 2, 8, 13, 14 e 21 de dezembro.	4 horas em cada dia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diante da observação da rotina, da reflexão sobre os objetivos da nossa pesquisa, bem como do roteiro de observação e dos registros feitos no diário de campo sobre as práticas envolvendo a linguagem escrita, elaboramos uma categorização prévia.

O diário de campo foi um aliado considerável presente em todo o percurso metodológico, especialmente durante os momentos de observação. Ele é definido como um espaço de registros das observações do pesquisador, apresentando, descrevendo e ordenando as impressões e as percepções, aprimorando o olhar do investigador sobre o que ouve, sente e vivencia em campo (Oliveira, 2014).

Com efeito, partimos para as observações equipadas com um caderno, que utilizamos como nosso diário de campo. Nele, anexamos o cronograma de cada instituição, bem como as questões para observação de campo (APÊNDICE B) contendo os pontos para refinar nosso olhar e os objetivos da pesquisa. Esses elementos, já anexados ao diário de campo, nos auxiliaram a ter uma visão mais aprofundada do que se passava. Antes de iniciarmos nossos registros sobre o desenvolvimento da rotina, anotamos a data, o nome da instituição, das professoras, das crianças e o quantitativo de crianças presentes.

Em relação às anotações do diário de campo, Trivinos (1987) salienta que “num sentido restrito, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas” (Trivinos, 1997, p. 154).

Seguindo essa perspectiva, à medida que as práticas se desenvolviam, registrávamos, em nosso diário, todas as informações sobre o desenrolar da rotina pedagógica e tudo o que pudemos captar nos momentos das práticas relacionadas à escrita. Além disso, fizemos anotações sobre os comentários das professoras e das turmas de crianças.

É importante ressaltar que foi bastante desafiador realizar essas anotações, pois sentíamos dificuldade de efetivar registros rápidos. Porém, ao final de cada dia de observação, havíamos produzido um material significativo e buscávamos refletir sobre o que ele nos revelava, estabelecendo relações com os objetivos de nossa pesquisa e com o referencial teórico adotado.

Para complementar a construção de dados, também utilizamos técnicas como filmagens, audiografações e fotografias das práticas pedagógicas com a linguagem escrita. Esses recursos serviram como um rico *corpus* para a análise dos dados obtidos.

Com a autorização por escrito da gestão das instituições e das participantes, procedemos à realização de filmagens da rotina e de gravações de áudio das práticas pedagógicas com a

linguagem escrita. As participantes assinaram o termo de autorização para registros fotográficos, assim como o termo de uso dessas imagens para a composição do trabalho final.

Empregamos registros fotográficos, especialmente dos espaços da escola e dos momentos de práticas com a linguagem escrita realizadas nas turmas. Nesse contexto, compartilhamos a ideia de Bogdan e Biklen (1994, p. 140) quando afirmam que: “[...] as fotografias podem ser retiradas rapidamente, sempre que surja uma oportunidade, não necessitando de perícia técnica”. Posteriormente, analisamos esses registros e refletimos sobre o que conseguimos capturar por meio das lentes da câmera.

Assim como solicitamos autorização da gestão e das professoras para realizar registros para análise dos dados, bem como fazer uso para a composição do trabalho, também buscamos a autorização dos familiares das crianças. No entanto, nem todos os pais assinaram o termo de uso das imagens de seus filhos. Diante disso, optamos por preservar a imagem delas nos registros fotográficos que compõem este trabalho. Portanto, tivemos todo o cuidado em não as identificar. Os nomes atribuídos às crianças e às professoras são fictícios, também com o intuito de resguardar a identidade de cada um.

Para dar continuidade à composição de instrumentos para nossa construção de dados, também optamos por realizar a audiogravação da entrevista semiestruturada, utilizando um roteiro (APÊNDICE A) pré-definido para orientar as questões.

Nesse sentido, Trivinos (1987) afirma que:

Podemos entender por entrevista semiestruturada em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias ou hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (Trivinos, 1987, p. 146).

Nesse procedimento, a interação acontece de modo efetivo entre professores e pesquisador, o que possibilita a este realizar observações e leituras sobre o discurso dos participantes, já que se estabelecerá uma maior liberdade da fala.

Diante disso, Bogdan e Biklen (1994, p. 138) destacam que:

[...] poderão existir conflitos de valores em relação aos pontos de vista que ouviu, mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. O seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.

Com o roteiro em mãos e um aplicativo de audiogravação no celular, realizamos a entrevista da professora do CEI. Esse momento ocorreu na área externa da instituição, um

espaço arborizado e ventilado escolhido pela docente. Com o consentimento desta para gravação, instruímos a professora sobre o que iria acontecer e o tempo de duração da entrevista, estipulando um tempo máximo de 30 minutos. Assim, iniciamos as perguntas e percebemos a professora à vontade em cada resposta dada.

No dia marcado para a realização da entrevista com a professora da Escola Municipal, ocorreu um imprevisto: o filho da pesquisadora ficou doente, impossibilitando que ela se deslocasse até a instituição para o encontro com a professora. Considerando que esse dia seria o último dia letivo na escola, a docente sugeriu que a entrevista fosse enviada por e-mail, permitindo que ela respondesse os pontos do roteiro. Isso se deu pois, no dia seguinte, a professora entraria de férias e estava encontrando dificuldade em agendar um novo encontro com a pesquisadora. Diante dessa questão, a pesquisadora enviou o roteiro da entrevista para a professora, que prontamente respondeu e devolveu por meio do *WhatsApp*.

Nesse sentido, vale destacar o que postula Trivinos (1987, p. 137), pois: “[...] verdadeiramente, os questionários, entrevistas etc. são meios ‘neutros’ que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria”. Assim, os dados coletados durante as entrevistas foram utilizados com o intuito de aprofundar a compreensão das informações e para comparar os discursos de caráter teórico e prático advindos das participantes acerca de seus papéis de agentes promotoras do trabalho com a escrita de maneira reflexiva, interativa, contextualizada e significativa, compreendendo a escrita como representação e prática social.

2.6 Análise dos dados

Alicerçados em nossa fundamentação teórica e nos objetivos de investigação, realizamos a análise dos dados construídos durante o período em que estivemos nos locais da pesquisa. Posteriormente a esses momentos, debruçamo-nos com afinco sobre cada material e conteúdo que compuseram os instrumentos de produção de dados.

De acordo com as reflexões trazidas por Bogdan e Biklen (1994),

a análise de dados é um processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo, e de outros materiais que foram sendo emulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 205).

Portanto, recorreremos à análise do conteúdo para a análise dos dados obtidos. Nesse sentido:

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...]. A intensão da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 2022, p. 40).

Diante dessa conceituação, buscando realizar uma análise com rigor científico, dividimos esse momento em três partes fundamentais. Primeiramente, realizamos a pré-análise, na qual selecionamos os materiais e os organizamos em pastas no *Google Drive*, denominando-as de: “pasta dos questionários”, “observações em campo”, “entrevistas”, “filmagens”, “audiogravações” e “fotografias”. Então, fizemos uma primeira leitura minuciosa que nos possibilitou uma análise inicial dos dados.

A seguir, realizamos uma leitura prévia das nossas anotações em campo e transcrevemos as filmagens e as gravações em áudio. Procuramos nomear, datar e intitular cada prática pedagógica com a linguagem escrita e transcrevemos as entrevistas na íntegra.

A partir de toda organização e transcrição do material produzido em campo, passamos a detectar as aproximações e os distanciamentos nos conteúdos encontrados na turma do Infantil V da EM e do CEI e nas duas professoras participantes. Definimos, assim, em que categoria ou subcategoria esses achados deveriam ser inseridos. Utilizamos um total de três categorias: *linguagem escrita e sua complexidade, alfabetização e letramento e especificidades da Educação Infantil*. Ressaltamos que essas categorias e subcategorias emergem do nosso referencial teórico, das práticas apresentadas pelas professoras, bem como das entrevistas realizadas.

Assim, passamos para o próximo capítulo no qual versamos sobre o referencial teórico da pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo discorre sobre o alicerce teórico no qual fundamentamos a pesquisa. Primeiramente, versamos brevemente sobre o conceito de linguagem verbal, refletindo sobre as modalidades oral e escrita, esta entendida em sua complexidade, partindo das contribuições trazidas pela Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) e da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 2007). Em seguida, discorremos sobre os processos de letramento e alfabetização, contemplando suas especificidades e indissociabilidade, como também sobre alguns mitos, dicotomias e interpretações acerca da linguagem escrita na Educação Infantil.

Inserimos, igualmente, as considerações e contribuições dos principais marcos legais da educação básica no que se refere, especificamente, à educação infantil, a saber, DCNEI (Brasil, 2009) e BNCC (Brasil, 2017). Para isso, apresentamos o que prescrevem tais documentos e tentamos traçar um paralelo com a nossa proposta de pesquisa.

3.1 A linguagem verbal e a modalidade escrita: reflexões sobre a complexidade desse objeto cultural

Para iniciar nosso diálogo, torna-se oportuno refletir sobre a linguagem, tomando como instrumento de discussão sua perspectiva verbal. Assim, a linguagem é uma faculdade pertencente à espécie humana que permite que o homem, por meio da utilização de signos, interaja socialmente atribuindo sentido e significado ao mundo. Dessa forma, a linguagem é concebida em um viés verbal, valendo-se da oralidade, da escrita e da língua de sinais como modalidades de uso, e, não verbal, tendo as imagens, as cores, os gráficos, dentre outros, como expressão de sentido e comunicação (Glossário CEALE, 2014).

Para refletirmos sobre essa linguagem, é fundamental que façamos algumas considerações a respeito da oralidade, discutindo sobre as especificidades e a complementaridade que demarcam essas duas modalidades da linguagem verbal. De acordo com Marcuschi (2010), a oralidade e a escrita são modos de representação da língua, sendo esta concebida como um sistema composto por signos e convenções, e, sobretudo, como um instrumento de atuação social, ou seja, um “sistema em função” (Antunes, 2003, p. 41). Isso equivale dizer que está em uso na sociedade possibilitando as interações entre as pessoas.

Portanto, vale a pena discutir que a oralidade e a escrita se manifestam, respectivamente, por meio do sistema fônico e gráfico, possuindo elementos que as caracterizam. Assim, os

elementos que compõem a oralidade são os gestos, os sons, as entonações, o volume da voz etc., os quais são utilizados pelos interlocutores que estejam participando de uma situação comunicativa oral, permitindo que eles deem sentido ao que está sendo enunciado verbalmente por eles. Por outro lado, na escrita, a situação comunicativa é expressa por meio de marcas gráficas, dentre elas, as letras, os acentos, as abreviações, caracterizando as especificidades dessa modalidade.

Podemos refletir ainda que, múltiplas culturas, a exemplo dos povos do continente africano, concebem um lugar de grande valor à oralidade. Dessa forma, Chiziane (2013) considera a oralidade para os povos africanos instrumento de expressão de sentidos, que ecoa as diversas vozes da sociedade africana com o intuito de refletir e afirmar suas histórias, suas memórias, suas identidades e suas ancestralidades. Trindade (2013, p. 33) afirma:

[...] muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala, é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores.

Por outro lado, em outras sociedades, é notável que a escrita ocupa um lugar de destaque, inclusive expressando as relações de poder que envolvem a utilização de sistemas de escrita, de modo a excluir e dividir pessoas e nações. Assim, Tfouni (2010, p. 15) destaca que:

[...] se a escrita está associada, desde sua origem [...] ao jogo de dominação/poder participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos.

Concordamos com Marcuschi (2010) quando o autor reflete que a escrita como prática social se impôs na sociedade passando a ser vista como um bem social fundamental para que possamos interagir, imprescindível para a sobrevivência humana.

Além disso, em sociedades que tomam a escrita como principal centro de interação social, os sujeitos que não sabem ler e escrever são classificados como indivíduos que possuem pouca capacidade cognitiva, que não possuem raciocínio lógico e abstrato bem desenvolvido.

Em sentido oposto a essa concepção, (Tfouni *apud* 1988 Marcuschi, 1997, p. 30) reflete que “[...] as formas de raciocínio das camadas ditas analfabetas não são completamente diversas das camadas alfabetizadas, já que o letramento é um processo que penetra a sociedade independentemente da própria escolarização formal”.

Complementando essa reflexão, Hampâté Bâ (2010) versa que os povos de sociedades sem escrita, como as nações africanas, eram concebidos como sem cultura. Assim, o autor

afirma que “entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo, julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura” (Hampâté Bâ, 2010, p. 167).

Inferimos que tais reflexões são de suma importância para o nosso estudo, pois nos possibilitam pensar até que ponto as práticas pedagógicas com a linguagem escrita consideram que as crianças, mesmo aquelas que não sabem ler e escrever, são capazes de raciocinar sobre a linguagem, sobre a vida e sobre si, relatando suas memórias, experiências e sentimentos.

Sabemos que, mesmo nas sociedades onde a escrita tem imensa visibilidade, em nosso cotidiano, utilizamos muito mais a nossa oralidade para comunicar nossas ideias e concepções do que a escrita. Por isso, Marcuschi nos chama a atenção:

A oralidade continua na moda. Parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas. É, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal [...]. (Marcuschi, 1997, p. 125-126).

Com efeito, nosso estudo dialoga com a ideia do autor quando destaca que é de fundamental importância compreender que a oralidade e a escrita não devem ser encaradas numa perspectiva de concorrência, mas de complementaridade, em que as práticas sociais pertencentes a cada modalidade ora se imbricam, ora se distanciam, reverberando formas de organização de discursos que permitem que o homem pratique as mais variadas maneiras de interagir socialmente.

Adentrando mais especificamente à linguagem escrita, interesse de estudo da nossa pesquisa, Marcuschi (1997) pontua que essa linguagem não é uma mera representação da fala, mas um objeto cultural que possui recursos próprios para se materializar. Para Tfouni (2010, p. 12), a linguagem escrita é definida como “um produto cultural por excelência”.

Além disso, a “escrita alfabética” é um “sistema fonográfico, em que sinais gráficos representam os sons da fala” (Tfouni, 2010, p. 15). Contudo, inspiramo-nos nas ideias de Marcuschi (1997) e acrescentamos à concepção de Tfouni (2010) – a noção de que a escrita representa os sons da fala – uma outra, atrelada aos seus “recursos sonoros”, uma vez que a oralidade também é demarcada por elementos transcendentais aos sons, tais como os gestos e os movimentos (estes nem sempre podendo ser materializados graficamente).

Outro ponto importante diz respeito ao que a epígrafe deste trabalho nos revela sobre as crianças não pedirem permissão ao adulto para começar a aprender. De acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), compreender o protagonismo da criança no processo de

apropriação da escrita é essencial para entendermos que essa modalidade de linguagem não deve ser interpretada como mera habilidade viso-motora.

Desse modo, inferimos que a concepção meramente voltada ao aspecto motor muitas vezes é supervalorizada em detrimento da compreensão na qual a escrita é um objeto cultural altamente complexo. Diante dessa assertiva, Vygotsky destaca que:

[...] a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (Vygotsky, 2007, p. 125).

Para Morais (2012, p.15), “a escrita alfabética é um sistema notacional” pelo qual a criança precisa desvendar o que as letras representam, notam ou substituem, ou seja, a representação da pauta sonora das palavras; e deve compreender ainda como as letras funcionam para criar representações, substituindo os sons menores que constituem cada sílaba.

Refletir sobre a escrita, segundo a ótica dos autores supracitados, nos impele a pensar que essa tecnologia não pode ser percebida como mera codificação, ou uma mera conversão, uma correspondência biunívoca, ou melhor dizendo, uma correspondência termo a termo dos signos linguísticos e gráficos. Considerando essa assertiva, Cagliari (1992, p. 117) comenta que “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala”.

Considerar a escrita como um sistema de representação perpassa à compreensão de toda a sua complexidade, isto é, que há um conjunto de propriedades e regras que definem como o conjunto de símbolos funcionam. Desse modo, (Morais, 2012, p.51) destaca os seguintes princípios. São eles:

- a) Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
- b) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade;
- c) A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
- d) Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
- e) Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
- f) As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;

- g) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- h) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados em mais de uma letra;
- i) Além de letras, na escrita de palavras, usam-se também algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
- j) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Contudo, os que já são possíveis de serem desenvolvidos na Educação Infantil, segundo Brandão (2021, p. 35), são: Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos; as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade; a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras; as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.

Conhecer como ocorre o processo de apropriação da escrita pela criança nos coloca diante da realidade de concebê-la como sujeito competente que constrói conhecimentos, elaborando estratégias e hipóteses de compreensão sobre essa linguagem. Ademais, apesar de Ferreiro (2008) não mencionar o termo “letramento” em seus estudos, é visível seu interesse na percepção de que as crianças desenvolvem suas hipóteses/níveis de escrita por meio de contextos pedagógicos que potencializam os usos sociais da escrita.

A autora questiona que “um dos objetivos sintomaticamente ausentes dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade” (Ferreiro, 2008, p. 19). Presumimos, então, que a referida autora nos chama atenção para a importância de compreender que a linguagem escrita é um sistema de representação que, para fazer sentido, precisa ser compreendido sob a perspectiva dos seus usos sociais.

Adiante, versamos sobre as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), que, em meados da década de 1980, defendeu a concepção na qual a criança se torna protagonista de seu processo de compreensão e aprendizagem da linguagem escrita.

3.2 Psicogênese da língua escrita: concepções e contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita

A “Teoria da Psicogênese da Aquisição da Escrita” é fundamentada nos conceitos da epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), que considera o sujeito como construtor do seu conhecimento, que alcança, no decorrer da sua evolução, estágios de desenvolvimento que o possibilitam desenvolver um pensamento cada vez mais complexo e refinado. Diante dessa assertiva, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 31) justificam a fundamentação teórica de seus estudos e pontuam que “a teoria de Piaget nos permite [...] introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente”.

Nesse sentido, inspiradas por essa concepção, as autoras elaboraram seus estudos sobre a aprendizagem da língua escrita com o objetivo de compreender o caminho que as crianças percorrem, ao longo do processo de apropriação dessa linguagem, sendo esta caminhada caracterizada por “estágios de evolução”, representados por hipóteses e/ou níveis que possibilitam ao sujeito pensar sobre como a escrita funciona atribuindo-lhe sentido.

Assim, Ferreiro (2011) pontua que, ao longo da trajetória de apropriação da língua escrita, a criança “[...] se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade” (Ferreiro, 2011, p. 11).

Dessa forma, nosso estudo converge com a autora ao defender que a escrita requer da criança um esforço intelectual para entender suas regras e propriedades, considerando que esse objeto cultural desperta interesse nas crianças atrelado a sua demanda social.

Mortatti (2010) define a Teoria da Psicogênese como uma mudança de paradigma, pois anterior a essa lógica científica, a centralidade do processo de aprender a ler e a escrever estava externo às crianças nos métodos de alfabetização, expresso basicamente pelos métodos sintéticos (da parte para o todo) e analítico (do todo para as partes). A partir dos estudos de Ferreiro (2011), o enfoque passa a ser a criança concebida pela teoria como um sujeito que, em interação com esse objeto do conhecimento, constrói conhecimentos sobre ele.

Desta feita, Weisz (2011) reflete sobre a psicogênese como uma revolução conceitual no campo da alfabetização. Observamos, portanto, uma mudança significativa em relação às concepções dos métodos tradicionais, os quais concebiam a criança como sujeito passivo que, além de depender exclusivamente de estímulos externos para aprender, não possuía conhecimentos sobre a língua.

Assim, compreendemos que a psicogênese rompe com esse paradigma “adultocêntrico” e revela para o mundo que a criança é um sujeito que pensa sobre a escrita, lançando mão de hipóteses para se apropriar de maneira gradativa desse conhecimento. No entanto, essa apropriação não ocorre de maneira linear, mas se relaciona a desafios intelectuais, como destaca Morais:

[...] a teoria da psicogênese da escrita mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, após ter usado outros sistemas de escrita (sistemas pictográficos, ideográficos, silábicos etc.), a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite prontas para o alfabetizando. (Morais, 2012, p. 48).

Portanto, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) revelaram quatro níveis e/ou hipóteses de escrita as quais as crianças passam, a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. As autoras também salientaram que as crianças podem saltar níveis, bem como passar por um intenso trabalho intelectual para entender a lógica da escrita, considerando-se, ainda, que as hipóteses aventadas e/ou níveis possuem uma lógica evolutiva de categorias e subcategorias que expressam o percurso evolutivo de apropriação da escrita pela criança.

Dessa maneira, concordamos com as estudiosas quando defendem que essas hipóteses são construídas pelas próprias crianças, que, por sua vez, não possuem uma lógica meramente linear. Do mesmo modo, esses níveis são percebidos pelo professor à medida que as crianças exploram e são desafiadas a pensar sobre a escrita que elas mesmas produzem.

A hipótese e/ou nível de escrita pré-silábico sem dúvidas é o mais complexo: momento de intenso esforço intelectual da criança para avançar nas subcategorias expressas nesta hipótese e/ou nível. Nesse momento, a criança ainda não consegue realizar correspondência sonora entre o que se escreve e o que se fala (grafia/som).

Além disso, Teberosky e Colomer (2003, p. 46) destacam que,

antes de compreender como funciona o sistema alfabético da escrita, as crianças começam diferenciando desenho da escrita. Dessa forma, uma vez que sabem quais são as marcas gráficas que “são para ler”, elas elaboram hipóteses sobre a combinação e a distribuição das letras.

Por isso mesmo, versamos adiante sobre as categorias dessa hipótese, a qual é dividida, por Ferreiro e Teberosky (1999), em: A, B, C e D. Ressaltamos que as autoras ainda fracionam essas categorias em subcategorias.

Na categoria A, as subcategorias são intituladas como *rabiscos e pseudo-letras, escrita unigráfica e sem controle de quantidade*.

A escrita por *rabiscos e pseudo-letras* corresponde às marcas gráficas que fazem menção às letras, em que muitas vezes a criança varia os tamanhos com o intuito de diferenciar entre si as escritas. Já na *escrita unigráfica*, a criança utiliza uma única grafia para representar cada escrito. Em relação à subcategoria *sem controle de quantidade*, a criança não estabelece limites para a escrita, chegando a ir até o limite da folha de papel.

Na categoria B, Ferreiro e Teberosky (1999) definem que a criança já consegue *fixar as escritas*, pois escreve considerando uma mesma série de letras numa mesma ordem para a escrita de variados nomes com predominância de grafias convencionais.

Quanto à categoria C, esta é caracterizada pela predominância de escritas convencionais diferenciadas, sendo dividida em 5 (cinco) subcategorias, entre as quais *repertório fixo com quantidade variável*, *quantidade constante com repertório fixo parcial*, *quantidade variável com repertório fixo parcial*, *quantidade constante com repertório variável*, *quantidade variável e repertório variável*.

O *repertório fixo com quantidade variável* caracteriza-se pela mesma ordem de grafias, mas com diferentes quantidades. Na *quantidade constante com repertório fixo parcial*, a criança realiza pequenas diferenciações de grafias com quantidades fixas. Já a *quantidade variável com repertório fixo parcial* caracteriza-se pelas grafias surgirem na mesma série e lugar intercalados com outras grafias de forma ou em ordem diferente. Ademais, na *quantidade constante com repertório variável*, a criança conserva a quantidade de grafias para todas as escritas, embora utilizando a diferenciação qualitativa, isto é, as letras mudam ou mudam de ordem de uma escrita para outra. Por fim, o *repertório variável de quantidade variável* é caracterizado pela diferenciação controlada, a fim de diferenciar uma escrita da outra.

Na categoria D, a criança apresenta escritas diferenciadas seja com quantidades, seja a partir de repertórios variados com predominância de letras na relação com a sonoridade da palavra – em especial, a letra pela qual se inicia cada escrito, um prelúdio da hipótese e/ou nível posterior, ou seja, o nível silábico.

Algo necessário a refletir diz respeito à postura do professor diante de formas de representar tão complexas e diversas. Desse modo, é de grande relevância que as crianças sejam encorajadas a deixarem suas marcas gráficas em suportes diversos, utilizando variados materiais riscantes, pois é por meio das produções escritas espontâneas, ou seja, registros escritos, os quais não são resultados de meras cópias, que as crianças indicam como estão compreendendo a escrita, servindo de ponto de partida para a interpretação da professora.

Nessa perspectiva, a hipótese e/ou nível pré-silábico culmina quando a criança começa a perceber que a fala está presente na escrita. Então, presumimos que analisar as práticas

pedagógicas que envolvem a linguagem escrita na pré-escola nos proporciona um entendimento de se há nelas a compreensão por parte da professora do percurso que as crianças atravessam para se apropriarem desse objeto cultural, bem como nos possibilita compreender as estratégias utilizadas pelas docentes para que as crianças avancem.

Adiante, seguem exemplo da hipótese e/ou nível pré-silábico, vejamos a figura abaixo:

Figura 1 – Exemplo da hipótese e/ou nível pré-silábica



Fonte: Avisala¹⁶

Quanto à hipótese e/ou ao nível silábico, este se divide em *silábico sem valor sonoro* e *silábico com valor sonoro*, isto é, hipótese na qual a criança inicia o processo de realizar uma correspondência da grafia com a sílaba da palavra. Conforme Teberosky e Colomer (2003, p. 55):

[...] A escrita é um sistema gráfico que está “no lugar da” linguagem, “no lugar” das unidades sonoras mínimas da linguagem. Este estar “no lugar de” é a função primária e mais importante dos signos escritos. Através do procedimento de segmentação da palavra em sílabas, as crianças começam a trabalhar cognitivamente com a representação dos sons e chegam a compreender que as letras remetem às partes das palavras, isto é, as sílabas.

No que se refere ao *silábico sem valor sonoro*, para escrever, a criança realiza a segmentação silábica, ainda que não consiga colocar letras com o sentido sonoro convencional; de outro modo, não consegue estabelecer correspondência com o som, mas com a quantidade de grafias que devem ser escritas, utilizando-se de qualquer letra.

Já no *silábico com valor sonoro*, a criança começa a considerar o valor sonoro das grafias e a sua quantidade. Essa descoberta das crianças sobre os valores sonoros das letras

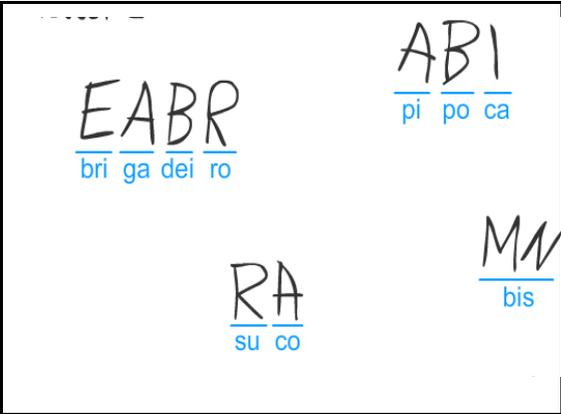
¹⁶ Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didatico/ver-alem-dos-rabiscos>. Acesso em: 10 jul. 2022.

acontece, geralmente, com as vogais, pois é o elemento de maior sonoridade dentro da sílaba. Teberosky e Colomer (2003, p. 56) ressaltam que,

[...] a maioria das crianças descobre o valor sonoro das vogais de forma mais rápida que o valor sonoro das consoantes. De fato, há muitos fatores que explicam essa conduta. Uma sílaba implica, por definição, a presença de vogais, - porque as vogais sempre formam as sílabas – e as crianças não apenas segmentam as palavras em sílabas, mas também as analisam.

Segue figura com exemplos da hipótese e/ ou nível *silábico sem valor sonoro* e *silábico com valor sonoro*:

Figura 2 – Exemplos da hipótese e/ou nível de escrita silábico

	
Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro

Fonte: Google¹⁷

Outra questão importante referente ao conhecimento desse processo evolutivo diz respeito ao novo sentido que a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita lança para a ideia de “erro”. Nesta, as hipóteses e/ou os níveis de escrita não são vistos como equívocos, considerando que as tentativas de escritas não são convencionais, mas estão relacionadas aos modos de pensar sobre esse objeto do conhecimento, tendo em vista as características de cada hipótese.

Quanto à hipótese e/ou “nível silábico-alfabético”, ocorre uma coexistência de dois modos de correspondência de som e grafia em que ora a criança pensa sobre uma lógica silábica numa perspectiva de corresponder o som à grafia, ora alfabética, isto é, já atenta aos fonemas. Para Ferreiro e Teberosky (1999), este é um momento intermediário entre dois sistemas de escrita.

¹⁷ Disponível em: <https://www.google.com/hipóteses+de+escrita+silábicos>. Acesso em: 10 jul. 2022.

A hipótese e/ou nível alfabético é caracterizado pela correspondência entre grafias e fonemas, desaparecendo a análise silábica na construção da escrita.

Seguem as figuras abaixo para exemplificar as hipóteses e/ou níveis silábico-alfabético e alfabético.

Figura 3 – Exemplo das hipóteses silábico-alfabético e alfabético

MACACO	MACO	MACACO	MACACO
PEDRA	DDA	PEDRA	PEDA
BOTA	BTA	BOTA	BOTA
CAFÉ	KFE	CAFÉ	CAFÉ
Silábico - alfabético		Alfabético	

Fonte: Google¹⁸

Por meio da Psicogênese da Língua Escrita, começou-se a pensar como as crianças aprendem, sendo essa base teórica de grande valia, pois demonstra o quanto o processo de alfabetização é complexo, não sendo meramente a apropriação de um código, uma mera “transcrição gráfica das unidades sonoras” (Ferreiro, 2011, p. 14), mas uma caminhada de grande esforço intelectual realizada pela criança, que no percurso utiliza de variadas estratégias de pensamento para compreender o funcionamento da escrita.

Adiante, dissertamos acerca das concepções e contribuições da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e de seus colaboradores acerca da linguagem escrita.

3.3 Psicologia histórico-cultural: concepções e contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita

A Psicologia Histórico-Cultural tem como um dos seus maiores referentes o teórico soviético Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Em colaboração com seus parceiros de estudos, Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), ele buscou por meio dessa teoria e de seus conceitos mais representativos explicar o processo de desenvolvimento humano. De acordo

¹⁸ Disponível em: <https://www.google.com/hipóteses+de+escrita+silábico+alfabético+alfabético>. Acesso em: 10 jul. 2022.

com Vygotsky (2007), o funcionamento psicológico é marcado por quatro planos genéticos: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

A filogênese é definida como a história de uma espécie: delimitada pelo que cada espécie é capaz de realizar ou não. A espécie humana, por exemplo, possui um conjunto de características particulares, dentre elas a postura bípede, o movimento de pinça, a plasticidade cerebral, sendo estas definidoras da forma como o homem atua no mundo e que afetam o seu funcionamento psicológico.

Quanto à ontogênese, esta é caracterizada como a história do membro pertencente à determinada espécie que percorre um caminho de desenvolvimento que define as suas particularidades. Por exemplo, ao partirmos de uma acepção natural do homem, percorremos um caminho de desenvolvimento similar, ou seja, baseado numa certa sequência, como nascer, desenvolver-se, reproduzir e morrer.

Inferimos, portanto, que os planos supracitados são demarcados por uma visão atrelada a aspectos mais biológicos – ou endógenos – do desenvolvimento humano. Contudo, devemos lembrar que Vygotsky é um autor interacionista, ou seja, que concebe o desenvolvimento humano como uma interação entre o sujeito e o seu meio.

O conceito de sociogênese se atrela a esse aspecto exógeno do indivíduo e diz respeito à história cultural na qual ele está imerso, isto é, às maneiras específicas de funcionamento cultural de cada contexto que se tornam definidoras do funcionamento psicológico de cada um. Por sua vez, esse plano amplia as potencialidades humanas, permitindo que o homem aja na cultura, construindo novos significados, transformando a cultura e sendo modificado por ela.

O último plano genético descrito pelo autor é a microgênese. Compreendida pela chave da especificidade presente no desenvolvimento humano, esse plano marca a compreensão de que cada sujeito se desenvolve de uma forma, lançando estratégias próprias para aprender, para compreender e se posicionar no mundo. De outro modo, a microgênese é definida como um plano que pensa na singularidade de cada ser humano.

Esse olhar sobre a natureza social do desenvolvimento humano e a singularidade de cada sujeito é imprescindível ao nosso estudo, pois, no processo de apropriação da escrita, o sujeito se move tentando desvendar os segredos desse objeto cultural, dando importância também ao repertório de experiência pessoal delineado pelo contexto cultural e pelos sentidos atribuídos a essa linguagem.

Além dos planos genéticos, Vygotsky (2007) caracteriza o desenvolvimento humano relacionando-o às funções psicológicas superiores, dentre as quais, a memória, a consciência, a percepção, o pensamento e a linguagem. Para compreendermos o significado atribuído à

linguagem escrita, interesse da nossa pesquisa, é necessário refletir brevemente sobre o papel da fala, do discurso oral como principal elemento de representação simbólica que se apresenta ao ser humano.

Inicialmente, a linguagem é compreendida por Vygotsky como instrumento de comunicação que favorece trocas sociais entres os membros de um grupo, da mesma maneira que é designada por sua perspectiva representativa atrelada à outra função psicológica superior: o pensamento. Logo, no instante em que o encontro do pensamento com a linguagem ocorre, momento que o referido autor nomeou de “pensamento generalizante” (Vygotsky, 2007), o sujeito passa a usar a linguagem como meio de pensamento, o que o permite categorizar e conceituar as coisas do mundo.

É importante refletir sobre o papel do outro para ajudar a criança a mergulhar no universo simbólico da linguagem, pois, na interação verbal com um sujeito mais experiente, inicia-se o processo de apresentação do mundo para a criança, atribuindo sentidos, por meio de signos linguísticos – isto é, palavras, frases, sentenças etc. –, aos acontecimentos que ocorrem à sua volta, nomeando objetos, pessoas, sensações, e usando expressões que atribuam o sentido de trânsito no tempo e no espaço, imaginando situações e contextos.

Conforme Vygotsky (2007), a escrita reflete um sistema simbólico de segunda ordem em que ela representa a fala e esta, por sua vez, representa a realidade. Assim, “[...] a escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (Vygotsky, 2007, p. 126).

Seguindo tal concepção, inferimos que a fala – no início do processo de apropriação da escrita pela criança – serve de elo da escrita com a própria realidade. De acordo com Mello (2009, p. 24),

para que a apropriação da escrita se dê de forma efetiva, no entanto, é preciso que o nexó intermediário – representado pela linguagem oral – desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos e as situações designadas.

Concordamos com a autora quando ela reflete sobre essa questão, devido ao desaparecimento desse elo ser crucial para que a criança compreenda que a escrita não é mero aspecto gráfico, mas, sobretudo, ideia, pensamento e expressão.

Presumimos que os planos genéticos descritos por Vygotsky nos revelam que, assim como o homem levou muito tempo para criar a escrita como um sistema de representação, o que potencializou sua atuação e interação no mundo, a criança em interação com essa linguagem também atravessa uma longa caminhada de apropriação e compreensão da lógica da

escrita. Essa apropriação, por sua vez, se torna primordial para que a criança aja sobre o mundo de modo cada vez mais competente, fazendo com que suas estruturas mentais se modifiquem.

As respostas para a apropriação da linguagem escrita surgem da compreensão de que, antes de adquirir essa linguagem, a criança se utiliza de outros modos de significar o mundo ao seu redor, outras formas de representação que são a base necessária para a escrita. Tais modos de representação foram denominados pelo autor como *pré-história da linguagem escrita* (Vygotsky, 2007), e incluem o gesto, o desenho e o brinquedo. É importante ressaltar que o processo se inicia no gesto, que representa a base da linguagem escrita. Sobre isso, o autor argumenta: “O gesto é o signo visual que contém a futura escrita, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são as escritas no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (Vygotsky, 2007, p. 128).

Após analisar a história da escrita humana, estudiosos verificaram que as marcas pictográficas deixadas pelo homem derivavam de signos gestuais. Interessados na pré-história da linguagem escrita, os pesquisadores observaram, por meio de estudos com crianças, que os rabiscos no papel realizados por ela eram imbuídos por gestos. Nesse sentido, Vygotsky (2007, p. 129) acentua que “uma criança que tem de desenhar o ato de pular, sua mão começa a fazer os movimentos indicativos do pular; o que acaba aparecendo no papel, no entanto, é a mesma coisa: traços e ponto”.

Em relação ao desenvolvimento do simbolismo na atividade do desenho, o teórico constatou que, à medida que a criança evolui no desenvolvimento da fala, o desenho vai se estruturando. Para o autor, “a fala predomina no geral e modela a maior parte da vida interior, submetendo-a a suas leis, incluindo o desenho” Vygotsky (2007, p. 135). De início, os desenhos da criança são guiados pela memória do que já é conhecido por elas. Além disso, ao desenhar, as crianças liberam seus repertórios de conhecimento por meio do recurso da fala, como se estivessem contando uma história. Assim, Vygotsky (2007, p. 136) destaca: “[...] A principal característica dessa atitude é que ela contém certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”.

No que se relaciona ao brinquedo ou jogo de papéis, Vygotsky (2007) argumenta que ele surge no processo de desenvolvimento da criança quando ela deseja satisfazer necessidades que não podem ser imediatamente atendidas. Segundo o autor, por meio do brinquedo, a criança expande sua imaginação, que a proporciona: “envolver-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (Vygotsky, 2007, p. 109).

A partir de situações que envolvem desejos da criança que não podem ser imediatamente satisfeitos, esta cria ações que possibilitam o desenvolvimento de sua imaginação. Supomos, portanto, que no jogo simbólico o caráter emocional e intelectual, motores do desenvolvimento humano, se entrelaçam reverberando na compreensão de que, por meio do brinquedo, a criança desenvolve sua imaginação guiada pelo caráter integral que subjaz à sua formação, levando em conta repertórios, vivências e experiências anteriores.

Partindo da compreensão de que o desenvolvimento da situação imaginária parte do repertório de experiências da criança, Vygotsky (2007) defende que, no brinquedo, já se evidenciam, implicitamente, regras de comportamento social que as crianças manifestam durante a atividade de brincar. O autor exemplifica: “a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal” (Vygotsky, 2007, p. 110).

Outra questão fundamental em relação à atividade de brincar é a escolha dos objetos utilizados para desenvolver a brincadeira. A criança não escolhe qualquer objeto para denotar outro e desenvolver o jogo simbólico em que está envolvida, mas sim aquele objeto pelo qual é possível comportar um gesto adequado, ou seja, um gesto que transmita um determinado significado. Como exemplo, o autor menciona que “uma trouxa de roupa ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles” (Vygotsky, 2007, p. 130).

Portanto, de acordo com os sistemas de representação descritos intitulados de “pré-história da linguagem escrita”, Vygotsky e seus colaboradores, especialmente Luria, defendem que é nesses sistemas que emerge “a fase inicial da aprendizagem da língua escrita” (Soares, 2017, p. 140).

De acordo com Luria (2010, p. 143), “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”. Em outras palavras, o conhecimento de técnicas e habilidades sobre a escrita é de conhecimento da criança muito antes de ela ingressar na escola (Luria, 2010). Com isso, as fases da apropriação desse objeto cultural pela criança são, a saber: fase *pré-escrita* ou *pré-instrumental*, *escrita não diferenciada*, *escrita diferenciada*, *escrita por imagens* e *escrita simbólica*.

Por meio de experimentos realizados com crianças entre 3 (três) e 7 (sete) anos que ainda não sabiam escrever, Luria (2010) pedia que elas lembrassem um certo número de sentenças/frases/palavras que haviam sido anteriormente apresentadas; geralmente, esse número ultrapassava a capacidade de memorização das crianças. Daí que, quando elas

percebiam que não conseguiriam lembrar todas as palavras ditas pelo pesquisador, era apresentado um pedaço de papel, no qual era solicitado que escrevessem as palavras ditas pelo pesquisador.

Nesse momento, as crianças demonstravam resistência em tomar nota e verbalizavam ao pesquisador que não eram capazes de escrever. Luria explicava para estas que os adultos escrevem para lembrar algo. Então, as crianças iniciavam um processo de imitação da escrita do adulto e, a partir dessa ação realizada pelas crianças, o pesquisador dizia para elas inventarem algo para escrever com base no que seria dito por ele. Diante desse procedimento de pesquisa, as crianças registravam com lápis e papel os subsídios para o estudioso caracterizar cada fase da escrita.

Dando à criança apenas os aspectos externos da técnica a ser trabalhada, ficamos em condição de observar toda uma série de pequenas invenções e descobertas feitas por ela, dentro da própria técnica, que a capacitam gradualmente a aprender a usar este novo instrumento cultural. (Luria, 2010, p. 148).

Portanto, a fase pré-escrita ou pré-instrumental é definida pelo autor como um momento em que a criança utiliza rabiscos meramente intuitivos, nos quais ela ainda não se atentou para a finalidade da escrita – por exemplo, ao anotar algo para auxiliar a memória, representando algum significado. Ela deseja apenas escrever imitando o movimento da mão dos adultos. Assim, Luria (2010, p. 149) afirma que “tal ato não é, de forma alguma, sempre visto como um recurso para ajudar a criança a lembrar-se mais tarde da sentença”.

Na fase da escrita não diferenciada, a criança utiliza os rabiscos para auxiliar na lembrança do que foi dito pelos pesquisadores. Os rabiscos são sinais topográficos que representam pistas para auxiliar a memória da criança, como palavras ou frases curtas que são registradas com linhas curtas, e palavras ou frases longas com rabiscos longos ou um grande número de rabiscos. A criança também pode distribuir sinais específicos em diferentes lugares da folha de papel como estratégia que a possibilita lembrar do que foi dito pela posição da marca gráfica no papel. Luria destaca que, nesse estágio, “a relação com a escrita tinha mudado completamente de uma atividade motora autocontida, pois ela se transforma em um signo auxiliar da memória” (Luria, 2010, p. 157).

De acordo com Luria (2010), a escrita diferenciada é caracterizada pelo momento em que a criança passa a se preocupar em registrar o conteúdo da frase utilizando recursos como quantidade, cor e forma. Nesse instante, os signos têm sentido e expressam um conteúdo. A criança, ao ser solicitada a escrever algumas sentenças, como, por exemplo, “carvão muito preto” e “o homem tem duas pernas”, registra a primeira com linhas mais escuras e a segunda

com o desenho de duas linhas. Ao ser solicitada a ler as sentenças, ela logo se recorda de ambas, em virtude de ter registrado formas específicas para cada sentença como recurso para sua memória.

Quando a criança domina a pictografia, ela alcança a fase da escrita por imagens. Ainda segundo Luria, esse estágio é representado pela capacidade de a criança, por meio de desenhos, representar suas ideias, ajudando-a a lembrar do que escreveu. Essa fase é crucial para mais tarde a criança escrever alfabeticamente.

No percurso realizado pela criança que vai da escrita por imagens à escrita simbólica, Vygotsky (2007, p. 140) observa que ela precisa compreender que a escrita representa a fala, além disso, o autor sinaliza que, “[...] para isso, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala”. Fazendo um paralelo com a história da escrita na humanidade, o autor propõe que a criança percorra um trajeto de descoberta da escrita semelhante ao da história da humanidade. Portanto, é importante estimular a criança a representar a fala por meio da escrita, não se limitando apenas a desenhar objetos.

Uma vez que a escrita é percebida como um constructo cultural que a criança se apropria por meio da mediação do outro, é preciso incidir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP da criança. Tal categoria é crucial na teoria de Vygotsky, sobretudo quando estabelece relação com o papel da escola e do professor no sentido de mediar situações que permitam à criança compreender a escrita e sua funcionalidade.

Ademais, Vygotsky (2007) destaca que a escrita precisa ser ensinada considerando sua função na sociedade, bem como sendo relacionada ao interesse e à necessidade da criança. Conforme Mello (2012, p. 78), “o sentido que as crianças atribuirão à escrita será adequado se ele for coerente com a função social e com o significado social da escrita [...]”. Além de sua necessidade, “ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser relevante à vida” (Vygotsky, 2007, p. 143).

Em seguida, abordamos a complexidade da linguagem escrita, refletindo à luz dos processos de ensino-aprendizagem, isto é, o letramento e a alfabetização, bem como sobre mitos, dicotomias e interpretações que perpassam a linguagem escrita na Educação Infantil.

3.4 Conceituando e articulando as concepções de letramento e alfabetização

Em que pese as indagações que persistem no cotidiano da Educação Infantil acerca do trabalho com escrita na primeira etapa da Educação Básica, é necessário esclarecer brevemente os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, isto é, o letramento e a alfabetização.

É preciso também dissertar a respeito da criação do termo letramento no contexto brasileiro e sobre os diversos sentidos atribuídos a ele, bem como a complexidade do processo de alfabetização, refletindo sobre a tendência brasileira em dicotomizar os referidos processos e sua repercussão nas práticas pedagógicas.

A origem do letramento parte, literalmente, do termo em inglês, *literacy*, “que representa o estado, condição ou qualidade de ser *literate* – aquele que sabe ler e escrever” (Pérez; Araújo, 2011, p. 119).

De acordo com Soares (2017), em meados da década de 1980, diversas sociedades sentiram a necessidade de discutir simultaneamente o conceito de letramento. Logo, entendemos que tal necessidade surgiu a partir da perspectiva de que não bastava apenas compreender a apropriação da escrita pelos sujeitos. Era necessário também considerar como os sujeitos, munidos do aspecto mais técnico da escrita, se saíam nos usos sociais que faziam dessa tecnologia.

Conforme Soares (2017), em países como França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, a reflexão sobre a função social da escrita, além do domínio do sistema de escrita alfabético (ou seja, a alfabetização), ocorreu com base em motivações, contextos e realidades específicas.

Nesse sentido, nos países desenvolvidos, embora a população dominasse as regras e convenções do sistema, não possuía habilidades de leitura e escrita para atuar efetivamente em práticas sociais e profissionais que necessitavam da escrita. Dessa forma, nos países citados, foram realizadas discussões sobre os processos de saber ler e escrever e de fazer uso da leitura e da escrita como independentes. Soares (2017) destaca que, inicialmente, no Brasil, esse movimento ocorreu de forma contrária, havendo a necessidade de se pensar sobre a importância das habilidades para o uso competente da leitura e da escrita vinculadas à aprendizagem do sistema alfabético.

No contexto brasileiro, compreendemos que os conceitos de alfabetização e letramento possuem um caráter “entrelaçador”, isto é, há uma interdependência entre os referidos processos. No entanto, essa articulação, muitas vezes, repercute em incompreensões e, como define Soares (2017, p. 36), numa tendência à “desinvenção da alfabetização”.

Presumimos que a referida tendência diz respeito à inclinação que vem ocorrendo nas escolas brasileiras, em especial nas escolas de Educação Infantil, a invisibilizar caminhos para promover práticas educativas de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, desconsiderando o que é inerente ao processo de alfabetização e, assim, reproduzindo a dicotomização dos processos de letramento e alfabetização nessa etapa da educação.

Concordamos com a ideia de Soares (2017), na qual se destacam as especificidades e a indissociabilidade dos dois processos, e defendemos que eles devem estar presentes nas práticas educativas com a linguagem escrita desde a Educação Infantil, permitindo que as crianças reflitam sobre como essa linguagem funciona. Isso pode ser feito mediante a adoção de práticas que garantam a interação e a brincadeira, assim como por meio da participação em práticas de uso social da escrita no contexto escolar.

Na tentativa de aproximar os conceitos de alfabetização e letramento para posteriormente especificá-los, Tfouni (2010), uma das professoras pioneiras nos estudos do letramento no Brasil, chama a atenção para pensar a alfabetização como um processo que ocorre durante toda a vida do sujeito, indo além da visão meramente voltada para a aquisição de um sistema de escrita e, por consequência, aproximando-se do conceito de letramento.

Tfouni (2010, p. 22) destaca que “[...] o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Kato (2004, p.7), também uma pioneira nessas discussões, havia mencionado em seus escritos que letramento se refere a “[...] um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas da sociedade [...]”.

Buscando ampliar o significado do conceito de letramento, Moraes e Sampaio (2011, p.151) observam que “[...] a palavra “letramento” não possui sentido uniforme, mas pressupõe múltiplas e conflituosas concepções em luta [...]”. Igualmente, Soares (2021) salienta que “letramento é um conceito complexo e diversificado”, visto que

[...] são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos – na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamento de interação. Como há especificidades no uso da escrita em cada contexto, a palavra letramento é muitas vezes usada no plural – letramentos – ou acompanhada do prefixo multi- ou do adjetivo: multiletramentos ou letramento múltiplos. (Soares, 2021, p. 32).

Logo, a partir da reflexão de Soares, supomos que na etapa da Educação Infantil ocorre também um trabalho que não despreza essa pluralidade de sistemas de representação, pois o trabalho com o sistema linguístico, por meio de práticas com a linguagem escrita, se entrelaça com outros modos de atribuição de sentidos. Citamos a música, os números e a brincadeira como desmistificadores de certos entendimentos que colocam o letramento propriamente linguístico na condição de superior ou mais importante.

Ainda sobre o conceito de letramento, Soares (2014, p. 36) acrescenta que esse termo “[...]tem sido conceituado ora como um conjunto de capacidades para usar a língua escrita nas

diferentes práticas sociais, ora para designar o próprio conjunto das práticas sociais que envolvem o texto escrito [...]”.

Tendo em vista que Soares (2014, p. 44) define o letramento como “[...] o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”, Moura e Rojo (2012, p. 36) argumentam que “o conceito de letramento abre horizonte para compreender os contextos sociais e suas relações com as práticas escolares”. Kleiman (2010), por sua vez, discute a respeito da concepção sócio-histórica do letramento e assim questiona o caráter meramente individual e instrumental do uso da escrita, refletindo sobre a relação interligada das práticas sociais com as práticas escolares.

A propósito, segundo Kleiman (1995, p. 38), esse fenômeno social chamado letramento remete a “[...] um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita”. Compreendemos, então, que esse processo adentra os espaços escolares desde a etapa da Educação Infantil.

Uma perspectiva escolar de letramento – que, afirmo, não é contraditória a uma perspectiva social da escrita na esfera de atividades escolares – tem por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente. Aliás, as práticas escolares de aprendizagem de uso da escrita, ainda que, “estritamente escolares”, são também práticas sociais, sendo que muitas delas [...], tomam por base práticas sociais e, portanto, recontextualizam as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles”. (Kleiman, 2010, p. 380)

Face a essas reflexões, é preciso considerar as contribuições que emergem dos Novos Estudos do Letramento (NLS), representado pelas reflexões levantadas por Street (2014) sobre o conceito de letramento e sua perspectiva de prática social, o qual é definido pelo referido autor como modelo ideológico, isto é, “letramento engajado” com o contexto social dos educandos.

Diante desse contexto de discussão sobre o letramento ideológico e o autônomo, Street (2014, p. 17) afirma que:

[...] uma mudança importante foi a rejeição [...] da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra” técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustadas em significados e práticas culturais específicos.

Para pensar sobre o letramento numa perspectiva de prática social, é necessário concebê-lo em suas múltiplas perspectivas situadas no tempo e no espaço, questionando letramentos que historicamente são concebidos como dominantes e ampliando o olhar acerca dos letramentos marginalizados pela sociedade, ou seja, aqueles que não contam com prestígio social (Street, 2014).

Assim, é preciso que a escola se aproxime das crianças, realizando leituras das suas realidades, dos seus repertórios, das suas experiências, inclusive, com a linguagem verbal e suas modalidades, em outras palavras, com a oralidade e a escrita, sem omitir os seus interesses, mas reafirmando que o trabalho com a escrita na Educação Infantil deve considerar a identidade e os conhecimentos que elas já possuem, pois, como Street (2014, p. 31) já ponderou, “[...] pessoas não são ‘tábulas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento”.

Outra questão importante concerne ao fato de que pensar no letramento segundo o enfoque ideológico não quer dizer desconsiderar os aspectos técnicos da escrita. Por isso mesmo, Street (2014, p. 161) ressalta que “[...] o modelo ideológico não nega a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma [...], mas sustenta que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais”.

Ao levar em conta as contribuições dos referidos autores acerca do letramento, compreendemos que esse processo surge no Brasil como um eixo de trabalho da alfabetização. Daí que atribuir um sentido de oposição aos processos corrobora compreensões que nada acrescentam ao direito que as crianças têm de ter acesso à linguagem escrita permeada por práticas pedagógicas que considerem o entrelaçamento dos processos de letramento e alfabetização, contemplando suas especificidades.

Somos da opinião de que dicotomizar os dois processos reproduz oposições entre as concepções e, conseqüentemente, no trabalho com a escrita no cotidiano das escolas de Educação Infantil, e isso faz com que se negligencie o direito de a criança ter acesso a esse objeto cultural, considerado em toda a sua complexidade.

Refletir sobre o processo de alfabetização torna-se condição necessária para a compreensão desse fenômeno, haja vista sua complexidade e entrelaçamento com o processo de letramento. Para tanto, questionamos a visão meramente dicotomizada desses processos de aquisição do sistema de escrita.

Soares (2014) avalia que o processo de alfabetização é cercado por diversos saberes teóricos, é complexo e multifacetado; ou seja, para a referida autora, “a alfabetização é um fenômeno de múltiplas facetas as quais fazem dele objeto de estudo de várias ciências que devem articular-se e integrar-se a fim de uma teoria coerente de alfabetização” (Soares, 2017, p. 24).

Uma vez que cada faceta tem uma natureza específica, destacamos aqui algumas delas:

- a) Psicológica: a relação entre inteligência e alfabetização, destacando-se as questões perceptivas e motoras dos educandos;

- b) Psicolinguística: remete às abordagens cognitivas, em especial a da Psicogênese da Língua Escrita, teoria que defende que a criança passa por estágios de conceitualização da língua escrita;
- c) Sociolinguística: uma visão de alfabetização voltada para os usos sociais da língua;
- d) Linguística: o estabelecimento de relações entre os sons da fala (fonemas) e os símbolos gráficos (grafemas). (Soares, 2017).

A autora defende que a alfabetização é um fenômeno essencialmente interdisciplinar e que simplificar sua natureza resulta em interpretações muitas vezes equivocadas. É importante reconhecer a complexidade desse processo e considerá-lo tanto em sua natureza conceitual quanto processual.

Soares (2021) reflete que o caráter abrangente do significado de alfabetização, ou melhor, a compreensão de que esse processo se dá ao longo do percurso da vida do sujeito, por vezes, fragiliza seu aspecto principal que diz respeito à aquisição do alfabeto: a ensinar a ler e escrever, isto é, o processo de apropriação de um conjunto de técnicas, habilidades, e procedimentos necessários para realização da leitura e da escrita.

Ao refletir sobre as diferentes facetas da alfabetização, é importante destacar que ela não deve ser vista apenas como aprendizagem de um código.

[...] a alfabetização é a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação, com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas. (Soares, 2021, p. 11).

Tendo em vista essa percepção de que a escrita não é um mero código, mas um sistema complexo de representação, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) propuseram pensar a escrita a partir do “sujeito do conhecimento”. Para Ferreiro (2008, p. 17), “as crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas”. Percebemos que essa ênfase dada pelas autoras questiona a visão estritamente ligada à centralidade do ensino por meio dos métodos de alfabetização e suas subdivisões, alguns dos quais são de marcha sintética, ou seja, da parte para o todo, como o alfabético, fônico e o silábico. Esses métodos escolhem as unidades linguísticas menores, como letras, sílabas ou fonemas, assim como os métodos de marcha analítica, isto é, do todo para as partes, nos quais

as unidades linguísticas escolhidas são palavras, frases, contos, historietas (perspectiva global), tão presentes nos materiais acartilhados¹⁹ difundidos pelo país (Morais, 2012).

Além disso, a visão preparatória presente na pré-escola, a oferta para a criança da pré-escola de exercícios de discriminação de formas gráficas, folhas para cópia de grafismos, e, às vezes, a identificação de letras – as vogais, em particular, reverberam a ideia de que a escrita é uma mera questão motora e que a apropriação dela se dá apenas por meio da memória e do treino (Ferreiro, 2008).

Portanto, a alfabetização também pode ser conceituada como a ação de alfabetizar, isto é, tornar um sujeito capaz de ler e escrever, permitindo que ele se aproprie de uma linguagem. Portanto, para se apropriar da língua escrita, o educando precisa compreender os princípios que regem esse sistema complexo e multifacetado.

É importante compreender que os processos de alfabetização e letramento não são dicotômicos, ou seja, as práticas educativas de apropriação do sistema de escrita na educação infantil devem estar vinculadas aos usos sociais da escrita, evitando a compreensão de que, na Educação Infantil, o trabalho estaria estritamente relacionado ao letramento e que a alfabetização seria responsabilidade dos anos iniciais. Nas palavras de Ferreiro (2008):

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos, para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em responder essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (Ferreiro, 2008, p. 39).

Conforme afirmado por Moraes (2012), o casamento das práticas de leitura e produção de textos com as práticas de reflexão sobre as palavras deve ocorrer desde a Educação Infantil, possibilitando ao professor iniciar um trabalho de reflexão sobre o percurso de construção conceitual do pensamento infantil, como um processo repleto de hipóteses, de qualidades, de formas de pensar a língua materna. Além disso, no percurso de apropriação dessa linguagem pelas crianças, o docente precisa lançar um olhar sobre os interesses das crianças, seus conflitos cognitivos e suas curiosidades em desvendar os mistérios que os signos escritos possuem.

Por conseguinte, a linguagem escrita na educação infantil tem como princípio uma prática educativa que considere a alfabetização na perspectiva do letramento. O trabalho precisa pensar sobre a sistematização de atividades que relacionem as demandas de escrita escolares

¹⁹ Segundo o glossário Ceale (2017), as cartilhas podem ser associadas a métodos que primam por repetição de sílabas ou fonemas, pela presença de textos reproduzidos artificialmente, portanto, descontextualizados, denominados na cultura pedagógica como textos “acartilhados” ou “pseudotextos”.

com as demandas de escrita extraescolares. Daí que “[...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso” (Ferreiro, 2008, p. 20-21).

Contudo, é na escola que as crianças têm acesso a esse conhecimento de forma regular, organizada e sistematizada, permeada por intencionalidade pedagógica. À medida que as crianças têm acesso aos artefatos da cultura letrada, esse conhecimento passa a fazer sentido para elas, que, por sua vez, se interessam por desvendar esse universo, como Charlot (2005) havia identificado:

Em primeiro lugar, ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. (Charlot, 2005, p. 76).

Enfim, é preciso desmistificar o trabalho com a escrita na etapa da Educação Infantil e defender uma prática em conformidade ao Parecer 20/2009: “A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas [...]” (Brasil, 2009). Assim, é necessário que se tenha um olhar atento aos interesses das crianças, percebendo seus movimentos e indagações sobre o mundo, sobre si e sobre o vasto patrimônio cultural da humanidade. Do mesmo modo ao qual concluí a epígrafe desta dissertação, a criança não pede licença ao adulto para pensar sobre a escrita, pois esse objeto cultural coexiste com ela e, conseqüentemente, desperta o seu interesse.

Em seguida, aprofundamos as discussões sobre alguns mitos, dicotomias e interpretações que são reproduzidas no trabalho com a linguagem escrita na etapa da Educação Infantil.

3.5 Linguagem escrita na Educação Infantil: discutindo mitos, dicotomias e interpretações

Historicamente, a aprendizagem da escrita na etapa da Educação Infantil sempre foi cercada por mitos. Por isso mesmo, compreendemos que, para uma melhor reflexão sobre a ideia de mito subjacente às práticas pedagógicas com a linguagem escrita na Educação Infantil, objeto de estudo da nossa pesquisa, é bastante pertinente refletirmos brevemente sobre o que essa ideia significa na educação.

Segundo a nossa compreensão, os mitos no contexto da educação se relacionam não apenas à propagação de concepções equivocadas, mas também de crenças que são difundidas e, por sua vez, buscam justificar práticas pedagógicas.

Os mitos visualizam os problemas da educação por um viés ligado ao que é individual sem estabelecer relação com o fato de o sujeito estar inserido em estruturas sociais. Nesse sentido, Charlot assevera:

Definir a sociedade a partir do indivíduo é impedir que se reconheça o papel próprio das estruturas sociais e das especificidades das lutas sociais é esquecer que, qualquer que seja sua boa vontade pessoal, o indivíduo se insere em estruturas, classes, grupos, instituições [...]. (Charlot, 1979, p. 41).

Assim, a educação é permeada por inúmeros mitos, por exemplo, de que “criança pobre não aprende”, devido à sua inserção em um ambiente socioeconômico desfavorável. Essa crença, por sua vez, tornou-se justificativa para os altos índices de analfabetismo no Brasil. Além desse mito, há uma multiplicidade de outros propagadores de preconceitos e estereótipos, tal como a concepção da incapacidade das pessoas analfabetas. Sobre isso, Street (2014) afirma que: “[...] os ‘analfabetos’ careciam de habilidades cognitivas, vivendo na ‘escuridão’ e no ‘atraso’ e que a aquisição do letramento causaria (por si só, autonomamente) grandes impactos em termos de habilidades sociais e cognitivas e de “desenvolvimento” (Street, 2014, p. 29).

Nos programas de erradicação do analfabetismo, conforme Street (2014), o letramento é visto sob uma perspectiva atrelada a questões rigidamente vinculadas às habilidades individuais do sujeito, ou seja, ao modelo autônomo de letramento.

Portanto, em várias abordagens que atravessam o debate educacional, quer na forma de se conceber as políticas educacionais – quer a respeito do modo como ocorre a aprendizagem da criança, a avaliação, o planejamento, maneira como se concebe a docência etc. –, inúmeros mitos são propagados: uns alavancados pelo senso comum, outros que emergem de enfoques ou interpretações teóricas equivocadas. Contudo, esses mitos são atravessados por um debate ideológico.

Desse modo, percebemos como os mitos atrapalham consideravelmente uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre as potencialidades e os desafios da educação. Também é fato que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil é permeado por alguns mitos, sendo alguns deles a “obrigação da alfabetização” e o “letramento sem letras” (Brandão; Rosa, 2011, p. 16 - 18), que, em função de sua difusão, dificultam o trabalho nessa etapa educativa.

Para Brandão e Leal (2011, p. 16), as ideias de “maturidade” e de “prontidão” culminam em algumas práticas pedagógicas com a linguagem escrita nessa etapa educativa, intituladas pelas autoras de “obrigação da alfabetização”. Nelas, as crianças que frequentam turmas de 5 a 6 anos são colocadas diante de exercícios mecânicos e entediantes com letras, vogais,

consoantes e famílias silábicas, reforçando a ideia de um trabalho fragmentado e descontextualizado com a escrita.

À vista disso, presumimos que essas ideias são fortemente influenciadas pelos métodos de alfabetização, expressos basicamente pelos métodos sintéticos e analíticos. Nestes, uma “determinada unidade linguística²⁰ é escolhida para o desenvolvimento do trabalho com a leitura e a escrita” (Mortatti, 2010, p. 330). Nesse contexto, compreende-se que a criança não é capaz de pensar sobre a escrita, considerando sua funcionalidade e as regras que regem essa linguagem. Logo, o mais coerente é apresentá-la em pequenas doses.

Outro mito bastante disseminado, de acordo com as referidas autoras, diz respeito à ausência de práticas pedagógicas com a linguagem escrita na Educação Infantil, cuja propagação é feita “[...] por alguns grupos que dominam o campo de estudos nessa área” (Augusto, 2009, p. 120). Sendo assim, inferimos que esse discurso propaga a defesa de um trabalho de valorização das diversas linguagens (artística, motora, dramática, musical), embora a escrita seja desprezada.

Ainda sobre a ausência da linguagem escrita na Educação Infantil, Brandão e Leal (2011, p. 18) intitulam isso como prática propulsora de um “letramento sem letras”, isto é, no qual ocorre o afastamento das crianças das práticas de acesso à cultura letrada, supervalorizando outras linguagens, a exemplo da pintura, do desenho, do movimento. Assim, elas explicam que “nesse tipo de abordagem, portanto, a alfabetização [...] não é concebida como objeto do trabalho educativo, sendo, em geral, tomada como um ‘conteúdo escolar’” (Brandão; Leal, 2011, p. 18) estando, por tal razão, proibida para crianças da Educação Infantil.

Entendemos que esses mitos geram dúvidas nos professores da Educação Infantil, o que se reflete numa compreensão polarizada do trabalho com a linguagem escrita. Essa linguagem é decisiva para que possamos nos inserir socialmente e, ao mesmo tempo, nos empoderar e nos afirmar no mundo. Entretanto, nas práticas pedagógicas realizadas com crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, a linguagem escrita é, muitas vezes, retirada ou apresentada de forma mecânica e desprovida de sentido.

Como tal, compreendemos que esses mitos mencionados expressam as reflexões de Ferreira e Teberosky (2008) acerca das duas perspectivas extremas na educação das crianças que frequentam salas de pré-escola.

Segundo as autoras,

²⁰ *Unidade linguística* é definida no dicionário como um elemento distinto do outro, que é identificado no nível fonológico (fonema), morfológico (morfema) e frásico (frase).

[...] antecipar a iniciação da leitura e da escrita, assumindo alguns dos conteúdos (e, sobretudo, das práticas) que correspondem tradicionalmente ao primeiro ano da escola primária, ou então, - posição oposta – evitar que a criança entre em contato com a língua escrita. (Ferreiro, 2008, p. 37).

Além dos mitos especificados anteriormente, na Educação Infantil, mais especificamente no âmbito da discussão do trabalho com a linguagem escrita, criou-se uma tendência em dicotomizar os processos de letramento e alfabetização, a fim de valorizar o diálogo sobre o papel do processo de letramento nas práticas pedagógicas desenvolvidas em detrimento da alfabetização, vista, muitas vezes, como uma ameaça, um processo que se opõe ao letramento.

Assim, compreendemos que essa dicotomia corrobora a ideia de oposição do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, isto é, o modo como o professor dessa etapa educativa concebe, em sua prática, o trabalho com a linguagem escrita e com os processos de alfabetização e letramento. Esses processos são colocados como opostos, refletindo uma prática que valoriza apenas os usos sociais da escrita (letramento) ou a concepção de uma alfabetização descontextualizada e mecânica, vinculada à “cultura do a, e, i, o, u”, conforme explicam Girão e Brandão (2021, p. 40).

Supomos que os referidos mitos e a tendência dicotômica emergem da forma inadequada denunciada por Ferreiro e Teberosky (1986). Nessa esteira, as crianças são colocadas diante das atividades escolares com a escrita por meio de uma acepção de linguagem cercada por uma ausência de sentido.

Ademais, há uma incompreensão da concepção de criança como agente construtor de seu conhecimento que busca compreender o que a escrita representa e como esse processo acontece. Em razão disso, Morais (2010, p. 49) salienta:

[...] de início as crianças não sabem, ainda, que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras que falamos, bem como só conseguem, no máximo, geralmente, é perceber que, para escrever palavras diferentes, é preciso variar as formas gráficas registradas, sem ainda, conseguirem refletir sobre como as letras funcionam para criar representações.

Sobre a difusão dessas interpretações acerca do papel da linguagem escrita na Educação Infantil, outro aspecto importante que merece reflexão se refere ao processo de construção da identidade dessa etapa educativa como primeira etapa da Educação Básica. Busca-se nesse processo demarcar o espaço das crianças no contexto educativo, defendendo que elas não deixem de viver suas infâncias no dia a dia das instituições, destacando-se, ainda, o papel fundamental da brincadeira na vida cotidiana (Brandão; Leal, 2011).

Nesse aspecto, concordamos com a legitimidade dessa defesa. No entanto, é importante ressaltar que ela também legitimou as variadas interpretações a respeito do papel da escrita, favorecendo a concepção de que o trabalho com tal modalidade da linguagem verbal “rouba a infância das crianças” (Espíndola; Souza, 2015), reforçando imprecisões e incompreensões acerca do trabalho das práticas pedagógicas com a escrita na Educação Infantil.

A afirmação das especificidades e da identidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica nos chama a atenção para a reflexão sobre a interseccionalidade de abordagens que expressam o patamar identitário da referida etapa, dentre elas, a concepção de infância, de criança, de currículo, de cultura escrita, como concepções basilares do trabalho pedagógico.

Portanto, compreendemos que a infância pode ser definida como o momento da vida de um indivíduo que ocorre em um determinado tempo histórico, embora esse tempo não ocorra de uma determinada forma para todas as crianças, pois, como afirmam Espíndola e Souza (2015, p. 48):

[...] Além da historicidade, a infância é marcada por questões de gênero, raça, etnia, religião e, especialmente, classe social [...] as crianças das camadas populares com certeza não vivem as mesmas experiências de infância que aquelas das camadas médias e das elites. E as crianças indígenas tampouco podem viver sua infância da mesma forma que uma criança branca, bem como as crianças afrodescendentes, do campo, das florestas, as ribeirinhas.

Concluimos, assim, que não podemos falar de uma única infância, mas de infâncias, ou seja, formas plurais de as crianças se colocarem no mundo fazendo uso de suas culturas, levando em conta seus contextos, singularidades, especificidades e experiências.

Tendo em vista os documentos oficiais que regulam a Educação Infantil, incluindo o Parecer n.º 20/2009 e a Resolução n.º 05 que estabelecem as DCNEI (Brasil, 2009) como marcos legais fundamentais para a concepção da criança como sujeito de direitos, as DCNEI reconhecem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

Sousa e Santos (1999 *apud* Girão; Brandão, 2021, p. 8) analisam que o direito precisa ir além de uma perspectiva atrelada à figura do estado. Eles nos chamam a atenção para a compreensão do direito como uma “prática social”, emergindo de movimentos sociais e entidades representativas dos variados segmentos da sociedade. Essa análise é de fundamental

importância para compreendermos que o estatuto da criança como sujeito de direitos emergiu de diversas lutas da sociedade.

Considerando que os documentos citados defendem a criança como sujeito de direitos, é importante refletir sobre o direito da criança de ter acesso à linguagem escrita desde a etapa da Educação Infantil. No entanto, essa defesa não pode ser interpretada como se estivéssemos sugerindo que elas sejam alfabetizadas nessa etapa. Isso poderia contribuir para que os tempos de brincar na instituição e de viver a infância sejam retirados da criança.

Dessa forma, alinhamo-nos à visão propagada por Vygotsky (2007) e Luria (2010), que toma a escrita como um objeto cultural que coexiste com as crianças e desperta seu interesse em desvendar a lógica que rege essa linguagem. Se a escrita coexiste com as crianças e desperta o seu interesse, é necessário desmistificar a ideia de que essa linguagem não é coisa de criança e não pode ser vivenciada na escola da Educação Infantil imbuída de sentido, imaginação, criatividade, considerando as interações e a brincadeira (Brasil, 2010).

Ademais, desde essa etapa educativa, é possível aproximar as crianças dessa linguagem, fazendo com que elas se familiarizem cada vez mais com esse objeto cultural e atribuam sentido a ele. Conforme afirmam Espíndola e Souza (2015, p. 54-55): “[...] a escrita não pode roubar a infância, porque ela é parte integrante da infância. Desde a mais tenra idade, a escrita faz parte da vida da criança, nos gestos, nos rabiscos, nos brinquedos, nos desenhos, nos signos escritos e na escrita padrão [...]”.

Outro elemento essencial para a nossa discussão refere-se à concepção de “cultura escrita”, pois é importante compreender o papel que essa linguagem desempenha para determinadas sociedades e grupos sociais, tendo em vista que podemos pensar que a cultura escrita está relacionada ao lugar que a escrita possui dentro de uma cultura particular (Galvão, 2016). De outro modo, também não devemos uniformizá-la, uma vez que as experiências, a relevância e o próprio acesso não são homogêneos, mesmo se tratando de uma mesma sociedade.

Além disso, a cultura escrita é compreendida como um dos patrimônios que entra na vida da criança desde muito cedo, bem antes de ela ingressar numa instituição educativa de caráter coletivo. De acordo com Galvão (2016, p. 16):

[...] o escrito está presente em quase todas as situações da vida cotidiana; dos adultos e das crianças; das elites; das classes médias e das camadas populares. Mesmo aqueles que não sabem ler e escrever estão, nesses casos, imersos em um mundo em que o escrito ocupa um lugar fundamental nas formas de comunicação, de socialização, de registros, de lazer.

Ao ingressarem na escola, as crianças já possuem um conhecimento variado sobre a linguagem escrita e demonstram interesse em conhecer mais sobre ela. Desse modo, Lemos (2010, p. 9) afirma: “[...] a criança sabe sobre a escrita antes de saber ler e escrever[...]”. Essa afirmação nos leva a presumir que a linguagem escrita faz parte do cotidiano delas e de suas famílias, especialmente dos grupos sociais que circulam em meios urbanos, gerando diversas necessidades de interação com tal objeto cultural

Nesse sentido, concordamos com os autores que, mesmo antes de frequentarem instituições educativas de caráter formal, independentemente de suas condições financeiras, as crianças vivenciam, de alguma maneira, situações nas quais se deparam com a linguagem escrita em sua função social. Por conseguinte, demonstram o interesse em desvendar o universo das letras, dos sons, dos textos, dos suportes e dos gêneros textuais, da fala e da escrita, além dos discursos orais e escritos (Brandão, 2011).

Enfim, urge refletirmos sobre como as crianças são inseridas na cultura escrita nos ambientes escolares. Ou seja, as instituições precisam estar atentas ao que as crianças já sabem sobre a escrita, às experiências que já tiveram, à importância que as famílias atribuem a esse objeto cultural e ao interesse que as crianças manifestam. Portanto, é imprescindível discutir sobre como a escola pode se aproximar das realidades e experiências das crianças com a cultura escrita, servindo de base para desenvolver práticas com essa linguagem.

Adiante, passamos para as considerações e contribuições dos principais marcos legais da Educação Básica no que se refere, especificamente, à Educação Infantil, a saber, DCNEI (Brasil, 2009) e BNCC (Brasil, 2017).

3.6 Contribuições do marco legal para a linguagem escrita

Nesta seção, são descritos os documentos oficiais em âmbito federal que referendam o currículo da Educação Infantil e orientam o que as instituições relacionadas a ela devem garantir às crianças, especialmente no que diz respeito ao acesso à cultura escrita e à apropriação da linguagem escrita pelas crianças que frequentam turmas de pré-escola. Esses documentos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

3.6.1 DCNEI e BNCC: documentos que referendam o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil

Historicamente, a Educação Infantil trilhou um caminho de militância para finalmente ser incluída na Constituição Federal de 1988 como primeira etapa da Educação Básica, sendo essa conquista reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Ademais, a LDB (Brasil, 1996) defende, em seu artigo 26, a institucionalização de um currículo de base nacional e acrescenta, no artigo 29, que “[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2017, p. 22).

Haja vista a etapa da Educação Infantil, os marcos legais propugnam a concepção de criança como um sujeito de direitos. Com isso, Krammer (2016, p. 116) destaca:

[...] de “panacéia para todos os males”, a educação de qualidade das crianças de zero a seis anos é, hoje, por nós defendida como direito social. As lutas em torno da nova constituinte acirraram as discussões: orientando-nos a convicção de que aquela visão de criança “desvalida” e “Estado protetor das criancinhas” deve ser inteiramente substituída pela concepção de educação (também das populações de zero a seis anos) como direito.

Além disso, a Educação Infantil é uma etapa que deve se articular às demais, especialmente aos anos iniciais, e deve prover às crianças experiências ricas com o patrimônio cultural da humanidade, incluindo a cultura escrita. É necessário desmistificar a noção de que o ensino fundamental é o único responsável pela função de inserir as crianças em práticas educativas de leitura e escrita, em detrimento do trabalho lúdico e significativo do trabalho educativo.

Sem caráter mandatório, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), guia didático orientador, influenciou modos de organização curricular em meados da década de 1990 e nos anos 2000. Contudo, apesar dos avanços em relação ao olhar sobre a criança e as especificidades da Educação Infantil, esse documento ainda concebia o conhecimento de forma fragmentada, abordando a linguagem escrita apenas sob o prisma do letramento, o que corrobora a perspectiva dicotomizada dos processos de letramento e alfabetização discutidos na seção anterior.

Adiante, constituímos um breve resgate dos documentos que orientam o currículo da Educação Infantil em âmbito nacional e nos concentramos, especificamente, nos aspectos relativos às práticas educativas com a escrita, pois esse é o foco do nosso estudo.

3.6.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)

Após dez anos de elaboração dos RCNEI (Brasil, 1998), documento de caráter não mandatório, foi publicado, no ano de 2009, como documento normativo, em outras palavras, com “força de lei”, a Resolução n.º 05, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Nessa perspectiva, as DCNEI (Brasil, 2009) fundamentam-se em um marco legal decisivo que vislumbra a criança como sujeito de direitos, definindo-a da seguinte maneira:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 12).

Outro elemento importante referendado nas DCNEI (Brasil, 2009) diz respeito às culturas infantis, as quais são concebidas em suas características próprias nos seus modos de se relacionar, interagir, socializar, compartilhar, e, sobretudo, brincar. Logo, no documento, em especial quando versa sobre os eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil, as interações e a brincadeira evidenciam a perspectiva singular presente nas culturas infantis (Freire; Ramos, 2022).

Assim, o artigo 9º, incisos I ao XII, das DCNEI (Brasil, 2009), expressa doze experiências que devem ser trabalhadas em conjunto com as interações e a brincadeira. As referidas experiências dão visibilidade à necessidade de fomentar práticas educativas que auxiliem as variadas formas de a criança interpretar e atribuir sentido ao mundo e ao que sente, bem como identificar com quem ou com o que interage e o que compreende, possibilitando o protagonismo dela nesse processo.

Desse modo, de acordo com o artigo 9º e seus incisos, o trabalho no cotidiano da Educação Infantil deve priorizar a ampliação das experiências sensoriais, expressivas e corporais, a imersão nas diferentes linguagens, a confiança e a participação em atividades individuais e coletivas, situações de aprendizagem baseadas na autonomia, saúde e bem-estar das crianças, o conhecimento em relação ao mundo físico e social, interação, cuidado, preservação e conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, entre outros. Especificamente em relação à leitura e à escrita, salientamos os incisos II, III e IX:

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;

IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura [...]. (Brasil, 2009, p. 25-26).

Com base nos incisos destacados, percebemos que o lugar da escrita por vezes se dilui na redação ampla e genérica trazida pelo documento, ficando exclusivamente a cargo do leitor/professor interpretá-los e inferir o que eles têm em suas entrelinhas. Presumimos que o modo como são escritos pode dificultar a compreensão dos professores em relação ao caminho, ou aos caminhos, que eles devem adotar para promover interações significativas com a linguagem escrita na Educação Infantil, sem desrespeitar o tempo da infância e vislumbrando quais conhecimentos e aprendizagens são importantes com o trabalho nesse processo.

Face à essa questão, Morais (2015, p. 168) destaca que:

[...] Um exame daquele documento nos revela uma completa “diluição” da escrita no meio das demais linguagens que caracterizam a expressão infantil, demonstrando uma intenção explícita de não prescrever um ensino de conhecimentos ligados à compreensão da escrita alfabética ou à produção e compreensão dos gêneros textuais escritos.

Diante do debate apresentado, na seção anterior, sobre o trabalho com a escrita na Educação Infantil, existe a defesa de um trabalho nessa etapa educativa permeada somente pela função social da linguagem escrita – o letramento e suas especificidades, em detrimento do trabalho com a alfabetização – e pela reflexão sobre o sistema de escrita, suas propriedades e regras. A partir daí, inferimos que as DCNEI são visivelmente influenciadas por essa perspectiva.

Considerar somente o processo de letramento na Educação Infantil, muitas vezes, reverbera na ideia que não há espaço nesta etapa educativa para o ensino, a aprendizagem e a escolarização, relacionando esses termos sempre ao que há de inadequado. Apesar da luta histórica de fazer com que a Educação Infantil seja parte da Educação Básica, alguns conceitos constituintes do currículo são questionados nessa etapa por andarem na contramão da sua identidade. Sobre isso, Arce adverte que:

Precisamos deixar para trás a ideia de quando falamos em ensino este se reduz à aula expositiva. O ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir [...] o ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor nas atividades com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento, ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e ensinando. (Arce, 2013, p. 36).

Com efeito, o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 salienta que há tensão no modo pelo qual se concebe o currículo na Educação Infantil. Quanto ao trabalho com a escrita, o tópico 9 do Parecer enfatiza:

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (Brasil, 2009, p. 15-16).

A partir dessa citação, podemos deduzir que ecoa no documento uma dicotomização dos processos de alfabetização e letramento. Assim, mais uma vez, o letramento é abordado e o processo de alfabetização invisibilizado, frisando apenas o que não deve ser realizado com as crianças da Educação Infantil.

Outra observação que fazemos diz respeito ao fato de a citação não contemplar a escrita feita de próprio punho pela criança, utilizando-se de diferentes artefatos, como lápis, teclado, pincel, gravetos, o que permite ao professor acompanhar o processo de desenvolvimento conceitual da criança em relação à escrita.

Ao refletirem sobre o assunto, Brandão e Leal (2013) destacam elementos que, para as autoras, são omissões no trabalho com as especificidades da alfabetização:

[...] é interessante notar que enquanto no eixo do letramento se dão algumas pistas sobre o que pode ser feito, no eixo da alfabetização se diz apenas o que não deve ser feito. Podemos entender, assim, que a Educação Infantil deve dar ênfase apenas ao letramento? Podemos inferir ainda que há no documento uma ideia implícita de que a familiaridade com o mundo da escrita na Educação Infantil seria a porta de entrada para uma alfabetização com significado que, no entanto, deveria esperar a chegada do Ensino Fundamental? Em síntese, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil não há nada a ser feito no eixo pedagógico da apropriação do sistema de escrita? (Brandão; Leal, 2013, p. 4).

Seguindo essa perspectiva, compreendemos que a dicotomização dos processos de letramento e alfabetização se torna um empecilho na compreensão da importância da linguagem escrita no contexto da primeira etapa da Educação Básica.

Além disso, assumir uma concepção mais fundamentada acerca da linguagem escrita, buscando compreender suas diversas concepções e nuances, em especial o caráter simbólico e interativo dessa linguagem, bem como o modo como a criança avança na compreensão da

escrita como um sistema de representação, é fundamental para que o professor planeje práticas pedagógicas com a linguagem escrita que respeitem a criança e seus processos de desenvolvimento.

Adiante, versamos sobre as considerações e contribuições trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3.6.1.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A trajetória de elaboração da Base Nacional Comum Curricular iniciou em 2014 e teve a sua versão final publicada em 20 de dezembro de 2017. Durante esse período, foram realizadas cinco audiências públicas em todas as regiões do país para discussão sobre o documento.

No entanto, a elaboração da BNCC foi permeada por muitas polêmicas e discussões, sobretudo na área da Educação Infantil, devido à oposição de alguns grupos em relação à instituição de um documento nacional orientador do currículo em todas as instituições de ensino do Brasil (Brandão; Leal, 2013).

Concordamos com a visão de Moraes (2015), para quem a ausência de um currículo orientador capaz de especificar o que deve ser ensinado em cada ano escolar produz desigualdades entre as escolas públicas e privadas.

Além disso, Moraes (2015) ressalta que a inexistência de uma proposta curricular nacional permite que as avaliações externas (ENEM, SAEB, Prova Brasil) sejam implementadas por matrizes de habilidades que não foram avaliadas pelos professores, pressionando, assim, os docentes a ensinar apenas o que será avaliado pelos testes. Diante desse cenário, qualificamos como positiva a adoção de uma base curricular nacional.

De fato, Moraes (2015) ainda defende que a urgência de um currículo nacional se justifica pelo fato de grupos privados, mediante a venda de sistemas apostilados, muitas vezes ditarem o que deve ser ensinado, fragilizando as políticas públicas para a educação e transformando gestores, professores e técnicos das secretarias em meros reprodutores da lógica de funcionamento das empresas privadas.

Contudo, entendemos que o próprio documento orienta que o currículo nacional não pode ser imposto de modo a invisibilizar os contextos regionais e municipais. Desse modo, é plausível refletir, em linhas gerais, sobre o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e brevemente sobre o contexto de publicação desse documento.

Por meio do Pacto Colaborativo, que envolve o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), as redes de ensino foram orientadas a iniciarem o processo de implementação da BNCC, viabilizando o percurso de (re)elaboração de suas propostas curriculares (Ceará, 2019).

Portanto, tomando como referência a BNCC (Brasil, 2017), o DCRC (Ceará, 2019) foi publicado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Esse material é constituído por diretrizes e linhas de ação com o objetivo de refletir sobre um projeto curricular, expressando as especificidades e as singularidades, tendo em vista a identidade regional no âmbito do estado do Ceará.

No que se refere à Educação Infantil, o documento discute o conceito de diversidade de crianças e infâncias, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as dimensões ética, política e estética do currículo. Ademais, o documento aborda como esses direitos são garantidos para os bebês e para as crianças no cotidiano das escolas.

Quanto à linguagem escrita, o documento versa sobre a articulação dos saberes das crianças com o patrimônio cultural – e aqui presumimos que um desses patrimônios é a escrita. No entanto, é perceptível que o documento apresenta, de maneira simplificada, a respeito dessa linguagem, basicamente lembrando que as práticas pedagógicas com a linguagem verbal e suas modalidades não podem se sobrepor às demais linguagens. Embora o documento amplie a BNCC (Brasil, 2017) ao considerar a complexidade da interação das crianças da Educação Infantil com a linguagem escrita, ainda é possível observar a falta de detalhamento do texto.

Retomando a discussão sobre a BNCC (Brasil, 2017), documento de análise da nossa pesquisa, ela se caracteriza como um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que devem perpassar o desenvolvimento dos educandos ao longo da Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, A BNCC (Brasil, 2017, p. 9-10) descreve dez competências gerais imprescindíveis para a garantia desses direitos, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais;

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e resiliência.

Na análise das 10 (dez) competências gerais feita pelo educador e artista Silvério Pessoa, no projeto “Educação, arte e consciência”, publicado em formato de podcast na plataforma digital do Youtube no ano de 2020, é possível observar que Silvério Pessoa aborda a competência quatro da BNCC (Brasil, 2017) pelo viés da necessidade de um trabalho que valorize a multiplicidade de linguagens e, assim, questione a própria aula do professor que, para o educador, ainda é tímida em relação ao trabalho com diferentes linguagens. Ele comenta:

[...] a aula tradicional, ou seja, ler o texto, interpretar ou apenas ler o texto e dizer o que achou do texto, ou apenas a aula expositiva, aula palestra que só o professor fala e o aluno só escuta. [...] é necessário que se crie uma nova relação entre conteúdos e formas de se socializar conhecimento. (Pessoa, 2020, s. p.).

Com base na BNCC (Brasil, 2017), as discussões relacionadas à etapa da Educação Infantil destacam que o currículo dessa fase inicial deve garantir os direitos de aprendizagem, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos se articulam aos campos de experiências: o eu, o outro, e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; escuta, fala, pensamento e imaginação. Desse modo, há como referência normativa as DCNEI (Brasil, 2009) – incluindo o compromisso com os eixos estruturantes, as interações e a brincadeira.

Nessa direção, Freire e Ramos (2022, p. 248) destacam que: “[...] os campos de experiências têm por objetivo o rompimento com a perspectiva disciplinar presente no planejamento baseado em áreas e inaugura um modo “interdisciplinar” de educar bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas”.

Ademais, o paradigma interdisciplinar é considerado na rotina de trabalho da Educação Infantil, assim como assinala Pimenta (2013, p. 144) “a interdisciplinaridade transmite a cada um de nós uma nova leitura da realidade, provavelmente mais holística, ampla e integrada. O nosso ‘estar no mundo’ passa a ser diferente. Não dizemos que seja melhor ou pior, dizemos apenas que é diferente”.

No que diz respeito ao trabalho com a escrita, a BNCC elenca o campo da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação como a maior expressão em relação às modalidades da linguagem verbal. Ressaltamos que foi exatamente esse campo que mais causou polêmica entre os participantes da elaboração do documento. Então, considerando as quatro versões da base,

entendemos que o referido campo sofreu alterações, sendo possível, inclusive, listá-las e demonstrá-las o quadro a seguir:

Quadro 14 – Demonstrativos das quatro versões da BNCC por campos de experiência

1ª VERSÃO	2ª VERSÃO	3ª VERSÃO	4ª VERSÃO
O eu, o outro e o nós			
Corpo, gestos e movimentos			
Traços, sons, cores e imagens	Traços, sons, formas e imagens	Traços, sons, cores e formas	Traços, sons, cores e formas
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações			
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Oralidade e escrita	Escuta, fala, pensamento e imaginação

Fonte: Dissertação de mestrado de SILVA, Maria da Conceição Lira (2019)

Observamos que, ao longo da elaboração da BNCC, os campos *sons, cores e formas* e *Escuta, fala, pensamento e imaginação* foram os que sofreram alterações. Desse modo, analisamos, nesta dissertação, portanto, as modificações das versões relativas ao campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, uma vez que este é o objeto de estudo desta pesquisa.

Ao considerar o quadro, é possível observar que, ao longo dessas versões, o campo foi intitulado *Escuta, fala, pensamento e imaginação* na primeira e na segunda versões. No entanto, na terceira versão, após rodadas de discussões entre grupos de estudiosos sobre a importância de salientar a escrita, o campo foi modificado para *Oralidade e Escrita*, tendo sido alterado posteriormente na versão final, retomando-se o título *Escuta, fala, pensamento e imaginação*.

Os grupos que concebem a escrita na Educação Infantil, segundo uma perspectiva exclusivamente atrelada ao letramento, defendem que a nomeação do campo como *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, sem inserir a palavra *escrita*, pressupõe que ela já está objetivamente integrada em todas essas etapas. Porém, inferimos que essa compreensão é fácil para os estudiosos que elaboraram o documento, mas não para os professores que o aplicam no cotidiano educativo. Desse modo, Girão e Brandão (2021) ressaltam:

[...] por que não incluir a escrita no título deste campo? É bem verdade que se pode dizer que a escrita está inserida nos cinco campos de experiências propostas no documento. Mas por que ela não aparece explicitamente no lugar em que a palavra é justamente o foco das vivências infantis? [...], boas práticas envolvendo a escrita são perfeitamente possíveis, sem desconsiderar a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação das crianças. (Girão; Brandão, 2021, p. 60).

Presumimos que há receio por parte dos estudiosos em explicitar o termo *escrita*, ainda influenciados pelas denúncias realizadas por Ferreira (1999) na década de 1980, em que as crianças eram submetidas a exercícios enfadonhos de escrita, como descrito, com o objetivo de prepará-las para o ensino fundamental, por meio de atividades exclusivamente de prontidão e treinamento, conforme destaca Brandão:

O discurso da prontidão também foi questionado por profissionais da área de educação que apontavam a baixa qualidade nos “exercícios preparatórios”: muito repetitivos e vazios de significados para as crianças, além de obrigarem que elas ficassem presas durante muito tempo a atividades com papel e lápis. (Brandão, 2011, p. 16).

Concordamos com Moraes (2015), Brandão (2013), Girão e Brandão (2021) e Leal (2013) em relação à falta de clareza da BNCC sobre o que realmente as crianças podem experimentar a respeito da linguagem escrita na Educação Infantil, visto que há uma necessidade de apresentar ao professor práticas pedagógicas com a linguagem escrita, contemplando aspectos do letramento, como também da alfabetização (faceta linguística) que podem ser trabalhadas com as crianças.

Além do mais, a exclusão do termo *escrita* do campo de experiência, como se fosse uma palavra proibida, pode prejudicar o compromisso de garantir os direitos das crianças. Mesmo com os avanços, ainda persiste um impasse na Educação Infantil em âmbito legal, o que Krammer (2010, p. 121) nos alertou: “o trabalho com a leitura e a escrita segue sendo tabu no Brasil [...]”.

Todavia, é razoável ressaltar um significativo ganho do documento em relação à necessidade de nortear o currículo por meio de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, porquanto essas aprendizagens envolvem comportamentos, habilidades e conhecimentos, bem como vivências que articulam os campos de experiências já mencionados, promovendo aprendizagem e desenvolvimento por meio de interações e brincadeira como eixos norteadores do trabalho.

De fato, esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento reconhecem as especificidades dos diferentes grupos etários. Então, eles foram organizados em três grupos por faixa etária: I) bebês, ou seja, faixa etária de 0 (zero) a 1 (um) ano e 6 (seis) meses; II) crianças bem pequenas, correspondentes às crianças de 1 (um) ano e 7 (sete) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses; III) o grupo etário de 3 (três) anos e 11 (onze) meses a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade. No entanto, como ressalta a BNCC (Brasil, 2017, p. 44), “[...] esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, pois há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças [...]”.

Em relação ao campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, a última versão da BNCC (Brasil, 2017) versa sobre nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada grupo etário. Vejamos o quadro:

Quadro 15 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Campo escuta, fala, pensamento e imaginação		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas)	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita)	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações, tentando identificar palavras conhecidas
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os a pedido do adulto-leitor	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba

Continua.

Quadro 15 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (conclusão)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO Campo escuta, fala, pensamento e imaginação		
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BNCC (Brasil, 2017).

De acordo com os Quadro 15, é possível observar que, apesar de o campo ter sido intitulado, na última versão da base, como *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, os objetivos elencados estão relacionados às modalidades da linguagem verbal – oralidade, leitura e escrita –, o que nos leva a questionar o receio em abordar o campo como *oralidade e escrita*, conforme escolhido na terceira versão do documento. Assim, partimos do pressuposto de que o uso de palavras eufemísticas não contribui para a elucidação das dúvidas dos professores.

Outro aspecto importante que merece menção diz respeito às palavras *pensamento e imaginação*, as quais deveriam estar explícitas em todos os campos. Acreditamos que intitular

o campo com esses dois termos abre espaço para compreensões equivocadas por parte dos docentes, dentre elas, a de que pensar e imaginar são prerrogativas de um campo exclusivo, ou ainda, de subestimar a base por considerar o texto expresso por fragilidades.

Ao analisar os quadros, observamos haver uma certa perspectiva de progressão de uma faixa etária a outra, além do que se destaca o trabalho com a função social da escrita. Também discutimos brevemente sobre o grupo etário de 4 (quatro) anos até 5 (cinco) anos e onze meses. Percebemos a existência de uma ideia de continuidade e complementaridade dos objetivos de um grupo etário para o outro.

É importante frisar que existe um entrelaçamento entre as modalidades da linguagem verbal – oralidade e escrita. No entanto, a redação sobre a linguagem escrita apresenta uma amplitude que pode não ser clara para os professores quanto aos conteúdos que podem ser trabalhados com as crianças, como as letras do alfabeto, os nomes próprios, palavras estáveis, brincadeiras com a sonoridade das palavras, reflexões sobre as escritas espontâneas e com modelos.

Assim, a compreensão do que é específico da alfabetização, expresso pela gradativa apropriação das propriedades e regras do sistema de escrita alfabético pelas crianças, como já discutido, se dilui em uma redação genérica que destina ao leitor a responsabilidade de atribuir sentido ao que está escrito. Isso pode causar incompreensões e abrir espaço para a continuidade de práticas mecânicas, descontextualizadas e/ou distanciadas da linguagem escrita na Educação Infantil.

Conforme explanado, defendemos a ideia de que o letramento e a alfabetização devem caminhar simultaneamente na Educação Infantil e no ensino fundamental, não sendo vistos como elementos opostos, mas sim como complementares. Além disso, é necessário refletir sobre o protagonismo das crianças no processo de apropriação da escrita, a fim de que os professores compreendam a lógica infantil sobre esse objeto cultural e realizem mediações para que elas avancem nessas compreensões.

Por fim, a linguagem escrita na Educação Infantil tem como princípio uma prática pedagógica que contemple a alfabetização na perspectiva do letramento, assegurando às crianças o direito de escrever com sentido e significado.

Assim, passamos para o próximo capítulo no qual constam as análises sobre o que coletamos ao longo das observações, das entrevistas e das anotações no diário de campo, dialogando com o referencial teórico da pesquisa.

4 AS PRÁTICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA: REFLEXÕES, ANÁLISES E DISCUSSÕES

Tendo em vista o que já mencionamos nas seções anteriores, temos como objetivo analisar as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita de professoras do Infantil V de uma Escola Municipal e de um Centro de Educação Infantil da rede de ensino de Fortaleza. Além disso, buscamos descrever as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita, desenvolvidas no Infantil V e relacionar o que preconizam os documentos oficiais da Educação Infantil (DCNEI, 2009; BNCC, 2017) acerca da alfabetização e do letramento com as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita, realizadas pelas professoras regentes das salas observadas.

Diante disso, guiados pelos objetivos descritos acima, realizamos a triangulação dos dados coletados ao longo das observações, das entrevistas e das anotações no diário de campo, dialogando com o referencial teórico da investigação. Os dados foram organizados considerando a análise de conteúdo (Bardin, 2022), isto é, por categorias temáticas.

Este capítulo foi dividido em quatro seções: Inicialmente, faremos uma breve descrição da rotina pedagógica da turma da EM Poesia, seguida da descrição da rotina e das práticas pedagógicas com a linguagem escrita da turma da professora da EM. Em seguida, faremos uma breve descrição da rotina pedagógica da turma do CEI Parlenda, seguida da descrição da rotina e das práticas pedagógicas com a linguagem escrita da turma da professora do CEI; como também, à luz dos documentos oficiais, relacionamos os processos de alfabetização e letramento com as práticas pedagógicas de escrita observadas.

Para iniciar nossa análise das práticas com a linguagem escrita das professoras a partir das categorias já mencionadas no capítulo da metodologia, consideramos oportuno realizar uma descrição geral da rotina pedagógica de cada turma observada.

4.1 Uma breve descrição da rotina pedagógica da turma da EM Poesia - Professora Marisa

A organização da rotina²¹ pedagógica da turma do Infantil V da EM era desenvolvida tomando como base as orientações expressas na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do

²¹ Segundo Barbosa (2006), as rotinas são produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade.

Município de Fortaleza e na Proposta Pedagógica da instituição. Assim, a rotina se organizava por meio dos tempos permanentes e diversificados²².

O tempo de chegada é um tempo permanente que ocorria da seguinte forma na escola: o portão de entrada era aberto às 7h da manhã. Na entrada da escola, não observamos um ambiente acolhedor, preparado para receber as crianças e seus familiares. Desse modo, as crianças eram entregues à professora na fila que é feita no pátio da instituição para depois se encaminharem para as salas. Durante nossas observações, constatamos que a docente sempre chegava antes do horário da entrada das meninas e dos meninos.

Quando as crianças entravam na sala, a professora pedia que elas guardassem o material, tirassem o livro e a agenda e colocasse em cima do birô, essa atitude foi percebida por nós durante todos os dias que estivemos em campo. A turma tinha 22 (vinte e duas) crianças matriculadas, embora tenhamos observado que o número máximo de crianças nos dias de observação foi de 20 (vinte).

À medida que a professora olhava as atividades e a agenda das crianças, estas exploravam materiais diversos, a saber: brinquedos, pelúcias, jogos, livros e massinha. A professora possibilitava que as crianças fizessem suas escolhas sobre os materiais que queriam brincar e explorar e os espaços da sala que gostariam de ficar.

Observamos que era um momento muito apreciado por meninas e meninos da turma, que logo escolhiam o que brincar, com quem brincar e onde brincar, assim inferimos que a euforia das crianças tem relação com o fato de que esse tempo durava em torno de 20 (vinte) minutos, portanto, passava rápido, sendo preciso ser ágil na escolha de brinquedos, amigos e espaços para brincar e interagir. Além disso, observamos que nem todos os dias as crianças tinham outro momento para brincar em sala, logo, aproveitar esse início da manhã com brincadeiras era algo muito valorizado por elas.

Apesar disso, quando a professora comunicava a meninas e meninos que o tempo tinha acabado, poucas demonstravam resistências, e, em sua maioria, guardavam os materiais escolhidos para brincar/explorar e organizavam a sala, encaminhando-se para o momento posterior da rotina. Acreditamos que essa atitude do grupo tenha relação com o fato de a professora manter uma postura firme, mas afetuosa com as crianças, buscando sempre antecipá-los sobre o que iria acontecer, negociar e estabelecer limites claros com o grupo, respeitando os

²² De acordo com a Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2020), no planejamento do professor, devem ser assegurados os tempos permanentes (chegada, brincadeira livre, leitura de histórias, roda de conversa, higiene, alimentação e saída), que devem ocorrer todos os dias, e os tempos diversificados (desenhos, ateliês, pintura, dança, dentre outros), que devem ocorrer de acordo com a necessidade expressa por um projeto, sequência didática ou atividade ocasional que esteja sendo trabalhada com as crianças.

ritmos de cada criança. Assim, não presenciamos gritos nem impaciência da professora com o grupo.

Após esse momento, testemunhamos em todos os dias de observação, que a docente convidava a turma para realizar a marcação do calendário e a contagem das crianças ausentes e presentes, por meio de algumas vivências que envolvessem o trabalho com o nome próprio, tais como, descobrir, utilizando as fichas do nome, qual a primeira letra do nome do colega, cantar músicas com o nome das crianças da turma, entre outras.

O momento da marcação do calendário, que ficava anexado no quadro verde, era realizado pela professora rotineiramente, ficando ainda mais visível pela fala de JM, que indagou à professora “De novo isso aí, tia?”, sendo corrigido pela docente “Sim, de novo, JM”. Em seguida, a professora se dirigiu até a pesquisadora e falou: “Tá vendo aí, Alda, como essas crianças são exigentes?”

Com o objetivo de refletir sobre a rotina estabelecendo relação com um cotidiano²³ vivo na escola da infância, afastando-se de uma rotina costumeira, cujas práticas pedagógicas são realizadas sempre da mesma forma e desarticuladas entre si, Barbosa (2006) reflete, questiona e analisa como as rotinas são desenvolvidas na Educação Infantil, isto é, sendo norteadas na maioria das vezes pela repetição, pela imposição e pela dominação das crianças.

Apesar de não termos presenciado atividades diversas para marcação do calendário, observamos que, na contagem das crianças, a professora aproveitava para trabalhar o nome próprio delas de formas diversificadas. A seguir, exemplificamos como a docente desenvolveu um dos momentos da contagem das crianças articulando-o ao trabalho com o nome próprio.

No caso, a professora convidou o grupo para fazer uma roda no chão da sala e juntos cantarem a música: “pão na casa do João”. Todas as crianças cantaram o refrão da música “O Fulano comeu o pão na casa do João”. Em seguida, cantaram a música dizendo o nome de alguma criança presente na roda. Adiante, segue a letra e os comandos da brincadeira cantada “pão na casa do João”:

"Fulano comeu pão na casa do João". A pessoa diz: "Quem, eu?" E o grupo responde: "Você sim!" E a pessoa diz: "Eu não!" O grupo pergunta: "Então quem foi?" E a pessoa diz: "Foi Fulana!", falando o nome de outra pessoa. E assim por diante. Para terminar a brincadeira, o diálogo muda: A pessoa

²³ Para Horn e Fochi (2012, p. 8), “o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário”.

diz: "Quem, eu?" E o grupo responde: "Você sim!" E a pessoa diz: "Comi mesmo!" O grupo grita: "Gulosa! Gulosa!"

Ao final da brincadeira, a professora e as crianças contavam quantas crianças estavam em sala

(Transcrição, Infantil V, 12 dez. 2023)

Presenciamos, ao longo do desenvolvimento dessa atividade, a alegria das crianças em cantarem, falarem o nome dos colegas, expressarem que sabiam a letra da música de memória, rirem com as expressões corporais feitas pela professora. Marisa, por meio da brincadeira cantada, realizou um trabalho de reflexão sobre o sistema de escrita, considerando a consciência fonológica, tendo em vista que trabalhou com a sonoridade do nome de cada criança, enfatizando em voz alta os segmentos maiores da palavra, ou seja, as sílabas.

Diante desse trabalho com a sonoridade dos nomes das crianças, realizado pela professora, destacamos o que Moraes (2012) afirma sobre trabalhar com a consciência fonológica desde a Educação Infantil como processo que permite a reflexão sobre a escrita como representação:

A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente. Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que realizamos sobre as partes da palavra: pronunciar-las, separando-as em voz alta, juntar partes que escutamos separadas, contar as partes das palavras, comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro. (Moraes, 2012, p. 84).

Assim, à medida que as crianças pronunciavam os nomes dos colegas, a professora enfatizava a segmentação da palavra, isto é, dos nomes em partes, por exemplo, quando JM falou o nome da professora – “Foi a tia Marisa” –, a professora pausadamente falou – “Foi a MA -RI -SA” – e seguiu com a brincadeira.

Outro tempo permanente, presente no documento supracitado, é o tempo da roda de conversa. Dessa forma, presenciamos conversas sobre temas diversos, tais como: no dia que as crianças falaram sobre o que acharam da apresentação teatral que a turma fez para a turma do Infantil IV do CEI, vinculado à EM. Essa atividade foi mais uma das experiências de transição pensadas para as crianças do Infantil do CEI, que possivelmente iriam estudar na escola no ano de 2023. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), as atividades de transição possibilitam:

[...] a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a

criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (Brasil, 2017, p. 53).

As crianças tiveram a oportunidade de se expressar oralmente, no que tange ao modo como se sentiram em receber o grupo do Infantil IV, e realizar uma apresentação teatral, tendo como objetivo o acolhimento e a apresentação da escola e da rotina pedagógica para essas meninas e esses meninos, buscando amenizar as futuras mudanças sentidas pelas crianças no período de adaptação ao novo ambiente. Segue a transcrição da roda de conversa sobre a apresentação teatral.

P - Essas crianças são um ano mais novas do que vocês. E elas no ano que vem, vão fazer o infantil V e vocês vão fazer o primeiro ano; então, vocês no ano que vem têm um papel muito importante que é cuidar daquelas crianças, ajudá-las a se adaptar a escola a não ficar com tanta saudade da mamãe deles e do CEI.

P - Então, na hora do recreio, no ano que vem, vocês vão brincar com eles, tá?

P - Vamos agora aqui falar e ouvir sobre a apresentação que fizemos?

P - JM, tu gostou de se apresentar? Tu gostou de ser a estrela?

JM - Balançou com a cabeça.

P - S, você gostou, por que você gostou?

P - Senta direitinho para falar.

S - Foi legal.

P - O que foi que foi legal?

S - Eu gostei de ser a Maria.

JM - Tia, eu não vou falar!

P - Sim, é pra quem quer falar, JM. Você não é obrigado a falar, tá?

P - Vocês acham que as crianças do CEI gostaram da apresentação?

(Crianças em coro dizem que sim).

P - Como vocês notaram isso?

S - Eles prestaram muita atenção na apresentação, tia

P - Ah!!

K - Gostei de ver as professoras lá da creche.

P - Que bom, K, Lembrou da creche, né?

P - E, você gostou?

E - Eu gostei da fantasia.

P - AV, gostou mais de quê?

(não sendo respondida pela menina).

S - Eu gostei da roupa, da música

P - L, você gostou?

(A menina balançou a cabeça afirmativamente).

P - L, mas o que foi que tu mais gostou?

L - Da ovelha

(Transcrição, Infantil V, 22 dez. 2023)

Ao longo dessa atividade, presenciamos a dedicação da professora em fazer com que as crianças, por meio da oralidade, dessem sentido ao que vivenciaram na apresentação teatral. Assim, a docente lançava perguntas às crianças com objetivo de possibilitar a elas desenvolverem maiores argumentos sobre o motivo de terem gostado de vivenciar o momento de apresentação, nessa esteira, a professora demonstrava paciência e uma escuta atenta às observações feitas pelas crianças. Em conversa informal com a professora, ela pontuou que:

As crianças aqui dessa turma da manhã gostam muito de participar, de falar, mas assim... acho que os meninos falam mais, tem mais coisas pra contar pra turma. As meninas são mais caladas, mas eu tento puxar delas, faço perguntas, peço pra elas falarem sobre as histórias lidas, as brincadeiras que elas participam, contar novidades da casa delas, sabe? Pra elas falarem também, né? Falarem das coisas.

(Professora Marisa, 22 dez. 2023)

Nesse sentido, percebemos que a professora não omite práticas de oralidade com as crianças, pois, em todos os momentos observados, percebemos que as crianças interagem oralmente, como também a professora planejava ações nas quais o grupo podia cantar e recitar textos da tradição oral, ou seja, textos passados de geração a geração, expressar seus sentimentos, suas interpretações das histórias, das vivências, das experiências pessoais, sendo incentivadas a fazerem o uso oral da língua (Antunes, 2003).

O tempo da brincadeira livre, em todas as nossas observações, presenciamos ser realizado em sala, geralmente no início da manhã, articulado ao tempo de chegada. No pátio, a professora realizava mais brincadeiras dirigidas, contudo, não tivemos a oportunidade de presenciar. No momento da higiene e da alimentação, as crianças eram estimuladas a lavar as mãos antes das refeições, não presenciamos escovação dos dentes. Observamos que os tempos de higiene e alimentação não eram planejados pela professora.

Quanto ao momento da roda de histórias, percebemos que nem todos os dias era realizada a leitura de livros para as crianças, o que consideramos um equívoco tendo em vista que ler histórias se configura como uma atividade de letramento de suma importância para que

as crianças desenvolvam o comportamento leitor, isto é, o aprendizado de procedimentos e comportamento leitores, dentre eles: saber manusear um livro, reconhecer a estrutura do livro (capa, contracapa, sumário, páginas, orelha), a direcionalidade da escrita (de cima para baixo, da esquerda para direita), diferenciar escrita de ilustração e desenvolver a atenção e a escuta para apreciar a leitura, dentre outros (Soares, 2021).

Além disso, com a continuidade e a periodicidade desse momento, a professora se coloca como modelo de leitora, elemento fundamental para que as crianças desenvolvam o interesse e o prazer em desvendar as narrativas presentes nos livros, possibilitando que as elas interajam com a multiplicidade de linguagens presente em muitos textos literários, ou seja, imagens, figuras, desenhos, escritas, de modo que favoreçam a compreensão leitora sob a narrativa, bem como o encantamento por personagens, cenários, enredo da história.

Para Rojo e Moura (2012, p. 19), a multimodalidade diz respeito a: “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, semioses) e que exigem capacidades ou práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar”, considerando o interesse das crianças sobre a linguagem escrita, como também a necessidade de interagirem com múltiplas linguagens.

Segue a resposta da professora Marisa a nossa entrevista:

[...] elas amam manusear livros e fazer leitura de imagens. gostam de brincar de faz de conta (principalmente de escola) onde realizam escritas espontâneas, elas gostam de observar as listas dos nomes e escrever bilhetes para os colegas e professoras. (Professora Marisa, jan. 2023).

Ainda sobre o tempo da leitura de histórias, só tivemos uma oportunidade de observar esse momento, no qual a professora realizou a leitura do livro de literatura infantil, intitulado: *Lápis cor de pele*, da escritora Sueli Ferreira de Oliveira (2017), tempo permanente planejado a partir do projeto “africanidades”. Segue o desenvolvimento da leitura da história.

P - JMV, sente direito pros sentar aí do seu lado. Sente, meu amor, olha, vocês lembram o que a gente está estudando?

(Crianças em coro respondem que sim).

L - É a África.

P - Sim, o projeto africanidades.

P - Vocês lembram que no dia que a Alda veio a gente tava até encontrando onde ficava a África, né? No globo, né? Ela viu vocês olhando. Lembram?

(Algumas crianças respondem que sim).

P - Olha só, então, eu li já várias histórias, alguém lembra de alguma história que já li?

S - A história da menina preta e do coelho que gosta dela.

P - História menina bonita.

(Crianças em coro: do laço de fita)

P - Muito bem!

P - Aí eu li aquela ali, né, o amigo do rei? E li também aquela do crespo, né, da Rainha, Crespo que é de rainha, não é?

(As crianças balançavam a cabeça afirmativamente, outras respondiam que sim).

P - Crianças, eu queria só perguntar uma coisa para vocês, vamos ver se vocês sabem as cores. (A professora munida de uma caixa de lápis de cor mostrava às crianças cada lápis e perguntava)

P - Crianças, que cor é essa?

T - Marrom

P - E essa?

(Crianças em coro: preto).

(As crianças nomearam grande parte dos lápis da caixa).

P - Essa? Mostrando o lápis bege

JM - Cor de pele.

P - Ah! Então, eu vou ler uma história que se chama lápis cor de pele.

P - Eu já falei pra vocês que as histórias podem estar nos livros, numa folha, no desenho

S - Pode tá na televisão

K - Pode tá no computador.

P - As histórias podem estar em vários lugares.

S - Até na lousa

L - Até no celular

P - E podem tá na cabeça da gente.

P - Lembra que vocês fizeram uma história para mim? E eu escrevi, não foi?

(Mostrando a capa do livro a professora pergunta; O que estamos vendo aqui?).

Y: Crianças

(P - Então, eu vou começar. Era uma vez uma sala de crianças bem pequenas. Acho que elas tinham 5 anos igual a vocês. Um dia a professora pediu que os alunos fizessem um desenho. Todos estavam ansiosos para fazer porque todas as crianças gostavam muito de desenhar e pintar. Marisa mostra as imagens da história para as crianças e pergunta).

P - Aqui as crianças estão fazendo o quê?

Crianças: Pintando.

(A professora continua a história)

P - (Oba! Eu gosto de desenhar ela também, vocês também? Todos estavam concentrados e caprichando no seu desenho. Aí, a professora passava de mesa em mesa para olhar os desenhos. Então, uma menina chamou a professora e falou, professora, que cor eu devo usar para colorir o rosto do desenho? Ela estava fazendo uma bonequinha. Na verdade, ela estava desenhando ela mesma, certo, e ela queria saber que cor ela usaria.

A professora disse: - Você pode pintar o rosto com lápis cor de pele. Aí a menina pegou os lápis e ficou olhando. Ela pensou, qual desses lápis será cor de pele? A menina desenhou sua boneca e pintou. No final da aula, todos foram entregar o desenho à professora. A professora ficou muito feliz em ver o desenho de cada um, mas um desenho chamou a atenção da professora. Ela chamou a menina e disse que ficou lindo. Parabéns! E a menina você fez de que cor? E a menina respondeu de marrom).

(Nesse momento, S. interrompeu Marisa e Falou: - Tia, a minha mãe disse que não existe pessoa marrom.

P - Crianças, o que vocês acham. A cor da nossa pele é igual de tudinho? Todo mundo tem a mesma cor de pele?

Crianças - Não

P - A cor da minha pele é igual a cor da pele dela? Apontando para uma L.

Crs - Não

P - Então, existe só uma cor de pele?

Crs - Não

P - Então, é certo eu dizer que essa cor de pele?

Crs - Sim

P - Mas isso aqui é cor de pele, mas isso aqui também é cor de pele. Tem gente com essa cor de pele, tem gente com essa cor de pele. (mostrando a própria pele e a pele das crianças).

(Pelas expressões das crianças é possível observar que elas estão pensando sobre o que Marisa pergunta. Assim, a professora conclui o momento dizendo)

P - Então, o nome da cor desse lápis, gente é bege, tá?

(Videogravação, Infantil V, 05 dez. 2023)

Em conversa informal com a pesquisadora, a professora direciona um comentário sobre as questões étnico-raciais.

São questões, minha filha, muitas questões. Noto que eles já chegam de casa com ideias muito preconceituosas sobre as coisas, sobre as pessoas, Alda. Trabalhar esse projeto de africanidades é um grande desafio, já recebi reclamação de pais. (Professora Marisa, 05 dez. 2023).

O projeto desenvolvido pela professora com as crianças revela interesse em promover discussões sobre um tema ainda visto como tabu. Contudo, a professora engaja-se em promover

ações e reflexões antirracistas com a turma que, como ela mesma concluiu, já possuem subjetividades permeadas por preconceitos. A esse respeito, Cruz (2021) assevera:

[...] quanto mais discutirmos a questão racial, ou outras questões na escola e em outros espaços, mais proporcionaremos a desconstrução de ideias que massacram e subalternizam uma identidade “determinada”, pois o sistema Modernidade/Colonialidade estabeleceu uma imposição de organização de vida, de formas, de estética, de lógica, da maneira de se manifestar e de pensar a vida, impôs uma organização de vida [...]. (Cruz, 2021, p. 79).

Assim, podemos observar a preocupação da professora em garantir, na Educação Infantil, discussões antirracistas, corroborando o que é explicitado nas DCNEI (Brasil, 2010), quando o documento versa sobre o compromisso dessa etapa educativa em garantir propostas pedagógicas que assegurem:

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Brasil, 2010, p. 17).

Os tempos permanentes na rotina pedagógica eram entrelaçados aos tempos diversificados, no qual a professora planejava propostas do livro didático intitulado *Entrelinhas*²⁴, além de escritas de convites, desenhos, pinturas, colagens, organizar a decoração da sala para o Natal, dentre outras atividades.

Apesar de a turma contar com o uso do livro didático, foi possível observar que a professora utilizava o recurso como mais um suporte de trabalho. Em determinado momento da entrevista, a docente escreve que: “o livro didático é um material auxiliar importante nesse processo”.

Assim, enfocando o recurso como auxiliar, a escrita da professora corrobora as observações que fizemos no campo, nas quais percebemos que o livro não tomava um papel prescritivo para Marisa, como se fosse o próprio currículo da Educação Infantil, figurando apenas como mais um suporte, fonte de pesquisa que contribui em seu planejamento. Além disso, em conversa informal, Marisa nos relatou que, para planejar, “utiliza o Artigo 9º das DCNEI e também a proposta curricular da Educação Infantil da prefeitura de Fortaleza e a proposta da instituição”.

Assim, tivemos a oportunidade de presenciar práticas que não tinham relação direta só com as unidades temáticas do livro, tal como o projeto “africanidades” descrito nesta

²⁴ Para a compra do livro, a SME realiza processo licitatório de dois em dois anos. A editora aprovada foi a OPET/SEFE, com o livro intitulado *Entrelinhas*.

dissertação, como também planejamentos que partiram de outras pesquisas e observações realizadas pela professora.

Além do projeto, também acompanhamos experiências planejadas a partir da sequência didática sobre ações de transição para as crianças do Infantil IV do CEI, planejamento articulado com as orientações da Proposta Pedagógica da Instituição, com também com ações planejadas pelas professoras dos anos iniciais e pela professora do CEI. Desse modo, foi visto um planejamento de práticas pedagógicas que enfocam o trabalho com a articulação e a continuidade entre etapas e agrupamentos da Educação Infantil.

Acompanhamos algumas atividades dessa sequência, tal como: a escrita de um convite para a turma do CEI realizar uma visita a EM, a conversa sobre a necessidade de o grupo fazer um acolhimento às crianças do Infantil IV, a apresentação da rotina pedagógica para o grupo de crianças do Infantil IV e a experiência teatral.

Para finalizar a manhã, as crianças lavavam as mãos para a hora do almoço, no refeitório. Em seguida, pegavam seus materiais e aguardavam a chegada de seus familiares no portão principal de entrada e saída da instituição. As atividades da manhã encerravam às 11h.

Presenciamos atividades com a linguagem escrita tanto nos tempos permanentes como nos diversificados, como também nos deparamos mais com atividades coletivas e em pequenos grupos, embora também tenhamos presenciado algumas atividades individuais. Desse modo, a professora investiu em atividades que priorizavam o contato entre as crianças, corroborando o que as DCNEI (Brasil, 2009), ao tratar a interação como um dos eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, considera como relações entre as crianças, ou seja, a interação entre os pares, o ambiente, os materiais e a professora.

Desse modo, o ambiente letrado da sala do Infantil V também favorecia o contato de meninos e meninas com a cultura letrada, em especial, quando as crianças estavam livres para explorar livros, revistas e encartes. No entanto, nos momentos mais direcionados, as crianças não tinham oportunidade de manusear as fichas dos nomes, a marcação de calendário etc., talvez por serem dispostas no quadro verde da sala numa altura que não favorecia o alcance delas.

Na entrevista, perguntamos à professora como ela articula a organização do ambiente com o trabalho com a cultura letrada. Vejamos a seguir o que a professora escreveu na sua resposta:

Organizamos a sala em cantinhos. Um deles é o cantinho da leitura onde disponibilizamos livros de diversos gêneros. [...] Há também o alfabeto exposto numa altura acessível para as crianças. e demais materiais gráficos (suportes) como listas dos nomes, calendários, regras de convivências e materiais (cartazes) que vão sendo

substituídos de acordo com os temas trabalhado: receitas, letras de música, convites, poemas etc. (Professora Marisa, jan. 2023).

Nessa questão da interação das crianças com os recursos e os materiais da cultura letrada, observamos que a professora organizou alguns espaços da sala com livros, revistas, rótulos, placas, textos escritos junto à turma, fichas com o nome das crianças, calendário. Logo, percebemos que a maioria dos materiais tinham um caráter funcional, sendo anexados nas paredes à medida que projetos, sequência ou atividades estavam em andamento (Teberosky; Colomer, 2003).

A seguir, analisamos mais especificamente as práticas pedagógicas com a linguagem escrita observadas em campo.

4.2 Práticas com a linguagem escrita desenvolvidas pela Professora Marisa – EM Poesia

Diante das práticas pedagógicas, que envolvem a linguagem escrita, as quais foram realizadas pela Professora Marisa, categorizamos as que surgiram em vários momentos de observação e as que eram mais singulares. Considerando a fundamentação teórica e os dados gerados, estabelecemos 3 (três) grandes categorias, 4 (quatro) subcategorias e 5 (cinco) práticas pedagógicas com a linguagem escrita, como também a frequência em que apareceram, as quais estão indicadas no quadro abaixo.

Quadro 16 – Categorias e subcategorias de análise – EM

Categorias	Subcategorias	Práticas com a linguagem escrita	Frequência
Linguagem escrita e sua complexidade	Linguagem verbal (oralidade e escrita)	Escrita do convite	01/06
	Sistema de representação e prática social	Mercantil de faz de conta	01/06
Alfabetização e letramento	Indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento	Chamadinha com a ficha do nome	06/06
		Escrevendo o nome: - No livro didático - Nas produções	05/06 01/06 04/03
		Escrita da agenda	06/06
Especificidades da Educação Infantil	Educação Infantil e Linguagem escrita	Todas as atividades	—

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Assim, trabalhamos com 3 (três) categorias, sendo elas: a) *Linguagem escrita e sua complexidade*, na qual descrevemos a linguagem verbal, na sua modalidade escrita, considerando a sua indissociabilidade da linguagem oral, como também a concepção de escrita como um sistema de representação e de prática social; b) *Alfabetização e letramento*, que versa a respeito da articulação dos processos de letramento e alfabetização; e c) *especificidades da Educação Infantil*, considerando o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil sem desconsiderar as concepções de criança, infância e currículo dessa etapa educativa.

Para efeito de análise, estruturamos 4 (quatro) subcategorias, a saber:

- a) *Linguagem verbal (oralidade e escrita)*: ocorre à medida que as práticas de linguagem escrita estejam entrelaçadas com a oralidade;
- b) *Sistema de representação e prática social*: caracterizada pela reflexão sobre o sistema de escrita alfabética articulado com a função social da escrita;
- c) *Indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização*: representada pelas reflexões acerca das articulações, das especificidades e das polarizações dos processos de letramento e alfabetização nessa etapa educativa;
- d) *Educação Infantil e linguagem escrita*: na qual analisamos as concepções fundamentais para ressaltarmos a identidade dessa etapa educativa, a saber: concepção de currículo, criança, infância, em articulação com a linguagem escrita. Assim, essa subcategoria será analisada em articulação com as demais, perpassando por todas as demais subcategorias e práticas.

4.2.1 Linguagem escrita e sua complexidade

Quando um professor desempenha o papel de escriba, a criança aprende a participar como produtora de textos, aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito (Colomer; Teberosky, 2003, p. 122).

Haja vista a epígrafe, compreendemos que as crianças têm o direito de participarem de situações de escrita mesmo que ainda não saibam escrever convencionalmente, iniciando o processo de reflexão sobre o que se dita, se fala e se escreve, participando de contextos de produção onde possam refletir sobre os conteúdos dos textos e o sistema de escrita alfabético, tendo o professor como sujeito mais experiente a desempenhar o papel de escriba para a criança.

Durante o período de observação da turma da professora Marisa, identificamos que ela se colocava para as crianças como eficiente escriba e escrevia para a turma em diferentes situações. Sendo assim, ela realizava registros escritos no quadro, no caderno que levava em

alguns momentos para roda de conversa, no qual registrava as falas das crianças, em cartolinas, papel madeira, tarjetas, procurando escrever especialmente o que as crianças ditavam com o objetivo de produzirem algum gênero textual²⁵. Presenciamos a professora realizar a escrita com diferentes objetivos.

Nessa perspectiva, para efeito de análise, estruturamos 2 (duas) subcategorias, Linguagem Verbal (oralidade e escrita) e escrita como representação e prática social.

4.2.1.1 Linguagem verbal (oralidade e escrita)

Tendo em vista a sequência didática com as atividades de transição planejadas pela professora, em consonância com as orientações da Proposta Pedagógica da Instituição em diálogo com as professoras dos anos iniciais e com a professora do Infantil IV do CEI, vinculado à EM, a docente planejou uma série de atividades que exploravam ações de transição.

Desse modo, analisamos a escrita do gênero textual “convite” a ser destinado à turma do CEI com o objetivo de a turma de Infantil IV realizar uma visita à escola para conhecer a estrutura da EM e a rotina pedagógica do Infantil V, como também ter o primeiro contato com a futura professora, isto é, com a Marisa.

Para iniciar a escrita do convite, a docente organizou a turma num semicírculo e comunicou que iriam juntos escrever um convite para a turma do CEI. Observei que as crianças já estavam cientes que iriam escrever esse gênero textual e se organizaram rapidamente para que a atividade iniciasse. Antes de começar a escrita, a professora realizou uma roda de conversa sobre esse gênero, contextualizando a necessidade de o grupo convidar a turma do CEI para visitar a EM. Vejamos a seguir a descrição da conversa:

P - Vocês já receberam um convite?

L - Eu já, tia. Pra ir pro aniversário.

P - L, tu lembra como era o convite que tu recebeu?

L - Era dizendo... L, venha pro meu aniversário?

P - L, você recebeu um convite pra quê?

L - Pro aniversário.

P - Olha só! Primeiro, tinha teu nome, era?

²⁵ Segundo o Glossário Ceale (2017), Marcuschi define o *gênero textual* como: “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

L - Era.

P - Tinha mais alguma coisa?

L - L, você é meu amigo.

P - E onde era o aniversário?

L - No shopping.

P - E podia ir em qualquer dia? Qualquer horário?

L - Não, era à noite, era às 8 da noite, era o aniversário do meu primo.

P - Ah! Tinha o local e o horário do aniversário?

P - Tu lembra a data?

(L balançou a cabeça negativamente).

(Em seguida, a professora pergunta para as demais crianças se elas já receberam ou entregaram algum convite).

(Algumas crianças balançavam a cabeça negativamente).

JM - Minha mãe já recebeu um convite pelo *WhatsApp*.

P - Nem sempre o convite é escrito, né? Às vezes a gente só convida, a gente convida na fala mesmo, às vezes a gente manda o convite pelo celular, né?

K - Tia, eu já recebi convite para festa junina da escola.

L - Todo mundo recebeu esse convite para festa junina da escola.

P - O K tá lembrando que todos vocês receberam um convite da festa junina da escola.

Y - Eu não recebi não, tia.

P - Crianças, voltando aqui a lembrança do K, que todos vocês já receberam um convite. Todo mundo aqui já recebeu um convite mesmo, viu?

(A professora pega a agenda de uma das crianças e dá continuidade a atividade de contextualizar a escrita do convite).

P - Vou procurar aqui na agenda de vocês.

P - Olha aqui, tem uma coisa aqui, oh! Na agenda do S, óh! Tem um convite do Dia das Mães. Olha, tem esse convite, o que tá escrito? Deixa eu ler aqui para vocês, convite para quê? Para o Dia das Mães, local, escola municipal... Data 12/05/2022 horário, 8 horas. Você é a nossa convidada especial.

P - Olha aqui, outro convite, vamos ver se tem mais um convite. Olha aqui, óh!. Quem sabe qual foi esse? Encontro família e escola, gente. O convite para um encontro com as famílias de vocês.

P - Venha participar da Festa Junina da escola municipal... data, 28 de junho, hora 8 horas, teremos apresentações e muita diversão.

P - Crianças, então assim... o convite serve pra gente convidar as pessoas, né?

P - Convidar pra quê?

Cra - aniversário, festa das mães, pra festas.

P - Então serve pra convidar a turma do CEI pra fazer uma visita a nossa escola?

Crs. Serve, tia.

(Transcrição, Infantil V, 06 dez. 2023)

Diante da reflexão trazida no nosso referencial teórico, no qual Marcuschi (1997) enfatiza, em seus textos, que utilizamos no cotidiano muito mais a nossa oralidade, concordamos que as práticas com a linguagem escrita devem estar entrelaçadas com as de oralidade, sendo vivenciadas na escola, de modo horizontal, ou seja, uma modalidade não pode sobrepor-se a outra.

Observamos na descrição acima que a professora realizou, antes da escrita do convite, uma roda de conversa, prática pedagógica de oralidade. Desse modo, Marisa, ao ser perguntada na entrevista sobre como realizava a leitura das experiências que as crianças têm fora da escola com a escrita, a docente registrou que: “nas rodas de conversa, as crianças narram que nos passeios e nas idas ao médico elas têm contato com a escrita”.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 50), no objetivo de aprendizagem e desenvolvimento (EI03EF07), no campo *escuta, fala, pensamento e imaginação*, grupo etário de 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, evidencia que deve ser possibilitado à criança “levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura”.

Nesse sentido, Marisa realizou o levantamento dos conhecimentos prévios da turma acerca do gênero textual supracitado. Desta feita, assim como para Soares (2021, p. 212), “o convite se caracteriza como um gênero textual que emerge de contextos comunicativos de caráter pessoal, um dos gêneros que as crianças têm acesso muito cedo e reconhece facilmente”. Assim, as crianças trouxeram à tona suas experiências passadas com o gênero, tanto no contexto social como escolar, falaram se já receberam ou entregaram algum convite, se receberam só convites de aniversário, como também a estrutura e a funcionalidade desse gênero. Além disso, complementavam, indagavam e corrigiam a fala uns dos outros, como também da professora. Desse modo, algumas crianças da turma achavam que nunca tinham recebido convites, contudo, uma das crianças lembrou que todos da turma já tinham recebido um para a participação na festa junina da escola, a professora complementou que também receberam para o dia das mães, dentre outros eventos promovidos pela EM. Dessa forma, Marisa consultou a agenda de um dos meninos da turma que tinha os convites anexados para mostrar às crianças os já encaminhados a elas e seus familiares.

Observamos que essa roda possibilitou uma forte interação verbal das crianças entre si e com Marisa. Destacamos novamente a BNCC (Brasil, 2017) para essa discussão, quando o documento afirma que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, nas participações em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencentes a um grupo social (Brasil, 2017, p. 42).

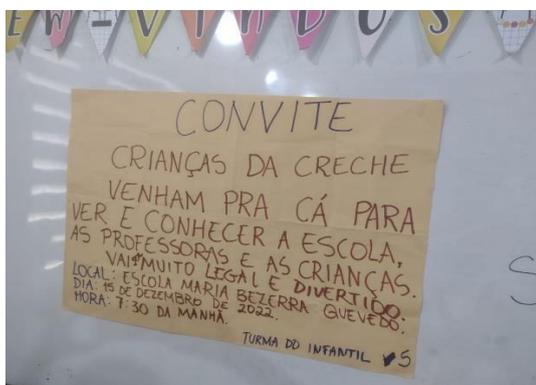
Tendo em vista essa reflexão, percebemos que em uma das respostas da entrevista de Marisa, ela fez menção às DCNEI (Brasil, 2009). Assim, a docente escreve:

Utilizo diariamente no planejamento o artigo 9º, inciso III. que privilegia o trabalho com a linguagem, sobretudo verbal (oral e escrita) como elemento fundamental para o conhecimento de si e do mundo. (Professora Marisa, jan. 2023).

Notamos que a professora revelou compreender a necessidade de mediar situações de aprendizagem com a oralidade, nas quais as crianças possam fazer suas observações, garantindo o direito de fala de cada uma, como também o protagonismo delas de posicionar suas ideias diante dos outros, concordando, discordando, desenvolvendo a escuta, atenção, aprendendo a administrar, em alguns momentos, pontos de vista diferentes, como também fortalecendo o sentimento de pertença ao grupo.

4.2.1.2 Sistema de representação e prática social – escrita do convite

Figura 4 – Convite



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Dando continuidade à atividade, tendo a professora como escriba, foi elaborada a escrita do convite. Segue a descrição do momento:

Prof - Agora eu vou escrever, porque senão, não dá tempo, tá, olha aqui, óh! Eu vou escrever aqui em cima o nome convite, tá? Olhem aqui, eu vou escrever a palavra “convite”.

P - Com que letra começa?

JM - Com C, tia.

P - Mas pra fazer o con. Só o C basta?

C - Não. Tem mais letras.

P -- Quais são?

P - Crianças, podem olhar para o que está escrito na nossa sala, viu? As fichas, o alfabeto. Podem olhar.

(As crianças passaram um tempo em silêncio).

P - O o e o n, viu? Con escreve assim, tá?

P - E o VI?

L - Tem a letra da V, apontando para a ficha da colega.

P - E qual é a letra da V?

(Algumas crianças em coro: é o V).

P - Só o V sozinho?

JM - Não, tia. Tem o I.

P - Ah! V junto com I fica VI. Muito bem!

P - E o TE. A professora nesse momento pronunciou a sílaba como falamos Convite.

L - O t.

P - O t e o e.

(A professora prossegue a atividade sem dar maiores explicações às crianças sobre essa sonoridade do final da palavra TI e a sua forma de escrever TE), considerando que as crianças também não perguntaram.

Prof.: Crianças, pra quem mesmo estamos escrevendo o convite?

S -Pra creche.

P - Pra creche toda?

Crs - Sim.

P - Pra creche todinha? A creche todinha? As crianças de 3 anos também? E eles vão ser meus alunos. Todos eles? E quem vai ser meus alunos no próximo ano? Nessa sala, criança de 2 anos, de 3 anos.

Crs - Não

P - Então, são as crianças que tem quantos anos? 4 ou 5 que vão vir para cá?

JM - Do 4.

P - Isso, as crianças de 4 anos que vão fazer 5 e vão ser meus alunos ano que vem.

P - Então, eu escrevo o quê?

K -- Crianças da creche, venham pra cá.

P - Crianças venham pra cá? Só isso?

Crs - Não.

P - Eles vêm pra cá fazer o quê?

MT - Olhar.

P - Olhar, visitar, né?

K -- Tia, coloca assim: Crianças da creche venham para a escola para vocês verem como é legal aprender.

P - Crianças da creche, venham pra cá para ver?

S - Conhecer.

P - Isso!

P - Venham pra cá para ver e conhecer a escola.

P - E o que mais?

V -- Conhecer a gente.

P - E o que mais?

P - Eles vão conhecer as futuras professoras deles.

P - Quem são as futuras professoras deles?

V -- A escola, as professoras e as criança.

P - Olha aqui, gente. Eu vou ler novamente.

P - Convite (a professora faz a leitura destacando os segmentos maiores da palavra CON VI TE).

P - Crianças da creche, venham para cá para ver e conhecer a escola, as professoras e as crianças.

P - O que mais podemos dizer pra elas?

K - Aqui é legal, é legal na escola.

P - Por que aqui é legal?

K - Tem quadra.

S - A gente estuda.

T - Tem o recreio.

L - Tem as professoras.

P - As crianças virão pra escola, conhecer as professoras, as crianças. E o que mais? A gente pode dizer que vai ser um dia legal e o quê mais?

S - Divertido.

Prof - Eu escrevo que vai ser um dia legal? Ou muito legal?

Crs - Muito legal e divertido

P - Divertido. Termina como?

K - do.

P - Aí tem uma coisa que sempre tem no convite, viu? O Local, o dia e a hora.

P - Onde é que vai ser?

Crs - Na sala.

P - E a sala fica dentro de quê?

L - Na sala.

P - E aqui é um hospital?

Crs - Não!!! É uma escola!!!

P - EM Poesia.

P - E qual vai ser o dia?

IJ - 15.

P - 15 de quê. qual mês?

IJ - Novembro.

T - Março.

K - Dezembro.

P - De que ano?

Crs - 202

P - Qual horário?

P - 7:15 da manhã.

P - Gente, eu vou ler.

P - Quem que tá mandando esse convite?

P - Turma do infantil

(Crianças em coro: V)

P - Amanhã, um de vocês vai copiar esse convite num papelzinho e todo mundo vai assinar pra mandar pra eles lá na creche.

P - Ler novamente o convite.

P - Temos que colocar a hora, né? 7 horas da manhã, pq se não

L - Eles podem chegar à noite, né?

P - Isso!!!

(Transcrição, infantil V, 06 dez. 2023)

Percebemos que a professora se colocou como escriba do grupo e, à medida que escrevia a palavra convite no quadro branco, buscava fazer que as crianças comparassem com outras escritas anexadas nas paredes da sala, consultassem materiais, tais como: a ficha dos nomes, o alfabeto anexado no cobogó. Assim, a professora destacava ora a letra, ora a sílaba para que as crianças pensassem sobre o sistema de escrita.

Além dessa preocupação com questões relacionadas ao aprendizado do sistema de escrita alfabético, presenciemos o esforço da docente em lançar perguntas para que as crianças pensassem sobre a estrutura, a funcionalidade e o conteúdo desse gênero textual, tendo em vista as suas especificidades. Desse modo, a docente faz perguntas que fazem as crianças refletirem: O quê? Para quê? Para quem? E como escrever o convite? Isso provocou no grupo reflexões sobre a função social da escrita. Dessa forma, destaca Soares (2021):

[...] todo texto é uma comunicação verbal que se caracteriza como gênero adequado ao contexto, aos objetivos do autor e aos leitores previstos ou desejados. Assim, os textos não são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializações de situações comunicativas, que fazem ser o que são [...]. (Soares, 2021, p. 210).

Além disso, Marisa assegura o direito de as crianças se expressarem e, assim, transforma os textos orais ditados por elas em textos escritos, construindo coletivamente com a turma o gênero convite. Desse modo, Soares (2022, p. 204) destaca que: “[...] textos não só são escritos, são também orais, a interação entre as crianças e entre crianças e adultos ocorre cotidianamente por meio de textos orais – falar e ouvir”.

A situação de aprendizagem criada pela professora junto à turma para o trabalho com a escrita do convite fez surgir, nas crianças, a necessidade de escrever (Vygotsky, 2007). Desse modo, há uma finalidade explícita para essa escrita, interligada a um contexto, distanciando-se de práticas mecânicas e sem sentido, tomando o texto como eixo central nas especificidades dos processos de letramento e alfabetização.

De acordo com (Girão; Brandão, 2022, p. 41), “[...] acreditar na escrita dos e com os pequenos implica partir de uma compreensão positiva da criança, entendendo-a como sujeito potente, de fala e de ação”. Assim, corroborando essa reflexão das autoras, a professora Marisa registrou na entrevista que:

As crianças enquanto sujeitos históricos, estão inseridas numa sociedade que é letrada, estão o tempo todo convivendo em ambientes letrados, têm curiosidade sobre a escrita e refletem sobre o que observam escrito. No Infantil V observo que elas trazem suas hipóteses, opiniões e questionamentos. (Professora Marisa, jan. 2023).

Diante da descrição dessa prática pedagógica com a escrita específica, percebemos que Marisa compreende que as crianças, mesmo ainda sem saberem escrever convencionalmente,

são sujeitos produtores de linguagem, como, também, as modalidades da linguagem verbal – a oralidade e a escrita – são interligadas e devem ser trabalhadas numa perspectiva de complementaridade e dialogicidade. Além disso, concebe a complexidade da escrita como sistema de representação que precisa ser compreendida nas suas propriedades e regras e também como prática social.

4.2.1.3 Mercadinho de faz de conta

Considerando que as DCNEI (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2017) tomam como eixos do currículo da Educação Infantil as interações e a brincadeira, compreendemos que as práticas pedagógicas com a linguagem escrita devem ser ancoradas nesses supracitados eixos, pois estes respeitam as especificidades das crianças da Educação Infantil, bem como a identidade dessa etapa educativa.

Tivemos a oportunidade de presenciar, no terceiro dia de observação das práticas pedagógicas, um momento de faz de conta, no qual a professora contextualiza a brincadeira, linguagem própria da criança entrelaçada com a cultura escrita. Nesse sentido, quanto aos jogos de faz de conta (Leal; Silva, 2011, p. 55) argumentam que “[...] jogos de faz de conta (de papéis, simbólicas, imaginativo ou sociodramático) são brincadeiras nas quais as crianças assumem papéis e fingem que uma ação ou um objeto tem um significado diferente daquele que lhe é atribuído habitualmente”.

Dessa forma, presenciamos uma atividade coletiva, na qual crianças e professora organizaram um local da sala para a turma brincar de mercadinho. Notamos as crianças eufóricas para explorar esse espaço que estava com materiais, tais como: caixas, frascos, embalagens vazias e higienizadas de produtos alimentícios, de higiene e perfumaria, dentre outros produtos, ainda de modo desorganizado, expostos numa prateleira, embora com o objetivo de organizarem um mercadinho para a brincadeira acontecer.

Percebemos que as crianças já sabiam que, naquele dia, teriam a oportunidade de vivenciar essa brincadeira que já estava sendo preparada há um tempo. Assim, por vários momentos, JM perguntou à professora – “Tia, a gente vai brincar agora?” –, como também, outras crianças lançavam essa mesma pergunta para Marisa, sendo respondidas pela professora que demonstrava sempre ter atenção com as crianças e ao que elas perguntavam.

Para organizar essa brincadeira em sala, a professora contou com a participação de algumas crianças e suas famílias, as quais trouxeram para a escola materiais. Assim, em

momento de conversa informal, realizamos a anotação, no nosso diário de campo, do seguinte relato de Marisa:

Para que a gente organizasse esse momento. tivemos que pedir às crianças e aos seus familiares que trouxesse encartes de supermercado, embalagens de produtos diversos que encontramos no supermercado aí deu pra gente fazer essa vivência, sabe? (Diário de campo, 12 dez 2022).

Segue, abaixo, a descrição do que presenciamos nesse terceiro dia de observação.

P - As coisas ficam todas misturadas no mercantil?

Crs - Não.

P - Então, vamos tentar separar, não é? Vamos tentar organizar.

P - A gente tinha combinado que aqui em cima ficava o quê?

S - As coisas de limpeza.

P - E embaixo.

L - as comidas, tia.

P - Às vezes a gente compra sem ir no mercantil, né?

K - Pode pedir pelo celular.

P - O S era o? Qual era tua função no mercantil? Era o gerente, era?

S - Não, era o telefonista

P - Olhem, o que é isso aqui?

Crs - Crachá?

P - Todo mundo tem que ter crachá?

Crs - Não.

P - E quem tem que usar crachá?

K - As pessoas que trabalham na loja

P - E quem trabalha na loja?

S - Os funcionários.

P - Vocês acham que todo mundo faz a mesma coisa dentro do mercantil?

Crs - Não.

P - Tem os caixas, né? O que os caixas fazem?

K - Eles pegam o dinheiro.

P - Para a gente levar o produto, a gente precisa fazer o quê?

Crs - Pagar.

P - E paga com o quê?

L - Com dinheiro.

K - E tb com o pix.

JM - Dinheiro da conta

K - tia, mas às vezes tem que comprar lá longe, sabe? Tipo o carro do churros. A minha mãe faz um pix lá no quarto aí eu tenho que levar o pix. Aí o celular dela é Iphone, né? Aí, eu tenho que fazer o pix pra não bloquear.

P - Vamos colocar os preços?

P - Onde ficam os preços?

L - Embaixo das coisas.

P - Quem vai escrever os preços?

Crs em coro.: Eu!!!!EU!!!!EU!!!!

P - Quem vai comprar? Quem vai ser cliente? Eu! Eu! Eu!

P - Pois vamos fazer aqui.

P - Oh! Quanto é o Nescau?

S.: 2,50

P - Escreva aqui

P - Como é que se escreve 2,50?

S - Não sei

A criança K. ditou para S. R\$2,50.

P - Quem vai ser cliente vai pra ali, oh! Vamos organizar aqui.

P - Como vai ser o nome do mercantil?

JM: Mercado das crianças.

(Em seguida a essa organização, as crianças brincaram livremente de mercadinho).

(Transcrição de vídeogravação, Infantil V, 12 dez. 2022)

À medida que Marisa organizava com as crianças a brincadeira, era possível observar que ia se configurando uma roda de conversa, na qual o assunto girava em torno dos produtos que seriam vendidos, os melhores locais da sala para que o faz de conta acontecesse, registrar os preços ou a escrita de alguma palavra, bem como quem assumiria determinado papel na brincadeira (caixa, divulgador dos produtos, promotor de vendas), representando os profissionais do mercadinho ou clientes e o que fariam ao representar determinado papel.

Nesse sentido, as crianças aprendiam modelos culturais de comportamento diante de um contexto letrado, estabelecendo relação da atividade com experiências anteriores que vivenciaram nos seus contextos familiares. Diante dessa assertiva, Street (2014) argumenta que:

[...] aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. [...], aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia [...]. (Street, 2014, p. 154).

Ademais, o grupo nomeou os espaços da sala onde ficaria o mercadinho e cada fileira com alimentos, material de higiene e perfumaria com os nomes escritos numa tarjeta. Em seguida, com ajuda da professora, registravam o preço de cada item, como também o nome dos produtos que seriam vendidos, além de confeccionarem os crachás com os nomes dos funcionários e suas funções.

Cumprir destacar, segundo Vygotsky (2007), que existe uma pré-história da linguagem escrita, isto é, ela é anterior à apropriação da linguagem escrita pelas crianças, as quais constroem seus sentidos sobre o mundo, por meio de outras linguagens, tais como, o gesto, o desenho e a brincadeira, que servem de base para a representação escrita. Sobre isso, Espíndola e Souza (2015, p. 50) afirmam:

O brinquedo irá desempenhar um papel fulcral para a aprendizagem da escrita, pelo fato de a criança perceber, por meio dele, que determinados objetos podem denotar outros, tornando-se, assim, seus signos. Ao usar um cabo de vassoura para representar um cavalo, a criança está construindo uma noção fundamental para a aquisição da escrita: a de que um objeto pode ser substituído por outro, no processo de representação.

Dessa forma, a atividade da brincadeira, nas quais as crianças representam papéis sociais, imaginando, criando, dando outros sentidos a objetos, deve ser realizada diariamente na Educação Infantil, sendo de fundamental importância para as crianças, pois, ao representar papéis, a criança transita simbolicamente pelo tempo e pelo espaço, planejando e se autorregulando, colocando-se em uma postura além de sua capacidade real e das restrições situacionais do contexto da brincadeira.

Isso permite que a criança se aproprie da cultura e das regras sociais, ao mesmo tempo em que ressignifica essas situações para atingir os objetivos da brincadeira. Souza (2016) destaca essa importância ao afirmar que:

[...] as crianças reproduzem, em seus jogos, muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam na mera reprodução. As crianças além de recordar e reviver experiências passadas quando brincam, também as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de

interpretação e representação do real, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões. (Souza, 2016, p. 33).

Tendo em vista que a BNCC (Brasil, 2017) defende que os eixos do currículo são as interações e a brincadeira, reafirmando o que as DCNEI apregoam (Brasil, 2009) não observamos de forma explícita, nos objetivos de aprendizagem do documento, no campo *escuta, fala, pensamento e imaginação* nenhum objetivo que faça menção à brincadeira de faz de conta como preâmbulo da linguagem escrita, o que poderia contribuir para uma maior compreensão da professora sobre a relação existente entre a brincadeira de faz de conta e o processo de alfabetização das crianças.

Corroborando essa assertiva Soares (2021, p. 54) ao pontuar que: “[...] reconhecer o caráter simbólico de atividades infantis – gestos, desenhos, brincadeiras – como estágios preparatórios para compreensão do caráter também simbólico do sistema alfabético, representação dos sons da fala”.

Percebemos que, por meio dessa atividade, Marisa nos revelou sua intenção em proporcionar vivências nas quais as crianças possam articular a cultura escrita com a brincadeira, linguagem fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem destas. Na entrevista, Marisa pontuou que essa atividade foi vivenciada por ela em uma das formações ofertadas pelo município. Assim, a docente registra que:

Sempre realizei a vivência do faz de conta com mercantil. Mas era uma experiência onde trabalhava mais a apropriação do sistema monetário. A partir da formação foi que trabalhei com as crianças a escrita com o nome do mercantil, os preços das mercadorias, os nomes dos funcionários. (Professora Marisa, jan. 2023).

Contudo, sentimos falta de uma maior compreensão da professora sobre a brincadeira como preâmbulo da linguagem escrita, considerando o que Vygotsky (2007) destaca, isto é, que a brincadeira é uma atividade que permite que um objeto denote outro, tal como os signos gráficos designam os sons da fala que, por sua vez, denotam a própria realidade.

Adiante, analisamos a subcategoria: *Indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização*, estabelecendo uma relação com os documentos oficiais – DCNEI (Brasil, 2009) e BNCC (Brasil, 2017) – e as práticas pedagógicas observadas com a linguagem escrita.

4.2.1.4 Alfabetização e letramento

Sempre procuro questionar as produções das crianças, refletir sobre a escrita delas, questionar quando, por exemplo: elas omitem uma letra do nome ou trocam alguma letra. Chamo individualmente para realizar alguns jogos que trabalham o nome próprio. Mas respeito o ritmo de cada uma [...]. (Professora Marisa, jan. 2023).

Para iniciar as discussões sobre essa categoria é de suma importância refletir sobre o trecho acima presente na entrevista da professora Marisa, pois a docente faz uma breve reflexão sobre as intervenções que realiza nas escritas das crianças, em especial, quando se trata da escrita do nome delas.

Diante da nossa defesa, ressaltada ao longo deste trabalho, de que, desde a Educação Infantil, os processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, isto é, o letramento e a alfabetização, devem ser trabalhados numa perspectiva de indissociabilidade, tendo em vista que a linguagem escrita é um direito da criança, não há sentido que essa etapa educativa não se comprometa com o desenvolvimento de práticas significativas com a linguagem escrita na escola da infância.

Marisa, em sua resposta, evidencia alguns elementos que caracterizam o processo de alfabetização presentes em sua prática pedagógica. Assim, a professora utiliza intervenções e atividades que possuem a intenção pedagógica de incentivar as crianças a reconhecerem e a grafarem a cadeia fixa de letras do nome de cada uma (Girão; Brandão, 2021). Dessa forma, compreendemos que ela toma o nome próprio das crianças como ponto de partida para o trabalho com a alfabetização na Educação Infantil.

Quanto à exploração do nome próprio das crianças, é notável que as DCNEI (Brasil, 2009) não contemplam essa questão de modo mais específico. Portanto, o texto do documento é amplo e geral, referindo-se exclusivamente ao processo de letramento, inclusive, são omitidas do texto as palavras alfabetização e nome próprio.

Quanto à BNCC (Brasil, 2017), encontramos apenas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, do grupo etário (bebês), de zero a 1 (um) ano e 6 (seis) meses, no campo *escuta, fala pensamento e imaginação* um objetivo (EI01EF01), relacionado ao nome das crianças. Assim, o documento traz: “Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive”. Observamos que o documento encerra aí a reflexão acerca do nome próprio, não expressando nenhuma ideia de continuidade do trabalho com o nome das crianças nos demais grupos etários.

Como já dito nesta dissertação, no referencial teórico da pesquisa, os documentos não versam sobre aspectos relacionados à alfabetização e suas variadas facetas, acreditamos que há um receio de falar sobre esse processo, pois isso pode acarretar interpretações simplistas que concebem a alfabetização relacionada apenas ao sentido estrito do termo (Galvão, 2016), ou seja, ler e escrever, tomando-os como metas dessa etapa educativa.

Nessa perspectiva, reiteramos que não concordamos com o uso de metas na Educação Infantil, embora reforcemos a concepção do compromisso²⁶ dessa etapa educativa em garantir os direitos das crianças, sendo um deles a linguagem escrita, por meio de práticas pedagógicas significativas e com sentido.

Nessa perspectiva, para efeito de análise, estruturamos 1 (uma) subcategoria, indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização.

4.2.1.5 Indissociabilidade entre os processos de letramento e alfabetização

Antes de iniciar a atividade da chamada, a professora apresenta a pesquisadora novamente para turma, pois, no dia em que fui apresentada, nem todas as crianças estavam em sala. Assim, ela começa dizendo:

P - Gente, vocês lembram da Alda? Ela já esteve aqui se apresentando pra vocês? Lembram?

(Algumas crianças balançavam a cabeça afirmativamente e outras não. Então, a professora apresenta a pesquisadora e diz que ela estará presente na sala observando as atividades que a docente realiza com as crianças).

P - Vou colocar o nome dela aqui no quadro, tá? Quem me ajuda?

P - Com que letras escrevemos o nome dela?

L: A

P - Só o A faz AL?

L - Não

P - Tem que colocar qual letra junto com o A.

JM.: U

(Nesse momento, a professora estabelece relação com o Nome de S - criança da sala que no final do nome escreve com L mas tem som de U).

Prof - Gente, o nome da Alda é igual ao do S, escreve com L mas tem som de U.

(A professora escreve o nome ALDA).

(As crianças brincam com a sonoridade da palavra, comparando o nome da pesquisadora com o nome do colega da sala).

(Adiante, a professora pede que cada criança diga o seu nome para a pesquisadora).

(Transcrição, infantil V, 05 dez. 2022)

²⁶A Coordenadora Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação, Profa. Rita Coelho, na videoconferência *Educação Infantil atualizações das Políticas e Programas do MEC*, que aconteceu no dia 15 de julho/2023, pela plataforma Conviva Educação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), salientou o compromisso da Educação Infantil com a nova Política Nacional voltada à alfabetização, participando do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Decreto n.º 11.556/2023), destacando que a linguagem escrita é um direito da criança.

Tendo em vista o trecho acima, observamos que o trabalho com o nome próprio era realizado diariamente com as crianças. Dessa forma, presenciemos essa prática no momento da contagem das crianças presentes e ausentes, na apresentação de pessoas, no quadro das fichas dos nomes das crianças e das professoras anexado em um dos armários da sala, no qual os nomes eram escritos com letra bastão com uma fonte adequada para uma boa visualização de cada letra, nas brincadeiras, dentre outras atividades sobre essa palavra significativa que nos identifica e nos diferencia de outras pessoas, conforme destaca a autora Ferreiro (2007).

4.2.1.6 Chamada das crianças

Nessa manhã, Marisa, com a ficha de cada criança em mãos, inicia esse momento sentada no semicírculo juntamente à turma. Assim, ela escolhe uma ficha e mostra a primeira letra do nome, encobrendo com uma tarjeta o restante da palavra, incentivando as crianças a reconhecer a letra e a tentarem nomeá-la e adivinhar a qual nome ela pertence, fazendo consultas aos materiais escritos anexados em sala, tal como: o alfabeto.

Quando as crianças não conseguiam, ela prosseguia e mostrava a última letra e, depois, retomava a palavra do seu início, mostrando uma letra de cada vez até as crianças reconhecerem. Vejamos um pouco sobre o que presenciemos nesse dia com a chamada utilizando a ficha dos nomes.

P - Crianças, que nome será esse? (Mostrando a letra inicial, encobrendo o restante da ficha com uma tarjeta).

K - Meu.

Prof. É o seu nome K?

K - Não.

P - Seu nome começa com que letra?

K - Com K.

P - Pois é, e esse nome aqui começa com que letra?

L - Com S.

P - E esse aqui?

P - É o seu L?

P - Começa com que Letra?

L - Com L, minha letra.

P - E termina com que letra?

L - Y.

P - L, é o seu nome?

L - Sim.

P - De quem é esse nome?

L - É o meu, tia.

P - Sim é o seu.

P - T, teu nome começa com que letra?

T - Com T.

P - e termina com que letra?

T - A.

P - E esse de quem é?

S - E.

P - Ele veio?

Crs - Não, tia!

(Transcrição, infantil V, 05 dez. 2022)

Nesse sentido, o trabalho de reconhecimento do nome está atrelado à identificação das letras do alfabeto, distanciando-se de práticas que as crianças recitam o alfabeto para poder memorizar, relacionada a uma concepção de alfabetização mecânica e descontextualizada. Dessa forma, ao reconhecer as letras, identificando-as, comparando-as, como também, grafando-as, as crianças vão percebendo que imagens, pontinhos, risquinhos não servem para escrever, mas sim, os usos de letras. Dessa forma, o conhecimento de letras é crucial para a compreensão do sistema de escrita alfabético (Morais, 2012).

Ao discutir sobre a faceta linguística da alfabetização, Soares (2017, p. 209) afirma que:

O conhecimento das letras é, pois componente fundamental da compreensão do princípio alfabético. As crianças têm contato com as letras desde cedo, no contexto familiar e social e também, em práticas que, já na Educação Infantil, precedem o ensino formal da língua escrita [...]. (Soares, 2017, p. 209).

Ao realizar a prática da chamada com a ficha dos nomes, a professora considera o processo de alfabetização em suas práticas pedagógicas com a linguagem escrita. Dessa forma, Marisa informa o nome de cada letra, chama atenção para a sonoridade, indica a posição da letra nos nomes (se no começo ou no final da palavra), deixando claro a importância da sequência de cada uma, pois, caso alguma seja omitida ou seja trocada, a palavra pode ficar/mudar de sentido.

4.2.1.7 Escrevendo o nome: registro do nome no livro e nas produções das crianças

O nome próprio das crianças também serve de ponto de partida para que elas reflitam sobre como se escrevem outras palavras. Ademais, à medida que ela visualiza, explora e escreve seu nome, essa palavra torna-se estável. Assim Girão e Brandão (2021, p. 65) definem que: “[...] uma palavra estável. Isto é, uma palavra que elas sabem de cor e que, por isso, podem reconhecê-la no meio de outras e podem também reproduzi-la por escrito”.

De acordo com essa reflexão, na entrevista, Marisa respondeu que:

Desde o primeiro dia de aula trabalhamos o nome próprio das crianças, por meio do crachá, fichas do nome, lista do nome, chamada, identificação do material e das atividades). É um trabalho diário. (Professora Marisa, jan. 2023).

Compreendemos que, na Educação Infantil, concomitante à solicitação que as crianças registrem seus nomes com lápis e papel, ou com qualquer outro material riscante, torna-se necessário trabalhar com a sua identidade de modo amplo, fazendo-a perceber que é um sujeito único e diverso, com preferências, desejos, sentimentos, história de vida. Assim, as práticas que envolvem a escrita do nome próprio devem ser vistas como elemento de construção da identidade da criança, entrelaçada a outras linguagens.

Em consonância a essa ideia Gomes *et. al.* (2016, p. 151) destacam que: “[...] o direito da criança em conhecer e aprender o seu próprio nome engloba as diferentes dimensões emaranhadas nesse processo com a identidade, a expressão e a escrita”.

Presenciamos a professora solicitando que as crianças escrevessem seus nomes em suas produções, isto é, nos desenhos, nos cartazes, no controle de empréstimos de livros infantis para levar para casa, em atividades impressas e na identificação de seus materiais pessoais.

Contudo, sentimos falta de as crianças explorarem outros materiais riscantes ou suportes para que essa escrita se materializasse, tais como: pincel, giz para quadro negro, areia, gravetos, giz de cera, como também explorarem outras posturas corporais para escreverem, dentre elas: em pé, escrevendo no quadro da sala ou num cartaz colado na parede; deitados, escrevendo no chão. Isto é, a escrita só se dava por meio do lápis grafite e do papel, e as crianças estavam sempre sentadas.

Quanto à exploração de diversos materiais, Horn e Fochi (2012, p. 14) destacam:

Se por materiais queremos indicar tudo aquilo com o que se faz algo, que serve para produzir, para inventar, para construir, deveríamos falar de tudo o que nos rodeia, desde a água até a terra, das pedras aos animais, do corpo às palavras... Incluindo as

plantas e as nuvens.

Acreditamos que, na Educação Infantil, outras formas, materiais e jeitos de escrever são importantes para as crianças explorarem a escrita, assim como é fundamental possibilitarmos que elas escolham que postura querem ficar, de modo que evitemos que comecem a achar a escrita algo cansativo, enfadonho e repetitivo. Segue breve relato de 2 (dois) momentos de escrita do nome, sendo eles da decoração da sala e da assinatura nas páginas do livro didático:

P - Vamos fazer a decoração da nossa sala para o Natal?

Crianças em coro.: Sim!!!

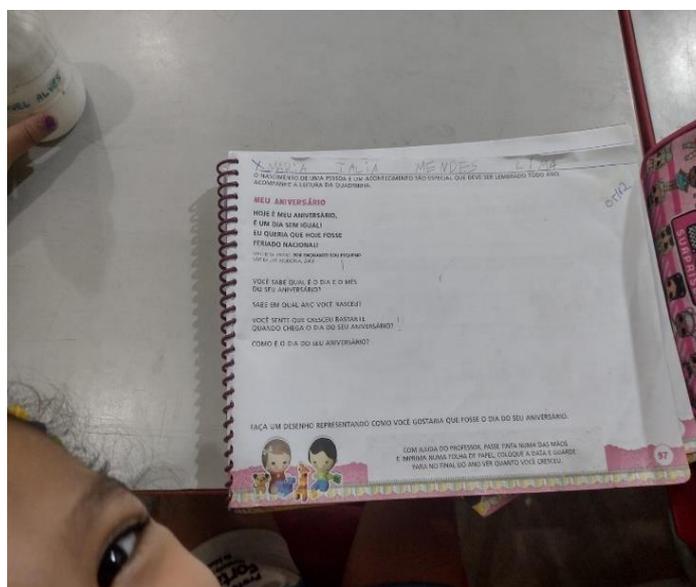
P - Todos vocês vão receber esse CD, vão colocar o seu nome, o primeiro nome, tá? E fazer um desenho bem lindo sobre o Natal e pintar, bem bonito, viu? Caprichem!

P - Olhe, então agora deixe eu dizer pra vocês. Primeiro façam o seu nome e depois façam um desenho do Natal

(A professora acompanha cada escrita, cada desenho realizado no CD para fazer a decoração de Natal da sala).

(Transcrição, Infantil V, 19 dez. 2022)

Figura 5 – Escrita do nome nas páginas do livro



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

P - Gente, não esqueçam de escrever seus nomes na página do livro, viu?

(Transcrição, Infantil V, 19 dez. 2022)

No mesmo dia, presenciamos o trabalho com a escrita do primeiro nome de modo contextualizado e necessário, pois faz sentido grafá-lo nas produções artísticas para que todos possam identificar a quem pertence o desenho, e acompanhamos outra prática totalmente mecânica de grafar o nome, isto é, a partir de uma atividade realizada no livro didático. Assim, Marisa nos mostrou que solicita às crianças que escrevam seus nomes nas páginas do livro.

Ao presenciarmos essa prática de escrita, anotamos, no diário de campo, o que a professora nos falou:

Tem crianças aqui que ainda não sabem escrever seu nome, sabe?! Aí eu peço pra elas escreverem, todos eles escreverem seus nomes nas atividades do livro, é uma forma, né? Uma forma delas aprenderem. (Diário de campo, 19 dez. 2022).

Dessa forma, por mais que a docente possibilite situações com sentido para a escrita do nome, Marisa também acomoda, em suas práticas com a linguagem escrita, situações mecânicas e repetitivas. Assim, nesse dia, anotamos no nosso diário de campo o que a docente falou para JM: “você tá com preguiça de fazer o nome, né?”

Referindo-se à construção da escrita do nome pelas crianças Gomes *et. al.* (2016, p. 155) afirmam:

Esta construção, iniciada em espaços e tempos anteriores à escola, terá que ser resgatada e organizada no cotidiano da Educação Infantil em experiências com os símbolos gráficos por meio das interações e das brincadeiras, contribuindo com o processo de aquisição da tecnologia da escrita, suas convenções, usos e funções sociais.

Nesse sentido, acreditamos que escrever o nome por escrever, como puro ato motor, pode vir a levar as crianças a demonstrarem falta de interesse em registrar seus nomes. Desta feita, acreditamos que um trabalho formativo que possibilite à professora aprofundar seus conhecimentos sobre os contextos de necessidade de escrever o próprio nome e o desenvolvimento de um trabalho mais atrelado à brincadeira permitirão que a docente conheça mais sobre o nome próprio como ponto de diferenciação do processo evolutivo da constituição da escrita, sendo uma peça-chave para o início da compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética (Ferreiro, 1999), o que, dessa forma, amenizará as práticas que mais distanciam as crianças dessa linguagem.

4.2.1.8 Escrita da agenda do dia

Dentre as práticas com a linguagem escrita observadas, deparamo-nos com a escrita da agenda, suporte textual²⁷ entregue anualmente pela Prefeitura de Fortaleza para as crianças que compõem a Rede Municipal de Ensino.

A agenda escolar possui a função social de estreitar o vínculo escola-família, pois, por meio dela, os familiares das crianças têm a oportunidade de saber quais atividades e experiências as crianças vivenciaram na escola, como também serem anexados e/ou escritos informes, convites para serem entregue às famílias, além dos comunicados sobre intercorrências individuais das crianças que possam vir a acontecer, dentre elas: situações em que as crianças possam ter se machucado, sentirem alguma dor ou algum mal-estar.

Vejamos um momento de escrita da agenda:

P - Vamos escrever a agenda?

P - Para vocês mostrarem aos pais de vocês. Mostrarem o que fizeram aqui na escola.

P - Sala, vamos pensar como se escreve a palavra Sala?

P - SALA. como é SA? Como é SA?

S - S e A.

P - e o LA?

P - LA de Laiane?

JM - L e A.

L - E aí vai ser convite.

P - Isso, L. Pode ser a palavra convite. vamos escrever a palavra convite, crianças?

P - Convite começa com a mesma letra de caderno, carro, cachorro, letra de casa... Quem sabe qual é?

S - C e O.

P - L, tu sabe... diz aí? Que letra é essa? (Apontando para o alfabeto anexado na sala)

L - N.

P - E o VI.

K - V e I.

P - TE. É a letra de T? Quem sabe?

²⁷ Segundo o Glossário Ceale (2014), suporte ou portador é o meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto. Atualmente, existem vários tipos de suporte: jornal, revista, outdoor, embalagem, livro, software, blog etc.

T: É o T.

(A professora prossegue escrevendo o que enviará para casa como atividade).

(Transcrição, Infantil V, 12 dez. 2022)

Diante dessa descrição, observamos que as crianças ajudavam a professora a escrever no quadro um momento vivenciado durante a manhã, realizando uma reflexão sobre o sistema de escrita, e grafavam em suas agendas o que era escrito no quadro. Durante uma conversa informal anotada no nosso diário de campo, a docente nos relatou que a atividade da agenda diária escrita no quadro começou a ser trabalhada a partir do segundo semestre. Marisa comenta que:

A agenda é feita dessa forma aqui, Alda (apontando para o quadro). A partir do segundo semestre, sabe? Assim... ajuda até no primeiro ano, né? No primeiro semestre a gente faz, mas de outras formas, com colagem, desenho, sabê? Copiar mesmo só a partir de agosto". E assim... eu sempre estou falando pra eles da função da agenda, pedindo que mostrem aos pais, mostrem o que fazem aqui na escola. (Diário de campo, 12 dez 2023).

Apesar de Marisa fazer menção ao primeiro ano do ensino fundamental, não percebemos que ela utilizava a atividade de escrita da agenda como uma atividade preparatória, pois vimos que Marisa não estendia muito essa atividade e sabia relacionar especificidades do processo de letramento com os da alfabetização, sabendo equilibrar as perguntas, sem sobrecarregar as crianças de modo que acarretasse o desinteresse delas por esse momento.

Desta feita, as práticas que presenciamos de cópia da agenda aconteciam sem imposição, sem pressa, como também a professora escolhia juntamente à turma apenas uma experiência da rotina para ser registrada, como também uma atividade passada para casa. Não observamos o grupo demonstrar cansaço, enfado em fazer o registro do que estava no quadro nas suas agendas.

Além do mais, de acordo com a professora, durante o primeiro semestre, as crianças se envolviam com o preenchimento da agenda de outras formas, inclusive, utilizando outras linguagens, tais como desenho e colagem. Além disso, a professora sempre conversa com as crianças indicando que esse suporte textual é instrumento de comunicação entre a escola e os familiares delas, dialogando com o processo de letramento.

Ademais, Marisa também possibilitava que as crianças refletissem sobre o sistema de escrita. Assim, ao lançar perguntas sobre como as palavras são escritas, a docente trabalhava princípios e convenções do sistema de escrita alfabético.

Sobre isso, Morais (2012) destaca alguns princípios e convenções que podem ser trabalhados desde o Infantil V, sendo que, para escrever, fazemos uso de letras que têm um repertório finito e são diferentes de imagens, riscos, tracinhos, bolinhas ou números. Cada letra tem um formato fixo, assim, ao modificá-lo pode acarretar mudança na sua identidade, como exemplo *b* e *d*; cada palavra é escrita de acordo com uma determinada ordem das letras, que compõem variadas palavras, como também pode se repetir num interior de uma palavra; as letras substituem as pautas sonoras, as quais pronunciamos, e não têm relação com as características físicas dos objetos.

Quanto à BNCC (Brasil, 2017), não encontramos nada que mencione o trabalho com esses princípios e convenções, exatamente pelo documento reafirmar as DCNEI (Brasil, 2009), ou seja, o texto reforça o compromisso com o letramento se distanciando do processo de alfabetização, isto é, esses documentos possuem um texto que omite as especificidades da alfabetização.

Infelizmente, não tivemos a oportunidade de presenciar o trabalho com a escrita espontânea das crianças, mas acreditamos que a escrita da agenda pode ser um momento para convidar a turma a escrever livremente, como sabem. A esse respeito, Soares (2021, p. 61) afirma que “[...] há progressiva compreensão da escrita como representação dos sons da fala, dos significantes. Essa progressiva compreensão é revelada por escritas espontâneas inventadas pela criança”.

Assim, a atividade de escrita espontânea da agenda permitiria que as crianças escrevessem de acordo com suas hipóteses e/ou níveis de escrita, servindo de elemento de observação para que a docente possa compreender e posteriormente intervir nas produções escritas. Corroborando a nossa observação, quando perguntada, na entrevista, o que mais utiliza nas suas ações didáticas, Marisa escreveu: “na minha sala prevalece a escrita com modelos”.

Equilibrar o trabalho com a escrita espontânea e escrita com modelo, seja do seu próprio nome ou de outros nomes, é uma ação didática de suma importância para que as crianças sejam incentivadas a escreverem. Assim, a escrita espontânea pode surgir ao organizar um espaço de faz de conta, no momento da escrita da agenda do dia, ao organizarem lista com um banco de palavras, dentre outras experiências.

Quanto a deixar as crianças escreverem espontaneamente, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 288) destacam:

[...] deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, não para inventar seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas.

Portanto, planejar experiências nas quais as crianças escrevam, mesmo ainda sem saber escreverem convencionalmente, incentivará na criança um interesse por deixar suas marcas nos diferentes suportes que ela manipula. Além disso, é dado à criança, por meio da professora, uma autorização subjetiva de que ela é capaz de escrever, como também que a escrita está atrelada aos aspectos técnicos, mas, sobretudo, a ideias, sentimentos e interações.

4.3 Uma breve descrição da rotina pedagógica da turma do CEI Parlenda – Professora Cássia

Assim como fizemos com a turma da EM Poesia, fazemos adiante uma breve descrição sobre a organização do cotidiano pedagógico, isto é, a rotina da turma de Infantil V do CEI Parlenda. A rotina acontecia de acordo com o que a proposta pedagógica do município de Fortaleza e a Proposta Pedagógica da Instituição orientam, organizando-se por meio dos tempos permanentes e diversificados.

O tempo de chegada é um tempo permanente que ocorria da seguinte maneira na instituição: o portão de entrada era aberto às 7h da manhã, e as crianças eram entregues à professora na recepção do CEI, espaço pouco acolhedor, para depois se encaminharem para as salas.

Percebemos, nos dias de nossas observações, que a professora sempre chegava antes das meninas e meninos da turma. Quando as crianças entravam na sala, presenciávamos, em todos os dias de observação, que a docente pedia que elas guardassem o material, tirassem o livro e a agenda e os colocassem em cima do birô.

Nesse momento, as crianças exploravam materiais diversos, tais como brinquedos, maquiagens, jogos, livros, figurinhas do pokémon que traziam de casa para brincarem do “jogo do bafo”²⁸. Percebemos que esse momento era pouco planejado, contudo, a professora possibilitava que as crianças fizessem suas escolhas sobre o que queriam fazer e em quais espaços queriam ficar. A turma contava com 20 (vinte) crianças matriculadas, embora tenhamos observado que o número máximo de crianças nos dias de observação foi de 19 (dezenove).

Ademais, não presenciávamos, nos dias de observação, momentos que a professora realizasse com a turma a marcação do calendário, contagem e chamada das crianças ausentes e presentes, o que consideramos um ponto importante para reflexão. Embora entendamos que,

²⁸ De acordo com a Wikipédia, o jogo do bafo é um jogo recreativo (uma brincadeira, no Brasil) muito comum entre os colecionadores de figurinhas.

muitas vezes, esse momento se torna mecânico e pouco carregado de sentido, compreendemos que é preciso que se realizem algumas vezes na semana esse trabalho, adotando práticas, dinâmicas, evitando excesso de repetição, tornando a rotina menos rotineira possível.

Em relação à chamada, Girão e Brandão (2021, p. 76) pontuam:

[...] a chamada não precisa ser feita diariamente. O mais importante é que ela seja conduzida com envolvimento tanto da professora, quanto das crianças. Ou seja, assim como qualquer outra atividade da rotina, a chamada não deve se tornar mais uma obrigação a ser cumprida. Porém é necessário haver regularidade na proposta para que as crianças tenham a chance de refletir sobre a escrita dos nomes de modo coletivo e, aos poucos, comecem a se apropriar também dos nomes dos colegas.

Outro tempo permanente presente nos documentos supracitados é o tempo da roda de conversa. Dessa forma, presenciamos conversas sobre temas diversos que emergiram de diversos contextos, tais como: temas que a professora levava para o grupo para iniciar um debate, propostas do livro didático, experiências pessoais das crianças, tal como o momento de roda de conversa descrito:

E - Eu acho que vai ser a menina

(Criança se referindo ao irmão que vai nascer)

P - Será que sua irmã vem estudar aqui?

E - Eu acho que sim

P - Alda, a maioria dessa turma entrou aqui no Infantil 2. Acho que a irmã dela (apontando pra criança, na qual a mãe estava grávida) vai entrar também.

(Algumas meninas começam a chamar umas às outras de mijona, chorona, mentirosa). Nesse momento DL fala:

DL - isso é bullying.

P - Vocês sabem o que é bullying?

E - É fazer uma pessoa passar vergonha.

AG - A criança chora, tia.

P - Isso! É uma situação de constrangimento. E aí deixa a pessoa chateada, triste.

P - Sabiam que fizeram isso comigo? Me chamavam de magrela.

P - E eu chorava muito, tinha até febre.

AE - Tem uma amiga da minha irmã que já fizeram bullying com ela.

P - Foi mesmo?

P - Já teve situações de crianças que sofreram bullying na escola.

J - Tia, saiu no jornal um menino que fizeram bullying com ele e ele depois matou as pessoas que fizeram bullying com ele.

P - Teve um caso recentemente, vocês viram no jornal? De uma escola.

DL - Eu vi, tia.

AE - Eu também vi no jornal.

P - Um rapaz chegou numa escola e saiu matando crianças e professoras.

P - Ele era uma pessoa revoltada e ficou buscando formas de se vingar das pessoas.

(Transcrição, Infantil V, 02 dez. 2022)

Observamos, na transcrição anterior, que a professora possibilitou que as crianças conversassem sobre temas de interesse delas. Assim, Alessi (2014, p. 18) ressalta que:

Na Educação Infantil existe a preocupação de conversar com as crianças em grupos com intuito de desenvolver a oralidade [...] atividade realizada como prática permanente diária, que contribui para a aprendizagem da escuta, estimula o desenvolvimento da linguagem oral e permite a todos que possam se expressar. É um recurso importante que amplia a competência narrativa e as possibilidades discursivas das crianças.

Presenciamos que a professora tinha uma postura de escuta aguçada e sempre buscava fazer desse momento um forte contexto de interação verbal. Inclusive, no momento da entrevista, Cássia nos relatou o seguinte: “eu trabalho muito a oralidade das crianças, e percebo que elas têm muito interesse pela linguagem oral”.

Ademais, a professora tinha atenção às mensagens corporais das crianças, permitindo que, nesses momentos, elas ficassem sentadas, outras deitadas, assim não presenciamos a professora solicitar apenas uma postura corporal das crianças, isto é, todas de pernas cruzadas, como modo de controle dos seus corpos, apesar de, em alguns momentos, demonstrar impaciência com o grupo.

Além disso, outros tempos permanentes eram realizados, dentre eles: brincadeira livre, momento que a professora valorizava e possibilitava que acontecesse mais de uma vez em sala. Nos dias que estivemos na instituição, estava ocorrendo uma reforma, desse modo, não conseguimos presenciar brincadeiras nos espaços externos à sala.

Nos tempos de higiene e alimentação, percebemos que as crianças lavavam as mãos antes das refeições, mas não presenciamos escovação dos dentes, era notável que esses tempos permanentes, embora sendo orientados pela proposta pedagógica do município que devem ser planejados, não eram, sendo realizados de modo rotineiro.

Apesar de o tempo de leitura de histórias seja um tempo permanente, bem como de a professora, na entrevista, ter relatado que “as crianças gostam muito de leitura, contação de história”, percebemos que nem todos os dias era realizado esse tempo para as crianças, o que consideramos uma fragilidade, sendo de suma importância para nossa reflexão.

Para além de desenvolver o comportamento leitor, por meio da leitura, a criança constrói sentidos sobre o texto numa atividade de diálogo com o autor e o texto, isto é, a leitura promove a interação do leitor com o material lido, no qual a criança se torna sujeito ativo nesse processo. Desta feita, ao realizar o ato da leitura, o leitor aciona lembranças, mobiliza seus conhecimentos prévios, saberes que já possuem acerca do assunto no qual o texto trata, do gênero textual o qual faz parte, do contexto de escrita. Diante disso, Antunes (2003, p. 66) apregoa: “A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na construção do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”.

Nos dias de observação, presenciamos um momento no qual a professora leu histórias, mas também, atrelado a isso, incentivou as crianças a recontarem contos clássicos, corroborando o que a BNCC (Brasil, 2017) versa em um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (EI03EF08), no campo *escuta fala, pensamento e imaginação*: “Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)” (Brasil, 2017, p. 50).

Vejamos a descrição da leitura e da contação de histórias:

P - O JG e o JGB vão escolher aqui uma história para eu ler para vocês. Tã bom? E a gente de repente pode até ler mais, né?

P - A história que o João Gabriel escolheu foi essa aqui: o flautista e os ratos. Então, vamos ouvir aqui essa história

P - O flautista e os ratos

P - Vocês sabem o que é um flautista?

JG - Eu sei, é o flautista que controla as cobras e faz elas dançarem.

P - E o que ele faz?

J - Ele tem uma flauta que ele toca.

P - O flautista é uma pessoa que toca flauta, né?

P - O João Guilherme falou que ele faz as cobras dançarem, né?

P - Então, vamos ver o que acontece nessa história?

(A professora realiza a leitura da história).

AG - Tia, quero contar uma história.

P - A AG quer contar uma história pra gente.

P - Você vai ler uma história ou vai contar?

(A criança não soube responder).

P - Vamos fazer assim você escolhe um livro e ler ou pode também criar uma história.

P - Vamos ouvir a história que a A vai contar. Qual é a história?

(A criança escolhe branca de neve).

AG - Branca de neve.

P - Vamos todos virar para AG e escutar a história.

P - Pronto! A. Pode começar.

(A criança contou boa parte da história de memória, mas teve um momento que esqueceu).

AG - Esqueci a história, tia.

P - Você pode olhar as imagens e criar a história, AG

(A criança fez o que a professora orientou).

(Transcrição, Infantil V, 02 dez. 2022)

Percebemos que os tempos diversificados eram integrados aos tempos permanentes e expressos por meio de atividades com o livro didático, escrever listas com levantamento de conhecimentos prévios das crianças sobre determinada temática, bilhetes, receitas, desenhar, pintar, fazer maquete, organizar a decoração da sala para a apresentação de final de ano, dentre outros tempos diversificados.

Para finalizar a manhã, as crianças lavavam as mãos para a hora do almoço, o qual era servido no refeitório, em seguida, pegavam seus materiais e aguardavam a chegada de seus familiares na recepção da instituição. As atividades da manhã encerravam às 11h horas, mas, por conta da reforma, em alguns dias, as crianças foram liberadas às 10h horas.

Tanto nos tempos permanentes como nos diversificados, deparamo-nos mais com atividades coletivas e em pequenos grupos, embora também tenhamos presenciado algumas individuais realizadas no livro didático. Desse modo, a professora investiu em atividades que priorizavam a interação entre os pares, com o ambiente, os materiais e a própria docente.

Desse modo, o ambiente letrado da sala do Infantil V do CEI favorecia a interação dos meninos e meninas com a cultura letrada, em especial, quando as crianças estavam livres para

explorar livros, revistas, fichas. No que se refere à interação das crianças com recursos e materiais da cultura letrada, observamos que a professora organizava alguns espaços da sala com livros, revistas, parlendas e músicas, textos escritos junto à turma, fichas com o nome das crianças e calendário. Além disso, notamos que a maioria dos materiais era usado à medida que as sequências ou atividades estavam sendo desenvolvidas.

No momento da entrevista, perguntamos à professora como ela articula a organização do ambiente com trabalho com cultura letrada. Segue o que a professora respondeu:

Eu procuro colocar eles atuando. Eu nunca gosto de trazer muitas coisas prontas pra arrumar toda sala sozinha, né? Sempre procuro construir com eles, os textos, os quadros, por exemplo, nessa sequência dos planetas, não é? A gente foi fazer a construção da maquete juntos. (Professora Cássia, dez. 2023).

Em consonância a esse relato da professora, no qual Cássia buscava organizar o ambiente sempre com a participação das crianças, que eram sujeitos atuantes nesse processo, presenciamos as crianças muito envolvidas na confecção da maquete, momento em que ela possibilitou que todos pintassem o isopor que serviu de base para o espaço e as bolas do mesmo material, as quais representavam os planetas e as estrelas.

No entanto, foi a professora que escreveu os nomes dos planetas. Assim, observamos que não foi possibilitada às crianças a oportunidade de escreverem espontaneamente, inferimos que, como a maquete seria parte da exposição para os pais, a professora queria apresentar apenas escritas convencionais, ou seja, apenas a escrita dela, considerando que nenhuma criança da sala dominava o sistema de escrita alfabético.

Assim, a BNCC (Brasil, 2017), no campo *escuta, fala pensamento e imaginação*, destaca o trabalho com a escrita espontânea em 3 (três) dos 9 (nove) objetivos de desenvolvimento e aprendizagem presentes no documento, a saber: (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão; (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa; e (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Compreendemos que o documento atribui um grau de importância à escrita espontânea, contudo, observamos que, nem sempre, são percebidos ou criados ambientes para que as crianças escrevam, bem como situações para que essas escritas se realizem.

Concluimos que a docente desperdiçou um momento contextualizado e com sentido para as crianças registrarem outras palavras que não sejam apenas o nome delas, possibilitando

as meninas e meninos que escrevessem como pensam, respeitando a hipótese e/ou nível de escrita de cada uma.

Acreditamos que Cássia poderia ter se colocado como mediadora entre a criança e a escrita, atenta caso alguém perguntasse como se escreve uma palavra, ajudando-as a pensar sobre os sons que pronunciamos e como representá-los, uma professora que promove situações em que a escrita tenha/faça sentido.

A seguir, analisamos mais especificamente as práticas pedagógicas com a linguagem escrita observadas em campo.

4.3.1 Práticas com a linguagem escrita desenvolvidas pela professora Cássia – CEI Parlenda

Assim como fizemos com as práticas de linguagem escrita da professora Marisa da EM Poesia, organizamos as práticas da professora Cássia do CEI Parlenda. Considerando a fundamentação teórica e os dados gerados, organizamos em 3 (três) grandes categorias, 4 (quatro) subcategorias, tal qual as da professora Marisa, embora tenhamos diferenciado na quantidade e em quais práticas pedagógicas com a linguagem escrita observamos, como também na frequência em que apareceram, sendo estruturadas no quadro abaixo

Quadro 17 – Categorias e subcategorias de análise – CEI

Categorias	Subcategorias	Práticas com a linguagem escrita	Frequência
Linguagem escrita e sua complexidade	Linguagem verbal (oralidade e escrita)	Sequência do sistema solar (ampliação da atividade do livro)	03/06
	Sistema de representação e prática social	Parlenda: Corre cutia	01/06
Alfabetização e letramento	Indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento	Atividade do livro - História do leão	01/06
		Parlenda: A casinha da vovó	01/06
Especificidades da Educação Infantil	Educação Infantil e Linguagem escrita	Em todas as atividades	—

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Assim, trabalhamos com 3 (três) categorias, sendo elas: *Linguagem escrita e sua complexidade*, na qual descrevemos a linguagem verbal, na sua modalidade escrita, considerando a sua indissociabilidade da linguagem oral, como também a concepções de escrita como um sistema de representação e prática social; a *Alfabetização e letramento*, que versa a respeito da articulação dos processos de letramento e alfabetização, como *também as especificidades da Educação Infantil*, considerando o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil sem desconsiderar as concepções de criança, infância e currículo dessa etapa educativa.

Como fizemos na EM Poesia, estruturamos 4 (quatro) subcategorias, a saber:

- *Linguagem verbal (oralidade e escrita)*: ocorria à medida que as práticas de linguagem escrita estavam entrelaçadas com a oralidade;
- *Sistema de representação e prática social*: caracterizada pela reflexão sobre o sistema de escrita alfabética articulada com a função social da escrita;
- *Indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização*: é apresentada pelas reflexões acerca das articulações, especificidades e polarizações dos processos de letramento e da alfabetização nessa etapa educativa;
- *Especificidades da Educação Infantil*: na qual analisamos concepções fundamentais para ressaltarmos a identidade dessa etapa educativa, a saber: concepção de currículo, criança, infância, em articulação com a linguagem escrita. Assim, essa subcategoria é analisada em articulação com as demais, perpassando por todas as demais subcategorias e práticas.

4.3.1.1 *Linguagem escrita e sua complexidade*

A linguagem escrita pra mim, é tudo que... o contato que se tem com a escrita de uma forma geral, não só a escrita através da letra, mas a escrita como forma de expressão, que a gente sabe que a escrita também é forma de expressão. Ela se inicia através do desenho, como os nossos primórdios, por exemplo, né? Na época dos homens das cavernas, antes de existir a escrita, ele já tinha uma forma de expressão que era através do desenho, né? Eles tinham uma forma, uma necessidade de registrar suas caçadas. Como era o seu dia a dia, e eles registravam através dos desenhos, nas paredes das cavernas. E a criança, quando ela começa a querer se expressar através da escrita antes dela conhecer as letras, ela se expressa através do desenho, então eu acho que o desenho é uma forma riquíssima de expressão escrita. (Professora Cássia, dez. 2023).

Quando perguntada, no momento da entrevista, o que é a linguagem escrita, Cássia nos indicou a complexidade que esse objeto cultural possui. A professora nos trouxe questões sobre a linguagem do desenho, que, por sua vez, converge com o que Vygotsky (2007) reflete quando

versa sobre a similitude que há no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças ao realizado pelo homem.

A resposta da professora comunga com o que o referido autor defende, os seja, que, antes de a criança se apropriar da escrita, ela atravessa um caminho de representação do mundo por meio do gesto, do desenho e da brincadeira, no qual é intitulado pelo autor como pré-história da linguagem escrita.

Diante disso, durante o período de observação, na turma da professora Cássia, percebemos que ela possibilitava uma rotina pedagógica que harmonizava e entrelaçava práticas com a linguagem escrita com tantos outros modos das crianças representar e atribuir sentido ao mundo.

Nessa perspectiva, para efeito de análise, estruturamos 2 (duas) subcategorias, *linguagem Verbal (oralidade e escrita)* e escrita como representação e prática social.

4.3.1.2 Linguagem verbal (oralidade e escrita)

Presenciamos o trabalho com a sequência didática do sistema solar, a qual partiu da unidade didática do livro *Entrelinhas*, no qual a professora ampliou as atividades do livro com outras propostas. Dessa forma, no momento de conversa informal, anotado no nosso diário de campo, a docente nos relatou que:

A maior parte da sequência didática que a gente tem trabalhado tem sido dentro do livro. Trabalhamos muito no primeiro semestre com parlandas, né? Eles gostam demais. Mas agora estamos trabalhando com a unidade do livro, nós somos natureza, é a terceira unidade. Na verdade, somos natureza. (Diário de campo, 13 dez. 2022).

A professora planejou uma série de atividades que articula os conhecimentos das crianças com os conhecimentos científicos, dialogando com o que apregoa as DCNEI (Brasil, 2009), quando define o currículo da Educação Infantil como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009, p. 12).

Acompanhamos alguns momentos dessa sequência didática, dentre eles a exibição de vídeos, as rodas de conversa e a construção de uma maquete. Vejamos a descrição da roda de conversa que a professora realizou ao exibir o vídeo sobre o sistema solar.

4.3.1.3 Sequência didática do sistema solar

Para iniciar a roda de conversa sobre o sistema solar, a docente organizou a turma num semicírculo e comunicou que iriam juntos assistir a um vídeo sobre o referido tema, observei que as crianças já estavam realizando atividades sobre esse assunto, inclusive, segundo a docente, já tinha sido feito um levantamento dos conhecimentos prévios destas sobre o sistema solar. Vejamos a descrição da roda de conversa:

(A professora passou um tempo tentando conectar o notebook ao projetor. Após esse momento, exibiu o vídeo)

P - Então, vamos conversar um pouco sobre o vídeo, sobre o sistema solar.

P - Gente, aquela pesquisadora do vídeo falou sobre os astronautas. Vamos fazer de conta que vocês agora são astronautas que tem que coletar tudo sobre o sistema solar que vai aparecer aqui no vídeo.

P - Então, vocês agora que são os astronautas, certo? E vão fazer a viagem interplanetária. É uma viagem no espaço e vocês vão observar e conhecer o Sistema Solar e essas informações vocês vão repassar para as famílias de vocês quando vierem visitar nossa exposição aqui na nossa sala de aula.

(As crianças assistiram o vídeo com atenção, pensando junto com a professora sobre as imagens exibidas).

JG - Uma estrela, então, o sol é uma estrela?

P - Sim, é uma estrela.

P - Olha a terra, gente!

P - Quem é que tá girando perto da terra?

AJ - A lua.

P - Oh, gente. O maior planeta do sistema solar. Como é o nome?

C - Júpiter.

L - E ele fica longe, pq ele é mais gelado.

P - Mas tem mais gelado do que ele. Vamos ver quem é?

AG - É o que é cheio de lua.

P - Será que é saturno?

P - Pera aí, pera aí, um de cada vez, espera aí, deixa eu ouvir o JG.

JG - Quando fica a noite o sol fica do lado da terra.

P - Isso mesmo, JG.

JG - Tia, o sol ele é gigante e todos os planetas ficam ao redor dele.

P - Isso mesmo! Por isso é chamado de sistema solar. O sol fica no meio.

P - E o sol é um planeta?

JG - O sol é um planeta que é muito, muito quente

JG - Tia, se a pessoa chegar até o sol pode ter mutações, sabia?

A - O Sol é uma estrela muito quente.

P - Muito bem, A. Olhem a conclusão da A.

P - Só que o sol não é um planeta, ele é uma estrela que serve pra aquecer e iluminar os planetas.

P - Os planetas mais próximos do sol como a terra recebe calor

P - E os que ficam longe como eles são?

Crs: Gelados.

A - Tia, eu entendi que o sol é uma estrela que aquece todos os planetas, menos os gelados, porque ficam muito longe. Eles são tipo uma terra congelada.

JG - Se tivesse um robô eles conseguiriam.

P - Então, é por isso que tem os pesquisadores, eles vivem pesquisando e estudando, buscando alternativas e materiais que possam fazer com que esses robôs perfurem os planetas rochosos e tragam materiais para serem pesquisados.

P - Mas os planetas gasosos não dão pra fazer isso, porque é como eles fossem balões de ar.

A - Eu descobri que tem uma coisa que fica pegando o ar pras pessoas respirarem aqui na terra.

P - É chamado de atmosfera, é a atmosfera, por isso é que é aqui na Terra. A gente faz isso, e respira normalmente. Deixa eu concluir. Se for pra outro planeta o astronauta tem que usar uma roupa especial e aquele capacete, porque na lua e nos outros planetas não têm o mesmo ar da atmosfera que tem na Terra, o oxigênio? Que é o que a gente respira. Então, por isso, eles precisam de uma roupa.

(Transcrição, Infantil V, 13 dez. 2022)

Observamos que Cássia privilegiava o trabalho com a oralidade das crianças, tendo como objetivo que elas expressem suas vivências pessoais, como também dando a oportunidade para que desenvolvessem o conhecimento e o espírito científico, buscando articular seus conceitos cotidianos²⁹ com os construídos cientificamente.

Assim, a conversa ocorreu a partir de um determinado tema, isto é, o sistema solar, por meio do vídeo, intitulado “De onde vem a noite e o dia” (TV PinGuim). Nesse sentido, compreendemos que trabalhar com vídeos possibilita o contato das crianças com os diversos

²⁹ Baseadas na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, Espindola e Sousa (2015, p. 52) “definem que o conceito cotidiano é aquele que as crianças pequenas constroem no seu relacionamento com as pessoas mais próximas (família e amigos), em suas atividades práticas, interagindo com o mundo em que vivem, em uma relação experimental e intuitiva, com características primitivas e fora do campo das reflexões, da consciência”. Esses conceitos são formados no dia a dia em conversas informais, brincadeiras, descobertas, questionamentos, quando a criança apreende aquilo que sua capacidade psicológica permite naquele momento.

modos semióticos pelos quais o conhecimento transita, por meio de diversas linguagens, Assim, Rojo (2012) destaca que: “[...] Nos vídeos temos a modalidade verbal em áudio (as falas do narrador [...]) e nas imagens em vídeo – imagens em movimento filmadas ou digitalizadas, além de outras imagens (estáticas) incorporadas a edição de vídeo” (Rojo, 2012, p. 20).

O momento possibilitou que as crianças e a professora intercalassem explicações sobre o vídeo com as compreensões que as crianças já tinham sobre o tema. A docente demonstrava respeito pela forma singular que as crianças pensavam, já elas utilizavam explicações fantasiosas e conceitos cotidianos.

Assim, em nenhum momento, presenciamos a professora falar que as crianças estavam erradas, mas, a partir do que elas concluíam, a docente realizava, por meio da fala, um movimento de ampliação, de interação que possibilitava ao grupo argumentar suas ideias e conclusões sobre o vídeo, instigando sua curiosidade. Nesse sentido, Hampaté Bâ (2010, p. 172) afirma que: “Se a fala é força é porque ela cria uma ligação de vaivém, que gera movimento e ritmos e, portanto, vida e ação. Esse movimento de vaivém é simbolizado pelos pés do tecelão que sobem e descem [...] uma fala criativa em ação”.

Portanto, presenciamos que a Professora Cássia promoveu uma roda de conversa que possibilitou um real diálogo, respeito e protagonismo de crianças e professora, possibilitando que as meninas e os meninos se expressassem sobre o que já sabiam sobre o sistema solar, conhecimentos trazidos de suas interações com familiares, amigos, passando, a partir daí, a ter acesso a conhecimentos sistematizados cientificamente trazidos no vídeo e pela professora.

4.3.1.4 Sistema de representação e prática social – corre cutia

No nosso terceiro dia de observação, presenciamos uma brincadeira dirigida, tempo diversificado realizado em sala com as crianças. A professora convidou as crianças para fazer uma roda no chão da sala e juntos com elas cantaram a parlenda: “corre cutia” comunicando que elas iriam brincar. Nesse instante, A.J. falou: “tia, a gente já pode brincar?”.

A professora então respondeu: “Vamos organizar a sala primeiro para a brincadeira acontecer, lembrar como se brinca e fazer a leitura da letra da parlenda”, esta já estava escrita num cartaz.

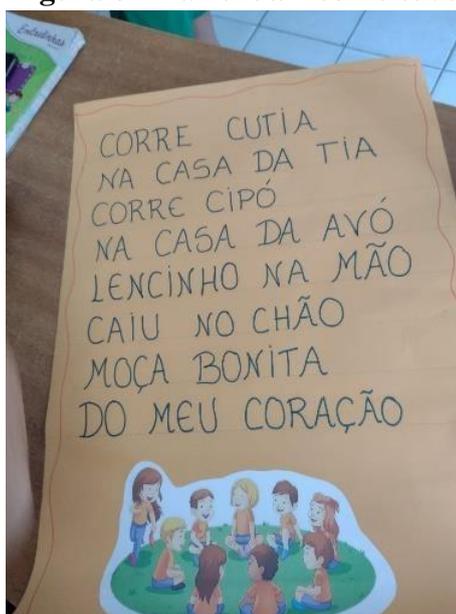
Adiante, segue a letra e os comandos da brincadeira cantada:

Corre cutia
 Na casa da tia
 Corre cipó
 Na casa da avó
 Lencinho na mão
 Caiu no chão
 Moça bonita
 Do meu coração

(Transcrição, Infantil V, 14 dez.2022)

No momento da leitura da parlenda, Cássia fazia uma leitura apontada, chamando atenção das crianças para a direção da escrita. Sobre isso, a BNCC (Brasil, 2017, p. 42) destaca que: “[...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita e a aprendizagem da direção da escrita [...]”.

Figura 6 – Parlenda – corre cutia



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Vejamos a descrição da exploração da parlenda: Corre cutiá

P - Corre, cutia na casa da tia. Corre cipó, na casa da vó. Lencinho na mão, caiu no chão. Moça bonita do meu coração.

(A professora e as crianças fazem a leitura apontada da parlenda).

P - Agora vamos observar a escrita dessas palavras pra gente descobrir quais são as que fazem rima no final da palavra.

P - Vamos ver aqui a palavra Tia, rima com qual palavra?

AE - Com a casa da tia.

P - Cutia, né? Aqui é a palavra cutia, né? Tão vendo? E essa daqui é a palavra tia.

P - O que tem de parecido na palavra tia e na palavra cutia? Observem aqui.

JG - O ti e o A

P - E como forma o som TIA?

AG - o TI e o A

P - Muito bem, como é que fica?

P - Olha só, gente. dentro da palavra CUTIA também tem a palavra TIA.

(Uma criança se levanta e mostra pra professoras quantas vezes a palavra TIA aparece apontando no texto. A professora explica que o que ela estava fazendo diz respeito a quantas vezes a palavra aparece na parlenda).

(Nesse momento, a professora demonstra impaciência com a turma).

AE - Tia, porque a senhora tá brava?

P - Tô brava, porque esse menino não para, até rimou, né? Tô brava porque esse menino não para

(Todos começam a rir).

P- Até rimou, né?

P - Agora vamos ver aqui outra palavra que faz rima? Corre cipó na casa tia, corre cipó na casa da vó

P - Cipó vai rimar com o quê?

AE - Casinha da Avó,

P - Lencinho na mão, caiu no chão.

P - Chão rima com qual palavra

AE - Chão e mão

P - Isso! Chão e mão

Prof - Quais são as letras que tem aqui no final?

JM - A e O

P - O JM já identificou outra palavra que termina igual a chão que é coração. Lencinho na mão, caiu no chão, moça bonita do meu coração.

P - Agora nós vamos fazer uma lista de palavras.

P - Nós vamos fazer uma lista de palavras que rima com cutia, com cipó e com mão. Certo?

P - Vou fazer um quadro aqui.

(Transcrição, Infantil, 14 dez. 2022)

Após esse momento, as crianças foram brincar. Segue descrição da brincadeira:

P - A J vai ser a primeira. Nós vamos baixar a cabecinha. Bate a cabeça no joelho e vamos começar, vamos lá!

P - Corre, cutia comigo, vamos falar comigo, corre cutia na casa da tia, corre cipó na casa da avó, lencinho na mão, caiu no chão, moça bonita do meu coração.

P - Bote a mão pra trás pra ver quem foi que ficou com o lenço.

P - AG, pois agora a AG. vai ser a cutia, não? AG vai pra frente, pronto.

(Mais uma vez a música era cantada e as crianças corriam deixando o lenço atrás de algumas delas. Nessa brincadeira, a professora garantiu a participação de todas as crianças).

(Videogravação, Infantil, 14 dez. 2022)

É importante trabalhar com textos da tradição oral, pois eles possibilitam que as crianças experienciem a sonoridade, o ritmo e as rimas presentes. Nesses textos, é fundamental destacar que, na realização dessa prática, a professora priorizou refletir sobre o sistema de escrita antes de vivenciar a brincadeira com as crianças.

Tendo em vista que elas aprendem por meio de experiências que são individuais e singulares, acreditamos que a docente poderia ter realizado primeiramente a brincadeira com o texto de tradição oral, tal como as crianças pediram, para posteriormente ter realizado o trabalho com a sonoridade das palavras do texto, possibilitando que elas refletissem sobre os aspectos sonoros e gráficos da escrita.

Compreendemos que deva existir um cuidado especial quanto ao trabalho com textos da tradição oral (parlendas, quadrinhas, cantigas de roda, cantigas de ninar, dentre outros), pois eles permitem a reflexão sonora da linguagem. Contudo não devem ser usados na escola de forma mecânica, servindo meramente como suporte para trabalhar com letras, sílabas e rimas (Girão; Brandão, 2021).

Assim, para se alcançar o trabalho com a reflexão do sistema de escrita, em especial, da sua dimensão sonora, por meio desses gêneros textuais, é preciso priorizar os textos que as crianças mais apreciam, pois, no trabalho com a escrita na Educação Infantil, o interesse das crianças deve ser sempre priorizado, como também empoderar a turma quanto ao conhecimento do texto, fazendo com que memorizem para também realizarem tentativas de leitura do texto escrito.

Tendo em vista essa reflexão, Cássia, num momento de conversa, nos falou que:

Quando a gente estava trabalhando com parlendas exploramos bastante a parte da oralidade com as parlendas, aí depois eu trouxe o texto escrito". (Diário de campo, 14 dez. 2022).

A partir de todo esse cuidado, o professor deve tomar esses textos de tradição oral como exemplos e mostrar para as crianças que eles podem ser representados por meio da escrita para posteriormente propor reflexões sobre as rimas, a sonoridade das palavras, tendo em vista essa reflexão. Sobre isso, Leal e Silva (2011, p. 69) afirmam:

A partir de textos como esses, podemos incentivar as crianças a perceber as similaridades sonoras entre as palavras e a prestar atenção à relação entre segmentos sonoros e seus correspondentes na escrita (letras, sílabas, palavras etc.). Por serem curtos, tais textos são facilmente memorizados, o que permite com que as crianças “leia sem saber ler”, por meio do ajuste do texto oral, que conhece de memória, ao texto escrito. Essa situação pode favorecer o que a escrita “nota” no papel são os segmentos sonoros das palavras, e não os significados a eles associados.

Observamos, portanto, que a professora preza pelos eixos do currículo da Educação Infantil, explicitados nas DCNEI (Brasil, 2009), isto é, as interações e a brincadeira. Nesse sentido, também considera o que a BNCC (Brasil, 2017) aborda sobre os referidos eixos, tomando a brincadeira como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Assim, o documento versa que:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2017, p. 38).

A descrição acima também nos revela um momento de muita descontração, alegria e interação das crianças, as quais demonstravam envolvimento com a brincadeira, na qual a professora também trabalhava a atenção, a concentração, o senso de direção, o equilíbrio e a agilidade.

Adiante, analisamos a subcategoria *Indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização*, estabelecendo relação com os documentos oficiais – DCNEI (Brasil, 2009) e BNCC (Brasil, 2017) – e as práticas pedagógicas com a linguagem escrita observadas.

4.3.1.5 Alfabetização e letramento

Escrevendo a criança começa a entender que ela pode escrever tudo o que ela fala, quando a gente estava trabalhando isso, teve dias que eles chegaram e falaram. Tia, eu quero fazer uma cartinha para fulano, eu queria fazer uma cartinha pra minha mãe, pro meu pai, dizer eu te amo. Tia, como é que escreve? Eu te amo? Como é que escreve o nome da minha mãe? Elas chegavam me pedindo isso e aí eu via que elas já tinham uma percepção de que, se ele quer escrever alguma coisa que ela fala, ela vai precisar usar a forma correta. Ele não pode usar qualquer letra, qualquer palavra para dizer aquilo que ela quer dizer, aquela mensagem que ele quer passar, né? Então, ela já compreende que existe uma formalidade ali naquela escrita, não é? Elas vão percebendo isso a partir da educação infantil. (Professora Cássia, dez. 2023)

Para iniciar as discussões sobre essa categoria, torna-se oportuno refletir sobre o trecho presente na entrevista da professora Cássia, no qual a docente faz uma reflexão sobre o interesse que as crianças manifestam em desvendar a mágica que compõe esse sistema notacional que é a escrita (Morais, 2014), solicitando da professora ajuda para escrever determinada palavra, pois já começaram a compreender que, para escrever, é preciso utilizar letras, as quais não podem ser escritas de qualquer forma, mas obedecendo a uma ordem.

O trecho também nos revela que as crianças com suas indagações e observações transitam entre as especificidades da alfabetização, como também do letramento como prática social que se materializa por meio dos textos orais ou escritos, os quais, por sua vez, possibilitam nossa interação no mundo. Nessa perspectiva, Soares atribui ao letramento o conhecimento e aprendizado dos usos sociais da escrita para “ler, interpretar e produzir textos” (2021, p. 12).

Nesse sentido, sem pedir autorização do adulto (Ferreiro, 1999), a criança reflete e se encanta por esse objeto cultural. Dessa forma, ressaltamos nossa defesa do compromisso de a Educação Infantil assegurar às crianças o direito de ter acesso à língua escrita por meio de práticas carregadas de propósito e sentido, entrelaçando os processos de letramento e alfabetização.

Nessa perspectiva, para efeito de análise, estruturamos 1 (uma) subcategoria, *indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização*.

4.3.1.6 Indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização – a história do leão que não sabia escrever e a casinha da vovó

Antes de iniciar a atividade do livro, a professora solicita que as crianças se acomodem nas duas fileiras com os dois conjuntos de 4 (quatro) mesas e 8 (oito) cadeiras organizadas na sala e solicita que elas peguem seus lápis para fazer a atividade, Cássia também pede ajuda de uma delas para entregar o livro didático aos colegas.

Após esse momento, a professora orienta que as crianças abram o livro na página 87, onde consta uma atividade que farão. A docente juntamente às crianças realiza a leitura da página do livro didático, no qual consta a capa de um livro de literatura infantil, intitulado *A história do leão que não sabia escrever*, do escritor Martin Baltscheit, ancorados em algumas questões topicalizadas para a professora e as crianças realizarem inferências, interpretações sobre a capa do livro. Na página posterior, consta também um pequeno resumo do livro, o qual foi lido por Cássia. Para finalizar, na página seguinte, havia uma atividade de escrita da primeira

letra dos nomes dos animais da história.

Vejam, a seguir, a transcrição do momento da história:

P - Bom, gente, abram o livro na página 87

(As crianças procuravam a página do livro).

P - Óh! MA, você perdeu o livro? Vou colocar aqui um livro só pra você acompanhar.

P - Isso aqui que vocês estão vendo é de uma capa de um livro. Parece com o quê?

AE - Parece uma carta

P - Sim, parece com uma carta, com o envelope de uma carta, né? Mas é a capa de um livro. Eu vou ler aqui pra vocês, pra vocês saberem qual é o título do livro, tá? A história do leão que não sabia escrever.

P - Vamos observar aqui essa capa, né? Esse desenho, essa figura. Vamos observar o que que a gente vê.

P - O que é isso que está escrito aqui?

(Apontando para o título do livro, mas as crianças ficam em silêncio).

P - É o título que está escrito aqui, ó, a letra dele, a letra que está escrita, é chamado de letra cursiva, é uma letra que a gente faz de uma forma mais desenhada. A gente usa aqui na sala a letra bastão ou de forma, mas também tem esse outro tipo de letra, a cursiva.

(As crianças começaram a perguntar sobre a diferença da letra bastão e cursiva).

P - Vou escrever como seria leão cursivo e bastão

AE - Mas aqui é um L?

P - Sim, é um L. Olha o L cursivo e o bastão

P - Essa letra cursiva é uma letra escrita de uma forma mais desenhada? Então vou. Na história, na capa do livro, está escrito assim.

P - Eu vou escrever aqui o título da história? A história do leão que não sabia escrever em verde letra de forma e em vermelho letra cursiva. Vou escrever aqui novamente pra vocês verem como é.

P - Então vejam aqui, gente, óh! de verde letra de forma e escrito com a letra cursiva, de vermelho. Então a mesma coisa que está escrito em cima está escrito aqui embaixo só muda o formato da letra

Criança. Mas parece que é diferente, né? Vocês acham que tem diferença? Qual é a diferença pra vocês?

P - J Qual foi a diferença que você observou?

J - É mais desenhadinha, tia.

P - A e você?

A - Que as palavras estão diferentes.

P - É a mesma palavra escrita com letras diferentes.

P - No primeiro ano vocês vão conhecer mais sobre essa letra.

P - Olha a letra H em cursiva e a letra H em bastão, em letra de forma.

(Explica que as letras mesmo em diferentes grafias têm a mesma função).

P - A capa do livro parece com o quê mesmo?

Crs. - Com uma carta.

A - Ele queria manda uma coisa pelo leão.

P - Sim, mas o que ele queria enviar?

A - Uma carta.

P - Mas o que ele não consegue fazer?

AE - Escrever.

AE - Ele ficou feroz e apareceu outros animais pra ajudar ele a aprender a escrever.

P - Vocês acham que o leão de verdade pode aprender a escrever?

A - Não.

AE - Ele não tem mão.

A - Ele pega o lápis com a pata.

P - Será que ele conseguiria pegar o lápis com a pata e escrever.

P - Vocês acham que é possível outro animal aprender a escrever?

JG - Sim, o macaco.

P - Por quê?

João - Ele tem uma mão.

P - Bom, então agora do outro lado eu vou ler pra vocês. O que é que fala a história do livro.

(A professora fez a leitura do resumo).

P - Será que ela ajudou ele a escrever, a leoa sabia ler e escrever.

A. Mas ele já não tinha falado pra ela.

P - Mas ele queria aprender a escrever para escrever outras coisas.

AE - A cachorrinha tava de óculos.

P - Foi mesmo, a cachorrinha ajudando o leão a escrever

P - Muito bem!

P - Agora, vamos virar a página da 88 e vamos para a página 89.

P - Pronto, gente coloquei aqui na lousa o que está no livro pra gente completar.

P - Aqui parece os animais que foram ajudar o leão a escrever a carta.

P - Peguem o lápis. Quem não pegou lápis ainda?

P - Vamos olhar os primeiros animais que ajudaram o leão a escrever a carta?

P - Como é o nome desse animal?

AE - Macaco.

P - Abutre.

P - O abutre parece com um urubu.

P - Observem que em cada palavra dessa falta a primeira letra do nome do animal.

P - Qual a primeira letra de macaco?

JG - M.

(A professora escrevia no quadro e as crianças copiavam no livro).

P - Qual será a primeira letra de abutre?

(A professora fala ressaltando o A).

A - A.

LE - É o A de avião também.

P - Muito bem, LE.

P - Agora, crocodilo. Qual será a letra?

J - É o G.

P - Se eu colocar o G fica grocodilo e é crocodilo.

AE - É o C,

P - Agora, nós vamos fechar o livro. e vocês vão desenhar sobre a história do leão que queria aprender a escrever

(Transcrição, Infantil V, 08 dez. 2022)

Antes de realizar a atividade escrita, refletindo sobre o sistema de escrita, por meio da nomeação, do reconhecimento e da grafia das letras do alfabeto, Cássia realizou a leitura da capa do livro e do seu resumo.

Em seguida, possibilitou um momento de conversa para pensar juntamente às crianças sobre os pontos topicalizados que constavam na atividade da história, dentre eles: o que representam as imagens que aparecem na capa do livro? A capa do livro se parece com o quê? Que relação você acha que existe entre o título da história e o formato da capa? Leão precisa saber escrever? É possível um leão saber escrever?

Assim, nesse movimento de compreensão da capa e do resumo do livro, por meio dos pontos elencados, a professora reflete com as crianças o papel que a escrita tem na nossa vida, tendo em vista que o fato de o leão não saber escrever estava o impossibilitando de comunicar para a leoa os seus sentimentos, por meio da escrita do gênero textual carta.

Em diálogo com o que descrevemos anteriormente, Brandão e Albuquerque (2021, p. 102) afirmam “que as crianças devem ser incentivadas a entender para que serve ler e escrever [...] sendo ponto de partida do trabalho de alfabetização que se inicia na Educação Infantil”.

Diante da concepção que o letramento e a alfabetização não devem ser dicotomizados, Cássia, ao ser perguntada sobre o que são esses processos, nos respondeu:

Eu me lembro muito do meu avô que dizia, fulano é uma pessoa letrada, então eu. Eu cresci ouvindo essa palavra letrada. Então para eu entender, eu ficava me perguntando. O que é uma pessoa letrada? Será que é uma pessoa que sabe as letras. Aí depois eu fui entender que uma pessoa letrada na expressão dele é uma pessoa que tem, que adquiriu muito conhecimento, né? Falando da questão da criança, não adianta, é muito fácil a gente colocar uma criança, um texto para uma criança escrever e vão dizer, olha como ela escreve bem, tem uma letra linda, mas será que ela sabe o que ela escreveu ali? Muitas vezes a criança só repete, não é? Ela só copia, então quando ela avança na alfabetização e no letramento dela ela sabe o que escreveu, sabe o que se fala, sabe o que se lê, não é? (Professora Cássia, dez. 2023).

Também constava na atividade do livro um tópico referente às especificidades da alfabetização, sendo ele: O título da história está escrito com letra manuscrita. Por que você acha que é assim? Constava também a atividade que solicita que as crianças escrevessem a primeira letra dos nomes dos animais. Nesse sentido, a descrição acima revela que as atividades do livro adotado consideram a indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização, tão defendida nesta pesquisa.

Contudo, sabemos que há uma linha muito tênue nas práticas que consideram as especificidades da alfabetização na Educação Infantil. Portanto, torna-se oportuno refletir sobre o trabalho com as letras, seja pensando em nomeá-las, identificá-las ou grafá-las, evitando práticas que fragmentam o conhecimento sobre a linguagem, nas quais as vogais são apresentadas primeiro, depois as consoantes e, em seguida, as sílabas para se chegar às palavras e aos textos. No momento da entrevista, quando Cássia foi perguntada sobre como trabalhava com a linguagem escrita, ela corrobora essa reflexão ao responder que:

Antes você tinha a ideia de que a criança ia aprender primeiro as letras, depois juntar as sílabas, depois formar palavras, depois chegar ao texto. Hoje, a gente sabe que não é assim. É importante a criança ter uma visão do texto, de ver um livro, de ver como é uma história completa e a partir daí trabalhar tudo isso. (Professora Cássia, dez. 2023)

Além do mais, a discussão sobre os tipos de letras – manuscrita/cursiva ou de imprensa/bastão/fôrma e maiúsculas ou minúsculas – mais indicados para se trabalhar com as crianças dessa etapa educativa, é de fundamental importância para que consigamos nos distanciar de concepções vinculadas a uma alfabetização mecânica e a uma língua sem vida presente no mito “obrigação da alfabetização” (Brandão; Rosa, 2011), já debatido em nosso referencial teórico.

Nesse sentido, as crianças chegam à escola tendo visto, no seu contexto social e familiar, vários tipos de letras. No entanto, percebemos que Cássia privilegiava o trabalho com a letra

maiúscula de imprensa, pois, nos dias que acompanhamos suas práticas, como também nos materiais escritos que compunham a organização do ambiente da sala e nos momentos que a professora escrevia para as crianças, esse tipo de letra era privilegiado.

Nessa perspectiva, consideramos desnecessária uma atividade no livro didático da Educação Infantil que foque a atenção para os tipos de letras, pois as crianças que ainda não se apropriaram do sistema de escrita têm muita dificuldade de compreender que uma mesma letra pode assumir diferentes formas. Não é à toa que, na transcrição acima, uma das crianças diz que “as palavras estão diferentes”, sendo corrigida pela professora: “É a mesma palavra, escrita com letras diferentes”.

Acreditamos que esses conhecimentos são pertinentes quando as crianças já estão alfabetizadas, ou seja, na etapa do ensino fundamental. Desse modo, compreendemos que trazer essas reflexões para as crianças sobre os tipos de letras não é algo fundamental na Educação Infantil, pois as crianças pequenas têm dificuldade em perceber a estabilidade das letras, ou seja, que, mesmo que o tipo de escrita mude, a palavra escrita continuará sendo a mesma.

Na Educação Infantil, Leite e Albuquerque (2011) indicam que há várias justificativas para adoção do trabalho, de preferência, com letras maiúsculas de imprensa, sendo elas:

[...] essas letras estão muito presentes no cotidiano das crianças, em vários textos suportes textuais (outdoors, capas de livros, placas, rótulos de embalagens, etc.); são letras mais facilmente identificadas pelas crianças nas palavras, já que é claro onde a letra começa e termina, o que não ocorre com a letra cursiva; são letras com um traçado mais simples e, portanto, mais fáceis de serem produzidas, não sendo, inclusive, necessário um treino sobre a sua movimentação. (Leite; Albuquerque, 2011, p. 111).

Ademais, o trabalho com a letra de imprensa diminui a chance de realizarem práticas de puro treinamento motor, fazendo as crianças passarem horas desenhando o movimento das letras, ou seja, é de suma importância o trabalho com estas para que as crianças comecem a compreender o sistema de escrita alfabético, contudo, as práticas devem sempre ser bem pensadas.

O fato de não haver necessidade de sobrecarregar a criança com a grafia e a reflexão da letra manuscrita não desconsidera a necessidade de organizar o ambiente da sala, oferecendo suportes e gêneros textuais escritos com uma variedade de letras, bem como de promover atividades que realmente contribuem para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, nessa etapa educativa. Assim, no momento da entrevista, Cássia nos falou o seguinte sobre esse processo:

Eu acho que o contato no dia a dia com a linguagem escrita é algo para ser sempre explorado, né? Que é importante que seja explorado e que a criança cada vez tenha contato com essa linguagem, não é pra ela já se apropriar na Educação Infantil dessa linguagem, mas pra ela ter convívio, né? Aí quando ela chegar no primeiro ano, isso não será algo estranho a ela, mas que seja algo que já faça parte do cotidiano dela, né? Eu acredito que esse é o aspecto que a educação infantil e o infantil V devem propiciar com a linguagem escrita, né. (Professora Cássia, dez. 2023).

Portanto, o fundamental é compreender que esse convívio diz respeito a possibilitar que as crianças tenham acesso a situações em que elas comecem a conhecer o nome das letras, estabelecendo relação com o próprio nome e o nome dos colegas, da professora, dos familiares, dentre outras palavras, iniciando o processo de compreensão que as letras representam os sons da fala, que, para se escrever uma palavra, se utiliza no geral mais de uma letra, podendo ser repetida dentro desta, que palavras diferentes não podem ser grafadas com a mesma cadeia de letras e que agrupá-las acarreta uma determinada sílaba, propriedades essas que não são percebidas, por exemplo, por crianças pré-silábicas (Ferreiro, 1999).

Cássia, no momento da entrevista, nos disse que:

Hoje a gente tem muito apoio do livro que a gente utiliza na prefeitura e a gente vai a partir da sequência dele. Eu acho ele um livro muito rico. Ele tem uma sequência didática, é muito boa. Só que assim, junto com ele a gente tem que também trabalhar outras situações em que as crianças possam também explorar a escrita, não só ficar focada naquilo ali, né? Naquela sequência do livro, né? Também tem que oportunizar outras situações. (Professora Cássia, dez. 2023).

Nos dias de observação, percebemos que esse recurso era encarado pela professora como prioritário, além disso, em alguns momentos, ela ampliou as unidades temáticas, como no caso da sequência sobre o sistema solar; e, em outros momentos, ela se limitava a realizar a página da atividade do livro.

Consideramos que o trabalho com o livro pode ocorrer na Educação Infantil, contudo, é importante que seja encarado como recurso auxiliar. Além disso, a professora deve desenvolver um olhar reflexivo, crítico e criterioso sobre as unidades temáticas sugeridas, e, assim, caso apareça alguma atividade que se distancia da identidade da Educação Infantil e do trabalho com a linguagem escrita por meio de práticas com sentido, a docente deve revê-la.

Tendo em vista que é inegável o trabalho com as letras do alfabeto na Educação Infantil, percebemos que a BNCC (Brasil, 2017) não sinaliza algo concreto sobre como as docentes podem realizar o trabalho com as letras, inclusive não pontua nenhum objetivo de desenvolvimento e aprendizagem sobre o trabalho com estas. Assim, de modo amplo, ao apresentar o campo de experiência *escuta, fala, pensamento e imaginação*, o documento versa que:

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (Brasil, 2017, p. 42).

Ademais, a atividade realizada por Cássia nos mostra que a reflexão sobre o sistema de escrita emerge de um resumo de uma história, ou seja, a alfabetização é trabalhada a partir de um contexto de letramento. Além disso, sinaliza-nos a importância de se pensar em práticas com a linguagem escrita realmente fundamentais, superando uma visão fragmentada dessa linguagem.

Para realização dessa prática, a professora solicitou que as crianças organizassem um semicírculo para juntas fazerem a leitura e pensarem sobre os sons das palavras da parlenda *A casinha da vovó*. No extrato, segue o trabalho realizado:

P - Vamos aqui comigo falar lenda da casinha da Vovó para que eu possa escrever aqui, Prof. Como é que começa?

AE - A casinha da vovó.

P - Peraí. Eu não consigo escrever rápido assim.

P - Como escreve casinha?

AE - A.

P - Mas pra ficar CA tem que colocar o quê?

JK - O C.

P - Sim, o C.

P - E o SI.

AE - I.

P - Mas tem que colocar o S, pra ficar SI. se não, fica CAINHA.

Crianças rindo: CAINHA.

A professora soletrando cada letra escreve.

P - NHA.

P - De quem é a casinha?

Crs - Da vovó.

Prof. Como se escreve vovó?

J - L.

P - Se eu colocar L fica LOLÓ.

P - É a casinha da Loló? ou Vovó?

Crs em coro - Vovó.

P - VOVÓ.

(As crianças repetiam Lolô e vovó e riam)

P - A casinha da vovó é cercadinha de quê?

Crs em coro - Cipó.

P - Quem está do lado de cá vira sua cadeira pra ver melhor

P - Como se escreve cercadinha?

(Crianças ficam em silêncio).

(A professora soletra e escreve CER CA DI NHA).

P - Qual palavra tem mais letras? casinha ou cercadinha? Vamos contar?

(As crianças contam junto com a professora quantas letras as palavras tem).

(Em seguida, recitaram a parlenda juntas com a professora)

P - O café tá demorando, com certeza não tem pó.

P - E que pó é esse?

AE - Pó de café

P - Isso! A vovó tem que comprar o pó ou pegar emprestado com a vizinha.

P - Então, vamos ver aqui nessa parlenda como termina essas palavras que rimam, ou seja, que o som final da palavra é igual a outra.

P - O que vocês acharam de parecido aqui? O som final? de vovó rima com o quê?

AE - Vovó e cipó.

P - Nós temos três palavras que fazem rima: vovó, cipó e pó.

Prof. vamos falar a parlenda completa?

(Crianças recitam a parlenda completa).

P - Vamos observar a palavra casinha e cercadinha?

A - As duas terminam com a letra A.

P - Certo! Mas além da letra A o que tem mais parecido.

A - Aponta para as letras finais.

P - Casinha e cercadinha eu tenho o NHA.

AE - letra N

(As crianças achavam que rimar era só repetir letras em qualquer parte da palavra).

(A professora mostrou que a rima está no som do final das palavras).

P - Café rima com pé.
P - Agora vamos observar outro detalhe.
P - Casinha começa com a letra C
P - Quais outras palavras começam com a Letra C?
Crs - Cercadinha.
P - Certeza.
(JK aponta pra café).
P - Cipó.
P - seis palavras começam com a letra C.
P - Qual palavra tem mais letras Cipó ou pó?
JG - Cipó
P - Isso!
JG - Cipó em 4 letras, tia
P - e pó?
JG - Tem duas.

(Transcrição, Infantil V, 21 dez. 2023)

Nesse sentido, Leal e Silva (2011, p. 63) destacam que: “[...] nas brincadeiras com as palavras, o foco de atenção das crianças recai não sobre os aspectos referentes ao significado das palavras ou aos sentidos do texto, e sim sobre os recursos mais diretamente ligados aos aspectos sonoros da linguagem”.

Assim, por meio da exploração da parlenda, a professora trabalhou questões relacionadas à reflexão sobre o sistema de escrita, por meio da consciência fonológica. Percebemos que no desenvolvimento do trabalho com o gênero supracitado, Cássia contemplou processos importantes, tais como: a leitura e a recitação do texto para memorização, a contagem oral das letras de algumas palavras para comparar a maior e menor palavra, como também o som final (rimas) nas palavras.

Segundo Lima e Alcântara (2022, p. 28): “a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que apresenta a identificação e a manipulação de unidades da linguagem oral, como fonemas, sílabas, rimas, dentre outros”. Nesse sentido, na entrevista, Cássia nos relatou o seguinte:

Quando vou escrever palavras com eles, né? Faço elas pensarem como é que escreve essa palavra? Que letras escrever, quantas letras são? Será que essa letra se repete? Essa palavra tem o som final igual a qual? Eu tento fazer elas pensarem um pouco sobre isso. (Professora Cássia, dez. 2023).

Em coerência às reflexões, convidamos Morais, Silva e Nascimento (2020), que ao falarem sobre consciência fonológica, nos dizem que essas habilidades são importantes para que as crianças se apropriem da leitura e da escrita, embora os referidos autores assumam que não é o suficiente para essa apropriação.

Assim, da mesma forma que a professora trabalhou com a parlenda *corre cutia*, Cássia priorizou, primeiramente, incentivar a memorização da parlenda, como também a escrita do texto para leitura do grupo. Em seguida, com a parlenda escrita em um papel madeira, realizou a leitura apontada e a interpretação do texto em articulação com a reflexão sobre o sistema de escrita, contemplando o aspecto sonoro da linguagem, por meio das rimas e da contagem de letras.

Assim, no momento de fazer uma leitura apontada do texto, chamando atenção dos meninos e meninas para a rima no final de algumas palavras e para o tamanho de cada palavra, essa forma de interagir com o texto escrito permite que as crianças realizem associações de conhecimentos já construídos sobre a linguagem, como na situação em que JG falou que cipó tem mais letras que pó.

Munida da compreensão de que as crianças gostam e se divertem com parlendas, trava-línguas, adivinhas, quadrinhas, dentre outros texto que possuem rimas, aliterações, ritmos e movimentos, Cássia comentou em uma conversa informal: “as crianças gostam demais de rimar as palavras, os nomes delas, elas riem, brincam”, corroborando esse comentário da professora, Soares (2017, p. 179) assevera que “a sensibilidade de crianças a rimas e aliterações tem sido considerada uma das dimensões da consciência fonológica que pode ter relação com a aprendizagem da leitura e da escrita”.

Quanto ao trabalho com a sonoridade das palavras, a BNCC (Brasil, 2017), no campo *escuta, fala, pensamento e imaginação*, traz o objetivo EI03EF02 versa que “inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos”. Assim, o referido documento comenta, de modo genérico, sobre essa questão, sem especificar melhor como realizar esse trabalho.

Nessa esteira, acreditamos que a BNCC (Brasil, 2017) poderia explicar mais que o trabalho realizado com textos de tradição oral, é necessário que as crianças leiam junto à professora, de preferência utilizando a leitura apontada, memorizem o texto, descubram as palavras que rimam, contem as letras e/ou sílabas das palavras, dentre outras ações. Contudo, o

importante é que essas práticas aconteçam sempre guiadas por interesses e necessidades das crianças, como também pelas situações criadas pela docente e pela turma, dando sentido à linguagem escrita.

Desse modo, considerando que é por meio das interações e da brincadeira que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser seguidas, acreditamos que, além de trabalhar com os textos, é fundamental que se pense sobre a sonoridade, tamanho, composição e decomposição das palavras por meio de jogos que permitam essa reflexão. Vale ressaltar que, infelizmente, não acompanhamos nenhum desses em nossa observação participante. Sobre isso a professora Cássia nos falou:

Tenho alguns jogos para pensar no sistema de escrita, sabe? Tem o alfabeto móvel, né? E usamos muito no início, agora no final do ano como eles foram se deteriorando, a gente parou mais, tinha diversos joguinhos de palavras, de montar palavras, e tinha um que eles gostavam muito, que era bingo de letras, né? (Diário de campo, 21 dez. 2023).

O depoimento da professora nos fez refletir sobre a necessidade de junto às crianças a professora criar jogos de linguagem com materiais reciclados, elementos da natureza. Tendo em vista que as crianças precisam aprender por meio da brincadeira, consideramos que o excesso de lápis e papel são meios que mais distanciam do que aproximam as crianças da escrita.

Ao realizarmos esta análise, constatamos que as professoras exploraram a linguagem escrita com as crianças, considerando a sua complexidade, tendo em vista seu entrelaçamento com a oralidade, como também o entendimento de que a escrita pode ser concebida como um sistema de representação no qual a criança percorre um caminho para desvendar sua lógica, bem como prática social materializada por meio de gêneros orais e escritos.

No entanto, foi possível identificar, em alguns momentos, nas práticas pedagógicas realizadas pelas docentes, a escrita proposta de maneira mecânica e descontextualizada, com pouca exploração de materiais, ambientes e posturas corporais. Ao relacionar o que preconizam os documentos oficiais da Educação Infantil (DCNEI, 2009; BNC, 2017) acerca da alfabetização e do letramento com as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita realizadas pelas professoras regentes das salas observadas, foi revelado que os referidos documentos dialogam com o processo de letramento, sendo a alfabetização invisibilizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita de professoras do Infantil V de uma Escola Municipal e de um Centro de Educação Infantil da rede de ensino de Fortaleza. Desse modo, buscamos descrever as práticas pedagógicas com a linguagem escrita desenvolvidas no Infantil V e relacionar o que preconizam os documentos oficiais da Educação Infantil (DCNEI, 2009; BNC, 2017) acerca da alfabetização e do letramento com as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita, realizadas pelas professoras regentes das salas observadas.

No estado da arte desta pesquisa, realizamos estudos por meio dos quais objetivamos fazer uma leitura sobre o que converge e diverge desta investigação com dissertações e teses das 05 (cinco) regiões do país, bem como buscamos destacar as contribuições trazidas no referencial teórico deste trabalho, composto principalmente pelos estudos de Marcuschi (1997; 2010); Brandão e Leal (2011); Soares (2017; 2021); Ferreiro e Teberosky (1999; 2008; 2011); Vygotsky (2007); e Luria (2010).

Quanto às participantes da pesquisa, a investigação tinha como um dos critérios de escolha selecionar professoras que participaram da formação em serviço voltada para professoras do Infantil V, ofertada pela SME em colaboração com o Governo do Estado (Programa Aprendizagem na Idade Certa/MAISPAIC) em 2017, intitulada *Leitura e escrita na Educação Infantil: possibilidades e desafios*.

A partir desse critério, realizamos um levantamento manual das frequências da referida formação de 2017, bem como da formação de 2022, direcionada às professoras do mesmo agrupamento. O levantamento nos permitiu mapear os nomes das professoras, as instituições e os distritos em que estavam lotadas, bem como quantificar quantas delas participaram da formação de 2017. Além disso, conseguimos identificar algumas professoras que continuaram lecionando em turmas de pré-escola (Infantil V) entre 2017 e 2022.

Com esse levantamento, realizado manualmente, das frequências das referidas formações, percebemos que muitas docentes que participaram da formação de 2017 já não estavam mais lotadas no Infantil V, em 2022. Como sabemos, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza possui um quadro significativo de professoras temporárias, portanto, inferimos que muitas dessas docentes poderiam estar lotadas em outros agrupamentos da Educação Infantil ou na etapa do ensino fundamental, como também terem sido desligadas da Rede.

Sendo assim, foi enviado um questionário com o objetivo de fazer uma análise exploratória do perfil e das concepções sobre a linguagem escrita das professoras identificadas.

O referido questionário foi respondido por 16 (dezesesseis) docentes. Por meio da análise desses perfis e das concepções e, considerando outros critérios de escolha, sendo eles: estar lotada em turmas do Infantil V no período de 2017 a 2022; ser professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza; ter respondido, previamente, o questionário *Google Forms* enviado por meio do *WhatsApp*; e apresentar disponibilidade em participar voluntariamente da investigação, foram selecionadas as participantes aptas a contribuir com esta pesquisa.

Desse modo, entramos em contato com algumas dessas docentes e as convidamos para participarem das demais etapas do estudo. No entanto, apenas 02 (duas) professoras aceitaram nosso convite, sendo uma delas lotada em uma EM e a outra num CEI da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

A análise das práticas com a linguagem escrita da professora da EM e da docente do CEI nos revelou que as duas organizavam a rotina pedagógica subsidiadas pelas orientações da Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, considerando os tempos permanentes e diversificados.

Observamos que as docentes tinham atenção em garantir o máximo possível a integração desses tempos, por meio de uma rotina que potencializava as especificidades dessa etapa educativa, buscando zelar por práticas que considerem as múltiplas linguagens das crianças e o seus modos singulares de darem sentido ao que vivenciavam, como também a realização diária desses tempos, apesar de termos observado, nos dias em que estivemos em campo na EM e no CEI, que o tempo da leitura de histórias nem sempre foi realizado, tendo nos chamado atenção por ser um tempo de letramento fundamental para a interação das crianças com os livros, zelando pelo desenvolvimento do comportamento leitor das pequenas e dos pequenos.

Foi expressa, na descrição das práticas pedagógicas com a escrita, que as professoras exploraram esse objeto cultural com as crianças, considerando a sua complexidade, tendo em vista seu entrelaçamento com a oralidade, como também o entendimento de que a escrita pode ser concebida como um sistema de representação no qual a criança percorrer um caminho para desvendar sua lógica, não sendo, portanto, uma mero espelho da fala e prática social materializada por meio de gêneros orais e escritos, os quais possibilitam a interação entre as pessoas, e entre elas e o mundo.

Ao relacionar o que preconizam os documentos oficiais da Educação Infantil DCNEI (Brasil, 2009) e BNCC (Brasil, 2017) acerca da alfabetização e do letramento com as práticas observadas, percebemos que os referidos documentos dialogam com o processo de letramento, sendo a alfabetização invisibilizada.

Diante da complexidade da linguagem escrita, as práticas da professora da EM e do CEI buscaram interligar a escrita e a oralidade, demonstrando que as professoras compreendem que essas modalidades da linguagem verbal não devem ser hierarquizadas ou colocadas como sobrepostas uma à outra. Desse modo, presenciemos momentos, em especial, práticas de oralidade, como a roda de conversa, que possibilitaram uma potente interação verbal dos grupos de crianças, promovendo a escuta, a fala e a interlocução das crianças e das professoras.

Assim, a professora da EM demonstrava paciência e uma escuta atenta às observações feitas pelas crianças e planejava práticas com a oralidade, nas quais as meninas e meninos dessem sentido ao que vivenciaram, lançando perguntas às crianças com objetivo de desenvolverem maiores argumentos e interpretações sobre suas experiências, expressar seus sentimentos, suas interpretações das histórias, das vivências, das experiências pessoais, sendo incentivadas a fazerem o uso oral da língua.

A professora do CEI também não omitia práticas de oralidade com o grupo de crianças. Tinha uma postura de escuta aguçada e sempre buscava fazer desse momento um forte contexto de interação verbal, como também planejava ações as quais o grupo podia cantar e recitar textos da tradição oral, ou seja, textos passados de geração a geração. Conversas sobre variados temas que emergiram de diversos contextos, tais como: assuntos que a professora levava para o grupo para iniciar um debate, propostas do livro didático e experiências pessoais das crianças.

Quanto a apresentar a escrita para as crianças, considerando-a como um sistema de representação e como uma prática social, as docentes das duas instituições chamavam atenção das meninas e dos meninos para a perspectiva simbólica da escrita como um sistema de representação de segunda ordem, pois representa os sons da fala, contudo imbuída por princípios e regras, sendo algumas delas já possíveis de serem compreendidas pelas crianças da Educação Infantil. Além disso, as professoras utilizavam-se da perspectiva da escrita como uma prática social, fazendo as crianças perceberem que essa linguagem nos permite atuar no mundo, bem como atribuir sentido a ele, portanto, o trabalho com esse objeto cultural emergia, preferencialmente, de situações nas quais os textos tinham um papel central.

Assim, por meio de uma rotina pedagógica que contemplava atividades individuais, em grupo, mas preferencialmente coletivas, as professoras trabalhavam aspectos do letramento, possibilitando que as crianças fossem protagonistas em diversas práticas com essa linguagem, fazendo-as pensar sobre: o quê? para quê? para quem? E como escrever, provocando no grupo reflexões sobre a função social da escrita.

Considerando o trabalho com esse objeto cultural como um sistema de representação e prática social, a professora da EM destacava a natureza simbólica dessa linguagem, tendo

atenção com a construção dos caminhos percorridos pelas crianças na compreensão desse objeto cultural. Além disso, organizava momentos em que a cultura escrita se materializava na sala, por meio da brincadeira de faz de conta, linguagem própria da criança e preâmbulo da escrita.

As situações com esse objeto cultural emergiam das unidades temáticas do livro didático e também do trabalho com projetos e sequências didáticas organizadas pela professora a partir da leitura que ela fazia sobre os interesses e as necessidades do grupo de crianças.

Nesse sentido, no desenvolvimento das práticas, a docente se colocava como escriba da turma, em situações de registro coletivo, priorizando a escrita de gêneros textuais, tendo como objetivo as trocas sociais entre os sujeitos. Além disso, a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética também era trabalhada, no qual a docente chamava atenção das crianças sobre o alfabeto, a escrita do nome próprio e da agenda escolar. A professora incentivava as crianças a pensarem sobre como as palavras são escritas, que letras colocar, que sons formar, bem como o que dizer, isto é, o conteúdo do texto.

No entanto, ainda percebemos práticas nas quais a escrita era proposta para o grupo de maneira mecânica e descontextualizada, relacionada a uma visão dicotomizada dos processos de letramento e alfabetização. Inclusive, com o nome próprio das crianças, palavra fundamental que serve de ponto de partida para escrita de outras palavras, contribuindo para a compreensão do sistema de escrita alfabética.

Ademais, no tempo que passamos em campo, não observamos incentivo para que as meninas e os meninos, ao escreverem, explorassem diversos materiais, ambientes e posturas corporais, ou seja, a escrita só era realizada pelas crianças sentadas em suas cadeiras, com lápis e papel em cima das mesas, além disso, a escrita por meio de modelos era privilegiada, em detrimento de uma escrita espontânea, de próprio punho, a qual poderia servir de elemento de estudo para, posteriormente, a professora realizar intervenções, como também fomentar nas crianças o sentimento de que podem escrever sem medo de errar, fazendo uso de suas hipóteses e/ou níveis de escrita.

Por sua vez, tendo em vista o trabalho com esse objeto cultural como um sistema de representação e prática social, a professora do CEI destacava em sua prática a natureza simbólica dessa linguagem, tendo atenção em perceber os conhecimentos que as crianças já possuem sobre esse objeto cultural, por meio de um trabalho de reflexão sobre o sistema de escrita pautado na consciência fonológica, por meio de brincadeiras com as palavras, com textos de tradição oral, como as parlendas, explorando rimas e a contagem do tamanho das palavras presentes nesse gênero textual. Além disso, observamos que a professora priorizava que as crianças recitassem, memorizassem o texto para posteriormente explorá-lo por meio da escrita.

As situações com esse objeto cultural primavam pela postura questionadora da professora e o seu olhar atento aos gêneros textuais que as crianças mais apreciavam, tendo em vista que o trabalho com a escrita na Educação Infantil deve ser norteado pelo interesse das crianças, como também deve se dar chamando atenção do grupo sobre o papel da escrita na nossa vida.

Observamos também que a professora priorizava, em seu planejamento, o trabalho com o livro didático, e que, em alguns momentos, a docente ampliava as unidades temáticas, e em outros, realizava a atividade do livro tal como era apresentada. Consideramos que tornar o livro uma espécie de prescrição, muitas vezes, afeta o olhar mais crítico da professora sobre o que as unidades didáticas e as atividades do livro trabalham em relação à escrita, com informações desnecessárias às crianças, sem considerar seus níveis e/ou hipóteses de escrita e seus interesses e necessidades.

Partimos do princípio de que o registro escrito no livro pelas crianças, como também pela professora se colocando como escriba da turma para assim refletir sobre o sistema de escrita, só deve ocorrer posteriormente às experiências com propostas de brincadeiras, conversas, dramatizações, ou seja, primeiro se experiencia por meio do corpo, da fala, dos sentidos, tendo em vista que as crianças aprendem por meio de experiências que são individuais e singulares, para depois registrar graficamente e pensar sobre o sistema de escrita alfabético.

Durante o tempo que passamos em campo, não presenciamos brincadeiras de faz de conta organizadas com artefatos da cultura letrada que incentivassem as crianças a brincarem de escrever, explorando diversos materiais, vivenciando diversas posturas, ou seja, a escrita só ocorria pelas crianças sentadas nas cadeiras com lápis e papel ou com o livro didático sobreposto na mesa.

O trabalho com o nome próprio poderia ter sido mais valorizado, tendo em vista que só presenciamos apenas um momento de chamada das crianças, ou seja, as práticas com a linguagem escrita do nome próprio ocorriam de modo corriqueiro, sem um planejamento mais minucioso, com exploração de fichas, jogos, alfabeto móvel, brincadeiras, situações que as crianças pudessem refletir e reconhecer seus nomes e os nomes dos colegas.

Além disto, presenciamos momentos em que as crianças escreviam espontaneamente, em especial, seus nomes, mas não observamos possíveis intervenções, ou seja, não presenciamos situações posteriores que problematisassem essa escrita espontânea feita pelas próprias crianças, como também presenciamos o desperdício de situações nas quais as meninas e meninos poderiam escrever outras palavras.

Embora ainda tenhamos identificado práticas descontextualizadas e mecânicas, como também espontaneístas, as professoras tomavam a indissociabilidade desses processos na maioria das práticas pedagógicas com a linguagem escrita. Inferimos que essa atitude das duas docentes têm relação com o fato de serem profissionais que buscam estudar sobre letramento, alfabetização e as especificidades da Educação Infantil, optando por estarem lotadas nessa etapa educativa há mais de 10 (dez anos), bem como participarem das formações oferecidas pela Rede e organizarem sua rotina pedagógica por meio do planejamento, a partir da consulta de outros documentos, tais como: a Proposta Curricular da Rede e a Proposta Pedagógica da instituição. Consideramos que os textos das DCNEI (Brasil, 2009) e da BNCC (Brasil, 2017) possuem um teor genérico e destacam o trabalho com o letramento, mas omitem as facetas da alfabetização, em especial a linguística que preza pela reflexão do sistema de escrita.

Diante disso, consideramos que esta pesquisa pode contribuir para o trabalho com as políticas de formação voltadas para professores da Educação Infantil, por meio do aprofundamento sobre a linguagem escrita e sua complexidade e a perspectiva indissociável do letramento e da alfabetização, bem como ampliar o olhar sobre os documentos que regem essa etapa educativa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Claudia dos Santos. **Alfabetizar letrando**: para além dos conceitos e das práticas. Um estudo sobre o que pensam professoras alfabetizadoras. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEITE, Tânia Maria Rios. Explorando as letras na Educação Infantil. *In*. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 93-116.
- ALCÂNTARA, Maria Polyanne Andrade; LIMA, Yasmin dos Santos. Vamos entender de... pares mínimos e consciência fonológica. *In*. MOURA, Ana Célia Clementino; SERAFIM, Mônica de Souza. (org.). **Vamos entender de linguística e alfabetização**. Juazeiro do Norte/CE: Editora dos autores, 2022. p. 28-32.
- ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva de Bakhtin. Curitiba: UFPR, 2014.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**. [S. l.], v.22, n.40, p.95-103, 2013.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução. José Fonseca. São Paulo: Ed. Artmed, 2009.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem escrita e as crianças: superando mitos na Educação Infantil. **Caderno de formação**. São Paulo, v. 3, p. 121 -134, 2009.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: BRASIL. (org.). **Currículo em movimento**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. p.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, 2022.
- BETONI, Suzana Tais. **Linguagem escrita na Educação Infantil**: práticas de uma professora pesquisadora. 2021. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15007>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as inimiguinhas em ação? BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.p. 87-114.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa. *In.*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-32.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. **Propostas curriculares para a educação infantil**: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. Campinas: COLE, 2013. p. 137- 159.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11. 738 de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB nº 20/2009** – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Resoluções do Conselho Nacional de Educação Resolução CEB Nº 01/99 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Resolução CEB nº 5/2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CAMPOS, Daise Ondina de. **Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor**. 2015. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado. **Documento Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado, 2019.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. Ruth Rissin Jusef. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1979.

CHARLOT, Bernad. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZIANE, Paulina. Eu, mulher... Por uma nova visão do mundo. **Abril – Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, abr. 2013.

CONTINI JUNIOR, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. *In.*: KATO, Mary Aizawa (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 2010. p. 53-104.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza de. Pedagogia decolonial antirracista: tecendo o conceito. *In* COSTA, Ricardo César Rocha; CRUZ, Eliane Almeida de Souza de; VIDIPÒ, George; SILVA, Roberto Carlos Costa; GOMES, Luiz Rafael. (org.). **Decolonialidade, educação e antirracismo**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2021. p. 71-84

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola. *In.* BRASIL (org.). **Caderno 8 – Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola**. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil). Brasília, DF: MEC, 2016. p. 15-33.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância? *In.*: BRASIL. (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a criança no ciclo de alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015. p. 47-55.

FERREIRO, Emília. O ingresso nas culturas da escrita. *In.* FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 55-66

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília; ZEN, Giovana Cristina. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Revista Práxis Educacional**. [S. l.], v. 18, n. 49, 2022.

FORTALEZA. **Resolução nº 002/2010**. Fortaleza: Conselho Municipal de Educação, 2010.

FORTALEZA. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2020.

FRADE, Cristina Alves da Silva; VAL, Maria das Graças da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças Castro. **Glossário CEALE: termos de alfabetização**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas educativas e práticas pedagógicas: questões epistemológicas. LACONEX@O. **Reflexões que transformam e inspiram**, João Pessoa, [S. l.], n. 9, ago. 2020.

FREIRE, Diana Isis Albuquerque Arrais. **Letramento na Educação Infantil: concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza**. 2018. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

FREIRE, Maria Alda de Lavor; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. A organização do trabalho pedagógico da educação infantil: entrelaçamento de concepções, saberes e conhecimentos. *In.*: PEREIRA, Francisco Vítor Macêdo; FEITOSA E PAIVA, Geórgia Maria; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). **Ensaio interdisciplinares e humanidades – volume VI**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 236-256.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. *In.*: BRASIL. (org.). **Caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil). Brasília, DF: MEC, 2016. p. 15-35.

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 2008.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. A criança como sujeito de direitos no pensamento de Boaventura de Sousa Santos: diálogos com a sociologia da infância e implicações para a pesquisa em educação. **Eccos-Rev. Científica**. São Paulo, n. 56, p. 1-17, 2021.

GOMES, Maria Regiane Vidal Costa Simonetti; BRILHANTE, Luiza Hermínia de Almeida Assis; CALANDRINE, Simone Domingos; SIMÕES, Ana Paula dos Santos Alves. Acompanhamento para a aprendizagem do nome próprio na Educação Infantil: uma estratégia de avaliação da Rede municipal de Fortaleza. *In.*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES, 7., 2016, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2017. p. 149-165.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. **História geral da África I**. Editor J. Ki-Zerbo. 2 ed. Brasília: Unesco, 2010.

HORNN, Maria da Graça; FOCHI, Paulo Sérgio. A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. *In.*: SIMPÓSIO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES – NORMAL EM NÍVEL MÉDIO. 6., 2012, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: SCFDN, 2012.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 2004.

KATO, Mary Aizawa. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 345-400, 2010.

KRAMMER, Sônia. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil. *In.*: BRASIL. (org.). **Caderno 6 – Currículo e linguagem na educação infantil**. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil). Brasília, DF: MEC, 2016.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. *In* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-32.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKY, Lev Semenovich et al. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, [S. l.], v. 9, p. 119-145, jan./dez. 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. Ed. 10 São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Suely Amaral. O processo da aquisição da escrita na Educação Infantil. *In.*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores associados, 2009. (coleção polêmicas do nosso tempo, nº 91). p. 21-36.

MELLO, Suely Amaral. **O Mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores associados, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Jaqueline de Fátima dos Santos; SAMPAIO, Carmen Sanchez. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. *In.* ZACCUR, Edwiges (org.) **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 149-170.

MORAIS, Artur Gomes. Base nacional comum curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização ABALF**, Vitória, v. 1 n. 2 jul./dez. 2015.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexandro; NASCIMENTO, Gabryella da Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**. [S. l.], v. 25, e250018, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2010.

NUNES, João Batista Carvalho; THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; FARIAS, Isabela Maria Sabino (org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: Ed.: UECE, 2011.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2014.

OLIVEIRA, Sueli Ferreira. **Lápis cor de pele**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2017.
PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal; ARAÚJO, Mairce. A “palavra mundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. *In.*: ZACCUR, Edwiges. (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

PESSOA, Silvério. **Educação, arte e consciência**. Podcast. [S. l.]: Youtube, 2020.

PIMENTA, Carlos. **Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais (manual)**. Porto: Húmus, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. *In.* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012. p. 35-54.

SILVA, Mellina. **Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na Educação Infantil**. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Francisca Leandro Egito. **Práticas de letramento na Educação Infantil: o caso de uma escola da Rede Pública do Distrito Federal**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

STREET, Brian **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**. [S. l.], v. 2, n. 3, 2013.

TRIVINOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, E. **Eu ainda não falei, eu quero falar – os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares**. 2018. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. In.: COLE, M; STEINER, V. J; SCRIBNER, S; SOUBERMAN, E. (org.). Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 7. ed. São Paulo: Martins Fonseca, 2007.

WEISZ, Telma. **Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado**. Programa de professores alfabetizadores (Profa.). Coletânea de textos. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2011.

XIMENES, Priscila de Andrade Silva. **Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão – GO** (manuscrito) 2015. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação, Goiás (GO), 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Apêndice A – Roteiro para entrevista estruturada e semiestruturada com as professoras da EM E CEI

Data: ____/____/____

Local: _____

Horário – Início: _____ Término: _____

Entrevistada:

Entrevistador: _____

1. Para você, como deve ser o trabalho do professor no cotidiano da pré-escola, em especial, no Infantil V?
2. O que você considera como mais importante nesse trabalho?
3. Quais os conhecimentos teóricos sobre linguagem escrita, alfabetização e letramento você adquiriu na universidade?
4. Que outros espaços formativos você vem adquirindo conhecimentos sobre a linguagem escrita, a alfabetização e o letramento?
5. O que é linguagem escrita?
6. O que é alfabetização?
7. O que é letramento?
8. O que significa a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento?
9. Para você, como a criança aprende a escrever
10. Por qual motivo você apresenta o mundo letrado para as crianças da sua turma?
11. Como você organiza as práticas de escrita? Qual o ponto de partida? Como pensa a organização do ambiente? Com que regularidade?
12. Como ocorre a introdução das crianças com algumas atividades escritas, tais como: a escrita da agenda e do nome próprio?
13. Existe alguma ação mais específica realizada pela escola referente a escrita do nome próprio?
14. O que prevalece na sua sala, escrita com modelos ou escritas espontâneas?
Exemplifique:
15. Para você, as crianças se interessam pela linguagem escrita? Se sim, liste alguns exemplos de expressão desse interesse?

16. Qual importância você atribui a linguagem escrita nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças?
17. Como você investiga a relação das crianças com a linguagem escrita fora do contexto escolar, isto é, no ambiente familiar e/ou da comunidade?
18. Para você, até onde o professor de Educação Infantil deve ir quando se trata de realizar intervenções relacionadas à escrita das crianças?
19. Exemplifique intervenções realizadas por você quanto a linguagem escrita das crianças?
20. Como você avalia sua lotação em turmas de infantil V desde 2017?
21. Como você avalia a sua participação nas formações para o desenvolvimento do seu trabalho?
22. Que práticas pedagógicas você realiza com as crianças para que elas criem o gosto pela escrita?
23. Suas atividades, expressam práticas sociais e reflexão sobre o sistema de escrita?
Exemplifique:
24. Para você, os documentos oficiais, dentre eles Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) e Base Nacional Comum (BNCC, 2017) contribuem no planejamento das práticas com a linguagem, escrita, a alfabetização e o letramento na EI?
25. Para você, tem algum outro documento que subsidia o planejamento das práticas de escrita realizadas por você? Cite o documento.
26. Com que regularidade você escreve para as crianças (em quais contextos)
27. Com que frequência você permite que as crianças escrevam?
28. Quais intervenções você pensa a partir da escrita realizada pelas crianças?
29. Para você, as crianças devem se apropriar de quais aspectos da linguagem escrita na Educação Infantil?

Apêndice B – Questões para observação de campo

Turma: _____ Número de crianças: _____ turno: _____

Dia: _____ Horário inicial: _____ Horário final: _____

1. Quais os sujeitos presentes
2. Em seu planejamento estabelece objetivos e experiências que trabalham intencionalmente a linguagem escrita?
3. Em seu planejamento há articulação com os documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico da Educação Infantil (DCNEI e BNCC)?
4. Quais práticas da linguagem escrita foram vivenciadas?
5. Como o professor mediou a prática proposta?
6. É dada a criança a oportunidade de falar?
7. É dada a criança a oportunidade de escrever? Como isso acontece?
8. A escrita se faz presente na organização do ambiente da sala de referência? Por meio de quais recursos/gêneros/contextos comunicativos?
9. Como se deu a rotina hoje?
10. Aconteceu algo inesperado, que não estava presente na rotina?
11. A criança é considerada em suas necessidades e interesses, ou seja, é o centro do planejamento?
12. A criança é incentivada a escrever?
13. A escrita é vivenciada pela criança como prática social, articulada ao interesse e necessidade?
14. A escrita é vivenciada pela criança de forma mecânica?
15. A professora é escriba da turma? O que ela costuma escrever? Em que situações?
16. As práticas revelam dissociabilidade ou indissociabilidades entre os processos de letramento e alfabetização?