



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

A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E O PROCESSO  
DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA  
CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA  
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

ALINE JANELL DE ANDRADE BARROSO MORAES

MANAUS  
2015

ALINE JANELL DE ANDRADE BARROSO MORAES

A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E O PROCESSO DE  
APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA PRÉ-  
ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-  
CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli.

MANAUS  
2015

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M827a Moraes, Aline Janell de Andrade Barroso  
A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural / Aline Janell de Andrade Barroso Moraes. 2015  
241 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Criança pré-escolar. 2. Apropriação da linguagem escrita. 3. Prática pedagógica. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Bissoli, Michelle de Freitas II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ALINE JANELL DE ANDRADE BARROSO MORAES

**A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E O PROCESSO DE  
APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR:  
UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli.

Aprovada em 17 de dezembro de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas/ FAGED – UFAM

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa – Membro  
Universidade Federal do Amazonas/ FAGED – UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucíola Inês Pessoa Cavalcante - Membro  
Universidade Federal do Amazonas/ FAGED – UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suely Amaral Mello – Membro  
Universidade Estadual Paulista/ FFC – UNESP – Marília

A todos os professores da Educação Infantil que acreditam no potencial das crianças e que se colocam como mediadores entre elas e um mundo repleto de conhecimentos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem encontrei forças, constantemente, no decorrer dessa caminhada, para perseverar até o fim. A Ele toda honra e toda glória.

A minha família, por ter me dado a base para que eu chegasse até aqui, pelo apoio e por entender todas as minhas ausências.

A meu esposo, pelo amor incondicional e pelas palavras de motivação a cada momento.

A meus amigos e amigas pela torcida e compreensão.

A Michelle de Freitas Bissoli, minha querida e inesquecível orientadora, que me acolheu desde o princípio do curso de mestrado com todo carinho e atenção. Pela dedicação constante e incansável e pela enorme paciência. Pelos conselhos, pelas indicações de leitura, pelas correções minuciosas e por todas as oportunidades de crescimento. Por ter acreditado em mim sempre. Pelo exemplo como profissional comprometida com a educação e com a luta pela qualidade na Educação Infantil. Agradeço pelo privilégio de ser sua orientanda e por fazer desse processo de orientação e de pesquisa, um processo repleto de humanidade e de generosidade.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, Iolete Ribeiro da Silva, Suely Amaral Mello, Carlos Humberto Alves Corrêa e Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, pela dedicação à leitura deste trabalho e pelas contribuições que o enriqueceram.

Às várias pessoas que Deus pôs em meu caminho e que foram minhas grandes incentivadoras para o ingresso no Mestrado: Eliseanne Lima, Ilaine Both, Arlene Nogueira, Janilce Negreiros, Clotilde Tinôco.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, por compartilharem seus conhecimentos conosco, ampliando nossa visão.

Aos colegas da turma de Mestrado, pelo companheirismo.

Ao grupo de orientandas, pelas trocas, pelas viagens juntas para os congressos, pelas conversas, pelas ajudas a todo momento e pela atenção.

A Sônia Cláudia pela parceria nas produções, por compartilhar comigo suas experiências e por estar sempre disposta a me auxiliar quando precisei.

A Ana Lucena por ter se mostrado sempre solícita e prestativa a meu auxílio.

À FAPEAM, pela concessão de bolsa, cujo auxílio foi fundamental para que pudesse realizar meus estudos com maior profundidade.

À turma da graduação em Pedagogia onde realizei meu estágio docência, por terem me permitido partilhar e vivenciar experiências tão gratificantes para minha formação.

Em especial à Direção e as professora do CMEI Fonte de Esperança, que me receberam calorosamente e se disponibilizaram generosamente a me ter ao seu lado como pesquisadora. Sintam-se responsáveis, também, por esse trabalho! Espero contribuir, com ele, em outros momentos na própria escola.

Às crianças, sujeitos da pesquisa, que com toda a singeleza infantil, cativaram-me profundamente.

Ao Outro, aos Outros... a todos aqueles que passaram por minha vida e de alguma maneira deixaram suas marcas no que sou hoje.

**O menino que carregava água na peneira**  
*Manoel de Barros*

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

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

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

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

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

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

Com o tempo descobriu que  
escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser noviça,  
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

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

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

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

## RESUMO

Compreender que a apropriação da linguagem escrita implica a superação de práticas pedagógicas que privilegiam a memorização e a repetição de letras e sílabas se mostra como um conhecimento essencial para que os professores promovam a aproximação entre as crianças e a cultura escrita na pré-escola. A Teoria Histórico-Cultural preconiza que a escrita é um instrumento cultural complexo, para cuja apropriação são necessárias atividades com significado e sentido, nas quais o uso da escrita pelas e com as crianças aconteça segundo a finalidade para a qual esta linguagem foi criada. À Educação Infantil cabe formar as bases para a apropriação da escrita. Não é sua prerrogativa alfabetizar. Com o objetivo de refletir sobre o lugar ocupado pelo professor e suas práticas pedagógicas no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar, a partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural, desenvolvemos uma investigação que teve como sujeitos quatro professoras de crianças de cinco anos de um Centro Municipal de Educação Infantil, em Manaus. Como procedimentos metodológicos realizamos: entrevista coletiva com as professoras sujeito; observação de uma das turmas, para a qual foram utilizados os registros em caderno de campo, fotografias e filmagens; sessões de autoscopia com a professora da turma observada. Os dados gerados permitiram perceber que as concepções acerca da escrita subjacentes às atividades propostas às crianças pelas professoras ainda não incorporaram a compreensão de que esta linguagem se desenvolve a partir de práticas que enriqueçam as experiências com a cultura e as possibilidades de expressão da criança pelo desenho, pelo brincar, por atividades produtivas, além do contato com a cultura que envolve o escrever e que se concretiza em diferentes gêneros discursivos. Foi possível notar que as formas específicas de aprender das crianças pequenas não são, pois, consideradas ao planejar os fazeres na escola e que esse é um aspecto essencial a ser contemplado na formação inicial e continuada de professores, objeto privilegiados das investigações da Linha de Pesquisa Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos, à qual esta investigação se vincula. A pesquisa demonstrou que prover tempos e espaços de reflexão teórica acerca da prática pedagógica promove a ampliação das reflexões dos professores sobre seu fazer e possibilita mudanças ainda que iniciais nas propostas de escrita feitas às crianças.

**Palavras-chave:** Criança pré-escolar. Apropriação da linguagem escrita. Prática pedagógica. Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

The fact of understanding that the appropriation of the written language implies overcoming pedagogical practices that focus on memorization and repetition of letters and syllables is essential knowledge for teachers to promote rapprochement between the children and the writing culture in preschool. The Historical-Cultural Theory shows that writing is a complex cultural instrument. For a person to take ownership of such writing, it is necessary that there are activities with meaning and direction, in which the use of writing by and with children happen according to the purpose for which this language was created. The Early Childhood Education is responsible for forming the basis for the appropriation of writing. Its prerogative is not to literate the children. With the aim of reflecting on the role of teachers and their pedagogical practices in the written language appropriation process by a child in the preschool – considering the assumptions of historical-cultural approach – we have developed a research involving four preschool teachers, specifically for children of five years of age, from a local public preschool in the city of Manaus. The methodology was based both on interviews with the four teachers at the same time and on the observation of one of the classrooms – the information about this one was collected in a specific notebook, and was also registered by photos and short footages; there was even an autoscopia sessions with the teacher of the observed classroom. Through the collected information, one could notice that, when it comes to writing, the implicit concepts in the activities proposed by the teachers to children have not yet incorporated the understanding that this language is developed by practices that enrich the experiences with the culture and the possibilities of expression of the child by the acts of drawing, playing or practicing productive activities, as well as the contact with the culture surrounding the writing, which is converted into different genres of the speech. It was also possible to notice that the specific ways of learning of the young children have not been considered when the activities are planned at school. This is an essential aspect to be introduced in the initial and continued education of teachers, who are privileged object of investigation of research field training and practice of educators, considering the challenges faced in the Amazon region, to which this research is linked. This research has also shown that the act of providing time and space for theoretical reflection about pedagogical practice promotes the expansion of teachers' reflections on their doings, and it is the first step to provide changes on the writing proposals made to children.

**Key words:** preschool child. Written language appropriation. Pedagogical practice. Historical-cultural theory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Perfil das professoras.....	31
Quadro 2 – Crianças da turma de referência.....	31
Quadro 3 – Organização das sessões de autoscopia com a professora sujeito.....	58
Quadro 4 – Caracterização das práticas com a escrita da professora sujeito.....	181
Fotografia 1 - Produção de texto coletivo com as crianças a partir de uma visita a um Abrigo Infantil.....	209
Fotografia 2 - Produção de texto coletivo com as crianças a partir de uma visita ao zoológico.....	209
Fotografia 3 - Lista de alimentos feita para o lanche no Abrigo de crianças.....	215

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O percurso metodológico da pesquisa – Descobertas e desafios.....</b>	<b>18</b>
1.1 Caracterização do lócus da pesquisa.....	19
1.1.1 Entrada no campo.....	19
1.1.2 Caracterização da escola.....	22
1.1.3 Organização das “atividades” da escola.....	26
1.1.4 Caracterização dos sujeitos.....	29
1.1.4.1 As professoras.....	30
1.1.4.2 A turma de referência e sua sala.....	31
1.2 Opção metodológica para o encaminhamento da pesquisa.....	34
1.3 O Cotidiano da pesquisa.....	38
1.4 Produção e coleta de dados.....	40
1.4.1 Observação participante.....	41
1.4.2 Entrevista Coletiva.....	46
1.4.3 Autoscopia.....	51
1.4.3.1 Organização das sessões.....	54
1.4.3.2 Sessões de autoscopia com a professora Daniela.....	56
1.5 Categorias e análise dos dados.....	60
<b>CAPÍTULO 2 – Pressupostos da abordagem histórico-cultural para a formação de bases para a escrita na Educação Infantil.....</b>	<b>64</b>
2.1 A escrita como necessidade humana: a cultura escrita e seu papel na organização da sociedade.....	64
2.2 O desenvolvimento humano e a linguagem escrita.....	70
2.2.1 A escrita como função psíquica superior.....	76
2.2.2 Linguagem e pensamento.....	81
2.3 Linguagem escrita.....	86
2.3.1 O desenvolvimento da função simbólica e seu papel na apropriação da escrita: compreendendo a pré-história da escrita.....	97
2.3.2 Os estudos de Luria e suas contribuições para o entendimento do processo de apropriação da escrita pela criança.....	112
<b>CAPÍTULO 3 – A atividade como categoria de análise para o processo de apropriação da escrita da criança pré-escolar.....</b>	<b>121</b>
3.1 A criança em atividade.....	121
3.2 O brincar: a atividade principal da criança pré-escolar.....	143
3.2.1 O brincar e sua relação com a linguagem escrita.....	146
3.3 A atividade mediadora do professor.....	152
3.3.1 O Outro e os signos como mediadores entre o homem e a cultura.....	154
3.3.2 O papel do professor como mediador entre a criança e a cultura na Educação Infantil.....	156
3.3.3 A mediação em relação à escrita.....	172

<b>CAPÍTULO 4 – Reflexões sobre a prática pedagógica e suas implicações para o processo de apropriação da escrita pela criança pré-escolar.....</b>	<b>180</b>
4.1 A prática pedagógica da professora Daniela em relação à linguagem escrita.....	180
4.2 As reflexões sobre as práticas com a escrita geradas a partir das sessões de autoscopia.....	186
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>222</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>229</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>236</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE C – INVENTÁRIO DE LEITURA.....</b>	<b>240</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA.....</b>	<b>241</b>

## INTRODUÇÃO

A linguagem escrita é uma objetivação humana da qual todos precisamos nos apropriar para vivermos (DUARTE, 2013) e nos desenvolvermos numa sociedade que se constitui na/pela cultura escrita. A apropriação da linguagem escrita representa a condição essencial de participação com autonomia no mundo escrito em que vivemos e que por meio dela também podemos ter acesso a tudo mais que a ela se relaciona. O fato de não nos apropriarmos da escrita leva-nos a limitações e até mesmo a exclusões. Nessa perspectiva, entendemos que a escola é uma das instituições sociais que deve colaborar para que os que dela participam tenham condições iguais de atuar e intervir, por intermédio da linguagem escrita, na sociedade em que vivem.

Tendo em vista a importância da apropriação da linguagem escrita para todo o desenvolvimento humano, algumas pesquisas têm sido feitas procurando evidenciar esse processo e como a prática pedagógica tem influência direta no campo da Educação Infantil, como é o caso das investigações realizadas por Silva (2009; 2013), Girão (2011), Andrade (2011), Gobbo (2011), Bomfim (2012). Embora cada uma das autoras aborde mais especificamente um aspecto relacionado à escrita e a partir dele desenvolva seus argumentos – como o papel do desenho, do brincar, da produção de textos – todas convergem num mesmo pensamento: a não antecipação da prática pedagógica que tenha foco na alfabetização. Apresentam, ao contrário, a perspectiva de que uma prática que envolva os elementos da pré-história da escrita e que permitam o contato das crianças desde cedo com os gêneros discursivos e com atividades que com base no letramento são essenciais para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Sabemos que o processo de apropriação da escrita se constitui num marco para todo o desenvolvimento psíquico humano. As relações entre o pensamento e a linguagem são responsáveis por toda uma reestruturação e reorganização em nosso modo de pensar e de agir que, partindo da linguagem oral, vão se complexificando, dando-nos a capacidade de atuarmos por meio de um pensamento mais abstrato e altamente simbólico, que é a escrita (Cf. VYGOTSKI, 2012a; 2014). Isso significa um salto qualitativo enorme no desenvolvimento humano, levando-nos a atuar psicologicamente por meio do pensamento verbal. Contribui para que várias outras capacidades também se desenvolvam a partir dessa apropriação, como a memória, a atenção, o raciocínio, a forma de ver, compreender e de nos comportar no mundo e de nos estabelecer nele, ou seja, nos desenvolve integralmente – cognitivo/afetivamente.

Considerando que as crianças já nascem imersas num mundo que se organiza pelo escrito e que a escrita é usada intensamente em nossa vida, acreditamos ser de suma importância compreender e favorecer o processo inicial de apropriação desta linguagem pela criança, para que possa ir atuando e se estabelecendo na sociedade escrita da qual faz parte. Entendemos que esse processo é longo e que acontece gradualmente. Trata-se de um processo educativo.

Nesse sentido, entendemos que a atividade pedagógica do professor na Educação Infantil incide justamente sobre o período da pré-história da escrita e nos leva a considerar que sua atuação deve contribuir para a formação de bases da escrita por meio de atividades que permitam à criança ter experiências significativas com o desenho, com o brincar e com todas as demais linguagens.

Com base no que apresentamos até aqui, entendemos que cabe à Educação Infantil inserir as crianças no universo da cultura escrita e, para tanto, deve iniciar esse processo formando as bases para essa apropriação, tanto a partir do trabalho com textos em sua função social diante das necessidades de uso pelas crianças, como pelo desenvolvimento da função simbólica da criança, contribuindo para sua capacidade de expressão. Isso significa que as práticas antecipatórias de alfabetização não devem ser o cerne do trabalho com a linguagem escrita junto às crianças, pois nelas não se revela a escrita como uma necessidade humana, e muito menos estão presentes as características que a constituem. Isso contribui para a formação de uma visão equivocada sobre o que seja escrever.

Tendo em vista o papel que a linguagem escrita desempenha no nosso desenvolvimento psíquico e o impacto que ela traz a nossa vida como um todo, já há algum tempo temos sentido a necessidade de compreendermos como se dá o processo de apropriação da escrita pela criança. Durante a nossa experiência como professora da Educação Infantil viemos, no decorrer dos anos, nos inquietando com as práticas que tínhamos e também com o que presenciávamos em relação às atividades que tinham como foco a escrita. A insatisfação com as práticas que priorizavam a habilidade motora para a escrita, a memorização e a cópia das letras; a vontade de querer saber como realizar um trabalho que não tivesse essas tarefas como foco, nos levaram a querer buscar conhecimentos que ampliassem nossa visão e nos dessem um entendimento mais complexo sobre tal processo, para compreendê-lo em sua especificidade.

Esse processo de busca foi desencadeado no momento em que iniciamos, em 2010, uma Especialização em Educação Infantil/UFAM. O desejo de compreender como as crianças se apropriam da escrita, que já existia em nós, foi ampliado pelas leituras, discussões e estudos realizados durante as disciplinas do curso. Foi no contato com as disciplinas que começamos a

nos nortear sobre que referências buscar para nossos estudos. Vale destacar, também, que a visão de criança, de infância, da importância da Educação Infantil, das especificidades do aprender e do ensinar nessa etapa da Educação Básica, que nos foram apresentadas no decorrer do curso, serviram de suporte para que chegássemos ao estudo mais específico sobre a linguagem escrita, já que acreditamos que as práticas que envolvem a escrita não estão separadas de todo o contexto pedagógico em que se apresentam.

Porém, foi em 2011, ao começarmos a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotski (GEPEV/UFAM) liderado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michelle de Freitas Bissoli, quando tivemos acesso aos estudos da Teoria Histórico-Cultural. Tal contato para nós representou um marco em nossa trajetória profissional e acadêmica, na medida em que foi nos dando suporte para iniciarmos nosso entendimento sobre o processo de apropriação da linguagem escrita que tanto nos interessa, e acima de tudo pelo fato de encontrarmos nesse referencial uma ampla visão sobre o desenvolvimento humano, que queríamos conhecer desde o período da graduação, por acreditarmos que esse conhecimento serve de base para toda a dinâmica prática pedagógica.

A partir dos estudos realizados tanto no período da Especialização como no Grupo de Pesquisas, nosso desejo em aprender foi aumentando cada vez mais, pois agora conseguíamos visualizar um caminho a seguir para alcançar nosso objetivo, por meio do referencial a que tivemos acesso em ambas as situações. Sentimos, então, que precisávamos dedicar tempo para nos debruçarmos diante de todo o material de estudo que tínhamos ao nosso dispor, e aproveitamos que a escola em que trabalhávamos entrou num período de reforma e que tínhamos também um período de licença ao nosso dispor, e nos dedicamos a fazer as leituras e estudos necessários. Nesse momento foi como se uma cortina estivesse se abrindo em nossa frente diante do conhecimento a que estávamos tendo acesso, o que foi cada vez mais nos motivando e nos levando a fazer algumas reflexões que antes não conseguíamos fazer, pois não tínhamos referências que as desencadeassem. A partir de então, sentimos a necessidade de nos dedicarmos a uma pesquisa que permitisse continuar ampliando nossa visão sobre o processo de apropriação da escrita e sobre como a atividade pedagógica do professor pode ou não contribuir para ele, o que nos levou à decisão de nos inscrevermos, em 2013, no Processo Seletivo para o Mestrado em Educação do PPGE/UFAM no qual fomos aprovadas e que nos trouxe até o desenvolvimento dessa pesquisa.

Com base no que fomos estudando e com o que tínhamos como cenário em relação às práticas de escrita recorrentes na maioria das escolas infantis, ainda tão arraigadas nos moldes

das práticas antecipatórias de alfabetização, com foco na preparação para o Ensino Fundamental, passamos a nos questionar nessa pesquisa sobre a relação entre a atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da escrita pela criança pré-escolar, mediante a abordagem histórico cultural, a partir das seguintes questões: como as crianças pré-escolares se apropriam da linguagem escrita segundo a abordagem histórico-cultural? Quais seriam as principais características desse processo de apropriação? Qual a relação entre as concepções de escrita da professora e a sua atividade pedagógica? Qual o papel da mediação do professor nesse processo de apropriação?

A partir dessas questões norteadoras, elaboramos os seguintes objetivos para nossa pesquisa.

Objetivo geral:

- Compreender o lugar do professor e de suas práticas pedagógicas no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar, a partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural.

Objetivos específicos:

- Conhecer como ocorre o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar sob o ponto de vista da abordagem histórico-cultural;
- Analisar as concepções de escrita subjacentes às atividades propostas às crianças pré-escolares pelo professor;
- Discutir como as atividades propostas pelo professor podem impactar o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças pré-escolares.

Organizamos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, descrevemos todo o percurso metodológico da pesquisa, iniciando com a caracterização do lócus e com a entrada no campo, trazendo também a caracterização dos sujeitos, a nossa opção metodológica para o encaminhamento da investigação, os procedimentos e instrumentos utilizados e as categorias de análise que foram elencadas a partir da pesquisa de campo, tendo por base o referencial teórico no qual nos apoiamos.

No segundo capítulo, trazemos os pressupostos teóricos de base a partir da abordagem histórico-cultural em relação à linguagem escrita. Nele apontamos que a escrita surge como uma necessidade humana, da qual todos precisamos nos apropriar para vivermos dentro de uma sociedade marcada pela presença da escrita. Destacamos, também, a relação entre a apropriação da escrita e o desenvolvimento psíquico, com a reestruturação do pensamento (relação linguagem e pensamento), e a sua formação como função psíquica superior. Apontamos, ainda,

a pré-história da escrita como conhecimento básico e essencial para todos os que trabalham com as crianças da Educação Infantil, tendo no exercício da função simbólica da criança e na sua capacidade de expressão o alicerce para que possa se comunicar por meio da linguagem escrita.

Para o terceiro capítulo dedicamos espaço para tratarmos dos conceitos de atividade e de mediação, com base na abordagem histórico-cultural, e sua relação com o processo de apropriação da escrita pela criança pré-escolar, por entendermos que a criança precisa estar ativa em seu processo de aprendizagem e é por meio da atividade mediadora do professor que isso pode ocorrer.

Gostaríamos de ressaltar que optamos por realizar um processo de escrita que contemplasse a análise conjugada dos dados à medida que esses foram se revelando junto ao referencial teórico. Por isso, não nos dedicamos a produzir nenhum capítulo exclusivo para análise dos dados. Assim, desde o primeiro capítulo, trazemos alguns dados produzidos acompanhados da análise que julgamos ser necessária, o que foi se intensificando cada vez mais no segundo e no terceiro capítulos.

No quarto capítulo, nos propomos a focalizar mais diretamente a prática pedagógica da professora sujeito, procurando fazer uma caracterização dessa prática e também analisamos alguns episódios que envolvem especificamente as crianças de sua turma de referência, no tocante à atividade pedagógica em relação à linguagem escrita. Atrelada a essa análise, trouxemos as falas da professora, produzidas nas sessões de autoscopia<sup>1</sup> que focalizaram os episódios selecionados, evidenciando seu processo de reflexão sobre a sua prática. Destacamos que o processo de pesquisa também pode contribuir para o início de um exercício de auto-avaliação e de reflexão da professora sujeito.

---

<sup>1</sup> De acordo com Sadalla e Larocca (2004, p. 421) “a autoscopia é [...] uma técnica de pesquisa e de formação que se vale de videogravações de ações de um ou mais sujeitos, numa dada situação, visando a posterior auto-análise delas. Em sua especificidade, a autoscopia supõe dois momentos essenciais: a videogravação propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão”.

## CAPÍTULO 1

### O percurso metodológico da pesquisa – Descobertas e desafios

O problema da definição ou escolha dos contornos não se resolve de uma vez por todas. O plano elaborado pelo pesquisador não é fixo e imutável como nas investigações estatísticas e experimentais; durante a pesquisa, as ideias mudam, as perspectivas se modificam... e os contornos do caso, conseqüentemente, transformam-se. No curso do trabalho, de fato, os dados que vamos recolhendo se coagulam não somente ao redor das problemáticas já presentes no plano do pesquisador, mas também ao redor de questões novas, inesperadas, que surgem do próprio caso e que se entrelaçam com as previstas, ou as substituem: podem ser novas associações que o pesquisador percebe, lados que os “atores” do caso evidenciam, aspectos que se impõem do lado de fora. (RABITTI, 1999, p. 131).

Encorajadas pela declaração da autora sobre o caráter não acabado e imprevisível do processo de pesquisa, nos sentimos desafiadas a descrever e a compartilhar, neste capítulo, o percurso metodológico de nossa investigação, considerando o modo como fomos trilhando o caminho da pesquisa, o que para nós também representa nosso percurso de formação como pesquisadora.

Concordamos com Perrelli, Rebolo, Teixeira e Nogueira (2013) que muitas pesquisas no âmbito acadêmico não têm exposto em seus textos “os esboços e traços hesitantes das pesquisas realizadas”, o que a nosso ver colabora para uma visão irreal de que, ao realizarmos uma pesquisa acadêmica, tudo transcorre de acordo com o planejado desde o início até o final, como se num “passe de mágica” tudo sempre acontecesse de acordo com o idealizado. Esses autores nos apontam que, muitas vezes, os pesquisadores

[...] publicam os resultados de suas investigações somente após um trabalho de depuração que as expurga dos erros cometidos e as isenta de interrogações que possam colocar em xeque a sua respeitabilidade como cientistas e, ademais, a da própria ciência. Essa prática deixa de prestar uma grande contribuição à ciência, pois, ao se abster do exercício da vigilância epistemológica, o pesquisador deixa de produzir conhecimento reflexivo da própria atividade de pesquisar, e é justamente esta condição necessária para que a ciência se coloque em discussão e caminhe no sentido da superação dos seus próprios obstáculos. (PERRELLI; REBOLO; TEIXEIRA; NOGUEIRA, p. 276).

Tendo em vista o que foi destacado pelos autores sobre o caráter reflexivo que a pesquisa pode proporcionar ao próprio pesquisador, intentamos, neste trabalho vivenciar esses momentos de reflexão e contemplá-los em nosso texto.

Destacamos, ainda, o caráter fortemente subjetivo que a produção do conhecimento possui, diante do qual cada pesquisador imprime sua forma de produzir esse conhecimento, mostrando que a ciência não tem somente seu lado racional, como declara González Rey (2005, p. 28), quando assevera que

[...] a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção.

Nesse sentido, procuramos em nossa escrita, preservar a subjetividade envolvida no processo de pesquisa.

Neste capítulo, trataremos das etapas da pesquisa, indicando a abordagem, os procedimentos de coleta/produção dos dados e de análise dos mesmos. Apresentaremos o lócus da pesquisa e os sujeitos participantes, bem como nossas primeiras aproximações com o objeto de estudo.

Caracterizamos nossa pesquisa como um estudo teórico-empírico de natureza qualitativa, com o qual buscamos compreender o processo de apropriação da cultura escrita pela criança pré-escolar, frente à mediação de sua professora.

## **1.1 Caracterização do lócus da pesquisa**

Apresentaremos os dados do diagnóstico da escola, buscando contextualizar a pesquisa, situando-a no tempo e espaço históricos.

### **1.1.1 Entrada no campo**

A entrada no campo de pesquisa constitui um dos elementos essenciais para a aproximação em relação ao objeto e aos sujeitos da pesquisa (NETO, 2002). Podemos considerar em nosso trabalho que essa entrada aconteceu de maneira rápida e tranquila, sem a imposição de dificuldades por parte da escola que nos recebeu, o que acreditamos ter sido facilitado pelo fato de já termos convivido nesse campo, não demandando um período de aproximação mais longo e gradativo.

Dentre tantas escolas da Rede Municipal de Educação de Manaus, optamos por realizar a pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil, que chamaremos aqui de CMEI Fonte de Esperança, localizado na zona sul da cidade, onde já havíamos trabalhado como

professora anteriormente à pesquisa e onde mantínhamos uma boa relação tanto com a direção quanto com as professoras da escola. Ao consultarmos a direção da escola para pedir a autorização para realizar a pesquisa, fomos prontamente atendidas com a assinatura da carta de anuência deferindo o pedido. Após essa autorização encaminhamos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFAM, cuja aprovação está inscrita sob o número 306744148.8.0000.5020, de 17 de junho de 2014.

Apresentamo-nos a todas as professoras da escola em uma manhã de planejamento pedagógico, e na oportunidade expusemos também nosso projeto de pesquisa e convidamos as professoras do 2º período a participarem desse processo de investigação, das quais recebemos a confirmação imediata. Procuramos deixar todas as professoras bem à vontade para aderirem ou não à pesquisa.

O fato de já termos trabalhado como professora nessa escola nos trouxe um misto de sentimentos e indagações em relação à pesquisa. Essa proximidade com o campo poderia representar um aspecto facilitador para a pesquisa ou poderia dificultá-la? Como as nossas impressões e análises sobre o objeto da pesquisa poderiam ser influenciadas pelo fato de já ter vivido e convivido com todos ali? Como criar um olhar que nos desse o equilíbrio necessário para fazer um movimento que contemplasse o rigor científico e, ao mesmo tempo, nos deixasse perceber as múltiplas nuances, revelações e contradições que comporiam o cenário da pesquisa diante da nossa familiaridade com ele? Que postura tomar para não cair nos extremos entre sermos pesquisadoras que se solidarizam com os problemas da escola, formando um olhar complacente com a realidade pesquisada ou o de estabelecer um olhar que responsabilize o professor pelos problemas da educação em nosso país? Até que ponto esperar uma reação positiva dos sujeitos diante dos resultados da pesquisa, sabendo que a pesquisadora já passou pela mesma realidade que eles enfrentam?

Acreditamos que muitos pesquisadores passam por essas indagações. Barbosa (2006, p. 28) também vivenciou, em sua pesquisa na Educação Infantil, um sentimento semelhante e relata que

A experiência de pesquisar em um universo familiar, na sociedade em que vivo, no meu ambiente de trabalho, tem dificultado o afastamento, ou melhor, o *estranhamento* com o objeto de pesquisa de pesquisa, no sentido de desnaturalizar as práticas observadas. Tentei criar um modo “estrangeiro” de ver [...], mas muitas vezes, isso não parece possível. Tenho como observadora, uma dificuldade muito grande para não estabelecer julgamentos, não pensar em soluções e não prescrever alternativas. Vício de professora? Pode ser.

Entendemos que seria preciso desnaturalizar nosso olhar para que conseguíssemos o distanciamento necessário para o desenvolvimento da investigação. Kosik (2002, p. 28) enfatiza que “para nos aproximarmos de uma coisa e da sua estrutura e encontrar uma via de acesso para ela, temos que nos distanciar dela [...]”. Consideramos que alcançar esse distanciamento foi um dos nossos maiores desafios.

Como em qualquer situação das nossas vidas, estamos suscetíveis a resultados positivos ou negativos a partir das decisões que tomamos. Não estávamos isentas disso no momento de estabelecer os critérios para a escolha do local onde a pesquisa de campo seria realizada. E, por isso, nos questionamos: ter familiaridade com os sujeitos da pesquisa poderia deixá-los mais à vontade nos momentos de observação e de discussão, permitindo que interagissem conosco de tal forma que não fariam com uma pessoa totalmente estranha a eles? Ou seria justamente o contrário? Ficariam constrangidos e receosos pelo fato de nos conhecerem, de modo que poderiam se fechar de maneira muito intensa para a pesquisa? Todas essas questões e outras mais se passaram em nossa mente no período de definição do local da pesquisa. Depois de ponderar sobre tudo isso, chegamos à decisão de que deveríamos optar pela pesquisa nessa escola. Acreditamos que, mesmo diante dessas inquietações levantadas, teríamos mais possibilidade de obter resultados positivos do que negativos, uma vez que acreditamos que poderíamos contribuir de forma mais efetiva e com maior propriedade a partir de onde viemos e para onde poderemos voltar, estabelecendo, assim, uma espécie de ciclo de formação como professora e pesquisadora – estando na realidade; saindo dela; voltando a ela com um referencial teórico mais ampliado e refletindo sobre ela por meio da pesquisa e, finalmente, voltando a ela novamente – vivenciando assim vários momentos importantes para nossa formação.

Concordamos com Kramer (2002, p. 54) em que “[...] nas ciências humanas e sociais, a neutralidade é não só um equívoco teórico, mas também uma impossibilidade prática [...]”. Cientes da impossibilidade de neutralidade diante do campo de pesquisa, procuramos equilibrar, na medida do possível, as impressões que já tínhamos do campo escolhido com o olhar atualizado de pesquisadora que tinha a possibilidade de ver os fatos sob outra perspectiva, agora a partir de um referencial teórico consistente.

Outro aspecto que também recebeu nossa atenção no processo de pesquisa foi o cuidado para não termos uma atitude de mera constatação da realidade, a partir dos conhecimentos anteriores que já tínhamos do campo. De acordo com Neto (2002, p. 55) “Às vezes o pesquisador entra em campo considerando que tudo que vai encontrar serve para confirmar o

que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas revelações [...]”. Ficamos atentas a essas novas revelações e, no decorrer de nosso processo de pesquisa foi preciso rever as ideias iniciais e os objetivos da pesquisa, além de redimensionar alguns aspectos que foram emergindo do próprio campo, o que para nós já significou um grande aprendizado como pesquisadora.

### **1.1.2 Caracterização da escola**

O espaço que hoje já está estruturado como escola iniciou suas atividades com crianças como um Centro Social Comunitário do bairro onde está localizado, no final da década de 1980. Nele aconteciam cursos de artesanato e algumas crianças também eram atendidas no momento em que os adultos faziam esses cursos. Somente em 1995, por um ato criação da Secretaria Municipal de Educação tornou-se exclusivamente uma escola que recebia crianças na idade pré-escolar nos dois turnos, porém seu espaço físico ainda não atendia as necessidades das crianças, devido a sua função de atendimento à comunidade anteriormente. Para que se estruturasse a escola que existe hoje, foi construído juntamente a esse antigo espaço um outro prédio, já com salas adequadas para atender as crianças, formando desde o ano de 2002 a estrutura do Centro Municipal de Educação Infantil que temos hoje.

O quadro de funcionários do turno matutino em 2014 era composto pela diretora da escola, por uma funcionária para apoio pedagógico<sup>2</sup>, por doze professoras, uma bibliotecária, duas merendeiras, uma agente de saúde, cinco auxiliares de serviços gerais e mais duas professoras readaptadas por conta de problemas de saúde que atuam em outras funções na escola: uma responsável pelos materiais do PESC<sup>3</sup> e outra pela sala do MDD<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Como o CMEI não possui uma pedagoga concursada para essa função no período matutino, a escola é liberada para que uma professora assuma a função de auxiliar do trabalho pedagógico, atuando junto aos professores, crianças e pais.

<sup>3</sup> PESC – Programa de Ensino Sistematizado das Ciências – O material proposto é apresentado em livros, acompanhados por uma Unidade Experimental (uma estante acessível às crianças, com modelos de anatomia e experimentos, com quebra-cabeça, dominós, jogos da memória, tabuleiros e sequência lógica) e um kit tecnológico para consolidação das atividades propostas, assim como Jogos Digitais produzidos especialmente para essa faixa etária. As atividades são divididas em movimento, linguagem oral e escrita, em uma perspectiva para o Letramento, Ciências e Arte, assim como a possibilidade de atingir outras áreas do conhecimento. Todo o material é acompanhado por sugestões de estratégias e procedimentos para o professor.

Fonte: Livro do Professor do PESC, 2014.

<sup>4</sup> MDD – Mesa Educacional Mundo das Descobertas é uma tecnologia educacional desenvolvida para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, pois oferece possibilidades e recursos didático-pedagógicos que promovem a socialização e a aquisição de conhecimentos por meio de Atividades Interativas Multimídia, Materiais Manipuláveis, Sugestões de Encaminhamentos e o Material do Aluno – Minhas Descobertas. Todos esses recursos foram desenvolvidos levando-se em consideração os componentes curriculares da Educação Infantil, conforme

O CMEI é constituído por doze salas de referência<sup>5</sup>, dispostas em dois prédios – A e B –, sendo quatro para as turmas de maternal, quatro de 1º período e quatro de 2º período, tanto no turno matutino como no vespertino, totalizando 422 crianças matriculadas em período parcial no ano de 2014.

Ao entrar na escola, pelo prédio B, nos deparamos com um corredor onde fica a secretaria da escola à direita e à esquerda a cozinha. Ainda no prédio B, existem seis salas de referência amplas, quatro de 2º período e duas de 1º período. Temos também a biblioteca/brinquedoteca da escola, a sala do MDD, um banheiro para os funcionários, dois banheiros para as crianças e um bebedouro. As salas de referência desse prédio ficam localizadas umas de frente para as outras, tendo um pátio amplo no meio delas, onde também ficam as mesas do refeitório e uma área livre para circulação. Nesse pátio são realizadas as reuniões de pais e mestres, as apresentações das crianças nas festas da escola e em outros momentos de apresentação coletiva, e a acolhida do turno matutino. Nas paredes do pátio ficam alguns murais da escola, decorados com E.V.A. pelos adultos. Num deles estão anexados documentos e informações de interesse de pais e professores. Não há a presença das produções das crianças com frequência, a não ser nos momentos específicos de culminância de datas comemorativas ou de ações pontuais solicitadas pela Secretaria de Educação ou por alguma “atividade”<sup>6</sup> específica da escola, em que as professoras se esmeram para expor o melhor material possível, em sua concepção. Mesmo assim, geralmente as produções por turma obedecem a um mesmo padrão com pouca demonstração da singularidade de cada criança. As paredes da escola, a nosso ver, deveriam ser usadas para revelar a presença das crianças e de suas atividades na escola. Concordamos com o que nos apontam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 42), em relação ao que se visualiza nas paredes dos espaços da escola, quando declaram que estas devem “[...] expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos”.

Consideramos que a ausência ou a presença das atividades das crianças nos ambientes da escola refletem a concepção do trabalho pedagógico que se desenvolve em relação à

---

estabelecido no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Material desenvolvido pela Positivo Informática – Tecnologia Educacional

Fonte: Mundo das Descobertas – Material de Formação do Professor, s/a.

<sup>5</sup> Em contraposição ao termo salas de aula, adotamos nessa dissertação essa nomenclatura, considerando a concepção que as salas devem ter na Educação Infantil de acordo com as DCNEI (2010).

<sup>6</sup> Apresentamos em alguns momentos dessa dissertação o termo atividade entre aspas, considerando que na escola ocorre a predominância de ações e não de atividades, de acordo com conceito de atividade no qual nos baseamos a partir da abordagem histórico-cultural. O conceito de atividade será discutido no decorrer do trabalho.

capacidade de expressão das crianças por meio das múltiplas linguagens. Ao ter por base o trabalho na Educação Infantil que priorize o desenvolvimento da capacidade de expressão das crianças, conseqüentemente as linguagens serão intensamente trabalhadas e, por isso, aparecerão expostas nos ambientes da escola. As “produções” padronizadas não terão vez, já que as crianças, ao terem a oportunidade de se expressar por meio das múltiplas linguagens, não produzirão as mesmas coisas ainda que trabalhem a partir de um mesmo tema ou projeto. Dentre essas linguagens, será possível também perceber, nesses ambientes, a presença das produções escritas das crianças. E as crianças serão estimuladas a se expressarem por meio dessa linguagem que pode acompanhar as demais. Sendo assim, a escrita das crianças desde o início será visualizada por elas mesmas, pelas outras crianças, professores e familiares, mostrando que a escola valoriza o que as crianças produzem e acredita em sua capacidade.

A nosso ver, a ausência das produções infantis na escola está relacionada, ainda, com a pouca presença dessa perspectiva de trabalho que valorize as diferentes linguagens das crianças na formação de professores. Isso significa que, para que os professores trabalhem intencionalmente com as linguagens, eles mesmos precisam ter o conhecimento delas e de como desenvolvê-las em sua prática pedagógica. O trabalho com as linguagens é de suma importância para a apropriação da escrita, como veremos posteriormente.

As salas de referência têm como mobiliário jogos de mesas com quatro cadeiras (média de 4 a 6 jogos) na altura apropriada para as crianças, um ou dois armários para os materiais serem guardados, uma mesa com cadeira para a professora e quadro-branco. Todas as salas possuem condicionador de ar e janelões do tipo basculante. Não há iluminação e nem ventilação natural.

Para chegar ao prédio A, precisamos passar por uma quadra não coberta. Nela temos cinco chuveiros instalados para que as crianças usem nos dias de banho de chuveiro. Ao chegarmos ao prédio A, temos também seis salas de referência bem menores que aquelas do prédio B, pois originalmente esse prédio era o Centro Social Comunitário que foi transformado em escola, como já citamos anteriormente. Mesmo passando por uma reforma, não foi possível que as salas ficassem amplas como as salas do prédio B. Por conta do tamanho das salas, estas foram destinadas às turmas que possuem menos crianças, que são as turmas de maternal, com 15 crianças cada. Nesse prédio temos então quatro salas de maternal e duas de 1º período.

Existe nesse prédio um pátio amplo onde as crianças podem brincar e onde são realizadas as aulas de educação física e demais atividades que demandem a reunião das crianças. Temos nesse prédio dois depósitos de materiais e um parquinho não-coberto com

alguns brinquedos de madeira. Há, ainda, dois banheiros para as crianças, uma sala para a agente de saúde, uma sala onde fica guardado o material do PESC, um escovódromo, bebedouro e uma pequena horta escolar. A escola não possui sala para os professores.

É preciso ressaltar que a escola é bem cuidada e organizada. Conta com a presença constante e a participação da gestora nas ações desenvolvidas. Por conta da abertura que a gestão da escola proporciona às universidades e faculdades, são recebidos anualmente vários estagiários dos cursos de Pedagogia e de Educação Física de faculdades públicas e particulares de Manaus para a realização de suas atividades acadêmicas, porém em nossa experiência como professora percebemos que falta um retorno maior de contribuições das instituições que são recebidas para a prática pedagógica da escola. Concordamos com Anjos e Miller (2014, p. 3) quando compreendem o estágio como um encontro de sujeitos, como um espaço para o desenvolvimento de parcerias entre a universidade e a escola. Tal parceria constitui um desafio, segundo os autores, quando destacam que

[...] De um lado, temos os estudantes que precisam cumprir suas atividades de estágio para que possam concluir seu curso. Do outro lado, temos a instituição parceira que possui o seu “jeito de ser” escola e que, ao receber estagiários, se mostra com todo seu potencial, mas também toda a sua fragilidade, suas dificuldades e desafios.

Nesse sentido, é um desafio conciliar o trabalho a ser desenvolvido no estágio, com aquele que é desenvolvido na escola parceira. Nesse esforço de conciliação, não se trata apenas de preencher possíveis lacunas do trabalho da escola, nem apenas de introduzir novidades ao trabalho já existente. Essa tarefa implica a construção de um trabalho coletivo em que todos estão dispostos a ensinar e a aprender.

Partindo dessa perspectiva de parceria, acreditamos que a escola pode ser beneficiada efetivamente quando se tem uma troca e um retorno com momentos de reflexão, de discussão e de estudo sobre temáticas importantes e significativas que se revelam no período do estágio, nos relatórios dos graduandos, o que pode se reverter em forma de oficinas, palestras, encontros de formação continuada, curso de extensão universitária, desenvolvimento de projetos etc. No tocante a pesquisas de mestrado, nossa pesquisa é a primeira a ser realizada nesta escola, com a qual também pretendemos contribuir de maneira direta a partir dos resultados obtidos.

De maneira geral, podemos considerar que a escola é bem estruturada, levando-se em conta que ela possui uma boa área de circulação e pátios para as crianças brincarem também fora das salas e disponibilidade de espaços que podem contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica. Mesmo assim, não consideramos os espaços da escola como “desafiadores para a curiosidade infantil”, como declara Faria (2007, p. 86). De acordo com a autora (2007,

p. 70) “o espaço físico não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos”. Nesse aspecto, sentimos que os espaços são subaproveitados pelo fato de que seu uso está mais ligado aos tempos e dias estabelecidos pelo cronograma de “atividades”, do que pelas necessidades reais que vão se apresentando. Apesar disso, identificamos um grande potencial para o uso desses espaços na perspectiva de um trabalho que contemple o atendimento das necessidades que vão emergindo no cotidiano.

### **1.1.3 Organização das “atividades” da escola**

A escola se organiza por meio de planejamento mensal onde estão envolvidos os temas e/ou as experiências que serão trabalhadas nesse período e as atividades que serão propostas às crianças. Vale-se, ainda, de um cronograma de atividades, que é agregado ao planejamento, em que é apontado o dia da semana e o horário em que as crianças terão as outras “atividades”, em outros ambientes da escola, como: biblioteca/brinquedoteca, educação física, parquinho, agente de saúde, MDD e período no pátio. Cada turma tem um dia da semana reservado para cada uma dessas “atividades”, com duração de 30 minutos. Além desses, tem também tempo para a sessão de vídeo e o uso do material do PESC dentro da própria sala, que podem ser utilizados de acordo com o tempo que a professora julgar necessário.

Na biblioteca/brinquedoteca as crianças têm à disposição livros infantis, fantoches, alguns brinquedos, TV, DVD, papel e giz de cera. Nela também existem livros pedagógicos para as professoras, enciclopédia, livros de literatura amazonense, revistas Pátio e Nova Escola, e um computador para uso da bibliotecária. A cada semana a bibliotecária sugere uma “atividade” a ser feita com as crianças, mas há a possibilidade de que a professora decida o que prefere fazer naquele dia nesse espaço.

A Educação Física acontece nos pátios da escola ou na quadra. O professor prioriza os jogos simbólicos com as crianças para, a partir deles, trabalhar os movimentos corporais. Pelo clima de afetividade e de fantasia que o professor propicia às crianças, estas se envolvem bastante na atividade. Esse parece ser o momento mais significativo para as crianças. Elas têm um verdadeiro encantamento pelo professor e pelas atividades que ele propõe.

A agente de saúde tem a função de ir às turmas para conversar e alertar as crianças sobre assuntos ligados a sua saúde e conduta. Dentre as temáticas mais frequentes está a escovação

dos dentes, a pediculose, higiene corporal, acuidade visual, enfrentamento contra a violência, uso da água etc.

Para o uso do parquinho da escola cada turma também tem seu dia e horários marcados, porém existe a possibilidade de usá-lo mais de uma vez por semana desde que se respeite os horários previamente estabelecidos para que duas turmas não estejam juntas ao mesmo tempo.

Já o MDD e o PESC são dois programas adquiridos pela SEMED para as escolas de Educação Infantil. O MDD ocupa uma sala da escola onde ficam as mesas educacionais com a programação do software desenvolvida pela empresa Positivo. O material do PESC também ocupa uma pequena sala e para ele existe uma professora readaptada que leva para as turmas o material selecionado pela professora para ser usado, como a lousa digital, jogos da memória, quebra-cabeça, jogos de tabuleiro etc.

O horário do lanche ocorre em dois períodos diferentes, primeiramente com as turmas que ficam no bloco B e depois com as turmas do bloco A.

Em relação ao cronograma de “atividades”, nos inquietou o fato de que geralmente a ida das crianças a esses momentos predeterminados está muito mais condicionada ao seu uso com um fim em si mesmo, do que como um recurso a mais para trabalhar as falas das crianças, seus interesses e suas descobertas e necessidades. Sabemos que dentro da sala de referência surgem situações interessantes e que os professores poderiam aproveitar o potencial dos recursos/espços que a escola tem para enriquecer tais situações, transformando-as em momentos de aprendizagem. Da mesma maneira, situações interessantes acontecem quando as crianças brincam no parquinho, quando estão usando os computadores, quando vão à biblioteca e assim sucessivamente. É nesse sentido que sentimos a pouca frequência de uma visão integradora da prática pedagógica que articule as experiências pelas quais as crianças passam dentro de sala com as que vivem fora dela nesses espaços, e que também outras fossem vividas a partir da integração entre ambas. É bem verdade que existe a tendência de as professoras e as responsáveis por alguns desses momentos procurarem atrelar os temas trabalhados escolhidos no planejamento aos recursos que a escola possui, porém essas tentativas acabam se configurando mais como ações isoladas dentro de um mesmo tema do que como uma articulação visando a sua ampliação e enriquecimento. Ressaltamos que a questão da rotina pode ser também um dos fatores para que o cronograma seja cumprido mesmo que não se tenha realizado as atividades em todo o seu potencial. Nesse sentido, como nos indica Barbosa (2006), acaba-se por se encaminhar as atividades das crianças numa rotina rotineira. Quando os

pensamentos e ações são realizados todos os dias da mesma maneira, de forma mecânica e irrefletida, acabam se tornando atos repetitivos no trabalho com a Educação Infantil.

Partindo de uma visão de ensino que veja as crianças de maneira integral, em que cada experiência vivenciada por elas se reflete em meio as suas múltiplas linguagens, não poderíamos deixar de destacar que diante desse cronograma de atividades existem também várias oportunidades de escrita, que poderiam ser melhor aproveitadas. O que as crianças vivenciam nos outros espaços da escola pode ser considerado para o processo de apropriação da escrita, mas para que isso aconteça é preciso que se faça um movimento de mão-dupla entre o que acontece dentro da sala e o que as crianças trazem para dentro dela quando voltam dos outros ambientes.

Sendo assim, entendemos que por ser dinâmica, a escrita está presente em todos os espaços da escola, o que precisa ser considerado como fonte de aprendizagem para as crianças em relação a sua apropriação. É importante ter um olhar observador para que sejam aproveitadas essas oportunidades e para que, a partir delas, surjam muitas outras.

Outro elemento que também tem incidido sobre a organização da escola é a atuação do Instituto Aquila<sup>7</sup>. Em 2014, a Prefeitura de Manaus via Secretaria Municipal de Educação de Manaus contratou o Instituto Aquila, uma empresa de gestão para prestar consultoria às escolas da rede, com objetivo de melhorar o IDEB. Mesmo as escolas de Educação Infantil já recebem essa consultoria, para que as crianças sejam bem “preparadas” para o ensino fundamental. Segundo notícia jornalística,

O prefeito de Manaus, Arthur Virgílio, lançou o programa Gestão Integrada da Educação Avançada (Gide), que foi adotado pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) em parceria com o Instituto Aquila. Com um investimento de 7 milhões na empresa de consultoria, o objetivo, segundo Arthur, é garantir que Manaus esteja entre as 10 primeiras colocadas na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015.

O trabalho do Instituto, realizado por meio de seus assessores, consiste em identificar os problemas que existem nas escolas e suas causas. A partir daí se elabora, juntamente com a gestora, um plano com as ações que precisam ser realizadas para que os problemas sejam

---

<sup>7</sup> Disponível em <http://new.d24am.com> (Rede Diário de Comunicação/ Diário do Amazonas). Acesso em: 14 de abril de 2014.

resolvidos. Isso, de certa forma, tem pautado algumas das ações da escola a partir dos indicadores que o Instituto Aquila tem apontado.

A presença da iniciativa privada no ambiente público educacional tem sido bem recorrente em todo o Brasil. Vemos isso no CMEI Fonte de Esperança tanto em relação à presença de empresas que implementam seu material didático-pedagógico-tecnológico na escola, como na atuação do Instituto Aquila, que reforça a ideia de que a educação tem muitos problemas a serem resolvidos, mas para que o sejam são necessários profissionais ligados à gestão de empresas e administradores, indicando assim a visão de que os profissionais da educação não têm condições para lidar com tais problemas, como assevera Brzezinski (2012, p. 377) sobre a lógica empresarial dentro da educação. As empresas “[...] julgam-se capazes de solucionar melhor “problemas” do campo da Educação, da Pedagogia em relação à aprendizagem, do que os próprios pedagogos e educadores de modo geral”. Isso reflete a lógica dos negócios (FREITAS, 2012) dentro do ambiente escolar público, onde se responsabilizam os gestores educacionais pela qualidade da educação, não levando em consideração todo um cenário que é constituído pelas políticas educacionais com enfoque neoliberal, que já se estabeleceram em nosso país e que afetam diretamente nosso sistema de ensino, além da escassez de recursos financeiros ou sua má aplicação, da desvalorização do trabalho do professor, das precárias condições de trabalho etc.

Reconhecemos que, tendo em vista a amplitude do tema, não conseguiremos aqui refletir mais detidamente sobre as implicações da visão empresarial na gestão das escolas, o que demandaria ainda muita dedicação, mas é possível perceber, pelo exemplo que temos aqui, que são destinados altos recursos financeiros para a contratação de empresas para *salvarem e elevarem a qualidade* de nossa educação, enquanto esses mesmos recursos deixam de ser investidos nas escolas e em seus profissionais para que isso realmente venha a acontecer.

#### **1.1.4 Caracterização dos sujeitos**

A princípio pretendíamos realizar a pesquisa com as quatro turmas de 2º período do turno matutino do CMEI, considerando que assim poderíamos ter uma visão mais ampla do processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças matriculadas no turno matutino. Diante da resposta positiva das professoras sobre a participação na pesquisa, solicitamos que elas assinassem o TCLE (APÊNDICE A) para que formalizássemos tal participação. De início, começamos a realizar as observações nas quatro turmas, porém ao percebermos que dessa forma

geraríamos muitos dados significativos, mas que de certo modo, não teríamos condições para empreender um estudo e uma análise mais detalhada de tudo isso pelo tempo limitado que tínhamos para a conclusão do mestrado, optamos por realizar a pesquisa somente com uma turma de 2º período, pois assim teríamos mais condições de fazer um trabalho com maior qualidade.

O critério para a escolha dessa turma foi definido após as observações das quatro turmas durante um mês. Íamos à escola uma média de três dias por semana e a cada dia nos dirigíamos a uma turma diferente do 2º período. Fomos muito bem recebidas em todas as turmas, tanto pelas crianças como pelas professoras. Durante esse período percebemos que a professora Daniela<sup>8</sup> se interessava mais pela nossa presença, nos questionava sobre algumas de suas dúvidas e se demonstrava mais interessada em participar mais ativamente da pesquisa. Isso nos deixou mais à vontade e nos ajudou a decidir por realizar a pesquisa em sua turma. Acreditamos que focar a pesquisa em uma única turma foi uma boa decisão, e isso foi um dado que o próprio campo nos revelou. Ressaltamos que o fato de termos tido uma visão mais geral de todas as turmas nos permitiu que, a partir dela, pudéssemos fazer um desenho do contexto de onde falamos sobre a turma de Daniela.

Mesmo decidindo realizar a pesquisa em uma única turma, conseguimos que as demais professoras continuassem participando da pesquisa não mais com os momentos de observação, mas sim na Entrevista Coletiva e Autoscopia, pois julgamos ser relevante para a pesquisa a realização de momentos em grupo onde pudéssemos estabelecer trocas, manifestar inquietações e fazer reflexões sobre a apropriação da cultura escrita pelas crianças.

#### **1.1.4.1 As professoras**

Mesmo tendo decidido por realizar a pesquisa em uma única turma, resolvemos traçar o perfil das quatro professoras com as quais iniciamos a pesquisa.

Para que fossem citadas preservando seu nome verdadeiro, pedimos que cada uma delas escolhesse um nome fictício que foi adotado na escrita dessa dissertação, com os quais exporemos os dados de cada uma, como segue no quadro:

---

<sup>8</sup> Nome fictício adotado pela professora sujeito dessa pesquisa.

**Quadro 1** – Perfil das professoras

Nome	Idade	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Tempo de serviço
Maria	42 anos	Magistério	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil	Atua há 23 anos como professora (10 anos da Educação Infantil)
Gabriela	35 anos	Magistério	Normal Superior	Especialização em Educação Infantil	Atua há 17 anos como professora (13 anos na Educação Infantil)
Isabele	44 anos	Magistério	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil	Atua há 23 anos como professora (10 anos na Educação Infantil)
Daniela	32 anos	Científico	Pedagogia	-	Atua há 9 anos como professora da Educação Infantil

Fonte: Aline Janell A. B. Moraes, 2015.

Todas as professoras trabalham em dois turnos na Educação Infantil, sendo essa a sua única atividade remunerada.

#### 1.1.4.2 A turma de referência e sua sala

Como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então ele estará ao meu alcance. Lá está ele, um ponto no infinito. Ninguém conhecerá o hoje dele. Nem ele próprio. Quanto a mim, olho, e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, totalmente atual. (LISPECTOR, 2009, p. 12)

A turma na qual realizamos a pesquisa é composta por 17 crianças, sendo 10 meninos e 07 meninas, que denominaremos em toda a escrita deste trabalho com nomes fictícios, os quais nós tomamos a liberdade de escolher, fazendo referência a grandes escritores brasileiros, como segue no quadro:

**Quadro 2** – Crianças da turma de referência.

Denominação da criança na pesquisa	Idade
Manoel	6 anos – completados em julho
Elias	5 anos - completados em março
Carlos	6 anos – completados em junho
Eva	6 anos – completados em abril
Ruth	6 anos – completados em junho
Cecília	6 anos – completados em maio
Vinícius	5 anos – completados em fevereiro
Sérgio	6 anos - completados em novembro

Mário	6 anos - completados em novembro
José	6 anos - completados em maio
Sílvia	6 anos - completados em junho
Tatiana	6 anos - completados em abril
Ana Maria	6 anos - completados em setembro
Assis	6 anos - completados em setembro
Rubem	5 anos – completados em fevereiro
Cora	6 anos - completados em julho
Fernando	6 anos - completados em novembro

Fonte: Aline Janell A. B. Moraes, 2015.

Nossa aproximação com a turma foi gradativa. No primeiro mês, nos víamos uma vez por semana e, depois da decisão de fazermos a pesquisa somente na turma da professora Daniela, passamos a nos encontrar três vezes por semana.

As crianças eram bem comunicativas e animadas nos momentos em que estavam com seus pares. Gostavam muito de brincar e de conversar entre si. Falavam sobre coisas interessantes sobre as quais fizemos anotações no diário de campo, e que poderiam ser utilizadas como temas para projetos de aprendizagem a ser desenvolvidos com a mediação da professora.

Aproximavam-se de nós sempre que queriam. Faziam-nos perguntas ou vinham compartilhar algo que queriam mostrar ou conversar sobre. O fato de estarmos sempre escrevendo chamava a atenção delas, que nos indagavam sobre o que estávamos escrevendo. Conseguimos, no decorrer da pesquisa, estabelecer um relacionamento amigável e de confiança com elas.

A sala de referência é ampla e bem iluminada. Ao entrarmos, temos logo à frente um quadro branco, a mesa com cadeira para a professora e um armário. Cinco jogos de mesinhas com quatro cadeiras ficam dispostos no centro da sala, e, de acordo com as necessidades, são movidos de lugar pela professora e pelas crianças. O espaço ao fundo da sala fica livre para ser feito nele a roda de conversa e para que as crianças possam brincar. Quanto aos materiais que ficam dispostos nas paredes, temos de um lado do quadro branco o “Cantinho das Vogais” onde ficam fixados alguns pequenos cartazes com as vogais em letra bastão e em letra cursiva, acompanhadas de músicas a elas respectivas. Na parte de baixo da parede da lateral esquerda está fixado um alfabeto de E.V.A. que toma toda a sua extensão. Acima dele ficam as pranchetas com os nomes e as tarefas das crianças da turma do turno vespertino e, um pouco acima delas, os numerais. Acima de tudo isso está escrito “Minhas atividades”. Ao pé da parede ficam as mochilas das crianças. Ressalta-se que tudo isso foi feito pela professora do turno vespertino. Na parte de cima da parede do fundo está escrito com letras de E.V.A. “Que bom, você está

aqui!”, juntamente com graminhas, árvores, crianças, joaninhas, flores, arco-íris e um avião. Um pouco abaixo estão as pranchetas com os nomes das crianças e as tarefas do turno matutino. Abaixo delas temos três cartazes de uso comum das duas professoras, um com o calendário e “como o tempo está hoje?”, outro dos aniversariantes e, por último, um para a presença das crianças. No canto da parede fica um balde com brinquedos. Por fim, na parede lateral direita, temos dois armários da professora Daniela e ao lado deles uma mesinha que uma vez ou outra recebe livros infantis. Ao lado da mesa está escrito “Cantinho da Leitura” e abaixo “Era uma vez”. Essa foi nossa visão geral da organização da sala no primeiro de observação na turma.

Percebemos que a sala foi organizada e idealizada em grande parte pela professora do outro turno que utiliza o mesmo espaço. Somente um texto que estava na parede do outro lado do quadro branco foi colocado lá por Daniela. O texto era referente à música “Seu Lobato”, que foi escolhida pelas professoras do turno matutino para ser trabalhada com as crianças no planejamento do mês anterior. Notamos que durante a pesquisa praticamente não houve mudança nessa organização.

A presença da “escrita” visualmente dentro da sala está ligada aos cartazes do alfabeto e a alguns livros de histórias. No mais, não se tem a presença de suportes textuais diversos para que as crianças tenham contato, o que contribuiria bastante com a visão que as crianças estão desenvolvendo sobre a escrita e seus usos. Essa ausência pode nos revelar também a concepção de escrita que permeia a atividade pedagógica. Sabemos, é claro, que não basta a presença de suportes escritos para que se tenha a garantia de que o trabalho com a escrita tem por base o seu uso mediante a sua função social, é preciso que se tenha a intenção de trabalhar com eles dessa forma. Partilhamos da concepção de Jolibert (2006) de que a organização das salas cria condições facilitadoras para a aprendizagem da leitura e da escrita, onde a presença de múltiplos textos constitua o que ela chama de sala textualizada, que leva em conta o propósito de “que as crianças tenham à mão ou à vista todos os textos advindos do cotidiano escolar” (JOLIBERT, 2006, p. 28). A autora declara também que

É importante que [esse] contato com os textos comece desde a chegada da criança na sala de aula. Os textos apresentados devem ser significativos e de todos os tipos, com os quais elas interagem de forma natural no dia-a-dia ou consultam como referência. Assim, extraem desses textos informações e prazer, ao mesmo tempo em que constroem a ideia da importância da língua escrita.

Entendemos que a presença da escrita em forma de textos na sala de uma turma de Educação Infantil confirma a dinamicidade que a própria escrita tem. Levando isso em conta,

não há como uma sala textualizada permanecer da mesma maneira que foi organizada no início do ano. As mudanças irão acontecendo à medida que os suportes escritos vão sendo trabalhados e as produções das crianças vão sendo expostas. Nesse sentido, Jolibert (2006, p. 23) destaca que nas salas as paredes “[...] são espaços funcionais a serviço da expressão e das aprendizagens, sempre em curso de evolução e transformação”. Sendo assim, consideramos que um ambiente em que a escrita seja tratada como uma das formas de expressão da criança, e onde as demais linguagens também ocupem seu espaço, refletirá isso em sua organização e constituição.

## **1.2 Opção metodológica para o encaminhamento da pesquisa**

Desde o início dos estudos das disciplinas do mestrado e também durante as leituras realizadas a partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural, fomos apreendendo o pensamento de que num processo de pesquisa é preciso estabelecer uma coerência entre a abordagem teórica e os procedimentos de coleta/produção e de análise dos dados, para que a pesquisa tenha um fio condutor que estabeleça um olhar compatível para com a complexidade do objeto em estudo. Tivemos, então, a intenção de delinear nossos critérios para a escolha dos procedimentos metodológicos dessa pesquisa e de nossa postura como pesquisadora nos valendo dessa perspectiva. A preocupação com essa coerência nos levou a ir refletindo constantemente, durante o processo, sobre o que poderia ser feito para superar esse desafio.

Ao apoiarmos nossa pesquisa na abordagem Histórico-Cultural, encontramos nela a grande ênfase que é dada à questão metodológica. Vygotski (2012a, p. 47, tradução nossa) enfatiza que “[...] o objeto e método de investigação mantém uma relação muito estreita”. Considerando essa afirmação, entendemos que deve existir coerência entre o método escolhido pelo pesquisador a abordagem teórica que fundamenta o estudo e a análise do objeto para que os resultados sejam melhor alcançados.

Outro fator importante levantado por Vygotski em relação à questão metodológica diz respeito às características históricas do objeto de pesquisa, que em nosso caso – a apropriação da cultura escrita – é um objeto que tem um forte caráter histórico. Segundo o autor (VYGOTSKI, 2012a, p. 67) “[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é uma exigência fundamental do método dialético”. Esse fator foi considerado por nós e nos fez perceber que deveríamos optar, em nosso estudo, pela realização da pesquisa de campo, para podermos de certa forma tentar acompanhar mais de perto o movimento

existente no processo de apropriação da escrita pela criança a partir da mediação de sua professora.

Considerando a necessidade de estudar o objeto em movimento como nos aponta Vygotski, relacionamos essa necessidade com a questão que nos apresenta Kosik (2002), no tocante ao método dialético. O autor declara que devemos procurar investigar as coisas em meio às atividades que a promovem, tendo em vista que isso é de suma importância para a compreensão dos processos. Kosik (2002, p. 28, grifos do autor) nos aponta que:

Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou mera reflexão, mas sim mediante uma determinada *atividade*. Não é possível penetrar “na coisa em si” responder à pergunta – que coisa é a “coisa em si”? – sem análise da atividade mediante a qual é compreendida; ao mesmo tempo, esta análise deve incluir também o problema da criação da atividade que estabelece o acesso à “coisa em si”. Estas atividades são os vários aspectos e modos da *apropriação* do mundo pelos homens.

Sendo assim, sabendo que os processos de apropriação das práticas culturais, dentre elas a da linguagem escrita, demandam a atividade do sujeito que dela precisa se apropriar, buscamos em nossa pesquisa realizar nossa produção e análise de dados diante da atividade das crianças e das professoras em relação à escrita, procurando compreender esse processo de apropriação. Realizamos, para isso, também nós a atividade de pesquisa, que consistiu em aprofundar nossos estudos para olhar a realidade a partir de uma perspectiva perscrutadora, buscando nela elementos que nos permitissem compreender nosso objeto no interior de um contexto dinâmico e multideterminado. Nossa presença na escola foi, assim, uma presença produtora de dados e de reflexões e os sujeitos, professores e crianças, assumiram para nós a posição de parceiros.

Pino (2005, p. 179), a partir de seus estudos sobre a questão do método na perspectiva histórico-cultural e com base em Vygotski, enfatiza que duas posturas metodológicas estão implicadas nessa perspectiva. Primeiramente, “o objeto da pesquisa não é a análise dos fatos, mas de processos”, e em segundo lugar, é necessário “contrapor à análise descritiva dos problemas a análise explicativa”.

Seguindo essa perspectiva apontada por Pino (2005), pretendemos empreender em nossa pesquisa essa visão de que tanto a atividade da criança como a da professora em relação à apropriação da linguagem escrita mereceram receber uma análise que as considerasse dentro da variedade de elementos que as levam a ser realizadas da forma que são. Concordamos com Rigon, Asbahr e Moretti (2010, p. 41) quando afirmam que

No caso da pesquisa em educação cujo objetivo é a atividade pedagógica expressa nas relações de ensino e aprendizagem, isso requer investigar as ações dos professores e estudantes [professores e crianças] não apenas de maneira descritiva, mas fundamentalmente compreendendo a origem dessas ações, os motivos da atividade e quais os sentidos atribuídos. Dessa forma, é necessário investigar não apenas quais são as ações em curso na atividade pedagógica, mas também o que impulsionou tais ações, quais são os significados sociais e os sentidos pessoais atribuídos pelo sujeito.

Gostaríamos de destacar, também, que em nossa pesquisa intentamos pautar nossas atitudes, ações e procedimentos e toda a nossa atividade como pesquisadora nos pressupostos teóricos e conceitos que nos são apresentados pela abordagem histórico-cultural. Entendemos que, partindo de uma visão humanizadora da educação, precisaríamos agir de modo que, mediante o contato com os sujeitos da pesquisa, nossa atividade como pesquisadora contribuísse para o processo de humanização desses sujeitos também.

Para tanto, privilegamos a observação, o diálogo, a discussão e a reflexão, porque acreditamos que nessa troca com o outro podemos tomar consciência de como os outros pensam. Essa foi uma das razões pelas quais optamos pela realização das entrevistas coletivas e da autoscopia, pois à medida que discutimos com alguém, tomamos consciência da forma como o outro pensa e isso se reflete na forma de como pensamos, elevando, assim, nosso nível de consciência sobre a nossa prática, mais próxima da consciência para-si. Para Duarte (2013), o trabalho pedagógico – e a pesquisa – implica uma tomada de consciência intencional e deliberada a respeito do que, como e porque realizamos cada ação. Não se trata de uma atividade espontânea e cotidiana, como são os usos e os costumes. Uma consciência mais elevada (ou para-si) é requerida para que estejamos inteiramente envolvidos pelo trabalho, apropriando-nos dos conhecimentos teóricos necessários a uma atividade que, ao mesmo tempo, desenvolva-nos e contribua para o desenvolvimento das outras pessoas. Foi com o objetivo de elevar nossa própria consciência a respeito do objeto e, nesse processo, contribuir para o aprofundamento da consciência das professoras sobre seu próprio trabalho que elegemos procedimentos que privilegiassem o diálogo em nossa pesquisa.

Concordamos com González Rey (2005, p. 55) quando afirma que

O potencial de uma pergunta não termina em seus limites, mas se desenvolve durante os diálogos que se sucedem na pesquisa. O diálogo não representa só um processo que favorece o bem-estar emocional dos sujeitos que participam na pesquisa, mas é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa. Toda pesquisa qualitativa deve implicar o desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído, como uma das principais fontes de

informação. No diálogo se criam climas de segurança, tensão intelectual, interesse e confiança, que favorecem níveis de conceituação da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana.

Consideramos também que a mediação que procuramos estabelecer com os sujeitos foi um veículo de atuação na zona de desenvolvimento próximo de cada um, pois partíamos do que cada sujeito sabia para avançarmos. Aquilo que eles não conseguiam enxergar sozinhos, puderam começar a enxergar pela mediação. Temos, então, de forma explícita, o papel do Outro e da colaboração no processo de pesquisa como elementos que favorecem a formação dos sujeitos no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, pudemos perceber o processo de externalização das opiniões e conhecimentos por meio das discussões sobre a prática pedagógica que se concretizou e, num processo dialógico, o início de algumas reflexões sobre as experiências e atividades pedagógicas vivenciadas em relação ao trabalho com a escrita junto às crianças.

Acreditamos, com Vygotski (2012a, p. 87, tradução nossa), que “um homem influi em outro através da linguagem”. Em nossa pesquisa, pudemos notar alguns sinais dessa influência mediante os diálogos e discussões estabelecidas. Nesse sentido, salientamos o que nos diz Bakhtin (2014) sobre o papel do discurso de outrem em nossa própria vida, na medida em que a “recepção ativa do discurso de outrem” é condição fundamental, segundo o autor, para que estabeleçamos o diálogo. O autor nos faz refletir sobre a questão do discurso de outrem e sua implicação para nossa consciência, quando questiona: “[...] Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio de seu discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida?” (BAKHTIN, 2014, p. 152).

As indagações apresentadas por Bakhtin nos permitem perceber que, para além das palavras dos sujeitos que serão geradas a partir de nosso discurso como pesquisadora, o que para nós é mais significativo é perceber como esse discurso e os diálogos estabelecidos puderam contribuir para o repensar sobre a prática pedagógica, mesmo que de maneira bem inicial.

Sabemos que, pelo fato de a prática pedagógica acontecer diariamente e muitas vezes com um ritmo frenético, acaba-se muitas vezes por naturalizá-la, o que dificulta a tomada de consciência sobre sua real finalidade. Nesse sentido, intentamos em nossa pesquisa levar os sujeitos (professoras) a esse momento de desnaturalização da prática pedagógica para poderem refletir sobre ela.

### 1.3 O Cotidiano da pesquisa

A pesquisa campo foi realizada nos meses de junho a dezembro de 2014. Iniciamos em junho as observações das quatro turmas de 2º período do turno matutino. Durante esse mês, fizemos um rodízio de observação, onde foi possível estabelecer contato com cada turma em questão.

O período exploratório foi fundamental para que sentíssemos o que emergia do campo e nos fez perceber que o nosso delineamento inicial da pesquisa precisava ser repensado.

Surgiu diante de nós a necessidade de pensar em um critério para escolhermos a turma que seria pesquisada dali em diante, já que todas as professoras já tinham aceitado prontamente participar da pesquisa. Tivemos a preocupação de reunir as professoras e explicar o que precisávamos fazer em relação à mudança do número de turmas da pesquisa. Consideramos que essa seria uma atitude de respeito para com elas, já que nos receberam de bom grado em suas turmas. Explicamos a nossa necessidade de nos concentrarmos em uma única turma para podermos aprofundar melhor a pesquisa e que, para tanto, iríamos realizá-la na turma da professora Daniela.

Ao anunciarmos que iríamos fazer a pesquisa na turma de Daniela, a professora Gabriela disse: “Então Daniela passa tudo pra gente, para podermos fazer também!”

Tal afirmativa nos fez indagarmos o que a pesquisa representava para a Professora Gabriela: isso significava que não gostaria de ter saído da pesquisa? O que estaria esperando dela? Um momento de enriquecimento ou de “receitas” para a prática com a escrita? O que estaria esperando de nós como pesquisadora? Será que esperava que tivéssemos todas as respostas para suas dúvidas? Ou estaria disposta a dedicar tempo e atenção para, juntamente conosco, estudarmos mais sobre a questão da apropriação da escrita?

Realizamos na turma de Maria e Gabriela cinco observações em cada uma, na turma de Isabele 03 observações e na de Daniela 27 observações. Sendo assim, foram realizadas 40 observações das turmas e mais 05 observações dos dias de planejamento. Totalizamos assim 45 dias de observação na escola. De julho até setembro passamos a realizar as observações somente na turma selecionada, numa média de três vezes por semana.

Como afirmamos, realizamos também a observação em alguns dias de planejamento pedagógico. O mesmo é realizado mensalmente e se divide em dois momentos. Primeiramente, todas as professoras, a apoio pedagógico, a gestora, a agente de saúde, a bibliotecária e as responsáveis pelos materiais do MDD e do PESC se reúnem para uma reunião administrativa,

em que é exposta uma pauta extensa preparada previamente com os informes e orientações gerais de ordem administrativa e pedagógica, oriundos da SEMED, da Divisão Distrital da qual a escola faz parte e da própria gestora. Geralmente, a reunião começa com uma mensagem de reflexão trazida pela gestora. A mesma ressalta o que aconteceu de positivo e de negativo na rotina da escola, incentivando todas a melhorarem sua prática. Ressaltam-se os eventos que a escola realizará no mês e se comenta como fazê-los e em que data. Muito do que se fala nesse momento tem relação muito forte com as datas comemorativas ou com os projetos/eventos da secretaria. É comum que se façam pequenos planos de ação para os eventos. Praticamente metade da manhã é dedicada a esse primeiro momento.

Durante essa parte das reuniões, observávamos tudo atentamente e fazíamos nossas anotações. Por duas vezes fomos convidadas pela gestora para falarmos com as professoras sobre temas escolhidos por ela, por julgar serem de necessidade do grupo. Na primeira vez, discutimos um pouco com as professoras sobre o trabalho com os gêneros textuais na educação infantil. Para tanto, trouxemos uma experiência que recortamos da tese de Silva (2013) sobre a produção de uma carta com as crianças. Nesse momento de discussão sobre o trabalho com gêneros textuais na Educação Infantil, foi unânime entre as professoras o reconhecimento de não possuírem o conhecimento suficiente para trabalhar com a diversidade textual, mas que gostariam muito de obter uma formação específica sobre tal forma de trabalho.

Na segunda vez, foi nos pedido que falássemos sobre o registro das práticas pedagógicas. Levamos uma crônica intitulada “O aniversário da minha mãe e como mandar as crianças para a lua”, de Beatriz Boriollo e Maria Dolores Betoni (2010) em que ambas relatam sobre um projeto feito com as crianças, cuja forma representa muito bem o registro de uma prática pedagógica intencional e coerente com o papel ativo das crianças. Após a leitura da crônica, algumas professoras se mostraram sensibilizadas manifestando o reconhecimento e exemplificando oportunidades que identificaram como propícias para se fazer um trabalho nessa mesma perspectiva. Isso nos levou a perceber que as oportunidades aparecem, mas existe uma grande necessidade das professoras em saber como lidar com isso, saindo dos padrões de planejamento tradicionais.

No segundo momento das reuniões de planejamento, as professoras se reúnem por período e juntas iniciam o planejamento das “atividades”, que registram num formulário criado pela SEMED. De maneira geral, as professoras definem em conjunto o que será trabalhado no mês e cada uma realiza as “atividades” a sua própria maneira. Para isso, são utilizados livros didáticos e de coleções pedagógicas e um pouco da Proposta Pedagógica do município. Não se

faz um trabalho com projetos de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008) como forma de organização das atividades, sobre os quais refletiremos no Capítulo 3 desta dissertação. Embora a proposta pedagógica do município para a Educação Infantil faça alusão a esse tipo de organização curricular, ainda não se percebe a iniciativa para o trabalho dessa forma na escola pesquisada. Indicamos que ainda há uma grande necessidade de apropriação de conceitos por parte dos professores, que até almejam fazer um trabalho que contemple esse tipo de organização curricular, mas ainda não sabem como realmente fazê-lo, pois a maioria dos professores é “herdeira” de uma forma de planejamento baseada numa visão disciplinar do conhecimento, que precisa ser superada na Educação Infantil.

Tivemos a oportunidade de acompanhar as professoras duas vezes nesse momento específico. Como a maior parte do tempo é dedicada à reunião administrativa, normalmente as professoras não conseguem concluir o planejamento dentro de seu horário de trabalho. Acabam tratando apenas de suas ideias iniciais sobre o que será trabalhado, sem contar com todos os desdobramentos que são desencadeados por essas ideias, os materiais a serem selecionados e preparados e a escrita do plano semanal. Tal situação, para nós, representa um dos elementos da precarização do trabalho do professor. Ao mesmo tempo em que se fazem várias exigências para que os professores atuem da melhor maneira possível, não se efetivam as reais condições para que isso aconteça já que o tempo reservado para o planejamento não é suficiente. Acreditamos que, igualmente ao que ocorre com os professores do Ensino Fundamental que têm a seu favor o momento da HTP (Hora de Trabalho Pedagógico), os professores que atuam na Educação Infantil também deveriam ter essa garantia. Essa ausência, a nosso ver, significa também uma desvalorização do trabalho do professor da Educação Infantil em comparação ao dos outros níveis de ensino, como se seu trabalho tivesse menos importância e exigisse menos tempo de dedicação, embora a Lei federal nº 11738, de 16 de julho de 2008, a “Lei do Piso”, preveja que 1/3 da carga horária dos professores deve ser cumprida em atividades de formação.

#### **1.4 Produção e coleta de dados**

Com relação à produção e coleta de dados, optamos pelos seguintes procedimentos metodológicos: a observação participante, a entrevista coletiva com as professoras do 2º período matutino e a sessões de autoscopia com a professora sujeito. Descreveremos cada procedimento mais detalhadamente a seguir:

### 1.4.1 Observação participante

A observação participante foi efetivada, por meio dos registros das situações que envolveram o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças diante da mediação de sua professora, no diário de campo; pelas conversas informais com os sujeitos em variados momentos; pelas fotografias e videogravações feitas para o registro de situações significativas.

Segundo Neto (2002, p. 59), a observação participante se realiza por meio do “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos [...]”. Essa perspectiva do autor se aproxima bastante de nossa intenção ao realizar as observações. Pretendíamos, por seu intermédio, acompanhar de maneira mais direta as situações de escrita nas quais as crianças e sua professora estariam envolvidas. Isso implicaria uma maior interação entre nós e os sujeitos da pesquisa no andamento do processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças.

Em se tratando de uma pesquisa numa turma de pré-escola, sabíamos que não haveria condições de sermos passivas nos momentos de observação. Tanto as crianças como a professora, em alguns momentos, solicitavam a nossa presença mais intensa durante as “atividades”, perante as quais não nos negávamos em participar. Nesses momentos, entrávamos num certo conflito sobre como participar da situação e ao mesmo tempo conseguir olhá-la de fora, nos questionávamos sobre como realizar o registro sem deixar de dar a atenção requerida pelos sujeitos. Em alguns deles nos vimos impossibilitadas de anotar imediatamente o que estava acontecendo, por isso nos utilizamos da câmera para a filmagem da situação, para que depois a registrássemos com tranquilidade. Essa atitude deu certo em alguns momentos e em outros não. Notamos, então, como salienta Chizzotti (2000, p. 44) que a observação participante nos possibilita que sejamos uma espécie de “membro ativo dos fatos”, o que nos permitiu repensar nossa ideia de não nos envolvermos muito com os sujeitos nos momentos de observação.

Em determinados momentos, nos sentimos também como sujeitos da pesquisa, como declara Vianna (2007, p. 33): “o observador, como participante do evento, não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa; assim, seus sentimentos e emoções constituem também dados”.

Antes de iniciarmos as observações nos dedicamos a elaborar um roteiro que guiasse nosso olhar. Ele foi constituído pelas seguintes questões:

- 1 – Qual texto foi trabalhado nesse dia?

2 – De onde surgiu a necessidade de se trabalhar esse texto?

3 – Para quem foi escrito? Tinha um destinatário real?

4 – Quem o escreveu?

5 – Como foi trabalhado?

6 – A escrita foi usada em uma situação real?

Permanecemos com esse roteiro nas duas primeiras semanas de observação, mas notamos que o mesmo não estava sendo efetivo para registrar todas as situações que envolviam a escrita na turma de referência e também que a prática da professora não trazia possibilidades de visualizarmos o trabalho com textos, já que ela não revelava essa intenção. Percebemos que a escrita estava presente em praticamente todos os momentos da rotina das crianças, desde a roda inicial até o final do período. Tentar vê-la somente nos momentos em que as crianças estivessem trabalhando diretamente com um texto poderia reduzir demais nosso foco e deixar de fora muitos pontos importantes e significativos para a pesquisa. O fato de não utilizarmos um roteiro estruturado nos permitiu uma maior flexibilidade em nossas observações, mas não nos isentou de mantermos um olhar direcionado para o nosso objeto.

Realizamos nossas observações três vezes por semana na turma de referência. Tentamos tornar nossa presença o mais familiar e habitual possível às crianças para que elas não perdessem sua espontaneidade e naturalidade (MUKHINA, 1995). Iniciávamos as observações desde o momento da roda de conversa até a saída das crianças. Anotávamos todas as situações em que a escrita estivesse envolvida tanto explícita como implicitamente – conversas entre as crianças e entre a professora e elas, leitura e criação de histórias, tarefas no livro didático, exploração dos cartazes da rotina (calendário, aniversariantes, quantos somos, chamada), avisos emitidos pela secretaria da escola, oportunidades de escrita que não foram aproveitadas, manuseio dos livros de histórias, escrita de palavras soltas e do nome das crianças, o desenho, o brincar, jogos com as letras do alfabeto, músicas e poemas, ida à biblioteca da escola e aos demais ambientes com presença da escrita, produção de frases e de texto coletivo etc., bem como os encaminhamentos que a professora dava para a realização das “atividades”.

Quando chegávamos à sala, nos dirigíamos a uma mesinha com cadeira que ficava no canto e de lá iniciávamos nossos registros da roda inicial. Era comum, após esse momento, que as crianças se aproximassem de nós para falar algo que queriam, para mostrar alguma coisa ou para perguntarem o que estávamos escrevendo. Um dia, Carlos olhou para nosso caderno e perguntou:

- O que é isso?  
 Pesquisadora: É o meu diário de campo.  
 Carlos: Você está escrevendo no seu diário?  
 Pesquisadora: Sim, estou. Você sabe o que é um diário?  
 Carlos: Sim. É uma coisa onde se escrevem as coisas secretas.  
 Em seguida Ana também se aproxima de nós e pergunta:  
 - Você está fazendo a sua tarefa?  
 Pesquisadora: Não, eu estou anotando sobre como vocês aprendem.  
 Ana: É porque a gente é muito danado, não é?  
 (Registro no Diário de Campo, 18 de junho de 2014)

As falas das crianças já nos revelam um pouco de como elas entendem para que serve a escrita. Percebe-se que elas reconhecem que a escrita serve para registrar algo que se quer lembrar ou consultar depois. Como nos apontou Ana, muitas vezes a escrita está associada ao controle do comportamento das crianças e isso nos faz refletir tanto sobre os usos que a escrita tem tido na escola quanto sobre a visão de que o adulto ocupa a função de controle e não de um parceiro de descobertas e aprendizagens.

Após a finalização da rodinha as crianças, geralmente, eram encaminhadas pela professora para as tarefas, que por vezes acompanhávamos de longe ou acompanhávamos nas mesinhas juntamente a elas.

O diário de campo foi um instrumento essencial para a pesquisa. Nele, além das observações e descrições do que acontecia na sala em relação à escrita, nós também registrávamos nossas impressões, dúvidas e reflexões sobre os fatos, o que muito nos auxiliou a realizar a escrita deste trabalho. Procuramos seguir as orientações de Mukhina (1995, p. 15) quando nos incita a dividirmos as nossas anotações em duas partes, uma com o registro mais exato possível das “manifestações exteriores da conduta das crianças” e a outra parte ao lado com “sua possível interpretação”. Além de ser um instrumento de pesquisa, o próprio diário de campo foi um veículo para que as crianças percebessem a escrita utilizada em uma situação real. Consideramos, assim, que o diário de campo representou, para nós, um recurso valioso de formação tanto como pesquisadora como para que exercitássemos a nossa própria escrita. Podemos perceber no nosso processo de pesquisa esses dois movimentos.

Silva (2011, p. IX), em um estudo sobre estágio e pesquisa em creches e pré-escolas, revela que o diário de campo nos instala “numa prática concreta, de escrita, para pensar a si mesmo e se experimentar como sujeito da escrita”. Concordamos com a autora nesse sentido, pois por meio do exercício de escrita proporcionado pelos registros no diário de campo, pudemos nos sentir realmente como sujeitos da escrita, algo que para nós representava um grande desafio, já que temos por herança uma “escrita escolar” que não nos permitiu sermos

produtores de textos. Foi interessante notar que a escrita no diário de campo foi tão significativa para nós quanto para as crianças.

Ainda em relação aos recursos empregados para o registro das observações, nos utilizamos grandemente das fotografias e das filmagens com quatro objetivos principais. Queríamos registrar: tudo aquilo que não tínhamos condições de anotar imediatamente; as imagens de situações que representavam momentos muito significativos para a pesquisa para servirem de subsídios à análise do desenvolvimento e das reações das crianças diante das atividades propostas pela professora, objetivando perceber as regularidades das ações e suas implicações para a apropriação da cultura escrita; as produções das crianças e para termos material visual suficiente para as sessões de autoscopia.

Entendemos que as imagens representam uma contribuição e não um fim para a pesquisa. No tocante à fotografia, Gobbi (2011, p.135) nos alerta que “a fotografia é uma representação, como tantas outras e, como tal, deve ser considerada no diálogo com outros textos, tais como os escritos, procurando-se formas próprias para ser analisada”. Em nossa pesquisa, ao tirarmos as fotografias, procuramos privilegiar o registro das produções escritas das crianças, para que posteriormente pudéssemos analisá-las de acordo com nosso referencial teórico. Destacamos que, em alguns momentos específicos, também demos oportunidade às crianças para elas mesmas usarem a câmera e tirem fotografias.

Com relação às filmagens, procuramos registrar os momentos de aproximação das crianças com a escrita, evidenciando os processos e suas tentativas de escrita (hipóteses) e como a professora agia diante dessas situações. Filmamos também vários momentos da rotina das crianças onde a escrita estava envolvida.

É cada vez mais recorrente o uso da filmagem em vídeo nas pesquisas com crianças. Segundo Filho (2011), a filmagem permite que capturemos com maior veracidade o que muitas vezes não se percebe ou se deixa escapar nos momentos de observação. Em nossa pesquisa, as filmagens realizadas foram um recurso valiosíssimo para a coleta de dados.

Logo no início, as crianças prestavam muita atenção na câmera, pois queriam se ver nas fotos e filmagens. Permitimos que elas se vissem nas imagens e que manuseassem os equipamentos em determinadas situações para que saciassem sua curiosidade. Com o passar do tempo, foram se acostumando com a presença da câmera. Sendo assim, já conseguíamos captar as imagens sem interrupções por parte delas. Como equipamento de filmagem utilizamos a câmera de um *tablet*. Tanto a qualidade do áudio como das imagens foi satisfatória para o que desejávamos, mesmo com a captação de diversos ruídos indesejáveis dos ambientes onde

fazíamos as gravações. É importante ressaltar que, para a realização das fotos e filmagens, contamos com a autorização dos pais das crianças e da própria professora.

Gostaríamos de indicar que diante de todos os registros feitos por via de imagens, selecionamos os que para nós foram os mais significativos para a compreensão do nosso objeto e que sobre eles construímos toda nossa argumentação e análise no decorrer deste trabalho.

Antes de iniciarmos as observações, cumprindo todo o protocolo de pesquisa, nos reunimos com os pais das crianças para pedir a autorização para a realização da mesma. Aproveitamos a convocação dos pais pela diretora da escola para uma reunião de pais e mestres e nos apresentamos para eles, explicando as razões de estarmos ali. Dos dezessete responsáveis, somente seis compareceram à reunião de pais, os quais assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (APÊNDICE B).

Os responsáveis demonstraram-se bem receptivos ao autorizar as crianças a participarem da pesquisa, achando até que seus filhos estavam sendo de certa forma privilegiados. Explicamos que não tínhamos a intenção de expor nenhuma criança negativamente e nem de realizar comparações entre elas em relação à linguagem escrita. E que quando o trabalho fosse defendido o apresentaríamos na escola para que todos pudessem tomar conhecimento dos resultados.

Como não conseguimos ter acesso a todos os pais nesse dia, ficamos durante a semana conversando e nos apresentando para os pais à medida que nos encontrávamos na saída das crianças. Somente com um responsável não conseguimos a autorização.

Nesses primeiros contatos com os pais para a assinatura do consentimento para realização da pesquisa, já pudemos verificar um fato interessante em relação ao nosso objeto de pesquisa. Ao entregarmos o termo de consentimento para a mãe de uma das crianças, ela imediatamente procurou o espaço onde deveria assinar. Como percebermos que ela não o havia lido, pedimos que lesse com calma e, se tivesse alguma dúvida sobre o que se tratava, poderíamos explicar. Para nossa surpresa ela disse:

- Não vou ler não. Vou assinar. Onde assino?

Nos dispusemos então a ler para ela, mas a mesma disse que não havia necessidade.

- Não sei como vocês professoras aguentam escrever tanto. Eu não aguentaria. Vocês leem e escrevem demais, não sei como conseguem...

A fala da mãe revela uma situação bastante comum em nossa sociedade. Privados de um trabalho efetivo com os textos, muitos adultos alfabetizados não têm a leitura como uma

capacidade desenvolvida, que permita sua real participação nos processos que envolvem a escrita. Privados do direito de ler e escrever, são também alijados do direito de participar de decisões. É contra essa situação e a favor das pessoas que a escola precisa desenvolver o seu trabalho.

#### **1.4.2 Entrevista Coletiva**

Para nos aproximarmos do contexto mais geral sobre a visão das professoras do 2º período matutino do CMEI Fonte de Esperança sobre o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças, optamos pela realização da entrevista coletiva. Acreditávamos que por meio dela poderíamos produzir dados que nos subsidiariam para traçarmos um breve panorama – sobre as concepções das professoras acerca desse processo e como essas concepções incidem em sua prática – a partir do qual, então, situaríamos a Professora Daniela e suas crianças. Inicialmente, aproximamo-nos do estudo do Grupo Focal, considerando os procedimentos que o caracterizavam. Embora tenhamos tomado por base leituras sobre a organização de grupos focais, optamos por denominar esse procedimento que utilizamos de entrevista coletiva, tendo em vista que os grupos focais envolvem um número maior de participantes (7 a 12) e nós contávamos com apenas quatro professoras.

Segundo Powell e Single (1996, p. 449 apud GATTI, 2012, p. 07) o grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. A partir dessa conceituação, entendemos que essa técnica de pesquisa nos permitiria uma discussão interessante entre as professoras participantes, na medida em que esse ambiente de interação proporcionasse trocas de opinião e de pontos de vista diferentes e semelhantes sobre o mesmo tema, levando em conta a vivência de cada participante.

Iniciamos nossa preparação fazendo leituras sobre como essa técnica se constituía e como se organizava. Partimos, então, para a produção do roteiro de perguntas, que de acordo com Gatti (2012, p. 17) serve para “orientar e estimular a discussão [e] deve ser usado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos”. Para elaboração do roteiro, retomamos leituras do referencial teórico, anotações que já havíamos feito em nossos momentos de estudo sobre o tema e fatos relevantes que percebemos nas observações.

Como bem sabemos, para que possamos ter um melhor resultado na aplicação de uma técnica de pesquisa e com os instrumentos utilizados, precisamos fazer a testagem, que foi realizada com outras professoras da mesma escola. A partir da testagem percebemos que nosso roteiro inicial estava muito extenso, o que dificultaria a aplicação da entrevista em um só dia. Após a testagem, fizemos a retirada de algumas questões e reestruturamos outras para que conseguíssemos alcançar nossos objetivos. Percebemos, também, que precisaríamos melhorar a nossa mediação para que a discussão realmente ocorresse. Notamos que, no momento da testagem, pelo fato de procuramos não interferir nas respostas das participantes, acabamos por adotar uma postura de “executora” de perguntas, fazendo as questões e ouvindo as respostas, sem fazer fluir a discussão entre as participantes. Retomamos, então, as leituras sobre a função do moderador do Grupo Focal que, de acordo com Gatti (2012, p. 9) “[...] deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas”. Para a autora, ainda, é preciso evitar “se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente”. Devemos também à testagem o reconhecimento de que deveríamos ter uma outra postura, mais dinâmica, na condução da entrevista.

É importante dizer que pretendíamos fazer a entrevista em mais de uma sessão, mas não tínhamos a disponibilidade de mais de um dia por parte das professoras. As mesmas disseram que participariam somente dentro do horário de trabalho e por isso pedimos a autorização da direção da escola para realizá-la na metade da manhã de num dia de planejamento, apesar de não compartilharmos da ideia de que esse dia deva ser usado para a realização de outras atividades que não a de planejar. Não conseguiríamos realizar a entrevista num dia de aula normal, pois não podíamos liberar as crianças por conta disso e nem tínhamos pessoas suficientes para ficarem nas salas das quatro professoras ao mesmo tempo.

Após a testagem e a reformulação do roteiro, marcamos a data do encontro. Preparamos a sala e ficamos aguardando as professoras terminarem de participar da primeira parte do planejamento, que é a parte da reunião administrativa com a direção da escola, para então começarmos a sessão. Mas para nossa decepção essa reunião demorou bastante, e as professoras ainda iriam comemorar os aniversariantes do trimestre com um lanche coletivo. Percebemos que nos sobraria no máximo uma hora para a realização da entrevista e tomamos a decisão de cancelá-la nesse dia e escolher com as professoras uma nova data para sua realização. Confessamos que ficamos tristes e sem a noção de quando poderíamos realizá-la efetivamente. No entanto, surgiu uma outra possibilidade de realização na semana seguinte, já que por conta das eleições 2014, a escola foi cedida ao TRE e na segunda-feira posterior às eleições as

crianças não viriam para a escola – somente as professoras e demais funcionários trabalhariam normalmente – pois haveria a limpeza de todo o ambiente escola. Aproveitamos então essa oportunidade para realizarmos o encontro.

Novamente preparamos todo o ambiente. Dispusemos cadeiras em forma de círculo na sala para que as professoras ficassem mais confortáveis e a discussão fosse favorecida por essa forma de organização. Escolhemos a sala que a nosso ver receberia menos ruídos externos, e já fizemos logo um primeiro teste de gravação. Deixamos à disposição das participantes água e alguns petiscos. Preparamos o *data show* e o computador com o material que iríamos apresentar, e trouxemos conosco uma colega da turma de mestrado e outra da turma de doutorado para fazerem as anotações, permitindo assim que nos concentrássemos em dirigir o momento sem a preocupação de anotar ao mesmo tempo. Tudo foi registrado em áudio para que depois fizéssemos as transcrições com a maior fidelidade possível.

Aguardamos as professoras fazerem algumas coisas já programadas por elas e iniciamos a atividade às 08h30min, com três das quatro professoras convidadas, já que uma delas resolveu não participar alegando não estar se sentindo bem naquele dia.

A entrevista coletiva foi constituída por quatro momentos. O primeiro momento foi breve e nele fizemos a apresentação das participantes, da técnica e dos objetivos que tínhamos em usá-la. O segundo aconteceu a partir de uma apresentação de slides que tinha como objetivo fomentar a discussão do tema. O terceiro se deu a partir de um inventário de leitura (APÊNDICE C) que fizemos com as professoras, e no quarto momento partimos para o roteiro de perguntas, que foi o momento mais extenso (APÊNDICE D).

Primeiramente, explicamos às professoras em que consiste uma entrevista coletiva e sua importância para a pesquisa. Dissemos a elas que essa técnica de pesquisa é bastante usada para fomentar discussões sobre um determinado tema em estudo, que no nosso caso, seria a apropriação da cultura escrita pela criança pré-escolar. Informamos a elas que foram escolhidas por pertencerem ao mesmo grupo de professoras de uma determinada etapa da Educação Infantil, tendo assim características comuns que facilitaríamos a discussão, o que enriqueceria bastante nossa pesquisa.

Iniciamos pela apresentação de slides que foram preparados para mostrar duas situações de leitura diferentes, uma onde a imagem e depois o texto apareciam de forma fragmentada e outra situação onde ambos apareciam na sua totalidade, permitindo assim que o significado deles fosse entendido. A cada slide projetado, pedíamos que as participantes dissessem o que estavam percebendo e/ou sentindo.

Cada uma das participantes foi manifestando suas interpretações sobre o que via. Disseram que o fato de verem tanto as imagens como o texto de forma fragmentada não lhes permitia entender sobre o que eles tratavam na realidade. Sua compreensão era dificultada pela fragmentação. Já quando viram os dois de forma completa entenderam rapidamente o seu significado.

Nosso primeiro objetivo com a apresentação dos slides era fazer uma espécie de “aquecimento” como diz Gatti (2012, p. 30) para a introdução do tema. Em segundo lugar, queríamos que as participantes reconhecessem que, quando lidamos com a leitura e a escrita de maneira fragmentada (letra por letra), e não pelo seu significado e pelo sentido do texto, contribuimos para que a ideia de leitura e de escrita que as crianças vão construindo seja uma ideia equivocada. Acreditamos que as participantes perceberam bem isso por meio da apresentação.

A seguir entregamos às professoras uma folha de papel com três perguntas – O que eu li?/ Em que situação?/ Por quê? Para quê? – para a produção de inventário de leitura criado por Jolibert (1994), para nos fazer perceber o quanto lemos durante um dia.

Pedimos para que professoras respondessem oralmente a essas questões. Todas descreveram detalhadamente o que leram no dia anterior. Levamo-nas, então, a refletir se essas leituras estariam relacionadas ou não com as situações de leitura e de escrita propostas para as crianças na pré-escola. Elas notaram que suas leituras surgiram a partir de necessidades reais e de interesses próprios. E quando as indagamos se esses dois aspectos são levados em conta nas atividades de leitura e escrita das crianças ela ficaram bem pensativas.

Após o inventário, começamos a fazer as perguntas do roteiro. O mesmo estava constituído por dois blocos de questões. O primeiro era formado por cinco questões referentes a conceitos, concepções e processo de aprendizagem da leitura e a escrita. O segundo bloco era formado por oito questões referentes à prática pedagógica no tocante à cultura escrita, como: o planejamento e escolha de materiais; as reações das crianças a essas “atividades”; a quantidade de tempo dedicado às “atividades de escrita”; e as principais “atividades” propostas para se trabalhar a escrita. Finalizando, havia perguntas com um foco maior de reflexão para as participantes, como o que seria necessário redimensionar e melhorar em relação às práticas de escrita, e também como lidar com as pressões dos pais e da sociedade para que as crianças leiam e escrevam o quanto antes.

Salientamos que durante a discussão dessas questões as participantes se sentiram desafiadas a pensar sobre o que têm feito em relação à escrita, realizando um processo de autocrítica e de questionamento da realidade que vivenciam.

Desconsiderando todas as interrupções que sofremos por parte de funcionários do CMEI, a entrevista coletiva teve a duração de duas horas e onze minutos. As professoras estavam participando ativamente, mas pudemos perceber que elas já estavam cansadas, muitas perguntas demandaram bastante discussão e, além disso, elas tinham o compromisso já acordado anteriormente com as demais professoras do CMEI de ensaiar uma apresentação para o dia das crianças. Por tudo isso sentimos a necessidade de retirar duas perguntas do roteiro que julgamos que não comprometeriam os resultados do processo.

O ideal seria que tivéssemos pelo menos mais um outro encontro para podermos explorar mais ainda as questões, mas infelizmente não houve essa possibilidade. Algumas dessas questões poderiam ser mais bem exploradas e ampliadas. Foi interessante notar que mesmo diante das perguntas já formuladas, surgiam outros desdobramentos que não foram previstos por nós, que representaram pontos de enriquecimento para o processo, que, por sinal, para nós, superou as expectativas. Queremos destacar também que percebemos por parte das participantes um sentimento de confiança para conosco e uma coerência entre suas respostas e a prática anteriormente observada na sala de cada uma, o que nos levou a inferir que havia sinceridade nas respostas e opiniões dadas. Fomos notando, durante a discussão, uma espécie de delineamento do “estilo” ou do perfil de cada uma delas em relação a como direcionam o trabalho com a escrita em suas turmas.

Reconhecemos que essa foi nossa primeira experiência na aplicação dessa técnica e que poderíamos ter ido mais além nos aprofundamentos da discussão, mas consideramos que dentro de nossas possibilidades e dos conhecimentos adquiridos à época – e diante das demandas de decisões, de pensamento rápido, de mediações a serem feitas a partir do que estava e do que não estava previsto durante a aplicação da técnica – fizemos o que estava ao nosso alcance.

Encerramos a atividade lendo para as participantes o poema de Manoel de Barros (2010) chamado “O menino que carregava água na peneira”, por acreditarmos que ele reflete muito bem toda a riqueza que a escrita tem quando é usada em todo seu potencial.

Consideramos, então, as nossas primeiras impressões sobre a discussão gerada pela entrevista coletiva destacando que ela nos possibilitou:

- uma aproximação com o conhecimento das professoras sobre como se dão os processos de leitura e escrita na educação infantil e como eles se refletem na organização da prática pedagógica;

- a percepção de que as participantes reconhecem que é preciso entender mais sobre esses processos, mas ainda desconhecem a quem ou ao que recorrer para isso;

- que notássemos que o trabalho que a professora Daniela tem tentado fazer durante a pesquisa começa a gerar a curiosidade das demais participantes;

- que tivéssemos um breve contato com os relatos da experiência das participantes em relação às suas práticas de leitura e escrita;

- que percebêssemos que existe a carência de momentos e espaços de discussão e de reflexão para que as professoras tenham a possibilidade de expressar suas reais inquietações, tirar suas dúvidas, trocar ideias e repensar sua prática pedagógica. Por mais pontual que tenha sido a nossa atividade, acreditamos que a entrevista coletiva, de alguma forma, contribuiu para o processo de formação das participantes.

Nos dois capítulos a seguir exporemos de forma mais detalhada os resultados obtidos a partir dessa discussão.

### 1.4.3 Autoscopia

Tivemos pela primeira vez um breve contato com essa técnica de pesquisa ao assistirmos a defesa da dissertação de Pinho (2013), cursista do mesmo programa de pós-graduação do qual participamos. Nossa primeira impressão foi de que o uso dessa técnica seria bem apropriado para desencadear a reflexão que almejávamos que a professora sujeito da pesquisa realizasse.

Partimos, então, para a realização de um levantamento bibliográfico com o objetivo de conhecer sobre as características e finalidades da técnica, a partir das pesquisas e estudos realizados no Brasil por Sadalla (1997), Larocca (2002), Sadalla e Larocca (2004), Leite e Colombo (2006) e Tosta (2006), Tassoni (2008) e Pinho (2013).

Partindo da definição do Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, segundo Nascentes (1955, p. 54), a palavra autoscopia vem do grego *autós*= próprio, mais *skop* (raiz de *skópeo*) = olhar, mais o sufixo *ia*.

De acordo com suas pesquisas, Sadalla e Larocca (2004, p. 419) apontam que a autoscopia

[...] vale-se do recurso de videogravação de uma prática, visando a análise e auto-avaliação por um ou mais protagonistas dessa prática. Por meio da videogravação objetiva-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem uma situação. O material videogravado é submetido a sessões de análise *a posteriori* da ação os quais se destinam a apreensão do processo reflexivo do ator (ou atores), através de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas.

Em outras palavras, podemos dizer que a autoscopia é um procedimento metodológico constituído por dois momentos. No primeiro momento são feitas videograções do(s) sujeito(s) da pesquisa durante sua prática, para que num segundo momento essas videograções sejam exibidas a ele(s) com o objetivo de levá-lo(s) a manifestar comentários, avaliações, impressões e reflexões sobre si e sobre sua atuação a partir do que foi exibido.

Sadalla e Larocca (2004, p. 421) se utilizaram da autoscopia em pesquisas realizadas em escolas, tendo professores como sujeitos, porém indicam que ela também pode ser aplicada em diferentes contextos profissionais, onde “[...] o *feedback* das ações e a reflexão sobre elas sejam princípios importantes”.

Diante das leituras realizadas, pudemos perceber várias particularidades bem expressivas levantadas pelos autores que agregam um grande valor a esse procedimento na sua aplicabilidade nas pesquisas de natureza qualitativa em ciências humanas. Dentre esses, a oportunidade que o sujeito da pesquisa tem de atribuir novos sentidos a sua prática e como isso poderá impulsioná-lo a buscar novos conhecimentos, como nos diz Rosado (1993 apud SADALLA; LARocca, 2004, p. 423): “[...] ao tentar entender e dotar de sentido o que lhe é apresentado, o sujeito apreende o objeto, percebendo aspectos que antes desconhecia, constatando contradições. E é esse processo reflexivo que o faz procurar novos conhecimentos”. O mesmo autor também destaca que “[...] o sujeito que assiste às videograções não é um mero telespectador, no sentido passivo do termo. Ele é ativo perante os elementos da recepção videográfica, aos quais atribui sentidos dentro do contexto em que a situação apresentada acontece” (ROSADO, 1993 apud SADALLA; LARocca, 2004, p. 421).

Outras particularidades levantadas por Sadalla e Larocca (2004, p. 422) dizem respeito “a função auto-avaliadora contida no procedimento, [que] implica contemplação e consequentemente reflexão sobre o próprio comportamento”. Para as autoras, essa auto-avaliação é potencializada pela interação do sujeito com as imagens de si mesmo nas videograções. Elas nos apontam que a autoscopia permite que o sujeito vivencie também um processo de autocrítica na medida em que ele se re-apropria de si nessa “ocasião privilegiada

de autocrítica em face da representação que se tem do próprio papel no mundo e atuação que nele se verifica” ( SADALLA, LAROCCA, 2004, p. 423).

Ainda refletem sobre “o potencial formativo-reflexivo do procedimento, tanto em situações de pesquisa como de aprendizagem” (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 419), o que para nós, pareceu ser importante para as pesquisas que seguem no âmbito da formação de professores, dentre as quais nosso estudo está inserido.

Ao buscar, ainda, aspectos favoráveis para o uso dessa técnica além dos já mencionados, nos deparamos com a pesquisa de Tosta (2006) que, como nós, também realizou sua investigação com crianças de uma turma da educação infantil e sua professora, baseando-se na abordagem da Teoria Histórico-Cultural, tendo a autoscopia como procedimento metodológico para a coleta de dados. A autora enfoca que esse procedimento foi considerado como uma ferramenta psicológica compatível com a abordagem teórica utilizada, quando assegura que

[...] partindo do pressuposto de que para a abordagem histórico-cultural o indivíduo não se relaciona direto com o mundo natural, mas esse conteúdo é mediado semioticamente por ferramentas de ordem material e simbólica, que se interpõem de forma articulada entre o homem e suas experiências, procurarei demonstrar que a utilização da autoscopia, como mediadora pode representar uma nova ferramenta que deverá propiciar ao indivíduo, no presente caso a professora, além de uma confrontação inédita com sua prática pedagógica, condições de incorporar e ampliar os novos conhecimentos ao seu funcionamento mental, possibilitando o estabelecimento e ampliação de outras interações inter e intrapessoais. (TOSTA, 2006, p. 46).

De acordo com o que foi exposto pela pesquisadora, percebemos que a mediação tem um papel de destaque para que o sujeito da pesquisa se aproxime e reflita sobre o que vê nas imagens de sua prática pedagógica. Pela mediação intencionalmente organizada pela pesquisadora, pode-se contribuir para um processo de tomada de consciência do sujeito sobre seu papel como professor.

Destacamos que tanto a mediação como a tomada de consciência são dois conceitos de base da abordagem histórico-cultural – sobre os quais nos debruçaremos ao longo de nosso estudo – e pelo fato de estarem contemplados nesse procedimento metodológico, nos motivaram ainda mais para que o adotássemos em nossa pesquisa.

A seguir faremos uma breve descrição de como organizamos e encaminhamos as sessões de autoscopia com a professora sujeito, apontando também as nossas impressões sobre esse processo.

### 1.4.3.1 Organização das sessões

As sessões de autoscopia constituíram a última parte da nossa pesquisa de campo. Durante o período de observação, realizamos várias filmagens que, dentre outros objetivos, nos serviriam para que no momento das sessões de discussão/análise tivéssemos um repertório suficiente de episódios para fazer a seleção do que seria interessante usar. Nas leituras que fizemos Sadalla (1997), Larocca (2002), Tassoni (2008) e Tosta (2006), nos foi indicado que tanto o pesquisador como o próprio sujeito da pesquisa podem fazer a seleção das filmagens que serão exibidas nas sessões de autoscopia. Em nosso trabalho, optamos por nós mesmas como pesquisadora selecionássemos intencionalmente as filmagens. As filmagens selecionadas tinham como conteúdo situações da turma de referência, onde a escrita estava presente de forma implícita e explícita, e em que a professora estivesse fazendo a mediação ou não para que as crianças se apropriassem deste objeto cultural. Nosso objetivo com a seleção das filmagens era de que a professora Daniela pudesse refletir sobre sua prática no tocante à linguagem escrita junto às crianças, por meio da exibição das imagens.

Para entender melhor sobre como poderíamos proceder para que pudéssemos ter mais segurança no momento das sessões, nos apoiamos em Leite e Colombo (2006, p. 126) que indicam que o pesquisador precisa, nesse momento, ter uma atitude ativa “[...] no sentido de garantir condições interacionais e dialógicas com os sujeitos”, tendo “habilidade de intervenção na hora certa e da forma adequada [...] [para que não] entrave o processo de expressão” do sujeito. Além disso, o pesquisador tem o papel relevante “no preparo do ambiente e do material a ser apresentado nas sessões” (LEITE; COLOMBO, 2006, p. 127). Cientes de nosso papel, começamos a fazer a organização do material.

Buscando condições para que conseguíssemos como pesquisadora ter esse tipo de atitude ativa nos momentos de discussão/análise das sessões, dedicamos bastante tempo à seleção dos episódios. Assistimos mais de uma vez as filmagens para identificar de maneira minuciosa o seu conteúdo central e os possíveis elementos que poderiam ser levantados pela professora Daniela em relação ao trabalho com a escrita, nos momentos de verbalização e também aqueles que já se apresentavam a nós à primeira vista. Recorremos, então, ao nosso referencial teórico de base para que pudéssemos nos prover de conceitos e de argumentos que poderiam contribuir para fomentar a discussão, auxiliando o processo reflexivo da professora e para que também fizéssemos a análise dos vídeos com mais propriedade. Escrevemos também para cada episódio selecionado uma breve descrição sobre o que cada um tratava. No total de

nossa observação pelas quatro turmas, registramos 86 vídeos e 475 fotos. Selecionamos dez vídeos e quatro fotos para as sessões a partir do material que tínhamos. Ressaltamos que, nos trabalhos lidos por nós, não encontramos nenhum registro de que se tenha usado fotos no momento das sessões, mas mesmo assim optamos por usar fotos em duas sessões que fizemos, por conta da situação de que se tratava. Utilizamos em média de dois a três vídeos por sessão. O vídeo mais longo que tínhamos durava 10 minutos, por isso a maior parte do tempo da sessão foi realmente constituída pela discussão.

Diferentemente das autoras que consultamos, não tínhamos um dia marcado para realizar as filmagens que nos serviriam para as sessões. Desde o início da pesquisa, não íamos para a sala com o objetivo pré-determinado de realizar filmagens específicas para as sessões de autoscopia. As filmagens foram realizadas à medida que percebíamos situações relevantes para nossa pesquisa. Como estávamos sempre atentas ao que acontecia na turma de referência e dispúnhamos do material de filmagem em mãos em todos os dias, consideramos desnecessário fazer a marcação de um dia específico de filmagem, que talvez até gerasse uma maior expectativa da professora Daniela e das crianças diante da nossa presença.

O fato de termos feito algumas mudanças em alguns dos aspectos procedimentais da autoscopia, para nós não representou a descaracterização da técnica. Entendemos que seus objetivos e finalidades foram preservados apesar das pequenas alterações. Tosta (2006, p. 53), em sua pesquisa, considerou que a autoscopia é uma “técnica aberta e não padronizada”, o que para nós foi patente, nos fazendo pensar sobre como cada pesquisa tem sua singularidade e considerando que o pesquisador um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Sadalla e Larocca (2004) também sinalizam que mesmo se valendo da autoscopia em suas pesquisas houve “pequenas diferenças e muitas aproximações” entre seus trabalhos no uso dessa técnica para a produção de dados.

Nos momentos de filmagem foram poucas as mudanças que percebemos no comportamento por parte das crianças e da professora por conta da presença da câmera. Acreditamos que todos já estavam bem adaptados a nossa presença e à do *tablet* que usávamos para as filmagens.

Como não queríamos correr o risco de que pela falta de experiência com a técnica acabássemos perdendo a oportunidade de produzir os melhores resultados possíveis (já que tínhamos um material rico e diversificado proveniente das filmagens, que representava muitos dados importantes para a pesquisa), optamos por fazer uma testagem da técnica com as outras três professoras que foram observadas no início de nossa pesquisa.

Para a testagem selecionamos um episódio da turma de Maria, de Isabele e de Gabriela. Todos com o foco em práticas de escrita mediadas pela professora. Fizemos, então, algumas anotações de pontos-chave que poderiam ser levantados no momento de discussão. Essas anotações eram bem curtas e nos indicavam um ponto de referência sobre alguns aspectos relevantes do vídeo, que se não fossem percebidos pela professora, poderíamos destacar para que ela comentasse.

Realizamos primeiramente a sessão com a professora Gabriela, depois com a professora Maria e por último com Isabele, todas em dias diferentes da mesma semana.

Nosso foco nesse momento era fazer a nossa aproximação com a técnica e com as primeiras reações das professoras ao procedimento. Queríamos ter uma ideia de quanto tempo duraria a sessão; qual seria o local mais adequado para a sua realização; se conseguiríamos alguém para substituir a professora junto às crianças; como as professoras reagiriam ao se verem nas filmagens; se a aparelhagem pensada por nós daria conta das visualizações dos vídeos e dos registros das sessões; se as professoras esboçariam alguma reflexão sobre o que assistiram; e se nós mesmas conseguiríamos mediar a situação a contento.

#### **1.4.3.2 Sessões de autoscopia com a professora Daniela**

Finalizando nossa coleta realizamos as sessões de autoscopia com a professora Daniela, que serão detalhadas/analizadas posteriormente no Capítulo 4.

Fizemos cinco sessões com a professora que tiveram em média uma hora de duração cada uma, todas realizadas no mês de dezembro de 2014. As sessões foram realizadas na própria escola no horário de trabalho da professora, pois não havia a disponibilidade por parte dela para a realização das sessões em outro horário. Algumas sessões foram feitas na própria sala da turma e outras numa sala onde ficam guardados os materiais do PESC. Duas dessas sessões foram parcialmente filmadas, mas todas foram gravadas em áudio. Para duas sessões conseguimos que outra professora ficasse com as crianças da turma de professora Daniela. Para as outras três sessões escolhemos dias em que professora estaria na escola, mas em que não haveria crianças. Fizemos o possível para não gerar conflitos entre o tempo para as sessões e o tempo que Daniela precisava para seus afazeres de finalização do ano letivo, pois a mesma tinha prazos para a entrega do diário de classe, do parecer descritivo das crianças e para a organização de seus materiais. Mesmo assim, reconhecemos que Daniela abriu mão do pouco tempo que tinha para que realizássemos as sessões. Por isso, quando chegávamos para a realização da

sessão procurávamos nos encaixar aos horários de Daniela em relação as suas atividades planejadas para aquele dia, assim íamos negociando e nos adaptando aos horários disponíveis. O fato de precisar conseguir alguém que substituísse a professora na sala com as crianças para que a mesma ficasse a nossa disposição para a realização da sessão causou um pouco de interferência na rotina da escola. Precisávamos contar com a boa vontade de outras pessoas que não estavam envolvidas diretamente na pesquisa e que gentilmente atenderam ao nosso pedido. Algumas vezes íamos à escola para a realização da sessão e ficávamos aguardando alguma sobra de tempo para realizá-la, chegando até acontecer de não realizar a sessão no dia previsto.

Por vezes nos programávamos para que um certo número de vídeos fossem assistidos numa determinada sessão, porém à medida que a sessão ia acontecendo percebíamos que alguns desses vídeos deveriam ser retirados pela questão do tempo que possuíamos para a finalização da sessão. Outras vezes apresentávamos um vídeo que estava selecionado para outra sessão, mas que por conta de algo que se relacionava com ele na fala de Daniela naquele momento, fazíamos a antecipação. Como já tínhamos à mão todos os vídeos que iríamos usar da primeira à última sessão e já tínhamos também nos organizado e nos preparado para discutir qualquer um deles se fosse necessário, pudemos contar com essa flexibilidade. Uma sessão sempre servia como ponto de referência para que avaliássemos os pontos positivos e negativos ocorridos e pudéssemos repensar a sessão posterior fazendo as alterações necessárias.

Em relação às transcrições das sessões estas nos demandaram bastante tempo e dedicação. Iniciávamos as transcrições à medida que cada sessão era encerrada. Realizávamos a sessão pela manhã e à tarde já começávamos a transcrição. Um dos motivos para procurar realizar as transcrições o quanto antes foi para avaliar se a sessão tinha alcançado seu objetivo e se houvesse algo a ser melhorado ou evitado poderíamos fazer isso na sessão seguinte.

Quando iniciamos nossos trabalhos com as sessões de autoscopia pretendíamos fazer três sessões mais longas, mas devido à questão do tempo limitado que a professora Daniela possuía, acabamos diluindo os vídeos em cinco sessões mais curtas.

Para todas as sessões utilizamos um *notebook* com caixas de som para que nós assistíssemos as filmagens. Dissemos à professora Daniela que ela poderia pausar, adiantar, ou até mesmo retornar o vídeo se assim achasse necessário. Deixávamos que ela assistisse a filmagem sem a nossa interrupção, mas se ela quisesse interromper poderia fazê-lo. Pedimos que depois de assistir o vídeo nos falasse sobre as suas impressões sobre o que assistiu, o que achou mais interessante, a avaliação que fazia do episódio, e o que poderia melhorar em sua prática a partir do que viu. Essas questões, no entanto, serviam para iniciar o processo de

reflexão da professora, nem todas foram usadas todas as vezes e nem nessa mesma sequência. Durante a fala de Daniela e a partir dos elementos que ela ia apresentando sobre o que via em relação às práticas de escrita visualizadas é que as perguntas foram se tornando mais específicas, com foco em nosso objeto de pesquisa. Nesse momento, enriquecíamos a discussão trazendo elementos teórico-metodológicos referentes às situações de escrita com base em nosso referencial teórico.

Explicamos à Daniela que essa técnica de pesquisa poderia levá-la a refletir sobre sua prática pedagógica e sua mediação junto às crianças no tocante à apropriação da cultura escrita mais especificamente, porém ela poderia falar sobre outras coisas que também não fossem referentes diretamente à escrita, mas que para ela fossem significativas. Pedimos que não se preocupasse se o que dizia ia nos parecer correto ou incorreto, mas que precisávamos que enunciasse aquilo que pensava sobre o que via, pois em sua fala estava presente o que considerávamos importante para a pesquisa.

Daniela geralmente se concentrava na exibição dos episódios. Em alguns momentos os descrevia e o analisava ao mesmo tempo. Fazia relação com outras situações que já tinha vivenciado com as crianças. Emitia sua opinião. Dizia como poderia fazer aquela mesma atividade de outra maneira e justificava por que não a tinha feito dessa forma. Admitia algumas de suas limitações e também nos indagava quando queria. Da mesma forma, nós questionávamos Daniela quando não compreendíamos plenamente o que ela queria dizer. Segue o quadro com o panorama das sessões:

**Quadro 3** – Quadro organizador das sessões de autoscopia com a Professora Daniela

Sessão	Data da realização do registro	Situação videogravada	Data da sessão	Tempo de duração da sessão
1	Vídeo 1 (captado em 30/07)	Roda de conversa após visita ao caminhão-biblioteca do SESC – Bibliosesc	05/12	1 hora
	Vídeo 2 (captado em 29/09)	Crianças concentradas manuseando livros de história e ouvindo história dentro do caminhão-biblioteca – Bibliosesc		
	Foto 1 (captado em 15/09)	Produção de uma lista de alimentos para um lanche		
		Crianças manuseando gibis		

	Foto 2 (captado em 30/07)			
2	Vídeo 3 (captado em 10/09)  Vídeo 4 (captado em 24/09)	Crianças desenhando e pintando uma grande toalha de TNT para levarem para um piquenique num Abrigo de crianças  Uma criança pede para a professora para escrever um cartão para os pais	11/12	1 hora
3	Vídeo 5 (captado em 30/09) Vídeo 6 (captado em 12/09)  Vídeo 7 (captado em 22/08)	Leitura de uma história  Produção de um convite  Contação da história dos Três Porquinhos	15/12	1 hora
4	Vídeo 8 (captado em 26/08)  Vídeo 9 (captado em 01/08)	Crianças brincando na sala de referência  Produção de história	17/12	42 minutos
5	Foto 3 (captada em 22/09)  Foto 4 (captada em 25/09)  Vídeo 10 (captado em 21/08)	Foto do texto produzido após a visita ao Abrigo de Crianças  Foto do texto produzido após a visita ao zoológico do CIGS  Crianças montando os nomes de animais que vivem em determinado habitat usando o alfabeto móvel	19/12	50 minutos

Fonte: Aline Janell A. B. Moraes, 2015.

Como podemos perceber, houve um grande intervalo entre as sessões de filmagem e as sessões de discussão. Para nós, um dos motivos desse intervalo foi possibilitar que nos organizássemos, pensássemos e refletíssemos sobre o potencial do material coletado, e para que também pudéssemos dar conta de todas as outras demandas da pesquisa, como a produção de artigos, participação em congressos etc. Sadalla e Larocca (2004) nos alertam sobre a questão do intervalo no que se refere à realização da sessão de discussão no período logo após a filmagem como um fator que dificulta a análise e reflexão do sujeito. Em uma situação de pesquisa, as filmagens foram apresentadas imediatamente após a sua gravação, o que levou a professora sujeito a apresentar “falas excessivamente condensadas, sem evidências de contextualização ou retomada das situações filmadas”. Ela não apresentou a necessidade de

“evocar e descrever pormenores dos conteúdos das filmagens” (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 428). Nesse sentido, nossa pesquisa contemplou tanto a pesquisadora como a professora sujeito, porque ambas tiveram um intervalo de tempo suficiente para refletirem sobre as filmagens.

Na última sessão, perguntamos à professora Daniela o que ela poderia nos dizer sobre o que achou das sessões, se elas tinham contribuído de alguma forma para que ela redimensionasse sua prática e refletisse sobre ela. Nesse momento de finalização das sessões, Daniela nos pediu que disponibilizássemos os vídeos e as gravações em áudio para que ela, em outro momento, pudesse revê-los com mais calma e ainda pudesse refletir mais sobre eles. Acreditamos que essa atitude confirma o interesse da professora em participar de nossa pesquisa e como ela encarou positivamente esse processo.

Notamos que a autoscopia ainda poderia apresentar mais contribuições se tivéssemos mais tempo disponível para continuar a pesquisa. Pensamos que se pudéssemos realizar novas sessões de filmagem a partir da prática repensada por Daniela, e fizéssemos novas sessões de discussão fazendo uma comparação com o que foi exibido anteriormente, poderíamos ainda ter mais resultados interessantes.

Vale ressaltar que, no início da pesquisa, não visualizávamos que a autoscopia teria esse caráter mais formativo da maneira que se apresentou. Foi somente no decorrer do próprio processo de pesquisa que esse aspecto foi se configurando.

## **1.5 Categorias e análise dos dados**

Encaminhamos o nosso processo de análise de dados à luz da abordagem histórico-cultural considerando que a mesma dá-nos-ia o suporte necessário para o estudo das categorias identificadas. Ressaltamos que também nos valem de autores contemporâneos que têm se dedicado ao estudo do processo de apropriação da escrita pelas crianças com uma perspectiva que se aproxima e que converge com os pressupostos teóricos e com os principais conceitos da abordagem escolhida.

Para o processo de análise, organizamos todo o material transcrito (observações do diário de campo, entrevista coletiva e sessões de autoscopia) em uma pasta catálogo em ordem cronológica, nos dedicamos a fazer a releitura de todo esse material para que pudéssemos identificar as categorias teórico-empíricas para análise dos dados produzidos.

A partir dessa organização, retomamos nosso referencial teórico de base e identificamos como categorias teóricas: Cultura escrita, Atividade e Mediação. Tais categorias já nos acompanhavam desde o início da pesquisa de campo, por conta dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, mas se tornaram perceptíveis à medida que observávamos as situações de escrita na turma de referência.

A indicação de tais categorias se dá por conta da configuração de nosso objeto de pesquisa, pois para podermos compreender o processo de apropriação da cultura escrita pela criança pré-escolar frente à mediação da sua professora, precisamos entender como essa mediação acontece levando em conta as atividades que a professora propõe às crianças.

Com base na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento humano é culturalmente mediado. Não entramos em contato direto com os objetos/instrumentos culturais, mas precisamos de um mediador para que possamos nos apropriar deles. A escrita é um desses instrumentos culturais, para a apropriação do qual é preciso que haja um processo de mediação para que a criança, em nosso caso, se aproprie dela. Pino (2005, p.160) nos esclarece sobre como a “mediação semiótica” opera no desenvolvimento cultural da criança quando nos afirma que

[...] os *signos* permitem transformar o que é alheio à criança – os modos de falar, de agir, de pensar etc. dos outros – em algo que lhe seja próprio, sem deixar de ser próprio dos outros. O *signo* realiza esse portento porque não é um mero veículo ou canal de *significação* – como o tem entendido a teoria clássica da comunicação –, mas seu *conversor*, ou seja, aquilo que permite que as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa, adquirindo suas peculiaridades, mas conservando o que faz delas “significações sociais”, algo que é compartilhado por todos, sem confundir isto com qualquer forma de homogeneização

É preciso destacar que na Educação Infantil é a professora quem organiza as situações mediadoras, pois ela é a portadora dos signos que constituem a escrita, frente às crianças. Ela é o Outro como destaca Pino (2005, p. 168): “[...] O desenvolvimento cultural, de natureza simbólica, só pode ocorrer graças à mediação do Outro”. Por isso, destacamos seu papel mediador nesse processo de apropriação no decorrer de toda nossa investigação, entendendo que a professora ressignifica a realidade escrita para a criança criando meios, condições e situações para que isso aconteça. É verdade que não é somente a professora que “concentra” toda essa mediação, outras pessoas também poderão ser esse Outro, inclusive as próprias crianças, mas nesse momento a colocamos em destaque para evidenciar bem seu papel em nossa pesquisa.

Nesse contexto do processo de apropriação da cultura escrita, a criança tem um papel ativo. Ela precisa desde o início se aproximar da escrita usando-a para sua real finalidade, agindo sobre ela para suprir as necessidades que são apresentadas, em situações reais de uso. Por isso entendemos que a criança nesse sentido não pode ser privada de exercer seu papel ativo, e por conta disso entendemos que as atividades que serão propostas pela professora precisam levar isso em consideração, para que o processo de apropriação aconteça em sua totalidade. Leontiev (2004, p. 286) nos mostra que

[...] esse processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

A partir dessas três categorias teóricas elencadas que nos serviram de base para a nossa discussão, procuramos fazer uma relação com as categorias reveladas na pesquisa de campo. Após revermos todos os episódios das situações de escrita e da mediação da professora nessas situações, decidimos aglutiná-los em dois blocos para análise:

1. Práticas com a escrita realizadas pela professora;
2. Oportunidades de trabalho ou de aproximação com a escrita não aproveitadas pela professora para o contato das crianças com a linguagem escrita.

Realizamos a análise de cinco episódios registrados durante o período de observação. Juntamente a eles trouxemos os resultados das sessões de autoscopia em que foram abordados, para acompanharmos a reflexão da professora sobre sua atividade pedagógica nessas situações, no Capítulo 4.

Salientamos que adotamos uma postura de análise conjunta entre os dados produzidos e o referencial teórico de base. Compartilhamos dos argumentos de González Rey (2005, p. 76) sobre a visão de que a “etapa de coleta e análise de informação aparecem na pesquisa qualitativa como um *continuum* em que interpenetram [...] [cuja] linha condutora que une ambos os momentos é a produção teórica do pesquisador”. O autor ainda acrescenta que “o significado da informação não surge como produto de uma sequência de dados, mas como resultado de sua integração no processo de pensamento que acompanha a pesquisa, que é, essencialmente, um processo de produção teórica” (p. 77). Portanto, nesta dissertação, a análise dos dados não será objeto de um capítulo à parte, mas estará presente no decorrer do texto.

Apresentado nosso percurso metodológico, seguiremos para o próximo capítulo. Finalizamos este capítulo com a fala de uma criança, quando nos apresentamos na escola e as indagamos sobre o que elas sabiam sobre ser um pesquisador e uma delas respondeu:

- “O pesquisador é alguém que pensa!”

## CAPÍTULO 2

### **Pressupostos da abordagem histórico-cultural para a formação de bases para a escrita na Educação Infantil**

Neste capítulo buscamos destacar a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento humano partindo da concepção de que desde sua pré-história até o seu domínio ela contribui diretamente para a formação de bases para o pensamento verbal da criança, modificando e reestruturando as relações dela com o mundo, com as pessoas e consigo mesma.

Para tanto, abordaremos a partir da perspectiva de que seu surgimento como necessidade humana representou um marco na história da humanidade, revolucionando as relações sociais e a organização das sociedades que hoje se constituem pelo escrito, tornando-se uma prática cultural. Tal revolução resultou na instituição de uma cultura escrita da qual todos precisam se apropriar para que consigam efetivamente atuar e transitar no mundo escrito com autonomia. Nesse sentido, enfatizamos neste capítulo que desde a Educação Infantil é necessário que a linguagem escrita seja tratada em sua função social visando garantir à criança a sua inserção e trânsito no mundo da escrita do qual já faz parte. Além de apontarmos a necessidade que as crianças presenciem a escrita em situações reais, para que desenvolvam a compreensão da essência da escrita diante de seus usos e finalidades na vida diária, apontamos também que cabe à Educação Infantil o papel imprescindível na formação da capacidade expressiva da criança. Aqui também consideraremos que o desenvolvimento de tal capacidade contribui para que as crianças possam se apropriar da escrita com uma das formas de expressão do pensamento humano. Acreditamos que quanto mais e melhor as crianças tiverem acesso a experiências e atividades que permitam que elas se expressem por várias linguagens, quanto mais desenvolverem a capacidade de pensar sobre as coisas e de atuar simbolicamente, mais teremos desenvolvida a capacidade de escrita.

#### **2.1 A escrita como necessidade humana: a cultura escrita e seu papel na organização da sociedade**

A escrita é uma das criações mais importantes da humanidade, que impactou diretamente os modos de pensar, de se expressar e de representar do ser humano. Desde sua origem até a chegada à escrita alfabética, as relações humanas foram estabelecendo-se e

ampliando-se em grande parte por meio da escrita, a tal ponto que hoje chegamos a nos perguntar o que seria de nossa comunicação se ela não existisse.

A escrita não surge como algo aleatório, mero exercício de habilidade motora, sem uma finalidade ou função, e sim a partir das necessidades reais do homem para a sua sobrevivência, tornando-se para ele um instrumento imprescindível para o registro de informações de sua atividade prática (trabalho) e para sua comunicação. Temos, assim, as necessidades humanas como o motivo maior para que o homem viesse a escrever.

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

Higounet (2003, p. 10) adverte que “a escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria”. Ele nos indica que a história da humanidade pode ser dividida em antes e a partir da escrita, por conta de tão grande papel que ela desempenhou na constituição de nossa civilização e do pensamento humano:

Vivemos os séculos da civilização escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se no escrito. [...] E sobretudo não existe história que não se funde sobre textos. Desse modo, a escrita é não apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. (HIGOUNET, 2003, p. 10).

Outro aspecto que também marcou o surgimento da escrita é levantado por Britto (2005a, p. X) e está ligado às relações de poder que foram se estabelecendo nas sociedades. Em grande parte, a escrita surgiu em função “[...] da necessidade de registro da propriedade e do fluxo do comércio [...]”. Foi na sociedade de classes que a escrita se desenvolveu e foi se sofisticando, de acordo com a apropriação das riquezas por parte de quem exercia o poder sobre as demais pessoas na época, com o objetivo de garantir o registro da propriedade, da posse e de

controle das mercadorias. “A escrita surgiu com o poder”, afirma o autor (BRITTO, 2005a, p. X).

Nesse contexto de relações sociais desiguais, a escrita pode, portanto, ser considerada como um instrumento de poder: quem a domina exerce poder sobre quem não se apropriou dela. Nesse sentido, a escrita é um veículo que pode estar a serviço da submissão ou da insubordinação do cidadão. Britto (2005a) nos alerta que a escrita não é, pois, um objeto neutro.

O ensino da escrita pode reproduzir ou não a própria lógica da dominação. Numa sociedade que se constitui pelo escrito, o ensino precisa proporcionar condições para que as pessoas pensem e atuem criticamente diante da sociedade em que vivem. Mas, quando este ensino se baseia apenas no domínio técnico da escrita (codificação e decodificação), não se criam as condições para que as pessoas consigam operar criticamente, já que não transitam pelos diversos tipos de produções escritas (BRITTO, 2005a).

Desse modo, notamos que nossa sociedade se organiza também por meio da cultura escrita, que permeia todas as relações sociais. Sendo assim, “[...] não pertencer à cultura escrita, numa sociedade que se impõe por ela, é ficar expulso das formas do espaço real de existência e de legitimidade”, declara Britto (2005a, p. XIV). Tal fato nos leva a compreender que existe uma relação entre a inserção das pessoas na cultura escrita e a educação escolar, que tem como uma de suas funções o ensino da linguagem escrita, não numa perspectiva reduzida ao domínio da técnica, mas de uma ação educativa que permita que, ao entrarmos no universo da escrita, possamos

[...] operar com signos e significados dentro de um mundo repleto de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados; portanto, operar com esses discursos, em particular quando se pensa em sujeito autônomo, inserido e indignado, supõe que se possa sempre pôr em questão as formas de alienação e de dominação. (BRITTO, 2005a, p. XV).

Na perspectiva apontada pelo autor, “pensar em pertencimento à cultura escrita é muito mais que pensar em saber ler e escrever. É referir-se a um modo de organização e de produção social”, pois “implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo da escrita” ( BRITTO, 2005b, p. 15).

O saber ler e escrever é, assim, um dos elementos constitutivos da cultura escrita, o que implica, de acordo com Britto (2003, p. 43), em

[...] poder ler e ler jornais, revistas, livros, documentos e outros textos que fazem parte de sua profissão, crença, participação político-cultural-social;

conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros) e usar em suas atividades (inclusive de leitura e de redação de textos) de acordo com a necessidade; escrever o que precisa (avisos, bilhetes, cartas, textos de avaliação, relatórios, registros e documentos, etc.), tanto para a vida pessoal como para ação social e profissional; usar estratégias próprias de escrita, para a organização de sua vida, fazendo anotações, monitorando a leitura, planejando sua ação; avaliar seus escritos e leituras, considerando os objetivos e a situação; participar de situações em que predomina a oralidade escrita, sabendo intervir e atuar nesse contexto.

Nesse sentido, aprender a escrita supõe o letramento do sujeito – letramento entendido como a condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita.

Com base nesse ponto de vista, é possível perceber que, por sua complexidade e abrangência, a linguagem escrita precisa passar por um processo de apropriação por parte dos sujeitos, para que eles cheguem ao seu domínio. O letramento do sujeito é apontado pelo autor como a condição para que esse aprendizado aconteça efetivamente. Entendemos que é preciso assegurar que a entrada na cultura escrita seja realizada desde a infância no sentido de que se possa utilizar a linguagem escrita desde o início de acordo com sua função social, possibilitando que as crianças venham a construir, durante a sua formação, o real conceito do que seja escrever.

É nesse sentido que Ferreiro (2007, p. 56) sinaliza que a entrada da criança na cultura escrita “pressupõe muito mais do que conhecer as letras. Implica em compreender:

(a) como se organiza a língua quando se torna escrita (como se narra por escrito, como se informa por escrito, [...] ou seja, como se realizam por escrito os atos de fala que já conhecemos nos textos orais); (b) como são os objetos criados pela cultura escrita [...], que tem nomes específicos e os diversos tipos de livros que chamamos de enciclopédias, contos ilustrados, dicionários, livro de poesia, antologias e muitos outros; (c) compreender que tipo de texto é característico a cada um dos diversos objetos, tendo por base indicadores específicos como, por exemplo: o formato, a presença ou não de ilustrações, a organização tipográfica etc.; (d) como são as instituições criadas pela cultura escrita: as bibliotecas, as editoras, as livrarias, mas conhecer também os jornalistas, os escritores, ou seja, as várias profissões construídas pelos usos sociais da escrita.

Iniciar-se na cultura escrita e conseguir transitar com familiaridade dentro dela, como se ela fosse a própria casa, *este deveria ser o objetivo básico da educação*, das creches até os níveis superiores [...]. (grifos da autora).

Ao entendermos a cultura escrita como “um modo de organização social cuja base é a escrita” (BRITTO, 2005b, p. 15), nos defrontamos com o desafio de não reduzir essa cultura ao uso da técnica, mas de aproximar as crianças de experiências com os mais variados modos de sua manifestação, para que possam progressivamente transitar com autonomia nas situações sociais que se organizam pelo escrito, exercendo assim sua cidadania.

O acesso à cultura escrita deve estar aberto a todos, e isso supõe enfrentar as desigualdades presentes em nossa sociedade. Geralmente, as crianças das classes mais favorecidas possuem condições de vida que propiciam um acesso bem maior aos materiais escritos do que as crianças de classes menos favorecidas. É nesse sentido que entendemos que a escola da infância precisa inserir e proporcionar as condições de acesso para todos.

É bem verdade que fora da escola a criança já está imersa num mundo letrado, no entanto esse acesso é desigual, como declara Bajard (2014a, p. 84): “daí provém a grande desigualdade entre as crianças, que não se originam sempre em um universo letrado. A escola pode reduzir as diferenças oferecendo desde muito cedo esse contato diversificado com a escrita”. Para muitas crianças, é somente na escola que elas terão um contato maior com livros, com o ambiente de uma biblioteca, com os diversos gêneros textuais, com comportamentos de leitor e produtor de texto, com mediações intencionais com o objetivo de aproximá-las cada vez mais dos materiais escritos e de seus usos, contribuindo, assim, para a formação de bases para a sua atuação no mundo da cultura escrita.

A escola deve contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e não para intensificá-las ainda mais. Seguindo essa perspectiva, afirmamos o caráter político do acesso à cultura escrita. Com efeito, acreditamos que a escola tem a grande responsabilidade de ser um dos espaços que possibilita às crianças o contato com a cultura escrita em sua amplitude. Por essa razão, não concordamos com as práticas da escola que privilegiam os treinos de escrita como a forma principal de trabalho com as crianças. Isso, para nós, indica a subutilização de todo um potencial que existe para aproximá-las da cultura escrita e o não cumprimento de uma de suas funções: a formação de cidadãos críticos e participativos diante da sociedade. Como declara Ferreiro (2007, p. 66) “todas [as crianças] têm o direito de ser cidadãs da cultura escrita”.

É desde a Educação Infantil que notamos a importância de que a escrita seja tratada como um instrumento que colabore para a autonomia das pessoas. Por isso, Britto (2005b, p. 16) identifica que

O grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito.

Entendemos, então, que desde a Educação Infantil é preciso garantir a entrada das crianças na cultura escrita, possibilitando a elas contato mediado com a diversidade de textos existentes, com seus usos e com as situações em que eles se apresentam socialmente e que exigem comportamentos específicos. Esse contato acontece a partir da Educação Infantil quando se tem por base que é nela que devemos proporcionar o acesso das crianças à cultura geral, que carrega dentro de si a cultura escrita. Mello (2004, p. 72) parte dessa perspectiva quando menciona que “[...] em nossa sociedade, o mundo da cultura é, em sua maior parte, escrito”. Sendo assim,

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

Isso implica, de acordo com a autora, que a escrita se torne uma necessidade da criança à medida que ela vai se desenvolvendo culturalmente. A criança passa a ter necessidade de uma forma de expressão mais complexa, que é a escrita, pois seu contato com os conhecimentos da cultura acumulada demandam a necessidade de ler e escrever (MELLO, 2004). Vemos, então, que a porta de acesso para as práticas de escrita com as crianças é o trabalho intencional de apropriação da própria cultura humana, tendo a escrita como uma das formas pelas quais essa apropriação se dá. Contrapomo-nos, assim, às práticas que separam a escrita de todos os conhecimentos ao redor da criança.

Considerando que o ingresso da criança na cultura escrita se dá desde a Educação Infantil e não pode ser negado ou omitido dela – afinal as crianças já convivem numa sociedade letrada, com a qual interagem a todo tempo, já se deparam com a escrita e seus usos bem antes de entrarem na escola – negar o acesso a ela seria, a nosso ver, negar um direito da criança de compreender as relações, de atuar e se expressar numa sociedade que tem por base a escrita. Como vimos, o pertencimento à cultura escrita implica muito mais do que o ato de escrever: é uma questão social.

Tendo em vista a importância que a escrita teve e tem até hoje para o desenvolvimento humano enquanto capacidade cujo desenvolvimento é direito de todas as pessoas, intentamos em nossa pesquisa compreender como a escrita tem sido apresentada e trabalhada junto às crianças da Educação Infantil, buscando conhecer como se dá a formação das bases para tal processo.

Quando optamos por buscar a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar com base na abordagem histórico-cultural, percebemos que precisaríamos nos apropriar de alguns de seus fundamentos para que tivéssemos condições de desenvolver nosso estudo, pois seria incoerente querer investigar o processo de apropriação da escrita em si mesmo, sem tomarmos como referência os pressupostos que o explicam.

Dentre tantos conceitos que servem de base para nosso estudo, gostaríamos de destacar, neste capítulo, os seguintes: aprendizagem e desenvolvimento humano, funções psíquicas superiores, linguagem e pensamento, linguagem escrita, atividade e mediação.

## **2.2 O desenvolvimento humano e a linguagem escrita**

O primeiro pressuposto que julgamos ser essencial para que possamos compreender o processo de apropriação da escrita pela criança pré-escolar é a clareza quanto à concepção de desenvolvimento humano que o norteia. Entendemos que aquilo que ocorre no trabalho pedagógico na Educação Infantil depende da concepção de desenvolvimento humano que se tem, e que muito do que vivenciamos hoje em relação às práticas pedagógicas, e especificamente às práticas de escrita propostas às crianças da pré-escola, está diretamente ligado à carência de conhecimentos do professor sobre o desenvolvimento infantil. Concordamos com Bissoli (2006) quando comenta que o professor é um dos profissionais que mais exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança, porém, de maneira geral, os professores não percebem que, em seu trabalho, mobilizam os processos de formação do psiquismo infantil (BISSOLI, 2006). Nesse sentido, julgamos que seja primordial que o professor conheça como a criança se desenvolve psiquicamente, pois sua atuação dependerá diretamente da maneira como ele mesmo compreende esse desenvolvimento e as formas de atuar sobre ele.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento humano se dá pela relação entre dois planos: o natural (biológico) e o cultural. Como declara Vygotski

[...] Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz no meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não se pode comparar com nenhum outro tipo de desenvolvimento [...]. (VYGOTSKI, 2012a, p. 36, tradução nossa).

Diante dessa afirmação, notamos que os dois planos, natural e cultural, não são paralelos e nem independentes um do outro, mas que ambos se entrelaçam e se unem em um único processo constituindo o próprio desenvolvimento humano. Quando partimos dessa perspectiva de que o desenvolvimento humano se dá pela relação entre esses dois planos percebemos que um deles, no caso o biológico, já nos é garantido pelo nosso próprio nascimento. Porém, já não podemos dizer o mesmo do plano cultural, que é completamente externo a nós, não nasce conosco; muito pelo contrário, é preciso que nos apropriemos da cultura acumulada pela humanidade para que ele se desenvolva.

É pela nossa inserção, participação e atividade no mundo cultural que criamos novas necessidades para além das biológicas com as quais já nascemos, como a de alimentação, sede, sono etc. Passamos a ter necessidades especificamente humanas, que os animais não têm. É nas relações sociais que passamos a desenvolver capacidades que não tínhamos anteriormente desenvolvido, pois não tínhamos necessidade delas, ou seja, a partir das relações que temos nas práticas sociais passamos a ter as capacidades que nos tornam humanos, como o pensamento, a linguagem, a leitura, a escrita, o cálculo, a memorização e a atenção voluntárias, a imaginação dentre outras. Por isso, a abordagem histórico-cultural indica que por meio da apropriação da cultura desenvolvemos nossas características humanas. Segundo Leontiev (2004, p. 285, grifos do autor),

[...] podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Entendemos, assim, que as capacidades humanas não estão no biológico e sim são desenvolvidas ao longo do processo de apropriação da cultura.

O desenvolvimento cultural é, sem dúvida, um dos pontos principais da Teoria Histórico-Cultural. Quando Vygotski (2012a, p. 35, tradução nossa) fala de desenvolvimento cultural da criança, ele se refere “[...] ao processo que corresponde ao desenvolvimento psíquico que se produz ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade”. Entendemos, desse modo, que para ele o desenvolvimento cultural se refere diretamente ao desenvolvimento do psiquismo humano, à formação de certas funções – chamadas nessa abordagem de funções psíquicas superiores – que representam as capacidades e os meios pelos quais nos apropriamos do que é histórico-cultural. De acordo com Vygotski (2012a, p. 20), as funções psíquicas se

originam “graças ao desenvolvimento histórico da humanidade [...]”. Sendo assim, tudo o que somos psicologicamente depende das nossas relações sociais, que se internalizam.

Tendo como base os estudos de Vygotski sobre o desenvolvimento, Pino (2005) nos aponta que o ser humano tem dois nascimentos: o natural e o cultural. Por conta desse duplo nascimento, existem dois tipos de funções que constituem o desenvolvimento psíquico humano:

[...] as *naturais*, regidas por mecanismos biológicos e as *culturais*, regidas por leis históricas [...]. As funções elementares [naturais] chegam até nós por meio de herança genética, já as funções superiores [culturais] se propagam por meio das práticas sociais. (PINO, 2005, p. 53, grifos do autor).

Pino (2005, p. 32) indica que as funções psíquicas superiores “surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma humana, à semelhança dos outros homens”. Em outras palavras, essas funções só são formadas por conta da participação de cada um na cultura, nas necessidades que temos de nos relacionar com o mundo e com as pessoas.

Vygotski (2012a) nos apresenta conceitualmente o desenvolvimento das funções psíquicas da seguinte maneira

[...] Trata-se em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que classificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. (2012a, p. 29, tradução nossa).

Igualmente aos dois planos que constituem o desenvolvimento humano (natural e cultural), as funções psíquicas elementares e superiores também se fundem entre si para constituírem um sistema mais complexo, que segundo Pino (2005), traz para a teoria vygotskiana um aspecto de originalidade em relação ao desenvolvimento da criança. O autor sintetiza em que consiste essa fusão das funções quando esclarece que “as funções biológicas transformam-se sob a ação das culturais e, de outro, estas têm naquelas o suporte de que precisam para constituir-se, o que torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico daquelas” (2005, p. 31).

Apesar da grande importância que as funções psíquicas superiores representam para o desenvolvimento psíquico, Vygotski declara que “[...] o conceito de desenvolvimento das

funções psíquicas superiores é ignorado pela psicologia infantil” (VYGOTSKI, 2012a, p. 18), a qual limita-se a investigar o desenvolvimento psíquico como resultado do desenvolvimento biológico da maturação cerebral.

Pela maneira como o desenvolvimento humano é entendido pela abordagem histórico-cultural podemos chegar à conclusão que existe uma grande diferença entre essa concepção e a concepção da psicologia tradicional. Primeiramente, como já mencionamos acima, a psicologia tradicional não faz a investigação das funções psíquicas superiores como procedentes do desenvolvimento cultural, as analisa sempre pelo viés do natural, o que ocasiona uma visão equivocada sobre o psiquismo humano, que acaba se refletindo na maneira como entendemos os processos de aprendizagem das crianças, inclusive o da escrita.

Em sua época, Vygotski já mencionava que a psicologia tradicional concebe o desenvolvimento das funções psíquicas de maneira errônea e unilateral “porque não é capaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico” (VYGOTSKI, 2012a, p. 12, tradução nossa). A ideia de que a criança é um adulto em miniatura, por mais que tenha sido refutada, ainda deixa marcas até nossos dias. Vygotski (2012a) salienta que o preformismo ou a teoria da preformação corrobora a ideia de que a criança já possui todas as suas capacidades psíquicas desde o nascimento:

[...] a essência de tal teoria radica em supor que o embrião leva implícito em si um organismo plenamente acabado, já formado, mas em condições reduzidas. Segundo essa teoria, uma semente de carvalho contém todo o futuro com suas raízes, tronco e ramos, mas em miniatura. Na semente do homem está contido o organismo humano já formado, mas em proporções extremamente reduzidas. Visto assim, todo o processo de desenvolvimento parece muito simples: não é mais que o aumento puramente quantitativo das propriedades contidas desde o princípio no embrião, que aumentam gradualmente, crescem e se convertem assim no organismo maduro. O ponto de vista indicado foi desfeito já há muito tempo pela embriologia e oferece tão somente um interesse histórico. Segue, entretanto, existindo este ponto de vista na prática psicológica [e pedagógica] embora a teoria já tenha sido abandonada. (2012a, p. 140).

Diante dessa afirmativa, percebemos que o desenvolvimento é visto comumente por um viés naturalista. Tudo já está pronto, pré-formado, esperando somente que se “regue” a semente para que ela amadureça. O desenvolvimento estaria, assim, atrelado a um padrão previamente dado, ocorrendo de maneira geralmente estereotipada. É justamente a visão inversa de desenvolvimento que a abordagem histórico-cultural defende, vendo o desenvolvimento da criança como de natureza histórico-cultural, como salienta Vygotski. Para este autor

(VYGOTSKI, 2012a, p. 143, tradução nossa), o desenvolvimento se dá como o “[...] resultado de um choque real entre o organismo e o meio, o resultado da ativa adaptação ao meio”.

Pasqualini (2014) sintetiza a compreensão vygotskiana do desenvolvimento infantil da seguinte maneira

[...] para a teoria vigotskiana, o desenvolvimento infantil não pode ser explicado a partir das leis naturais universais. O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a *relação criança-sociedade*: os determinantes essenciais desse processo são as condições históricas-sociais concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e de educação, pois a fonte das capacidades psíquicas humanas é, por excelência, a apropriação das objetivações da cultura, que se processa mediante a inserção da criança na prática social. (PASQUALINI, 2014, p. 194).

Como nos referimos no início dessa seção, o professor atua diretamente sobre o psiquismo da criança mesmo que não tenha essa intenção. Essa atuação pode contribuir para potencializá-lo ou não. A maneira como ele concebe o desenvolvimento infantil terá ligação direta com as práticas que propõe ou impõe às crianças. De maneira geral, o desconhecimento sobre esse processo é o maior gerador dos grandes equívocos que acontecem na escola infantil.

É bem verdade que muito ainda precisa ser investigado sobre o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Pino (2005, p. 27) vai mais além, salientando que ainda é muito difícil “falar de uma psicologia da infância quando o que temos na realidade, é um mosaico de teorias parciais da infância refletindo as diferentes concepções da cada escola. O resultado é um quadro teórico da infância necessariamente heterogêneo”. É nesse contexto que muitos dos professores e futuros professores se encontram nos cursos de formação. Acaba-se tendo pinceladas sobre o desenvolvimento das crianças, mas não é possível se apropriar de nenhuma teoria, o que geralmente acarreta em que se repita, nas práticas escolares, o que tem sido feito durante muito tempo e que se julga, no senso comum, desenvolver as crianças. Em sua grande maioria, essas práticas estão ligadas às teorias naturalistas sobre o desenvolvimento. Há, assim, a necessidade de que o desenvolvimento infantil seja abordado com mais ênfase nos cursos de graduação e na formação continuada de professores.

A linguagem escrita não escapa da influência das concepções equivocadas sobre o desenvolvimento infantil, já que não se leva em conta o desenvolvimento cultural como base para a apropriação dessa capacidade. Em sua época, Vygotski (2012a) já apontava a imensa importância que se dava ao mecanismo de escrita no ensino e não ao imenso papel que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. A ênfase dada à escrita como mecanismo

ou técnica, segundo ele, deixava a linguagem escrita como tal esquecida, “[...] razão pela qual o ensino do mecanismo da escrita e da leitura prevalece sobre a sua utilização racional” (p. 183, tradução nossa).

Vygotski (2012a) afirmava com veemência que “a criança é ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (p. 183, tradução nossa). Essa concepção sobre como a escrita deve ser ensinada tinha (e tem) por base a perspectiva psicológica prevalente na época do autor, segundo a qual a escrita é um hábito motor.

O apego unilateral pelo mecanismo da escrita não só se refletiu na prática, mas também na abordagem teórica. Até o momento, a escrita era considerada pela psicologia como um hábito motor, como um problema do desenvolvimento muscular das mãos, como um problema de linhas e pautas, etc. (VYGOTSKI, 2012a, p. 183).

Destacamos que quando lemos essa declaração que Vygotski escreveu no ano de 1931, percebemos claramente que a influência dessa visão da psicologia nos cerca até nossos dias e toma muito espaço nas escolas infantis, pois ainda é muito comum vermos que, nas escolas, os primeiros contatos com a escrita estão enraizados na concepção de escrita como hábito motor. Daí reiteramos o papel que as concepções de desenvolvimento infantil têm e seu impacto nas práticas pedagógicas. Por mais que os professores não professem seguir esta ou aquela corrente da psicologia, a sua prática está associada a alguma delas, mesmo que não tenham a real consciência disso. Acabam por reproduzir o que tem sido feito há muitos anos em relação à educação das crianças pequenas.

Quando se vê a escrita como se ela já fosse algo natural, como uma capacidade inerente às crianças, basta que se façam os treinos de coordenação motora e de discriminação visual e auditiva para que esta aflore e se permita a maturação fisiológica e psíquica necessária para que a capacidade de escrever se revele. Os treinos são, assim, vistos como a grande mola propulsora para que as crianças “aprendam” a escrever. Muitas vezes, essa visão é compartilhada por professores e por pais. Citamos o exemplo de Manoel, uma das crianças sujeito da pesquisa que, um dia, ao entrarmos no início da manhã em sua sala, nos procurou e disse:

Manoel: Meu pai comprou uma caligrafia para mim.

Pesquisadora: É mesmo? Por que ele comprou uma caligrafia para você?

Manoel: Para eu aprender a escrever! (Extraído do Diário de campo, 20/06/14).

Nesta fala da criança percebemos o quanto a escrita ainda é vista como uma “ginástica digital” que leva a uma ação mecânica e não ao desenvolvimento cultural da criança, como nos

diz Vygotski (2012a). Os exercícios de caligrafia ainda são vistos como um recurso importante para que as crianças aprendam a escrever. Isso é bastante preocupante, pois enquanto o foco do trabalho com a escrita ainda estiver no traçado correto das letras, as crianças terão pouco contato, na escola, com a escrita em sua plenitude: nos textos.

A abordagem histórico-cultural, que entende a escrita como uma função psíquica superior, traz um diferencial para a concepção de desenvolvimento da criança em todos os aspectos quando esclarece que primeiramente todas as funções que constituem o desenvolvimento cultural – inclusive a escrita – se apresentam duas vezes, em dois planos diferentes. “Primeiramente no plano social e depois no plano psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior das crianças como categoria intrapsíquica.” (VYGOTSKI, 2012a p. 150). Portanto, não há como se pensar que o desenvolvimento da criança já está pronto desde sempre, pois a criança ainda não viveu tudo que precisa para se desenvolver. Não há como antecipar para a parte psicológica interna aquilo que ainda não foi vivido externamente.

### **2.2.1 A escrita como função psíquica superior**

Dentre as várias funções psíquicas superiores que se desenvolvem no psiquismo humano, temos a escrita como uma de grande importância e que influencia todas as demais. Ela é uma capacidade especificamente humana que precisa de mediação para que seja internalizada. Como vimos anteriormente, “[...] toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna” (VYGOTSKI, 2012a, p. 150, tradução nossa). Em outras palavras, todas as funções foram primeiramente experienciadas socialmente nas relações entre as pessoas para que depois fossem internalizadas.

Partindo dessa assertiva, compreendemos que para que a criança se aproprie da escrita como uma capacidade do gênero humano, para que seja internalizada em toda a sua essência, é necessário que a escrita seja utilizada socialmente, desde a educação infantil, portanto, em situações reais na vida em sociedade. Esse talvez seja um dos pontos-chave que servem de base para que a escrita seja trabalhada com intencionalidade na escola infantil. Sendo conhecedor de que a escrita, no real sentido da palavra, não pode ser internalizada se não for usada dentro de práticas sociais, cabe ao professor proporcionar situações e/ou experiências que privilegiem esse aspecto. Sendo assim, as tarefas que visam o treino motor e o reconhecimento das letras já não devem mais ocupar o centro do planejamento, pois nesse tipo de tarefas não se tem e nem

se estabelece uma relação social com a escrita propriamente dita. Não seria incoerente querer que as crianças internalizem a escrita sem proporcionarmos a elas as experiências sociais que precisam vivenciar para que tal processo aconteça? No entanto, as práticas mais recorrentes em relação à escrita acontecem justamente pelo aspecto técnico e não pelo seu aspecto social. Daí podemos perceber o quanto o desconhecimento sobre a formação das capacidades psíquicas das crianças interfere diretamente no modo como trabalhamos a escrita desde a educação infantil.

Vygotski (2012a, p. 77) nos apresenta o surgimento da escrita como um “divisor de águas” para a história da civilização, comparando a importância de seu aparecimento com a importância do descobrimento do fogo para a humanidade. Representa, assim, a elevação de um nível inferior para um nível superior da existência humana. Nesse sentido, o autor nos indica os dois principais momentos ou as duas principais necessidades que levam o homem a escrever.

Primeiramente, temos a escrita com a função recordativa, como declara

[...] O fato de haver um nó como elemento recordativo foi uma das formas mais primárias da linguagem escrita e teve enorme papel na história da cultura, na história do desenvolvimento da escrita. O começo do desenvolvimento da escrita se apoia em semelhantes meios auxiliares da memória; não em vão são muitos os investigadores que classificam de mnemotécnica a primeira época do desenvolvimento da escrita. O primeiro nó recordativo sinalizava o nascimento da linguagem escrita sem a qual seria impossível toda civilização. (VYGOTSKI, 2012a, p. 77).

A necessidade de recordar fatos levou as pessoas a fazerem anotações. A escrita passa a interferir no próprio uso da memória individual e coletiva. Ela passa a ser um meio para se acessar a memória e, ao mesmo tempo, para registrá-la. A memória natural de natureza elementar passa a ser uma memória mediada pelo uso dos signos, no caso, os escritos.

Em decorrência desse primeiro uso da escrita, um outro momento de necessidade dela também é deflagrado, que é a necessidade de comunicação. A escrita passa a servir também como um valioso meio de comunicação entre as pessoas, fato que se perpetua até nossos dias. Vygotski (2012a) declara que a escrita tem um caráter social, pois essa nova forma de comportamento interfere no domínio da própria conduta e na do outro.

Tomando por base que a linguagem escrita é, desde seu surgimento até nossos dias, uma forma de registro, de comunicação e de expressão de ideias, sentimentos, emoções etc., entendemos que precisa ser ensinada para atender a essas finalidades, pois são a sua essência enquanto instrumento criado pelo homem. Ela tem função social e o reconhecimento dessa função precisa ser claro para as crianças. Essa função se refletirá diretamente nas práticas de escrita dos professores que a concebem dessa forma.

Mello (2005, p. 29) confirma essa coerência que deve haver entre o uso e finalidade da escrita quando argumenta que

[...] as novas gerações se apropriam dos instrumentos culturais criados pelos homens ao longo da história – como, por exemplo, a linguagem escrita – à medida que realizam com esses instrumentos as atividades para as quais foram criados. No caso da escrita, é necessário utilizá-la considerando o fim social para o qual foi criada – para escrever ao registrar vivências, expressar sentimentos e comunicar-se.

É nessa direção que acreditamos que o trabalho com a escrita deva ser planejado desde a Educação Infantil – pelo seu uso baseado na sua função social, para que as crianças possam, desde o princípio, internalizar a real finalidade da escrita, já que se a escrita for focada pelo viés do treino motor essa finalidade não será evidenciada. Quando os instrumentos foram criados, foram também criadas juntamente com eles as capacidades de uso.

O trabalho com a escrita a partir de sua função social é totalmente compatível com o que descrevermos no início deste capítulo, sobre o caráter social da escrita. A escrita precisa ser primeiramente vivenciada em situações sociais para que possa ser internalizada como uma capacidade de cada indivíduo. Sendo assim, nos questionamos: que tipos de atividades poderiam ser propostas às crianças da pré-escola para que tivessem o contato com a escrita em seu uso social ou coletivo?

O primeiro ponto a ser considerado quando se pretende trabalhar a escrita dentro de sua função social é estar sensível ao fato de que as situações reais que vão se apresentando no dia a dia junto à turma com que trabalhamos serão o indicativo de que a escrita precisa ser usada. São as necessidades que vão se apresentando (ou sendo criadas com a mediação do professor) que abrirão as portas para as atividades com a escrita.

Miller e Mello (2008), a partir de seus estudos sobre as questões relacionadas à linguagem escrita na Educação Infantil, nos sugerem algumas atividades que têm a função social da escrita como seu cerne. Dentre elas temos: a escrita de cartas para alguém distante (mas que seja real); a escrita de bilhetes, a confecção de convites; a elaboração de regras de convivência; fazer relatórios de passeios; roteiros de entrevistas; fazer panfletos de campanhas; confeccionar cartazes; registrar descobertas; fazer o registro da rotina diária etc.

É interessante notar que a necessidade de escrita desses tipos de texto só acontecerá mediante uma prática pedagógica que não esteja centrada na escrita como ato de repetição de letras e palavras sem sentido. Todos esses textos surgem de uma dinâmica pedagógica que não está centrada na escrita em si, e sim na ampliação das experiências das crianças com a cultura

de modo geral. Por exemplo, numa escola em que não se traz nenhum convidado para ser entrevistado, ou na qual não se vai a ninguém para ser entrevistado por conta de um projeto que está sendo realizado ou pela necessidade de saber algo interessante, não haverá a necessidade de se elaborar um roteiro de entrevista. Por isso, continuamos afirmando que para que a escrita seja usada dentro de sua função social ela precisa ser vivenciada em situações reais. São as experiências que vão sendo proporcionadas às crianças que demandarão o uso da escrita e das outras linguagens.

É o uso social da escrita, nas relações que vão sendo estabelecidas entre as crianças, a professora e as demais pessoas a quem a ela terão acesso que constituirá o primeiro momento do desenvolvimento da função psíquica da escrita em seu caráter externo [social], para que posteriormente a criança a internalize e tenha autonomia de seu uso como forma de expressão.

É importante destacar que duas características são essenciais ao desenvolvimento de uma função psíquica superior e, portanto, para o desenvolvimento das capacidades de ler e de escrever: a voluntariedade e o domínio (VYGOTSKI, 2012a; 2014). Isso significa que a escrita, como função psíquica superior, apenas desenvolver-se-á à medida que a criança utilizá-la voluntariamente, ou sabendo o porquê e o para quê de seu uso e quando dominar suas especificidades: os gêneros textuais e suas características, as expressões e a forma com que a linguagem se expressa na escrita, o modo pelo qual os textos são elaborados. Se não podemos desconsiderar a importância das relações entre fonemas e grafemas na composição das palavras, devemos ter a consciência de que tais relações não constituem a essência da escrita e não são o objetivo da Educação Infantil. Inteirar-se do universo da cultura escrita é o objetivo primordial da escola dos pequenos em relação à linguagem escrita.

Em nossa pesquisa, tivemos a intenção de deixar bem claro que o uso que se faz da escrita na Educação Infantil a partir das “atividades” propostas pode marcar a forma como a criança começa a entender as suas funções. Vejamos um exemplo de como as crianças percebem a escrita de acordo com o uso que foi feito na escola:

Na semana do Dia das Mães, a professora Daniela planeja fazer um cartão para que as crianças levem para suas mães. Ela traz consigo o encarte de uma revista pedagógica para a Educação Infantil de circulação nacional com cartões prontos. Na parte de dentro estava escrito – Feliz dia das mães! – com letras pontilhadas para que as crianças pudessem cobri-las. A professora pede que as crianças cubram os pontilhados e que “escrevam” – Mãe, eu te amo! - na outra parte do cartão.

Aproximamo-nos de uma criança e perguntamos o que ele está fazendo. Ele prontamente responde que está escrevendo, quando, na realidade, está cobrindo os pontilhados.

Seguimos observando as crianças e perguntamos a outra delas o que está fazendo e esta nos diz que está escrevendo “Mãe, eu te amo!”, mas está apenas copiando a frase que a professora escreveu na lousa.

Outra criança nos diz que a professora desenhou as palavras na lousa e agora ele está escrevendo. Pedimos, então, para que ele leia o que está escrito nos dois lados do cartão. E ele lê: Feliz dia das mães – duas vezes, mas na realidade do outro lado está escrito “Mãe, eu te amo!”. (Extraído do Diário de campo, 06/05/2014).

Com base nas falas dessas três crianças podemos perceber que esse tipo de contato com a escrita causa uma confusão sobre o sua função e até mesmo sobre o que ela é conceitualmente. Quando as crianças dizem que estão escrevendo, elas apenas estão copiando ou cobrindo pontilhados, mas não estão escrevendo. A escrita utilizada dessa forma leva a criança a pensar que escrever é isso: que basta colocar letras no papel igual ao modelo que está posto para estar escrevendo. Vemos, assim, que a maneira como a escrita é trabalhada, fora de sua função social leva as crianças a um falso entendimento do que seja escrever.

Muitas vezes, basta ao professor ver que as crianças conseguem reproduzir o que lhes é pedido para que este creia que as crianças estão aprendendo a escrever. O fato de que a escrita seja tratada dessa forma gera, para a criança, a impressão de que para se escrever é preciso somente conseguir traçar as letras e, como sabemos, escrever é bem mais que isso, escrever é expressar ideias. Essa prática repetida diversas vezes no decorrer dos anos que a criança passa pela Educação Infantil vai formando uma visão equivocada da escrita que pode caminhar com ela durante muito tempo.

A primeira criança que citamos acima, que nos disse que estava escrevendo quando estava cobrindo os pontilhados, é a mesma criança que, em outro dia, se aproximou de nós e perguntou se queríamos anotar no diário de campo o número de seu telefone para que pudéssemos ligar para ela quando quiséssemos. Prontamente anotamos e ela demonstrou ficar bem feliz com essa nossa atitude. Nesse sentido, percebemos que ela sabe que a escrita serve para que registremos algo sobre o qual queremos nos lembrar depois, se não, não teria nos pedido para escrevermos o número do telefone de sua casa.

Smolka (2012) sinaliza que há um conflito entre como a escola aborda a escrita e a visão que as crianças já têm dela quando entram na escola, o que evidencia a atitude da criança a quem nos referimos há pouco. A autora nos diz que

[...] as crianças têm basicamente, noções das funções da escrita – para nomear, identificar, mostrar, indicar, informar, comunicar. Mas esta noção é muitas vezes truncada pela maneira como a escrita é apresentada na escola. (Os objetivos da escrita, na escola, alteram e limitam as noções das funções da escrita). (SMOLKA, 2012, p. 31).

Daí que fora da escola a criança tem contato com escrita em seu uso social e que na escola se dá outro destino à escrita, vive-se uma “fase de preparação para a escrita” e não se usa a escrita para a sua real finalidade.

Entender a linguagem escrita como função psíquica superior e, portanto, como essencial ao desenvolvimento cultural da criança exige que compreendamos em que medida ela mobiliza os processos psíquicos à medida que vai se tornando uma capacidade individual da criança. Na próxima seção, buscaremos aprofundar nossa discussão sobre a relação entre linguagem e pensamento, com a perspectiva de tornar claros os conceitos que foram essenciais para a investigação que realizamos.

### **2.2.2 Linguagem e pensamento**

A relação entre pensamento e linguagem representa, na abordagem histórico-cultural, um ponto de elevação do psiquismo humano. Inicialmente, a linguagem e o pensamento trilham caminhos independentes, mas num determinado momento se entrelaçam elevando-se mutuamente e formando o pensamento verbal.

Quando bebês, não pensamos verbalmente, pensamos por ações. A criança está muito ligada às situações imediatas: ao que percebe de forma visual, auditiva e tátil. Ela ainda não tem o pensamento verbal e uma linguagem intelectualizada, mas à medida que o pensamento e a linguagem se cruzam passa a pensar verbalmente. É importante destacar, entretanto, que isso não nos impede de que pensemos por ações ou por imagens também como adultos, embora predomine em nós o pensamento verbal. Segundo Vygotski (2012a, p. 172, tradução nossa), nesse momento em que as linhas antes separadas se cruzam, “[...] a linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem”. O impacto dessa união do pensamento com a linguagem se reflete na maneira como o homem se relaciona consigo mesmo e com o mundo, causa uma revolução no desenvolvimento da criança. Esse processo de entrelaçamento faz com que todas as funções psíquicas superiores tenham sua estrutura completamente transformada, gerando uma nova forma de pensar e de se relacionar com o mundo, acontecendo assim uma verdadeira viragem no desenvolvimento psíquico.

Na relação entre o pensamento e a linguagem repousa na palavra a unidade de ambos os processos. Vygotski assevera que a palavra “representa a unidade viva do som e do significado” (VYGOTSKI, 2014 p.19), ou seja, na palavra estão presentes tanto elementos da linguagem como do pensamento. Som e significado coexistem na palavra. Se temos um som separado do pensamento, ele não passa de um som igual aos que existem na natureza e não se apresenta como linguagem. Da mesma maneira, se o significado da palavra for separado de seu aspecto sonoro essa palavra torna-se uma mera representação imagética (VYGOTSKI, 2014). Por isso, quando dizemos uma palavra ela não é apenas som, não é apenas linguagem, ela sempre nos remete a um pensamento, a uma generalização.

É por volta dos dois anos de idade que a criança passa pelo significativo encontro entre o pensamento e a linguagem. Nesse momento, ela começa a descobrir que cada objeto tem um nome, ou uma palavra que lhe corresponde (VYGOTSKI, 2012a, p. 173). Assim, ainda que comece a pensar verbalmente, a criança ainda tem sua linguagem e pensamento limitados às situações percebidas: ela não consegue falar e pensar sobre o que não está presente. As palavras, ligadas aos objetos, vão adquirindo significado para as crianças por conta da generalização que as constitui. Toda palavra é uma generalização. A criança vai percebendo que a palavra não representa, pois, objetos isolados, mas sim um grupo ou uma classe de objetos. Sendo assim, todos os significados das palavras são uma generalização e esse fato representa um grande ato verbal do pensamento, que se reflete na maneira como a criança passa a conceber a realidade: ela usa uma mesma palavra para referir-se e para pensar sobre um conjunto de objetos com características semelhantes (VYGOTSKI, 2014).

À medida que a criança começa a utilizar o pensamento como generalização ou pensamento generalizante, o seu pensamento passa por uma reordenação, vai se estruturando de uma outra forma. A criança vai deixando de ser totalmente dependente da atividade prática com os objetos, daquilo que ela pode ver, tocar e manusear, para pensar. A generalização reorganiza a realidade, que passa a ser percebida de forma mediada pelos signos linguísticos: pela linguagem oral. “Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais indubitável ato do pensamento[...]” (VYGOTSKI, 2014, p. 289), declara Vygotski.

Isso significa que, a partir do momento que a criança vai internalizando os significados das palavras, tanto desenvolve a linguagem como o seu pensamento se processa de uma maneira menos ligada às sensações imediatas. O pensamento vai alcançando seu máximo desenvolvimento por meio da generalização. A criança passa do pensamento por ações e da

linguagem pré-verbal, para o pensamento e linguagem verbais. Mas algo precisa ficar claro: não se trata de um processo rápido: linguagem e pensamento se transformam progressivamente, porque os significados das palavras não são fixos nem apropriados pela criança de uma vez por todas. Os significados das palavras se desenvolvem (VYGOTSKI, 2014).

Assim, podemos depreender que a linguagem origina-se, primeiramente, como um meio de comunicação entre as crianças e as pessoas que a cercam, e só depois se converte em linguagem interna, “[...] transformando-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (VYGOTSKI, 2014b, p.114) A linguagem, portanto, é um bom exemplo de que toda função psíquica superior aparece primeiramente nas atividades coletivas ou sociais para que depois apareça no plano individual, de forma internalizada.

Vivenciamos, em nossa pesquisa, um momento que acreditamos evidenciar as operações que a criança pré-escolar faz no movimento de cruzamento entre a linguagem e o pensamento. Partimos do pressuposto de que as relações entre o pensamento e a linguagem continuam a se complexificar à medida que a criança vai desenvolvendo novas formas de perceber a realidade, de participar das situações e, também, novas formas de se expressar. Por isso, ainda que a conexão entre o pensamento e a linguagem dê-se na primeira infância, o enriquecimento do diálogo e o contato com outras formas de linguagem, como é o caso da escrita, continuam a complexificar essa relação: quanto mais a criança está exposta a relações sofisticadas de diálogo e ao contato com a cultura escrita, mais mobiliza o pensamento verbal; quanto mais mobiliza o pensamento verbal, mais incrementa a linguagem (tanto oral como escrita).

Sabemos que ainda bem antes da idade pré-escolar a criança tem na palavra o meio de sutura entre o pensamento e a linguagem. No caso da criança pré-escolar, que já está iniciando suas tentativas de escrita, a palavra escrita vai aprofundando esse processo de sutura porque permite que formas cada vez mais complexas de pensamento e de linguagem se desenvolvam. Vejamos a situação observada durante nossa estada em campo. Ela pode nos ajudar a explicitar melhor o que temos compreendido em relação ao papel que a escrita cumpre na sofisticação do pensamento e da linguagem.

Manoel procura a Professora Daniela e diz a ela que quer escrever um cartão para seus pais para que eles parem de brigar, pois ultimamente andam brigando muito. Nesse momento, Daniela está se organizando para fazer a roda inicial com as crianças e não consegue dar atenção a Manoel para ajudá-lo a fazer o cartão pretendido por ele, e todas as crianças vão para a roda para iniciar as “atividades” do dia.

Ficamos cheias de expectativas para ver a escrita desse cartão e como ao terminar a roda inicial Daniela já está ocupada com outras coisas, perguntamos a Manoel se ele ainda queria escrever o cartão pra seus pais. Ele nos diz que sim e nos prontificamos a ajudá-lo, sendo assim tanto ele como Daniela aceitam a oferta de ajuda. Vamos então para outra sala da escola que no momento encontra-se sem ninguém. Com o intuito de filmar a situação, por julgá-la bem significativa, escolhemos um local silencioso e onde não seríamos incomodados. Antes de sairmos de sua sala, Manoel pega uma folha de papel, um lápis e uma borracha e já desenha um coração bem grande na folha, e dentro dele seu pai e sua mãe. E já começa escrever VO, e pensando alto diz: VO, é V.. e A...não...V e O.

Quando chegamos à sala ele escreve junto do VO a letra C e a letra E. Depois escreve PI. Ele aponta o lápis para o papel dizendo: Vocês sempre ... (para um pouco e pensa) e coloca um letra C antes do C que já havia escrito, deixando a frase da seguinte forma: VOC CEPI. Então para e pensa novamente. Pede-nos então a borracha e apaga uma letra C. Perguntamos por que ele está apagando e ele me diz que ficou feio. Depois escreve RI e pensando alto diz: Se amaram...

Como ele escreve com letras bem grandes ainda, nos pergunta se caso o espaço de cima da folha não seja suficiente, se ele pode escrever embaixo. E respondemos que sim. Ele olha aquilo que está escrevendo e diz que está fazendo aquilo porque seus pais brigam muito. E depois que diz isso pega a borracha e apaga tudo o que escreveu. Ele começa novamente a frase, mas agora com algumas mudanças. Escreve VO PI. Para e escreve uma outra letra I na frente da que já está escrita (VOIPI). Para de novo demonstrando impaciência, esfrega o lápis na mesa e pega a borracha e apaga o PI. E escreve depois do VOI o XI (VOIXI).

Perguntamos a ele o que ele escreveu e ele nos diz: “Coisa que eu ainda estou pensando”. Pedimos a ele que quando terminar de escrever nos diga o que escreveu. Novamente ele para e pensa. E depois diz assim:

Manoel: Professora, lê aqui para mim, porque eu ainda não aprendi a ler não.

Pesquisadora: Quando você terminar de escrever a frase todinha eu leio para você, pode ser?

E ele responde que sim.

Ele pega o lápis novamente e pensando alto fala: Vocês sempre se... e coloca uma letra A e uma letra O. E nos diz:

- Isso é tudo que saiu da minha cabeça.

Pedimos a ele que leia para nós. Ele nos responde que ainda não sabe. E dizemos para ele nos dizer então no que ele pensou na cabeça dele quando escreveu tudo aquilo. Ele responde: “Eu pensei num monte de letras”. Perguntamos, então, em que palavras ele pensou. E ele nos responde que pensou assim: “Vocês sempre se amaram. Mas eu não sei escrever assim”. Dizemos que ele já fez várias letras dessas palavras e pedimos para que olhe tudo que fez. Dizemos que vamos escrever do nosso jeito, já que ele já tinha terminado de escrever. Ele pergunta se não vamos apagar o que ele fez. Dizemos que

não, pois esse é o jeito de ele escrever, que não tem problema. Perguntamos se ele ainda quer escrever alguma coisa e ele responde que não, que só quer pintar. (Extraído do Diário de campo, 24/09/2014).

Vemos que Manoel, por várias vezes, para e pensa sobre o que quer escrever, depois faz sua tentativa de grafar as palavras. Ele também fala consigo mesmo durante esses momentos, corrigindo-se e argumentando sobre o que está fazendo e novamente tenta escrever. Trata-se de um exercício de internalização que se expressa por intermédio da linguagem egocêntrica, que representa justamente o elo intermediário entre a linguagem externa, para os outros, e a linguagem interna ou discurso interior, que é uma linguagem para si mesmo (VYGOTSKI, 2014). São as idas e vindas entre seu pensamento e sua linguagem que vão dando corpo ao que ele deseja deixar escrito.

Inicialmente, é a oralidade que faz a sutura entre o pensamento e a linguagem, mas à medida que a linguagem e o pensamento vão se complexificando e que a criança vai percebendo a existência de outras formas de linguagem, como é o caso da escrita, as palavras também se transformam em signos mais complexos, que vão dando origem a novas formas de pensar. No caso são as formas gráficas (escrita) e não mais apenas as formas sonoras (oralidade) as mediadoras do pensamento da criança observada. Então, podemos dizer que a palavra primeiramente oral e depois escrita faz a sutura entre o pensamento e a linguagem, complexificando o processo de pensamento, já que a escrita vale-se de uma tecnologia distinta e muito mais abstrata que a oralidade.

Com base na tentativa de escrita de Manoel se revela uma outra questão fundamental da relação entre o pensamento e a linguagem que, segundo Vygotski, é “a conexão entre o intelecto e o afeto” (2014, p. 24, tradução nossa). A separação entre o aspecto intelectual e o afetivo da nossa consciência causa a impressão de que o pensamento é uma espécie de fluxo autônomo de ideias, o que não corresponde à realidade. O que pensamos, as ideias que temos, são o resultado da unidade dos processos afetivos e intelectuais que nunca se separam (VYGOTSKI, 2014).

Tudo o que vivenciamos, tudo o que nos afeta, tem relação com o que pensamos. Segundo Gomes e Mello (2010, p. 684), afeto diz respeito àquilo que afeta, o que mobiliza, por isso reporta à sensibilidade, às sensações. Podemos, ainda, referir afeto como *ser tomado por, atravessado, perpassado*, quer dizer: afetado. Segundo as autoras, quando experienciamos uma afecção, isso provoca uma “potência de pensar, sentir e agir” (GOMES; MELLO, 2010, p. 684). Sendo assim, inferimos que nossos pensamentos estão imbricados com tudo aquilo que nos afeta cotidianamente.

A atitude de Manoel ao pedir para escrever um cartão para seus pais revela que uma situação de origem familiar o afetou e fez com que tivesse a necessidade de expressar isso de alguma forma, que acabou “transbordando” dentro da escola. Isso interferiu em suas ideias sobre o relacionamento dos pais e o fez pensar em como poderia ajudar a resolver a situação. Sua iniciativa foi a de usar a escrita para isso, pois já leva em consideração que a escrita pode ser utilizada para expressar seus sentimentos e que pode ser um meio de comunicar e de sinalizar a seus pais o que ele pensa e sente. Pensamento e linguagem atuam conjuntamente, imersos em uma situação que envolve os afetos, para que a criança consiga se expressar. A escrita, para ele, já representa uma forma de linguagem, que ainda não domina, mas cuja função ele já consegue perceber. Suas tentativas de coordenar o que pensa e o que fala no momento de escrita do cartão, demonstram um movimento intenso de articulação desses dois processos. Demonstram que a linguagem escrita possui especificidades que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Passemos a refletir sobre isso.

### **2.3 Linguagem escrita**

A linguagem escrita como umas das funções psíquicas superiores recebeu, nos estudos de Vygotski, espaço para investigações. Para compreender a sua complexidade, o autor parte do princípio de que “[...] a linguagem escrita não reproduz nada da história da linguagem oral” e destaca que “a linguagem escrita não é tampouco a simples tradução da linguagem em signos escritos e o domínio da linguagem escrita não se reduz a assimilar simplesmente a técnica da escrita [...]” (VYGOTSKI, 2014, p. 229, tradução nossa).

Vygotski (2014) afirma que a linguagem escrita tem uma função toda especial para o desenvolvimento da criança e que se diferencia da linguagem oral tanto por sua estrutura como pelo seu funcionamento. Para o domínio da linguagem escrita, a criança necessita de um alto grau de abstração já que, se “[...] trata de uma linguagem sem entonação, sem expressividade, sem nada do aspecto sonoro. É uma linguagem no pensamento, nas ideias, [...]” (VYGOTSKI, 2014, p. 229). É também uma linguagem com ausência de um interlocutor, ou seja, não acontece o encontro físico de quem escreve com a pessoa para quem a escrita está sendo dirigida. Resulta, assim, numa dupla abstração: tanto do aspecto sonoro como do interlocutor. Essas características da linguagem escrita já são suficientes para “[...] modificar por completo todo o conjunto de condições psicológicas que se dão na linguagem oral” (VYGOTSKI, 2014, p. 229). Residem, então, na complexidade dessas duas características os verdadeiros motivos para a

maior dificuldade da criança em dominar a linguagem escrita, e não na falta de desenvolvimento motor para o uso da técnica da escrita (VYGOTSKI, 2014, p. 229), como muitos acreditam. O próprio autor enfatiza que: “A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem” (VYGOTSKI, 2014, p. 230). Da mesma maneira que a álgebra eleva o pensamento a outro nível em relação à aritmética, Vygotski (2014) considera que “[...] a linguagem escrita introduz a criança num plano abstrato mais elevado da linguagem, reestruturando com ele o sistema psíquico da linguagem oral estabelecido anteriormente” (2014, p. 230, tradução nossa).

Ao abordar as peculiaridades da linguagem escrita em relação à oral, Vygotski (2014) nos esclarece que, diferentemente da linguagem oral, cuja motivação precede a própria atividade e está ao alcance da criança – ela sempre está motivada a estabelecer um diálogo quando o inicia –, na escrita a motivação para a atividade acontece à medida que são criadas as necessidades para sua utilização. Conforme Vygotski

A investigação nos leva seguidamente à conclusão de que os *motivos que impulsionam a recorrer à linguagem escrita não estão todavia ao alcance da criança que começa a aprender a escrever*. Entretanto, a motivação da linguagem, sua necessidade, da mesma forma que em qualquer novo aspecto de atividade, se encontra sempre no começo do desenvolvimento dessa atividade. Da história da evolução da linguagem oral resulta bem conhecido que a necessidade de comunicação verbal se desenvolve no transcurso de toda a idade infantil e constitui uma das premissas mais importantes da aparição da primeira palavra com sentido. Se essa necessidade não se estabeleceu, se observa um atraso no desenvolvimento dessa linguagem. Mas no princípio da instrução escolar, a necessidade da linguagem escrita está totalmente ausente. Pode-se dizer, inclusive, com base nos dados da investigação, que o escolar que começa a escrever não apenas não experimenta a necessidade dessa nova forma de linguagem, senão representa de uma maneira muito confusa para que necessita dessa função. (VYGOTSKI, 2014, p. 230, grifos do autor, tradução nossa).

Nas situações em que a linguagem oral é empregada pela criança não há, pois, a necessidade de ser criada uma motivação para a sua fala. É na dinâmica das situações de diálogo que ela já encontra sua própria motivação. Já no caso da linguagem escrita, acontece algo diferente, ou como afirma Vygotski, precisamos criar a necessidade de nos comunicar por escrito, “representá-la em nosso próprio pensamento” (VYGOTSKI, 2014, p. 231), já que escrever não é uma atividade usual da criança, que se comunica, sobretudo pela oralidade e não sente naturalmente a necessidade de escrever. Por isso, o uso da linguagem escrita implica a tomada de consciência do motivo pelo qual escrever e isso não acontece de forma imediata, nem simples. Vygotski nos ajuda a perceber que a tomada de consciência requer o uso voluntário e o domínio de uma determinada função psíquica superior. A condição para que a

criança tome consciência da necessidade de escrever e da própria linguagem escrita é que ela utilize a escrita em seu cotidiano de forma que vá, pouco a pouco, percebendo sua função e sua organização. Como salienta Luria (2014, p. 188), “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão”.

Assim, é a presença da linguagem escrita e o seu uso mediado pelos adultos o que leva a criança a percebê-la, a atuar sobre e com ela, ainda que não tenha consciência clara do como esta linguagem se organiza e funciona. As experiências espontâneas e significativas com a escrita são a base essencial para que, posteriormente, a criança tome consciência dessa função, em um processo longo que adentra todo o Ensino Fundamental.

A lei geral do desenvolvimento consiste em que a tomada de consciência e o domínio são próprios unicamente do nível superior no desenvolvimento de qualquer função. Surgem tarde, necessitam de um estágio precedente de funcionamento não consciente, involuntário desse tipo de atividade da consciência. Para tomar consciência é preciso ter consciência daquilo de que se deve tomar consciência. Para dominar [uma função, e a linguagem escrita] é preciso dispor daquilo que deve ser submetido a nossa vontade. (VYGOTSKI, 2014, p. 211).

A linguagem escrita é uma capacidade extremamente nova para a criança, exigindo que ela atue com mais voluntariedade do que na linguagem oral. Vygotski afirma que a escrita é mais voluntária que a oralidade também porque

[...] a forma fônica da palavra, que na linguagem oral se pronuncia automaticamente, sem desmembramento em sons separados, exige na escrita uma ordenação, uma separação. A criança, ao pronunciar qualquer palavra, não se dá conta conscientemente dos sons que pronuncia e não realiza nenhuma operação intencionada para a pronúncia de cada som isolado. Na linguagem escrita, pelo contrário, deve tomar consciência da estrutura fônica da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos. (VYGOTSKI, 2014, p. 231).

Isso indica o caráter mais intencional do uso da escrita, sua segunda peculiaridade. Assim, escrever requer tanto a tomada de consciência da necessidade da escrita quanto da própria tecnologia desta linguagem: desde a função de cada tipo de texto até a forma pela qual os sons presentes na fala se organizam sob a forma de signos escritos. Vygotski pondera que, para usar os signos escritos, a consciência e a intenção já devem estar presentes desde o início do processo de escrita, o que leva, segundo ele, a que a criança atue de forma mais consciente do que quando ela usa a linguagem oral. Sendo assim, ele enfatiza que a “linguagem escrita obriga a criança a atuar de forma mais intelectual” (VYGOTSKI, 2014, p. 232), já que ela

precisa tomar consciência da necessidade de escrever e da tecnologia envolvida na escrita, que implica tomar consciência da própria fala.

Refletindo a partir dessas duas peculiaridades da escrita, o que podemos ponderar sobre o trabalho com ela na Educação Infantil?

Partindo da primeira peculiaridade, que se refere à falta de motivação para a escrita no início do período escolar da vida da criança, entendemos que a Educação Infantil tem como responsabilidade criar a necessidade dessa linguagem. Iniciando por se criar a necessidade da escrita, estaremos contribuindo para que a crianças escrevam posteriormente. Tal necessidade só se cria em atividade, ou seja, é convivendo com os textos escritos de forma que eles tenham sentido (ou cumprindo sua função social) que a criança inicia sua aproximação com a escrita. No momento em a criança começa a desenvolver atividades com a escrita, que não necessariamente precisam estar atreladas ao ato de grafar palavras, a necessidade de escrever vai sendo motivada.

A escrita está envolvida completamente na Educação Infantil. Ela está presente nas histórias que lemos/contamos para as crianças, nos poemas, nas músicas, nos diversos textos que apresentamos e produzimos com elas, nos materiais impressos que ela manuseia, nos registros que fazemos com as crianças do que elas estão aprendendo em determinado momento ou quando elas nos solicitam para escrever algo significativo para elas. Sendo assim, as atividades com a escrita começam a ser desenvolvidas com as crianças bem antes de elas a dominarem no real sentido da palavra. Acreditamos que assim estaremos criando as necessidades importantes para o processo de formação da criança leitora e produtora de textos.

Ligada a essa peculiaridade temos de atuar consciente e intencionalmente com a escrita. Entendemos que, para se atuar com voluntariedade com a escrita, é preciso que se saiba a sua função, ou seja, para que ela serve. Só conseguimos utilizar algo voluntariamente à medida que entendemos a sua finalidade. A criança da Educação Infantil está descobrindo e experimentando as funções das coisas tanto na escola como fora dela, em sua vida cotidiana. Na escola, o/a professor (a) vai mostrando vários usos dos objetos materiais e não-materiais, inclusive o da escrita. Ao ter contato com a escrita em sua função para registrar, expressar, comunicar o que precisamos, estamos trabalhando na formação de bases para o uso da escrita com consciência e intencionalidade.

É preciso destacar que não é função da Educação Infantil ensinar as crianças a escreverem convencionalmente. A linguagem escrita é muito complexa e requer que a criança desenvolva várias outras capacidades para que chegue a seu domínio, num processo longo.

Diferentemente da linguagem oral que se manifesta num “nível de desenvolvimento da atividade espontânea, involuntária e não-consciente”, a escrita encontra-se num nível de desenvolvimento caracterizado pela “atividade abstrata, voluntária e consciente” (VYGOTSKI, 2014, p. 233). Tendo em vista essa perspectiva, Vygotski (2014, p. 233, tradução nossa) expõe que

[...] no início da aprendizagem da linguagem escrita, todas as funções psíquicas que a fundamentam não apenas não estão completas, mas nem sequer iniciaram seu verdadeiro processo de desenvolvimento. A aprendizagem se apoia em processos imaturos, que apenas se acham no início de seu primeiro e principal ciclo de desenvolvimento.

É nesse sentido que identificamos o papel da instrução como desencadeadora do desenvolvimento. É no momento que as funções ainda não estão formadas que se iniciam as atividades ligadas a elas. Isso é o que garante sua formação. É por isso que acreditamos que, na Educação Infantil, trabalhamos formando bases para a escrita e não com o ensino da escrita propriamente dito. Dentre essas bases está a capacidade de expressão – pelo desenho, pintura, modelagem, dança, música, construção e, de forma especial, pela oralidade, cuja tomada de consciência precede a escrita já que a escrita das palavras apoia-se, inicialmente, no registro dos sons da fala, constituindo uma representação de segunda ordem: primeiro se apoia na fala para depois representar diretamente a realidade. A criança não pode tomar consciência da escrita sem que a use e não vai tomar consciência da forma pela qual ela representa primeiro a fala e depois, diretamente a realidade, se não tiver a oportunidade de tomar consciência da própria oralidade, brincando com as palavras, percebendo-as intencionalmente nas rimas, nas aliterações, nos significados que representa.

Se a função psíquica da linguagem escrita ainda não está formada na Educação Infantil, para que se forme durante a vida da criança é necessário que várias capacidades sejam desenvolvidas neste momento, por meio da instrução, estando a criança em atividade. Ao reconhecer que a criança ainda não tem formada essa função, podemos contribuir para que ela seja desenvolvida ao longo do processo educativo.

Para além das peculiaridades já citadas, gostaríamos de apontar outras mais que constituem a escrita e que a diferenciam da linguagem oral, como já afirmamos. A partir delas podemos notar a grande influência que a escrita tem em todo o desenvolvimento psíquico humano.

Segundo Vygotski, a linguagem oral precede a linguagem interior e a linguagem escrita, por seu turno, “aparece depois da linguagem interior e pressupõe a sua existência” (VYGOTSKI, 2014, p. 231). Trata-se de um complexo processo de reestruturação da linguagem e do pensamento, que excede em muito a coordenação motora e a discriminação auditivo-visual a que fazem referência muitas práticas que visam a ensinar as crianças a ler e escrever na pré-escola.

É importante perceber que a escrita se estabelece justamente na perspectiva da contraposição à linguagem interior, tendo em vista que ambas têm diferentes formas de estruturação, completamente opostas. A escrita é, assim, resultado da transformação da linguagem interna, da linguagem do indivíduo para si mesmo, diretamente relacionada ao pensamento, em signos gráficos.

Vygotski assevera que a linguagem interna “[...] deve ser considerada não como uma linguagem sem som, mas como uma função verbal completamente especializada e distinta enquanto a sua conformação e modo de funcionamento” (2014, p. 319). Sobre seu desenvolvimento, Vygotski nos esclarece que ela vem de fora, “[...] mediante a acumulação de prolongadas transformações funcionais e estruturais, que se derivam da linguagem externa [...]” (VYGOTSKI, 2014, p. 116). Sendo assim, tem relação com as experiências sócio-culturais da criança e vai se formando ao longo dos primeiros anos de vida: a criança domina antes a linguagem oral para que esta possa, progressivamente, se transmutar em linguagem interna. O domínio da linguagem escrita é, sob esse ponto de vista, impraticável para alguém que ainda não desenvolveu a linguagem interna.

A investigação de Vygotski destaca os pontos de contraposição entre a linguagem interior e a escrita da seguinte maneira

A linguagem interior é uma linguagem reduzida ao máximo, taquigráfica. A linguagem escrita é uma linguagem desenvolvida ao máximo, formalmente mais refinada inclusive que a oral. Nela não há elipses, enquanto a linguagem interior está cheia delas. Esta, enquanto a sua estrutura sintática, é quase exclusivamente predicativa [...]. Pelo contrário, a linguagem escrita, na qual a situação deve ser restabelecida em todos os seus detalhes para que resulte compreensível ao interlocutor, está desenvolvida ao máximo. E por isso, inclusive o que se omite na linguagem oral deve ser recordado na linguagem escrita. Trata-se de uma linguagem orientada para a máxima compreensão por outra pessoa. [...] A transição da linguagem interior, reduzida ao máximo, da linguagem para si mesmo, à linguagem escrita, desenvolvida ao máximo, a linguagem para outra pessoa, exige da criança complicadíssimas operações de construção voluntária do tecido semântico. (VYGOTSKI, 2014, p. 231-232).

É interessante tecermos algumas considerações sobre essas peculiaridades que fazem da escrita “[...] a forma mais elaborada, mais exata e mais completa da linguagem [...]” (VYGOTSKI, 2014, p. 327), como enfatiza Vygotski. Primeiramente, para nos expressarmos pela escrita precisamos de muito mais palavras do que quando nos expressamos oralmente. Isso acontece por conta da ausência do interlocutor na escrita. Devido a essa distância em relação ao interlocutor, para que sejamos compreendidos na escrita, é preciso que não usemos meias palavras ou expressões predicativas, já que as pessoas não estão compartilhando conosco o mesmo momento, sendo difícil acompanhar o fluxo de nosso pensamento se ele não estiver maximamente explicitado. Isso é um dos fatores que levam a escrita a ser uma linguagem “mais desenvolvida e complexa”, se comparada com a oral (VYGOTSKI, 2014, p. 324).

Outro aspecto que precisa ser considerado é que a linguagem oral é composta por diálogos e a escrita por monólogos. De acordo com Vygotski, nos diálogos se pressupõe que o interlocutor tem conhecimento do tema em discussão. Pelo fato de vermos o interlocutor é possível contar com “[...] sua mímica facial e gestual, e escutar o tom da sua voz [...]” (VYGOTSKI, 2014, p. 325). Tais elementos facilitam a compreensão mesmo com uma linguagem mais abreviada, utilizando menos palavras, porém todos esses elementos estão ausentes na linguagem escrita. A linguagem oral transmite com outros recursos aquilo que a escrita só consegue transmitir por meio das palavras. “[...] O diálogo é uma linguagem composta de réplicas, de cadeia de reações. A linguagem escrita, como temos visto, está relacionada com a consciência e a intencionalidade. O diálogo oferece quase sempre a possibilidade de deixar a expressão sem terminar, de dizê-la de forma incompleta [...]” (VYGOTSKI, 2014, p. 327, tradução nossa). Mas, se o mesmo acontecer na escrita, não será possível a compreensão de quem lê o texto. Com base no exposto, Vygotski afirma que “[...] a linguagem escrita é o reverso da linguagem oral” (VYGOTSKI, 2014, p. 328, tradução nossa).

A escrita, por sua complexidade, influencia o desenvolvimento da linguagem como um todo, altera a forma de pensar, que se torna mais intencional e racionalizada. Por conta dos aspectos que citamos acima, escrever pressupõe a necessidade de se antecipar mentalmente o que será registrado. Isso é feito comumente com o uso de rascunhos antes da apresentação de um texto definitivo. De acordo com Vygotski, a função do rascunho escrito, material que nos permite refletir antes de escrever é a materialização da função exercida pela linguagem interna, que atua como um rascunho mental: “[...] o rascunho mental da linguagem escrita é precisamente [...] a linguagem interna. A linguagem interna desempenha um papel de rascunho

mental não somente na escrita, mas também na linguagem oral” (VYGOTSKI, 2014, p.328, tradução nossa).

Os estudos vygotskianos mostram que a linguagem escrita não é predicativa. Em contrapartida, essa é a real peculiaridade da linguagem interna, novamente confirmando o caráter completamente oposto entre ambas. A linguagem escrita é formulada com sujeito e predicado, e na linguagem interna se omite o sujeito mantendo-se somente o predicado, já que a pessoa que pensa sobre algo sabe sobre o que está pensando.

A linguagem interna é, portanto, uma linguagem para a própria pessoa, já a linguagem escrita é uma linguagem para o outro. É preciso que se crie um interlocutor, para o qual se escreve e se imagine como ele vai compreender o que está escrito. Isso representa um alto nível de abstração, que não está presente na linguagem oral, e que faz com que a linguagem escrita tenha uma importância e um peso tão alto no desenvolvimento psíquico. É a complexificação do pensamento e da linguagem que permite que cheguemos à linguagem escrita.

Qual seria então o papel da linguagem interna em relação tanto à linguagem oral como à escrita? Como a relação entre pensamento e linguagem se revela nesse contexto? Qual o papel da prática pedagógica com as crianças da Educação Infantil compreendendo tal processo?

Com base nos estudos de Vygotski sobre o pensamento e a linguagem nos é permitido compreender com mais clareza como acontece o processo de transformação da linguagem interna em escrita. Inicialmente, como vimos, o pensamento e a linguagem trilham caminhos independentes, porém ao se cruzarem possibilitam às crianças um alto nível de sofisticação tanto do pensamento como da linguagem. Por meio desse cruzamento, todas as formas de manifestação da linguagem verbal passam a se desenvolver. Tal processo, entretanto, não acontece de forma automática mas, como todos os outros processos psíquicos, tem influência social. Nesse processo em que as linhas do pensamento e da linguagem se encontram, a linguagem interna representa muito para o desenvolvimento do pensamento. Conforme Vygotski (2014, p.116)

[...] a linguagem interna se desenvolve mediante a acumulação de prolongadas transformações funcionais e estruturais, que se derivam da linguagem externa da criança à medida que se diferenciam as funções sociais e egocêntrica da linguagem e que, finalmente, as estruturas da linguagem que a criança assimila se convertem em estruturas fundamentais de seu pensamento.

A linguagem interna é o resultado do processo de internalização da linguagem oral, que é apenas externa e verbalizada a princípio. A passagem da linguagem oral (externa/verbalizada) para a linguagem interna é um processo progressivo, no qual a linguagem egocêntrica cumpre

papel fundamental, representando a transição do externo para o interno. Vygotski nos aponta que a linguagem passa, pois, por três etapas em seu processo de internalização: a linguagem externa, a linguagem egocêntrica e a linguagem interna (Cf. VYGOTSKI, 2014, p. 108). É por meio do desenvolvimento dessas linguagens que chegamos à possibilidade da linguagem escrita. De acordo com Vygotski (2014), a linguagem egocêntrica, para além da função de acompanhar a atividade infantil no pensamento da criança, “[...] se converte em pensamento, no real sentido da palavra, ou seja, assume a função de uma operação planejadora, ou de resolução das dificuldades que surgem no curso da atividade [...]” (2014, p. 108, tradução nossa).

A linguagem egocêntrica é, assim, o caminho para a linguagem interior, “[...] é uma linguagem para si mesmo, que se acha no caminho de passagem para a linguagem interior, é uma linguagem meio incompreensível para os que rodeiam o sujeito [...]” (2014, p. 108, tradução nossa). Nesse momento, que ocorre nos primeiros anos de vida, correspondendo à Educação Infantil, a criança fala para si mesma aquilo que os adultos lhe falam, e passa paulatinamente a conduzir sua própria conduta. Ela faz isso acompanhando suas ações por um sussurro, falando baixinho tudo o que deve fazer, o que não deve, como se comportar etc. O pensamento verbal vai se desenvolvendo e se tornando cada vez mais silencioso, e a criança aos poucos vai deixando de “narrar” o que faz e passa a acompanhar suas ações pelo pensamento, fazendo isso pela via da linguagem interna, que vai se consolidando.

É importante lembrar que a linguagem oral permanece em cena. Para que construamos nossos discursos, precisamos da linguagem oral fazendo o movimento contrário, ou seja, transformando a linguagem interna em externa. Se construímos uma rica linguagem interna, por intermédio do diálogo com as outras pessoas, teremos condições de desenvolver um repertório sofisticado de palavras e expressões que nos permitirão pensar verbalmente e nos comunicar bem oralmente. Para que venhamos a escrever, ocorre também um processo de externalização daquilo que foi internalizado. Mas, para escrever não basta a internalização da linguagem oral, já que, como vimos, a escrita não é a transformação da oralidade em signos escritos. A oralidade bem desenvolvida cumpre o papel de complexificar nosso pensamento, nossos argumentos, nosso conhecimento de mundo. Para escrever, entretanto, é preciso também o contato com a forma escrita e isso acontece por intermédio do acesso a textos em sua função social.

Podemos dizer que a escrita realiza plenamente a transformação do discurso interior em signos e, por isso, é um processo muito mais sofisticado que a oralidade. Se a linguagem oral é

inicialmente externa e vai sendo progressivamente internalizada, retornando à externalidade pelo mesmo caminho, a escrita segue um percurso próprio. Escrever, portanto, significa desenvolver ao máximo a externalização da linguagem interna ou do discurso interior.

Diferentemente da fala, que está sempre apoiada no contexto em que o diálogo se estabelece e na gestualidade e entonação, como já citamos aqui, a escrita depende exclusivamente dos recursos verbais para que as crianças se expressem. Isso significa que para escrever é preciso usar uma linguagem explicativa, extensiva, apresentando o sujeito e o predicado, escrevendo tudo detalhadamente para que o leitor entenda suas ideias, o que não acontece com a linguagem interna, que é predicativa por natureza. A linguagem interna não é apenas linguagem verbal, e sim a forma como o pensamento se estrutura em nós. A linguagem escrita é a revelação do pensamento verbal, ou seja, ela revela a linguagem interna. Mas isso pressupõe uma transformação da estrutura e da função do discurso interior. Significa operar com uma tecnologia altamente sofisticada, que consiste em fazer uma representação de outra representação (a escrita representa a oralidade que, por sua vez, representa o real), ou uma representação de segunda ordem, transmutando uma linguagem truncada em linguagem altamente explicitada.

Com base nos estudos de Vygotski, Miller e Mello trazem até nós uma explicação que se faz essencial para entendermos como o oral e o escrito são representações diferentes de linguagem.

[...] a escrita é uma representação de segunda ordem. Ela se constitui por um sistema de signos – palavras escritas – que representam os sons e palavras da linguagem oral, que representam, por sua vez, objetos e relações do mundo real. [...] A fala, como representação da realidade, se coloca entre a realidade e a escrita. Isso acontece porque, primeiro, os homens e as mulheres criaram os objetos e, depois, atribuíram um nome a eles. Num momento muito posterior, criaram a escrita e passaram a escrever os **nomes** das coisas que haviam criado. Assim, entre o objeto e a escrita não há uma relação direta, mas uma relação mediada pela fala. Ou seja, o que escrevemos não tem nada a ver com a aparência da coisa, escrevemos o nome da coisa. [...] Essa compreensão de que a escrita é uma representação de uma representação – portanto uma representação de segunda ordem – precisa ser assimilada pela criança. Essa percepção é possível pela função simbólica da consciência, uma função que expressa a capacidade da consciência de perceber que um objeto pode ser usado para representar outro. (MILLER; MELLO, 2008, p. 8, grifo das autoras).

Para que aconteça a sutura que liga diretamente a escrita ao real, a linguagem interna precisa estar muito bem desenvolvida. Enquanto não conseguimos ter uma linguagem interna bem estruturada, falando conosco mesmos e colocando intenção, voluntariedade no que vamos

dizer, formulando as ideias antes de expressá-las, não temos como escrever. Vemos, então, que a escrita tem por base a linguagem oral que vai sendo internalizada, desenvolvendo a linguagem interna.

Sendo assim, é preciso que nos dediquemos, na Educação Infantil, a desenvolver a linguagem oral das crianças, permitindo e mediando a fala das crianças nas rodas de conversa e também fora dela, criando momentos em que elas falem sobre o que pensam, conversando com elas. Além disso, é importante que as crianças possam escutar textos escritos para enriquecer sua fala, suas possibilidades de expressão escrita e para expressar seus argumentos, ouvindo histórias e poemas, falando sobre suas descobertas, sobre coisas interessantes que desejam compartilhar com os colegas e a professora, contando novidades de fatos da sua vida etc., e percebendo que tudo isso pode gerar textos, pela mediação do professor. No contato com o escrito, a criança amplia seu vocabulário, percebe as especificidades dessa forma de linguagem e desenvolve ideias.

Portanto, as atividades e práticas pedagógicas que desenvolvem a oralidade são essenciais para o processo de escrita. Se prestarmos atenção, veremos que a maioria dos professores concorda sobre a importância de se trabalhar a linguagem oral com as crianças, no entanto nos perguntamos se há a clareza e a consciência de sua real função para o desenvolvimento das crianças, como temos visto em nosso contexto de discussão.

Diante do que temos percorrido até aqui, podemos dizer que antes que a linguagem interna esteja bem desenvolvida, ou seja, antes que a criança seja capaz de pensar por palavras, e antes que a oralidade tenha alcançado um ótimo desenvolvimento, não é possível dominar a linguagem escrita. Na Educação Infantil, quando a criança ainda está desenvolvendo a linguagem oral e envolvida pela linguagem egocêntrica, controlando seu pensamento desde fora, podemos dizer que seu pensamento está ainda bem fundado na oralidade.

Escrever, como temos salientado até aqui, representa uma completa transformação na nossa forma de pensar. É uma capacidade que exige uso consciente. Quando falamos, podemos falar tudo o que vem na nossa mente, mas para escrever precisamos nos planejar, precisamos pensar no outro, escrever a primeira vez, reler, fazer as correções, perceber se tudo está bem explicado, se conseguimos expressar com clareza o que queríamos. Sendo assim, na escrita estão envolvidas várias capacidades, como a de fazer um plano de escrita, fazer um rascunho, a leitura, a releitura, a dedução de como seremos entendidos pelo interlocutor, conhecer a estrutura que cada gênero textual para nos comunicarmos de acordo com cada situação. Nessa perspectiva, consideramos que todas essas capacidades que estão relacionadas com a escrita

ainda não estão desenvolvidas nas crianças da Educação Infantil, já que elas precisam de bases para tal desenvolvimento. Pelo contrário, são capacidades que são formadas ao longo do processo de ensino escolar da criança durante muitos anos, não cabendo à Educação Infantil dar conta de tantas atribuições. Cabe sim a ela contribuir justamente na formação dessas bases. É por isso que afirmamos que quando reduzimos a linguagem escrita aos treinos de escrita, estamos muito longe da real dimensão do conceito e da complexidade da linguagem escrita que comporta todas essas peculiaridades sobre as quais discorreremos até aqui.

A incompreensão desse processo acarreta um grande equívoco pedagógico, que ao invés de aproximar as crianças da escrita, tira o foco da sua essência. O que se apresenta para a criança não é a linguagem escrita, mas a sua técnica. “[...] A criança é ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se lhe ensina a linguagem escrita [...]”, como já declarou Vygotski (2012a, p.183, tradução nossa).

Todavia a Educação Infantil pode dar grandes contribuições no processo de aproximação das crianças com a escrita em seu real sentido. Quando entendemos a linguagem escrita como a maior abstração do pensamento e da linguagem, é possível inferir que ela se constitui sobre uma base altamente simbólica, o que nos leva a considerar que na Educação Infantil é preciso que sejam priorizadas as atividades que desenvolvam a função simbólica da consciência das crianças, dentro das quais possam substituir os objetos pela sua representação. Essa é uma das enormes contribuições que a Educação Infantil pode dar para o desenvolvimento de todas as linguagens, inclusive da escrita. Destacamos que essas atividades podem contribuir muito mais para a apropriação da escrita pelas crianças do que as tarefas que enfocam o treino das letras.

Devemos atuar criando novas necessidades e capacidades, e a função simbólica é certamente uma das mais importantes formações nessa etapa da escolarização. Como se poderia aprender a álgebra, sem primeiramente ter se apropriado da aritmética? Da mesma forma, como aprender a escrever sem primeiro aprender a simbolizar?

### **2.3.1 O desenvolvimento da função simbólica e seu papel na apropriação da escrita: compreendendo a pré-história da escrita**

Consideramos que possibilitar o exercício da função simbólica, da capacidade de representação e de expressão da criança são, sem dúvida, funções da primeira etapa da Educação Básica. Para fazermos essa afirmação, nos apoiamos nos estudos de Vygotski (2012a)

sobre o que ele denomina como a pré-história da escrita. A partir de suas pesquisas, Vygotski nos deixou um legado substancial sobre o processo inicial de apropriação da escrita pela criança pré-escolar, que começa muito antes da sua entrada na escola. Julgamos essencial que todos os professores e professoras de Educação Infantil tenham o conhecimento desse período anterior ao da escrita convencional para que compreendam quão importante e respeitoso seria que as crianças tivessem oportunidades frequentes de se expressar e representar simbolicamente, para formarem as bases necessárias para o domínio da escrita.

Quando nos deparamos com esse estudo, acessamos um conhecimento fundamental para todos que trabalham ou que almejam trabalhar com as crianças na Educação Infantil. Vale ressaltar que, enquanto professora, hoje conhecedora desse processo, não tivemos acesso a ele no período de nossa formação inicial. Foi somente depois dela, a partir de um curso de especialização e nos estudos relativos à pesquisa que deu origem a esta dissertação que passamos a conhecê-lo e estudá-lo com mais profundidade. É bem verdade que acontecem na escola infantil momentos e situações que propiciam a atividade simbólica da consciência, no entanto, não na frequência, intensidade e com a intencionalidade necessárias. Os professores fazem muitas coisas sem conhecer o real objetivo, o porquê ou para que diretamente sua ação irá contribuir quando nos referimos à apropriação da escrita.

Os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita representam para as pesquisas que se propõem a essa finalidade um grande desafio. Durante muito tempo, a psicologia tem efetuado seus estudos considerando a mecânica da escrita e não a sua relação com o desenvolvimento cultural da criança, como afirma Vygotski (2012a). Conforme o autor “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema extremamente complexo de signos simbólicos” (2012a, p. 184) que, como já citamos anteriormente, é um simbolismo de segunda ordem, que vai aos poucos substituindo a fala como única representação verbal acessível à criança. Por sua complexidade, esse domínio não pode se dar por uma “via puramente mecânica”, mas sim como o resultado de “um longo desenvolvimento de funções superiores do comportamento infantil” (VYGOSTKI, 2012a, p. 184). Segundo o autor, é preciso que se compreenda esse processo como resultado do desenvolvimento histórico e cultural da criança.

O desenvolvimento da escrita não é um processo linear, como salienta Vygotski. Isso acarreta um grau de dificuldade para o seu estudo, já que ocorrem nesse processo transformações inesperadas, regressões, evoluções, involuções, repletas de avanços e de idas e vindas, de interrupções e de superações, o que para o autor significa que o processo de aquisição

da escrita não se dá pela “acumulação gradual de pequenas mudanças”, mas como resultado de um movimento revolucionário de desenvolvimento, como todos os demais processos de desenvolvimento cultural humano (VYGOTSKI, 2012a, p.184-185). Nesse sentido, consideramos que o desenvolvimento tem caráter dialético diante dos múltiplos fatores e contradições que o constituem como tal, o que nos leva a pensar na não existência de padrões e sim de regularidades na apropriação da escrita pelas crianças, já que partilhamos da concepção vygotskiana da escrita como uma linguagem desenvolvida culturalmente. Ao entender esse processo pelo viés cultural, se modifica a visão de que a escrita se desenvolve pelos treinos, o que ocasiona uma transformação radical na maneira como a prática pedagógica se organiza.

A escrita, como todas as outras funções psíquicas superiores, tem sua pré-história. Para que se faça um estudo de seu desenvolvimento é necessário que se compreenda essa pré-história, pois como acrescenta Vygotski (2012a, p. 16) “[...] se não compreendermos corretamente esse período pré-histórico do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, será impossível a elaboração científica e o seguimento da própria história de seu desenvolvimento”. Nesse sentido, é preciso compreender que estruturas vão se formando a partir da pré-história e que servirão como o alicerce para a que a linguagem escrita se consolide, possibilitando uma reestruturação das “camadas” que vão se incorporando e sendo superadas à medida que a criança aprende e se desenvolve. Segundo a abordagem histórico-cultural sobre as leis do desenvolvimento cerebral humano “uma etapa velha não desaparece quando nasce uma nova, mas é superada por uma nova, é dialeticamente negada por ela, se translada a ela e existe nela” (VYGOTSKI, 2012a, p. 145).

Os estudos sobre a pré-história da escrita se iniciam a partir da relação dos gestos da criança com o signo escrito. É nesse sentido que Vygotski afirma que

A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais tem nascido a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança igual a semente contém o fruto do carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é futuramente, um gesto que se consolida. (VYGOTSKI, 2012a, p. 186).

Segundo o autor, dois momentos “unem geneticamente o gesto com o signo escrito. O primeiro é representado pelas garatujas que a criança faz”. Nesse momento, a criança “assinala com o gesto o que quer representar e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa o gesto” (VYGOTSKI, 2012a, p. 186, tradução nossa). Como exemplo, temos

a criança que “pretende representar uma corrida, sinaliza com os dedos o movimento: os pontos e as linhas traçados no papel são para ela representações do ato de correr. Quando quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa marcas desse movimento no papel” (VYGOTSKI, 2012a, p. 187, tradução nossa). Para Vygotski, nesse momento “os primeiros desenhos das crianças, suas garatujas, são muito mais gestos que desenhos no verdadeiro sentido da palavra” (2012a, p. 187, tradução nossa). Em outras palavras, o registro gráfico da criança é o resultado do que a criança assinala com seu gesto indicativo, por meio do movimento, portanto, ela ainda não desenha (VYGOTSKI, 2012a, p. 187). Poderíamos dizer, então, que os gestos (e as marcas que deixa) são a primeira forma de que a criança dispõe para representar e expressar o que pensa.

Outro ponto que também liga o gesto e a linguagem escrita diz respeito às brincadeiras infantis de faz de conta. Nelas, acontece o uso de objetos que “muito facilmente podem significar outros, os substituem, se convertem em signos desses objetos” (2012a, p. 187, tradução nossa). Para essa brincadeira, de acordo com os estudos de Vygotski, o que importa “não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa. O mais importante é seu uso funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Acreditamos que somente nisso reside a chave para a explicação de toda a função simbólica da brincadeira” (VYGOTSKI, 2012a, p. 187). Nesse sentido, é o gesto que “atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido”. Para o autor “toda atividade simbólica de representação está cheia desses gestos indicadores” (VYGOTSKI, 2012a, p. 187, tradução nossa).

Entendemos que é por meio dos gestos que a criança representa simbolicamente, usando um objeto no lugar de outro e isso faz com que ela atribua novos significados e sentidos às coisas. Ocorre, a nosso ver, uma conversão: a criança lida simbolicamente, fazendo a substituição necessária, capacidade que à luz da abordagem histórico-cultural é fundamental para o processo de escrita. A importância do jogo simbólico é tão grande para Vygotski que ele o considera como “um sistema de linguagem muito complexo” (VYGOTSKI, 2012a, p. 188, tradução nossa).

Pelo jogo simbólico, a criança atribui significado aos objetos por meio dos gestos. É o gesto que serve de base para que a criança dê significado ao brinquedo. Essa constatação gera a explicação de dois fatos. O primeiro fato é o de que, para a criança em sua brincadeira, tudo pode ser tudo. Nesse momento do brincar, o objeto adquire caráter de signo graças ao gesto que lhe atribui determinado significado. Não é o objeto em si que tem significado para ela, é o gesto

que o converte em signo para a criança. O segundo fato diz respeito à designação verbal que se convencionou aos objetos. Na brincadeira, as crianças combinam verbalmente o que irá acontecer e o que cada objeto e pessoa vão representar. É a fala, além do gesto, que vai dando sentido a cada objeto, às ações e movimentos dos objetos. “A criança além de gesticular, fala, explica para si mesma a brincadeira, a organiza confirmando a ideia de que as formas primárias da brincadeira não são mais que o gesto inicial, a linguagem com a ajuda dos signos” (VYGOTSKI, 2012a, p. 188). Em decorrência da frequência do brincar, “o significado do gesto se transfere aos objetos e durante a brincadeira, eles começam a representar determinados objetos e relações convencionais, mesmo sem os gestos correspondentes” (VYGOTSKI, 2012a, p. 188).

A criança, nesse momento, começa a operar com indícios dos objetos. Isso representa uma descoberta muito importante por parte da criança e que contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita. A criança passa a dar novos significados e sentidos aos objetos, extraindo deles alguns indícios que, em seu pensamento, permitem que assumam tais significados. Nesse sentido, o autor explica que

[...] sem o gesto indicativo, os objetos conservam o significado que se lhes havia atribuído. O estudo da história da representação e desmembramento dos signos nos faz lembrar forçosamente o desenvolvimento da linguagem e do significado das palavras. Como já vimos, as palavras adquirem, devido a algum indício figurativo, uma determinada significação. [...] Assim, pois, o signo adquire um desenvolvimento objetivo que não depende do gesto infantil. Consideramos esse fato como uma grande etapa no desenvolvimento da linguagem escrita da criança. (VYGOTSKI, 2012a, p. 190).

Nesse sentido, a criança começa a operar com uma capacidade importantíssima para a formação da linguagem escrita, que é a emancipação dos significados em relação aos gestos e, mais tarde, a emancipação das palavras em relação aos objetos. É o que destaca Vygotski (2008, p. 31): “na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos, por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos [...]”.

A brincadeira apresenta em si um caráter semiótico, como aponta Mukhina (1995, p. 155). A autora nos indica que “no jogo revela-se a função simbólica em gestação da consciência infantil [...]”, o que para nós representa um elemento de muito valor no desenvolvimento das crianças, já que nossos comportamentos são mediados pelas relações semióticas que se estabelecem ao longo do nosso desenvolvimento. Sendo assim, se reforça a

importância do exercício da função simbólica do brincar como um momento do qual as crianças não podem ser privadas na Educação Infantil.

Além do brincar de faz de conta, temos o desenho também como uma das formas iniciais de operação simbólica da criança. Como vimos ao tratar dos gestos, primeiramente, o desenho da criança é “um gesto da mão armada com o lápis” (VYGOTSKI, 2012a, p. 190, tradução nossa), nos afirma Vygotski. O desenho é, portanto, o resultado dos movimentos ou da ação da criança sobre alguma coisa, ainda não com a finalidade de representar algo. Com o seu desenvolvimento, que implica a frequência da atividade de desenhar, o enriquecimento das referências das crianças sobre as imagens e a reflexão mediada sobre estas e sobre os materiais utilizados para desenhar (IAVELBERG, 2013), os desenhos progridem e são acompanhados pela linguagem verbal: a criança narra o que marca no papel. Mais tarde, a linguagem muda de lugar: passa a ser usada anteriormente ao próprio desenho, já revelando a intenção da criança de representar algo (VYGOTSKI, 2012a).

Como o autor nos alerta, a criança a princípio desenha de memória. Ela desenha o que sabe sobre determinada coisa e não o que vê a sua frente, mesmo que o objeto esteja presente no momento em que se pede para ela desenhá-lo. A criança é muito mais simbólica do que realista, pois não aspira representar nesse momento: para ela não existe a preocupação de se ater com exatidão às semelhanças entre os desenhos e os objetos, basta que se destaque algum elemento sobre o que desenhar. A reprodução do objeto não faz parte de seu objetivo (VYGOTSKI, 2012a).

O desenho é considerado como uma linguagem peculiar da criança que, por conta de sua grande capacidade de simbolizar uma coisa (e de substituí-la), pode ser considerado como a linguagem que mais se aproxima da essência da escrita. Vygotski afirma que

[...] podemos considerar que o desenho infantil é uma fase anterior à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida que, na verdade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma linguagem escrita peculiar. De acordo com a acertada expressão de C. Bühler, o desenho da criança é muito mais uma linguagem que uma representação. (VYGOTSKI, 2012a, p. 192, tradução nossa).

Tanto o desenho como a escrita têm relação direta com a linguagem oral. Quanto mais a linguagem oral da criança progride – o que está diretamente relacionado ao incremento de suas experiências – mais possibilidades a criança tem de desenhar, pois, à medida que a fala se torna para ela habitual, a criança tem mais capacidade de relatar, de criar explicações para os

fenômenos a sua volta e isso impulsiona o desenho, que representa uma de suas formas de expressão mais estimuladas (VYGOTSKI, 2012a).

O fato de utilizar o desenho para representar a fala, indica que a criança já faz uso do desenho como uma linguagem gráfica que pode representar a verbal, conforme Vygotski. A princípio, a fala faz a mediação entre o desenho e a realidade. O desenho é, nesse momento, uma representação de segunda ordem, porque se reporta primeiramente à fala que representa, por sua vez, a realidade. Mas, o desenho torna-se progressivamente um signo que passa a representar, por si mesmo essa realidade. Assim, se inicialmente, ao desenhar, a criança está atuando com um simbolismo de segunda ordem, passa a utilizar o desenho como simbolismo de primeira ordem à medida que não representa “as palavras, mas os objetos e as representações de tais objetos” (VYGOTSKI, 2012a, p. 193). Esse tipo de operação representa bastante para a apropriação da linguagem escrita, pois a criança deverá usar a escrita também como uma representação de primeira ordem, sem precisar se apoiar na fala para representar a realidade, embora isso não aconteça imediatamente. Com a escrita acontece, portanto, um processo semelhante ao que se desenrola com o desenho.

De acordo com Vygotski (2012a, p. 193, tradução nossa), com o tempo a criança descobre “que as linhas desenhadas por ela podem significar alguma coisa” e isso acontece quando ela descobre que em seus traçados existe uma “[...] certa semelhança com algum objeto e aí o desenho adquire a função de signo”. Porém, ele salienta que, a princípio, a criança considera o desenho como um objeto semelhante ao que desenhou e não como uma representação dele (VYGOTSKI, 2012a), mais tarde vendo-o como um instrumento de representação dos objetos reais. Vemos, assim, que o desenho cumpre uma função essencial no desenvolvimento da função simbólica da consciência da criança.

Vimos até aqui que os desenhos recebem a influência direta da fala, fazendo com que as primeiras representações simbólicas estejam ligadas a ela, mas, como nos afirma Vygotski, um pouco mais tarde o desenho “converte-se numa verdadeira linguagem escrita” (VYGOTSKI, 2012a, p. 194), independente da fala. Os desenhos passam a ser planejados com antecipação e revelam, assim, muito mais o pensamento e a linguagem interior da criança, que se sofisticam. Tal conclusão advém de experimentos que mostraram que as crianças passam da escrita pictográfica (desenhos representativos dos objetos) à ideográfica (desenhos que apenas indiciam características dos objetos), o que se assemelha ao que faz a escrita em sua função simbólica.

É importante entendermos que, nesse processo, a criança chega a uma grande descoberta que muda completamente sua relação com o desenho e, conseqüentemente, com a escrita: ela entende que “não só pode desenhar as coisas, mas também a fala”, ou seja, além de “desenhar os objetos pode desenhar as palavras” (VYGOTSKI, 2012a, p. 197, tradução nossa).

Vemos, assim, que o desenho contribui para o processo de desenvolvimento da linguagem escrita já que, com ele, a criança exercita o processo de sutura entre uma representação que é inicialmente de segunda ordem, mediada pela fala, para uma representação de primeira ordem. Com a escrita, esse processo ocorre da seguinte maneira:

[...] A linguagem escrita é entendida através da oral, mas esse caminho vai se encurtando gradualmente; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se torna diretamente simbólica, percebida da mesma forma que a linguagem oral. (VYGOTSKI, 2012a, p.197, tradução nossa).

Percebemos até agora que se, inicialmente, a criança pensa por ações e tudo está muito ligado à situação imediata, já que ela ainda não tem um pensamento verbal e uma linguagem intelectualizada, à medida que o pensamento e linguagem se cruzam, ela começa a pensar e representar a realidade por intermédio das palavras. Por isso dizemos que a fala é seu primeiro nível de abstração: a criança passa a falar sobre algo mesmo sem a sua presença diante de si. Revela-se, assim, um pensamento abstrato em primeira mão. A fala passa por um processo de complexificação durante a primeira infância e, juntamente com ela, a criança vai agregando outras formas de pensar sobre as coisas ausentes, que são os gestos, o desenho, o brincar. Todas essas formas são acompanhadas pela fala e progressivamente tornam-se signos para as crianças.

Os gestos das crianças vão, pois, adquirindo significado para elas. Elas começam a perceber que, ao fazerem gestos, as coisas acontecem; a comunicação com as pessoas se realiza; elas conseguem algo que desejam. Isso representa uma complexificação dos significados dos gestos, que vão se tornando signos ou representações elementares dos objetos.

O desenho também passa por um processo por intermédio do qual se torna signo, quando passa a ser uma forma de representação. A princípio ele não é, ainda, representativo, é muito mais um conjunto de marcas deixadas no papel. Aos poucos, passa a representar a realidade, permitindo que a criança expresse sua compreensão do mundo que a cerca. Dar significado para um gesto ou para um desenho é, pois, resultado de um exercício do pensamento abstrato.

No brincar de faz de conta também estão presentes o gesto e a fala. Ao brincar, a criança age gestualmente no uso dos objetos. Nessa atividade, o gesto também vai se complexificando.

Primeiramente, a criança precisa fazer todos os gestos, ou seja, o passo-a-passo da situação que imita na brincadeira. Não consegue, por exemplo, servir a comidinha, se antes não tiver “cortado” os alimentos, se não os tiver levado à panela para cozinhar para depois servi-los. A complexificação do gesto é aparentemente o seu desaparecimento. Eles se tornam cada vez mais sucintos e abstratos. Logo, deixam de ser acompanhados para serem substituídos pela fala. Essa complexificação/abstração faz com que a criança já consiga “pular” fases do brincar e com que já possa dizer: “Como nós já almoçamos, podemos sair...”, por exemplo. Isso significa que dizer que já tinham almoçado na brincadeira representa uma abstração do gesto, substituído pela fala.

Entendemos, então, que os gestos no desenho e no brincar vão sendo cada vez mais abstraídos mediante o uso da fala. Cada vez mais se apoiam no pensamento verbal, que é o cerne da relação entre o pensamento e a linguagem. Progressivamente, gestos, desenhos e faz de conta já não são mais suficientes para a expressão da criança, já estão saturados de tal forma que é preciso se expressar também de outra forma: pela linguagem escrita com a qual a criança vai tomando contato. Vemos, assim, que nesse cenário se chega ao uso da escrita. Porque pelo falar, pelos gestos quer seja no brincar ou nos desenhos a criança não tem mais a possibilidade de externar tudo aquilo que é preciso dizer nas novas relações sociais das quais passa a participar (e que são mediadas pela escrita). Somente a escrita pode desempenhar essa função, já que é uma linguagem extensiva, mais articulada, mais complexa.

Pelo gesto, pelo brincar e pelo desenho a criança vai exercitando e refinando sua capacidade de abstração, sua capacidade simbólica para poder expressar-se pela escrita, tendo seu pensamento revolucionado, uma vez mais. Vygotski afirma:

Tendo em conta o estado atual dos conhecimentos psicológicos, a muitos parecerá exagerada a opinião de que todas as etapas examinadas por nós – jogo, desenho, escrita – podem ser apresentadas como diferentes momentos de desenvolvimento da linguagem escrita, único por sua essência. São muito grandes as rupturas e os saltos que se produzem quando se passa de um processo a outro para que a conexão dos diversos momentos se manifeste com suficiente evidência e clareza. (VYGOTSKI, 2012a, p. 197).

Por esse motivo, sintetizamos nossa compreensão da seguinte forma: antes da escrita, tanto o gesto, quanto a fala, o brincar e o desenhar se transformam em signos para as crianças, mediando suas relações com a realidade. De acordo com Vygotski (2012a, p. 128, tradução nossa) “[...] a função do signo, consiste, antes de tudo, em modificar algo na reação ou na conduta do próprio homem. O signo não transforma nada no próprio objeto; limita-se a proporcionar uma nova orientação ou a reestruturar a operação psíquica”. Vygotski faz a

analogia entre o emprego dos signos e o uso de ferramentas pelo homem. Da mesma maneira que para a atividade de trabalho o homem precisa de ferramentas ou de instrumentos materiais para concretizar sua atividade, os signos são para nós uma ferramenta, um instrumento para operarmos psicologicamente. São eles os meios auxiliares para que solucionemos nossas tarefas psicológicas, dominando nossa conduta. Esse fato nos indica que, da mesma forma que as ferramentas criadas pelo homem fazem a mediação entre eles e o trabalho que exercem, os signos são os mediadores responsáveis pela relação entre nós e o mundo (VYGOTSKI, 2012a).

Em suma, se a criança tem possibilidade de viver um processo rico de desenvolvimento da gestualidade, da fala, do desenho e do brincar, no sentido da transformação dos mesmos em signos, quando ela se aproxima da escrita, já terá os fundamentos necessários de pensamento simbólico para escrever, já que consegue operar com signos, o que é essencial para escrever.

Nesse sentido, entendemos porque é tão importante que compreendamos a pré-história da escrita e como esse processo interfere profundamente na forma de pensar das crianças. O desenvolvimento psíquico da criança passa para outro patamar, o que nos mostra o porquê de não negligenciarmos, na prática pedagógica da Educação Infantil, o brincar e o desenho. A escrita representa um grau elevado de abstração que tem seu caminho preparado por essa pré-história. É o que Vygotski (2012a, p. 197) destaca

[...] Basta imaginar a grande mudança que se produz em todo o desenvolvimento cultural da criança graças ao domínio da língua escrita, graças à capacidade de ler e, portanto, enriquecer-se com todas as criações do gênero humano no terreno da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita.

Devido à importância da linguagem escrita para o desenvolvimento do psiquismo da criança, e mediante o papel da sua pré-história nesse processo, decidimos abordar essa questão na Entrevista coletiva que realizamos com as professoras de crianças de cinco anos cujo trabalho conhecemos no decorrer da pesquisa. Considerando que, como professores da Educação Infantil, estamos atuando junto às crianças justamente no período que corresponde à pré-história da escrita para as crianças, questionamos se elas percebiam alguma relação do desenho e do brincar com a apropriação da escrita pelas crianças. Vejamos a seguir suas respostas:

Professora Gabriela: Eu acredito que a criança que ainda não tem a propriedade de fazer a escrita tradicional, ela escreve de certa forma através do desenho. Quando pedimos para ela contar a história da Chapeuzinho Vermelho, ela faz o desenho e pode por meio dele contar a história, sem escrever uma palavra. Ela ainda não domina então a escrita, e eu acho que através do desenho ela pode se expressar.

Pesquisadora: E o brincar? Você percebe alguma relação com a escrita?

Professora Gabriela: Na minha concepção, nessa mente bem tradicional, eu já disse que eu tenho muita dificuldade nisso, o que eu entendo da escrita é a forma de usar o papel, eu sei que o conceito pode ser bem mais amplo do que isso, de usar o papel...

Pesquisadora: Levando em conta, então, a forma como você está falando o brincar não tem relação com a escrita, é isso?

Professora Gabriela: Pode até ter, fazer parte do processo, mas para mim a escrita é o uso no papel.

Pesquisadora: Mas então que parte é essa que o brincar tem no processo?

Professora Gabriela: Para mim a escrita é o papel mesmo.

Professora Isabele: Eu creio que tem relação, mas eu estou tentando buscar palavras e não consigo.

Pesquisadora: Sobre o que exatamente você quer falar?

Professora Isabele: Da relação do brincar com a escrita e com o desenho... com certeza existe uma relação, mas eu estou buscando a palavra para falar. O “era uma vez”... mas não é essa palavra que eu quero dizer.

Professora Isabele: A criança, na brincadeira, ela traz o que vive, do imaginário dela para vida real e para a brincadeira. O “era uma vez”... essa...

Pesquisadora: Você quer dizer o faz de conta?

Professora Isabele: Sim, isso mesmo. Esse faz de conta ela traz para a escrita, ela tem que ter, por isso a importância da brincadeira na educação infantil.

Pesquisadora: E qual é então a relação do faz de conta com a escrita?

Deixo a Professora Isabele pensando, e faço a mesma pergunta para a Professora Daniela.

Professora Isabele: A relação que tem entre o desenho, a brincadeira e a escrita é a mesma é o faz de conta. Porque a escrita da criança começa no desenho, nas garatujas, eu vejo que é a parte social que a criança traz para a escrita.

Professora Daniela: A brincadeira envolve uma série de coisas, o corpo da criança no caso, os sentimentos, as emoções, pensando na escrita uma boa motricidade ampla bem trabalhada e explorada, aí a motricidade fina que é da escrita vai ser mais facilitada.

[...]

Pesquisadora: Vocês conseguem identificar um elemento que tem no desenho, no brincar e na escrita?

Tem um elemento que está nos três.

Professora Isabele: A autonomia.

(As outras professoras ficam pensando e não respondem).

Pesquisadora: No faz de conta, a criança representa simbolicamente um médico, por exemplo. Quando ela desenha, ela também representa algumas coisas, e quando você está escrevendo você não está representando alguma coisa também? É nesse sentido que elas se unem, na representação simbólica, e essa representação é essencial para a escrita.

Professora Isabelle: Eu vou falar isso lá na Escola X (escola da rede particular de ensino em Manaus), pois lá eles não brincam. Meu sobrinho de três anos diz: “Eu não quero ir para aquela escola, lá não tem brincadeira! Ele só escreve lá”.

Pesquisadora: Escreve? Será?

A partir das falas das professoras, notamos, de uma forma ou de outra, alguns indícios sobre o caráter simbólico tanto do brincar como do desenho. Percebemos que as professoras reconhecem que tanto pelo desenho como pelo brincar as crianças conseguem representar suas ideias sobre as coisas. Porém, mesmo tendo essa visão, ainda não conseguem perceber que ao exercitar a função simbólica por meio de ambas as atividades as crianças estão formando bases para a escrita, que é simbólica também. Isso se confirma pela ausência de resposta das professoras quando as indagamos sobre que elemento existe em comum entre o brincar, o desenho e a escrita. Bissoli e Mello (no prelo, p. 7) nos apontam essa relação quando discutem que

Importante é perceber que antes de se apropriar da linguagem escrita, que é uma representação que envolve uma maior abstração, a criança exercita e desenvolve as representações pelos gestos, pelos desenhos, pelo faz de conta. E, embora cada uma dessas formas de expressão possua uma história própria, todas elas guardam em si um elemento comum que prepara o caminho para a escrita: pouco a pouco transformam-se em representações simbólicas ou signos, pois passam a ser utilizadas, pela criança, como formas de substituir os objetos reais.

Na realidade entendemos que a falta de compreensão desse processo pelas professoras se deve em grande parte ao desconhecimento da pré-história da linguagem escrita sobre a qual temos discorrido. Tal desconhecimento, a nosso ver, é resultado de uma lacuna deixada tanto pela formação inicial como pela formação continuada de professores. Isso nos leva a questionar até que ponto os professores têm acesso suficiente a esse conhecimento que consideramos básico para o trabalho com as crianças da Educação Infantil. Entender esse processo representa muito para que se trabalhe tanto o brincar como o desenho com a intencionalidade necessária para que eles não sejam reduzidos a momentos da rotina das crianças na escola e que sejam

explorados em suas máximas potencialidades, tanto no sentido do processo de apropriação da escrita, como para o desenvolvimento integral das crianças.

Em nosso período de observação, notamos a presença frequente tanto do desenho como do brincar em todas as turmas pelas quais passamos. No entanto, acreditamos que o fato de fazerem parte da rotina das crianças não significa que existisse a real compreensão por parte das professoras sobre as contribuições de ambos para o desenvolvimento, nas crianças, da função simbólica e seu valor para a apropriação da escrita, o que nos leva a considerar que nem sempre na prática pedagógica se tem a real consciência do que se faz, por que se faz e para que se faz.

Isso nos faz refletir sobre algo que é bem comum entre o professorado, que é a argumentação de que se tem muita teoria e pouca prática nos cursos de formação de professores. Entendemos que a falta da teoria, nesse caso, é um complicador para a prática, pois apesar de o desenho e de o brincar estarem presentes na rotina das crianças como pudemos ver em nosso período de observação, notamos que não há total clareza sobre o real papel deles no desenvolvimento infantil.

Ainda continuando a análise das falas das professoras, gostaríamos de destacar alguns comentários interessantes para nossa discussão. Primeiramente, percebemos a dificuldade da Professora Gabriela e da Professora Daniela em perceber a relação entre o brincar e a escrita, decorrente do fato de que ambas olham o brincar pelo viés da motricidade e não pelo seu papel simbólico. Ao mesmo tempo que para a Professora Gabriela é notória a relação do desenho com a escrita, pela questão gráfica que ele apresenta – a criança pode se expressar por meio dele já que ainda não escreve – isso não é visível para ela em relação ao brincar, pois o brincar não se expressa no papel, já que para ela a escrita é uso do papel, como frisou bastante em sua fala. Para ela, o brincar pode até fazer parte do processo de escrita, mas como recurso didático. Ainda em relação ao brincar, temos a fala da Professora Daniela, que apesar de dizer que o brincar contribui para várias coisas, destaca a motricidade como sua principal contribuição, ou seja, para ela brincar desenvolve a motricidade, e esta é a sua relação com a escrita. Nesse sentido, para ambas, a escrita está de certa forma ligada ao ato motor e não a uma linguagem. Contrariam o que afirma Vygotski em relação à escrita: “[...] o fator muscular, a motricidade da escrita, desempenha, sem dúvida, um papel importante, mas é um fator subordinado” (VYGOTSKI, 2012a, p. 202).

Já a Professora Isabele prontamente consegue perceber a questão simbólica envolvida no desenho e no brincar, mesmo ainda não tendo a clareza de como isso se reflete na escrita.

No entanto, ela nos aponta um aspecto interessante que está envolvido quando se fala sobre a cvquestão simbólica – a relação entre imaginação e realidade. Na visão da Professora Isabele, as crianças trazem o conteúdo do imaginário para a vida real, o que as faz operar simbolicamente, porém de acordo com a abordagem histórico-cultural o caminho é justamente o inverso. Parece comum que, ao se falar de função simbólica, logo se pense que ela é resultado da imaginação das crianças, que ela só tem essa função porque sua imaginação está “a todo vapor” na infância. A criança não confunde fantasia com a realidade, mas parte da realidade para desenvolver a imaginação. Primeiramente, Vygotski (2009, p. 20) nos esclarece que a imaginação “[...] não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas é uma função vital necessária”. Todos precisamos da imaginação para o nosso desenvolvimento e para criarmos. O autor nos elucida que os elementos que utilizamos para imaginar algo são provenientes da nossa realidade. E, nesse sentido, ele afirma que a nossa imaginação tem relação direta com as experiências que temos, ela não surge num vácuo, mas se baseia naquilo que vivemos na vida real, como assevera

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência. (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Tal afirmativa nos leva à constatação de que a criança atua simbolicamente a partir de elementos de sua realidade. É bem comum que se imagine que tanto pelos desenhos como pelo brincar as crianças representam coisas apoiadas em fatos irrealis, o que, como acabamos de perceber, não procede: é a realidade que dá suporte para a imaginação. Tanto os desenhos como o brincar estão impregnados das experiências que as crianças vivem ou presenciam. Por isso, é importante salientar que à medida que as experiências das crianças são ampliadas, existe a possibilidade de que seus desenhos e a brincadeira também sejam ampliados. Sendo assim, não é imaginação que amplia a realidade, e sim a realidade que amplia a imaginação, o que contribui para a atividade criadora das crianças.

Esse esclarecimento sobre a relação entre a imaginação e realidade com o foco na ampliação das experiências das crianças nos leva a refletir sobre como isso se efetiva na prática pedagógica da Educação Infantil, confirmando a perspectiva que temos abordado em relação à apropriação da cultura pela criança. Quanto mais experiências a criança tiver com a cultura de

forma geral, mais possibilidades de criação isso acarretará. Concordamos com Vygotski quando declara que

[é preciso] ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade criadora de sua imaginação [...]. (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Isso se refletirá em vários âmbitos da vida da criança, inclusive na linguagem escrita, pois entendemos que a escrita é também uma atividade criadora, no caso, criadora de textos. Podemos constatar isso com maior evidência nas obras dos escritores na Literatura, na escrita dos poemas que nos encantam... mas também na produção escrita de maneira geral. Quando escrevemos, não criamos um texto a partir do nada. Produzimo-lo a partir do conhecimento que temos sobre a estrutura do texto e sobre a temática que estamos enfocando. Por isso, nossas experiências de vida exercem um papel muito importante naquilo que escrevemos. Nesse sentido, entendemos que, na Educação Infantil, a ampliação das experiências de maneira geral e com os variados gêneros textuais deve ser garantida, se quisermos formar as bases para o desenvolvimento da linguagem escrita. Confirmamos essa questão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 27) quando enfatizam que é preciso garantir situações que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Retomando a indagação inicial que fizemos às professoras sobre a relação entre o brincar, o desenho e a escrita, suas considerações nos fazem pensar que por mais que exista um consenso de que as crianças precisam brincar e desenhar na Educação Infantil, é necessário que ambas as atividades sejam tratadas como elementos de base para o desenvolvimento da função simbólica das crianças. Operar simbolicamente com os signos é a base de todo o nosso comportamento humano. São os signos que nos permitem nos comunicarmos, nos relacionar com o mundo e com os outros. São eles que medeiam as nossas relações.

A escrita como um conjunto de signos que se consolidam numa linguagem é uma das provas de como dependemos dos signos para nos comunicar. A necessidade da criança de escrever, esse transbordamento, é o resultado de um percurso simbólico onde foram feitas várias tentativas anteriores do uso signos, como vimos, por meio dos gestos, da fala, do brincar, do desenho. Desde os primeiros gestos até sua entrada na escrita alfabética, a criança vai passando

por estágios de uso dos símbolos/signos que lhe permitem ir formando suas ideias sobre a funcionalidade da escrita, mesmo que inicialmente não tenha consciência disso. É justamente explicar como a escrita se torna um signo para a criança que constitui o objeto dos estudos de Luria.

### **2.3.2 Os estudos de Luria e suas contribuições para o entendimento do processo de apropriação da escrita pela criança**

Procurando estudar sistematicamente as descobertas que as crianças realizam sobre o simbolismo da escrita é que se iniciam as investigações de Luria, em conexão com os estudos de Vygotski (2014). A primeira descoberta desse estudo é a de que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar as primeiras letras” (LURIA, 2014, p. 143). Essa assertiva se deve ao fato de a criança ter uma pré-história da escrita e é justamente por conta de ter vivido essa pré-história que ela se apropria tão rapidamente de uma capacidade tão complexa, como nos afirma Luria (LURIA, 2014). Isso demonstra o alto valor que a pré-história representa para o desenvolvimento da linguagem escrita. Na história da escrita, muito se deve ao exercício e às tentativas que as crianças fazem atuando simbolicamente.

A escrita é uma função que se realiza culturalmente pela mediação. Luria (2014) nos indica que, em seus experimentos, para que uma criança viesse a fazer alguma anotação, ela precisava receber algum estímulo. Assim, a criança era instada a se utilizar de algum “signo” criado por ela para recordar uma série de palavras. No entanto, tal notação ainda não tinha para ela nenhum “sentido e significado em si mesmo, mas [era vista] apenas como uma operação auxiliar”, inicialmente. (LURIA, 2014, p. 145).

Segundo Luria, para que as crianças venham a escrever é preciso que elas tenham desenvolvido uma relação funcional com as coisas, ou seja, fazer uso dos objetos considerando-os instrumentos que exercem uma função. Ao estabelecer relações funcionais com as coisas, as crianças vão desenvolvendo formas complexas de comportamentos, dentre eles a capacidade de escrever, considerando que a escrita é um instrumento cultural complexo que permite que a criança se relacione com o mundo não diretamente, mas pela via do escrito. Essa tese confirma o que discutimos em relação à importância de a criança, desde o princípio, tomar contato com os textos escritos em sua função social.

O autor, em seus experimentos, criou situações em que as crianças precisassem fazer algum tipo de anotação mesmo sabendo que elas ainda não sabiam escrever, o que as levava a fazer algumas tentativas para registrar o que lhes era pedido, já que as crianças não conseguiam memorizar todas as palavras e frases que lhes eram ditadas pelo experimentador (VYGOTSKI, 2012a).

Inicialmente, Luria percebeu que as crianças não conseguiam “encarar a escrita com um instrumento ou meio”. Elas imitavam apenas os movimentos dos adultos ao escreverem, mas eram completamente incapazes de “apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de um fim” (LURIA, 2014, p. 149). O ato de escrever, nesse momento, era uma tarefa puramente intuitiva. “A criança só está interessada em escrever como os adultos, para ela o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (LURIA, 2014, p. 149). A criança não associava a escrita a algo que pode ser usado para recordar depois. Tratava-se de um uso imitativo e externo somente. Esse momento, para o autor, se caracteriza pelos rabiscos, que na realidade não são exatamente uma escrita, como declara, nomeando esse primeiro estágio da pré-escrita da criança como fase pré-instrumental. Segundo Luria (2014), para a criança há, a princípio, uma “total ausência de compreensão do mecanismo da escrita”, não havendo, assim, uma relação funcional com ela e nem estando a escrita a serviço de sua memória. Luria (2014, p. 156) declara que

[...] a maneira pela qual, em nossos experimentos, as crianças recordavam as sentenças ditadas (se é que elas se recordavam) demonstra claramente que seus esforços gráficos, nesse estágio de desenvolvimento, na realidade ainda não constituem uma escrita ou mesmo um auxílio gráfico, mas apenas desenhos no papel, bastante independentes da tarefa de recordar e até mesmo não-relacionados com ela. A criança, nesse estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória.

No entanto, existem casos, como indica Luria, que se revelam distintos. Como exemplo, havia o caso de uma criança que, mesmo usando rabiscos indistintos “foi capaz de lembrar-se perfeitamente de todas as sentenças que anotou, todos aqueles rabiscos, eram mais que simples garatujas, uma verdadeira escrita [...]” (LURIA, 2014, p. 157). Luria explica que essa criança, mesmo que não utilizasse marcas diferenciadas em sua aparência externa para representar diferentes palavras ditadas, já tinha estabelecido uma relação com a escrita como um signo auxiliar da memória. Ao dispor os rabiscos em posições diferentes do papel e não linearmente como de costume, a criança deu um significado diferente para cada um deles de acordo com a

posição que ocupavam no papel. Em si mesmos os rabiscos não tinham nenhum significado real, no entanto serviam à criança como recurso para recordar. Nesse sentido, Luria destaca que essa pode ser considerada “a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca [...]”. É, pois, da relação funcional com a escrita que surgem os primeiros elementos psicológicos para a capacidade de escrever (LURIA, 2014, p.157-158).

Luria denomina as primeiras marcas que permitem que a criança se recorde de uma informação de *signo ostensivo*, ou *signo primário*. Este signo ainda não pode ser considerado um signo simbólico, mas uma sugestão artificial criada pelas crianças ou um estímulo para a memória.

É claro que um signo gráfico primário não-diferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do que foi anotado. Não pode também ser chamado de signo instrumental no sentido integral da palavra, assim, como não conduz a criança de volta para o conteúdo do que fora anotado. Nós, antes diríamos que ele é apenas uma simples sugestão (embora uma sugestão artificialmente criada pela criança) que condicionalmente evoca certos impulsos verbais. Estes impulsos, porém, necessariamente não conduzem a criança de volta à situação que ela havia “registrado”, apenas disparam certos processos de associação [...]. (LURIA, 2014, p. 159).

Para Luria, a fase de escrita não-diferenciada não apresenta estabilidade suficiente para auxiliar a memória da criança, porém ele considera esse momento como um dos primeiros passos de ligação que ela faz entre o uso do signo e a memória. Sendo assim, as marcas que permitem recordar sinalizam os primeiros rudimentos da escrita da criança (LURIA, 2014, p. 160).

Por meio de seus experimentos, Luria (2014, p. 161) afirma que o desenvolvimento da escrita constitui um longo caminho de

[...] transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar aos signos. Nessa sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.

Esse processo de transformação é altamente complexo. Acontece um salto qualitativo enorme no desenvolvimento da criança quando ela consegue transformar um “signo-estímulo em um signo-símbolo”, o que segundo Luria evidencia o “desenvolvimento das formas complexas de comportamento cultural” (2014, p. 161).

Luria aponta dois caminhos pelos quais as crianças fazem essa diferenciação dos signos. Num deles a criança tenta retratar o conteúdo dado ainda usando os próprios rabiscos. E na outra forma, tenta retratar o conteúdo por pictogramas. Sendo assim, por meio de seus experimentos, ele observou que as crianças não marcavam todas as palavras do mesmo jeito. Para as frases mais longas, usavam rabiscos mais longos e, para as mais curtas, usavam rabiscos mais curtos. A escrita da criança, mesmo que ainda tivesse os rabiscos como base, se diferenciou à medida que a criança estabeleceu uma relação entre a “produção gráfica e a sugestão dada”. Nesse sentido, a produção gráfica deixou de ser “simples acompanhamento de uma sugestão e tornou-se um reflexo – embora de forma muito primitiva” (LURIA, 2014, p. 163). Nos experimentos do autor, depois desse momento, a atividade gráfica da criança demonstrou “não apenas o ritmo externo das palavras, mas também seu conteúdo” (LURIA, 2014, p. 163).

Dois fatores são indicados por Luria como desencadeadores da passagem da escrita não-diferenciada para a diferenciada: o número e a forma. Ao introduzir o fator quantidade nos experimentos, Luria notou que os registros das crianças representavam um conteúdo particular. “Evidentemente a diferenciação ainda é primitiva: o que distingue “um nariz” de “dois olhos” é que os rabiscos representando o primeiro são muito menores. A quantidade ainda não está claramente manifestada, mas as relações sim”[...] (LURIA, 2014, p. 165). Nesse sentido, a criança que toma por base as quantidades para fazer uma representação gráfica passa a usar um “[...] expediente auxiliar, erguendo-a assim do nível da imitação meramente mecânica para o status de um instrumento funcionalmente empregado” (LURIA, 2014, p. 165).

Todo o comportamento da criança é modificado depois dessa transformação da atividade gráfica, salienta Luria, pois “a criança até então incapaz de recordar duas ou três sentenças torna-se apta a lembrar de todas elas com confiança e, o que é mais importante, pela primeira vez é capaz de ler sua própria escrita” (LURIA, 2014, p. 165).

O outro fator considerado por Luria para a transição da fase não-diferenciada para a diferenciada deu-se por conta de o experimentador inserir o aspecto forma-cor- tamanho na sugestão da escrita. Ao tomar esses aspectos como base, as crianças chegam à fase pictográfica, já que passam a usar o desenho como meio para recordar. Luria indica que o “desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma de primeira escrita diferenciada” (2014, p. 166). A escrita pictográfica pode ser a primeira escrita considerada como meio de expressão, assevera Luria.

Luria nos esclarece em que consiste a fase pictográfica quando argumenta que

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é uma brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratagemma, um meio para o registro.

Mas, mesmo já fazendo uso da escrita pictográfica, nos experimentos de Luria, a criança por vezes depara-se com momentos em que não tem condições de usá-la para expressar coisas difíceis por meio de figuras, como por exemplo, os conceitos abstratos. Nesse ponto, a criança ou recusava-se a tal tarefa ou fazia alguma anotação arbitrária. No entanto, tanto uma atitude como outra levam-na, segundo o autor, da “escrita pictográfica à escrita simbólica” (LURIA, 2014, p. 175). Entendemos, pois, que diante da dificuldade e da impossibilidade de usar a escrita pictográfica para representar todas as palavras, a criança é levada a uma nova forma de representação. Chega-se, assim, como nos aponta Luria “ao problema da escrita simbólica da criança”, e ao fim da pré-história da escrita infantil: assim como as palavras são apenas indícios que representam a oralidade e, mais tarde, diretamente a realidade, a escrita simbólica da criança é fundamentada na eleição de alguns indícios do objeto para representá-lo.

Luria (2014, p. 180) sintetiza as conclusões de seu estudo da seguinte maneira:

Vimos que a pré-história da escrita infantil descreve um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados. No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação da atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde – e vimos como isso se desenvolve – começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança quer anotar.

O que implica para a prática pedagógica da Educação Infantil conhecer e compreender esse processo pelo qual a criança passa até chegar à escrita?

Apoiamo-nos na clássica citação de Luria (2014, p. 188) para dar continuidade a essa discussão. Para o autor,

[...] não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita,

já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções [...].

Ao partimos dessa afirmação levando em conta todos os estágios de desenvolvimento da escrita apresentados por Luria em seus estudos com as crianças, nos surge o pensamento de que desde os primeiros atos das crianças deixando as marcas pelas suas garatujas, seguindo para os seus rabiscos não-diferenciados ainda com o forte componente imitativo dos adultos, passando pelos rabiscos diferenciados que trazem consigo as primeiras ideias sobre os signos, indo para os desenhos até a chegada à escrita simbólica, a criança vai formando sua concepção do que seja escrever. E isso ocorre mesmo que elas ainda não tenham a real consciência disso, coincidindo com o período que a criança frequenta a Educação Infantil. Isso nos alerta sobre a importância dessa etapa da escolarização na apropriação da escrita pela criança

Como pudemos observar, para que as crianças cheguem a necessitar usar as letras, elas passaram por outros momentos que já evidenciam a função da escrita, mesmo que de maneira elementar. O processo estudado e descrito por Luria se contrapõe às muitas práticas com a escrita na Educação Infantil, que não valorizam a pré-escrita das crianças e partem para o treino das letras desde o maternal, não permitindo que elas percorram esse caminho do uso de seus rabiscos e desenhos como simbolismo que busca expressar e representar algo.

Não são os treinos que levam a criança a entender a escrita. Mesmo que as crianças conheçam as letras, elas passarão por todas essas etapas descritas por Luria em seus experimentos, como assegura Vygotski (2012a, p. 196). O autor assevera que “os experimentos têm mostrado que quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda sons isolados nas palavras, demora, no entanto, para dominar completamente o mecanismo de escrita [...]” (VYGOTSKI, 2012a, p. 196, tradução nossa). Assim, muitas vezes, a criança tenta escrever algumas palavras diferentes, mas usa uma única letra ou pequeno grupo de letras conhecidas para fazê-lo. Temos, pois, uma grafia não-diferenciada ainda que a criança esteja usando letras. Isso revela que, apesar de usar letras, a criança ainda não sabe escrever.

Muito além da técnica de escrita das letras, as crianças precisam entender que a linguagem escrita é uma forma de representação, e isso não acontece porque elas já conseguem traçar letras com habilidade; isso se deve ao exercício da função simbólica. Luria afirma que, “[...] de mais a mais, estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa [...]” (2014, p. 181).

Compreendendo essa relação puramente externa com a escrita fica claro o fato de que as crianças traçarem as letras não representa que estejamos trabalhando a linguagem escrita e nem que elas estejam realmente entendendo o que seja escrever. Por isso, o traçado das letras em si mesmo não pode ser tomado como critério, evidência ou resultado da apropriação da escrita pela criança. Como todas as funções psíquicas superiores, a linguagem escrita apresenta-se inicialmente em seu aspecto externo, o que corresponde somente aos primeiros passos de seu desenvolvimento e não ao seu domínio, como já nos disse Vygotski (2012a).

Cabe, pois, ao professor e à professora permitirem que a criança faça suas tentativas e descobertas de escrita por meio de seus rabiscos e dos símbolos que escolhe para esse fim. Isso deve acontecer naturalmente num ambiente em que a criança tenha contato real com o escrito: ela certamente sentirá a necessidade de escrever. Ela percebe como os adultos escrevem, onde a escrita se apresenta, onde ela é usada, para que ela serve e pouco a pouco vai querer deixar suas marcas no papel, passando inicialmente de um exercício motor para um exercício de representação. Nesse sentido, o natural a que nos referimos acontece não porque a criança já nasce com a “semente” da escrita, mas porque ela vai percebendo que a escrita é necessária para a sua vida, e começa a notar que ela é um recuso que pode representar o que pensa.

Nesse sentido, o professor não precisa ficar pedindo para que a criança escreva, pois ela mesma sentirá esse desejo, porque quer também fazer o que os adultos fazem e participar do mundo escrito. Ela sentir-se-á importante e reconhecida quando o professor e a professora se interessarem em saber o que escreveu e juntamente com ela forem significando as marcas, indagando o que ela fez, conversando com ela, ouvindo o que tem a dizer sobre o que fez, escrevendo ao lado para ela ver, estimulando-a a continuar, procurando perceber que hipóteses usou, de onde partiram suas ideias, que relações foi estabelecendo, passando segurança à criança de que ela é capaz e de que sua produção escrita tem valor. Isso contribui muito para que não fique receosa de fazer suas tentativas, já que não é criticada pelo que faz. Sendo assim ela sentir-se-á cada vez mais à vontade em se expressar por meio de sua escrita inicial.

É importante estimular que os pais façam o mesmo em casa. Cabe aos professores e professoras trabalharem, nos encontros com eles, para que tenham um olhar mais compreensivo sobre o processo de escrita e não fiquem em casa fazendo treinos com as crianças, comprando cartilhas e livros com tarefas de coordenação motora, ou que então fiquem exigindo que a professora faça isso também na escola, porque querem ver logo as crianças “escrevendo”, ou seja, traçando letras. É preciso que o professor conheça o processo a fim de que possa também explicá-lo aos pais, na intenção de que eles mesmos possam ajudar as crianças em suas

descobertas sobre a escrita, o que poderia ajudar a minimizar a questão da pressão dos pais sobre os professores para que as crianças “escrevam” o quanto antes na escola infantil. Muitos pais e responsáveis pelas crianças esperam ver logo várias fichas de “atividades” com as letras para se certificarem de que as crianças estão aprendendo e até mesmo para avaliar a competência e o trabalho do professor. Isso muitas vezes acontece devido à falta de conhecimento que os pais têm sobre o desenvolvimento da escrita pelas crianças – o que, na verdade, eles não têm a obrigação de saber, já que não receberam uma formação para isso, ao contrário dos professores que deveriam ter esse conhecimento e os argumentos para esclarecer aos pais o porquê de não realizarem uma prática que priorize os treinos, mas que considere a escrita em sua função social e dedique tempo para o desenvolvimento da função simbólica da criança.

Nessa perspectiva o professor e a professora exercem seu papel mediador. Ao compreenderem a teoria sobre o desenvolvimento da escrita, podem atuar intencionalmente na zona de desenvolvimento iminente das crianças, pois têm condições de reconhecer o momento pelo qual a criança está passando e podem auxiliá-la compreendendo suas tentativas, organizando e planejando as intervenções necessárias para que as crianças se desenvolvam cada vez mais. O conhecimento dos estágios não deve ser um critério de classificação das crianças, julgando quem estaria atrasado ou adiantado nesse processo, já que sabemos que existe uma variação de criança para criança. Dever ser um elemento de avaliação da atividade do professor e não da criança.

Acreditamos, também, que numa prática pedagógica que preze por evidenciar os processos e não somente o seu resultado, é essencial que todo o percurso seja acompanhado pelos registros, os mais diversos para que a preciosidade e complexidade do processo não se perca. As atividades das crianças precisam ser acompanhadas dos registros de suas falas sobre o que fizeram, pois assim podemos ter dados que nos expliquem o porquê de terem-na feito de tal maneira, o que significam para elas as marcas que deixaram no papel, que intenção tiveram, o que a nosso ver enriquece o processo e serve como um meio para que se acompanhe o percurso que cada criança traça. Além disso, os registros ainda constituem um instrumento para informar ao pais sobre os passos que as crianças estão dando nesse processo, tornando mais significativas para eles as produções de seus filhos.

Acreditamos que se as crianças forem convivendo na Educação Infantil com a escrita e forem sendo estimuladas a se expressarem por meio dela, ainda em sua maneira inicial fazendo suas tentativas e também tendo a sua professora como escriba para fazer os registros

convencionais do escrito, estaremos contribuindo para que gradativamente elas desenvolvam essa capacidade e sejam inseridas no mundo da cultura escrita.

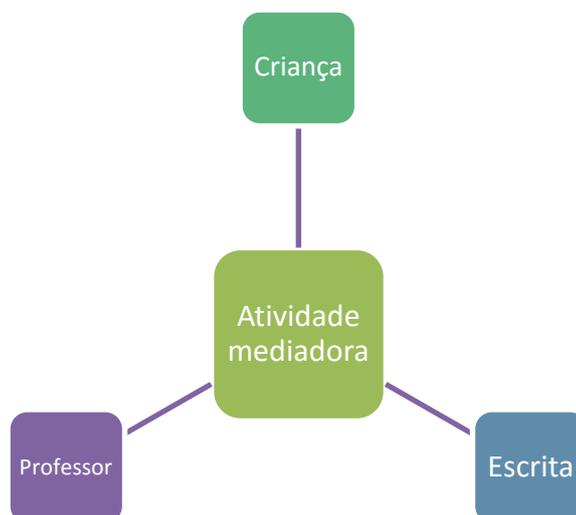
O que temos discutido até aqui, com base no aporte da Teoria Histórico-Cultural sobre o processo de desenvolvimento e apropriação da escrita pela criança, nos leva à reflexão sobre a importância da capacidade de escrita para todo o desenvolvimento humano, incidindo sobre os modos de ser e de pensar de cada pessoa e sobre o papel do ensino nesse contexto. Isso nos leva a pensar sobre o potencial transformador dessa compreensão dos processos sobre os quais discorreremos para uma atividade pedagógica que respeite as especificidades das crianças, levando em conta seus modos de desenvolvimento e de aprendizagem. A partir disso, nos interrogamos: como está o acesso dos professores a essa compreensão? Até que ponto os cursos de formação inicial e continuada de professores têm proporcionado esse acesso, permitido esse estudo? As peculiaridades da linguagem escrita apresentadas nos estudos de Vygotski são de conhecimento dos professores? Como esperar que nas crianças seja trabalhada a função simbólica, como nos apresentam os estudos de Vigotski sobre a pré-história da escrita se a grande maioria dos professores desconhece tal processo? Como garantir que os estudos de Luria sobre o desenvolvimento da escrita sejam conhecidos pelos professores, permitindo que as crianças sejam acompanhadas em tais etapas de desenvolvimento?

Esses questionamentos nos fazem refletir que tais conhecimentos deveriam ser conhecimentos de base para aqueles que trabalham com as crianças da Educação Infantil, o que daria estofos e uma nova visão para atividade pedagógica como um todo, e principalmente em relação à linguagem escrita. Por isso, fizemos o esforço neste capítulo de apresentar tais processos considerando-os essenciais para os professores da Educação Infantil, o que poderia significar uma mudança em relação às práticas pedagógicas recorrentes. Estamos perante dois grandes desafios: o do conhecimento e da compreensão por parte dos professores dessa abordagem teórica para terem suporte para uma atividade pedagógica humanizadora no tocante à linguagem escrita e o de fazer a conversão desse estofos teórico para a prática diária.

Tendo em vista que a prática pedagógica reflete o conhecimento que o professor tem a respeito do desenvolvimento das crianças, apontaremos e discutiremos no capítulo seguinte sobre o papel da atividade do professor e de sua mediação junto às crianças em relação à linguagem escrita, enfocando como essas categorias influenciam a atividade das crianças e a visão que elas vão formando a respeito do que seja escrever.

## CAPÍTULO 3

### A atividade como categoria de análise para o processo de apropriação da escrita da criança pré-escolar



Entendendo que o desenvolvimento da criança se dá pela sua atividade diante do mundo objetivo em que vive e que, como nos declara Leontiev (2004, p. 343) “tal atividade não pode formar-se por si mesma na criança, [ela] forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade comum com elas”, é na relação mediada pelos adultos (e por outras crianças) que meninos e meninas se apropriam do mundo circundante. Nesse sentido, pretendemos neste capítulo estabelecer uma relação entre a atividade mediadora e pedagógica do professor e a atividade da criança no tocante à apropriação da linguagem escrita. Para tanto, buscamos nessa discussão apresentar os conceitos de atividade e de mediação de acordo com a abordagem histórico-cultural, de onde tomamos a base para nossa exposição. Ao longo deste capítulo, juntamente com as categorias trabalhadas, traremos a fala das professoras que participaram da Entrevista Coletiva, relacionadas à concepção que elas apresentaram no decorrer da discussão sobre o papel mediador que exercem a partir das atividades que propõem às crianças, com foco na linguagem escrita.

#### 3.1 A criança em atividade

Desde seu nascimento a criança vai ocupando um lugar próprio no sistema de relações sociais. A criança que inicialmente mantinha uma relação mais estreita com a manipulação dos

objetos presentes em seu entorno ultrapassa essa relação e penetra agora num mundo dos objetos humanos, onde as ações que são reproduzidas com eles fazem com que ela assimile o mundo das relações humanas. É justamente na infância pré-escolar que o mundo da realidade humana se abre para a criança cada vez mais. A criança que originalmente convivia em um círculo mais restrito de pessoas (família) passa a pertencer também a outro círculo bem maior, que é a escola. Novas exigências vão se apresentando e as relações vão se ampliando. A posição que vai ocupando a coloca diante de situações objetivas que demandam dela novas formas de se relacionar e de agir (LEONTIEV, 2014).

Em razão das mudanças na posição que a criança ocupa nas relações sociais, a sua atividade dentro dessas relações também se altera e incide diretamente em seu desenvolvimento psíquico, residindo aí a importância para o professor de que se compreenda qual é a atividade que mais contribui para o desenvolvimento da criança em cada estágio de sua vida.

Leontiev (2014, p. 63) nos aponta que é nas reais condições de vida que se dá o desenvolvimento da atividade da criança. O autor assevera que “[...] o que determina o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer seja aparente, quer a atividade interna”. O desenvolvimento, então, acontece por conta e na própria atividade da criança. A atividade serve como motor para o desenvolvimento infantil.

Nem tudo o que a criança faz pode ser considerado como atividade. A atividade surge de uma necessidade. Leontiev (2004, p. 115) assegura que “a primeira condição de toda atividade é uma necessidade [...]. A atividade só realmente acontece quando surge para satisfazer uma necessidade”. Por isso o autor nos indica que “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é o motivo” (LEONTIEV, 2014, p. 68). Em outras palavras, atividade é tudo aquilo que fazemos estando motivados para fazê-lo e conhecendo o objetivo pelo qual atuamos.

Essa concepção do que seja a atividade realmente é revolucionária e não nos parece ser nela que se baseia a maioria das práticas dos pré-escolares. Acreditamos que a escola geralmente tem entendido atividade como sinônimo de ação, bastando que a criança esteja agindo sobre algo para que esteja fazendo uma atividade, mesmo que o “motivo” que a levou a fazer aquilo não seja uma necessidade que se apresentou nela. Sendo assim a coincidência entre motivo e o objetivo não é levada em consideração, o que descaracteriza a atividade em sua essência.

A ação, de acordo com Leontiev (2014, p. 71), “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo”. Assim, logo notamos que existe uma diferença entre o que seja atividade e ação. Por isso acreditamos que a compreensão desses dois conceitos pode contribuir bastante para uma prática pedagógica que priorize o papel ativo das crianças no processo de ensino. É preciso saber, portanto, que a ação constitui a atividade, mas que ela não representa a atividade em si. Uma ação tem sempre um objetivo, mas nela não há a coincidência entre este objetivo e o motivo que a gera. Nesse sentido, o motivo de uma determinada ação reside na atividade de que ela faz parte e não nela mesma.

Além das ações temos as operações também como parte integrante da atividade. As operações são, segundo Leontiev (2014, p. 74), “[...] o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela [...]”. A maneira pela qual executamos as ações é o que consideramos como operações e depende das condições objetivas em que a ação se realiza. Tanto as ações como as operações têm seu valor e seu papel dentro da atividade, mas entendemos que não devem ser elas o centro da prática pedagógica.

A atividade é, portanto, um processo no qual se integram as necessidades, os motivos, os objetivos, as ações e as operações. E por isso nos questionamos: até que ponto as práticas de escrita na pré-escola têm levado em conta as necessidades, os motivos e os objetivos como elementos propulsores para a atividade da criança? Ou se tem justamente priorizado o contrário: são as ações e operações que acabam por tomar conta do processo de ensino?

Tratando-se da linguagem escrita entendemos que as crianças precisam ter motivos para escrever, e que esses motivos precisam ser decorrentes das necessidades que existem ou que sejam criadas, o que não corrobora de forma alguma as tarefas que priorizam os treinos motores das letras do alfabeto. Portanto, esses treinos não podem ser considerados como atividades e sim como ações cujo motivo é, muitas vezes do professor e não das crianças e até mesmo, em determinados momentos, como operações, pois não há neles coincidência entre motivo e objetivo. As crianças são levadas simplesmente a repetir, copiar, cobrir, sem que saibam o porquê ou o para quê do que realizam.

É bem comum o uso do termo atividade dentro das escolas. É frequente ouvirmos dizer que as crianças estão fazendo esta ou aquela atividade. Muitas vezes, a atividade é vista na escola como sinônimo de tarefa onde geralmente a professora entrega uma folha de papel para que as crianças preencham com o que está sendo pedido. Para que haja uma atividade precisamos saber o porquê e para que daquilo que estamos fazendo, precisamos estar envolvidos emocionalmente com ela. Nesse tipo de tarefa, a criança executa a ação porque a professora lhe

manda fazer e para que se tenha um produto final que comprove que a criança está na escola aprendendo a escrever.

Como professores da Educação Infantil precisamos compreender que se realmente queremos que nossas crianças estejam em atividade para que se desenvolvam cada vez mais, precisamos nos empenhar em criar nelas necessidades que podem se tornar motivos para que a criança aprenda. E não é quando chegamos com tudo pensado somente por nós previamente e entregamos para as crianças para elas executarem que elas estarão em atividade. Portanto, entendemos que um planejamento que não priorize as necessidades das crianças e não dê a ela vez e voz acaba por não dar espaço para que a criança esteja realmente em atividade.

Em nossa discussão com as professoras da escola no momento de entrevista coletiva, pudemos perceber um pouco da concepção das professoras sobre o conceito de atividade que tem norteado o trabalho com a escrita, bem como de onde surgem essas “atividades”.

Professora Gabriela: Eu vou falar de mim, eu tenho muita dificuldade ainda em trabalhar de uma forma mais ampla.

Pesquisadora: E o que você considera mais amplo?

Gabriela: O teu trabalho (refere-se a mim). O meu trabalho ainda é uns 70% do modo tradicional. É trazendo as revistas para a sala e pedindo para eles encontrarem as sílabas das palavras. Esse ainda é o processo que uso para conseguir que eles alcancem o objetivo, fazendo a junção das sílabas para formar as palavras, para escrever no ditado... eu ainda uso aquele processo 70% tradicional, trazendo os cartazes, peço para que falem palavras com o som daquela letra, repete e repete, depois ouve, e aí eu vou trazendo a revistas e nós vamos procurar, depois eles vão ver nos livros se aquela sílaba aparece. Eu não sigo assim uma ordem alfabética, mas eu procuro fazer o que eu vejo que é mais fácil, por exemplo, quando eu inicio com as vogais, eu ainda tenho esse processo de começar com as vogais, eu começo com a letra A, mas não vou no A, E, I, O, U. Depois do A para mim fica mais fácil o O, porque a escrita é mais parecida com a do A, depois já vou para a letra E, depois o U e o I, então assim eu vou facilitando. Com o restante do alfabeto eu vou também fazendo assim, não é A, B, C.. eu vou facilitando. Então o meu processo ainda é assim.

Pesquisadora: Então esse é o processo que você faz, não é? Começa pelas letras.

Professora Gabriela: Sim, é esse. (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

Diante do relato da Professora Gabriela sobre sua prática em relação à escrita, ficou claro que a professora parte das letras e das sílabas para iniciar o trabalho com a escrita junto às crianças. É nesse contexto que as “atividades” com as crianças são planejadas com o foco no reconhecimento das letras e dos sons e não em motivos para se escrever. Faz-se o ditado, a

cópia, o recorte e colagem, o reconhecimento das letras, as repetições com a intenção de facilitar o processo, mas isso na realidade dificulta mais do que ajuda. Nesses tipos de tarefas citadas acima, onde podemos encontrar as necessidades e motivos para se escrever? Qual o objetivo que a criança pretende alcançar já que não teve nenhuma participação no processo de planejamento dessas “atividades”? Não havendo um objetivo próprio da criança, que esteja vinculado ao seu motivo e a sua necessidade, como poderemos dizer que as crianças estão em atividade de escrita?

Vale ressaltar que a Professora Gabriela não fala que o seu trabalho é tradicional com orgulho disso. Muito pelo contrário, ela cita que gostaria de fazê-lo de uma “forma mais ampla”, mas que sente dificuldades para assim fazer por não saber como atuar de outra maneira. A maneira como trabalha é ainda o reflexo da forma como ela mesma foi ensinada. Em nenhum momento ela deixou de admitir que trabalha do jeito que sabe fazer. Mas, em decorrência dessa forma de trabalhar, as ações e operações prevalecem sobre a atividade. Talvez a própria noção de atividade que a professora traz consigo esteja baseada no que para ela enquanto criança foi dito que era atividade.

Ainda continuando a questão de como a professora entende o que seja uma atividade podemos também inferir o que ela pensa sobre isso a partir de como ela planeja as “atividades” de escrita. Ela comenta que geralmente inicia as “atividades” com as letras usando jogos do alfabeto e depois vai para o papel, sempre nessa sequência jogos-quadro-papel. Então a questionamos de onde partem as atividades das crianças. E ela respondeu da seguinte forma:

Professora Gabriela: Eu gosto muito de usar os jogos de letras. O meu planejamento vai de acordo com a minha metodologia, eu começo com os jogos e vou depois para o papel. Sempre os jogos, o quadro e o papel.

Pesquisadora: E a atividade parte do que?

Professora Gabriela: Geralmente eu escolho uma letra e a partir da letra eu busco sempre o texto, que pode ser uma história ou um poema e a partir daí vamos fazendo outras coisas. (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

Não podemos considerar que uma criança esteja em atividade só porque sua professora explora com ela palavras que para ela não têm nenhum sentido, que não surgem de uma situação real de uso da escrita. Identificamos também que a Professora cita que após toda a exploração da letra ela parte para um texto, mas podemos considerar que o texto nesse contexto não está cumprindo sua função, ele é usado muito mais como um pretexto para se trabalhar as letras. O

que são as letras e as palavras se não estiverem ligadas a um sentido mais amplo? Nesse tipo de tarefa podemos identificar que o motivo que levou a criança a executá-la é algo de que ela necessita e no qual está envolvida, ou apenas está obedecendo aos comandos da professora para cumprir o que foi pedido? A “atividade” nesse sentido é vista como a ação de reproduzir o que é solicitado e, no caso, quando a criança executa muito bem tudo o que lhe é pedido é sinal que aprendeu. O fato de fazer muito bem o que o professor lhe pede a nosso ver não significa que a criança realmente esteja se aproximando da escrita.

Em nosso período de observação na turma da Professora Isabele, testemunhamos uma situação que bem representa o que estamos dizendo. A professora distribuiu às crianças uma ficha de “atividade” onde a letra B estava sendo explorada. A “atividade” iniciava com a música da “Boneca de Lata” por escrito e as crianças deveriam circular todas as palavras BONECA que nela apareciam. Num segundo quesito, as crianças deveriam repetir as sílabas BA, BE, BI, BO, BU que já estavam escritas, afinal na palavra boneca aparece uma sílaba desse padrão silábico. Nesse momento, nos aproximamos de uma criança e perguntamos a ela o que estava fazendo e ela logo nos respondeu que estava escrevendo. Então pedimos que ela lesse o que estava escrito e fomos apontando sílaba por sílaba para que lesse. Quando apontamos para o BA ela leu ABELHA; para o BE ela leu ELEFANTE; no BI ela respondeu IGREJA, para o BO ela falou OVO e finalmente para o BU ela disse que estava escrito UVA.

Qualquer pessoa que olhasse para a ficha dessa criança veria que ela reproduziu perfeitamente aquilo que lhe foi pedido, mas ao inquiri-la sobre o que fez fica claro que ela estava apenas relacionando aquelas sílabas com as letras iniciais de outras palavras que já havia memorizado quando “estudou” as vogais. Nesse sentido, apesar de a criança ter feito tudo corretamente, isso não foi uma atividade para ela e nem significa que houve aprendizagem. Foi somente uma ação ligada a uma operação motora de reproduzir o que foi solicitado, algo que para ela não tinha significado e muito menos sentido e para o qual bastava fazer a cópia para concluir a “atividade”.

Ainda dentro dessa “atividade”, no verso da folha de papel as crianças precisariam separar as sílabas de algumas palavras que tinham a letra B. A criança que estávamos observando fez a separação corretamente nos quadradinhos destinados a elas. Perguntamos a ela, então, como ela sabia que cada sílaba deveria ficar em cada quadradinho daqueles. Ela nos disse que “sabia” porque a professora lhe mostrou o que ficaria em cada quadradinho.

Por esse exemplo percebemos que não podemos considerar como atividade o que as crianças fizeram, mesmo que tenham “escrito” tudo corretamente. Quando a escrita passa a ser

vivenciada por esse viés da reprodução, acabamos por distanciar a criança do que realmente a escrita representa e, além do mais, tornamos as crianças passivas no processo. A centralidade fica completamente no professor, sem dar às crianças a oportunidade de participar do planejamento das atividades e nem permitir que realmente se expressem por elas. À medida que elas participam, pelo contrário, elas podem interessar-se e envolver-se em todo o processo, desde o motivo até o resultado final, conhecendo o porquê estão fazendo tal coisa e onde querem chegar com ela. Outro aspecto que essas “atividades” refletem é o fato de que a escrita em nenhum momento foi usada em sua função social, nada do que foi feito evidencia a escrita em sua utilidade.

Mas se ao pedirmos que a criança lesse o que estava escrito onde lemos o BA-BE-BI-BO-BU ela tivesse lido realmente o que estava escrito, poderíamos considerar que ela já estava sabendo escrever? Respondemos que não. Nesse período da infância, a capacidade de memória das crianças é bastante desenvolvida, e a essa memória se deve em grande parte à facilidade de reconhecerem as letras e sílabas, ainda que não saibam o que são e para que servem. Entendemos que a memória seja uma função psíquica essencial para a apropriação da escrita, mas ela não deveria ser a porta de entrada para esse processo, e sim o significado e o sentido que a escrita adquire pelo nosso pensar sobre ela.

Concordamos com Mello (1999) quando argumenta que na Educação Infantil as atividades simuladas com a escrita não têm levado em consideração o papel essencial do sentido que as crianças precisam atribuir ao que fazem para que haja aprendizagem e desenvolvimento. Na situação que relatamos acima, logo percebemos que a criança não está atribuindo sentido ao que está grafando, trata-se apenas de um processo de memorização, pois não há como atribuir sentido a porções fragmentadas de escrita, como as sílabas, por exemplo. O que é para a criança um BA? O BA não é uma pessoa, não é um objeto, não é nada com o qual a criança possa estabelecer uma relação significativa, muito menos a que possa atribuir sentido. A autora enfatiza que

As atividades simuladas – que não envolvem o uso da leitura e da escrita para o fim verdadeiro para o qual foram criados – não respondem às necessidades de leitura e de escrita da criança, nem se baseiam em sua iniciativa. Desse modo, não podem fazer sentido para o aprendiz. Ler apenas para aprender a ler e escrever apenas para aprender a escrever configuram-se como fazeres que podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo introduzida no mundo da escrita. (MELLO, 1999, p. 22).

O sentido e o significado são dois aspectos importantíssimos para que as crianças estejam em atividade e se apropriem da escrita. À primeira vista ambos podem até ser vistos como sinônimos, mas não o são. Podemos entender que o sentido se constitui na atividade humana, já o significado já estava fixado na realidade humana. Leontiev (2004) os conceitua da seguinte maneira:

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem com esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele [...]. [...] o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. [...] De um ponto de vista psicológico concreto, (este) sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim [...]. (LEONTIEV, 2004, p. 102 -103).

Nessa perspectiva, compreendemos que é a atividade que cria em nós o sentido para realizá-la. É o sentido que nos envolve na atividade. O sentido que damos à atividade nos move a chegar ao nosso objetivo. O sentido não é algo genérico, mas individual, pois se forma a partir das vivências de cada um. Por isso, é fundamental entender que as atividades que contemplam a escrita na pré-escola precisam ter sentido para a criança, e esse sentido só será criado se ela entender o porquê e para que a está fazendo. Isso se relaciona diretamente com o significado. A criança precisa primeiramente perceber que significado coletivo ou social está presente na escrita, para sentir o desejo de escrever também. Por isso dizemos que as atividades precisam ser significativas para as crianças, para que lhes permitam atribuir sentido a elas. De acordo com Foucambert (1994, p. 7) “aos cinco anos, o que a criança sabe fazer de melhor – e que o adulto não consiga mais sequer imaginar! – é criar significados”, por isso acreditamos que temos diante de nós, professores, ricas oportunidade de auxiliarmos as crianças na criação de significados que sejam realmente importantes para sua formação humana, dentre eles o que realmente significa escrever.

Com o intuito de sensibilizarmos as professoras sobre a visão da escrita como uma necessidade humana e sobre como ela precisa ter sentido e significado para nós para que seja considerada como uma atividade, realizamos na Entrevista Coletiva dois momentos dedicados a ampliar a visão das professoras sobre tais aspectos, sobre os quais já nos referimos sucintamente no primeiro capítulo. Num deles partimos da sugestão de Jolibert (1994) em que ela nos apresenta a ideia de registrarmos as leituras que realizamos no decorrer de um dia comum – nomeando-o como um inventário de leitura – com o objetivo de observarmos o quanto

as leituras que fazemos estão totalmente ligadas às nossas necessidades diárias. Após as professoras citarem o que tinham lido no dia anterior à entrevista, as indagamos sobre o porquê de as terem realizado. Seguem suas respostas:

Professora Daniela: Foi necessário.

Professora Isabele: O meu [motivo] foi o interesse.

Professora Gabriela: Tinha uma necessidade. (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

Fica patente na fala das professoras que o que as levou a acessarem o material escrito foi a necessidade, e por conta dessa necessidade tudo o que leram tinha um sentido para elas. Nada foi forçado, pois tinham motivos para ler. Portanto, podemos notar que a necessidade, o motivo levou à atividade de leitura. Tudo que elas leram foi significativo. E nossa intenção era que percebessem que isso também precisa acontecer em relação às crianças. Nesse sentido, as questionamos se elas percebem se é a necessidade e o interesse que caracteriza o contato das crianças com a escrita.

Professora Isabele: Não é mesmo! (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

E as demais professoras ficaram pensativas.

Acreditamos que o fato de as professoras ficarem sem dar uma resposta pode ser por conta de reconhecerem que realmente as atividades que propõem às crianças não se estabelecem pelo princípio da necessidade, o que a nosso ver pode ser encarado como um início de reflexão sobre as práticas com a escrita.

Em alguns momentos dessa discussão sobre a questão das necessidades das crianças em relação ao trabalho com a escrita, as professoras nos questionaram sobre o fato de elas trazerem textos para as crianças mesmo que os pequenos não tenham manifestado uma necessidade específica sobre eles, o que para elas também pode ser significativo e não discordamos disto. Talvez pelo fato de termos enfatizado tanto que as crianças precisam apresentar necessidades, isso pode ter dado a impressão de que ficaremos dependentes dessas necessidades, no entanto, faz parte de nossa função como professores criar novas necessidades junto às crianças. Mas criar necessidades em relação à escrita não significa que a cada momento vamos trabalhar um gênero textual diferente para “garantir” que estamos proporcionando às crianças o contato com a diversidade textual. Os textos precisam ser trabalhados mediante a sua função social, o que

significa que podemos ter apresentado às crianças durante o ano vários textos e mesmo assim não os termos trabalhado dentro de sua função social.

Seguimos dando prosseguimento à apresentação de slides para que as professoras continuassem a refletir sobre a necessidade de ler e escrever apresentando a elas uma animação com uma imagem e com uma estrofe de um poema. Primeiramente, a imagem foi apresentada fragmentada. Nesse momento, nós as questionamos em que consistiam as imagens, mas nenhuma delas conseguiu decifrá-las pelos seus fragmentos, o que realmente não era possível. Questionamos que significado as imagens tinham e as professoras foram unânimes em dizer que não tinham nenhum significado. A partir do momento que projetamos a imagem por completo, todas entendem claramente do que se tratava. Questionamo-las, então, se o entendimento delas tinha sido afetado pela diferença entre as imagens, o que foi confirmado por elas. Perguntamos o que elas sentiram em relação a essa diferença. E elas responderam assim:

Professora Gabriela: Na imagem completa, nós conseguimos ter a noção completa do que se trata e na fragmentada nós ficamos tentando deduzir o que seja, sem uma certeza.

Professora Daniela: É muito mais fácil entender a completa do que a que está em partes. Senti facilidade.

Professora Isabele: Na [imagem] fragmentada dá uma certa insegurança de não saber o que está ali. Já a imagem completa você já se sente mais confiante. (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

A contradição entre as reações ficam evidentes ao se visualizar a imagem fragmentada e a completa: segurança x insegurança; dificuldade x facilidade; certeza/confiança x incerteza; dedução x incompreensão. Tais reações nos levam a pensar como elas também podem acontecer nos processos de ensino da leitura e da escrita quando se prioriza as partes do texto e não o texto em sua complexidade e totalidade. Existe a possibilidade de as crianças também se sentirem assim diante das “porções de escrita” e não do trabalho com os textos?

Acreditamos que ao contrário das reações que podem causar frustrações e a sensação de incapacidade ou até mesmo de fracasso nas crianças por conta da maneira equivocada como o trabalho com a escrita tem sido feito, é preciso proporcionar às crianças atividades que, desde o princípio, colaborem para que elas tenham uma visão positiva de si mesmas, que elevem sua autoestima, que lhes tragam confiança, que permitam exercitar sua iniciativa fazendo suas tentativas. Tais reações e sentimentos podem ser desenvolvidos à medida que as crianças se sentem capazes e valorizadas diante do que é produzido.

Dando continuidade à apresentação de slides, partimos para a projeção de uma estrofe de um poema não em sua integralidade, e sim letra por letra que à medida que a frase era

completada a letra sumia, antes que as outras letras da outra frase começassem a aparecer. Questionamos as professoras sobre como se sentiam em não poder ver a escrita completa para fazerem a leitura. E elas manifestaram-se assim:

Professora Isabele: Cansaço e impaciência. Demorou muito.

Professora Gabriela: Chega um momento que falta paciência, dá uma ansiedade pra chegar logo no fim da frase inteira para entender.

Professora Daniela: Ansiedade. (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

Apesar de o poema do qual retiramos uma estrofe ser um texto belíssimo e rico em emoções, repleto de significados e sentidos, nada disso conseguiu ser expresso pelas letras que foram apresentadas uma a uma, não sendo possível que o sentido das ideias expressas no poema se revelassem. Não houve como atribuir sentido, nem mesmo se as professoras tentassem exaustivamente fazer isso. Muito pelo contrário, as sensações que foram despertadas nas professoras não se referem a emoções positivas. Nossa intenção era justamente que as professoras percebessem que existe uma relação entre a maneira como a escrita é apresentada e como ela será apropriada pelas crianças, mediante a forma como são planejadas as “atividades”. Da mesma maneira que para as professoras foi negativo o processo de não conseguirem ver o todo para entenderem sobre o que tratava o texto, não é diferente para as crianças, que ainda estão se apropriando da escrita. Perguntamos se as professoras tinham achado interessante o poema apresentado e a Professora Isabele respondeu que “nenhum pouco”. Já Gabriela disse que o achou “muito cansativo”. O fato de “ler” um texto fragmentado realmente impede que se tenha uma visão geral sobre ele, dificultando seu entendimento e interpretação, ou sua leitura. Isso significa que quando trabalhamos um texto escrito em sua totalidade não estamos de maneira nenhuma dificultando o acesso das crianças a sua compreensão, muito pelo contrário, fazemos isso quando o trabalhamos de forma fragmentada (letras, sílabas, palavras).

A professora Daniela reconhece que as atividades com palavras sem sentido e não com textos são, em sua opinião, uma das causas das dificuldades que ela mesma sentiu até sua vida adulta em relação à interpretação de textos:

Acho que foi pela maneira... [...], o professor trabalhando muito fragmentado, coisas muito isoladas, não foi dentro de um contexto, dentro de uma situação, de um texto mesmo. Uma coisa que não teve significado, tipo voltando para a questão do processo, quando nós colocamos uma letra para trabalhar e aí se coloca várias palavras com aquela letra, mas que significado teve aquilo para as crianças, não é? Ela pode até aprender, mas aquilo não foi proveitoso para ela. Então eu vejo assim, que as dificuldades que as crianças têm hoje de interpretar um texto vêm dessa questão de que desde pequeno não foi trabalhada essa questão, sempre foi uma coisa muito fragmentada. Elas só vão começar a ver textos mesmo lá no Ensino Fundamental. (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

Por conta de sua visão e das primeiras inquietações que a professora Daniela já tem sobre como trabalhar com as crianças as atividades de escrita, ela já se questiona sobre a não validade das tarefas com o foco na codificação e decodificação de sílabas. Isso que se confirmou em nosso período de observação das turmas: tanto a professora Daniela como a Professora Maria (que não participou da Entrevista coletiva) não propuseram para as crianças nenhuma tarefa desse cunho. No momento da Entrevista coletiva, a professora Daniela descreveu um pouco de sua prática em relação à escrita e, conseqüentemente, o que considera como atividade, quando relata

Professora Daniela: Eu faço um pouco assim como ela falou (referindo-se a professora Isabele), conto uma história, ou parto de uma música e peço para eles fazerem desenhos e nesses desenhos eu peço para eles escreverem alguma coisa daquele desenho. Mas aí já deixo eles escreverem do jeito deles. Depois que eles escreveram do jeito deles, eu vou de um por um perguntando o que eles escreveram, eles falam e eu escrevo com a minha letra embaixo do que eles escreveram, mostrando para eles como é e lendo, para eles verem as diferenças e, por fim, eu coloco no quadro para todos verem.

Nessa questão do meu papel na organização, acredito que seja de estimular e de mediar o processo na parte de escrita também, eu me considero a portadora de escrita deles, como eles ainda não sabem escrever, e eu estou ainda começando a trabalhar a produção de textos com eles, eles vão falando e eu vou estimulando, jogando perguntas, instigando através de perguntas, e tudo o que eles vão falando eu vou escrevendo. [...] Agora eu estou buscando que eles digam o que eles gostariam de fazer, algo que seja do interesse deles [...]. (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

Desde o início da pesquisa, a Professora Daniela se mostrou sensível a atuar de uma maneira que não focasse as atividades de escrita nos treinos. Em suas primeiras tentativas de executar seu trabalho de outra forma, ela pediu que as crianças escrevessem a partir dos desenhos que produziam ou de situações em que a escrita aparecesse como recurso de registro

da fala das crianças, como na produção de texto a partir de uma saída da escola, em listas, no conto ou na criação de histórias, porém o que foi o mais frequente foi o fato de ela pedir que as crianças escrevessem sobre o que desenharam. Não consideramos que isso represente uma atividade para as crianças, mas revela suas primeiras iniciativas, levando em conta a falta de um referencial teórico que lhe dê embasamento para a prática.

A fala da Professora Daniela já descreve, mesmo de maneira sucinta, um pouco de sua prática pedagógica em relação ao trabalho com a linguagem escrita. O que também se reflete na fala de Gabriela e de Isabele, quando dão exemplos de como trabalham com a escrita, como segue:

Professora Gabriela: Nessa semana que passou eu estava trabalhando com a letra G. Então, eu pedi para elas [as crianças] falarem as palavras que tivessem a letra G, eu aceito o que elas dizem. Eu disse então: G com A – GA, e perguntei: O som do GA lembra vocês de que palavras? Uma criança disse: GALEROSO. E eu pus lá no quadro. Então elas falam as palavras que elas têm na vida delas, não fui eu que disse as palavras que começam com aquela sílaba, são elas que vão dizendo. Disseram: GALINHA, GATO, GALO, GALA. E eu vou colocando tudo no quadro. (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

Na sequência, temos a fala da Professora Isabele também fazendo uma sua descrição sobre o trabalho com a escrita. Vejamos:

Professora Isabele: Eu uso um pouco de tudo, eu uso esse método da Professora Gabriela, mas também eu tento utilizar o método de como eu aprendi, sempre trazendo alguma imagem interessante para elas verem, que elas possam ligar a palavra àquela imagem, sempre tentando fazer isso. Quando eu começo com a letra, por exemplo, a letra G, eu mostro alguma imagem, alguma coisa que começa com aquela letra, da letra vou para a sílaba e para a palavra. (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

E a professora Daniela, complementando sua fala, anterior diz:

Professora Daniela: Eu até trabalho um pouco com isso, mas eu venho mais para uma palavra.  
 Professora Isabele: Você vem mais para o texto, não é?  
 Professora Daniela: Com o trabalho com o texto eu estou começando agora. Antes era mais com a questão da palavra mesmo. Eu pegava uma palavra numa música, num poema ou em textos lidos para elas. Então eu vejo uma palavra que tenha se destacado mais naquela situação e aí eu lia com elas e trabalhava o som das sílabas daquela palavra. (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

Diante das falas das professoras, a primeira impressão que temos e que por muito tempo tem nos inquietado e ocupado espaço em nossas reflexões, diz respeito ao fato de as professoras geralmente atuarem com a escrita junto às crianças a partir de como elas mesmas foram ensinadas a “escrever”. Esse tipo de prática é muito frequente. O que faz com que professoras graduadas se valham mais da forma como aprenderam a “escrever” do que dos conhecimentos que aprenderam na graduação? Isso nos faz questionar até que ponto os cursos de formação de professores têm conseguido formar seus futuros professores numa perspectiva sobre a escrita para além da que eles mesmos foram ensinados. Que força têm tido esses cursos para “concorrer” com décadas de ensino da escrita nos moldes tradicionais? O que leva os professores a não conseguirem transpor para a prática a base teórica recebida nos curso de formação? Até que ponto os professores têm clareza sobre as reais funções da Educação Infantil, dentre as quais não se encontra a antecipação da alfabetização das crianças? Enfim, essas e muitas outras questões poderiam ser levantadas aqui, no entanto, não há condições de esgotá-las nesse espaço. O que temos certeza é de que não há como responsabilizar somente o professor pelas práticas com a escrita que não levam a criança a realmente se apropriar dela na sua essência. São múltiplos os fatores que se apresentam nesse contexto.

Apesar de inúmeros esforços que se tem feito para que os professores da Educação Infantil compreendam que a alfabetização das crianças não cabe a esse nível de ensino, nos parece que a herança deixada pelos métodos de alfabetização, com ênfase na ideia de período preparatório e prontidão para a escrita (Cf. CAGLIARI, 2009) que foram se perpetuando durante a História da Alfabetização ainda é mais forte em proporção do que a real compreensão sobre o conceito de escrita. O que nos faz destacar o grande desafio que os cursos de formação de professores têm pela frente no tocante às práticas de escrita e de leitura na Educação Infantil, considerando as especificidades desse nível de ensino.

Cagliari (2009, p. 32) enfatiza que mesmo que nas turmas de alfabetização não se usem mais as cartilhas, continuam sendo usados os métodos das cartilhas. Tal situação também acontece na Educação Infantil: mesmo que nela não se usem cartilhas, acaba-se por se utilizar das tarefas nelas propostas para as crianças. Cagliari (2009, p. 84) nos esclarece sobre as concepções das cartilhas sobre a linguagem e em sua argumentação podemos identificar a relação entre essa concepção e as práticas das professoras em relação à escrita:

As cartilhas partem de uma concepção de linguagem segundo a qual uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba, de letras, uma frase é o conjunto de

palavras e um texto é um conjunto de frases. Isso está evidente no “desmonte” das palavras e reagrupamento das unidades geradoras. Ora, a linguagem tem esses aspectos, mas ficar apenas nisso produz uma imagem distorcida. A linguagem é basicamente a união de sons e de significados, tudo muito bem ligado, através das diferentes estruturas gramaticais que exercem funções próprias e que têm usos específicos nos diferentes contextos em que ocorrem. A maneira como as cartilhas lidam com a fala e a escrita confunde as crianças, uma vez que passa a ideia de que a linguagem é uma “soma de tijolinhos”, representados pelas sílabas e unidades geradoras. Ora, as crianças aprenderam a falar de outra maneira e, portanto, para elas, a linguagem apresenta-se como um todo organizado de maneira muito diversa daquela que a escola lhes mostra. No fundo, as cartilhas deixam de lado toda a trama da linguagem, ficando apenas com o que há de mais superficial. Isso faz com que os alunos passem a fazer apenas um uso superficial da fala e da escrita nas suas atividades escolares futuras.

A partir do pensamento do autor notamos o quanto o ensino baseado nas cartilhas confunde as crianças sobre o que seja ler e escrever. Vale ressaltar, porém, que ele está tratando de crianças que já não estão mais na Educação Infantil. E isso nos leva a considerar a real dimensão dos prejuízos que essas práticas podem causar desde a Educação Infantil, período em que as crianças deveriam estar exercitando sua expressão, ampliando suas experiências com o mundo e com as pessoas, enriquecendo seu repertório de ideias e formas de representação que as levem a pensar de maneira escrita.

Os comentários das professoras refletem que as práticas baseadas nas cartilhas estão presentes na Educação Infantil, mesmo que elas mesmas não tenham consciência disso nem o façam com essa intenção. Acreditamos que elas estão muito mais presentes pelo fato de que as professoras desconhecem uma outra concepção de trabalho com a escrita na Educação Infantil. Por não terem segurança para fazer de outra forma, acabam realizando o trabalho a partir da própria maneira como foram ensinadas.

Analisando a fala das professoras, destacamos que ao trabalhar especificamente uma letra e as palavras que a possuem numa relação grafo-fônica, ou ao se associar sempre a letra a uma imagem, não estamos garantindo um contato real das crianças com a escrita. Tais situações não são um problema em si mesmas. É claro que dentro de uma situação significativa para as crianças podemos usar as imagens para acompanhar a escrita, podemos comparar palavras que começam com a mesma letra e escrevê-las no quadro para as crianças verem as semelhanças, porém isso deve ser um trabalho esporádico, que se revele dentro de uma situação real de escrita, partindo de todo um contexto anterior já previamente trabalhado, no qual as palavras não sejam o foco em si mesmas, mas que surjam a partir de um contexto escrito que já foi significado pela criança. Em outras palavras, que as letras e sílabas e as palavras isoladas não

sejam o foco do planejamento, que elas não sejam a “atividade” tanto das crianças como dos esforços do professor.

Outro aspecto que foi bastante focado pelas professoras é a questão da sonoridade das letras e sílabas. Entendemos que esse é um aspecto importante no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. No entanto, não é pedindo que as crianças digam todas as palavras que sabem que tem o mesmo som da letra ou sílaba escolhida pela professora que estaremos desenvolvendo essa capacidade. De acordo com Moraes e Silva (2010), a consciência fonológica é uma capacidade importante que desde a Educação Infantil pode ser desenvolvida. É possível trabalhar a sonoridade das palavras de forma interessante: pelas rimas, pelas aliterações, pelas cantigas populares e pelas parlendas, como declaram os autores.

E, por fim, temos a declaração da professora Daniela quando diz que usava os textos para a retirada de palavras e a partir delas também trabalhava as sílabas. Mesmo começando pelas palavras, o final do enredo era sempre o mesmo – as letras e as sílabas por elas formadas. Os textos, nesse sentido, eram um pretexto para o trabalho com as palavras. No entanto, ela enfatiza que tem começado o trabalho com os textos em outra perspectiva, o que já vai chamando a atenção das outras professoras como veremos mais adiante.

Seguindo a compreensão de que a prática pedagógica com a linguagem escrita está ligada à concepção que se tem sobre o que seja escrever, e que conseqüentemente as atividades propostas às crianças seguem essa concepção também, indagamos as professoras na Entrevista coletiva sobre que pistas elas reconhecem que revelam que as crianças começam a escrever.

Professora Isabele: Quando eu vejo a primeira letra escrita. Eu até sei que a partir dos primeiros traços, os rabiscos e garatujas, ela já começa.

Professora Gabriela: No meu caso, eu faço um ditado e daí eu consigo ver se ela usa todo o espaço adequado da linha do caderno, que no meu trabalho eu já exijo que elas usem o espaço correto do caderno, então quando eu consigo fazer um ditado e ela reproduz lá no caderno o que eu falei, então ela escreveu.

Pesquisadora: Essas palavras surgem de onde?

Professora Gabriela: Das sílabas trabalhadas. Geralmente antes se faz trabalhos de copiar do quadro e fazer a leitura individual, ou divido em grupos de meninos e meninas, então eu escrevo uma palavra, tipo BALEIA, CACAU, e aí os grupos vão ganhando pontos à medida que conseguem ler o que está lá no quadro, então em relação ao ditado são palavras que eles já viram anteriormente, ou na hora do jogo ou em outra “atividade”. Depois eu repito dessa forma (ditado) para ver se ela ouvindo consegue

reproduzir. Se elas acertam eu já coloco no relatório que elas são capazes de fazer a escrita de palavras simples.

Professora Daniela: Voltando à questão de como eu estava trabalhando com elas, a escrita envolve a associação que elas fazem num processo de querer escrever o que ela fala e os sons que ela ouve. Por exemplo, quando eu peço para elas escreverem lá alguma palavra sem eu ter ainda escrito para elas... elas colocam lá por exemplo, CASA, elas colocam os sons que elas mais conseguem perceber, no caso de início são as vogais, nessa palavra é o A e o A, tem uns que já colocam o KAA, então o processo de escrita delas está associado a essa questão.

Pesquisadora: Qual é então a pista que a criança dá?

Professora Daniela: Quando ela tenta reproduzir o que ela fala.

Pesquisadora: Então quando ele faz isso você considera que ela está escrevendo?

Professora Daniela: Sim.

Pesquisadora: Ainda continuando na mesma questão, como acontece o processo de aprendizagem da escrita?

(Silêncio)

Professora Gabriela: Começa lá na leitura, quando ela consegue identificar lendo e depois chega lá na escrita, que ela conseguiu ler. Geralmente pelo processo de silabação ela consegue reproduzir a escrita.

Professora Daniela: Ela começa fazendo a escrita do próprio nome.

Professora Isabele: Começa com os rabiscos. Essa primeira letra que eu falei antes, geralmente são as vogais. Depois vem as consoantes. Tem uma menina da turma que de vez em quando faz um bilhete, ela desenha um coração e coloca o nome dela e essa semana ela escreveu MANAUS, eu até fiquei espantada, porque eu não tinha escrito Manaus em lugar nenhum. Perguntei a ela o que tinha escrito, e ela disse: Manaus. E continuei: De onde você tirou essa palavra? E ela: Eu escrevi. Então eu vejo que ela já está conseguindo escrever uma coisa que é do interesse dela. É assim que eu vejo que acontece. (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

De maneira geral, a visão das professoras nos mostra que, para elas, escrever está muito atrelado a grafar. Para elas, as crianças dão sinais que estão escrevendo quando conseguem colocar letras no papel. Ora, sendo essa a visão de que o ato de grafar é sinônimo de escrever, basta que as crianças consigam traçar bem as letras para estarem escrevendo, o que não representa a real linguagem escrita. Provavelmente esse equívoco seja o que gera a falta, na fala das professoras, de citarem a escrita como uma forma de expressão, uma linguagem, como uma capacidade que é usada a partir das necessidades dessa expressão escrita em situações reais.

Em alguns momentos, tanto a Professora Isabele como Daniela tocaram em alguns aspectos que fazem parte da escrita, ou são indícios de que a criança está em desenvolvimento

dessa linguagem, como por exemplo, a ação das crianças ao fazer seus rabiscos, ao fazer também seu próprio nome, ou até mesmo em querer representar a fala por meio da escrita.

No entanto, é primordial que, como professores, tenhamos a compreensão de que escrever vai além disso. Não é o ditado, a cópia, o grafar palavras ou representar sons, ou até quando a criança espontaneamente escreve algo que podemos dizer que ela já escreve ou já sabe escrever. Escrever significa expressar ideias. E sabemos que, desde a Educação Infantil, as crianças já sentem necessidade de expressar essas ideias, podendo a professora como escriba ser a responsável, na escola, por registrá-las. Essa atitude da professora certamente contribui muito mais para que as crianças se aproximem da escrita do que se elas mesmas ficarem grafando aleatoriamente. Não nos expressamos na linguagem escrita com vogais, consoantes e com sílabas e palavras soltas, nos expressamos por textos.

Concordamos com Jolibert (2006, p. 191-192) quando nos indica sua concepção sobre o que seja escrever da seguinte forma:

Escrever é produzir mensagens reais, como intencionalidade e destinatários reais. Não se trata de transcrever (copiar) nem de praticar caligrafia [...]. Escrever é produzir textos ou melhor, tipos de texto, em função das próprias necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, poemas, etc. Não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados que depois teriam que ser colados a outros fragmentados para construir um texto completo. Produzir é, “de cara”, assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigido a certo destinatário, com uma intencionalidade específica. Todas as demais estruturas de caráter “micro” virão integrar-se nesta macroestrutura (e não o contrário) [...].

Partindo dessa concepção exposta pela autora, notamos que o escrever se consolida na produção de textos. Embora as crianças da Educação Infantil ainda não tenham formadas todas as capacidades demandadas para a escrita autônoma de textos, os escrevendo convencionalmente, elas já possuem a capacidade de produzi-los oralmente, como assevera Jolibert (2006, p. 193):

[...] a capacidade de produção de uma criança não pode ser confundida com sua capacidade de grafar suas próprias mensagens. Uma criança de 4 a 6 anos é capaz de produzir muito mais do que nesse momento é capaz de grafar. É capaz de produzir textos muito mais amplos e mais complexos, sempre que alguém os escreva por ela. Isto é, sempre que ela possa ditar o seu texto a um secretário à sua disposição.

Como já temos afirmado, a concepção do seja escrever tem total relação com a atividade pedagógica do professor. Se essa concepção estiver ligada somente ao ato de grafar, na

produção oral dos textos, o grafar da criança está ausente, ou seja, a ação de grafar não acontece como nas tarefas de treino de escrita, onde ele é totalmente visível, ou até mesmo nas tarefas em que as crianças fazem suas tentativas de escrita sobre o desenho que fizeram, por exemplo. Isso pode causar a impressão de que as crianças “escrevem” quando, na realidade, só estão grafando o que lhes foi pedido. É como se a criança só estivesse fazendo uma atividade de escrita quando ela mesma consegue grafar algo no papel, passando a impressão de que isso é estar em atividade. Vimos que é justamente o inverso. Acreditamos que, na Educação Infantil, a criança está em atividade com a escrita quando ela mesma consegue formular ideias para serem escritas pelo seu/sua professor/a, mesmo que ainda dependa de outros para registrá-las.

As atividades com a escrita na Educação Infantil devem ter muito mais o caráter de formar as bases necessárias para que as crianças venham a escrever com autoria do que se preocupar com a capacidade de grafar das crianças. Quando a capacidade de grafar é vista como escrever, as “atividades” propostas não tratam a escrita como uma linguagem, mas como uma habilidade motora.

Arelada à ideia que se tem sobre o que seja escrever a concepção que se tem de leitura também tem relação com as atividades de escrita. Quando a leitura é entendida como o ato de decodificação das sílabas, o trabalho com as ideias e a expressão também não ficam em primeiro plano, basta juntar as sílabas para ler as palavras, mesmo que ao final dessa “leitura” não se tenha compreendido o que se “leu”. Sendo assim, a leitura se firma também na reprodução das letras, já que para ler basta saber decodificá-las. Nesse sentido, destacamos a fala da Professora Gabriela quando diz que o processo de escrever começa na leitura “quando ela [criança] consegue identificar lendo e depois chega na escrita [do] que ela conseguiu ler. Geralmente pelo processo de silabação, ela consegue reproduzir a escrita”. Para Gabriela, a criança dá pistas de que está começando a ler quando decodifica as letras, quando ela identifica no texto do livro alguma coisa. Já a Professora Isabele diz que sempre se lembra de como aprendeu a ler agora que está ensinando, e de certa forma reproduz isso em sua prática. Ela comenta:

[..] sempre quando eu estou ensinando, eu me lembro de como eu aprendi a ler. Eu tinha um livro do alfabeto que tinha os animais, eu aprendi a ler nele. Tinha a figura do animal, tinha a letra inicial, tinha o nome do animal, e tinha outras palavras com aquela letra inicial. Até hoje eu me lembro disso. Eu tinha quatro anos, foi aí que eu comecei a me interessar pela leitura. Pela imagem (que eu gostava de ver imagem) e olhava para a letra, que foi despertando em mim a vontade de ler. (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014).

Dessa maneira, a leitura está sempre no viés da associação entre imagens, letra inicial, som, como também acontece na visão de escrita, como já vimos até aqui. Isso difere da concepção apresentada a nós por Foucambert em suas pesquisas sobre o aprendizado da leitura. O autor declara que “aprende-se a ler com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas” (FOUCAMBERT, 1994, p. 37).

Para a Professora Daniela, as crianças dão sinais de que estão se interessando em ler quando demonstram curiosidade pelos escritos. “Quando ela mesma pede que um adulto leia para ela. Quando pergunta: o que está escrito ali? Lê para mim!” (Entrevista coletiva, 06 de outubro de 2014). Isso, para nós, demonstra que as crianças desde muito cedo se interessam por uma leitura integral dos escritos, que para elas já vai tendo sentido e significado.

Sabemos que ler e escrever são dois processos diferentes, mas extremamente entrelaçados. Segundo Foucambert (1994, p. 5), ler

[...] não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito [...]. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. Um poema, ou uma receita, um jornal ou um romance, provocam questionamentos, exploração do texto e respostas de natureza diferente; mas o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação.

Podemos notar que a leitura e a escrita estão interligadas e é por isso que entendemos que a concepção que se tem de uma delas interfere diretamente na outra e na relação entre o ensino de ambas. Se escrever é tido como codificar e ler como decodificar, deixa-se de fora todo o significado e o sentido que ambas as capacidades possuem. De acordo com Foucambert (1994, p. 8) “a leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito”, o que nos leva a considerar que só podemos atribuir um significado se tivermos acesso ao que se trata no texto. Não conseguimos lê-lo simplesmente decodificando as sílabas. Para ler, é preciso buscar escritos, é fazer neles uma exploração convivendo com eles; não é simplesmente buscar o oral no escrito.

Para lermos, buscamos apoio na escrita, e para produzir textos escritos nos apoiamos na leitura, como nos esclarece Foucambert (1994). Esses processos se complementam e, a nosso ver, formam a nossa capacidade de ser leitores e produtores de texto. Isso nos faz lembrar algo que as crianças da Educação Infantil geralmente falam quando apontamos algo e pedimos que elas leiam. Geralmente ela respondem: “Eu sei escrever, mas ainda não sei ler”. Para elas,

escrever é grafar as letras no papel, o que não representa a possibilidade de leitura, pois ainda falta o suporte da leitura e porque elas, na realidade, ainda não sabem escrever também.

Sabemos que as questões referentes ao papel da leitura no processo de escrita são amplas e em si mesmas já rendem uma pesquisa específica, por isso não nos dedicaremos aqui a discorrer sobre todas as implicações que esse processo tem para a apropriação da escrita. Para nós, o que deve ser frisado é que tanto a leitura como a escrita comungam da necessidade do uso de textos verdadeiros para que sejam apropriadas pelas crianças. Quando Jolibert (1994, p. 16) nos indica que “[...] é preciso que as crianças, tanto para ler como escrever, sejam confrontadas, desde cedo (em qualquer idade), com textos autênticos, completos (não com frases, palavras, sílabas ou letras isoladas), funcionando em situações reais de uso” se confirma a concepção de escrita que temos discutido nesse trabalho. Se a criança começa a ler a partir de textos reais, conseqüentemente começará a escrever por intermédio deles também.

Além dos equívocos na concepção sobre o que seja escrever – e também ler –, outro aspecto bem recorrente em relação à justificativa das tarefas com a “escrita” para as crianças é a alegação de que, além de gostarem desse tipo de “atividade”, elas ainda as pedem à professora, nos dias em que a professora resolve fazer algo diferente do convencional. Esse aspecto foi evidenciado pelas professoras em meio à Entrevista coletiva.

Pesquisadora: Como as crianças reagem às “atividades” de escrita? Elas se envolvem?

Professora Isabele: Elas gostam e se nós não fazemos, elas pedem. Elas dizem: Hoje nós não fizemos tarefa! E eu já fiz milhões de coisas com elas. Se não tiver o papel e a escrita, elas acham que não fizeram nada.

Professora Gabriela: Elas se acham o máximo por já estarem fazendo uma atividade escrita. Às vezes, nós já estamos cansadas, porque escrevemos a mesma coisa 19 vezes no caderno, mas elas dizem: Passa mais! E às vezes eu digo não, agora nós vamos brincar um pouquinho, que por hoje acabou as atividades no caderno. Porque à tarde eu tenho mais outra turma.

Ainda em relação a essa questão sobre a cobrança das crianças em realizarem as “atividades” de escrita, a professora Daniela relata está fazendo suas primeiras tentativas em não dar mais às crianças as “atividades” que envolvem a cópia, mas que as crianças ainda uma vez ou outra lhe perguntam se não vão fazer tarefa.

Professora Daniela: Às vezes eles dizem assim: Hoje nós nem fizemos tarefa... Quando eu faço a produção de texto com eles, por exemplo, eu digo para eles, quando eles me cobram dizendo que não fizeram tarefa, eu digo fizemos sim, olhem o texto que está lá no cartaz, digo a eles que é uma forma de atividade também, a leitura da história também, eu vou tentando, mas vira e mexe eles cobram ainda. Essa cobrança começa com os próprios pais.

Sabemos que somos seres com uma alta capacidade de adaptação ao meio em que vivemos, o que por lado é muito necessário para a nossa vida como, por outro lado, faz com que, em alguns casos, nos acostumemos a situações diante das quais não deveríamos nos acomodar.

A Educação Infantil deve ser um espaço promotor de necessidades humanizadoras junto às crianças. Mas, em muitos casos, ela tem criado falsas necessidades, no lugar de outras muito mais importantes. Identificamos que as tarefas que focam a escrita pelo viés dos treinos são uma dessas falsas necessidades criadas pela escola, que poderiam não ter tanto espaço se as crianças pudessem ter experiências significativas com a cultura e se pudessem brincar mais. Diante da declaração das professoras quando dizem que as crianças gostam muito desse tipo de tarefas e ainda as pedem quando a professora não as dá, vemos que ao invés de se criar nas crianças as necessidades de expressão, dentre elas a de expressão por meio da linguagem escrita, está se criando algo que é o contrário disso, ou seja, não é a necessidade de expressão mas a de reproduzir, a partir de um modelo já preestabelecido, ficando as capacidades de criação e de imaginação bem reduzidas. Vygotski (2012a, p. 202) já se referia a uma situação em que as crianças estavam, em sua época, focadas nas tarefas de leitura e escrita quando faz uma crítica a Montessori, analisando que

[...] a falta de brincadeiras em jardins da infância de Montessori é o que impulsiona as crianças a orientarem-se para a leitura e a escrita. Em jardins de infância organizados pelo sistema de F. Froebel, onde as crianças têm muito mais atividades, independência nas brincadeiras, tempo para observar e desenvolver a fantasia, assim como seus próprios interesses, é muito mais raro que as crianças desta idade manifestem espontaneamente interesse pela leitura e escrita [...].

Quando a criança tem oportunidade de vivenciar outras experiências, vai se interessando por outras coisas e já não tem mais o foco de sua ida à escola ligado ao “desejo” de fazer as tarefas de escrita. As tarefas de escrita, inclusive, já são estimuladas desde casa pela família das crianças.

As tarefas de escrita, devido a sua grande frequência na Educação Infantil, acabam sendo consideradas como naturais, ou seja, acaba-se por se naturalizar essa “atividade” fazendo com que a criança ache que é isso, ou para isso que existe a escola. Pela grande incidência, as tarefas de escrita já são tidas pelo senso comum como uma das responsabilidades da Educação Infantil. O perigo de se seguir o senso comum, nesse sentido, é o de considerar essas “atividades” como “essenciais”, quando na realidade não deveriam ser, o que leva muitas pessoas a se perguntarem o que as crianças irão fazer no tempo que passam na escola, se elas não forem feitas.

A questão da naturalização de muitas práticas da Educação Infantil é um grande problema, tanto para as crianças como para pais e professores. Concordamos com Sacristán (2005, p. 11) em relação à questão da naturalização, quando declara que

[...] tudo que nos é familiar tende a ser visto como natural; quando isso ocorre, naturalizamos o que nos rodeia, os contatos e as relações que mantemos com o que nos cerca, como se sua existência fosse resultado da espontaneidade, como sempre tivesse existido e, inevitavelmente, tivesse de existir.

Em relação ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil essa naturalização gera, nas crianças, uma ideia equivocada sobre o que seja escrever, gera nas professoras a ideia de que se isso não for feito nada mais pode ser feito no lugar, já que a maioria das pessoas aprendeu assim e hoje são leitores e produtores de textos. Será? Além disso, a naturalização dos treinos gera nas famílias a ideia de que a Educação Infantil é uma preparação para o ensino fundamental. Todas essas ideias equivocadas se propagaram por décadas e configuram o cenário que temos hoje.

### **3.2 O brincar: a atividade principal da criança pré-escolar**

Em cada estágio do desenvolvimento da criança, segundo Leontiev (2014), existe uma atividade principal. Essa atividade, no entanto, não é a atividade a que mais tempo a criança dedica, mas é atividade pela qual a criança mais se desenvolve. O autor conceitua a atividade principal como aquela em que “ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2014, p. 122).

Na idade pré-escolar, essa atividade principal é o brincar. Esse período da vida da criança é caracterizado por atividades que não visam um resultado objetivo. Os motivos para a atividade não estão focados em um produto final e sim em viver o processo da atividade; não seu resultado. Nesse sentido, Leontiev nos indica que o brincar é caracterizado justamente por essa estrutura em que o motivo da atividade está no seu próprio processo (LEONTIEV, 2014).

O brincar tem um papel muito significativo para o desenvolvimento da criança. Nele residem as bases para a percepção que a criança tem do mundo objetivo, do mundo dos objetos e das relações humanas, e é justamente essa percepção que alimenta o conteúdo de suas brincadeiras (LEONTIEV, 2014).

É a realidade que determina o conteúdo das brincadeiras das crianças e não a fantasia ou imaginário, como geralmente é propagado pelo senso comum. É pela necessidade que a criança tem de operar com o mundo dos adultos, de fazer, de usar e de viver o que os adultos vivem, fazem e usam que ela brinca, já que quer viver tudo isso, mas ainda não tem condições para tal. Não é pela atividade teórica abstrata que a criança toma consciência da realidade humana, mas pela ação nela. O processo de tomada de consciência do mundo objetivo é um processo ativo por parte da criança (LEONTIEV, 2014).

Martins (2006, p. 39) enfatiza a influência das brincadeiras de papéis ou do faz de conta sobre o desenvolvimento global da criança, quando declara que

[...] Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações lúdicas práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedade humanas.

Nesse sentido, o brincar na fase pré-escolar é uma atividade que age sobre a humanização das crianças, pois permite que elas vivenciem ações e tenham atitudes que são específicas do ser humano. É se apropriando da realidade pelo brincar que a criança internaliza e toma consciência da realidade ao seu redor. Sendo assim, fica evidente que o brincar forma bases essenciais para a formação humana.

Como vimos anteriormente, em cada fase do desenvolvimento a criança tem uma atividade principal. Segundo Elkonin (LAZARETTI, 2011), na infância, na comunicação emocional direta, na atividade objetual manipulatória, na atividade de jogo de papéis e, posteriormente, na atividade de estudo, na adolescência, quando acontecem os estágios de

comunicação íntima pessoal e, finalmente, na atividade profissional de estudo, na fase adulta, se concretizam as atividades principais da ontogênese na sociedade ocidental. A atividade principal de determinado estágio serve de suporte para a posterior. O brincar como atividade principal forma as bases para a próxima atividade principal da criança que é a atividade de estudo.

Martins (2006, p. 42) nos apresenta como o brincar influencia a atividade de estudo quando assevera que o brincar de papéis sociais vai apresentando à criança novas demandas e

[...] pouco a pouco, não basta fazer, na base do faz de conta, as coisas que os adultos fazem, torna-se necessário saber aquilo que os adultos sabem. O interesse pela construção dos saberes historicamente sistematizados expresso pela vasta curiosidade infantil, pela busca de explicações verdadeiras, pelos questionamentos sobre os fenômenos físicos e sociais, etc., são as mais vivas formas de manifestação da linha acessória do desenvolvimento do pré-escolar, isto é, na qualidade de atividade secundária representam as bases embrionárias para o subsequente nível de desenvolvimento da consciência da criança sobre si e sobre o mundo, indispensáveis nas atividades de estudo.

Considerando o que procuramos argumentar até aqui em relação ao brincar como atividade principal da criança pré-escolar, podemos destacar que por sua importância para o desenvolvimento da criança não se pode deixar o brincar relegado a uma atividade secundária ou até mesmo esporádica na pré-escola. Como atividade principal, o consideramos como prática estruturante para o trabalho a ser desenvolvido junto às crianças. Muitas são as formações psíquicas, atitudes e capacidades que estão envolvidas na criança ao brincar, tais como: atuar simbolicamente utilizando objetos em lugar de outros, o uso da linguagem por meio da criação dos diálogos e de argumentos, a comunicação e colaboração entre os participantes da brincadeira, o domínio da conduta, a memória, a imaginação, a atenção, a capacidade de planejar, de estabelecer regras, de ajudar o outro, a coordenação entre as suas ações e as do outro, a troca de experiências entre as crianças, a antecipação de ações tendo em vista o comportamento do outro etc. Tudo isso colabora diretamente para o desenvolvimento global da criança tendo sua influência na própria formação da personalidade da mesma.

Tendo em vista essa vasta gama de aspectos que são contemplados pela atividade de brincar, fica claro que é essencial que o professor precisa ter uma atuação intencional disponibilizando tempo e condições materiais para que as crianças brinquem. O professor age com intencionalidade em relação ao brincar da criança quando cria condições para que essa atividade se realize, ampliando as referências que as crianças já têm dos papéis sociais que já conhecem, dedicando tempo livre diário e organizando o espaço com objetos que provoquem a

brincadeira de faz de conta, ou seja, mediando a atividade da criança e garantindo que ela tenha iniciativa e oportunidade para brincar (MELLO, 2009).

Como toda atividade humana, o brincar não é natural e espontâneo. Trata-se de uma atividade que deve ser oportunizada e enriquecida pelo adulto. Como vimos no Capítulo 2 desta dissertação, para o objeto que nos interessa diretamente neste estudo – a linguagem escrita – o faz de conta cumpre função fundamental quando permite o exercício da função simbólica da consciência. Vale refletirmos mais detidamente sobre isso.

### **3.2.1 O brincar e sua relação com a linguagem escrita**

Dentre tantas contribuições que o brincar proporciona para o desenvolvimento humano, gostaríamos de destacar a sua importância em relação à apropriação da escrita. Nesse sentido, pretendemos iniciar essa discussão levando em consideração alguns aspectos que constituem a brincadeira de faz de conta: a atividade generalizada e a separação entre significado e sentido.

Primeiramente, o brincar é sempre uma atividade generalizada como nos indica Leontiev (2014). Quando a criança brinca de mãe, de motorista, de médico, por exemplo, ela está imitando talvez uma única dessas pessoas que já viu, no entanto, sua representação não se refere a essa única pessoa especificamente, mas a toda a categoria por ela representada, de maneira geral. Ela está generalizando. Quando a criança realiza essa generalização ela está trabalhando com a abstração. Quanto mais generaliza, mais abstrai. Nesse sentido, o brincar forma as bases para que opere mentalmente com o que é abstrato, como é o caso da escrita.

Outro aspecto relevante no tocante ao brincar e à linguagem escrita é a ruptura que vai sendo estabelecida entre o significado e o sentido das coisas. Leontiev (2014, p. 128) indica que “em uma ação produtiva normal, o significado e o sentido estão sempre ligados de uma certa maneira. Isso [porém] não ocorre nas ações do brincar”. O autor nos explica que a criança sabe o significado que cada objeto possui, o significado está retido no próprio objeto, ele não muda, mesmo que a criança o esteja usando com um outro sentido. Quando ela usa uma esponjinha, por exemplo, para simbolizar o algodão que o médico usa para limpar um ferimento, ela sabe perfeitamente o significado que a esponja tem, porém a está usando com um outro sentido. Nesse momento, o sentido predomina sobre o significado.

Essa é uma característica da criança pré-escolar especificamente, pois faz isso por meio do brincar de faz de conta. Vygotski (VIGOTSKI, 2008, p. 29) nos explica que a brincadeira que envolve as situações imaginárias como o brincar de faz de conta é algo “essencialmente

novo, impossível para a criança até os três anos”. As crianças menores ainda são dominadas pela percepção (tátil, visual, auditiva) e a exploração imediata dos objetos, não atribuindo a eles outro sentido. Nesse momento, os objetos em si mesmos e as ações que realiza com eles predominam sobre o sentido: ela vê o objeto como ele o é, por isso não consegue brincar de faz de conta. Ela não consegue agir independentemente do que vê, havendo “impossibilidade de divergência, entre o significado e o campo visual” como diz o autor (2008, p. 30). Sendo assim, para a criança pequeninha a ação e os objetos são correspondentes e são eles que preponderam sobre o sentido. Esse processo de percepção humana é representado por Vygotski, de modo figurado em forma de uma fração da seguinte maneira: ação/sentido – objeto/sentido.

Uma criança pequeninha, quando pega uma boneca, não dá para ela o sentido de filha ou de irmã, por exemplo, como já o faz a criança pré-escolar. Ela pode muito bem pegar a boneca e arrastá-la, segurá-la pelo cabelo, batê-la no chão para ouvir o barulho dela, isso tudo para explorar as propriedades do objeto e não carregá-la no colo, como se faz quando ela representa uma filha no faz de conta. A criança pensa, nesse caso, a partir das ações que realiza. O que é importante para ela é a exploração do objeto por meio da ação sobre ele. E, ainda que acalante a boneca, realiza apenas uma imitação externa do que faz o adulto, sem deixar de considerar que a boneca é apenas uma boneca.

Já a criança pré-escolar brinca com a boneca como se fosse sua filha. A segura no colo, a alimenta, conversa com ela, cuida dela, simula o parto para ela nascer etc. Ela faz isso porque consegue atribuir um sentido para a boneca para além do significado que possui. As ações da criança para com a boneca não são mais determinadas pelo objeto e sim pelo sentido que a criança lhe dá. Sendo assim, é o sentido que predomina sobre o objeto e não o contrário, como vimos antes. Acontece, nesse momento, uma inversão na fração que apresentamos anteriormente, configurando-se da seguinte forma: sentido/ação – sentido/objeto.

É na brincadeira da criança pré-escolar que, segundo Vigotsky (2008, p. 31), a criança “opera com o objeto como sendo coisas que possuem sentido” e ainda enfatiza que é pela primeira vez que na brincadeira “a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto” (2008, p. 31). Podemos perceber, assim, que a brincadeira de faz de conta, no período pré-escolar, deflagra uma nova forma de pensar da criança, “modificando radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade” (2008, p. 30). Dessa forma, o autor assevera que

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. [...]

Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto. É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Considerando o que o autor discute, isso significa dizer que a brincadeira de faz de conta tem um grande peso na forma como a criança pensa e se relaciona com o mundo. Ela representa um grande salto qualitativo em relação ao desenvolvimento global da criança. A criança menorzinha, que dependia completamente da situação imediata e do objeto, como se a ele estivesse amarrada situacionalmente, se liberta. Isso representa uma forma de pensamento muito complexo. Ela usa o objeto não nas suas propriedades físicas apenas, mas dando para eles um sentido, e isso é uma complexificação do pensamento dela, totalmente necessária para a formação das bases para a apropriação escrita pela criança.

Vale ressaltar que não é pelo fato de a criança agora operar psiquicamente dando sentido para as coisas que ela deixa de explorá-las. Quando analisamos esse fato de acordo com a abordagem histórico-cultural, é preciso entender que uma atividade anterior que mobiliza mais o desenvolvimento não deixa de existir por conta de outra que agora toma a sua frente. Muito pelo contrário, essa forma anterior serve de base para que a posterior se desenvolva. Esse processo é um dos princípios fundamentais dessa abordagem, denominado como superação por incorporação.

Como professores, precisamos ter a clareza de que as representações simbólicas que a criança pré-escolar começa a fazer não acontecem de forma natural, autônoma ou independente da atividade da criança. É preciso que essa criança tenha possibilidades de brincar e de realizar as mais diversas atividades lúdicas (além do brincar) para que elas se desenvolvam, pois são essas atividades que oportunizam à criança lidar com as coisas simbolicamente. Se o brincar e as atividades produtivas como o desenho, a modelagem, a pintura, a montagem, deixarem de ser desenvolvidos, o trabalho com as letras, que exige uma representação simbólica complexa, não terá sentido para as crianças. Ela não terá desenvolvido as bases necessárias para escrever.

Ao invés de se priorizar o trabalho com as letras visando que a criança se aproprie da escrita, precisamos sim, nos dedicar para que as crianças tenham ideias sobre as coisas, e o jogo, segundo Mukhina (1995, p. 165) “[...] é o fator principal para introduzir a criança no mundo das ideias”. É atuando no campo das ideias que estaremos criando bases sólidas para que a criança tenha conteúdo sobre o qual escrever, afinal entendemos que a escrita é a

expressão de ideia e, sendo assim, ter o domínio da técnica mas não ter sobre o que escrever significa que não se desenvolveu na criança a base para que ela escreva.

Tendo em vista a importância do brincar para o desenvolvimento psíquico da criança e seu papel para o desenvolvimento da função simbólica da consciência, que serve como base para o processo de apropriação da escrita, concordamos com Bomfim (2012, p. 14) quando enfatiza que “o brincar não é geralmente, considerado nas escolas como uma atividade de fonte de desenvolvimento da personalidade e da consciência humana e nem como atividade capital para a apropriação da linguagem escrita”, o que consideramos ser algo muito sério se dizemos que queremos contribuir para a formação de pessoas leitoras e produtoras de texto.

Durante nossa pesquisa, pudemos observar alguns momentos em que as crianças da turma da Professora Daniela brincavam. O brincar faz parte da rotina das crianças, porém não com a proporção de tempo necessária para uma atividade de tão alto grau de desenvolvimento para a criança, nem com a intencionalidade necessária por parte da professora e sua participação, e nem motivado pelas suas reais contribuições para o desenvolvimento humano. Esse quadro é praticamente o mesmo que se repete nas demais turmas observadas anteriormente.

A professora costuma separar algum tempo da manhã para que as crianças brinquem. Mas existem dias que, por uma série de demandas, o brincar pode não acontecer. Há uma variação no que seja esse brincar. Uma vez por semana, as crianças brincam no parquinho. Outros dias podem brincar no pátio da escola por alguns minutos. Dentro da sala, geralmente o brincar acontece com os jogos de encaixe, ou jogos da memória ou quebra-cabeças, que estão atrelados ao conteúdo que está sendo trabalhado no livro didático. O mais comum, porém, é que as crianças brinquem com alguns brinquedos que ficam em um balde no fundo da sala ou com alguns brinquedos que trazem de casa uma vez ou outra. Porém, não podemos dizer que o brincar de faz de conta seja possibilitado como deveria. As crianças têm acesso aos brinquedos, mas é necessário primeiro fazer todas as “atividades” planejadas para aquele dia para poder brincar depois. As “atividades” ocupam a maior parte do tempo e o brincar, apesar de estar na rotina, às vezes fica relegado aos momentos finais da manhã. Quanto ao faz de conta, não há uma organização nem de tempo, nem de espaço ou de materiais para que ele seja priorizado como fonte de desenvolvimento da criança, contribuindo para o processo de apropriação da escrita.

Em uma de nossas conversas com a Professora Daniela, dissemos a ela que acreditávamos que as crianças deveriam brincar de faz de conta e que isso ajudaria bastante no

processo de apropriação de escrita das crianças. Ela logo nos perguntou: “Como assim? O que tem a ver a escrita com o brincar?” Posteriormente, nas sessões de autoscopia, procuramos esclarecer essa questão para a Professora Daniela com mais detalhes.

Diante de seu questionamento, apontamos que o desconhecimento sobre o real potencial do brincar de faz de conta para o desenvolvimento da criança pré-escolar nos parece ser um dos primeiros fatores para que o mesmo não seja priorizado dentre as práticas na Educação Infantil. Acreditamos que esse desconhecimento se reflete para além do professor, se reflete na concepção do próprio sistema de ensino sobre a provisão e investimento em recursos materiais nas escolas, que promovam o brincar de faz de conta, já que existem gastos altíssimos com a aquisição de livros didáticos para a Educação Infantil e também com a assessoria de gestão a que já nos referimos no capítulo 1, algo que para nós é desnecessário, em detrimento de que nas escolas haja materiais que possibilitem às crianças brincarem de faz de conta, o que dificulta bastante o trabalho do professor, que deveria receber todo esse suporte material. Vale também ressaltar que nem só de recursos materiais industrializados, comprados, a brincadeira de faz de conta se vale para que possa acontecer. Conforme Marcolino (2013), as crianças precisam, para além dos brinquedos estruturados, de objetos para simbolizar também, usando-os no lugar dos objetos reais.

Sabemos, ainda, que não basta que existam as condições materiais e o tempo destinado para que o brincar de faz de conta aconteça, é preciso além disso que o professor também seja um parceiro lúdico da criança como nos aponta Bissoli (2007a, p. 22), quando salienta que

O adulto é um parceiro de brincadeiras quando inventa brinquedos junto; quando se transforma em uma personagem do faz de conta; quando organiza espaços para que as brincadeiras aconteçam; quando fica de fora, observando e percebendo as interações entre as crianças e promove momentos em que grupos diferentes brinquem juntos; quando traz uma caixa cheia de fantasias para as crianças vestirem em frente ao espelho da sala, para construírem inúmeras histórias; quando canta ou conta histórias (diariamente!); quando ensina uma brincadeira de quando era criança e pede para que alguém lá da casa das crianças venha contar também sobre os seus brinquedos... Seremos professores-parceiros lúdicos é estarmos conscientes de que somos mais experientes e que por isso, e porque sabemos como as brincadeiras podem ser desenvolvintes, podemos intervir direta e indiretamente nas atividades lúdicas das crianças.

Partindo dessa concepção, podemos enriquecer as brincadeiras das crianças com a nossa observação e participação nelas em alguns momentos, ampliando a visão das crianças sobre os papéis que elas desempenham no faz de conta. Em relação à escrita, podemos indicar para as crianças a própria função da escrita dentro da brincadeira, quando, por exemplo, deixamos uma

agenda ou um bloco de papel e lápis junto do salão de beleza para que elas anotem (a sua maneira) os nomes dos clientes que virão ao salão. Podemos disponibilizar também papéis para que elas façam sua lista de compras antes de ir ao supermercado e para que o médico anote o nome do remédio que vai receitar para o seu paciente, dentre outras coisas. Porém, não devemos fazer disso o foco da brincadeira e nem tornar obrigatórias essas ações, mas podemos ir permitindo às crianças vivenciarem com mais amplitude os papéis que estão desempenhando.

Com relação à ampliação dos papéis que as crianças desempenham na brincadeira de faz de conta, achamos bem interessante o que nos é esclarecido por Marcolino (2013) sobre essa questão, com referência a sua pesquisa sobre o brincar na Escola Moderna de Portugal (MEM). A autora relata os encaminhamentos que são feitos para que as crianças tenham contato com novos papéis sociais para que possam, a partir dessa experiência, ampliar a brincadeira de faz de conta.

Uma vez por semana, a educadora e as crianças realizam uma “*visita de estudo*”. O objetivo das visitas é proporcionar que as pequenas conheçam o trabalho e a vida da comunidade em que vivem. Exemplos de visitas são: conhecer a sapataria, a padaria, um salão de cabeleireiro, etc.

Por vezes, nas visitas, o grupo pede materiais para compor a área de dramatização. Na visita a um “*café*”, por exemplo, o proprietário forneceu uma bandeja e duas xícaras de café que passaram a ficar em cima da mesa da área.

Antes de saírem para a visita ao cabeleireiro, a professora ressaltou com as crianças que conhecer como um cabeleireiro trabalha é importante para poder brincar do tema, pois não se pode brincar sobre aquilo que não se conhece.

As visitas também podem ter o objetivo de aprofundar algum assunto trabalhado em um de seus projetos de estudo. Exemplo: conhecer a maternidade e entrevistar um médico como uma das atividades do projeto que visa responder “*Da onde vêm os bebês?*”. (MARCOLINO, 2013, p. 80).

Pelo exemplo citado acima, conseguimos notar a valorização dada ao brincar para além do consenso de que as crianças precisam brincar na escola. Muitas vezes, essa ideia está baseada na concepção de brincar para se divertir, para ter prazer, para aliviar o cansaço das outras atividades, para que o professor possa se dedicar a outra coisa enquanto a criança brinca etc. No entanto, Vigotski (2008, p. 35) nos apresenta uma visão bem mais complexa da importância do brincar, que nos leva a entender que não podemos negligenciar seu espaço na Educação Infantil, quer seja pela sua contribuição para a apropriação da escrita como já discorremos, como pelo seu papel como fonte de desenvolvimento das crianças, favorecendo a criação da zona de desenvolvimento iminente na criança, como nos indica a seguir

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima de seu comportamento comum.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Diante dessas afirmações, é impossível não reconhecer o quanto o desenvolvimento das crianças recebe as contribuições do brincar, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, por isso a concepção de que ela é atividade principal da criança pré-escolar.

Como vimos nessa seção, estar em atividade é condição de desenvolvimento da criança. Conhecer a atividade principal do período em que ela se encontra e enriquecer as experiências da criança são elementos base de um trabalho intencional de mediação do desenvolvimento infantil. Cabe-nos refletir mais detidamente sobre o conceito de mediação, com o objetivo de perceber como ela pode contribuir para o processo de apropriação da linguagem escrita na pré-escola. Dedicamo-nos a isso.

### 3.3 A atividade mediadora do professor

De acordo com Leontiev (2004, p. 340) “[...] desde o nascimento a criança é rodeada por um mundo objetivo criado pelos homens”. Tal mundo é constituído por toda a cultura humana acumulada pelas gerações. Segundo o autor, é muito comum que se diga que a criança, diante desse mundo criado pelos outros homens, apenas se adapta a ele. Na verdade, trata-se de uma visão que “não traduz o que há de essencial no desenvolvimento psíquico da criança”, já que “a criança não se adapta ao mundo dos objetos e fenômenos humanos que a rodeiam, fá-lo seu, isto é, *apropria-se dele*”. O resultado desse processo de apropriação é “a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente” (LEONTIEV, 2004, p. 340).

No entanto, como nos indica Duarte (2013, p. 45) “[...] todas as apropriações realizam-se de forma mediada pelas relações com outros indivíduos [...]”. Não nos apropriamos do

mundo humano de forma imediata e direta. Para que esse processo aconteça, é necessário que tenhamos entre nós e o mundo humano a figura do mediador, dando significação para o que existe e acontece no mundo exterior. Diferentemente dos animais que interagem com o mundo de maneira direta por conta da satisfação imediata de suas necessidades de sobrevivência, nós como seres humanos precisamos de um processo de mediação, que é especificamente humano, para nos relacionarmos com o mundo, como explicita Araújo (2000, p. 32, grifos da autora)

[...] o animal também, pode-se dizer, realiza atividades de apropriação e objetivação quando toma elementos da natureza para se alimentar, construir ninhos, colmeias, tocas para abrigar a si e seus filhotes, etc. No entanto, há nesse procedimento uma diferença qualitativa em relação à apropriação-objetivação humana [...], no animal esse procedimento se efetiva **sem mediações**, isto é, obedecendo diretamente a necessidades ditadas pelas leis biológicas e, em sendo assim, não gera novas necessidades, novas mediações, não gera historicidade. Para o homem esse processo de apropriação-objetivação se faz **mediado** [...].

Corroborando as ideias de Araújo, Martins (2007, p. 43) enfatiza o papel da mediação na relação entre apropriação e objetivação, quando explica que essa relação é mediada “pelas ações de outros indivíduos”, como esclarece

[...] As objetivações trazem consigo toda a significação social, representam o resultado de uma ampla prática social, e assim é que não se pode conceber essa relação como uma relação automática, independente, que se dê entre o indivíduo e as objetivações. Essa relação pressupõe, necessariamente, a mediação do outro, e, portanto, estará sempre na dependência da qualidade dessa mediação.

Existe uma relação dialética entre apropriação e objetivação (DUARTE, 2013). O movimento dinâmico e ininterrupto entre ambas se revela constantemente. Quando nos apropriamos de algo é necessário que nos expressemos a partir do que nos apropriamos e o ato de nos expressar constitui uma objetivação. Conforme Duarte (2013), no processo de apropriação a atividade que está contida no objeto se transfere a nós, e na objetivação a atividade do sujeito “se transforma em propriedade do objeto” (DUARTE, 2013, p. 9). É nessa dinâmica que se constitui nossa formação humana.

Relacionados a essa dinâmica estão os processo de internalização e externalização (MELLO, 2004). Quando nos apropriamos de algo o internalizamos, e quando nos objetivamos nele, o externalizamos. Esse é um processo que acontece a todo tempo. Tudo isso, porém, não

acontece de maneira direta e, sim, num processo mediado socialmente que, por sua amplitude, se concretiza num processo de educação.

### 3.3.1 O Outro e os signos como mediadores entre o homem e a cultura

Pino (2005, p. 59) aborda a questão da mediação que existe entre o homem e a cultura como um processo de “dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor de significação [...]”. De acordo com o autor, essa mediação é social e semiótica, já que

[...] o acesso ao universo das significações implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelo homem ao longo da história [...]. Os meios simbólicos dos quais a criança necessita para ingressar no mundo da cultura são acessados pela criança por intermédio da mediação do Outro. (PINO, 2006, p. 54).

Desde bebês, as nossas relações com o mundo têm a participação do Outro. É isso que nos afirma Vygotski (2012b, p. 285) quando comenta que

[...] Toda relação da criança com o mundo exterior, incluindo as mais simples, é uma relação refratada através de uma relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se tem presente de maneira visível ou invisível outra pessoa. Isto se pode expressar de outro modo, ou seja, que qualquer relação da criança com as coisas é uma relação que se leva a cabo com a ajuda ou através de outra pessoa.

Não é à toa que se tem na figura do adulto o papel de mediador fundamental entre a criança e o mundo. Desde os primeiros gestos é o adulto que vai dando significado a eles. O clássico exemplo que Vygotski (2012a) nos apresenta sobre o gesto de apontar reflete muito bem o papel que o Outro tem para que a criança converta os sinais em signos, influenciando diretamente a conduta humana.

O gesto indicativo é inicialmente um movimento que a criança faz para apontar algo, mas sem um significado em si mesmo. Sua ação se dirige a um objeto diante do qual intenta agir. Ele é um dos primeiros gestos dos quais a criança se vale que adquirem um significado por intermédio do adulto. Segundo Vygotski (2012a), quando um adulto vai e interpreta esse gesto dando a ele um significado, ele já não é mais um gesto em si mesmo, converte-se em um gesto para os outros, pois à medida que recebe esse significado, a criança pode usá-lo como um signo, não mais como um mero sinal, já pode usá-lo para obter um determinado resultado com esse movimento. O foco da ação que anteriormente estava localizado no objeto se localiza agora

na outra pessoa que tem o potencial de fazer essa conversão do gesto em signo para a criança. Nesse sentido, Vygotski nos diz que pelo fato de haver essa mudança da função do movimento, o mesmo se torna um meio de relação, que passa de um movimento para os outros e torna-se um movimento para-si posteriormente, na medida em que a criança, pouco a pouco, vai criando consciência do significado do seu gesto. O que fica evidente nessa mudança é que houve um processo de mediação em que a criança e o outro atuaram conjuntamente. Tanto é que o autor declara que “passamos a ser nós mesmos através de outros” (VYGOTSKI, 2012a, p. 149).

A partir desse contexto, concordamos com Pino (2005) que a mediação ocorre de maneira dupla. Os sinais que a criança manifesta desde bebê vão recebendo, por parte dos adultos, significados que os tornam signos, mesmo que as crianças ainda não tenham consciência disso.

O que seriam os signos então? De acordo com Vygotski (2012a, p. 146), “[...] todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria e alheia – é um signo [...]”. Para o autor (2012a), o signo promove uma reestruturação do nosso psiquismo na medida em que ele modifica a conduta do próprio homem. É nesse sentido que Pasqualini (2010, p. 169, grifos da autora), à luz de Vygotski, nos elucida que “[...] com a introdução do signo, a reação antes imediata e direta converte-se em uma reação mediada. A conduta humana, portanto, é regida por um novo princípio regulador: o *princípio da significação* (criação e emprego dos signos)”. De acordo com Vygotski, há uma relação direta entre os signos e o desenvolvimento de nossa conduta, permitindo que a criança transfira para si mesma aqueles comportamentos que anteriormente foram aplicados a ela por outras pessoas, auxiliando para que ela se aproprie das formas sociais de conduta. “O signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKI, 2012a, p. 146). Uma nova maneira de operar com a realidade por meio dos signos exige uma outra forma de conduta, como declara Martins (2015, p. 21)

O ato mediado por signo provoca transformações no psiquismo humano, modificando radicalmente a relação sujeito-objeto, ou a resposta do sujeito aos estímulos do meio. O signo, interpondo-se entre ambos, retroage sobre o psiquismo, mais precisamente sobre as funções psíquicas, transformando suas manifestações imediatas e espontâneas em expressões mediadas e volitivas.

Nessa perspectiva, entendemos que o Outro é o portador de signos que serão internalizados pelas crianças realizando assim a mediação entre as mesmas e a cultura. A

conversão gradual de sinais em signos, tendo o Outro como participante dessa mediação permite que a criança se relacione com o mundo, o representando simbolicamente.

O Outro, segundo Pino (2005, p. 167), representa bem mais do que aquela pessoa de quem a criança depende para sua sobrevivência por conta de sua insuficiência física. Para além dessa insuficiência, existe uma bem mais radical que é a de situar-se no mundo cultural, num mundo de significações. O Outro é o parceiro imprescindível para guiar a criança em sua existência cultural, já que ele é o detentor das significações. Partindo dessa premissa, o autor considera que em seu nascimento cultural, as ações da criança adquirem significação primeiramente porque foram significadas pelo Outro. É a apropriação dos meios simbólicos que dá acesso à cultura de que a criança vai se apropriando. O desenvolvimento cultural, que é de natureza simbólica, só acontece por conta da mediação do Outro (PINO, 2005).

### **3.3.2 O papel do professor como mediador entre a criança e a cultura na Educação Infantil**

Tendo em vista que todas as relações com a cultura são mediadas, cabe-nos destacar que na Educação Infantil o maior responsável por essa mediação é o professor. É bem verdade que não só a ele cabe esse papel, no entanto, sobre ele repousa a responsabilidade de ser o principal gerador de mediações entre a criança e a cultura na escola infantil.

Sabemos que, como nos esclarece Bissoli (2007b, p. 2) “a atividade pedagógica na Educação Infantil não se caracteriza pela escolarização, transmissão de conteúdos”, mas por promover o enriquecimento e ampliação das experiências da criança com a cultura de modo geral, oportunizando a ela a inserção num mundo repleto de descobertas e de curiosidades. “O entorno da criança e o ser pessoa integrada nesse entorno são os grandes e fundamentais conteúdos da Educação Infantil” (BISSOLI, 2007b, p. 2). Nesse sentido, entendemos que para que o professor oportunize experiências culturais diversas às crianças é preciso que ele se permita também vivenciar diversas experiências com a cultura em geral, o que favoreceria seu trabalho dando elementos para promover tais experiências.

Para Mello (2006, p. 184), um dos grandes equívocos que permeiam as práticas na Educação Infantil e também do Ensino Fundamental é o de que as crianças “aprendem quando ouvem informações da professora ou quando executam atividades escolares pensadas pela professora para preencher o tempo da criança na escola [...]”. Essa forma equivocada de se entender o processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil desconsidera tanto o papel ativo da criança como o do professor, não permitindo que ambos sejam protagonistas

nesse processo. Segundo Mello (2006), a criança não é passiva no processo de aprendizagem, ela aprende justamente na medida em que é ativa nesse processo, quando atribui sentido ao que experimenta. Sendo assim, não é a quantidade de informação que a criança recebe o que garante a aprendizagem, mas sim o tempo que ela terá disponível para se apropriar dela pela sua atividade (MELLO, 2006, p. 185), como enfatiza

[...] A informação será apropriada apenas se a criança puder interpretá-la e expressá-la sob a forma de uma linguagem que torne objetiva esta sua compreensão – que pode ser a fala, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz de conta, uma dança ou mesmo um texto escrito numa situação em que, se as crianças não escrevem, a professora é a escriba da turma. É um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo esse que, na escola, é mediado pela professora e pelas outras crianças.

É muito comum se ouvir no meio escolar e até mesmo no acadêmico que o professor é “apenas” o mediador. O uso da palavra “apenas” atribui à mediação um caráter secundário e de menor valor dentro do processo de ensino. Dá-nos a ideia de que a criança não depende do ensino intencional para se desenvolver. O professor não é “apenas” o mediador. Ele é o mediador! Mediar não é pouca coisa. Exige planejamento, organização e intencionalidade; um olhar observador sensível e aguçado para aquilo que as crianças fazem, dizem e pelo que se interessam; demanda que se trabalhe com diversas áreas do conhecimento, sem que na Educação Infantil se trabalhe com disciplinas; envolve ter uma formação cultural que lhe permita estimular as crianças a se expressar de maneiras variadas; requer ser um criador de necessidades nas crianças a partir daquilo que já sabem e que precisa ser ampliado; prescinde que seja uma pessoa que atue em colaboração com a criança; implica que o professor seja uma pessoa curiosa, que questione como as coisas acontecem e como poderiam ser feitas de outra forma, e que acredite nas capacidades das crianças e lhes possibilite desenvolver muitas outras. Tudo isso para ser um mediador entre a criança e a cultura.

Um fato que é bem recorrente na Educação Infantil e que demonstra também a falta de conhecimento sobre o papel do professor como mediador se baseia em duas posturas muito adotadas pelos professores. A primeira postura diz respeito ao controle, por parte do professor, que escolhe o tema, o modo de fazer, os materiais e os tempos, decide tudo sem a participação das crianças, cabendo a elas apenas executarem o que ele ordena. Não existe, assim, uma mediação propriamente dita. Tudo já foi pensado e precisa somente ser seguido pelas crianças. Não são abertas oportunidades válidas de desenvolvimento. Por outro lado, podemos nos deparar, também, com aquele professor que por não querer ser controlador, deixa as crianças

completamente sem um norte durante as suas atividades, com o argumento de que elas são plenamente autônomas e capazes. Para esse professor, as crianças podem fazer tudo como quiserem. Mas, sem a intencionalidade de sua parte, tudo é muito espontâneo. Dessa feita, entendemos que nenhuma dessas posturas revela o papel mediador do professor. Uma centraliza nele todo o processo de ensino, e a outra atribui à criança a responsabilidade de fazer sozinha tudo aquilo que ainda necessita da mediação do adulto para fazer. Em ambos os casos a criança deixa de receber a instrução da qual necessita para se desenvolver e o professor deixa de exercer sua função educativa.

Diante da importância do papel do professor como mediador, nos apoiamos nos estudos de Vygotski (2014) sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento das crianças, para compreender melhor em que deve se basear um professor que tenha a intenção de realmente ser o mediador no processo de aprendizagem das crianças.

Vygotski (2014, p. 240) nos afirma que “a criança é capaz de realizar em colaboração muito mais que por si mesma [...]. Em colaboração, a criança resulta mais forte e mais inteligente que quando atua sozinha”. É nesse sentido que compreendemos a importância da mediação. Em colaboração, a criança e o professor conseguem ir mais além do que se estivessem atuando separadamente. É quando atua na zona de desenvolvimento iminente da criança, por meio da instrução, que o professor contribui para que o processo de aprendizagem se efetive. Mas o que significa dizer que o professor deve atuar na zona de desenvolvimento iminente da criança?

De acordo com Vygotski (2014) a zona de desenvolvimento iminente se determina por tudo aquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que em colaboração com outra pessoa conseguirá realizar. É na atividade com um parceiro mais experiente que a criança tem a possibilidade de aprender aquilo que já se encontra na iminência de aprender, mas que sozinha não teria as condições de fazê-lo. Sendo assim, aquilo que a criança consegue fazer hoje em colaboração, ou com a mediação do outro, será capaz de fazê-lo por si mesma posteriormente, passando para a sua zona de desenvolvimento atual.

É nesse contexto que a criança se desenvolve, por meio da instrução (ensino). Nesse movimento dinâmico entre aquilo que a criança já sabe e aquilo que está aprendendo em colaboração e pela mediação do professor que se promove o desenvolvimento, e não o contrário, como é bastante propalado. Até hoje muitos acreditam que primeiramente a criança precisa desenvolver certas capacidades, para que então possa aprender, não levando em conta que é

aquilo que vai aprendendo o que realmente promove o desenvolvimento e a formação de novas capacidades.

A instrução, que cabe ao professor, atuando na zona de desenvolvimento iminente é fundamental para que a criança se desenvolva. É ela, segundo Vygotski (2014), que arrasta o desenvolvimento. O professor, nessa perspectiva, não é aquele que leva a sua prática pedagógica na base da espontaneidade e nem aquele que centraliza em si todo o planejamento, mas aquele que consegue atuar com intencionalidade por meio da instrução. Existe, assim, uma relação entre instrução e desenvolvimento como é evidenciado por Vygotski (2014, p. 243),

[...] a instrução e o desenvolvimento não coincidem de forma direta, mas constituem dois processos que se encontram em relações mútuas muito complexas. A instrução unicamente é válida quando precede ao desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que estavam em estado de amadurecimento e permaneciam na zona de desenvolvimento iminente. Nisso consiste precisamente o papel principal da instrução no desenvolvimento.

Essa relação entre instrução e desenvolvimento já se estabelece desde a Educação Infantil, porém, o ensino não acontece nos moldes convencionais do Ensino Fundamental. Mello (2009) nos adverte quanto a nos precavermos sobre essa questão. Segundo a autora, é preciso considerar que, em cada etapa do desenvolvimento, a criança se relaciona de maneira diferente com o mundo, e isso faz com que em cada período desses ela tenha uma forma específica de aprender, que no caso da Educação Infantil, é pela atividade lúdica, e não é pela atividade de estudo. A atividade de estudo é a atividade principal da criança escolar, por isso não se deve organizar as atividades da Educação Infantil nesse sentido. Por mais que exista o ensino na Educação Infantil, as atividades não podem se basear em “tarefas sistemáticas que se assemelham à aula ou por meio da transmissão verbal de conhecimentos” (2009, p. 109). É preciso que o professor crie mediações, não dando aulas, mas propondo atividades que enriqueçam as experiências infantis, estimulando a curiosidade e o desejo de conhecer das crianças (MELLO, 2009, p. 111).

Para incidir sobre a zona de desenvolvimento iminente das crianças cabe ao professor, de acordo com Mello (2009, p.111)

[...] articular situações em que a criança realiza de forma independente a atividade e solicite ajuda para realizar o novo que ainda não é capaz de realizar sozinha e, assim, se prepare, com a ajuda direta do/a professor/a, para realizar essas atividades de forma independente num futuro próximo. Com esse mesmo espírito, o/a professor/a acompanha aqueles momentos de atividade

autônoma da criança e interfere para ampliar e enriquecer suas vivências a partir da observação e da intencionalidade que se sustenta no projeto pedagógico da creche ou da escola da infância.

É na perspectiva de um protagonismo compartilhado (MELLO, 2009) entre o professor e as crianças que devem ser estruturadas as mediações na Educação Infantil. Assim, ambos se desenvolvem, porque ambos aprendem coisas novas. É vivenciando a colaboração, compartilhando os saberes que cada um já possui, estabelecendo trocas, que garantimos um verdadeiro desenvolvimento. Seguindo essa mesma concepção, Bissoli (2007c) enfatiza o papel fundamental da mediação do professor como quem organiza as propostas de atividades junto às crianças, numa perspectiva de gestão partilhada entre eles. Nesse sentido, a tarefa mediadora do professor, segundo a autora é

[...] realizada tanto pela intervenção direta sobre os processos de aprendizagem da criança – quando o professor se posiciona como aquele que ensina, que faz com, que orienta – quanto pela organização das mediações. Isso significa que, na *gestão do envolvimento*, tarefa que se configura como fundamental numa perspectiva de partilha de fazeres e poderes, o professor ordena os espaços, os tempos dedicados a cada atividade, e as relações entre as crianças e demais partícipes do processo de co-construção de saberes, consolidando novas possibilidades de mediação. E as crianças assumem, aqui, a posição de sujeitos no próprio planejamento dos fazeres – pensando junto, partilhando objetivos que foram projetados pelo professor, mas são de todos –, o que garante a atividade.

Assim, ainda que o professor não esteja, todo tempo, ao lado de todas as crianças, em seus fazeres individuais e em grupo, através da forma como divide responsabilidades, organiza o espaço, os materiais de trabalho, o tempo a ser dedicado a cada atividade e os grupos, está, indiretamente, mediando a aproximação entre a criança e as objetivações humanas [...]. E, dessa forma, pode atuar, mais pontualmente, sobre as necessidades apresentadas por pequenos grupos ou por um só indivíduo. Não se abstém, assim, da participação essencial junto aos demais grupos ou às outras crianças, ainda que esta se dê, em determinados momentos, indiretamente. (BISSOLI, 2007c, p. 360-361, grifo da autora).

A maneira como são organizadas as atividades na Educação Infantil é fundamental para que se garanta a atuação na zona de desenvolvimento iminente de cada criança. O acompanhamento individualizado para perceber as necessidades de cada criança e o que ela já sabe sobre determinado tema ou experiência fica dificultado se houver uma gestão das atividades completamente centrada no professor, onde todos precisavam fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo. O professor fica completamente sobrecarregado e deixa de perceber as particularidades e as formas de compreender as coisas de cada um, porque está muito ocupado em controlar tudo sozinho. As crianças precisam ser ativas em seu processo de aprendizagem e

isso significa que podem e devem atuar participando da organização da atividade que estão realizando. Isso permite que o professor possa dar uma atenção mais individualizada a cada criança, atuando assim em sua zona de desenvolvimento iminente.

Nesse sentido, destacamos que a forma como o professor lida com o currículo/ proposta pedagógica, com o planejamento, com a organização dos espaços e tempos, e com a seleção dos materiais e ainda com o revezamento e a gestão de atividades individuais e em grupo, se reflete na garantia de condições para realizar a mediação necessária.

Um aspecto ainda merece destaque: as crianças também exercem, entre si, um papel mediador. Assim, quando o professor oportuniza o diálogo, o brinquedo livre, as atividades conjuntas (em grandes e pequenos grupos), aquelas crianças que possuem maior experiência em uma determinada atividade, ou que já aprenderam algo mais elaborado, podem colaborar com aquelas que ainda não se encontram no mesmo nível. Sabemos que o professor realiza uma mediação intencional e que tem um domínio dos conhecimentos que tornam sua função essencial. Isso não significa, entretanto, que devemos desconsiderar a importância que uma criança tem para o desenvolvimento da outra: elas aprendem muito e de maneira muitas vezes mais fácil, quando atuam conjuntamente.

Como a prática pedagógica pode favorecer a mediação do professor junto às crianças?

Sabemos que até hoje muitos dos currículos em que se baseiam as atividades da Educação Infantil não contemplam as reais necessidades e interesses das crianças. Muito do que se tem feito é fruto, como asseguram Barbosa e Horn (2008, p. 38) de currículos que “derivam-se de uma longa tradição que repete aquilo que vem sendo convencionalmente denominado de “interesses” das crianças de 0 a 6 anos”. Conforme as autoras, essa forma de currículo foi definida arbitrariamente com base em uma concepção de criança ideal e da divisão do conhecimento por áreas. Os currículos são constituídos por conteúdos fragmentados listados para serem doseadamente apresentados durante o ano escolar, formando assim o programa escolar para as crianças. Isso sem contar ainda com a “obrigatoriedade” de se trabalhar as datas comemorativas que acontecem durante o ano, sem o menor significado para as crianças (BARBOSA; HORN, 2008).

A repetição, ano após ano, de conteúdos que já se perpetuaram nas práticas da Educação Infantil como: o corpo humano, higiene, os animais, as plantas, os meios de transporte, as letras, os numerais, as formas geométricas, a casa, as cores, os órgãos dos sentidos e muito outros, tem limitado muito o acesso das crianças a um mundo repleto de coisas interessantes, de descobertas e curiosidades que podem ampliar o conhecimento de mundo das crianças. Não negamos que

dentro desses temas que citamos exista conteúdo interessante para ser trabalho, mas o que vemos na realidade é que eles são tratados de maneira bem simplificada e superficial e geralmente as crianças só constataam aquilo que já sabem.

Concordamos com Barbosa e Horn (2008, p. 35) que para que haja aprendizagem “o currículo [precisa ser] significativo para as crianças e também para os professores”. O currículo precisa deixar de ser uma mera repetição de conteúdos ano após ano. Segundo as autoras (BARBOSA; HORN, 2008, p. 36),

Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição.

É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências [...].

Quando o currículo é entendido dessa maneira, considerando as demandas que vão se apresentando entre os professores e as crianças, acreditamos que existam mais possibilidades de se efetivarem atividades mais significativas e que tenham sentido para as crianças. A velha lista de conteúdos já tão usada não terá mais lugar diante da imensidão de situações bem mais interessantes e de experiências que as crianças podem vivenciar a partir da mediação do professor. Nesse tipo de prática pedagógica, tanto os professores como as crianças ampliam seus conhecimentos em relação ao mundo em que vivemos e se apropriam cada vez mais da cultura. O trabalho não se torna repetitivo e enfadonho, pois sempre há algo novo a pesquisar, algo mais para aprender. É preciso, porém, ressaltar que nem só das demandas que vão se apresentando o currículo vai se constituindo. Cabe ao professor, também, criar novas necessidades nas crianças, mesmo que elas ainda não as indiquem diretamente, pois isso também é mediar. Digamos que nenhuma das crianças apresente o desejo de ouvir poemas, por exemplo, não será por isso que nós como professores deixaremos de ler poemas para elas e aproximá-las desse gênero textual. Como conhecedores da importância desse gênero textual para a formação de leitores, não ficaremos esperando que alguma criança se manifeste para que venhamos a trabalhar tal tipo de texto. Talvez esse seja um dos equívocos que acontecem quando se fala sobre a constituição do currículo. Não precisamos ficar esperando que tudo o que trabalharemos surja diretamente das crianças e nem devemos também ficar aficionados em uma lista de conteúdos já previamente determinados. É preciso estarmos atentos aos interesses

das crianças e, ao mesmo tempo, trazer novos elementos que possam contribuir para com seu processo de humanização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) representam para a Educação Infantil uma conquista em relação à questão curricular, que corrobora com o que temos discutido até aqui. Segundo Aquino e Vasconcelos (2012, p. 75) “[...] a concepção de currículo presente nesse documento não se pauta no conhecimento disciplinar e escolar, mas propõe um planejamento a partir das experiências e dos interesses das crianças [...]”. Os currículos padronizados, não conseguem atender as necessidades diante da diversidade cultural que temos e de todas as mudanças sociais que ocorram desde que os primeiros currículos foram criados até chegarmos aos nossos dias (AQUINO; VASCONCELOS, 2012).

O currículo tem relação direta com o planejamento das atividades. Para a Educação Infantil, consideramos que uma das maneiras que mais colabora para um planejamento que preze por contemplar as experiências das crianças e o seu enriquecimento é o trabalho com os projetos de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008). Os projetos, segundo as autoras, “[...] abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos pela humanidade de modo relacional e não-linear, proporcionando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35).

As crianças são muito inteligentes e curiosas, gostam de aprender sobre coisas interessantes. Animam-se diante de desafios para resolver situações e diante de problemas querem encontrar respostas que os solucionem. Das inquietações das crianças, das suas interrogações devem surgir os projetos, como também de seu encantamento por coisas que, muitas vezes, para nós adultos passam despercebidas. As situações reais e os problemas a serem solucionados devem ser a mola propulsora que origina os temas a serem trabalhados. Isso significa que não é uma lista de conteúdos o que norteia a organização da prática pedagógica na Educação Infantil, mas o movimento dinâmico entre aquilo que é significativo para as crianças naquele momento e tudo aquilo que o professor sabe que pode colaborar para o desenvolvimento da criança. Com seu olhar atento, o professor deve perceber o que as crianças vão manifestando em suas relações, em suas brincadeiras, em suas conversas e relatos, as indicações que elas dão para que vá inserindo outros interesses para além daqueles que já são bem visíveis e muitas vezes já verbalizados pelas crianças, criando novas necessidades. O professor, nesse cenário, não é alguém que tem sua prática baseada no espontaneísmo, muito

pelo contrário, é alguém que age com intencionalidade mediante as demandas que vão se apresentando e proporcionando às crianças o contato e experiências com a cultura. Por conta de não trabalhar com um currículo padronizado e nem com disciplinas preestabelecidas tem a necessidade que estar em constante busca pelo conhecimento. Barbosa e Horn (2008, p. 41) indicam que

[...] Quanto maior for o conhecimento do professor acerca do tema ou problema, maior será a profundidade e a dimensão do projeto. Esse conhecimento não precisa ser prévio, podendo ser construído ao longo do projeto, junto com as crianças, por meio de pesquisas, estudos, discussões e assessoria de colegas. [...] O professor precisa de um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios.

Nosso interesse em enfatizar a questão curricular se deve à relação que estabelecemos entre como se organiza a prática pedagógica na Educação Infantil e como essa organização se reflete nos processos de mediação que o professor faz junto às crianças, partindo de atividades que promovam a aprendizagem das crianças a partir sua zona de desenvolvimento iminente. A maneira como o professor planeja e organiza as atividades pode facilitar os processos de mediação ou não. Isso se reflete na maneira como ele lida com os tempos, os espaços, os materiais etc.

Como podemos notar há uma grande diferença entre o trabalho com conteúdos pré-definidos que não são significativos para as crianças e o trabalho que leve em consideração as experiências e os interesses das crianças, visando a ampliação de suas vivências com a cultura. Acreditamos que quando o planejamento está focado em atividades padronizadas em que se espera que todas as crianças deem as mesmas respostas, se limita bastante as possibilidades de mediação do professor. Em contrapartida, se considerarmos as necessidades das crianças e os interesses que elas nos apresentam, podemos atender juntamente àquilo que é cerne da Educação Infantil, que é o trabalho com as múltiplas linguagens, dentre elas a linguagem escrita. O que é preciso ter estabelecido são os objetivos para cada etapa da escolarização. Que capacidades são essenciais à Educação Infantil? O que pretendemos desenvolver nas crianças? É a partir dessa definição que cada professor pode organizar, com as crianças, os projetos de trabalho. Diferentes conteúdos podem levar ao desenvolvimento de uma mesma capacidade. Por isso, não é preciso que todos os professores de uma mesma etapa trabalhem os mesmos temas, ou os mesmos projetos. Trata-se de enriquecer a vida coletiva de cada turma e da escola como um todo.

O trabalho com as linguagens permite que o professor, juntamente com as crianças, transite por diversas temáticas utilizando as linguagens como forma de expressar o que vão aprendendo sobre elas. O mais importante, porém, é que quando uma criança se utiliza das linguagens para se expressar, não existe um padrão único de expressão, cada uma delas por mais que se valha da mesma linguagem que outro colega também esteja usando, concretiza sua forma de entender as coisas de uma maneira única, permitindo assim que se respeite a singularidade e cada um diante da diversidade da turma.

A escrita como as demais linguagens pode ser trabalhada a partir de qualquer interesse das crianças. Não existe um “conteúdo” específico para que seja explorada. Isso significa dizer que as atividades que envolvem a escrita são geradas a partir das situações em que elas são necessárias, podendo estar presentes em qualquer tema que se estiver abordando, ao contrário do trabalho com fichas padronizadas que focam apenas o treino de escrita com exercícios pré-definidos que não estão contextualizados. Nossa intenção em discorrer um pouco sobre a organização da prática pedagógica se deve ao fato de que a aproximação das crianças com a cultura escrita na Educação Infantil, pela mediação do professor, está atrelada também à forma de planejamento que ele adota.

Quando se pensa no trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil é preciso que se tenha clareza de que, se queremos que as crianças formem bases para escrever e ler desde o início e se apropriem da escrita como forma de expressão, o trabalho com as linguagens é fundamental, como nos alerta Mello (mimeo, 2007). Quando a criança tem possibilidade de se expressar de várias maneiras diferentes, está se formando uma das bases mais importantes para a leitura e a escrita que é a necessidade de expressão, afinal, se escreve para expressar algo. Nesse sentido, a necessidade de expressão, como explicita Mello (mimeo, 2007, p. 10) “[...] surge a partir do que as crianças veem, ouvem, vivem, descobrem, e aprendem”.

Considerando essa afirmação da autora, percebemos que o conteúdo que vai ser escrito, expresso pelo desenho, pela pintura, pela modelagem etc. não surge de uma lista padrão de conteúdos, mas das situações reais em que a criança está inserida tanto na escola como fora dela, tendo o professor como a pessoa que age intencionalmente, complexificando cada situação dessas. De acordo com a autora, “não começamos propondo atividades de escrita para as crianças, mas estimulando seu desejo de expressão e sua expressão em diferentes linguagens” (MELLO, 2007, mimeo, p. 8).

Partindo da perspectiva do trabalho com as linguagens na Educação Infantil, dentre elas a linguagem escrita, traremos, nesse momento, um episódio registrado por nós durante a

pesquisa, que acreditamos exemplificar bem as oportunidades que surgem para que o trabalho com a linguagem escrita seja feito, a partir de uma experiência real das crianças ao visitarem o zoológico da cidade. Como dissemos anteriormente, a escrita pode ser explorada com base em qualquer situação que esteja sendo trabalhada com as crianças.

Durante a pesquisa acompanhamos uma visita das crianças da turma de referência ao zoológico da cidade. Essa visita já tinha sido agendada pela diretora para que todas as crianças da escola pudessem conhecer o zoológico e assim aconteceu. As crianças estavam animadíssimas com a oportunidade de ver os animais bem de perto.

Desde que descem do ônibus as crianças começam a observar tudo que está ao seu redor, a entrada do zoológico, o chafariz, os soldados que lá trabalham, as árvores etc. Como percebemos que as crianças estão bem interessadas em tudo que veem, oferecemos nossa câmera fotográfica para que elas registrem aquilo que acharem mais interessante. Fazemos, então, um revezamento do uso da câmera para que todos possam utilizá-la até o final da visita. Manoel está bem próximo de nós e resolvemos lhe dar a câmera para que ele inicie os registros. Ele logo nos diz: “Agora eu serei o fotográfico!”, com muito entusiasmo. Dizemos a ele que será o fotografo sim. Ensinamo-lo como usar a câmera rapidamente e ele inicia as fotografias. Nós também fazemos nossos registros filmando a visita e fotografando com outro equipamento.

A Professora Daniela inicia com as crianças a visita começando pelo espaço onde ficam os jabutis. As crianças logo dizem: “Olha a tartaruga!” Nesse momento, ficamos esperando que Daniela chame a atenção para o nome do animal que consta nas placas de identificação, onde está escrito JABUTI e não tartaruga. Indicamos a ela que leia a placa para as crianças, alertando-os sobre o nome verdadeiro e assim ela faz, no entanto, ficam no ar as reais diferenças entre tartarugas e jabutis que poderiam ser exploradas. Dizemos a ela que é preciso em algum momento explicar essas diferenças, e ela afirma que precisaria pesquisar isso com calma. Sendo assim, anotamos no caderno de campo essa situação para depois conversar com Daniela, mas sentimos que tanto ela como as crianças não tenham trazido nenhum material para registrar suas descobertas e suas dúvidas também. Desse momento em diante, Daniela passa a ler algumas placas para as crianças, repassando para elas as informações sobre as principais características dos animais observados. As próprias crianças começam a perceber que o que está escrito nas placas pode lhes trazer informações e passam a recorrer a elas fazendo suas tentativas de leitura e também a pedir que a professora as leia.

Seguindo adiante, as crianças se deparam com as onças e se encantam ao ver a onça pintada e a onça preta. José logo diz que elas são carnívoras. Fico, então, atenta para ver o que Daniela iria comentar ou perguntar sobre a afirmação de José, mas ela só confirma o que ele disse e logo se dirige com as crianças para ver outros animais. Chegamos ao tanque das cobras e Daniela fala às crianças que o nome

da cobra é sucuri. Todos ficam observando por um tempo o movimento das cobras e especulando se uma delas está esperando filhote, pois acham a sua barriga muito grande.

Passamos, então, para espaço das aves. As crianças ficam eufóricas correndo ao redor do viveiro para acompanhar o voo das aves. Lá estão o gavião que é logo identificado pelas crianças, a arara canga e a arara canindé. Mais uma vez a professora lê para as crianças o que está escrito na placa e seguimos em frente. Tatiana logo fala bem alto: “Olha só uma Pepa grandona, tia!”, ao visualizar uma paca. Outra criança ainda diz: “Ela está na garagem dela”, ao ver que a paca entra numa espécie de toca.

Continuando nossa caminhada, encontramos a cutia e Elias se aproxima da placa e lê: CU – TI –A. Ele afirma à professora que é a mesma da brincadeira “Corre cutia”, e Daniela confirma que sim. Logo ouvimos outra criança falando bem alto: “Olha um javali!”. Nesse momento, Daniela lê para as crianças o aviso que diz: “Animal selvagem, não passe da barra”. As crianças apontam para a placa indicando o nome dele. Elas apontam para o nome que está na placa que é QUEIXADA, mas dizem JAVALI. Daniela pergunta o que é um animal selvagem e somente uma criança responde dizendo que ele é um animal que se alimenta de carne. Daniela mostra para as crianças que na placa está escrito que a Queixada é um animal onívoro, mas não se comenta nada sobre o que significa ser um animal onívoro. José diz que um animal selvagem é aquele que fica dormindo durante o dia e que caça durante a noite. E nenhum comentário é feito.

Continuamos avançando na observação dos animais e chegamos à jaula do Quati. Ao vê-lo, Elias diz: “Olha o Suricato!”. Daniela lhe pergunta onde ele ouviu esse nome e ele responde que foi no filme do Rei Leão. Seguimos e chegamos à área dos macacos. Algumas crianças queriam saber se os macacos eram macacos-prego. Manoel diz para verem na placa. As crianças ficam maravilhadas ao ver os macacos se pendurando nos galhos pelo rabo. Elias também quer saber se os macacos são macacos-prego e então a Professora Daniela sugere que ele tente ler na placa para saber se são ou não. Ele lê: “MA- CA-CO A-RA...? Não sei o resto...” e Daniela lê para ele: MACACO-ARANHA.

Manoel, que já tinha se afastado do grupo, corre em nossa direção e diz que achou a anta. As crianças dizem que o pai é preto e a mãe é douradinha. Daniela pergunta a Manoel como ele sabe quem é o macho? Ele diz que o macho é mais forte. Nesse momento, perguntamos a ele se tem alguma outra coisa que possa diferenciar o macho da fêmea, e apontamos para os testículos do animal para que ele perceba a diferença, mas ele não usa isso como critério. Elias pede para Daniela ajudá-lo a ler a placa e pergunta: “Como é A e N?” Daniela responde que é AN, e ele logo diz ANTA! Fica todo feliz com sua descoberta. Luís olha para o macho e diz: “Ele tem três bumbuns”, apontado para as nádegas juntamente com os testículos do animal.

Aproximamos-nos, então, de um pequeno lago onde ficam os jacarés. Mário logo fala bem alto olhando para a placa: “Jacaré é com J”. Lemos na placa que a fêmea do jacaré coloca de 30 a 60 ovos durante a estação seca e depois perguntamos se eles sabem como nascem os jacarés. Uma criança me responde que é da barriga da mãe, mas Elias diz: “Não, é do ovo! Está dizendo aqui na placa”.

Chegamos à jaula de um outro macaco que não tinha placa de identificação, mas Elias diz que é um orangotango. Daniela lhe pergunta como ele sabe que é um orangotango e ele diz que todos os orangotangos são assim.

Finalizando o passeio, passamos pelo macaco-prego. Manoel lê a placa: MA- CA- CO, mas não consegue ler a palavra prego. Passamos, então, por uma outra ave e Daniela pede para que Elias tente ler a placa. Ele e José leem: “PA- PA-GA-IO”. Na placa está escrito Papagaio do Mangue.

Enfim, a visita se encerra, mas ainda havia animais para serem vistos, porém o tempo não era suficiente. As crianças precisavam tomar o lanche e voltar para a escola. Nossa turma foi a última a chegar ao ponto de concentração onde já estavam todos a nos esperar, fomos a turma que mais demorou na observação. Na realidade ainda era preciso mais tempo para que pudéssemos fazer a observação de cada animal e suas características com mais calma. (Diário de campo, 17 de setembro de 2014).

Fizemos questão de relatar esse episódio por reconhecer que nele se apresentam vários aspectos importantes referentes à mediação (ou não) de um professor junto às suas crianças na Educação Infantil, no tocante ao trabalho com as linguagens e, mais especificamente, em relação à escrita.

Acreditamos que todas as atividades que envolvem a saída das crianças para outro espaço demandam uma dedicação a mais da professora para que se realize. Ao contrário do que muitas pessoas podem pensar, as crianças não estão “apenas” passeando. Há, na verdade, todo um objetivo planejado e que se pretende alcançar com essa atividade, o que exige um alto grau de intencionalidade do professor para o antes, o durante e o depois da atividade em si. A atividade, tanto para as crianças como para o professor, não começa na saída da escola para determinado local e nem termina ao retornar para ela. Deve-se sempre pensar em um processo e não em uma ação que em si mesma se esgota quando é tratada de forma aligeirada. É nesse sentido que Gonzaga (2011, p. 48) nos sinaliza “[...] que nenhum espaço, por si só promove aprendizagem, esta vai depender da mediação e da intencionalidade do professor”. Portanto, cabe ao professor fazer um planejamento que contemple todos os momentos de desdobramento desse tipo de atividade. Esse planejamento, segundo Gonzaga (2011), requer que o professor “[...] conheça o local, reconheça elementos possíveis a serem trabalhados [...], faça um planejamento com objetivos claros, estude sobre os recursos existentes no local, não para posicionar-se como o detentor do saber, mas para estar apto a ajudar os estudantes [crianças]”.

Em relação a essa atividade relatada acima, é sabido que esta visita já estava agendada há algum tempo, o que nos indica que, nesse caso, haveria a possibilidade por parte da professora de fazer uma pesquisa ou um breve estudo prévio sobre a temática a ser abordada e

até mesmo fazer uma visita de reconhecimento do local. Acreditamos que isso lhe daria mais propriedade e conteúdo para responder as perguntas que poderiam surgir por parte das crianças no momento da visita, permitindo mais brechas para provocar as crianças diante da observação feita, não se isentando, é claro, que outras perguntas só pudessem ser respondidas posteriormente. Faz-se essencial que, ao sair da escola com as crianças, se tenha o conhecimento sobre o local a ser visitado, o que encontraremos por lá, quais as possibilidades de ensino que ele nos apresenta. Tudo deve ser levado em consideração para que a mediação do professor seja a melhor possível, já que ele poderá fazer uma antecipação para si mesmo das oportunidades de atuação que terá, possibilitando, assim, que à medida que as crianças tenham contato com o local ele já vá lançando alguns questionamentos, fazendo perguntas, e estimulando as crianças a pensarem e agirem para além daquilo que já sabem.

Considerando as atividades de pré-visita que poderiam ter sido realizadas com as crianças, percebemos que a escrita já se revelaria desde então nesses momentos anteriores, ao professor fazer uma roda de conversa com as crianças para coletivamente elaborarem um roteiro de observação para ser levado ao zoológico, tendo a professora como escriba. Ao utilizar o roteiro, as crianças já poderiam ter contato com a escrita em sua função de registrar o que foi observado para que posteriormente pudessem conversar em sua sala sobre aquilo que viram e, a partir desses registros, muitas outras atividades poderiam ser desencadeadas, além da própria confecção de seus crachás de identificação.

Os registros, considerados por Lopes (2009) como elemento imprescindível ao trabalho da Educação Infantil, precisam ser feitos para que muitos pontos significativos não se percam no processo. Nesse sentido, sentimos falta, como já mencionamos anteriormente, que Daniela tivesse trazido alguma espécie de material para fazer os registros necessários, onde pudesse anotar as perguntas das crianças que precisariam ser respondidas depois, onde também anotasse as falas mais interessantes das crianças e fatos que lhes chamaram atenção, suas impressões e dúvidas, para que discutisse e ampliasse posteriormente o conhecimento das crianças sobre os animais, dentre outras coisas. Além disso, o fato de escrever tendo as crianças como testemunhas dessa escrita contribui para que elas percebam que a escrita serve para registrar aquilo que se quer lembrar depois. A atitude de escrever em frente às crianças permite que elas visualizem um comportamento de quem escreve e percebam por que faz isso.

Já no zoológico é possível notar o quanto a escrita estava presente totalmente atrelada ao estudo do tema dos animais. A partir do momento em que Daniela passa a consultar as placas de identificação dos animais à frente das crianças, se abre para elas um leque de possibilidades

de aproximação com a escrita. As crianças rapidamente já recorrem às placas para procurar as informações que lhes interessam, entendem a escrita em sua função social de comunicar. Como ainda não conseguem fazer a leitura convencional, sabem que podem contar com a professora para que ela faça a leitura para elas. As crianças reconhecem que a professora é a portadora do signo escrito e é a mediadora entre eles e esse signo, dando a significação necessária nesse momento. Algumas crianças, nesse momento, também fazem suas tentativas de leitura, procuram decodificar as palavras e, quando percebem que não conseguem sozinhas, pedem auxílio à professora. Porém, o mais importante nesse momento é que as crianças tiveram contato com a escrita em sua essência, o que contribui para seu processo de apropriação dessa linguagem. A visualização das placas proporcionou também às crianças o contato com mais um gênero textual – texto informativo – que tem seu formato específico, diferente de um convite, de uma história e de outros gêneros. No entanto, esse contato poderia ter sido mais explorado, já que as crianças estavam atribuindo um significado para essa escrita, tendo-a como uma referência sobre os animais. Acreditamos que as placas poderiam ter sido fotografadas para que na escola fosse retomado o que nelas estava escrito, que poderiam ser exibidas para as crianças em uma apresentação de slides, por exemplo. As placas continham algumas informações sobre os animais como: nome comum e científico, principais características, reprodução, hábitos, alimentação, peso/comprimento/idade e distribuição geográfica. Tanto a escrita como as informações sobre os animais poderiam ser aprofundadas e enriquecidas com a mediação do professor junto às crianças, nessa retomada, podendo também nesses momentos surgir outras perguntas e curiosidades por parte das crianças, possibilitando que outras aprendizagens acontecessem, além das já evidenciadas. É por isso que continuamos insistindo que a escrita pode estar vinculada a qualquer temática que se esteja enfocada no processo de ensino. Nessa perspectiva, Vygotski (2012a, p. 201, tradução nossa) declara que “[...] o ensino deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam necessárias de alguma forma para a criança”.

A partir de tudo o que as crianças puderam observar no zoológico, acreditamos que surge a necessidade de registro por parte das crianças, para que não venham a esquecer o que fizeram, para que possam mostrar a sua família e às outras pessoas pelo que passaram, sobre o que aprenderam. Essa necessidade precisa ser estimulada pela mediação do professor. É ele o responsável em fomentar o desejo de registro e de expressão nas crianças. É a partir dessa necessidade que o trabalho com as linguagens vai sendo realizado.

As crianças poderiam se expressar de várias maneiras, dentre elas citamos algumas que a nosso ver são compatíveis com a visão de Educação Infantil que temos: a produção de um

álbum ilustrado pelas crianças sobre os animais do zoológico com as informações coletadas; a confecção de um fichário com os nomes dos animais (se a turma já possuísse um fichário bastava acrescentar os nomes dos animais as outras palavras que já constassem nele); produção de uma história coletiva; um painel do tipo “o que descobrimos sobre os animais” para registrar as descobertas de cada criança; a exposição das fotos que as próprias crianças tiravam no zoológico e, atrelada a ela, a produção de um convite para que as outras crianças da escola pudessem vir ver as fotos; a construção de uma maquete do zoológico usando materiais diversos, dentre eles a massa de modelar, onde as crianças produzissem também as plaquinhas com os nomes dos animais, que poderia ser exposta no mesmo dia da exposição das fotos etc.

Podemos notar que em todas essas atividades a escrita está presente, porém as outras linguagens também perpassam por ela, atuando conjuntamente. Temos assim a presença do desenho, da pintura, da dobradura, da modelagem, do recorte e da colagem, por exemplo, que vão se unindo ao registro escrito dando um toque todo especial à produção da turma. Vale ressaltar, porém, que não devemos saturar as crianças com um único tema deixando todos os seus demais interesses de lado. As crianças precisam ser ativas no processo, por isso, tudo que esteja sendo feito precisa ter significado e sentido para elas. Elas precisam também brincar, ter tempo livre para estarem com seus pares, ouvir histórias e participar de todas as demais atividades que se apresentarem no decorrer da rotina da Educação Infantil. Não é porque está se tratando sobre os animais que tudo o que se faz com a criança deve estar atrelado a isso, até porque se pode estar trabalhando outros projetos ao mesmo tempo.

Devemos ter de consciência que não esgotaremos com as crianças tudo sobre o que estamos pesquisando. Aqui demos algumas sugestões, mas isso não significa que todas precisem ser realizadas, é preciso ter sensibilidade para ver até onde as crianças mantêm o interesse pelo tema e até mesmo para perceber as demandas que elas mesmas vão apresentando, que podem desencadear outras atividades que não citamos aqui. Não há como prever desde o início tudo o que irá acontecer até o final do processo. Muitas vezes aparecem situações consideradas inusitadas em que as crianças nos revelam interessantes maneiras de seu pensar e de como compreendem as coisas. É sempre preciso lembrar que a criança pré-escolar tem um olhar lúdico sobre o mundo, que, para ela, é muito mais importante viver o processo em si mesmo do que ter um produto final como resultado. Ao mesmo tempo, as crianças também se envolvem bastante nas atividades produtivas, citadas por Mukhina (1995) como as atividades plásticas, (desenho, a modelagem, o recorte, a colagem, a pintura, etc.) e as atividades construtivas (de acordo com um modelo, de acordo com condições prévias, segundo as ideias

próprias). Nessas atividades as crianças desenvolvem sua capacidade de atenção, de planejamento, e a criatividade, dentre outras, principalmente se podem se expressar por meio delas.

No caso de Daniela, posteriormente à visita ao zoológico, a professora exibiu para as crianças em slides as fotos que elas mesmas tiraram e foi encaminhando as crianças para que comentassem sobre essas fotos; juntamente com as crianças produziu um texto coletivo com o objetivo de registrar o relato das crianças sobre a visita; pediu também que as crianças desenhassem o que mais lhes havia chamado a atenção e que escrevessem da sua maneira o que desenharam. Depois de as crianças terminarem os desenhos, ela sentou-se individualmente com cada um para que dissessem a ela o que haviam desenhado e foi escrevendo ao lado de cada desenho o que as crianças diziam. Para além disso, sentimos a ausência de conversas e pesquisas que realmente ampliassem o conhecimento das crianças sobre os animais, o que para nós ficou em aberto. Era preciso considerar as falas das crianças quando tentaram explicar o que é um animal carnívoro, um selvagem, e um animal onívoro; o fato de alguns animais nascerem de ovos e outros não; as relações que as crianças fizeram de alguns animais com desenhos animados e o outros comentários que elas fizeram que indicam a necessidade da instrução do professor para oportunizar às crianças conhecimentos para além do senso comum.

Para além dos comentários que as crianças fizeram, era importante que a professora provocasse as crianças para que sentissem a necessidade de saber sobre os animais. Isso significa que o professor de Educação Infantil, mesmo não trabalhando com uma organização disciplinar, precisa ter e/ou buscar conhecimentos científicos de diversas naturezas para que possa fazer um trabalho de qualidade junto às crianças, evitando, assim, um trabalho superficial que não promova aprendizagem, que fique em uma mera constatação do que as crianças já sabem, pois sendo assim a atuação na zona de desenvolvimento iminente das crianças não se efetiva.

### **3.3.3 A mediação em relação à escrita**

Para nos apropriarmos da escrita, precisamos nos objetivar nela. Isso significa que a escrita é uma objetivação humana complexa que permite nos expressarmos por meio dela, e é justamente nesse processo de expressão (objetivação) que nos apropriamos dela. De acordo com Leontiev (2004), para que venhamos a nos apropriar de algo é preciso que o utilizemos na atividade para que ele foi criado. Essa compreensão nos serve de base para que afirmemos que

desde a Educação Infantil é preciso que as atividades de escrita tenham por fundamento a expressão das crianças. É nesse sentido que insistimos em afirmar que os treinos de escrita não são indicados como a maneira de aproximar as crianças da escrita, já que os mesmos não revelam nenhuma possibilidade de expressão (objetivação), e não havendo a expressão por meio dessa atividade, conseqüentemente o processo de apropriação estará comprometido, pois a criança poderá até se apropriar da técnica da escrita, mas não de sua função.

Com o intuito de nos aproximarmos um pouco da maneira como as professoras compreendem seu papel mediador no processo de apropriação da escrita, pedimos que elas nos descrevessem como organizam as atividades de escrita junto às crianças, como segue:

Professora Isabele: Vou falar de uma prática minha. Por exemplo, eu conto uma história, depois peço que eles façam um desenho, eu também faço o meu desenho na lousa [...]. Digo para eles, então, escreverem o nome do que eles desenharam. Sendo assim, eles vão ficar mais familiarizados com as palavras. [...]

Pesquisadora: Como é essa escrita?

Professora Isabele: É bastão.

Pesquisadora: Não me refiro ao tipo de letra, e sim como eles escrevem.

Professora Isabele: Eu escrevo lá na lousa e eles escrevem na atividade deles.

Pesquisadora: Isso é escrita ou cópia?

Professora Isabele: Cópia, mas de certa forma acaba sendo significativo para eles.

Pesquisadora: Então a criança não parte das hipóteses e nem faz tentativas para tentar escrever, é isso?

Professora Isabele: Não. Eu coloco na lousa e ela escreve.

Professora Daniela: Eu faço um pouco assim como ela falou (referindo-se à Professora Isabele). Conto uma história, ou parto de uma música e peço para eles fazerem desenhos e nesses desenhos eu peço para eles escreverem alguma coisa daquele desenho. Mas aí já deixo eles escreverem do jeito deles. Depois que eles escreveram do jeito deles, eu vou de um por um perguntando o que eles escreveram, eles falam e eu escrevo com a minha letra embaixo do que eles escreveram, mostrando para eles como é e lendo, para eles verem as diferenças e por fim eu coloco no quadro para todos verem.

Nessa questão do meu papel na organização acredito que seja de estimular e de mediar o processo na parte de escrita também. Eu me considero a portadora de escrita deles. Como eles ainda não sabem escrever e eu estou ainda começando a trabalhar a produção de textos com eles, eles vão falando e eu vou estimulando, jogando perguntas, instigando através de perguntas, e tudo o que eles vão falando eu vou escrevendo.

Professora Gabriela: É complicado mesmo. Parte de mim. O processo é como eu falei da leitura, eu tenho que fazer todo o estímulo de... parte de mim, para eles copiarem, depois eles [vão] tentando fazer

só a escrita por meio do que eu falo, depois copiar e copiar mesmo, as sílabas, as letras, copiar várias vezes para desenvolver mesmo até a motricidade, para ter coordenação mais firme. Busco, também, fazer esse desenvolvimento para eles terem controle mesmo de fazer a letra e usar o papel da forma correta.

Tanto a Professora Isabele como a professora Daniela nos indicam na descrição que fizeram de uma de suas práticas que para dar o pontapé inicial para uma atividade de escrita, elas se utilizam de um texto, que nas situações citadas por elas, são as histórias e as músicas. Após a apresentação do texto, as professoras pedem que as crianças façam desenhos relacionados a ele e, escrevam para cada desenho feito uma palavra correspondente. Assim, elas consideram estar trabalhando a escrita por meio das palavras que as crianças escrevem. Apesar de que no início as duas professoras partem do mesmo princípio, existe uma diferença em como elas dão prosseguimento à “atividade”. A professora Daniela pede e incentiva que as crianças façam a tentativa de escrita das palavras usando suas hipóteses, já a professora Isabele não possibilita que as crianças façam essas tentativas, ela mesma escreve para as crianças as palavras na lousa, que são copiadas por elas. Quando a professora Daniela permite que as crianças tentem escrever as palavras, ela tem a oportunidade de observar que tipo de hipóteses de escrita as crianças estão utilizando, sendo assim quando ela escreve a palavra de maneira correta para a criança ver, abaixo da palavra que a criança escreveu, ela dá à criança a oportunidade de comparar as escritas, permitindo que elas visualizem as semelhanças e as diferenças, que de certo modo podem contribuir para que elas percebam como se escreve cada palavra. O fato de as crianças fazerem suas tentativas de escrita permite que a professora atue a partir do que a criança já sabe e amplie esse conhecimento. De certa forma ela atua na zona de desenvolvimento iminente da criança, com relação às suas hipóteses de escrita. Quando a professora Isabele pede que as crianças apenas copiem da lousa as palavras referentes aos seus desenhos, ela não tem a oportunidade de visualizar o que a criança já sabem sobre a escrita das palavras e nem tem como atuar ampliando esse conhecimento, pois o fato de as crianças copiarem tudo corretamente não significa que realmente estejam entendendo o que estão fazendo.

Percebemos que ambas as professoras fizeram a mediação em relação à escrita no sentido de interposição entre a criança e esta linguagem por meio do uso de signos, mas com foco bem diferente em relação ao papel ativo da criança, já que uma permitia que as crianças fizessem suas tentativas de escrita e a outra não. É preciso ter consciência que as crianças

precisam ter uma posição ativa no processo de apropriação da escrita, e cabe ao professor dar a elas essa oportunidade.

Mesmo as professoras se utilizando de textos ainda não é possível considerar que a escrita esteja sendo trabalhada em sua essência. Ainda podemos ver que o treino viso-motor está presente em um caso. Já no outro, mesmo que a professora tenha procurado inovar pedindo que as crianças escrevam palavras por conta própria, podendo acompanhar suas hipóteses, a escrita ainda está descontextualizada e não se apresenta ainda um sentido para a criança, já que o desenho já seria a expressão da criança em relação ao material lido ou à música.

A prática de se fazer um desenho a partir de uma história ou de outro tipo de texto para que a criança escreva sobre esse desenho tem sido bem frequente na Educação Infantil. Não desconsideramos que essa prática possibilite que a criança tenha certo contato com a escrita de palavras soltas as quais tenta grafar, mas ela não representa toda a potencialidade do trabalho com a escrita na Educação Infantil. Consideramos que esse tipo de “atividade” pode ser feita, mas é importante que ela não seja o foco do trabalho com a escrita. Acreditamos que o papel mediador do professor em relação à apropriação da escrita pela criança vai muito além desse tipo de “atividade”. O professor que atua intencionalmente sendo conhecedor de que a escrita é uma forma de expressão organizará situações em que a criança tenha a real necessidade de escrever. Nesse tipo de “atividade” citada pelas professoras não existe uma real necessidade de escrita. Trata-se muito mais um pretexto de escrita do que de uma necessidade.

A própria professora Daniela sinaliza em sua fala seu papel como mediadora destacando a produção de texto junto às crianças. Notamos em sua fala que para que as crianças produzam um texto coletivo, por exemplo, é preciso que o professor estimule, instigue, faça perguntas às crianças para que o texto seja produzido. Um trabalho lado a lado permite que a criança tenha contato com a dimensão discursiva do texto, o que está muito além do trabalho com as palavras soltas. Esses textos surgem de necessidades que vão se apresentando no dia a dia das crianças na escola e contribuem muito para que as crianças comecem a perceber a escrita como algo que está presente em sua vida e a que podem recorrer quando quiserem expressar o que pensam. Nesse sentido, tanto a professora como as crianças trabalham juntas, todas são ativas, e é em atividade que aprendemos e conseqüentemente nos desenvolvemos.

Quanto ao relato que a professora Gabriela faz sobre como organiza as atividades com a escrita, nesse momento ela não cita o uso de texto para desencadear o trabalho, apesar de tê-lo citado em alguns momentos da Entrevista coletiva. Em sua fala, é bem enfática em dizer que todo o estímulo para o trabalho com a escrita parte completamente dela. É ela quem escolhe as

letras ou sílabas ou ainda as palavras que as crianças terão que copiar várias vezes para desenvolverem a coordenação motora, para aprenderem a palavra, a sílaba ou as letras em questão, que as levarão a aprender a escrever.

A antecipação das práticas de alfabetização na Educação Infantil se revela na prática descrita pela professora Gabriela. A função social da escrita fica totalmente encoberta pela técnica e pela identificação das letras e sons, apesar de se esforçar ao máximo para que as crianças escrevam, de acordo com sua concepção de escrita e também de leitura. Apresenta-se nesse caso, a necessidade da criança ter garantido seu papel ativo no processo de apropriação da escrita, o que não se efetiva já que codificar e decodificar os códigos escritos não pode ser considerado como oportunidade da criança ser sujeito ativo nesse processo. Acreditamos que se todo o esforço que a professora despende e o tempo que dedica e se esmera para organizar as “atividades” que propõe às crianças, da melhor maneira possível a partir daquilo que sabe fazer, como pudemos testemunhar em nossas observações, fosse revestido da verdadeira concepção do que realmente seja escrever, haveriam grandes possibilidades e um bom potencial para que a prática pedagógica conseguisse bons resultados.

Diante do que temos discutido sobre o papel mediador do professor e diante do que discutimos na Entrevista coletiva e do processo de reflexão que intentamos deflagrar nas professoras participantes, tivemos o objetivo de finalizá-lo levando as professoras a pensarem um pouco sobre o que elas acreditam ser necessário redimensionar seus procedimentos metodológicos em relação às práticas de escrita, ou mesmo se elas acreditavam que até então estariam alcançando os objetivos que desejados?

Professora Isabele: Eu preciso redimensionar, eu quero mais. Está alcançando os objetivos, mas eu sei que preciso melhorar as minhas práticas de leitura e escrita com as crianças, porque vejo que se torna lenta a aprendizagem deles, eles precisariam de mais estímulos.

Pesquisadora: Você teria noção do que deveria mudar?

Professora Isabele: Uma questão é a dos gêneros textuais trazendo para essas experiências do plano, eu preciso trazer mais coisas assim, porque tem muita coisa para ser usada na educação infantil que eu não trouxe esse ano para eles, e o ano já está acabando e eu penso que essas ideias que estão aqui na minha cabeça de colocar os meus planos com esse direcionamento, de trazer receita e fazer com eles, a bula de remédio, encartes, rótulos, eu preciso fazer isso.

Professora Daniela: Sim, preciso buscar realmente outras formas de trabalhar os suportes [textuais], porque às vezes nós nos limitamos a somente uma coisa. Pesquisar mais, acho que para trabalhar essas outras questões aí você precisa estar por dentro, é preciso pesquisar e aprender. Tipo a situação que vivi

lá no zoológico, tinham coisas que eles me perguntavam sobre os animais eu me via muitas vezes perdida sem saber o que dizer porque eu não sabia[...]

Professora Gabriela: Eu tenho vontade de buscar sim por novos meios...

Pesquisadora: Que na realidade não são novos...

Professora Gabriela: Para nós sim...

Professora Daniela: Não são novos, mas são desconhecidos.

Professora Gabriela: Percebo que na maioria é dessa forma.

Pesquisadora: O que você apontaria como algo que deve ser mudado?

Professora Gabriela: Eu vou ser bem sincera, do jeito que eu trabalho, como eu já disse a grande maioria do meu processo é tradicional, eu consigo sim resultados, os objetivos são alcançados, mas eu acho que o que pode melhorar é justamente o fato de tornar talvez o meio mais atrativo para eles, [...] eu poderia na questão do método mesmo, no jeito de colocar essa escrita, os modos de usar a leitura, os modos de tornar esse processo mais suave. [...] mas eu tenho esse jeito porque infelizmente, como a professora Isabele colocou, nós ainda temos essa cobrança por esse resultado de que no final das contas eles têm mesmo que mostrar isso, eles vão sair daqui e ir para uma escola particular que talvez peça para eles fazerem uma prova, que acontece e que já aconteceu comigo, de uma mãe que me disse que lá na escola que uma ex-aluna nossa está, ela é elogiada demais porque ela passou bem na prova, a maioria das crianças vai pra cá pra perto mesmo, mas assim se for porque que ele não vai poder competir com um aluno lá do X ou da Y (escolas particulares conceituadas de Manaus)...então assim, como eu tenho esse resultado, eu tento sim ajudá-los a competirem com qualquer outro. Como eu sempre falei, e já falei outras vezes com a pedagoga... o meu filho começou a estudar numa escola tradicional, até porque na escola particular, queira ou não, você tem que mostrar esse resultado, não só para a concorrência como para o pai que está pagando, então o meu filho foi ensinado no modo tradicional, sempre teve bons resultados e continua tendo, na escola tem sempre méritos e tal [...]

A partir da fala das professoras podemos refletir que cada uma apresentou algum aspecto em que gostaria de redimensionar em sua prática com relação ao trabalho com a escrita. No caso da professora Isabele, seu foco está na questão da necessidade de trabalho com os gêneros textuais, cujo trabalho é indicado nas experiências que são apresentadas dentro das DCNEI (BRASIL, 2010) como ela destaca, mas que como sabemos muito antes das Diretrizes os colocarem como parte das experiências que as crianças precisam ter para se desenvolverem, já existiam vários estudos sobre a perspectiva do letramento que já apontavam a importância do trabalho com eles visando a inserção das crianças na cultura escrita. Mesmo assim, entendemos que o fato de identificar essa necessidade é um ponto positivo, já que o trabalho com os gêneros

textuais em situações reais de aprendizagem significa muito para o processo de apropriação da escrita pelas crianças.

Já a professora Daniela, além da necessidade de trabalhar os suportes textuais, aponta também em sua fala a necessidade de pesquisar mais sobre os temas que venha a trabalhar com as crianças. Levantamos que uma das explicações para que Daniela refletisse sobre essa questão foi o fato de, durante a pesquisa, alertarmos sobre temas interessantes que as crianças falavam e que poderiam ser aproveitados como momentos de aprendizagem. Dizíamos a ela que pesquisasse sobre eles e veria que existem muitas coisas interessantes para se aprender e ensinar para as crianças. Ela mesma reconheceu que a experiência que teve na atividade com as crianças no zoológico demandaria mais conhecimentos da parte dela, o que para nós já representa os primeiros passos de seu processo de auto-avaliação e que esperamos que prossiga. Entendemos que se Daniela tiver compreendido a importância da pesquisa para sua prática poderá expor as crianças a situações significativas e onde a escrita pode ser trabalhada também.

E, finalmente, a professora Gabriela destaca que tem alcançado seus objetivos, mas que gostaria que as coisas acontecessem de forma mais atrativa e suave para as crianças, mas logo indica que atua da forma que já nos descreveu por conta da pressão que se tem para que as crianças já saiam da Educação Infantil “lendo e escrevendo” para que estejam em condições de igualdade com outras crianças de escolas particulares, o que infelizmente condiciona a sua prática. Percebemos então implicitamente a ideia de que se as crianças forem trabalhadas na escrita da maneira como vimos discutindo nessa dissertação, elas estariam em uma condição de inferioridade diante das crianças que foram “ensinadas” por meio das práticas antecipatórias de alfabetização, o que representa um grande equívoco, que tem permeado o cenário da Educação Infantil em nosso país.

E finalmente o que nos chamou atenção nesse momento da discussão foi o fato de que quando afirmamos que não consideramos como novo o que temos discutido com elas, surge a declaração de duas professoras expondo que “pode até não ser novo, mas é desconhecido”, o que para nós revela a carência de uma base teórica que fundamente a prática pedagógica e que seja apropriada pelos/as professores/as, o que consideramos como uma das principais causas para que a escrita não venha sendo tratada junto às crianças como deveria.

Em síntese, vimos nesse capítulo que a maneira como o professor organiza as atividades que envolvem a escrita na Educação Infantil pode ou não favorecer (ou pode até mesmo dificultar) o processo de apropriação dessa escrita pelas crianças. É partindo dessa perspectiva

que acreditamos que a prática pedagógica do professor tem um papel fundamental para que as crianças tenham acesso à escrita como prática social ou apenas como uma técnica.

Partindo desse entendimento, traremos no capítulo a seguir alguns episódios para analisar como a escrita foi trabalhada e juntamente a eles a reflexão da professora, realizada nas sessões de autoscopia sobre o mesmo episódio. Ainda procuraremos agregar a essa análise alguns comentários sobre o que acreditamos que poderia ter sido feito e que não visualizamos nas situações apresentadas.

## **CAPÍTULO 4**

### **Reflexões sobre a prática pedagógica e suas implicações para o processo de apropriação da escrita pela criança pré-escolar**

Finalizando esta dissertação, resolvemos dedicar este capítulo especificamente às reflexões produzidas a partir da análise da prática pedagógica da professora Daniela em relação à linguagem escrita. Buscamos aqui contemplar as nossas reflexões, como pesquisadora, bem como aquelas da própria professora-sujeito e suas intersecções.

Estruturamos o capítulo em dois momentos: no primeiro, caracterizamos o trabalho da professora no tocante às práticas com a escrita na turma de referência, tomando por base as relações entre as categorias de base empírica e as categorias teóricas desse estudo. No segundo momento, nos valem das sessões de autoscopia para discutirmos sobre as impressões da professora-sujeito sobre a sua própria prática com a escrita.

Objetivamos, assim, nos estabelecer como mediadores entre a professora e o conhecimento científico, frente ao nosso objeto de estudo, entendendo que a pesquisa em educação pode ter esse potencial formador.

#### **4.1 A prática pedagógica da professora Daniela em relação à linguagem escrita**

Com base no período de observação que realizamos ao longo da pesquisa, procuramos caracterizar aqui, de maneira bem geral, a prática pedagógica da professora Daniela em relação à linguagem escrita.

É importante destacar que desde os nossos primeiros contatos com o trabalho desenvolvido por Daniela, nos chamou a atenção o fato de não percebermos em sua prática a presença de “atividades” focadas nos treinos de escrita, o que para nós representou um elemento positivo e um dos fatores que nos induziu a escolher a sua sala para aprofundar nossas observações quando percebemos não ser possível focar, na investigação, o trabalho das quatro professoras com quem tínhamos iniciado a coleta de dados. Apenas percebemos que no caderno que as crianças tinham separado para o dever de casa existiam “atividades” desse tipo que já tinham sido realizadas anteriormente pelas crianças e que esporadicamente ainda eram coladas pela professora. Essas “atividades” apareciam no dever de casa porque ainda era bem difícil para a professora pensar em outras propostas para serem realizadas fora da escola. Certa

vez, Daniela chegou a comentar conosco que queria passar outros tipos de tarefas para casa, mas que não sabia como fazê-lo.

Como já afirmamos nos capítulos anteriores, o fato de percebermos que a professora Daniela desde o início da pesquisa demonstrava um maior interesse e sensibilidade em querer entender como deveriam ser as práticas de escrita junto às crianças da Educação Infantil, nos permitiu que fôssemos conversando com ela no decorrer do processo de observação sobre algumas de suas inquietações e dúvidas. Não sabemos até que ponto essas conversas tiveram influência para que Daniela deixasse de lado as “atividades” de treino de escrita e procurasse atuar de outra maneira mediante nossa presença em sua sala, já que conhecia antecipadamente nosso posicionamento contrário a tais “atividades”. O que pudemos notar é que Daniela se esforçou para realizar atividades em que a escrita estivesse presente a partir de como percebia serem as atividades sem a presença dos treinos, porém, como ainda não possuía um referencial teórico que lhe servisse de base para essa prática, suas tentativas foram acontecendo sem tal norteamento, da maneira que julgava ser correto. Para nós, entretanto, essas tentativas se configuraram como os primeiros passos para que ela começasse a repensar sua atividade perante as crianças no tocante à linguagem escrita.

Em relação às práticas de escrita observadas por nós na turma de Daniela, destacaremos no quadro abaixo as mais frequentes, considerando como prática com a escrita não somente aquelas que se concretizam no papel por escrito, mas todas as que envolvem a escrita de alguma maneira.

**Quadro 4** – Caracterização das práticas com a escrita da professora sujeito

Prática com a escrita	Comentários
Exploração dos cartazes da rotina (Quantos somos?/ Ajudante do dia/ Aniversariantes/ Chamada)	<p>A professora explorava junto às crianças as palavras específicas desses cartazes, como o nome das crianças, dos aniversariantes, do ajudante do dia, de quem estava presente e de quem havia faltado, os dias da semana, o mês e a quantidade de crianças.</p> <p>Geralmente, nesse momento, a professora ia fazendo comparações e destacando as semelhanças e diferenças entre a letra inicial dessas palavras, o número de pedacinhos (sílabas), tomando quase sempre como referência os nomes das crianças.</p> <p>A professora também pedia que as crianças identificassem tanto os seus nomes como os de seus colegas, fazendo sempre uma relação entre o som e a grafia e aproveitando para trabalhar os nomes das</p>

	letras e sua identificação, pedindo que as crianças as repetissem em voz alta.
Alfabeto móvel	<p>A professora trabalhava algumas palavras que julgava significativas usando o alfabeto móvel. Tais palavras geralmente estavam relacionadas a alguma tarefa que as crianças já tinham feito. Depois de as crianças fazerem suas tentativas de montar a palavra, a professora ia até a lousa e a escrevia de maneira correta. Nesse momento a professora também enfatizava a correspondência entre letra e som.</p> <p>Era comum que as crianças usassem muitas letras aleatórias para formar as palavras.</p>
Desenhos	Foi a prática mais utilizada pela professora para levar as crianças a fazerem suas tentativas de escrita. Era comum que a professora pedisse que as crianças desenhassem algo sobre o tema que estava trabalhando e que pedisse às crianças que escrevessem o nome daquilo que desenharam. Percebemos que inicialmente era a própria professora quem escrevia esses nomes para as crianças, mas que com o passar do tempo, já por nossa influência, ela pedia que as próprias crianças fizessem suas tentativas, que eram depois escritas da maneira correta pela professora.
Nomes das crianças	Diariamente as crianças escreviam seus nomes na sua folha de tarefa para identificá-la. A professora também fazia a exploração dos nomes no momento da roda inicial como já citamos acima.
Exploração de palavras a partir de músicas, poemas	Ao cantar uma música ou recitar um poema era comum que a professora escolhesse uma palavra neles para explorá-las junto às crianças na lousa. Quando escrevia os textos em papel madeira, também pedia que elas a circulassem. Novamente a ênfase recaía sobre o som e o reconhecimento dos nomes das letras.
Roda de conversa	O dia das crianças na escola geralmente começava com a roda de conversa, onde primeiramente a professora procurava explorar os cartazes da rotina e tentava de alguma forma conversar com as crianças, apresentando-se sempre acolhedora e paciente em ouvi-las. Porém, mesmo as crianças tendo a oportunidade de falarem sobre o que quisessem, a centralidade do tema ou atividade a ser trabalhada naquele dia ainda era determinada pela professora. A maior parte do

	tempo da roda girava em torno do reconhecimento das letras e das palavras nos cartazes.
Tarefas do livro didático	Uma vez por semana havia um horário reservado para que as crianças tivessem acesso ao livro didático ou aos demais materiais relacionados a ele. Em algumas dessas “atividades” as crianças deviam escrever uma palavra relativa ao tema trabalhado, ou fazer desenhos, pinturas etc.
Leitura e/ou contação de histórias	Quase diariamente a professora reservava um momento para ler e/ou contar histórias às crianças, tentando aproximá-las do universo da leitura e da escrita. Algumas vezes a professora pedia que as crianças desenhassem a partir da história. Outras vezes também elegia uma palavra da história e a explorava.
Manuseio dos livros de história	Em alguns dias a professora deixava os livros de história à disposição das crianças para que pudessem manuseá-los, observando seu texto e suas imagens.
Avisos escritos emitidos pela secretaria da escola	Geralmente quando chegavam à sala os avisos para serem enviados para os pais por meio da agenda das crianças, a professora os lia para elas.
Ida das crianças à biblioteca da escola ou à biblioteca móvel	De acordo com o cronograma de “atividades” da escola, as crianças tinham a oportunidade de ir uma vez por semana à biblioteca. Havia também um cronograma mensal da vinda da biblioteca móvel do SESC à escola, havendo assim um rodízio entre as turmas que eram atendidas por ela. Nesses momentos as crianças tinham contato com vários livros infantis.
Produção de frases e textos coletivos	Tal prática só começou a acontecer após conversarmos um pouco com Daniela sobre sua necessidade em relação ao trabalho com a linguagem escrita. Até então não fazia parte do repertório de “atividades” das crianças.

Fonte: Aline Janell de A. B. Moraes, 2015.

Considerando o que apresentamos resumidamente no quadro acima, podemos perceber que houve o esforço de Daniela em realizar com as crianças “atividades” de escrita que não tivessem como foco o exercício da atividade motora, porém em sua grande maioria o foco ou objetivo das “atividades” ainda era o trabalho com as letras e os sons a partir de palavras retiradas/geradas de histórias, músicas, poemas, desenhos, dos cartazes da rotina etc. O trabalho de explorar palavras tem seu valor para que as crianças percebam os elementos que as

compõem, porém não revelam todo o potencial de trabalho com a escrita na Educação Infantil, como temos destacado. Priorizar a palavra ao invés do texto é deixar de lado o trabalho com a essência da escrita para valorizar apenas um de seus aspectos.

Nesse sentido, entendemos que não basta que como professores(as) deixemos de lado as velhas práticas antecipatórias de alfabetização para que venhamos a ter uma prática pedagógica que esteja contemplando, na Educação Infantil, a escrita em sua real função. Para além do abandono dessas práticas se faz necessário o conhecimento do que realmente precisa ser trabalhado. Percebemos, então, a premente necessidade de que o professor tenha um conhecimento teórico que dê bases para sua atuação. Nesse sentido, concordamos com Mello (2014, p. 175) que esse é o caminho “para a consolidação de uma nova prática que supere os muitos anos de práticas intuitivas”. Eis um dos nossos maiores desafios!

É preciso destacar como positiva a maioria das práticas realizadas por Daniela em relação à escrita (roda de conversa, desenho, o contato com a literatura infantil, por exemplo). No entanto, mesmo que estas práticas representem um valioso meio para aproximar as crianças da escrita, o seu uso com o foco na exploração das palavras as empobrece diante da amplitude que possuem se utilizadas com foco no significado dos textos.

Consideramos também importante pontuar algumas oportunidades de trabalho com a escrita que não foram utilizadas por Daniela. Tais oportunidades foram selecionadas por nós por serem as que mais ficaram em evidência tendo em vista o potencial que tinham para contribuir para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

A primeira oportunidade que gostaríamos de citar tem relação com a ausência da escrita do plano diário com a turma. Apesar de um certo consenso de que a escrita do plano diário deve fazer parte da rotina das crianças, esta prática ainda não é utilizada por Daniela, embora na roda inicial muitas vezes ela tenha falado para as crianças o que iria acontecer durante a manhã. Essa conversa, porém, não se efetivava na escrita. Mello nos faz a seguinte indicação sobre o registro da rotina diária (2008, p. 11)

O professor conversa com seus alunos [crianças], no início de cada dia de trabalho, a respeito das ações que serão realizadas por eles [elas] e, em seguida, registra na lousa os elementos da rotina do dia. Com isso, a criança aprende que a escrita serve para organização e controle das atividades de sala de aula.

Através da escrita do plano do dia, as crianças podem desenvolver também suas noções de tempo e notar que se algo que tenha ficado anotado não for feito naquele dia, poderá ser

retomado no dia seguinte, dando uma ideia de continuidade dos fatos, mostrando que a escrita tem essa capacidade de conservá-los. Além disso, como nos esclarece Cardoso (2012, p. 65) “há palavras que surgirão todos os dias na rotina [...]. A ideia é que essas palavras, por serem mencionadas frequentemente, com o tempo acabem sendo memorizadas pelas crianças e sirvam como referência quando elas estiverem pensando e elaborando hipóteses sobre o sistema de escrita”.

Outra oportunidade que conseguimos identificar tem a ver com a produção de textos a partir de situações reais, tendo a professora como escriba. Embora tenhamos acompanhado algumas produções das crianças com a mediação da Daniela, a partir de nossa indicação direta, para além dessas houve várias outras oportunidades que não foram aproveitadas. Por exemplo, uma criança comemorou seu aniversário na sala junto com a turma, o que poderia ter gerado um cartão de felicitações. Uma outra abertura para o trabalho com a escrita seria a elaboração de um cartaz ou um convite para chamar os pais para o festival folclórico da escola, quando as crianças apresentaram uma dança. Pequenos recados ou bilhetes também poderiam ter sido feitos, já que algumas vezes Daniela pediu que as crianças trouxessem algumas coisas de casa, e acabava optando por falar com as mães diretamente sobre o que era preciso trazer, podendo ter escrito isso com as crianças. Isso sem contar com o próprio registro das situações mais significativas para as crianças, no estilo do Livro da Vida de Freinet (1975). Enfim, não esgotaremos aqui todas as situações em que a escrita poderia ter sido usada, mas o certo é que várias situações surgiram no decorrer da pesquisa. Mais adiante, neste capítulo, quando tratarmos das análises das sessões de autoscopia nos deteremos em explicar mais diretamente as contribuições da prática de produção de texto para o processo de aproximação da criança com a escrita.

Além disso, percebemos que em algumas falas, as crianças já apresentavam algumas ideias sobre a escrita que poderiam ser usadas pela professora para aprofundar seus indícios e que passaram despercebidas. Identificamos, assim, que as oportunidades de escrita não aproveitadas têm um ponto comum: todas elas passam pela necessidade de se ter a produção de texto como atividade basilar para o processo de escrita das crianças. Mas como a professora teve oportunidade de se posicionar diante de sua prática e que reflexões se fizeram possíveis? Passemos à análise das autoscopias.

## **4.2 As reflexões sobre as práticas com a escrita geradas a partir das sessões de autoscopia**

A autoscopia foi a técnica escolhida nesta pesquisa para desencadearmos discussões junto à professora sujeito sobre a maneira como ela percebe suas práticas com a escrita. Para nossa análise, selecionamos intencionalmente alguns excertos das sessões em que foram contemplados cinco episódios nos quais a escrita estava envolvida, que julgamos ser relevantes em relação ao objeto de estudo e à explicitação das reflexões tanto nossas como da professora.

Dos cinco episódios selecionados, quatro foram gerados a partir da visita que as crianças fizeram a um Abrigo de Crianças que fica próximo da escola onde realizamos a pesquisa. Tal visita foi sugerida por nós a Daniela e prontamente acolhida por ela. Nosso objetivo em fazer essa sugestão à professora era o de sensibilizá-la sobre como as atividades na Educação Infantil precisam estar ligadas a situações reais e interessantes e que a partir dessas atividades a linguagem escrita (como as demais linguagens) pode ser trabalhada com significado e sentido, de maneira viva para as crianças. Objetivávamos, ainda, proporcionar a Daniela uma visão mais integrada de planejamento para que esse tipo de atividade aconteça. Nossa ideia foi permitir que Daniela tivesse uma experiência para pensar as atividades das crianças a partir de projetos de aprendizagem. Sabemos que essa atividade não se configurou propriamente como um projeto, mas colaborou para que Daniela tivesse um pequeno vislumbre sobre como agir e não agir na perspectiva de possibilitar que as crianças participassem ativamente do processo de aprendizagem.

Seguem abaixo nossas análises e reflexões sobre os episódios selecionados nas sessões de autoscopia:

### **Episódio 1: Crianças desenhando em uma grande toalha**

Como a turma de referência iria conhecer um Abrigo de Crianças que fica a poucos metros da escola, foi decidido que nessa visita iriam realizar um lanche com as crianças que vivem lá e, para tanto, precisariam de uma grande toalha onde esse lanche deveria ser servido. Para a confecção da toalha foram providenciados pela professora quatro pedaços grandes de TNT onde as crianças poderiam desenhar o que quisessem para decorá-la. Posteriormente, esses pedaços foram costurados formando, assim, uma grande toalha. Após afastar todas as mesas e cadeiras da sala, a professora convidou as crianças para sentarem-se no chão, dividindo-as em quatro grupos para que todo o TNT fosse desenhado e pintado por elas. De início as crianças

estavam bem contidas no uso do espaço e dos materiais disponibilizados, e isso se refletia em seus desenhos que eram muito pequenos diante do espaço que elas tinham à disposição. Com o incentivo da professora e o nosso, as crianças foram adquirindo mais segurança e começaram a perceber que poderiam fazer desenhos bem maiores. Podemos ressaltar que foi visível o envolvimento das crianças ao realizar essa atividade.

Tivemos os seguintes objetivos ao apresentar o vídeo sobre esse episódio à professora Daniela:

- Ressaltar o envolvimento das crianças em uma atividade que para elas tinha sentido em comparação a outras tarefas em que isso não acontecia;
- Enfatizar a importância do desenho como forma de expressão das crianças e, a partir dessa perspectiva, a sua contribuição para a formação de bases da linguagem escrita das crianças;
- Destacar que as crianças precisam ter acesso a variadas formas de se expressar por meio do desenho, para além da convencional de desenhar com lápis e papel, podendo utilizar outros materiais, suportes e perspectivas para essa expressão.

Para a escolha do episódio, consideramos, com base em nosso referencial teórico, que o exercício da função simbólica da criança, por intermédio do desenho, é essencial para o desenvolvimento infantil e para a apropriação da escrita. Quisemos trazer essas considerações para a reflexão que fizemos com Daniela.

Selecionamos alguns trechos da sessão 2 de autoscopia com a professora Daniela para a nossa análise. Vejamos suas impressões sobre o episódio:

Pesquisadora: Quais são as tuas primeiras impressões em relação a esse momento que as crianças estão fazendo o desenho na toalha? [...] Já tinha feito alguma coisa desse tipo antes?

Professora Daniela: Não para a situação de uma visita para algum lugar, mas já fiz pintura coletiva com elas, é... e... num papel menor é claro, nunca em um TNT grande como esse. Eu percebi que a participação e interesse foi bem grande e bem melhor, percebi que elas estavam bem interessadas e participativas, entusiasmadas e bem envolvidas.[...]. Bem tranquilas, bem calmas.

Pesquisadora: Por que será que eles reagiram dessa maneira?

Professora Daniela: Porque elas estavam fazendo uma coisa diferente, que está chamando a atenção delas, que elas gostam de pintar... o entusiasmo em si tanto da situação da pintura por ser diferente, como do porquê de elas estarem fazendo aquilo... porque elas iam levar uma coisa que elas estavam fazendo.

[...]

Pesquisadora: Por que será que isso [esse envolvimento] não aconteceu antes, em outros momentos durante esse ano?

Professora Daniela: Porque eu nunca pensei em fazer algo grande assim, eu estou sempre pedindo para elas desenharem e pintarem, mas só no papel pequeno, nunca passou pela minha cabeça a questão que o tamanho mudaria alguma coisa em relação ao desenho delas.

Pesquisadora: E quando você diz que sempre dá o papel... qual é a diversidade de materiais que você usa para que elas desenhem? Tem outros materiais além do papel? É sempre na visão da criança sentada na cadeira, ou ela tem a oportunidade de estar em outras posições, fazer o desenho por outros ângulos, sentar ou deitar no chão, usando a mesa como cavalete, por exemplo? Já aconteceram outras atividades com desenho que pudessem ser feitas de outras formas?

Professora Daniela: É sempre dessa forma, a criança senta na cadeirinha e o papel fica na mesa. Eu nunca pensei nisso de outra forma e nem partiu delas também, porque às vezes parte delas, acho que só um ou dois quiseram deitar no chão, mas eu chamava de volta para a mesa.

Pesquisadora: Pelo que você viu no vídeo você consegue perceber que houve uma mudança na maneira como elas começaram o desenho para com a maneira como elas terminaram? [...]

Professora Daniela: Sim. Elas começaram com um pouco mais de receio, como sempre os desenhos para elas são sempre muito delimitados, na questão do papel pequeno, algumas começaram fazendo pequeno, e você dizia que tinha muito espaço e que elas podiam desenhar maior, elas foram mudando, outras não, já iniciaram utilizando bem o espaço.

Pesquisadora: Você consegue comparar essa atividade, da forma que elas ficaram envolvidas, com outras atividades em que elas não ficam dessa forma? O que será que pode fazer a diferença para que elas estejam calmas e envolvidas nessa atividade e em outra não? O que gera a diferença?

Professora Daniela: A questão da pintura está sendo uma situação diferente, porque sempre é só no papel pequeno, dessa vez foi num tecido maior, então essa questão de ser sempre do mesmo jeito acaba criando essa questão da dispersão, da falta de interesse e aí quando vem o novo chama mais a atenção, e elas acabam se concentrando mais.

Pesquisadora: Será que é só essa questão de ser diferente ou de ter gostado? Ou tem algo que esse momento permitiu que elas ficassem tão envolvidas e se concentrassem tanto? O que será que esse momento proporcionou de tão significativo para elas, que elas se encantaram tanto?

Professora Daniela: Acho que o fato delas serem as autoras da situação, delas serem as principais...condutores da situação, sem a questão da professora estar dizendo o que tem que fazer e o que não tem, de elas poderem ficar livres para se expressar, para lidarem com aquela situação e o próprio material, como eu já disse.

Pesquisadora: Você falou na possibilidade que elas tiveram de se expressar. O desenho é uma forma de expressão muito importante nesse período que elas estão vivendo, por isso é preciso promover vários momentos com o desenho para que elas possam se expressar. E então eu te pergunto: em que você acha

que o desenho pode contribuir com a questão da apropriação da escrita? Você acredita que tem uma relação entre eles? Você consegue perceber alguma relação?

Professora Daniela: Acho que essa própria questão da expressão que você falou. Porque a escrita é uma forma de expressão também, só que uma forma mais.... de início não é uma forma ...é uma forma de expressão que teria que ser livre, partir mais delas como o desenho, mas nós acabamos mais por direcionar por um lado.... de mostrar o que elas têm que fazer, a gente acaba não deixando livre para elas expressarem a escrita como elas expressam o desenho.

[...]

Pesquisadora: Vigotski tem um estudo bem interessante e esclarecedor sobre a pré-história da escrita, e ele coloca que existem momentos pelos quais a criança vai passando, no seu processo de desenvolvimento da escrita e, dentre esses momentos, está o desenho. Saber isso é muito importante para o professor da educação infantil. Então eu te pergunto: como o desenho é um desses momentos, ele tem ocupado um espaço considerável dentre as atividades das crianças ou não?

Professora Daniela: Esse ano eu tenho colocado um pouco mais, fazendo uma análise, na maioria das vezes nas atividades, o desenho está envolvido, quando cantamos uma música, ou quando ouvimos uma história, mas eu estou sempre procurando, agora, né, colocar ele, mas sempre é das mesmas maneiras, com papel pequeno e com lápis de cor.

Pesquisadora: Você considera esses desenhos livres ou dirigidos?

Professora Daniela: A maioria é direcionada porque vem de um gancho que eu puxo com uma história, de uma música, mas também se torna um pouco livre porque eu não vou dizer o que elas vão ter que desenhar, elas vão desenhar o que chamou mais atenção, o que ficou na mente.

Pesquisadora: Em algum momento elas têm à disposição materiais que você disponibiliza para elas, para que possam desenhar quando sentirem vontade de fazer isso? Tem momentos que elas podem acessar o material e desenhar livremente?

Professora Daniela: Não fica livre na sala, pois não tem um canto que fique exposto lá o material toda aula para elas, mas tem dias que elas mesmas pedem assim: “Professora, me dá uma folha de papel que eu quero desenhar”. Eu vou no armário, pego e dou.

Pesquisadora: Em algum momento você pega a folha de papel e diz assim: Façam um desenho livre?

Professora Daniela: Sim, é pouco...

Pesquisadora: Podemos considerar que esse desenho é livre? Já que foi você que pediu para elas desenharem? Mesmo que você não diga o que elas precisam desenhar, é livre?

Professora Daniela: Acho que sim, porque eu não estou dizendo o que elas vão desenhar, elas vão fazer o que quiserem.

Pesquisadora: O fato de você dar uma folha de papel para elas e dizer para desenharem o que elas quiserem não torna o desenho livre.

Professora Daniela: Porque não foi ela que teve a atitude de ir lá e desenhar?

Pesquisadora: Porque não teve a iniciativa, ela não estava procurando, não tem sentido para ela. Livre é quando ela, em algum momento, resolve que quer desenhar para expressar algo. Eu estou insistindo bastante nessa questão do desenho, porque tem uma contribuição muito grande no que nós estamos estudando aqui, que é a escrita da criança pré-escolar. Porque ele é uma forma de representação simbólica e a escrita também, só que a escrita é uma forma mais elaborada. Os momentos de desenho deveriam ser realmente bem frequentes e diversificados. Isso não quer dizer que tudo precisa se desenhar, mas que aconteçam mais momentos com maior diversidade, pode ser o livre, pode ser para registrar o que aconteceu de mais interessante no dia, para ilustrar uma história, para acompanhar os textos produzidos por elas... com materiais diferentes, sempre fazendo essa diversificação. Outro ponto que precisa ser destacado é que a criança precisa de referências, no sentido de ampliar as imagens que eles têm à disposição. Isso inclui as obras de arte, o desenho de observação, o desenho de memória, desenhos usando técnicas diferentes... não os desenhos pedagógicos que são bem estereotipados, onde a princesa é sempre do mesmo jeito, tudo sempre do mesmo jeito. Se elas tiverem contato com os tipos de desenhos e imagens que não sejam somente as infantis e dos personagens da mídia, elas começarão a adquirir mais segurança para fazerem seus próprios desenhos. Quando ela fica vendo somente o mesmo tipo de desenho pedagógico e não consegue fazer igual, ela começa a se ver como incapaz de chegar naquele padrão preestabelecido. Já quando ela começa a ter sua linguagem visual ampliada, ela começa a se arriscar mais na sua forma de se expressar pelo desenho. [...]

A partir do que presenciamos em relação ao desenho das crianças neste episódio, acreditamos que, para elas, para além dessa experiência ter sido diferente e interessante, por conta da utilização de materiais e do espaço que tiveram a sua disposição, o que mais as envolveu foi o fato de que essa situação foi realmente uma atividade, de acordo com o conceito de atividade que temos discutido até aqui (LEONTIEV, 2004), pois para as crianças havia tanto um sentido como um significado para aquilo que estavam fazendo, havendo uma coincidência entre o motivo e o objetivo de tal fazer.

O fato de terem vivido todo um processo desde a idealização e do planejamento de que precisariam confeccionar uma toalha, partindo de uma necessidade real, a sua confecção em si, e de a terem levado e usado no lanche que fizeram no Abrigo, tornou também essa atividade lúdica para as crianças, pois viver todo esse processo foi sem dúvida muito mais importante do que o produto final concretizado, o que permitiu também o alto grau de envolvimento das crianças. Consideramos, então, que o caráter lúdico configurado nessa atividade contribuiu muito para que as crianças se comportassem de modo diferente daquele que a professora havia notado em outras situações planejadas com o desenho e a pintura.

Foi bom ter percebido que Daniela conseguiu captar que as crianças estavam mais envolvidas nessa atividade do que normalmente se envolvem. Esperamos que, a partir dessa observação, ela tenha conseguido perceber que quando a criança sabe o que, o porquê e para que está fazendo alguma coisa, ela se envolve integralmente – cognitivo/afetivamente –, o que permite que a atividade seja realmente significativa para ela. Consideramos que podemos ter contribuído para que Daniela venha a pensar as atividades com desenho de uma maneira mais diversificada, já que ela mesma admite em sua fala que “nunca havia pensado de outro jeito” em relação ao desenho para além do uso de papel e lápis, e das oportunidades que as crianças precisam ter para o desenho livre também, já que considerava como desenho livre o fato de a criança poder desenhar o que quisesse. Sendo assim, esperamos tê-la sensibilizado nesse sentido.

Já em relação ao desenho em si, precisamos compreender que como professores da Educação Infantil, somos responsáveis por ampliar as referências e experiências das crianças com o mundo da cultura, inclusive em relação às imagens a que terão acesso, se desejamos que as crianças desenvolvam sua capacidade expressiva por meio do desenho. O fato de que o desenho é um fazer costumeiro na Educação Infantil não significa necessariamente que as crianças estejam desenvolvendo sua capacidade de desenhar como poderiam e deveriam, pois muito desse desenvolvimento depende da diversificação das situações de desenho e do acesso, pelas crianças, à gama de imagens que temos ao nosso dispor. É preciso que as crianças tenham acesso a imagens de desenhos que foram produzidos em épocas diferentes, por autores diferentes, imagens mais simples e mais complexas (MELLO, 2007), com estilos diferenciados, feitos em perspectivas diferentes, para que se permita que enxerguem imagens para além dos desenhos estereotipados e pedagógicos que existem. Sem contar que não é pelo fato de a criança ainda ser pequena que os desenhos a ela apresentados precisam ser infantilizados, como por exemplo, um sol com cara redonda, sorridente, com olhos, boca e nariz, que nada tem a ver com a imagem real do sol, e que acaba influenciando equivocadamente na formação da linguagem visual das crianças. Muitos outros aspectos poderiam ser abordados aqui em relação à ampliação da linguagem visual das crianças, porém, para os limites desse trabalho, não podemos aprofundá-los.

Considerando os estudos de Iavelberg (2013) sobre o desenho das crianças, é preciso entender que ele é um objeto simbólico influenciado pela cultura. Sendo assim, entendemos que à medida que ampliamos o acesso da criança da Educação Infantil à cultura, ela terá mais possibilidade de ter um repertório maior e mais elaborado no seu processo de criação de

desenhos e também aos usos dos materiais que são utilizados para criá-los. Segundo Iavelberg (2013, p. 11)

Desde a Educação Infantil podemos propiciar um universo rico de aprendizagens em desenho, expandindo o universo cultural das crianças, trabalho que pode seguir orientado por suas ideias em ação. Essas ideias, motores dos atos de desenho, são construídas, primordialmente, na prática desenhista e na interação de cada um com a diversidade dos desenhos presentes nos ambientes.

Atrelada a essa ideia sobre a diversidade de desenhos a que a criança deve ter acesso, está também a necessidade da ampla oferta de materiais, que não se limitem ao papel e ao lápis de cor – que já deveriam fazer parte dos materiais que as escolas infantis precisam ter para desenvolver uma prática de qualidade em relação ao desenho –, o que ainda não acontece na maioria das escolas. Também a presença de diferenciados suportes e técnicas de desenho pelos quais as crianças possam experimentar outras formas de se expressar podem enriquecer suas possibilidades de desenhar. Nesse sentido, Iavelberg (2013, p. 74) declara que

Criar com materiais variados em superfícies variadas favorece a pesquisa do aluno [da criança] em desenho. Desenhar na pedra, na madeira, no papel, na areia, no computador, com lápis de cera, grafite, lápis de cor, pincel e tinta, com carvão, no espaço com barbantes e linhas, no chão com pedras, com luz no espaço. Essas experiências só favorecem o aprendizado do aluno [criança], além de ampliar o seu horizonte de desenhista.

Nosso interesse em enfatizar a importância do desenho como atividade frequente na Educação Infantil, como uma das fontes de expressão da criança, se deve tanto ao fato de que por seu intermédio pode-se ampliar o acesso das crianças à cultura de maneira geral, como também, como viemos estudando até aqui, porque o desenho integra a pré-história da escrita. Amparadas pela abordagem histórico-cultural, entendemos que o desenho representa, para a criança, um momento de transição para a linguagem escrita: como já citamos anteriormente, de acordo com Vygotski, a criança percebe que, para além de desenhar as coisas, pode desenhar também as palavras. Permitir, por meio do desenho, que a criança desenvolva sua capacidade de pensar e atuar simbolicamente é essencial para que ela forme as bases para que compreenda que a escrita é também uma linguagem simbólica. Sendo assim, o exercício da função simbólica da consciência pelo desenho permite que a criança chegue a perceber que além de gesticular, falar, desenhar, pode também se expressar e representar pela linguagem escrita. Para chegar

nesse ponto faz-se necessário um longo processo de desenvolvimento de toda a função simbólica da criança, para o qual o desenho ocupa um papel imprescindível na Educação Infantil.

Queremos enfatizar, ainda, que a socialização dos desenhos das crianças por meio de uma roda de conversa em que cada uma pudesse falar um pouco sobre o que desenhou e onde todos pudessem visualizar a produção uns dos outros seria uma boa prática para esse momento de expressão das crianças, que poderia ter sido aproveitada pela professora.

### **Episódio 2:** Diferença entre gibi<sup>9</sup> e livro

A turma de referência, juntamente com sua professora, chega de volta à sua sala após a visita ao caminhão da biblioteca do SESC – Bibliosesc, que vem mensalmente à escola. A professora chama todas as crianças para sentarem-se no chão para uma roda de conversa. Ela inicia esse momento perguntando o que elas mais gostaram ou acharam mais interessante lá dentro do caminhão. Ruth diz que gostou mais dos gibis e Cecília diz que gostou mais dos livros. A professora pergunta a Cecília qual o nome do livro de que ela mais gostou, e ela responde dizendo que foi o livro da Mônica. Elias ouve a resposta de Cecília e a corrige, dizendo que só tem gibi da Mônica e não livro. A professora pergunta, então, se se tratava de um gibi ou de um livro, e as crianças ficam caladas, somente Elias diz que era gibi. Eu percebo a oportunidade de se conversar com as crianças sobre essas diferenças e formulo a pergunta: “o que será que há de diferente entre os gibis e os livros?” dando a oportunidade para que a professora explorasse essas diferenças, porém somente Elias diz que o livro é maior que o gibi. A professora pergunta se eles sabem de mais alguma diferença e, diante da falta de resposta das crianças, a temática se encerra. A roda continua com cada criança dizendo o que mais gostou de ver no caminhão e finaliza com a professora explorando o calendário para ver quando seria a nova data que iriam ao caminhão novamente.

A seleção desse episódio teve como objetivos:

- Sensibilizar a professora sobre a importância de valorizar a fala das crianças geradas nos momentos de roda de conversa, entendendo que por meio delas várias outras situações de aprendizagem podem ser desencadeadas;

---

<sup>9</sup> De acordo com Silva (2009, p. 74) “em 1939, o jornalista *Roberto Marinho* lançou o *Gibi*, uma revista de histórias em quadrinhos. Devido ao enorme sucesso que fez, o nome da publicação tornou-se sinônimo de histórias em quadrinhos. Originalmente, a palavra “gibi” significa “moleque” e diz respeito ao menino negro símbolo da revista”.

- Evidenciar a importância do conhecimento, por parte da professora, sobre as especificidades estruturais dos gêneros textuais visando um contato de qualidade na sua aproximação junto às crianças.

Tendo em vista o que temos estudado e exposto ao longo desta dissertação, existe uma importante relação entre a ampliação da linguagem oral e o desenvolvimento da linguagem escrita, que quisemos trazer para nossa reflexão com a professora Daniela, durante a autoscopia. Além disso, buscamos ressaltar que o contato significativo com diferentes suportes textuais é fundamental para a apropriação da linguagem escrita.

Passemos, agora, aos trechos selecionados da sessão 1 de autoscopia e a sua análise.

Pesquisadora: Qual era o teu objetivo em fazer essa roda de conversa após a visita ao caminhão da Biblioteca do SESC?

Professora Daniela: De elas [das crianças] falarem todas as impressões delas, dos momentos que elas passaram lá no caminhão, a experiência que elas tiveram lá, o que mais chamou a atenção delas, e relatar o momento que elas viveram. Era mais para elas exporem as ideias delas.

Pesquisadora: Você pretendia fazer algo depois, pretendia usar essa conversa para fazer alguma atividade, ou era somente para ouvi-los naquele momento?

Professora Daniela: Naquele momento eu não tinha pensado em fazer, era mais para não deixar o momento vago também, pois elas tiveram a experiência no caminhão e voltar e não falar nada...

[...]

Pesquisadora: E o que mais te chamou atenção no vídeo? Os momentos, os fatos e as falas, o que te fazem pensar?

Professora Daniela: Acho que a diferença do gibi e do livro que elas falaram seria até uma questão que eu poderia ter levado mais pra frente e que eu não levei... da diferença do gibi e do livro.

Pesquisadora: Foi uma boa oportunidade mesmo... é verdade.

Professora Daniela: Eu poderia trazer para a sala de aula os dois para elas manusearem, ler as duas situações para elas perceberem o que tem diferente entre um e outro... que eu não fiz, eu pensei, mas eu não fiz.

Pesquisadora: E se você fosse fazer, como faria para explorar essa diferença?

Professora Daniela: Num primeiro momento eu acho que eu traria vários gibis e livros para elas manusearem, olharem e aí depois que elas manuseassem eu pediria para elas irem relatando oralmente o que tem de diferente, e eu iria anotando as diferenças. Poderia fazer um cartaz e de um lado colocar lá livro e do outro gibi, e colocar a diferença que elas viram num e no outro...

Pesquisadora: E para você agora, quais seriam algumas diferenças que você poderia trabalhar com elas, como uma adulta que já conhece livro e já conhece gibi?

Professora Daniela: Acho que a forma... não sei bem que palavras usar... a forma escrita, porque no gibi é um balãozinho e no livro não, nele são parágrafos e frases, eu levaria isso, a forma escrita do texto...

Pesquisadora: A estrutura do texto...

Professora Daniela: Isso, a estrutura do texto, eu acho que as imagens também, pois geralmente no gibi tem mais imagens do que no livro, se bem que dependendo do livro também...

Pesquisadora: A forma como as imagens são organizadas também é diferente...

Professora Daniela: É, em quadrinhos...

Pesquisadora: São momentos importantes para se trabalhar a leitura e a escrita, de forma que você nem estava esperando trabalhar naquele dia, pois você não sabia que elas iriam falar sobre aquilo... era uma oportunidade de trabalhar essa questão tanto naquele momento, como a partir dele.

Professora Daniela: Eu até pensei, mas como eu te falei, às vezes a gente ainda se prende tanto à situação de seguir o plano que a gente faz, e eu acabei deixando pra lá, entendeu?

Pesquisadora: Apareceu uma outra oportunidade para se trabalhar isso novamente?

Professora Daniela: Não, até porque os livros que eu tenho ali (aponta para a caixa que fica ao lado do armário), são só livros mesmo, não tem diversos tipos de gêneros textuais, só tem livro de história mesmo, não tem gibi, porque de repente se elas tivessem pego, nos momentos que elas têm de manusear os livros... elas não tiveram um outro contato com a situação.

A roda de conversa é uma prática bem frequente na Educação Infantil e entendemos que ela deve realmente ser uma experiência diária com as crianças, permitindo que elas se expressem cada vez mais em meio às conversas que ali se estabelecem. De acordo com Lima (2007) a roda de conversa é um dos momentos da rotina onde a criança tem oportunidades para comunicar fatos e experiências; para avaliar o que acontece e para se auto-avaliar; para planejar conjuntamente as atividades; para discutir, aprendendo a ouvir e a falar. Diante de todas essas capacidades e de outras mais que podem ser desenvolvidas a partir da prática frequente da roda de conversa junto às crianças, compreendemos que ela tem um efetivo potencial dentro de uma prática pedagógica intencional do professor, numa prática que veja a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, e destacamos que todo esse seu potencial é constituído marcadamente pela linguagem oral presente nos diálogos instituídos nesse momento de reunião das crianças com a professora, quer a criança esteja fazendo um relato de uma novidade, planejando algo, recontando, contando uma experiência etc. Em todos esses momentos, é pela linguagem oral que a criança está se expressando, tendo a possibilidade de desenvolvê-la cada vez mais.

Tal desenvolvimento tem grande importância em relação à apropriação da linguagem escrita, como já discutimos anteriormente, no Capítulo 2. Para que a criança chegue à

linguagem escrita, é preciso que sua linguagem interna esteja muito bem desenvolvida, e tal desenvolvimento se deve à internalização da linguagem oral.

No caso específico da roda de conversa a que estamos nos referindo nesse episódio, notamos que a professora tinha a intenção de, por meio desse momento com as crianças, ouvir as suas impressões sobre a visita que fizeram ao caminhão-biblioteca do SESC, o que para nós representa um ponto positivo na sua prática. Acreditamos que a roda de conversa deve garantir às crianças que falem sobre o que pensam sobre as coisas e que, sendo o professor um profissional que prima pela observação e faz as mediações necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem, o momento da roda não será um tempo em que todos falam e cujo conteúdo não se aproveita para promover o desenvolvimento infantil. Sendo assim, permitir que as crianças falem e nada se aproveitar não permite que todo o potencial desse momento seja efetivamente garantido.

Entendemos, nesse caso específico, que diante das falas das crianças sobre a diferença entre gibi e livro, seria importante não ter deixado a conversa acontecer com um fim em si mesma. Era preciso atuar a partir do que as crianças já sabiam sobre esses suportes textuais e ampliar esse conhecimento inicial – atuando na zona de desenvolvimento iminente das crianças – proporcionando situações de aprendizagem que as levassem a conhecer as características de ambos para que não fizessem mais confusão entre eles. Em nossa observação das crianças dentro do caminhão-biblioteca, foi nítido o interesse das crianças em manusearem e lerem os gibis, nos quais ficaram bem concentradas durante bastante tempo, o que revela que, para elas aquilo era significativo, representando assim uma fonte para atividades com sentido. Consideramos que isso reforça ainda mais a necessidade de Daniela ter levado à frente a discussão e planejado situações para explorar os gibis junto às crianças.

Vemos que a professora reconhece que poderia ter aproveitado a oportunidade e não o fez, e acreditamos que um dos motivos para que isso tenha acontecido seja justamente o fato de que, para se encaminhar uma conversa que trate sobre as diferenças entre livro e gibi, era preciso que a própria professora tivesse bem claro em sua mente quais seriam essas diferenças, podendo explorá-las naquele momento e aprofundá-las posteriormente. Entendemos que esse desconhecimento não é algo particular de Daniela, mas uma carência bem forte dos professores. Não conhecemos bem as particularidades de cada suporte textual. Sabemos identificá-los, mas não caracterizá-los, evidenciando o que cada um tem de particular. É bem verdade que naquele momento Daniela até poderia não ter ainda todo o conhecimento do qual necessitava para levar a conversa adiante de maneira intencional, porém era necessário que tivesse dedicado atenção

a fazer esse estudo no sentido de que posteriormente pudesse levar as crianças a aprender mais sobre a estrutura dos gibis e livros, o que contribuiria para a ampliação de sua visão sobre como os escritos se constituem, o que a nosso ver é essencial para o processo de apropriação da escrita.

Silva (2009), em sua pesquisa sobre as contribuições das histórias em quadrinhos para a formação de leitores na Educação Infantil, destaca a importância do conhecimento dos gêneros discursivos pelos professores, a partir de uma abordagem bakhtiniana, quando declara que

Desde o princípio do processo educativo é necessário que a professora se dedique ao estudo dos gêneros discursivos e se aproprie deles, compreendendo o seu conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003), uma vez que essa apropriação possibilitará organizar e planejar as formas mais adequadas e necessárias de realizar o trabalho pedagógico (SILVA, 2009, p. 184).

Entendemos, nesse sentido, que pela importância que os gêneros textuais têm para a formação de produtores de texto e de leitores desde a Educação Infantil, é estritamente necessário que a formação de professores contemple o estudo desses gêneros, pois em grande medida deveria ser por meio deles que as crianças, desde o início, se apropriariam da leitura e da escrita. Negligenciar esse estudo tanto na formação inicial como continuada implica deixar à parte a perspectiva de escrita em sua função social. Isso, a nosso ver, é algo grave em se tratando da necessidade de quebra de paradigmas em relação a práticas de leitura e escrita que não se pautem nos estudos das letras e sim na de produção de textos.

A partir da fala de Daniela, podemos perceber que ela admite que deveria ter dado sequência à conversa sobre gibis e livros, para a qual como pesquisadora demos o pontapé inicial, pois identificamos imediatamente, no momento da roda, a necessidade de questionar as crianças que estavam falando sobre isso, percebendo que se tratava de algo interessante que levaria a boas atividades com as crianças, no tocante a sua aproximação com o mundo da cultura escrita. Sendo assim, julgávamos que a partir desse momento Daniela fosse seguir em frente com esse assunto, tendo em vista a indicação proposital que demos de que a temática era interessante de ser abordada.

Entendemos que à medida que Daniela fosse apresentando os gibis para as crianças, deixando que elas primeiramente os explorassem manualmente como ela mesma declarou que faria, e que se depois fosse chamando a atenção das crianças para as suas particularidades tanto de ordem escrita como visual, as crianças aprenderiam bastante sobre as características desse

gênero discursivo. Nesse sentido, destacamos que poderiam ser trabalhados os seguintes aspectos: inicialmente indagar as crianças por que chamamos esse material de histórias em quadrinhos e chamar a sua atenção justamente para o fato de que nele tudo se apresenta em pequenos quadros; mostrar às crianças que a parte escrita, ou seja, os textos dessas historinhas ficam dentro de balões e conversar com elas sobre as diferenças entre os tipos de balões e seus conteúdos, discutindo o que cada um significa; enfatizar que o texto dos balões geralmente é curto, em comparação a outros tipos de texto, no caso os dos livros, que se organizam de outra forma. Acreditamos que tudo isso permitiria que as crianças formassem uma ideia sobre a silhueta de um texto em quadrinhos e percebessem o que há de particular nele.

Em sua experiência apresentando as histórias em quadrinhos às crianças de sua turma, Silva (2009, p. 88) relata que após ter selecionado o material que iria utilizar com as crianças, apresentou a elas as histórias em quadrinhos “deixando-as manuseá-las livremente, sem direcionar nesse primeiro contato a observação para determinados aspectos específicos”. Na semana seguinte ela lia e discutia com as crianças as histórias em quadrinhos na roda de leitura, permitindo que elas observassem as imagens também. Segundo a autora

A leitura de uma história por dia (durante uma semana) objetivou a aproximação e familiarização do gênero discursivo pelos alunos [pelas crianças], a compreensão da dinâmica dessa narrativa, bem como o entrelaçamento dos dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita. Para que atentassem aos elementos específicos dos quadrinhos e atribuíssem sentido à história, todo o processo foi pautado por questionamentos que eu, como professora e também sujeito da pesquisa, remetia aos alunos [às crianças] para provocar a observação e discussão [...]. (SILVA, 2009, p. 89).

Comprendemos, a partir do relato de Silva (2009), que para que cheguemos a bons resultados no sentido de aproximar as crianças e os suportes textuais é imprescindível que seja garantida a elas primeiramente uma fase de exploração do material e, conseqüentemente, a partir daí o professor deve atuar intencionalmente enfatizando o que há de específico, permitindo que as crianças estabeleçam diálogos com o escrito e percebam as variações que existem entre textos diferentes, agregando novos conhecimentos sobre a linguagem escrita aos que já existiam e formando suas bases para serem produtores de texto, inserindo-se cada vez mais no mundo da cultura escrita, que é constituída também pelos diversos suportes textuais.

O contato com diferentes suportes textuais permite que a criança amplie seu repertório de experiências com eles. É preciso que primeiro a criança tenha contato com os suportes

textuais para que, posteriormente, consiga trabalhar com a sua produção e reprodução. Porém, é preciso enfatizar o que significa realmente esse contato, que muitas vezes é confundido apenas com a presença, por si mesma, dos suportes. Sobre isso, Viana esclarece (2014, p. 13)

A expressão “contacto com o impresso” pode conduzir a algumas falácias. De que contacto estamos a falar? Rasgar folhas de revista não é contato com o impresso? Construir túneis com livros cartonados para lhes fazer passar por baixo os carrinhos de corrida não é contato com o impresso? Olhar diariamente para uma prateleira de livros bem organizados numa estante não é contacto com o impresso? Obviamente que não é a este tipo de contacto que nos referimos. “Contacto com o impresso” refere-se à qualidade das interações construídas e partilhadas durante os momentos de exploração desses recursos. Ter livro em casa (ou na sala do jardim de infância), por si só, não cria leitores [e nem escritores]. O papel do educador de infância (e dos adultos em geral), como mediador das relações das crianças com o impresso, é fundamental.

Ainda em relação a essa questão do contato com os suportes textuais, Silva (2009, p. 183) nos relata sua experiência no tocante à presença e ao contato e, também, ao empréstimo deles para as crianças e seus pais. Com essas práticas, ela alcançou o resultado de que “[...] os pais começaram a comprar e/ou emprestar gibis, passaram a ler com elas [as crianças], e eles mesmos – os pais – passaram a “ler gibis sozinhos”, como relataram as próprias crianças”. Podemos notar, então, a grande influência e contribuição de verdadeiros contatos com os suportes textuais, que mobilizou até as próprias famílias das crianças e possibilitou às crianças um salto qualitativo em suas relações com o escrito.

Acreditamos ser importante destacar que não devemos limitar o contato das crianças com a escrita, na Educação Infantil, apenas aos livros de histórias infantis. Podemos e devemos ter em sala jornais, revistas, livros de diversos temas, atlas, catálogos, gibis, livros de poemas etc., contribuindo para a ampliação de suas referências sobre o universo da cultura escrita.

### **Episódio 3:** Produção coletiva de um convite

O vídeo apresentado à professora, na terceira sessão de autoscopia, retrata o momento em que ela reúne as crianças em frente à lousa para produzirem um convite destinado ao professor de educação física da escola, convidando-o para acompanhá-las na visita ao Abrigo de Crianças. A ideia de convidá-lo surgiu na roda de conversa onde se estava planejando o que deveria ser levado para o Abrigo. Nesse momento, algumas crianças foram enfáticas em dizer que precisam levar o professor com elas, para que ele pudesse fazer brincadeiras com elas lá.

Logo percebemos a oportunidade de se trabalhar o gênero *convite* junto às crianças, e sugerimos a Daniela que aproveitasse esse desejo das crianças, ao que ela se dedicou no dia seguinte. Sendo assim, Daniela chamou as crianças e começou a conversar com elas sobre a necessidade de escrever um convite para o professor acompanhá-las ao Abrigo, e iniciou escrevendo a palavra CONVITE na lousa. Depois, foi perguntando para as crianças como deveriam iniciar esse texto e de acordo com a resposta das crianças ia escrevendo e ao mesmo perguntando e as orientando nos passos seguintes, como o horário, a data, o local para onde iriam e o que aconteceria lá. Ela finalizou a escrita dizendo que quem estava convidando o professor era a turma e, por isso, no final do convite deveria aparecer o seu nome. Depois de pronto o texto, a professora leu para as crianças o convite e disse que precisava escrevê-lo agora em um papel para entregá-lo ao professor. No dia seguinte, Daniela chamou o professor na sala e entregou o convite a ele juntamente com as crianças.

Nossos objetivos ao apresentar esse episódio para a professora foram:

- Mostrar à professora que as oportunidades de se usar a escrita em situações reais são comuns e evidentes se a prática pedagógica for organizada para isso;
- Enfatizar a importância do conhecimento, por parte da professora, das características estruturais de cada tipo de texto;
- Levar a professora a perceber que é essencial todo um processo de exploração e de referências sobre o texto a ser produzido para que as crianças tenham condições de iniciar suas tentativas de produção com mais segurança;
- Motivá-la a continuar realizando atividades de produção de texto, mesmo que as primeiras tentativas ainda não tenham acontecido como o esperado, salientando a necessidade de preparo de sua parte;
- Destacar que é somente produzindo texto que as crianças aprenderão a produzi-los;
- Evidenciar a importância do planejamento para se alcançar o resultado esperado na produção de texto.

Os estudos que empreendemos evidenciaram a importância de que a escrita seja considerada em sua função social e gostaríamos de destacar isso na sessão de autoscopia com Daniela. Para nós, era importante que a professora percebesse que o desenvolvimento da capacidade de produção texto é fundamental para a apropriação da escrita, tendo em vista que esse desenvolvimento mobiliza várias capacidades ligadas à linguagem escrita. A concepção do que seja escrever pelas crianças se forma por meio da atividade de produção de texto, que possibilita a identificação dos indícios que levam à escrita (suas regularidades) pelos pequenos.

Partindo dessas considerações, selecionamos os trechos da sessão de autoscopia realizada com Daniela, sobre os quais passamos a refletir.

Pesquisadora: Como você avalia esse momento de produção coletiva de texto? Foi sua primeira experiência nesse sentido?

Professora Daniela: Foi. Eu ainda não tinha feito nenhuma espécie de produção de texto, ainda mais sendo um convite com elas. Eu sempre escrevia um texto que já tinha sido... na realidade eu reescrevia, uma história, uma música, mas na realidade uma produção de texto eu ainda não tinha feito, mas eu percebi muita dispersão da parte delas. Acho que pelo fato de ser uma coisa nova, que elas ainda não tinham passado por isso, e querendo ou não, aquilo ainda não estava sendo significativo para elas e nem importante, porque elas ainda não tinham passado por uma situação similar e porque realmente pra elas aquilo não foi chamativo: ter que falar uma coisa e a professora ter que escrever. Isso não era uma coisa habitual na vida delas e, talvez, se fosse, elas já teriam uma outra postura, não sei... Eu fiquei meio que desanimada tanto no dia quanto agora, vendo novamente, e eu fico me perguntando o que eu deveria ter feito para que tivesse chamado melhor a atenção delas para que elas pudessem participar mais, porque quem participava mais era o Manoel e o Elias, e poucas vezes os outros, mas nenhuma das outras deu ideia nenhuma.

Pesquisadora: Pude ver que a participação mesmo foi de duas ou três crianças.

Professora Daniela: É, aí me ficou essa pergunta na cabeça: o que fazer nesse momento de produção de escrita coletiva, de que forma fazer para que elas... para que prenda a atenção delas, se foi dessa forma aí porque foi novo, ou se sempre vai ser assim?

Pesquisadora: Não vai ser sempre assim! Essa foi a primeira experiência delas, praticamente no final do ano. Isso deveria ser algo com que elas já deveriam ter contato (com produção textual), não só esse ano, antes até. O fato de ter começado foi uma boa iniciativa, só que já foi uma iniciativa direta, precisamos pensar sobre o que precisaria acontecer antes de chegar nesse momento de produção. Precisava de um preparo seu para que elas ficassem mais envolvidas na situação. Qual preparo você acredita que precisava ter feito para ter mais sucesso nessa investida?

Professora Daniela: Eu acho que trazer para a sala algo para elas observarem como é, no caso, o convite, como você já tinha me dito antes. Para cada, de repente algumas trazerem de casa, e aí na sala pedir para elas olharem, observarem o que tem, o que não tem, e aí ler com elas, e depois fazer a experiência.

Pesquisadora: Você também deveria trazer. Você diz que as crianças precisariam observar o convite. O que acredita que elas precisariam observar? Que elementos precisariam ser observados para elas começassem a perceber como é constituído um convite?

Professora Daniela: A estrutura do texto, o que precisa ser escrito, que é: a pessoa que convida; quem vai convidar pra que; dia, hora...Explorar isso para que eles percebam o que escrever.

Pesquisadora: Elas não tinham um parâmetro para escrever, é claro que elas já deviam ter ouvido falar e já até tinham visto um convite, mas não tinham um parâmetro do que era um convite mesmo. Mostrar que tem um texto mais curto, não só uma vez, nem só duas, mas algumas vezes para que realmente fossem se habituando. Eu lembro que falei para você sobre convites no início da pesquisa, eu te expliquei sobre esses elementos que você acabou de falar, pois nesse período foi feito um convite na secretaria da escola e entregue para vocês para uma comemoração que haveria aqui. O texto veio pronto e vocês apenas colaram num papel, lembra?

Eu disse para você que para se trabalhar um convite era preciso ter modelos de convite. Nesse que a secretaria da escola deu elas não criaram nada, já veio tudo pronto. Essa situação de comemoração poderia ter sido usada para trabalhar um convite com as crianças, pois era uma situação propícia para mostrar que a escrita tem essa função. Você lembra que eu comentei com você sobre essa questão de que as crianças precisavam de modelos de convite para que você pudesse fazer essa atividade de produção com elas?

Professora Daniela: Lembro, mas não fiz...

[...]

Pesquisadora: Se nós começarmos a trabalhar com o texto todo de uma só vez, pela vontade que temos de fazer logo algo bem feito, pode levar a essa situação de agitação. Pensando que essas crianças não têm esse costume, que não tem sido trabalhado no decorrer da pré-escola, isso tudo foi muita coisa para elas de uma vez só. Geralmente se começa pela produção de frases e vai se ampliando até chegar nas produções maiores, e ainda foi sem parâmetro.

Professora Daniela: Pois é, então quando eles tiverem esse parâmetro esse comportamento delas vai mudar?

Pesquisadora: Entendemos que sim, pois será uma atividade com significado e sentido para elas. Nesse caso foi tudo muito rápido e sem uma base. A própria decisão de ir fazer a visita ao Abrigo, por si só já foi muito rápida. Mas a intenção foi boa de sair com elas para conhecerem outras crianças. Essa visita desencadearia várias produções de textos diferentes, tanto antes como depois da visita, isso é importante. A questão é que tudo foi muito rápido, de repente poderia ter trabalhado as produções com grupos menores até chegar ao momento de fazer com o grupo todo. Ir fomentado tudo de uma forma mais lenta. Então, lanço para você o desafio de que ano que vem você comece a trabalhar a produção de texto desde o início do ano, para que depois você possa comparar o desenvolvimento das crianças desse ano, que tiveram um acesso pequeno a essa prática, com crianças que vão passar o ano inteiro produzindo textos, que vão perceber que os textos são necessários para a sua comunicação com outras pessoas, porque até então percebo que essa questão de produzir textos não tem sido enfatizada com as crianças na escola.

Seguindo a concepção de escrita que temos abordado nessa pesquisa, segundo a qual entendemos que escrever é produzir textos (JOLIBERT, 1994; 2006), tivemos a necessidade de

selecionar o episódio acima por tratar dessa questão, considerando que a produção de textos desempenha um papel fundamental para que as crianças formem a ideia do que seja escrever, por meio das regularidades que vão se apresentando no processo de produção textual. Entendemos que, por mais que as crianças da Educação Infantil ainda não tenham desenvolvida a capacidade de escrever seus próprios textos com autonomia – já que isso representa um longo processo que alcança toda a vida escolar –, a atividade de produção textual deve ser frequente e desencadeada a partir de necessidades reais de uso dos textos. Partindo dessa perspectiva sobre a linguagem escrita, concordamos com Bajard (2014b, p. 112) quando afirma que “é apenas através da produção de textos que se realiza plenamente a apropriação da língua escrita”. Sendo assim, se desejamos, como professores (as), que nossas crianças se apropriem da escrita no real sentido da palavra, devemos atuar revelando e ajudando-as a trilhar os caminhos para chegarem à produção de textos.

Em nosso período de observação na turma de referência, percebemos algumas situações em que a produção de texto era necessária e fizemos indicações a Daniela de que isso poderia ser feito. Ficamos aguardando sua iniciativa para realizar tais produções junto com as crianças. As situações que identificamos estavam relacionadas à produção de textos devido a dois passeios que as crianças fizeram, portanto, estavam vinculadas a situações reais de uso.

A primeira situação se refere à necessidade de se fazer um convite. Podemos perceber no relato que Daniela fez, na sessão de autoscopia, que essa foi sua primeira tentativa de produção de texto com as crianças durante o ano, fato que, para nós, mostra como ainda não foi incorporada a produção de texto como uma prática de escrita essencial na Educação Infantil. A nosso ver, isso já deveria ser algo habitual para as crianças que estão no seu último ano da Educação Infantil. E nos questionamos: por que essa atividade ainda não ocupa o lugar que deveria? Que fatores levam o professor a não dar a ela o espaço que merece dentro das atividades da Educação Infantil?

Um dos primeiros pontos que Daniela declara em relação à reflexão que fez sobre a produção do convite é o de que as crianças não participaram da produção como ela esperava, o que a fez até ficar um pouco desanimada. Quanto a esse aspecto, é preciso esclarecer que, em se tratando de crianças da Educação Infantil, que ainda estão descobrindo o mundo e se relacionando com ele por meio de suas experiências, é normal que isso tenha acontecido, já que ainda precisariam ter outras experiências desse tipo para aprender como se relacionar com ela. Como temos enfatizado até aqui, é na e pela atividade que nos desenvolvemos e aprendemos e isso vale para a atividade de produção de textos. Só se aprende a produzir textos, produzindo

textos. Todas as capacidades envolvidas nesse processo de escrita só se desenvolverão e aparecerão como necessárias por meio do seu uso, já que a escrita é um instrumento cultural complexo que, para ser apropriado, necessita ser usado na sua real função. Por isso, consideramos que o fato de as crianças ainda não terem se envolvido como poderiam não deve ser tomado como um fator por si só desestimulador dessa atividade. Muito pelo contrário, demonstra que as crianças precisam sim de atividades que as ensine a produzir textos, pois ainda não a tinham vivido e, portanto, ainda não sabiam como agir diante dela. Como as crianças não nascem com a “semente” da produção de texto, já que essa capacidade humana se encontra fora de nós por ser de ordem cultural, compreendemos que é justamente por isso que as crianças precisam aprendê-la, e nada melhor que as necessidades de uso para que isso aconteça.

Esse aspecto da falta de familiaridade com a produção de texto pelas crianças da Educação Infantil é abordado por Girão (2011) em sua pesquisa sobre essa temática. Concordamos com o pensamento da autora quando declara que

De fato, ao entrarem na escola, as crianças pequenas vivenciam muitas experiências pela primeira vez, por isso, precisam de um tempo para se familiarizar com a rotina, com o espaço físico, com as regras de convivência e com as próprias atividades que se desenvolvem no espaço escolar [...] precisam de tempo para se familiarizar com as rodas de leitura e não é diferente na atividade de produção coletiva de textos. (GIRÃO, 2011, p. 48).

Muito da própria produção acadêmica em relação à produção de textos com crianças talvez mostre somente um lado desse processo, como se tudo desse certo, que todas as crianças participassem, que todos se concentrassem e que o texto ficasse maravilhoso na primeira tentativa. Na realidade, as coisas vão acontecendo à medida que as crianças vão se familiarizando com o processo de produção, por isso defendemos a ideia de que é preciso incluir nos relatos das experiências aquilo que também deixou de acontecer como se tinha planejado, para que não se tenha a falsa impressão de que não existem dificuldades a serem superadas durante o processo de produção.

Ainda fazendo parte da reflexão de Daniela em relação à produção do convite, ela se questiona e também nos questiona sobre o que poderia ter acontecido para que as crianças tivessem se interessado mais na produção e a levamos a ponderar sobre a questão do preparo e do planejamento desse tipo de atividade como um dos fatores para essa inicial falta de interesse, para além do que já indicamos.

Sabemos que, para qualquer atividade a ser desenvolvida com as crianças, é preciso haver referências sobre o que se vai fazer para que elas se sintam estimuladas e seguras para participar. Sem contar que, para que as crianças estejam em real atividade, como temos discutido neste trabalho, é preciso que o motivo e o objetivo da ação sejam coincidentes, para que o envolvimento cognitivo/emocional seja alcançado. Pelo que foi possível acompanhar em relação aos dias que antecederam a produção do convite, notamos que as crianças estavam iniciando seu interesse em convidar o professor de Educação Física, que estavam começando a se envolver com a questão da visita ao Abrigo e dos preparativos para ela, e que por conta do aligeiramento desses preparativos, não houve tempo suficiente para que as crianças se envolvessem o quanto era preciso. Devemos considerar que Daniela tem o desejo de ter uma prática pedagógica que envolva mais as crianças e que, nesse episódio, fez sua primeira tentativa com esse objetivo, porém no caso da produção do convite ela ainda tratou o processo de maneira muito simplificada e com certa rapidez, por ainda estar muito presa a uma prática que não prioriza muito os processos, mas os produtos.

O fato de que Daniela tenha feito uma abordagem direta do convite, sem antes explorar esse gênero com as crianças, foi um dos aspectos que contribuiu para que a atividade não alcançasse o resultado esperado. Precisamos destacar que para se chegar à produção de diversos textos com as crianças é preciso que elas tenham a oportunidade de explorá-los e que essa exploração seja mediada pelo professor, que vai apontando, indicando, evidenciando e instigando as crianças a terem interesse sobre aquilo com que estão tendo contato. É o professor descortinando elementos que as crianças por si não conseguiriam perceber, que podem adquirir significado e sentido a partir da relação que vão estabelecendo entre esses elementos e as outras vivências que já têm. Esse aspecto da exploração textual anterior à produção nos é indicado também por Girão (2011) em sua pesquisa junto às professoras que, no caso, já tinham essa ideia bem concebida em relação à produção de texto, como destaca a autora

A ideia de que é importante apresentar para as crianças modelos antes da escrita coletiva do texto para aproximá-las das características específicas do gênero textual foi colocada pelas docentes na entrevista e no grupo de discussão. Conforme as professoras, a utilização dessa estratégia no trabalho com leitores e produtores de textos iniciantes facilita a aprendizagem das crianças e a própria condução da atividade. (GIRÃO, 2011, p. 130).

Concordamos com as professoras citadas por Girão que é essencial que as crianças tenham o conhecimento do gênero para conseguirem produzi-lo. Nesse sentido, entendemos

que a exploração do gênero convite deveria ter acontecido paulatinamente, sem uma preocupação de se fazer tudo rápido para esgotá-lo em um só momento, costume que ainda é muito comum na Educação. Não deveria haver uma pressa no desenrolar dos processos para se chegar logo aos produtos finais. As atividades poderiam ser realizadas com mais aprofundamento e menos velocidade, poderiam durar dias se assim fosse necessário. Isso deveria acontecer no processo de exploração dos gêneros em que as crianças e a professora deveriam trazer convites e socializá-los, observarem e conversarem sobre eles, suas finalidades e sua estrutura, montarem um mural com os convites apresentados, para que as crianças continuassem visualizando-os por um bom tempo etc. Isso significa que as crianças teriam parâmetros para iniciar seu processo de produção com mais qualidade.

Tal processo representa o movimento entre apropriação e objetivação, responsável pelo nosso desenvolvimento, em vários aspectos de nossa vida, inclusive no desenvolvimento da linguagem escrita. À medida que as crianças se apropriam de um determinado gênero em condições reais, podem se objetivar, se expressando por meio dele quando tiverem essa necessidade e assim desenvolvem a capacidade de que precisam para serem produtoras de textos.

É vivenciando um processo de produção, conhecendo o gênero textual, se aproximando dele, comparando-o com outros, percebendo em que ocasião cabe o uso de cada um deles, o que cada um tem de particular, que as crianças vão formando a ideia de texto, ou seja, é pelos indícios que se apresentam que ela vai aprendendo sobre cada um deles. Segundo Jolibert (1994, p. 71)

[...] as crianças da pré-escola muito rapidamente encontram indícios de significado nos suportes do escrito: “É uma palavra de catálogo”, “É o papel do cinema”, “É a folha do mimeógrafo”. Acham indícios também na apresentação do escrito: “É um cartaz”, “É uma carta”, “É uma história”, “É uma etiqueta...”. As cores, os tipos de letras, os espaçamentos, o comprimento das palavras, os sinais múltiplos (algarismos, maiúsculas, aspas, ponto de interrogação) são tantas outras informações tão preciosas para as crianças quanto os desenhos e as fotografias.

Progressivamente, desenvolve-se e afina-se a coleta de indícios. Depois das procuras por analogias no escrito, após os “começa como...”, “termina como...”, “aqui se vê isso e lá também”, que não são senão jogos de observação do escrito, as crianças chegam a pesquisas mais complexas, ligadas ao sentido, e, rapidamente, identificam palavras como “fim”, “era uma vez” e “queridos amigos da pré-escola” e as palavras familiares à turma, os nomes dos dias, os nomes, tudo quanto elas manipulam diariamente [...].

E, pouco a pouco, as crianças relacionam as diversas formas de escrito, estabelecem relações, constroem hipóteses e as verificam com o texto.

Ainda nos explicando sobre a questão dos indícios, Jolibert (1994) nos aponta que os indícios não são somente as palavras. Eles se constituem também pela natureza do suporte e seu formato, pelas ilustrações, pelo seu tamanho (número de linhas), pela disposição na página, pela pontuação etc. Entendemos que as crianças devem ser guiadas a observarem esses aspectos pela mediação do professor, para irem formando a sua noção de tudo o que compõe um texto, para muito além do uso das letras em si mesmas.

Compreender que a apropriação da linguagem escrita é muito mais um processo que se constitui pelos indícios que as crianças vão assimilando e compreendendo a partir das experiências com os textos, e muito menos um processo de reconhecimento de letras e sons, revoluciona toda a atividade pedagógica do professor e os encaminhamentos feitos a partir dela.

A atividade de produção de texto, conforme Girão (2011, p. 41), mobiliza várias capacidades das crianças:

Através da interação que se estabelece entre o grupo produtor do texto, as crianças podem expressar pensamentos, confrontar ideias com os colegas, selecionar e avaliar as informações mais adequadas que deverão compor o texto. Podem aprender, ainda, a utilizar recursos de coesão e coerência, identificar problemas nos textos e modificá-los para que fiquem mais claros, facilitando a compreensão dos seus interlocutores.

Podemos notar que todas essas capacidades são possíveis de se desenvolver por meio da produção de texto, demonstrando a amplitude e o impacto que a apropriação da escrita tem em todo o desenvolvimento da criança. Tais capacidades não têm impacto somente na produção de texto, mas nos afetam em vários âmbitos de nossa vida diária. Tendo em vista que precisamos constantemente nos planejar para as nossas atividades, que precisamos aprender a lidar com a opinião de outras pessoas frequentemente e entender seus posicionamentos, que precisamos aprender a selecionar e a priorizar aquilo que devemos fazer frente às várias demandas que nos são apresentadas cotidianamente, que precisamos aprender a trabalhar em grupo, a fazermos nossa autoavaliação e a nos corrigirmos no que for preciso em nossas atitudes, enfim, que precisamos aprender também a lidar com a ausência de interlocutor o que torna a linguagem escrita muito mais complexa que a oral, a nos colocar no lugar do outro, a ouvi-lo, a esperar a nossa vez para nos manifestar, a concordar, a discordar, a dar a vez para outro, a ter atenção, a exercitar a memória... enfim vários aspectos ligados ao domínio de nossa conduta como um todo são desenvolvidos à medida que nos apropriamos da linguagem escrita.

Nesse sentido, enfatizamos que, ao desenvolver uma capacidade humana, não desenvolvemos somente ela mesma, mas todo o nosso psiquismo é novamente reorganizado,

reelaborado e a ele vão se incorporando novas formas de pensar e agir diante do mundo e das pessoas.

Ainda é preciso salientar que não somente a criança mobiliza várias capacidades na produção de produção de texto. O professor também acaba por coordenar várias ações ao mesmo tempo, como nos diz Girão (2011), já que no momento da produção ele é escriba, mediador, coautor, capacidades que também são desenvolvidas no próprio processo de ensino. Pensando a partir dessa articulação de ações, podemos analisar que Daniela, em sua primeira experiência, também ainda não tinha desenvolvido essa articulação de ações. Para ela ainda foi difícil, um fato que também pode ser considerado na produção de textos, e sobre o qual ela mesma precisava ter consciência para que não se julgasse incapaz de fazer um bom trabalho nesse sentido. Foi importante que percebesse que ela também merece a oportunidade de aprender a atuar dessa forma, que na realidade não é algo que acontece de maneira rápida, precisa também ser exercitado para que se possa adquirir domínio.

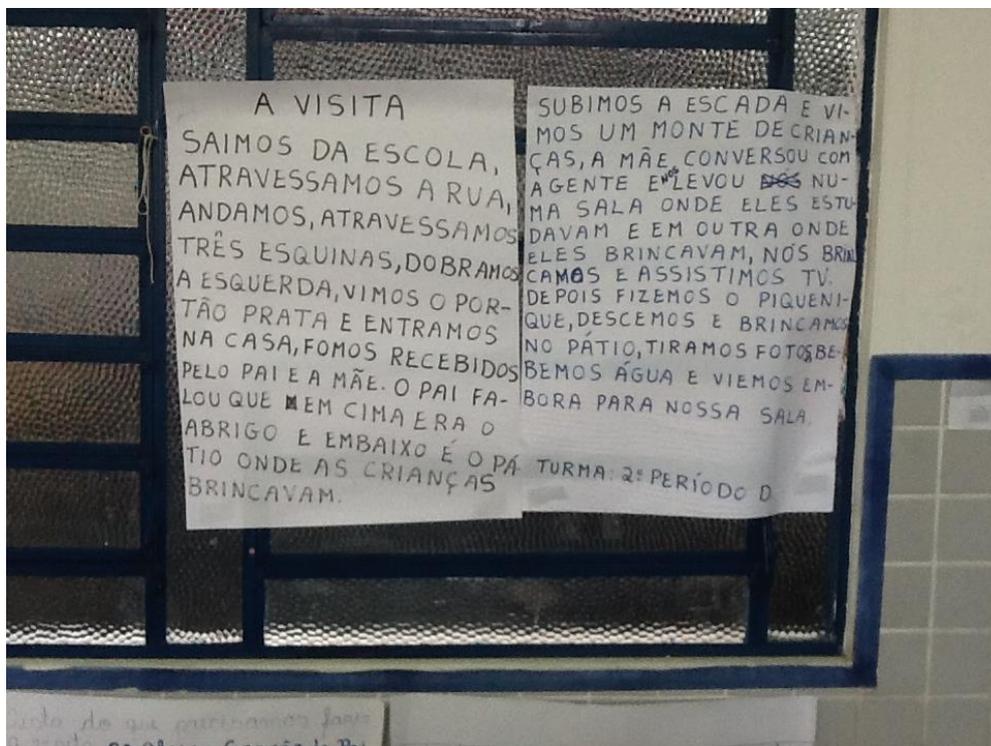
Isso nos faz pensar que, como professores, estamos sempre diante de novos desafios e necessidades de conhecimento. Nunca estamos totalmente prontos. No decorrer do exercício da profissão, novos saberes vão sendo necessários, e precisamos ter a capacidade de reconhecer isso e acompanhar esse reconhecimento de estudos para uma prática melhor. Nesse sentido, acreditamos no grande papel que a formação continuada pode desempenhar junto aos professores se ela for baseada nas reais necessidades dos professores, como no caso de Daniela, que deseja fazer um trabalho com produção de textos com as crianças, mas ainda não tem todos os elementos de base teórica para fazê-lo.

Nossa influência como pesquisadora lançou-lhe alguns elementos sobre a produção de textos, que ela mesma cita na discussão, mas que não conseguiu levar a cabo, pois para isso precisava se apropriar deles. O desejo de Daniela de saber como fazer é, em grande parte, o desejo de muitos outros professores, diante do qual nos indagamos: de que maneira poderiam ser supridas essas necessidades que se apresentam no chão da escola?

Durante as sessões de autoscopia, optamos por apresentar também fotografias de momentos observados na rotina da sala de referência para subsidiar nosso diálogo com Daniela. Passemos a elas.

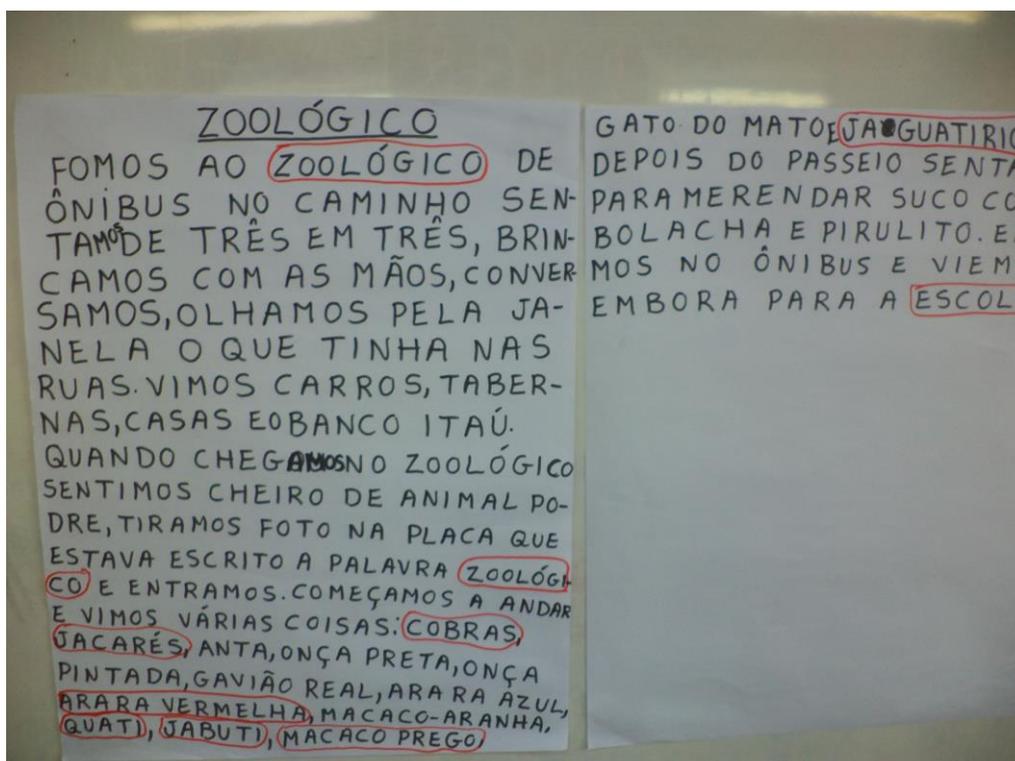
#### Episódio 4: Fotografias dos textos produzidos após as visitas ao Abrigo e ao Zoológico

Fotografia 1 – Produção de texto a partir da visita a um Abrigo de crianças



Fonte: Aline Janell A. B. Moraes, 2014.

Fotografia 2 – Produção de texto a partir da visita a um zoológico



Fonte: Aline Janell A. B. Moraes, 2014.

Foram fotografados os dois cartazes que estavam fixados na parede da sala, onde se encontravam textos produzidos coletivamente com as crianças da turma. O primeiro foi produzido após a visita das crianças ao Abrigo de Crianças e o segundo após um passeio que as crianças fizeram ao zoológico da cidade.

Ao apresentar essas fotografias, tivemos como objetivos:

- Explicar à professora sobre as etapas que compõem a produção de texto;
- Destacar que as crianças têm capacidade para produzirem texto mesmo que ainda não saibam grafá-los.

A seguir, destacamos excertos da quinta sessão de autoscopia:

Pesquisadora: Essas fotos são dos textos que foram produzidas após as visitas ao Abrigo e após a visita ao Zoológico, que você escreveu no cartaz e pregou na parede. Pensando nessas suas duas experiências com produção de texto, que foram as únicas do ano, após a do convite, e foram quase seguidas, o que você destacaria como pontos positivos e negativos dessas experiências? Em que elas contribuíram para você pensar a questão da produção de texto com as crianças?

Professora Daniela: Acho que positivo é a questão de terem sido elas mesmas que elaboraram, de ter dado essa abertura para fazerem diferente. Negativo acho que foi o fato de elas não se envolverem tanto, como eu já disse anteriormente, mas até que nesse do zoológico elas se envolveram um pouco mais, eu prestei atenção nisso, acho que porque tinha mais coisas para elas falarem.

Pesquisadora: E já era uma segunda experiência, não é mesmo?

Professora Daniela: Também, é verdade. O negativo foi também o texto não ter saído daí (do cartaz), como os outros que trabalhei, eu não coloquei no papel como você me falou. A questão da estrutura do texto também precisava estar mais organizado.

Pesquisadora: Tem uma coisa que está se repetindo nesses dois textos. Você consegue perceber o que é? Está bem visível.

Professora Daniela: A questão do borrado, será?

Pesquisadora: É isso mesmo, são os rabiscos que você fez em cima dos erros que você percebeu que tinha que corrigir. No momento da escrita, realmente nós fazemos esse processo de idas e vindas, pensamos em uma palavra e depois percebemos que outra fica melhor, ou então percebemos que omitimos uma palavra. Isso é plenamente normal acontecer, mas o que deveria acontecer é que quando o texto fosse exposto ele já não deveria estar mais com essas marcações, porque antes de ele ser exposto ele precisaria já ter sido revisado, e todas as imperfeições já corrigidas. Uma autora chamada Josette Jolibert chama esse último momento do texto de obra-prima. É justamente o momento posterior a todas as correções que foram feitas, quando o texto está realmente pronto. A criança não deveria ficar

visualizando aqui na sala esse texto com esses borrados, ela precisa visualizá-lo totalmente revisado, para que ela se acostume a perceber que o texto final já não tem mais esse tipo de coisa, para já ir se acostumando com essa ideia de passar a limpo, que no texto final já não se tem mais rabisco. Você já passou a limpo esses textos e deu para as crianças?

Professora Daniela: Não.

Pesquisadora: Então, quer dizer que no envelope de atividades que você entregou hoje para os pais das crianças não foram esses textos?

Professora Daniela: Não, só ficou no cartaz.

Pesquisadora: Percebe que nem elas e nem os pais terão acesso ao que foi produzido nesses dois textos? É uma pena! Pois foram as primeiras experiências por que elas passaram aqui, mesmo com todas as dificuldades, que deveriam ter ficado registradas no material que levaram para casa. Como nós já falamos antes, a produção do texto passa por etapas. Desde a exploração da estrutura própria de cada tipo de texto, a exploração do tema, a escrita propriamente dita, e essa revisão final até se chegar à obra-prima. Acredito que agora você já consegue perceber como tudo isso pode influenciar no processo de produção como um todo. A partir dessa primeira experiência com os dois textos, daqui para frente, o que você pensa em relação ao trabalho com a produção de textos na sua próxima turma? Você consegue refletir sobre como foi e como deveria ser? Você consegue ter uma nova forma de olhar essa questão?

Professora Daniela: Claro que sim, pois eu não sabia dessas coisas, que precisava de tudo isso. Eu penso que a partir de agora precisarei fazer todas essas etapas, porque se não o resultado pode não ficar muito bom.

Pesquisadora: Em algum momento da sua formação inicial ou continuada, você já teve contato com esses aspectos da produção de texto?

Professora Daniela: Da produção de texto não, mais a fundo foi aqui mesmo. Vi algumas coisas de relance sobre a escrita, na especialização que comecei mas não terminei, mas da produção de texto em si, não. Talvez seja até por isso que eu tenha falhado na forma de fazer, ou não... porque na realidade eu não tinha o conhecimento de como fazer, eu tentei fazer em cima do que eu sabia. Mas eu pretendo fazer diferente no ano que vem.

Pesquisadora: É interessante não deixar para começar esse tipo de atividade no final do ano, é preciso que as crianças vivenciem essa experiência durante todo o ano, à medida que a necessidade de produção for aparecendo, nem que você comece por frases menores, já para ir habituando as crianças com essa atividade de produzir, mostrando que são capazes. Apesar de não grafarem, elas vão percebendo que existe uma pessoa que pode escrever por elas, que é você, e isso é interessante e importante para o processo de apropriação da escrita.

Dando continuidade à questão textual que foi abordada também em outra sessão de autoscopia, confrontamos Daniela com duas fotos da versão final de dois textos produzidos coletivamente pelas crianças com a sua mediação.

A produção textual já foi um pouco mais elaborada e tratava sobre a descrição que as crianças estavam fazendo das visitas feitas ao Abrigo e ao Zoológico. Pelo que observamos, as crianças já apresentaram um pouco mais de interesse nessas produções, porém ainda não foi o suficiente para dizermos que estavam envolvidas, como Daniela desejava ver. Acreditamos que essa pequena evolução já se deveu ao fato de que as crianças já estavam desenvolvendo mais comportamentos próprios de leitores e escritores, o que confirma nossa tese de que é a experiência cultural que leva as crianças a darem um significado a esse momento, já que damos significado para aquilo que conhecemos, e a produção agora já não era mais algo totalmente desconhecido para elas, mesmo ainda não acontecendo na sua forma mais completa.

Daniela indica a oportunidade de as crianças criarem algo como aspecto positivo dessa atividade. Sabemos, de acordo com a abordagem histórico-cultural, que as crianças são extremamente capazes de criar e cabe a nós darmos a elas elementos de referência para suas criações. Vigotski (2009, p. 19) destaca que a capacidade de criação “[...] não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras experiências, em particular do acúmulo de experiências”. Nosso potencial criador se desenvolve por meio das experiências que vivemos, dentre elas nossa capacidade de criar textos, cabendo à Educação Infantil dar oportunidades para que as crianças se expressem por meio de suas criações.

Daniela reconhece também que o fato de que o texto não tenha sido reescrito e reproduzido para as crianças foi um aspecto negativo da atividade realizada. E concordamos com ela em relação a isso ter acontecido. Diante da indicação de Daniela sobre isso, tentamos em nossa discussão enfatizar para ela a importância de passar por todas as etapas da produção de texto, o que também já abordaria a questão das rasuras no texto final exposto, que ela mesma também destacou como um problema.

Nesse sentido, recorreremos novamente aos estudos de Jolibert (2006) sobre produção de textos para ajudarmos no processo de reflexão sobre a prática da professora. Segundo a autora

Escrever é reescrever. Escrever é um PROCESSO mais do que um PRODUTO ou, melhor, a qualidade e a adequação do produto depende da qualidade e da adequação do processo. Um texto é produzido por camadas, com um ir e vir entre intenções do autor e necessidades linguísticas do texto. A escrita de um texto é um trabalho complexo (mesmo para os escritores famosos), que requer vários passos e etapas, nos quais vai revisando-se os diferentes aspectos (linguísticos e estruturais). Portanto, a primeira escrita, já

produzida como texto, é revisada, melhorada, e assim sucessivamente as suas reescritas, até chegar à “obra prima” ou versão final. (JOLIBERT, 2006, p. 192, grifos da autora).

Pensando a partir de toda essa perspectiva apresentada a nós por Jolibert (2006), é possível identificar que uma vez feita a primeira escrita do texto isso não significa que ele já esteja pronto, o que para Daniela ainda era desconhecido, e acreditamos que esse equívoco seja bastante comum. Conforme Jolibert, quando se realiza o processo de produção do texto, algumas etapas precisam ser respeitadas, como: a primeira escrita, uma reescrita até se chegar na obra prima, que é considerada a fase final do texto. Nesse processo também acontece a confrontação do que foi escrito com a referência que já se tem dele para que as crianças percebam se está compatível com ela. Porém, em se tratando de crianças pequenas, indicamos que todo esse processo seja realizado aos poucos, pois se realizado todo num mesmo dia, ao invés de estimular as crianças a produzir textos, pode-se justamente se conseguir o efeito contrário, já que a atividade pode se tornar enfadonha e cansativa para elas. O mais importante é que as crianças percebam que o texto vai se transformando até chegar ao final. Esse aprendizado lhes será útil por toda a vida como produtoras de textos.

No caso de Daniela, ao terminar a primeira escrita do texto, ela o leu para as crianças e um pouco mais tarde o escreveu em uma folha de cartolina para deixá-lo exposto na sala. No entanto, ao perceber alguns erros de linguagem, fez pequenas correções no próprio cartaz, o que revela que não foram respeitadas todas as etapas do processo, já que a versão final não deve mais ter erros. E se considerarmos que ela fez tudo isso sem a participação das crianças, entendemos também que o processo ficou incompleto.

Um último ponto abordado em nossa discussão com Daniela se focaliza no fato de que o texto não alcançou seus destinatários e não fez parte das atividades das crianças que foram registradas em papel, já que o texto não saiu do cartaz. Entendemos que todo texto produzido tem um destinatário e uma finalidade. E se isso não estiver bem claro desde o princípio do processo, sua validade pode ser implicada por essa falta, o que acreditamos ter acontecido nesse caso, já que o texto não foi lido pelos pais das crianças, que seriam os maiores interessados em saber como foram as visitas que fizeram. Para que se produzir um texto que não será lido por ninguém? Qual o sentido dessa produção? Como as crianças sentir-se-ão valorizadas se não houve visibilidade suficiente para a sua criação?

As crianças ficariam animadas vendo seus pais lendo o que elas produziram e conversando com elas sobre as visitas, perguntando-lhes mais detalhes sobre o que elas fizeram e viram. Esse relacionamento gerado a partir do texto em família poderia gerar outros

significados e sentidos para as crianças quando já fossem produzir outros textos novamente... poderiam já sentir-se mais animadas para a produção, sabendo que no final de todo o processo teriam algo importante para apresentar para seus pais.

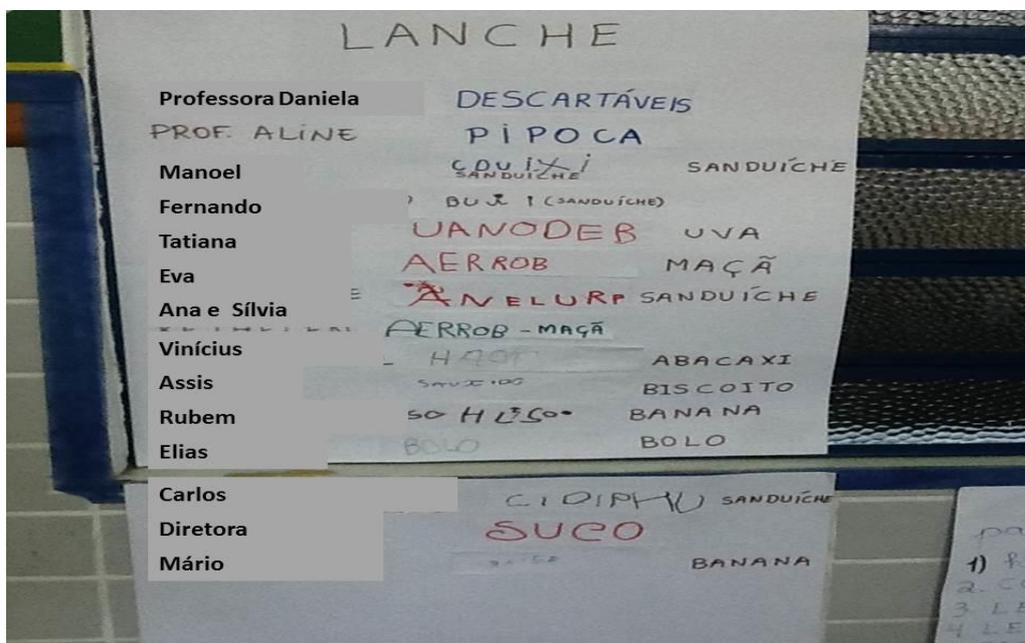
A fala final de Daniela revela que não houve, por parte dela, o conhecimento de todas essas etapas de produção em seu processo de formação inicial. Ela assume sua vontade de ter uma prática diferente, mas nos diz que nunca foi ensinada sobre essa questão da produção textual. Por mais que nós mesmas tenhamos tocado bem rapidamente em alguns aspectos da produção de texto com Daniela, sabemos que não é pela apropriação do discurso do outro que as coisas mudam, e sim pela apropriação do referencial teórico que embasa tal discurso, o que para Daniela ainda é necessário, tendo em vista o desejo que tem em aprender. A afirmativa de Daniela em dizer que o conhecimento mais profundo que teve sobre produção de texto com as crianças foi o pouco que conversei com ela (essa conversa não aconteceu em forma de encontros formativos), em alguns minutos vagos, revela que existe uma carência muito grande desse conhecimento, pois o que nós conversamos com ela foi bem pouco em comparação à profundidade do tema e de sua importância para a apropriação da escrita pela criança. Percebemos que aqui e ali ela conseguiu aplicar algumas coisas a sua prática, só pelo fato de que tínhamos tocado em alguns desses aspectos em nossas conversas.

Tal situação nos leva a pensar em uma pesquisa futura que contemple um processo de formação continuada de professores, abordando todos esses elementos que identificamos como deficitários e que têm suma importância para o processo de apropriação da escrita.

Queremos destacar que outras atividades de produção de textos podem ser realizadas com as crianças. É possível, durante o ano, produzir textos que sejam colecionados e se transformem em um livro da turma. Vários livros podem ser criados como: das histórias criadas pelas crianças, dos relatos de seus passeios e experiências vividas, álbuns sobre temas trabalhados, o livro da vida da turma etc. Esses são alguns exemplos de possibilidades de trabalho significativo de aproximação entre as crianças e a cultura escrita na Educação Infantil.

**Episódio 5:** Cartaz produzido sobre a lista do que levar de lanche para o Abrigo de Crianças

**Fotografia 3** – Lista de alimentos feita para o lanche no Abrigo de crianças



Fonte: Aline Janell de A. B. Moraes, 2014.

A fotografia retrata um cartaz feito com as tentativas de escrita das crianças e de suas sugestões sobre o que levariam de lanche na visita que iriam fazer ao Abrigo. A professora perguntou a cada criança o que elas gostariam de levar para lanche e pediu para que elas escrevessem o que estavam sugerindo. Cada criança tentou escrever do seu jeito e ao lado da escrita da criança a professora escreveu a palavra correta. Após todos escreverem, ela mesma leu toda a lista para as crianças deixando o cartaz fixado na parede da sala de referência.

Nossos objetivos ao mostrar a foto para Daniela durante a primeira sessão de autoscopia foram

- Enfatizar sua atuação positiva em relação à proposta de escrita que fez às crianças, que partia do uso da escrita em uma situação real (necessidade);
- Evidenciar o quanto as crianças se envolveram nessa atividade, interessando-se pela escrita;
- Mostrar que as crianças têm hipóteses de escritas diferentes.

Selecionamos, para nossa análise, o seguinte trecho da sessão de autoscopia feita com Daniela:

Pesquisadora: Você consegue perceber o que há de positivo nessa atividade? O que ela proporcionou de bom para as crianças?

Professora Daniela: A participação e a interação delas, o interesse delas mesmas em darem a sugestão do que levar, de coisas que elas gostam de comer e o interesse delas também de escrever o que elas queriam levar. Surgiu até uma criança que perguntou se nós íamos escrever o que nós íamos levar, eu achei bem interessante essa questão delas quererem escrever e de perguntarem se iriam levar algo para comer.

Pesquisadora: Em relação às tentativas de escrita delas, como você encara essas tentativas, a forma que elas conseguem fazer?

Professora Daniela: É... como eu te falei, tem umas que já naturalmente sentem a vontade de escrever e tem outras que ainda sentem medo, dizendo “eu não consigo”, ou “eu não sei escrever”, outras não ligaram muito pra essa questão de saber ou não escrever da maneira certa.

Pesquisadora: Mas no todo houve da parte delas uma grande adesão à atividade, eles tentaram, se sentiram bem em fazer. Pude perceber isso.

Professora Daniela: Sim.

Pesquisadora: Diante dessa foto, uma coisa que nós queríamos falar é justamente o fato de ter tornado o momento significativo para elas, a atitude delas de tentarem escrever. Apesar de uma ou outra achar que não conseguiria, a maioria se sentiu segura para tentar escrever durante a atividade. Esse é um aspecto positivo desse tipo de atividade, elas tiveram a necessidade de escrever e o fizeram, sem ficarem muito preocupadas se estava certo ou errado, teve sentido para elas, e isso representa uma prática positiva, que traz segurança para elas.

[...]

A atividade proposta por Daniela fez parte das conversas que ela teve com as crianças na roda em que estavam sendo feitos os preparativos para a ida ao Abrigo, e nesse caso, a conversa estava tratando do lanche que deveriam levar e que também seria servido às crianças do Abrigo. Em meio à conversa, uma criança perguntou a Daniela se não iriam escrever aquilo que levariam, e embora nós e Daniela já tivéssemos conversado sobre isso ser feito, antes que ela viesse a propor escrever pelas crianças uma delas já fez a pergunta: Não vamos escrever o que vamos levar?

Para nós, foi muito bom ouvir, pois isso revelava a relação que essa criança estava estabelecendo com a escrita, como um recurso que se usa para anotar algo que se quer lembrar depois, fato que nos deixou muito feliz. Acreditamos que essa atitude das crianças faz parte dos primeiros resultados do que começou a ser desenvolvido com elas desde o início da programação da visita ao Abrigo. Nesse momento, as crianças já tinham produzido com Daniela um convite (que já citamos anteriormente) e um pedido de autorização para que seus pais

permitissem a visita, e a professora estava sempre enfatizando em sua fala: “vamos escrever tal coisa para não esquecer depois de...”, ou “vamos escrever para lembrar que...”, “vamos escrever para seus pais saberem que...”. Pudemos perceber que à medida que o vocabulário de Daniela foi ficando mais elaborado em relação ao uso da escrita, esse começou também a ser utilizado pelas crianças, o que revela a influência do professor, ao ir apresentando a escrita para as crianças. Sem contar que Daniela, em outra roda de conversa, já tinha escrito em frente às crianças um cartaz, como se fosse um cronograma do que a turma teria que fazer para que a visita acontecesse (fazer a autorização, a tolha, providenciar o lanche etc.).

Nesse sentido, acreditamos que já se estava criando junto às crianças a necessidade de escrever sobre o que era necessário e importante em relação à visita, o que revela o quão rápido as crianças aprendem e o significado que elas vão dando às experiências que vivenciam na escola, demonstrando que é possível ter uma prática pedagógica em relação à escrita que crie nas crianças a necessidade de escrever diante de situações reais de uso. Se as crianças em tão pouco tempo já começaram a dar seus primeiros passos em relação à escrita com função social, imaginemos o impacto de uma prática pedagógica que se pautasse nesse fazer desde o início da Educação Infantil! Certamente poderá contribuir diretamente para a formação de leitores e produtores de texto.

Em relação à oportunidade que Daniela deu para as crianças de escreverem a sua maneira, isso contribuiu para desenvolver nelas um sentimento de segurança, de autonomia e a sensação de que poderiam tentar escrever sem serem ridicularizadas por seus erros. Isso significa muito para as crianças, lhes dá sensação de que são capazes e inteligentes, como realmente são. Cada criança escreveu da sua forma, usando seu repertório próprio de letras e relações. A maioria delas fez um uso aleatório de letras e somente uma escreveu a palavra BOLO de forma totalmente correta. Sabemos que o mais importante para aquele momento não era o fato de estarem fazendo o uso correto das letras, mas sim “permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos [...]” (FERREIRO, 1995, p. 102), de fazer suas próprias tentativas. Smolka (2012, p. 56) nos diz que “quando a criança tenta escrever sozinha (processo de elaboração individual), ela analisa a escrita do ponto de vista do conhecimento que já possui”. Nesse sentido, entendemos que cada criança parte de suas hipóteses de escrita, das letras que já conhece, das que usa para escrever seu nome ou outras palavras que já lhe são estáveis, das oportunidades de contato com a escrita que tem na escola e fora dela. Embora saibamos que não é esse tipo de atividade que leva a criança a escrever efetivamente,

entendemos que por meio dela as crianças vão ganhando confiança e se sentindo fortalecidas para começarem a tentar escrever.

Ainda é interessante destacar que após as crianças escreverem as palavras da maneira que sabiam fazer, Daniela escreveu ao lado a forma correta e as leu para elas, dando às crianças a referência de escrita convencional, permitindo que fizessem comparações entre a sua escrita e a da professora.

Podemos também apontar que esse tipo de atividade dá à professora a visão das hipóteses de escrita que as crianças já têm, o que lhe permite atuar a partir do que cada uma já sabe, não fazendo disso, é claro, o centro das atividades de escrita, mas dando às crianças a oportunidade de se desenvolverem a partir do que já sabem. Sabemos que não existe uma criança padrão, e por isso devemos considerar o nível de desenvolvimento iminente de cada uma. Em relação ao valor dessas tentativas das crianças, Ferreiro (1995, p. 16) enfatiza que

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são as suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado da cópia (imediate ou posterior). Quando a criança escreve tal como acredita que deveria escrever certo conjunto de palavras, está oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

As hipóteses de escrita que as crianças têm não dependem da sua idade. Estão muito mais relacionadas com o contato que elas têm com a escrita, por isso na mesma turma existem crianças com hipóteses diferentes.

Finalizando a análise desse episódio, entendemos que a escrita, como já nos disse Vygotski, precisa ser algo natural para as crianças, não no sentido de que todos já nascemos sabendo acerca dela, mas no sentido de que ela precisa estar tão ligada à vida das crianças que a vejam como algo de que precisam muito para se comunicar. Em sua fala, Daniela cita que para algumas crianças ela já era natural, mas entendemos que para essas crianças às quais estava se referindo a escrita já tinha um sentido de utilidade, o que para outras crianças ainda não tinha acontecido. Por isso a importância da escola atuando na formação dessa necessidade.

É importante considerar que a atividade destacada neste episódio poderia desencadear ainda outros fazeres que ampliassem o contato das crianças com a escrita a partir de uma situação que as interessou: percebendo que algumas palavras da lista seriam significativas para as crianças, Daniela ainda poderia explorar a sua escrita de maneira que as crianças notassem as suas diferenças e semelhanças, por exemplo. Após passar a limpo o cartaz do lanche e reproduzi-lo para as crianças, o que no caso, não foi feito, elas poderiam ilustrar as palavras

com seus próprios desenhos para identificá-las. Havendo mais tempo de exploração dos preparativos da visita, as próprias crianças poderiam ter executado ou até mesmo trazido uma receita de algo que gostariam de levar para o lanche. Nesse caso, haveria a possibilidade de se trabalhar um outro gênero textual.

Como vemos, a compreensão do processo pelo qual as crianças passam para se apropriarem da linguagem escrita é fundamental para ampliar as possibilidades de mediação do professor.

Finalizando as sessões de autoscopia, sentimos a necessidade de pedir à Daniela que manifestasse sua opinião sobre o significado que a pesquisa teve para que refletisse sobre sua prática com a linguagem escrita. Segue abaixo o trecho em que Daniela faz sua reflexão final sobre sua participação na pesquisa:

Pesquisadora: Como você acredita que a pesquisa, de forma geral, e esses momentos mais específicos da autoscopia contribuíram para sua reflexão sobre a sua prática? Contribuiu ou não? Como poderiam ter sido melhores?

Professora Daniela: Com certeza contribuiu para fazer de início uma análise das minhas práticas, para que futuramente, ano que vem quem sabe, eu tente fazer diferente, buscar mais... o novo, mais as coisas, o pouco que eu senti... também complementar, não deixar pela metade muitas das coisas que fiz. Com certeza me fez bem nesse sentido de repensar sobre a minha prática, analisar onde eu estou falhando, onde eu posso melhorar, onde foi bom também, pois tem coisas que foram boas, tem pontos positivos.

Pesquisadora: Como você disse, a pesquisa contribuiu para a sua reflexão. Você poderia citar alguns aspectos dessa contribuição?

Professora Daniela: Os comentários que você sempre fazia após cada vídeo ou foto, depois que eu falava você sempre pontuava algumas questões de acordo com o que você sabe e conhece, me dava dicas de como fazer, então é... assim as instruções de como trabalhar com os textos que você me deu... de procurar sondar bastante da rodinha que dá para eu tirar muita coisa, procurar dessa rodinha fazer o meu trabalho a partir do que eu sondo dali, da vivência delas, tem que ter uma sintonia, não jogar as coisas para elas sem uma importância, vamos dizer assim. A questão do planejar... sobre as histórias, procurar sempre ler as histórias antes e procurar levar os livros que eu li e os que me interessaram, porque como eu vou levar uma coisa que não me interessou? Eu nunca tinha parado para pensar nessa questão aí, que realmente a gente consegue fazer uma coisa mais... com mais desenvoltura quando nós mesmos nos interessamos por aquilo que nós gostamos. (Daniela faz essa referência às histórias infantis porque tratamos sobre isso em uma das sessões)

[...]

Pesquisadora: As concepções e/ou ideias que você tinha antes da pesquisa em relação à escrita foram, de certa forma, modificadas pelo que aconteceu no processo de pesquisa?

Professora Daniela: Eu achava que a escrita era somente quando ela grafava no papel. Eu já sabia que o desenho era uma forma de escrita, o uso de símbolos também. Eu pensava que só olhar o outro

escrevendo eu estaria só trabalhando a leitura e não a escrita. Analisando o trabalho, vejo que a minha concepção era essa, era incompleta, tenho uma outra visão agora.

Pesquisadora: Essas são suas primeiras aproximações que precisam ser continuadas... a ideia era que você passasse a refletir e buscar entender mais sobre isso. Sabemos que uma pesquisa dessa não é suficiente, é uma questão de formação mesmo, que precisa ser continuada.

[...]

Pesquisadora: Você lembra que eu te dei um caderninho e pedi que você anotasse nele o que você achasse mais interessante do que as crianças falam, falas que poderiam desencadear o trabalho com elas? Você até disse para mim uma vez assim: Você anota tanta coisa que elas falam! E eu te respondi que elas falam coisas bem interessantes que dali eu penso um monte de coisas que poderiam ser feitas com a escrita e com as demais linguagens. Por isso te dei um caderninho para que você também fizesse esse exercício e fosse percebendo essas coisas. Seria um bom exercício de escrita para você e de alguma forma as crianças estariam percebendo também que você anota o que quer lembrar depois. No entanto, eu não vi você usar o caderninho. Por que você não usou, você esqueceu? Você não entendeu o objetivo dele?

Professora Daniela: Eu até entendi, o que aconteceu foi que eu não conseguia perceber naqueles momentos alguma coisa que eu poderia anotar, é isso que às vezes eu ficava me perguntando... de não conseguir fazer ainda essa observação nesse contexto para perceber essas outras coisas que eu possa estar puxando. Ainda me detenho muito só ali no que tem que ser.

Pesquisadora: Eu acredito que tem algumas coisas que vão nos fazendo adquirir esse olhar. A primeira é quando nós vamos estudando, lendo, pesquisando coisas sobre a finalidade da educação infantil, sobre como as crianças aprendem, as concepções de criança, de infância, de currículo, os processos de apropriação pelos quais elas passam, porque a partir do momento que você se dedica a essas leituras o seu olhar vai mudando, é como se você ganhasse lentes de aumento nos olhos.... eu muitas vezes eu já me senti assim como você também, não conseguindo ver o que estava na minha frente. Tinha uma pessoa que conseguia ver coisas que eu não conseguia ver, e eu dizia: como você consegue ver tudo isso e eu não consigo? Quando você consegue começar a pensar e a conceber as coisas de uma outra maneira, o seu olhar vai mudando... quando você começa a pensar que as coisas não estão “todas separadinhas em caixinhas” isso muda a sua compreensão. O fato de você estar ali dirigindo a rodinha, a questão do controle das crianças, o comportamento delas, se elas participam ou não, o tempo determinado para cumprir e encerrar a roda, enfim são tantas coisas que ficam passando na sua cabeça que você acaba meio atrapalhada para olhar o que as crianças vão indicando a partir das vivências delas. Mas te deixo esse desafio de escrever sobre o que elas falam nesses momentos, ou em outros também. Só que não basta ouvir, concordar, até achar bonito, é preciso que essas falas interessantes e geradoras recebam um encaminhamento depois, escutar um, escutar outro, e mais outro e nada ser gerado disso...

Professora Daniela: É isso que eu faço, só escuto.

Pesquisadora: É claro que não é de tudo que eles falam, porque ninguém dá conta de tudo, mas você pode ir pinçando coisas interessantes. Bem, eu acredito que seja isso.

Professora Daniela: Eu quero agradecer porque aprendi muitas coisas!

Pesquisadora: Eu é que agradeço, sem a sua disponibilidade eu não teria como fazer a pesquisa em sua turma. Muito obrigada! Com certeza eu também aprendi muito.

Em sua fala final, Daniela nos aponta que a pesquisa contribuiu para que pudesse analisar e repensar a sua prática, o que para nós é um resultado muito positivo, que almejávamos alcançar desde o princípio. No entanto, sabemos que as contribuições de nossa pesquisa de nenhuma maneira são suficientes para que Daniela consiga ter uma nova prática. Entendemos que, por meio desse primeiro contato, Daniela gerou vários questionamentos, certezas e incertezas surgiram na sua mente, o que para nós é a mola propulsora para procurar saber mais sobre como deve ser o trabalho com as crianças na Educação Infantil. Em nosso caso, foram as nossas inquietações que nos fizeram chegar a essa pesquisa. Por que não poderiam fazer isso também por Daniela?

Entendemos que as discussões e diálogos estabelecidos no processo de pesquisa foram fundamentais para que Daniela chegasse a pensar sobre suas necessidades de conhecimento enquanto professora. Sobre o papel do diálogo, González Rey (2005, p. 55) afirma que ele “não representa só um processo que favorece o bem-estar emocional dos sujeitos que participam na pesquisa, mas é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa”. E, ainda, enfatiza que os diálogos “[...] favorecem níveis de conceituação da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana” (p. 56).

Nesse sentido, acreditamos que também pudemos contribuir para que Daniela iniciasse um processo de tomada de consciência sobre sua prática, o que pode ter sido facilitado pelo fato de haver um tempo e espaço (no caso, as sessões de autoscopia) para parar e refletir sobre o que se estava fazendo, tendo alguém mais experiente refletindo conjuntamente com base em um referencial teórico que permitia explicar os processos, o que ainda é muito escasso nas rotinas das escolas de maneira geral.

Na fala de Daniela, nesse momento final da autoscopia, a que mais nos chamou a atenção e gerou em nós um sentimento de grande alegria foi ouvi-la dizer que: “eu achava que a escrita era somente quando ela [criança] grafava no papel [...]. Analisando o trabalho vejo que a minha concepção era essa, era incompleta, tenho uma outra visão agora”. Começar a repensar sobre a escrita pela sua verdadeira concepção representa um salto importantíssimo para toda uma nova maneira de propor as atividades às crianças, que precisa ser acompanhada de um processo de formação continuada que fortaleça essa concepção e trabalhe sobre as suas implicações pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E nasci para escrever. A palavra é meu domínio sobre o mundo.”  
(LISPECTOR, 2008, p. 59)

Inspiradas pela escritora e com base em tudo o que temos estudado até aqui sobre o processo de apropriação da escrita, é possível afirmar que todas as crianças, desde que tenham a sua capacidade de escrita desenvolvida, podem ser autoras e criadoras de seus próprios textos. Todas são capazes. A escrita não é um privilégio para poucos. É sim, o destino de todos os que se encontram e descobrem o significado e sentido que ela tem, de todos os que dela se *apropriam* como um *instrumento cultural*. Escrever faz parte do viver. Saber escrever é, também, saber viver.

Quando escolhemos nomes de escritores como nomes fictícios para as crianças que participaram da nossa pesquisa, tínhamos a intenção de fazer uma representação de que eles, um dia, também foram crianças e que certamente nessa época ainda não sabiam o que um dia chegariam a ser. Mas, hoje, por suas produções que nos encantam, emocionam e divertem, demonstram o quanto o seu encontro com a escrita foi fundamental para terem se tornado grandes escritores. Como e onde aconteceram esses encontros? Quem os mediou? Que materiais foram usados? Que significado tiveram para eles? Que atividades lhes foram propostas? Que concepção de escrita permeou sua aprendizagem? O que os levou a se envolverem tanto com a linguagem escrita a ponto de a dominarem tão ricamente? Que papel a educação escolar teve em seu processo de aproximação com e de apropriação da escrita? Certamente, não teremos aqui essas respostas, afinal cada um deles teve suas experiências e a elas deu um sentido, mas entendemos que para eles a escrita realmente *é/foi* uma linguagem, uma forma de expressão. E, então, nos indagamos: as crianças com as quais convivemos na pesquisa também podem, um dia, se tornar poetas, escritores, cronistas? Sim, podem! Podem ser professores, jornalistas, editores desde que na escola se tenha um ensino que contemple a escrita como uma linguagem em todo o seu potencial. Podem ser profissionais que, mesmo que não tenham na escrita a sua principal ferramenta de trabalho, a utilizem com desenvoltura, já que em todas as profissões ela é necessária. Acima de tudo, nossas crianças têm o direito de se aproximarem da escrita de maneira real, para que possam ser cidadãos que dela se apoderem e por seu intermédio exerçam seus direitos e deveres.

Com base nos estudos vigotskianos, o desenvolvimento de nossas capacidades é resultado do processo educativo, por isso enfatizamos que, diante de toda a importância e

impacto que a escrita tem para nossa vida, é impossível concordar que ela seja tratada nas escolas como um conteúdo que se aprende de forma mecânica e não como um universo, que tem relação com toda a cultura humana. Não é aceitável que seja reduzida a treinos e identificação de letras. É preciso que a escola infantil permita que as crianças se encontrem diariamente com a escrita, e que faça desses encontros referência e oportunidade de formação das bases para que a utilizem com autonomia. Não podemos aproximar as crianças de uma “escrita” que não é real, já que a escrita que ela encontra em sua vida cotidiana não é essa.

A escrita real se apresenta a todos como parte da vida, como sua organizadora. Mesmo antes de nascermos, nossas mães passam pelo pré-natal, e um médico faz todas as anotações por escrito sobre nós. Quando nascemos, recebemos uma pulseira que nos identifica entre todos os bebês do berçário. Logo depois, um documento escrito nos torna oficialmente cidadãos: nossa certidão de nascimento. Logo já temos também um cartão de vacinas que tem a função de orientar em relação a nossa saúde e, em pouco tempo, alguns de nós já somos levados para as creches e pré-escolas onde existe uma ficha de registro de cada criança e a ela são acrescentados os pareceres avaliativos sobre o nosso desenvolvimento enquanto a ela pertencemos. E a vida vai seguindo seu rumo... nos tornamos adultos e vários outros escritos vão fazer parte da nossa vida: a certidão de casamento, a documentação de nossa casa, do carro, os boletos de contas a pagar, inscrições, declarações, solicitações, memorandos, relatórios, certificados, anotações, diários, passagens de viagens, exames e laudos, provas, resumos, TCC, dissertação, tese, livros, revistas, jornais, receitas, cartas, cartões, convites, poemas, músicas...

Todas as dimensões da nossa vida quer seja física, financeira, pessoal, emocional, escolar e acadêmica ou espiritual, todas elas se guiam pela escrita e, portanto, podemos dizer que nossa vida é constituída por ela e por meio dela. Nesse sentido, ela está impregnada em nosso ser, e não é possível desvinculá-la de nossa vida no processo de ensino de sua função. Trazemos novamente Lispector (2013, p. 384) que nos diz: “a escrita me é uma necessidade”.

A escrita pode ser uma necessidade humana e, como tal, pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento genérico daqueles que dela se apropriam. O domínio da cultura escrita se insere na esfera das objetivações não cotidianas em nossa sociedade e, por isso, apropriar-se da linguagem escrita, na ordem social em que vivemos (já que em sociedades ágrafas ela não se apresenta como uma necessidade efetiva), é um direito de todas as crianças desde a Educação Infantil. Para isso, no entanto, elas precisam contar com a ajuda de mediadores. Dentre esses mediadores, temos o professor. Por esse motivo, procuramos, em

nossa investigação, buscar a compreensão de como atividade pedagógica do professor pode contribuir (ou não) para que as crianças se apropriem da escrita em sua essência.

Sabemos que cada vez mais cedo as crianças são “ensinadas a escrever”, partindo da ideia de que quanto antes se iniciarem as “atividades de escrita” maior possibilidade de sucesso e desenvolvimento na vida escolar e profissional terão. No entanto, se tomarmos por base nosso país, veremos que não temos um conjunto de pessoas que escrevam bem de fato, que produzam textos, apesar de terem iniciado a escolarização bem cedo. Temos sim um elevado número de pessoas alfabetizadas, mas que ainda sentem grandes dificuldades em escrever. Segundo dados do Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa, apresentados no relatório do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) de 2011/2012, “o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática”, e mesmo havendo, na última década, uma redução nos números do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar, que também é apresentada nesse relatório, “a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%” considerando a população entre 15 e 64 anos de idade. “Esses resultados evidenciam que o Brasil já avançou, principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada”. Isso nos leva a ponderar que, dentre outros fatores, a maneira ou forma como a escrita tem sido trabalhada ainda é um problema que nos afeta profundamente, formando uma visão equivocada do que seja escrever, que vem se perpetuando ao longo da história da educação brasileira.

Partindo dessa perspectiva, tentamos pontuar neste trabalho o que deve ser levado em consideração na atividade pedagógica do professor da Educação Infantil para que a escrita desde então seja apresentada e trabalhada junto às crianças dentro de sua real funcionalidade. Afirmamos, com base nos estudos realizados, que cabe à Educação Infantil a função primordial de formar as bases para o desenvolvimento da linguagem escrita, entendendo que tais bases têm sua origem na capacidade de expressão das crianças, que deve ser o cerne de todo o trabalho educativo na escola dos pequenos.

Em nossas reflexões sobre a atividade pedagógica do professor em relação à linguagem escrita, percebemos que embora ainda seja bem recorrente a fala de que “se tem muita teoria e pouca prática” é possível notar que, na realidade, as coisas não são bem assim. Acreditamos que se de fato a teoria tivesse sido ou estivesse sendo apropriada pelo professor, várias

mudanças já teriam acontecido nas práticas de escrita, principalmente em relação a como a escrita é apresentada às crianças. Dentre elas o entendimento sobre a importância de se fazer um trabalho com base na pré-história da escrita; um trabalho em que estejam claras as concepções do que seja escrever, do que seja ler e do que seja a cultura escrita, da função social e do desenvolvimento dessa capacidade. Tais conhecimentos ditos teóricos são a base para o trabalho com a escrita na Educação Infantil e, somente por meio da apropriação desses conhecimentos teóricos, atrelados também à clareza da concepção de criança, de infância, de desenvolvimento humano, de ensino, de aprendizagem, de atividade, de mediação, e das reais funções da Educação infantil, é que entendemos ser possível serem construídas práticas que levem a criança a se apropriar de fato da escrita. Entendemos que todos esses conhecimentos são primordiais para um ensino intencional do professor, pois para se ensinar a traçar letras não é preciso ser pós-graduado, graduado, ser professor e sequer ser adulto. Até uma criança mais experiente pode ensinar esses traçados a outra, e afirmamos isso tomando por base uma criança de quatro anos que conhecemos em um momento fora da pesquisa, que traçou com perfeição todas as letras do alfabeto para vermos e, ao a indagarmos sobre quem a havia ensinado, já que sua professora na época ainda fazia tarefas a cada semana sobre uma única letra de cada vez, ela nos respondeu: “Foi minha irmã que me ensinou!” E sua irmã tinha apenas sete anos. Por isso argumentamos que para se traçar letras não é preciso necessariamente estar na escola, pois isso pode ser aprendido fora dela também. Porém, para se aproximarem da escrita em sua complexidade, somente pessoas preparadas para isso e com objetivos bem claros, no caso da escola os professores, podem fazê-lo.

Não são apenas os professores os responsáveis pela inserção da criança no universo da cultura escrita. Fora da escola outras pessoas também podem fazer com que as crianças se apaixonem pela leitura e pela escrita. São muitas as histórias em que crianças se encontram com a escrita por meio de pessoas que as encantam com suas atitudes leitoras. Professores e professoras têm, entretanto, um papel importante nesse processo: podem tornar a escola um ambiente no qual a escrita se torne um desejo e uma capacidade para cada criança.

Para que como professores realmente consigamos ultrapassar o ensino baseado nas práticas antecipatórias de alfabetização chegando a um ensino que preze pela escrita usada em sua função social, enfatizamos o papel da formação inicial e continuada de professores e ainda a autoformação como fundamentais para esse processo.

Consideramos, nesse sentido, que conceitos básicos e importantíssimos como o que seja escrever, por exemplo, sejam desconhecidos dos professores. E fazemos uma comparação:

poderia um dentista terminar seu curso de graduação sem saber extrair dentes? Poderia um médico graduar-se sem saber usar um bisturi? Como professores já formados não conhecem em sua totalidade o que seja ler e escrever? Muitas vezes professores já com vários anos de profissão têm as mesmas dúvidas e comungam dos mesmos questionamentos que muitos jovens que ainda estão nos cursos de graduação – sem experiência nenhuma com crianças – em relação a como se dão os processos de leitura e escrita na Educação Infantil. As suas dúvidas ainda deveriam ser as mesmas depois de tantos anos de profissão?

Inquieta-nos bastante o fato de que se espera dos professores uma prática pedagógica em relação à escrita para a qual não possuem uma base suficiente. E para essa inquietação ainda não temos respostas. Temos sim muitas outras perguntas que nos levam a pensar sobre o processo formativo dos professores que trabalham na Educação Infantil, muitos dos quais têm o desejo de fazer um trabalho de qualidade em relação à linguagem escrita, mas precisam de conhecimento e de mediação para isso, pois na dúvida entre o que já se sabe fazer e o que poderia ser feito de outra forma (considerado novo), acabam por permanecer fazendo como sabem, diante das necessidades que se estabelecem diariamente.

Mediante o que temos discutido ao longo desta dissertação, é possível apontar alguns aspectos que para nós se destacaram em relação à prática pedagógica com a linguagem escrita: 1) é na e pela atividade que nos apropriamos dessa linguagem como das demais, porém ainda se tem o predomínio das tarefas em detrimento de atividades no real sentido da palavra, desconsiderando assim o papel ativo que a criança precisa ter nesse processo e dificultando sua apropriação; 2) consideramos que a escola é um espaço privilegiado de contato das crianças com a cultura escrita, onde existem várias possibilidades de aproximação das crianças a essa prática cultural, que poderiam ser exploradas com mais intensidade; 3) a apropriação da escrita é um processo completamente mediado e, na escola, se tem essa mediação configurada por meio das práticas pedagógicas do professor junto às crianças, e em não havendo uma prática pedagógica que considere as especificidades do aprender e do ensinar as crianças pequenas em relação à linguagem escrita, muito desse processo pode ser comprometido.

Sabemos que uma pesquisa sempre deixa várias outras possibilidades de continuidade e aberturas para outras discussões e aprofundamentos, que nos levam a pensar em projetos futuros. Tendo em vista a real necessidade das professoras, temos a intenção de pensar uma pesquisa de caráter formativo que se estabeleceria por meio de encontros com professores para contemplar o trabalho integrado com as diferentes linguagens, dentre elas a escrita, permitindo estudos sobre:

- a pré-história da escrita, como conhecimento basilar para o processo de apropriação da escrita pelas crianças, onde seriam trabalhadas a questão do desenho e do brincar e sua relação com o desenvolvimento da função simbólica da escrita, e os demais desdobramentos que essas duas atividades apresentam;
- o trabalho com gêneros textuais, que envolveria tanto a apropriação dos gêneros pelas professoras como as questões metodológicas relacionadas ao trabalho com eles junto às crianças;
- as artes como formas de expressão, permitindo que as professoras conhecessem diferentes técnicas artísticas;
- como se configura o planejamento pedagógico por meio dos projetos de aprendizagem.

São algumas ideias que podem servir como parâmetro para a continuidade deste trabalho que por ora finalizamos.

Queremos destacar que, como professores, somos responsáveis por apresentar o mundo da cultura escrita para as crianças da Educação Infantil. Além de essa ser uma responsabilidade diante de sua formação humana, é também um grande privilégio. Poder participar desse processo inicial é ter oportunidade de acompanhar um dos processos mais interessantes e empolgantes no percurso de desenvolvimento das crianças. Poder observar como as crianças pensam quando querem escrever algo; como fazem suas tentativas; que relações estabelecem entre suas experiências anteriores e a escrita que se lhe está sendo apresentada; como se comportam diante do escrito; o que as encanta e as motiva para se aproximar da escrita; como dão sentido a ela, são momentos significativos para as crianças e para nós, professores. Esses momentos demonstram o quanto as crianças são inteligentes e capazes, tão inteligentes e tão capazes que merecem um ensino que vá muito além dos treinos de escrita. Elas merecem um ensino que as eleve da condição iletrada para a letrada, que as faça pensar por meio do escrito e que contribua diretamente para que formem bases sólidas para o desenvolvimento de sua capacidade leitora e produtora de textos, tendo professores que, por meio de sua atividade pedagógica intencional e pautada no conhecimento científico, medeiam os seus encontros com a escrita e permitem descortinar esse mundo repleto de saberes e de conhecimento.

Embora neste trabalho tenhamos nos dedicado a tratar sobre a importância do processo de apropriação da linguagem escrita que começa desde a Educação Infantil, é preciso enfatizar que as atividades com a escrita não são o centro da atividade pedagógica nesse segmento. Como já vêm há alguns anos indicando os movimentos que lutam pelos direitos das crianças, é preciso

que se dê espaço constante para o brincar e para todas as demais formas de expressão com as múltiplas linguagens. As experiências de descoberta do mundo da cultura como um todo devem ser o eixo articulador para todas as atividades das crianças. Nelas, inevitavelmente, acontecerão também seus encontros com a escrita.

Finalizando aqui trazemos Manoel de Barros (2010, p. 374) quando diz que “a maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado.” Acreditamos que é essa incompletude que nos move, que nos dá esperanças e que forma as nossas necessidades de sempre aprender mais a cada dia. Vale a pena ser incompleto, vale a pena saber que essa pesquisa é incompleta e que a partir dela outras poderão vir, e assim vamos seguindo nosso caminho em busca de novos desafios a cada dia, escrevendo nossa história.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Beatriz Gracioli. *Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Faculdade de Educação, Campinas, 2011, [s.n].

ANJOS, Cleriston Izidro dos; MILLER, Stella. Universidade e escola em parceria; uma proposta de projeto para o desenvolvimento do estágio supervisionado destinado à formação do professor de educação infantil. *Ensino em revista*, v. 21, n. 2, p. 209-220, jul./dez. 2014.

AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Questões curriculares para a educação infantil e PNE. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Lígia Maria Leão (Orgs.). *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARAÚJO, Cleide de Lourdes da Silva. *O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno*. 2000. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista/UNESP, Marília, 2000.

BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2014b.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). O “Discurso de Outrem”. In: \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Husitec, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: [www.brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br). Acesso em: 09 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, vol.1, 2006.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Por uma pedagogia de formação da personalidade da criança: o professor como um especialista em desenvolvimento infantil. In: BRITO, Luiz Carlos

Cerquinho de (Org.). *Processos de aprendizagem e construção do conhecimento*. Manaus: CEFORT/EDUA, 2006, v. 3, p. 11-37.

\_\_\_\_\_. O espaço do lúdico na Educação Infantil. In: BISSOLI, Michelle de Freitas (org.). *Fundamentos da educação infantil*. Manaus: CEFORT/EDUA, 2007a. p.12-25.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: espaço de desenvolvimento de múltiplas linguagens para professores e crianças. *Anais do 16° COLE*. Campinas, 2007b. p. 1-9.

\_\_\_\_\_. Por uma educação para-si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. *Perspectiva* (UFSC), v. 25, 2007c. p. 343-368

BISSOLI, Michelle de Freitas; MELLO, Suely Amaral. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. *Perspectiva* (no prelo).

BOMFIM, Juliana Cristina. *O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita*. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. Política Nacional de Formação de pedagogos: tendências pós Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em pedagogia. *E-books do XVI Endipe*. São Paulo: ENDIPE, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme de. *Contra o Consenso: Cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Cultura Escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005a.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005b.

BORIOLO, Beatriz de Cássia.; BETONI, Maria Dolores Alves. O aniversário da minha mãe e como mandar crianças para a lua. In: MELLO, Ana Maria et al. (Orgs.). *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 2009.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. *Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil*. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humana e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina

Silveira (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

FILHO, Altino José Martins. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com as crianças apresentadas na Anped. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREINET, Célestin. *As técnicas de Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1975.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. *E-books do XVI Endipe*. São Paulo: ENDIPE, 2012.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. *Produção coletiva de textos na educação infantil: a mediação e os saberes docentes*. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Recife, 2011.

GOBBI, Maria Aparecida. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GOBBO, Gislane Rossler Rodrigues. *A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho*. 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista/UNESP, Marília, 2011.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas.; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 677-694, jul./dez. 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZAGA, Leila Teixeira. *Processo de aprendizagem na educação infantil uma interação entre um espaço formal e não formal*. Dissertação (Mestrado em Educação e ensino de ciências na Amazônia)-Universidade do Estado do Amazonas/UEA, 2011. 161 f. Manaus, 2011.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

IAVELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette et al. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho/2002.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LAROCCA, Priscila. *Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora*. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, Campinas-SP, 2002. Sem espaço
- LAZARETTI, Lucinéia Maria. *D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIMA, Elieuzza Aparecida. Subsídios para o trabalho docente: reflexões sobre a organização dos tempos, espaços e relações e a documentação pedagógica. In: Michelle de Freitas Bissoli. (Org.). *Fundamentos da Educação Infantil*. Manaus: CEFORT/EDUA, 2007.
- LISPECTOR, Clarice. Conto: Menino a bico de pena. In: MONTERO, Teresa. *Clarice Lispector: Clarice na cabeceira*. Ed. Rocco, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Aprendendo a viver*. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013.
- \_\_\_\_\_. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2008.
- LOPES, Amanda Cristina Teagno. *Educação infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014.
- MARCOLINO, Suzana. *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. 2013. 185 f. (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista/UNESP, Marília, 2013.
- MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.

\_\_\_\_\_. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-Posições*, v.10, n.1 (28), março de 1999, p. 16 - 27.

\_\_\_\_\_. Um mergulho no letramento a partir da educação infantil. *Caderno temático de formação: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo*. São Paulo, v. 2, p. 46-51, 2004.

\_\_\_\_\_. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramento (e não alfabetização) na educação infantil e formação do futuro leitor e produtor de texto*. Palestra realizada no Curso de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2007. (mimeo)

\_\_\_\_\_. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. *Amazônida* (UFAM), v. 2, p. 16-32, 2009.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. In: BISSOLI, Michelle de Freitas (Org.). *Fundamentos da Educação Infantil*. Manaus: CEFORT/EDUA, 2007.

\_\_\_\_\_. Teoria Histórico-Cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Orgs.). In: *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

MILLER, Stella; MELLO, Suely Amaral. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba/PR: Pró-Infantil Editorial, 2008.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Inaf 2011-2012: Instituto Paulo Montenegro a Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. Disponível em <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

MORAIS, Artur Gomes de.; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 1955.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re) construções. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 jun. 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O sujeito aprendiz da educação infantil: implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica. In: MILLER, Stella; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Orgs.). *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHO, Evelyze Martins Reinaldo. *O que você fala, professor, tem importância? O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus. 2013.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância em Reggio Emília*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, Campinas -SP, [s.n.], 1997.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa* [On-line] 2004, 30 (set-dez). Disponível em: <<http://www.redalcy.org/articulo.oa?id+=29830303>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

SILVA, Greice Ferreira da. *O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil*. 2013. 316 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista/UNESP, Marília, 2013.

\_\_\_\_\_. *Formação de leitores na educação infantil: contribuições das histórias em quadrinhos*. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista/UNESP, Marília, 2009.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. et al. Entre estágios, diários de campo, leituras. In: *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

TASSONI, Elvira Cristina Martins. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas -SP, [s. n.]. 2008.

TOSTA, Cíntia Gomide. *Autoscopia e desenho: a mediação em sala de educação infantil*. 2006. Dissertação (Psicologia Aplicada)- Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006.

VIANA, Fernanda Leopoldina.; RIBEIRO, Iolanda (coord.). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para o jardim da infância*. Santillana, 2014.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro, UFRJ, n. 8, abr. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. V. 2. Madrid: Antônio Machado Livros, 2014.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. V. 3 Madrid: Antônio Machado Livros, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. V. 4 Madrid: Antônio Machado Livros, 2012b.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Sra. Professora.....,

Convidamo-la a participar da pesquisa que se chama “A apropriação da cultura escrita pela criança pré-escolar e o papel mediador do/a professor/a nesse processo”, sob a responsabilidade da pesquisadora Aline Janell de Andrade Barroso Moraes.

Com essa pesquisa, pretendemos compreender melhor a influência do trabalho realizado na escola sobre a apropriação da cultura escrita pelas crianças e que influências as atividades baseadas no letramento exercem sobre elas. Essa pesquisa pode contribuir para que a educação das crianças realizada na escola seja aperfeiçoada, pois todos os resultados serão apresentados e discutidos com a equipe que trabalha na escola. Para atingir o nosso objetivo, realizaremos observações participantes do seu trabalho em sala de aula, entrevista coletiva – que é uma técnica de coleta de dados, na qual a partir de um roteiro de perguntas sobre a prática pedagógica, desenvolveremos uma discussão com base nas respostas. No momento de aplicação das perguntas, juntaremos a senhora e suas colegas de trabalho que também são professoras das turmas do 2º período matutino, para estabelecer um grupo de discussão que se constitui de pessoas com as mesmas características profissionais. Ainda no intuito levá-la a refletir sobre a sua mediação entre as crianças e a cultura escrita, realizaremos com a senhora sessões de autoscopia, que consiste em que a senhora assista a episódios videogravados na sua sala de aula nos momentos das observações por mim realizadas. Em relação às crianças, observaremos sua rotina escolar e, conseqüentemente, como reagem às propostas de atividades envolvendo a leitura e a escrita feitas a elas. Realizaremos, ainda, com as crianças, algumas atividades como a contação de histórias, brincadeiras, a produção de desenhos e textos e conversas informais. Pedimos seu consentimento para fazer fotografias e filmagens. É importante dizer que as fotografias e filmagens servem como material para a pesquisa, para acompanhar o desenvolvimento das crianças diante da cultura escrita. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que é discente do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – UFAM.

Os riscos de sua participação na pesquisa estão relacionados ao constrangimento e ao desconforto nos momentos de observação, da entrevista coletiva e das sessões de autoscopia, pois a senhora poderá sentir-se intimidada, acarretando resistência aos trabalhos da pesquisa. No sentido de minimizá-los, esclareceremos que a senhora poderá aderir ou não à pesquisa, bem como desistir da mesma a qualquer momento. Esclarecemos também que a senhora terá conhecimento sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como receberá e assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, do qual receberá uma cópia.

Esclarecemos que: 1º) a senhora pode aceitar ou não participar; 2º) caso a senhora aceite, não será prejudicada por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, o nome da escola, das crianças e o da senhora será mantido em segredo; 4º) caso desista de participar da pesquisa a qualquer momento, não haverá prejuízo algum para a senhora; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) a senhora apenas assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida ou de desistência, a senhora poderá comunicar-se com a pesquisadora Aline Janell de Andrade Barroso Moraes, na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n.6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM Telefone: (92) 9179-3747, ou 3613-3296, E-mail: [aline.janell@bol.com.br](mailto:aline.janell@bol.com.br), ou ainda com sua orientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Caso a senhora queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, pelo telefone (92) 3305-5130.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informada sobre o que a pesquisadora que fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinada por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Impressão Datiloscópica

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Srs.Pais ou Responsáveis por .....

Estamos pedindo a sua autorização para que seu (sua) filho(a) participe da pesquisa que se chama “A apropriação da cultura escrita pela criança pré-escolar e o papel mediador do/a professor/a nesse processo”, sob a responsabilidade da pesquisadora Aline Janell de Andrade Barroso Moraes. Nela pretendemos compreender como acontece o contato das crianças com a escrita a partir das atividades propostas na escola.

Esta pesquisa pode contribuir para que a educação das crianças realizada no CMEI seja constantemente melhorada, já que todos os resultados serão apresentados e discutidos com a equipe que trabalha na escola. Para atingir o nosso objetivo, realizaremos observações na sala em que estuda seu (sua) filho (a), e entrevista coletiva com as professoras das turmas do 2º período matutino.

Em relação às crianças, observaremos sua rotina escolar e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Também realizaremos com as crianças a produção de desenhos e de textos, e conversaremos informalmente com elas. Pedimos seu consentimento para fazer fotografias e filmagens envolvendo seu (sua) filho (a). É importante dizer que as fotografias e filmagens servem como material para a pesquisa, para acompanhar o desenvolvimento das crianças. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que cursa o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Amazonas. Gostaríamos que o/a senhor/a permitisse que seu(sua) filho (a) participasse dessa pesquisa.

Os eventuais riscos decorrentes da participação de seu (sua) filho (a) estão relacionados ao estranhamento da presença de um adulto-pesquisador com funções diferentes daquelas desempenhadas pela professora na escola. Isso poderá provocar resistência por parte do(a) seu(sua) filho(a) em não querer responder perguntas ou mesmo não querer participar das atividades organizadas pela pesquisadora. Se isso ocorrer, assumimos o compromisso de não forçar seu(sua) filho(a) a responder as perguntas e a participar das atividades, caso não queira.

Esclarecemos que: 1º) o/a senhor/a pode aceitar ou não a participação do seu filho; 2º) caso o/a senhor/a aceite, o seu filho(a) não será prejudicado nos estudos por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, o nome da escola e o nome do seu filho(a) será mantido em segredo; 4º) caso o/a senhor/a ou o seu filho(a) desistam de participar da pesquisa a qualquer momento, nenhum dos dois será prejudicado; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) o/a senhor/a apenas assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida ou de desistência, o(a) senhor(a) poderá comunicar-se com a pesquisadora Aline Janell de Andrade Barroso Moraes, na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n. 6200 Coroado I, CEP 69077-000, Manaus/AM, Telefone: (92)

9179-3747, E-mail: aline.janell@bol.com.br, ou, ainda, com sua orientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Caso o/a senhor/a queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-Am, pelo telefone (92)3305-5130.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Nome da criança:

---

Nome do responsável pela criança:

---

Assinatura do responsável pela criança:

---

Impressão Datiloscópica

**APÊNDICE C – INVENTÁRIO DE LEITURA****SITUAÇÕES DE LEITURA**

Faça um inventário de suas leituras de ontem, seguindo as três colunas abaixo:

<b>O que eu li</b>	<b>Em que situação</b>	<b>Por quê? Para quê?</b>

## APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COLETIVA – Professoras

#### **I – Conceitos e concepções:**

- 1) O que você entende por cultura escrita?
- 2) A partir de que pistas você entende que uma criança começa a (ou já sabe) ler? Para você, como acontece o processo de aprendizagem da leitura?
- 3) A partir de que pistas/sinais você entende que a criança começa a (ou já sabe) escrever? Para você, como acontece o processo de aprendizagem da escrita?
- 4) Como você descreveria seu papel na organização do processo de apropriação da cultura escrita pela criança?
- 5) Para você, existe alguma relação entre o brincar e o desenho da criança com a escrita? Que relação é essa?

#### **II – Prática Pedagógica:**

- 1) Como é feito o planejamento para as atividades com as crianças no tocante à cultura escrita? De que materiais você se vale para planejar?
- 2) Como as crianças reagem às atividades que envolvem a leitura e a escrita?
- 3) Qual a proporção de tempo que as atividades de leitura e escrita ocupam em relação às atividades com as demais linguagens? Na sua opinião, por que isso acontece?
- 4) Para você, é preciso melhorar o acesso das crianças à cultura escrita na escola? Por quê? Como se pode fazer isso?
- 5) Você sente necessidade de redimensionar seus procedimentos metodológicos em relação às práticas de leitura e escrita ou acredita que até então eles estão alcançando os objetivos desejados? O que você redimensionaria?
- 6) Como você lida com a pressão dos pais e da sociedade para que as crianças leiam e escrevam o quanto antes? Você concorda com essa necessidade? Por quê?