



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA MICHELLE PEREIRA GIRÃO

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem
compartilhada

Recife
2022

FERNANDA MICHELLE PEREIRA GIRÃO

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem
compartilhada

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1743

G5161

Girão, Fernanda Michelle Pereira.

Leitura e escrita na educação infantil: sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada. / Fernanda Michelle Pereira Girão. – Recife, 2022.

414 f.: il.

Orientadora: Ana Carolina Perrusi Alves Brandão.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências.

1. Educação Infantil – Leitura. 2. Práticas Docentes. 3. Escrita e Leitura – Ensino e Aprendizagem. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Brandão, Ana Carolina Perrusi Alves. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-043)

FERNANDA MICHELLE PEREIRA GIRÃO

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS PRODUZIDOS
POR CRIANÇAS E PROFESSORAS EM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM
COMPARTILHADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em *por videoconferência* em: 11/04/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof^a. Dra. Sara Mourão Monteiro (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Minas Gerais
[Participação por videoconferência]

Prof^a. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Minas Gerais
[Participação por videoconferência]

Prof^a. Dra. Mônica Correia Baptista (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Minas Gerais
[Participação por videoconferência]

Prof^o. Dr. Alexsandro da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

A Fernando e Fátima Girão, minha mãe e meu pai, por tudo.

A Isabella e Isadora, minhas filhas, por tanto amor.

A Augusto, meu companheiro, por todo apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de viver, pela saúde e força.

A Nossa Senhora da Conceição Aparecida, pelo amparo em momentos difíceis durante esses quatro anos de doutoramento.

A Fernando Girão e Fátima Girão, meu pai e minha mãe, por serem exemplos de honestidade; por terem me apresentado o valor da conduta ética e dos estudos; por terem me dado as condições necessárias para que eu pudesse construir tudo o que hoje sou e tenho.

A Isabella e Isadora, minhas filhas, que bordam a minha vida com as linhas mais coloridas do afeto e da ternura, por trazerem sorrisos e abraços de acalanto para os meus dias mais cansados; pela compreensão de dividirem a minha atenção com os estudos durante esses quatro anos; por trazerem a pausa, a alegria e a brincadeira entre uma leitura/escrita e outra; pela torcida esperançosa para que eu terminasse este “livro grandão”, como elas costumam chamar; pelos desenhos que anunciam cada capítulo deste texto e por compreenderem que ele é importante para a mamãe.

A Augusto Medeiros, meu companheiro, pelo amor; pela compreensão e pela paciência comigo nos últimos anos; pela parceria na educação de Isabella e Isadora; pela disponibilidade de partilhar comigo momentos de tranquilidade e alegria e também de me apoiar nos dias turbulentos.

A Faguinho, meu irmão, com quem compartilho doces memórias de brincadeiras dos tempos de criança.

A Ananda e Fernando, sobrinhos que tanto amo.

A Betânia (Bel), minha prima e madrinha, que tanto torce por mim, que me quer tão bem desde que cheguei a este mundo e que enfrentou a face mais grave e dolorosa do COVID-19, pelo exemplo de força e superação.

A Carol Perrusi, minha orientadora, pela paciência comigo durante esses quatro anos, aliás, durante quase 20 anos de percurso acadêmico; por tanto ensinamento em todo esse tempo em que eu estive sob a sua orientação, desde a graduação; por sempre acreditar em mim; pelo cuidado e carinho comigo; pelo exemplo de coragem, autenticidade e compromisso intelectual; por ser uma grande referência para mim no ensino, na pesquisa e no respeito às professoras e crianças.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa da tese, Prof. Dr. Alexsandro da Silva, Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, Prof^a. Dr^a. Mônica Correia Baptista, Prof^a. Dr^a. Sara Mourão Monteiro e Prof^a. Dr^a. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições à construção deste trabalho.

Aos professores e demais servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDU-UFPE), pela assistência e pelos conhecimentos compartilhados.

Ao grupo de estudo e pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI-UFPE), pelas leituras e reflexões que muito agregaram à minha formação.

À Professora Ester Calland de Sousa Rosa, pelas contribuições a este trabalho e pela postura sempre atenta, comprometida e crítica, que tanto me inspira.

Às crianças e às professoras participantes deste estudo, pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa, sendo interlocutoras no processo de construção dos sentidos aqui registrados; pelo carinho com que me receberam e pela convivência diária durante todo o trabalho de campo.

A Ana Catarina Magnata, pela ajuda na busca pelas professoras interlocutoras da pesquisa e pelo apoio na realização das rodas de conversa com as docentes.

À gestão e a todos os servidores da escola *lócus* da pesquisa, pela recepção e pelo apoio nas condições para a realização das rodas de conversa com as crianças.

Aos familiares das crianças participantes desta pesquisa, pela confiança e pelo consentimento para que elas pudessem participar da investigação.

A Fabiana Andrade (Fabi), pelo apoio na videogravação das rodas de conversa com as crianças; pela escuta amiga; pela presença carinhosa e cuidadosa, pelas conversas descontraídas e pelo incentivo de sempre.

Ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professor Paulo Rosas, pela permissão para a realização da etapa exploratória da pesquisa, em especial à gestora Keila Macêdo e à professora Rosângela Lima, que me recebeu com o seu grupo de crianças.

À Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, pela anuência para a realização da pesquisa.

Às/aos colegas da turma 17 do doutorado pela companhia durante esses quatro anos tão desafiadores, em especial, às amigas da linha de pesquisa em Educação e Linguagem Júlia Souza, Emmanuella Barros, Milena Fernandes, Fabrini Bilro e Estephane Mendes.

A Izauriana Borges, amiga querida com quem compartilho as aflições e as alegrias (desde a graduação até os dias atuais) que nos desafiam, cotidianamente, a construir sentidos sobre o que é ser mulher e mãe no contexto da vida acadêmica.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), que me concedeu afastamento parcial das minhas atividades profissionais na fase inicial do doutorado, em especial à professora Edlamar Santos pela compreensão e pelo apoio.

Às queridas amigas do IFPE Ana Kelly Figueiredo, Arabelly Ascoli, Danielle Castro, Fernanda Menezes, Iraneide Pereira, Maria Cláudia Martins, Maria Rodrigues, Pollyana Marques e Socorro Cavalcante, pela amizade sincera e pela torcida constante, desde que iniciei esta jornada até o seu encerramento.

À minha querida amiga e comadre Andreza Lins, por toda ajuda; pelo cuidado com a minha família, da qual ela também é parte e pela disponibilidade de se fazer presente sempre, mesmo em tempos de distanciamento.

A Carla Maldonado, comadre e psicoterapeuta, por ter cuidado de mim no momento mais difícil dessa caminhada, por ter me ajudado a organizar a casa (interna) quando tudo ficou bagunçado demais, por ter me ajudado a seguir.

Às/aos amigas/amigos e familiares não mencionados nominalmente que estiveram comigo nessa trajetória e que, de alguma forma, prestaram apoio e incentivo para que eu conseguisse concluir esse ciclo em tempos tão desafiadores. A todos vocês, meu muito obrigada!



A criança nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver,
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda a parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena. (PESSOA, 2013, p. 45-46).

RESUMO

A presente pesquisa investigou as práticas de leitura e escrita na educação infantil, a partir dos sentidos produzidos por crianças (de três a cinco anos) e suas professoras, bem como das interações entre esses sujeitos na construção compartilhada de conhecimentos sobre a linguagem escrita. Considerando a complexidade dos aspectos que constituem os campos teóricos da linguagem escrita e da educação da primeira infância, buscamos, portanto, contribuir para o debate sobre o tema numa abordagem interpretativa dos processos de interação da criança pequena com a escrita e com o outro no contexto da instituição educativa. Adotando um percurso investigativo que se construiu em interlocução com docentes e crianças, realizamos entrevistas com duas professoras que atuavam em uma instituição de educação infantil da rede municipal de ensino do Recife, observação participante e rodas de conversa com essas educadoras e seu grupo de crianças. O processo de produção e análise dos dados ancorou-se nos autores dos estudos da criança (CORSARO, 2005, 2009; SARMENTO, 2003, 2004, 2015) e nos estudos do campo da linguagem escrita (BRANDÃO; LEAL, 2010; BRANDÃO; ROSA, 2021; MORAIS 2012; SOARES 2011a, 2011b, 2019, 2020). Constatamos que as duas docentes mobilizaram estratégias de mediação que ajudaram as crianças tanto na apropriação da cultura escrita quanto na reflexão sobre a notação escrita em um trabalho amalgamado por diferentes concepções de linguagem, de aprendizagem, de criança e de educação infantil. Porém, os arranjos interativos e a organização do tempo nas práticas de leitura e escrita se revelaram como duas categorias pouco sintonizadas com as especificidades da educação infantil, sobretudo no grupo 5, possivelmente, em virtude da aproximação com o ensino fundamental. As crianças dos dois grupos vivenciaram experiências de exploração da linguagem escrita, mesmo sem o direcionamento ou a autorização dos adultos, indicando a necessidade de maior conexão entre prática docente e culturas da infância. Por fim, os dados indicaram que os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre as práticas de leitura e escrita são tecidos em uma complexa rede de ações e discursos que desenham o cotidiano e somente podem ser compreendidos de maneira relacional, a partir das subjetividades que se constroem e se revelam no contexto específico de

cada grupo. Concluimos ainda que as trajetórias e experiências profissionais das professoras, as experiências pessoais das crianças e as expectativas de suas famílias são alguns aspectos que atravessam esses sentidos, afetando os sujeitos e sendo por eles afetados.

Palavras-chave: Educação Infantil - Leitura. Práticas Docentes. Escrita e Leitura – Ensino e Aprendizagem. UFPE – Pós-Graduação.

ABSTRACT

The present research investigated reading and writing practices in early childhood education based on the meanings produced by children (from 3 to 5 years old) and their teachers, as well as the interactions between these subjects when they collectively build knowledge on written language. Considering the complexity of the aspects that establish the theoretical fields of written language and early childhood education, we aim, therefore, to contribute to the debate on the theme based on an interpretative approach of young children interaction processes with writing and with one another, in the context of an educational institution. Adopting an investigative path that was built in dialogue with teachers and children, we conducted interviews with two teachers working in a early childhood education institution in the municipal system of Recife, Brazil. We also held participant observations and conversation circles with these educators and their groups of children. The process of data production and analysis was grounded in authors of childhood studies (CORSARO, 2005, 2009; SARMENTO, 2003, 2004, 2015) and in studies of the field of written language (BRANDÃO; LEAL, 2010; BRANDÃO; ROSA, 2021; MORAIS 2012; SOARES 2011a, 2011b, 2019, 2020). We found that both teachers mobilized mediation strategies that helped children both in the appropriation of the written culture and in the reflection on the written notation in a work amalgamated by different concepts of language, learning, children, and early childhood education. However, interactive arrangements and time organization in the reading and writing practices revealed themselves as two categories poorly connected with the specificities of early childhood education, mainly on group 5, possibly due to the approximation to primary school. The children in both groups experienced the exploration of written language, even without adults' guidance or authorization, indicating the need for a greater connection between teaching practices and childhood cultures. Finally, the data indicated that the meanings produced by the subjects on reading and writing practices are woven in a complex network of actions and discourses that draw everyday life and can only be understood in a relational way, from the subjectivities that are built and revealed in the specific context of each group. We also concluded that aspects such as teachers' professional trajectories and experiences, children's personal

experiences, and families' expectations permeate these meanings, affecting the subjects and being affected by them.

Key words: Early Childhood Education - Reading. Teaching Practices. Writing and Reading - Teaching and Learning. UFPE - Postgraduate Studies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Palavras-chave utilizadas no levantamento de estudos na BDTD ..	34
Quadro 2- Trabalhos sobre linguagem escrita na educação infantil apresentados nas reuniões anuais da ANPEd de 2010 a 2019	38
Quadro 3- Cronograma do trabalho de campo.....	123
Quadro 4- Quantidade de jornadas observadas por grupo	126
Quadro 5- Datas das rodas de conversa e quantidade de crianças por subgrupo	130
Quadro 6- Perfil da professora do grupo 3	154
Quadro 7- Perfil da professora do grupo 5	159
Quadro 8- Práticas de leitura e escrita propostas pela professora do grupo 3 nos meses de setembro e novembro de 2019	166
Quadro 9- Práticas de leitura e escrita propostas pela professora do grupo 5 nos meses de setembro e novembro de 2019	198
Quadro 10- Episódios de interação das crianças com o diário de campo.....	231
Quadro 11- Atividades elaboradas pela professora Roberta no mês de agosto envolvendo o tema “folclore”	256
Quadro 12- Atividades elaboradas pela professora Amanda no mês de agosto envolvendo o tema “natureza”	260
Quadro 13- Atividades elaboradas pela professora Roberta no mês de outubro envolvendo o tema “brinquedos e brincadeiras”	262
Quadro 14- Atividades elaboradas pela professora Amanda no mês de novembro envolvendo o tema “diversidade étnico-racial”	264
Quadro 15- Tempo diário de brincadeira livre no grupo 3 durante os meses de setembro e novembro de 2019.....	270
Quadro 16- Tempo diário de brincadeira livre no grupo 5 durante os meses de agosto e setembro de 2019.....	270

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- Distribuição das pesquisas sobre linguagem escrita e educação infantil por campo de investigação	35
Gráfico 2- Distribuição dos estudos sobre apropriação do SEA com crianças menores de seis anos por campo de investigação.....	36
Figura 1- Cultura e cotidiano escolar e suas relações com as práticas de leitura e escrita.....	359

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Criança do grupo 5 explorando a câmera filmadora	127
Fotografia 2 - videogravação de um momento de contação de história	129
Fotografia 3 - Pátio da escola.....	146
Fotografia 4 - Parque e tanque de areia.....	147
Fotografia 5- Anfiteatro da escola.....	148
Fotografia 6- Estante da sala do grupo 3	151
Fotografia 7- Painéis afixados nas paredes da sala do grupo 3.....	152
Fotografia 8- Cartazes afixados no quadro branco da sala do grupo 5.....	155
Fotografia 9- Paineis “inspirado” no procedimento das “casinhas”	156
Fotografia 10- Grupo 3 no momento de contação de história no pátio da escola	169
Fotografia 11- Criança do grupo 3 ajudando a organizar o cantinho de leitura	170
Fotografia 12- Crianças do grupo 3 em momentos de leitura livre	172
Fotografia 13- Crianças do grupo 3 construindo um “cercado de livros” durante a leitura livre	173
Fotografia 14- Lista de músicas produzidas coletivamente pelo grupo 3	179
Fotografia 15- Objetos utilizados pela professora do grupo 3 como suporte para a produção da lista de músicas	180
Fotografia 16- Criança do grupo 3 contornando a letra inicial do seu nome com tinta	187
Fotografia 17- Criança do grupo 3 formando o seu nome com o alfabeto móvel	189
Fotografia 18 - Grupo 5 em roda de leitura	199
Fotografia 19- Alguns livros de literatura lidos nas rodas de leitura do grupo 5	200
Fotografia 20- Criança do grupo 5 registrando um empréstimo de livro de literatura no caderno	202
Fotografia 21- Criança do grupo 5 escolhendo um livro para ler em casa	202
Fotografia 22- Crianças do grupo 5 em momentos de leitura livre	204
Fotografia 23- Processo de requalificação do cantinho de leitura do grupo 5 ..	205

Fotografia 24- Atividade com lápis e papel do Caderno Pravalor.....	209
Fotografia 25- Atividade com lápis e papel para casa, elaborada pela professora Roberta.....	211
Fotografia 26- Atividade com lápis e papel elaborada pela professora Roberta, realizada em sala	211
Fotografia 27- Atividade com lápis e papel para casa, elaborada pela professora Roberta.....	212
Fotografia 28- Jogo do Bingo de Letras no grupo 5	218
Fotografia 29- Tabela utilizada pela professora do grupo 5 para análise fonológica com as crianças	219
Fotografia 30- Painel da sala do grupo 5 utilizado para a atividade das “casinhas”	224
Fotografia 31- Grupo 5 escolhendo e escrevendo nomes para os personagens de um jogo.....	225
Fotografia 32- Escritas espontâneas (frente e verso do papel) produzidas por Lara e Baby Alive, do grupo 3, no dia 12/11/2019 – episódio 11	236
Fotografia 33- Escritas espontâneas produzidas por Elsa, do grupo 3, no dia 19/11/2019 – episódio 12	237
Fotografia 34- Escrita espontânea produzida por Elsa do grupo 3 no dia 06/11/2019 – episódio 10	239
Fotografia 35- Escritas espontâneas produzidas por Eduarda e Elsa, do grupo 3, no dia 03/12/2019 – episódio 13	240
Fotografia 36- Gabriela, do grupo 5, escrevendo uma carta para a sua mãe	240
Fotografia 37- Gabriela do grupo 5 folheando o livro de literatura lido na roda pela professora.....	242
Fotografia 38- Crianças do grupo 3 em momento de brincadeira livre.....	243
Fotografia 39- Gabriel explorando um livro de literatura enquanto o grupo ensaia uma apresentação musical	244
Fotografia 40- Alice, Princesa e Gabriel, do grupo 5, brincando de descobrir os nomes dos colegas	247
Fotografia 41- Princesa, do grupo 5, tentando ler o nome de outra criança do grupo na ficha da chamada	247
Fotografia 42- Cenas do episódio O caderno de Corujita	249

Fotografia 43- Violeta e Flor, do grupo 5, brincando de “mãe e filha” no recreio	251
Fotografia 44- Flor, do grupo 5, escrevendo o seu nome na agenda da “sua filha”	251
Fotografia 45- Atividades envolvendo brincadeiras populares vivenciadas pelo grupo 5 no mês de agosto.....	259
Fotografia 46- Atividades envolvendo a natureza, vivenciadas pelo grupo 3 no mês de setembro.....	261
Fotografia 47- Criança do grupo 5 em tarde de brincadeira, pintando a parede da escola.....	263
Fotografia 48- Crianças do grupo 5 jogando shisima	263
Fotografia 49- Crianças do grupo 3 selecionando livros de literatura para expor no cantinho de leitura da sala no mês de novembro	265
Fotografia 50- Crianças do grupo 5 brincando de contar histórias assustadoras na sala.....	274
Fotografia 51- Rotina proposta pela Secretaria de Educação do Recife para a pré-escola.....	276
Fotografia 52- Crianças do grupo 5 brincando com boneca de pano e fantoche no recreio	277
Fotografia 53- Crianças do grupo 5 brincando de acender fogo com folhas secas, pedras e gravetos do pátio.....	278
Fotografia 54- Crianças do grupo 5 brincando de casinha no parque.....	278
Fotografia 55- Criança do grupo 3 observando um inseto (soldadinho) encontrado no tanque de areia.....	279
Fotografia 56- Grupo 3 brincando no tanque de areia.....	280
Fotografia 57- Grupo 3 brincando no parque e no tanque de areia durante o recreio	280
Fotografia 58- Cantinhos de brincadeiras na sala do grupo 3	281
Fotografia 59- Crianças do grupo 3 em momento de leitura livre.....	313
Fotografia 60- Professora do grupo 3 lendo para as crianças na roda.....	313
Fotografia 61- Crianças do grupo 3 afixando seus nomes no quadro de chamada.....	315
Fotografia 62- Crianças do grupo 3 selecionando livros de literatura para expor no cantinho da leitura	316

Fotografia 63- Criança do grupo 3 escrevendo espontaneamente.....	317
Fotografia 64- Produção coletiva de uma lista de cantigas	318
Fotografia 65- Crianças do grupo 3 formando o nome próprio com letras móveis	318
Fotografia 66- Crianças do grupo 3 escrevendo seus nomes no caderno com a ajuda da ficha.....	319
Fotografia 67- Crianças do grupo 5 fazendo uma atividade com lápis e papel	320
Fotografia 68- Crianças do grupo 5 jogando Bingo de Letras	320
Fotografia 69- Criança do grupo 5 em momento de leitura livre.....	321
Fotografia 70 - Crianças do grupo 5 brincando de escrever durante o recreio.....	322
Fotografia 71- Roda de leitura mediada pela professora Roberta, no grupo 5	323
Fotografia 72- Criança do grupo 5 fazendo atividade na sala	329
Fotografia 73- Crianças do grupo 5 em atividade de análise fonológica	344
Fotografia 74- Crianças e professora do grupo 5 realizando o “procedimento das casinhas”	347
Fotografia 75- Crianças do grupo 5 lendo um texto afixado no quadro, junto com a professora.....	349
Fotografia 76- Criança do grupo 5 copiando do quadro branco um bilhete produzido coletivamente	353
Fotografia 77- Crianças do grupo 5 realizando cópia do texto grafado pela professora no quadro branco.....	355

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADEE	Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial
AEE	Atendimento Educacional especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RPA	Região Político-Administrativa
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

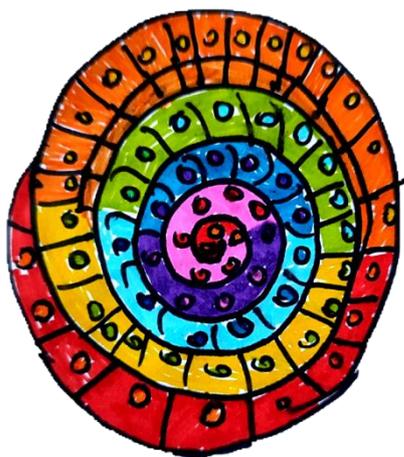
SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1. CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA.....	25
1.2. LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	34
2 APORTE TEÓRICO	45
2.1. TEMPOS E ESPAÇOS DO “SER CRIANÇA”: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA CRIANÇA PARA A COMPREENSÃO DE UM CONCEITO EM MOVIMENTO À LUZ DA CRÍTICA À CIÊNCIA MODERNA	45
2.2. A REINVENÇÃO DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E PARA A INFÂNCIA COMO DIREITO	51
2.2.1. Contextos de institucionalização da infância: a afirmação da criança como sujeito de direitos na escola.....	54
2.2.2. Estudos da Criança: tensões, perspectivas e desafios para a consolidação de um campo multidisciplinar	62
2.3. A BRINCADEIRA E AS INTERAÇÕES COMO ASPECTOS ESTRUTURANTES DO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	73
2.3.1. “O lúdico”: que lugar é esse?.....	74
2.3.2. Epistemologias do brincar: fronteiras e interseções	77
2.3.3. Ludicidade e aprendizagem da linguagem escrita	87
2.4. LER E ESCREVER EM CONTEXTOS LÚDICOS DE APRENDIZAGEM COMPARTILHADA: UMA FACE DO DIREITO DA CRIANÇA PEQUENA À EDUCAÇÃO.....	93
2.4.1. O ensino e a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética na Educação Infantil: mais algumas evidências.....	101
2.4.2. Educação, infância e linguagem escrita em foco: o que revelam as pesquisas que consideram a perspectiva das crianças?.....	112
3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	118

3.1. PRIMEIROS CONTATOS COM A INSTITUIÇÃO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	121
3.2. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	126
3.3. AS RODAS DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS	130
3.4. AS RODAS DE CONVERSA COM AS PROFESSORAS.....	136
3.5. QUESTÕES ÉTICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	139
3.5.1. Compromissos éticos no estudo com crianças	140
4 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA: CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS.....	146
4.1. CARACTERIZANDO O ESPAÇO FÍSICO E OS SUJEITOS DO GRUPO 3	150
4.2. CARACTERIZANDO O ESPAÇO FÍSICO E OS SUJEITOS DO GRUPO 5	154
5 QUE SITUAÇÕES ENVOLVENDO LEITURA E ESCRITA FORAM ORGANIZADAS PARA AS CRIANÇAS E PELAS CRIANÇAS DOS GRUPOS 3 E 5?.....	163
5.1. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PROPOSTAS PELA PROFESSORA DO GRUPO 3.....	165
5.2. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PROPOSTAS PELA PROFESSORA DO GRUPO 5.....	196
5.3. “POSSO ESCREVER TAMBÉM?”: EXPLORAÇÕES INFANTIS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA.....	229
5.3.1. “Deixa eu fazer que nem tu!”	230
5.3.3. Leitura do nome próprio e de outras palavras.....	245
5.3.4. Cultura de pares e cultura escrita	248
6 COMO AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA FORAM INSERIDAS NA ROTINA DAS CRIANÇAS?	254

6.1. AS FORMAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS.....	255
6.2. TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ROTINA ESCOLAR PARA CRIANÇAS PEQUENAS.....	267
6.3. O LUGAR DA LINGUAGEM ESCRITA NA ROTINA ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS.....	282
7 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA VIVENCIADAS NA ESCOLA?	289
7.1. TRAJETÓRIAS DOCENTES E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.....	289
7.1.1. “Eu vim de creche e na creche não tinha isso!” – relações entre a trajetória docente da professora e as práticas de leitura e escrita no grupo 3	289
7.1.2. “Demora um tempinho pra eu me acostumar porque o ritmo deles não é igual ao dos meninos do primeiro ano” – relações entre a trajetória docente da professora e as práticas de leitura e escrita no grupo 5	294
7.2. AS RODAS DE CONVERSA E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.....	299
7.2.1. O que disseram as professoras sobre as situações mais próximas do eixo do letramento?.....	300
7.2.2. O que disseram as professoras sobre as situações mais próximas do eixo da alfabetização?.....	304
7.2.3. Reflexões das professoras sobre os recursos utilizados nas práticas de leitura e escrita	308
7.3. OS SENTIDOS DO LÚDICO NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	312
8 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA VIVENCIADAS NA ESCOLA?	327
8.1. IMPRESSÕES GERAIS DAS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA.....	329
8.2. O JOGO DIDÁTICO: UMA BRINCADEIRA DE APRENDER?	332

8.3. LEITURA LITERÁRIA: DIÁLOGOS SOBRE LER NA RODA E LER SOZINHA/O.....	334
8.4. FAZER TAREFA E BRINCAR: TENSÕES À VISTA!	340
8.5. ANÁLISE FONOLÓGICA E MOVIMENTO: SERIA ESSE UM BOM CASAMENTO?.....	342
8.6. QUEM VAI PRO QUADRO É QUEM SABE LER!.....	348
8.7. A ESCRITA LIVRE COMO EXPRESSÃO DE AUTOCONFIANÇA E AFETO	356
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	364
REFERÊNCIAS.....	383
APÊNDICE A - Questões a serem observadas a partir dos objetivos propostos.....	400
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com as professoras.....	403
APÊNDICE C - Quadro para catalogação de arquivos	404
APÊNDICE D - Roteiro das rodas de conversa com as crianças	405
APÊNDICE E - Roteiros das rodas de conversa com as professoras	407
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação das professoras no estudo.....	409
APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação das crianças no estudo	411
ANEXO A – Carta de anuência para a realização do estudo.....	413



“As crianças têm uma história, o professor tem outra, e naquele momento em que a gente está trabalhando com as crianças as histórias se encontram e podemos construir uma nova história”. (KRAMER, 2005, p 6).

1 INTRODUÇÃO

1.1. CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

As discussões relacionadas ao campo teórico da educação infantil, mesmo quando enfocam temáticas diversas (currículo, organização do tempo e do espaço, mediação e formação docente), recorrentemente tocam no tópico da linguagem escrita, seja na perspectiva da sua afirmação ou da sua negação enquanto prática pedagógica a ser vivenciada de forma planejada e sistemática no cotidiano das creches e pré-escolas. Esse quadro tem reconfigurado a produção do conhecimento sobre a educação da primeira infância, apresentando o assunto da linguagem escrita como categoria importante para a compreensão das relações que se estabelecem nessa primeira etapa da educação básica.

Nesse contexto, a literatura atual tem colocado em perspectiva a criança em sua integralidade, considerando todas as dimensões do seu desenvolvimento e ressaltando que a educação da primeira infância precisa partir desse olhar holístico e assumir o desafio de pensar em uma prática educativa que contemple essa amplitude. No escopo da academia, essa concepção mais recente encontra subsídios nos Estudos da Criança, campo multidisciplinar que busca entender a criança e suas questões a partir de diferentes áreas. As pesquisas advindas da Sociologia da Infância, por exemplo, reposicionaram a criança pequena enquanto sujeito de direitos, evidenciando, inclusive, o seu papel como coinvestigadora nos processos de produção do conhecimento.

A Antropologia da Criança, por sua vez, ao se debruçar sobre diferentes culturas, destaca a infância enquanto fase específica vivenciada por sujeitos que não apenas absorvem as características do grupo social no qual estão inseridos, mas constantemente interagem com esse meio. Nesse sentido, “[...] o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais” (COHN, 2005, p. 22).

No âmbito dos documentos oficiais, observa-se que as orientações e normatizações publicadas nos últimos anos têm envidado esforços no sentido de reorientar as concepções e as práticas de acordo com essa tendência

(BRASIL, 2006a; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b). Nesse movimento, ganha força a defesa de que a criança experimenta uma multiplicidade de linguagens (musical, plástica, oral, corporal...) e que todas elas precisam permear as experiências dos pequenos nas instituições de educação infantil.

A brincadeira, por sua vez, tem se destacado enquanto eixo estruturante do desenvolvimento infantil e como atividade própria da criança na construção de sentidos sobre si e sobre o outro. Nessa direção, a dimensão da ludicidade tem ocupado um lugar importante nas críticas às propostas tradicionais pensadas para a educação das crianças de zero a seis anos. Todavia, cabe destacar que, no bojo dessa visão crítica, o ensino da linguagem escrita tem sido visto como o que há de mais conservador na educação para essa faixa etária, seguindo, portanto, na contramão do novo paradigma.

Quando a questão é voltada para as práticas de letramento, existe certo abrandamento nos embates teóricos. Entretanto, em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) há uma clara ruptura entre os grupos de pesquisadores. Em uma recente publicação do Ministério da Educação (MEC), por exemplo, Barbosa e Oliveira (2016) ressaltam a relevância do contato das crianças com diferentes gêneros textuais e do desenvolvimento da fruição através da leitura de histórias na educação infantil. Porém, as autoras não mencionam nenhuma outra prática de escrita como sendo algo relevante para as experiências infantis no contexto da educação formal. Alguns autores têm problematizado esse cenário de distanciamento entre certas temáticas relacionadas à linguagem escrita, em especial, a apropriação do SEA e a educação da primeira infância. Tais autores têm enfatizado a possibilidade e necessidade do contato das crianças pequenas com a escrita em suas diferentes facetas nas creches e pré-escolas de modo sistemático e significativo (ARAUJO, 2016; BRANDÃO, 2009; BRANDÃO; LEAL, 2010; BRANDÃO; ROSA, 2021; MORAIS, 2012; SOARES, 2011a; STEMMER, 2010).

Assumindo a perspectiva de que a alfabetização constitui um tópico a ser considerado no currículo da educação infantil, de forma alinhada com o universo lúdico, Brandão e Leal (2010), por exemplo, se opõem às tendências que denominaram de “obrigação da alfabetização” e “letramento sem letras”, referindo-se, respectivamente, à exigência de que as crianças pequenas cheguem ao nível alfabético já no início da escolarização e à linha do

“apagamento” do trabalho com as questões ligadas ao processo de apropriação da notação alfabética. Assim como Arce e Martins (2010), tais autoras entendem que “o ensino não precisa ser uma palavra proibida na educação infantil”, que “existem alternativas para um ensino pleno de significado para as crianças e que, portanto, considere suas reações, o que aprendem, como aprendem e o que lhes interessa aprender” (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 13).

Sendo assim, o tópico da linguagem escrita na educação infantil se apresenta, atualmente, permeado por contrapontos teóricos, epistemológicos e metodológicos, gerando tensões na busca pela consolidação de uma “pedagogia da infância transformativa”, que, nos termos de Oliveira-Formosinho, preconiza “a instituição de um cotidiano educativo que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2007, p. 27). Considerando esse contexto, acreditamos na importância de estudos que se propõem a investigar de que forma as práticas de leitura e escrita têm permeado as experiências infantis durante o tempo em que permanecem nas instituições escolares.

O próprio campo da educação infantil tem se constituído em meio a intensos debates e algumas contradições, observando-se, por vezes, a coexistência de diferentes olhares que se ancoram numa mesma base. Por exemplo, a ideia da criança como sujeito de direitos tem, notadamente, um fundamento na Sociologia da Infância. No entanto, consideramos que esse campo do conhecimento não abarca apenas uma única possibilidade de entendimento sobre o que se espera em relação às práticas cotidianas na educação infantil.

Uma vez que qualquer discussão relacionada à educação não acontece descolada de questões políticas, observa-se que alguns discursos ganham poder e se consolidam como as narrativas autorizadas. Algumas temáticas (por exemplo, a organização curricular e o ensino - ou não - da linguagem escrita) são alvos de calorosos debates abastecidos por discursos centrais (que detêm maior poder nos fóruns acadêmicos) e periféricos (que detêm menor poder, mas que persistem na correlação de forças).

Na base de todo esse debate, uma questão nos parece fundamental: qual é o sentido do trabalho com linguagem escrita nas instituições de educação infantil? Compreendemos que a reflexão sobre essa pergunta envolve elementos mais amplos como os conceitos de criança, de infância e de cultura e que essas dimensões mais abrangentes orientam a prática pedagógica. Dessa forma, parece-nos pertinente estudar esse tópico numa perspectiva multidimensional e multidisciplinar.

Um aspecto que se revela interessante como ponto de partida para tal investigação é o fato de que as crianças que frequentam as instituições de educação infantil na sociedade ocidental estão inseridas numa cultura letrada. Ou seja, elas estão em contato com a escrita antes mesmo de ingressarem no ambiente escolar. Se assumimos que os pequenos e as pequenas são sujeitos ativos, que interagem com a cultura, como evidenciam os Estudos da Criança, mais especificamente a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança, então precisamos estar atentos ao fato de que a criança estabelece interações com a escrita e está em constante processo de elaboração e reelaboração de conhecimentos sobre ela. Precisamos, porém, reconhecer que essa imersão na cultura letrada não acontece de maneira igualitária, sobretudo em um país como o Brasil, onde o acesso ao conhecimento ocorre de maneira extremamente desigual. Esta ponderação faz toda diferença quando nos posicionamos sobre a importância de assumirmos o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil como um eixo da prática pedagógica, principalmente nas redes públicas de ensino.

Outro aspecto fundamental nessa reflexão é o desenvolvimento das pesquisas que tomam a linguagem escrita como objeto de estudo. Diversos trabalhos na área têm evidenciado que o processo de aquisição dessa linguagem é um percurso contínuo, em que o aprendiz tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. A teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) trouxe à luz o caminho percorrido pelos aprendizes revelando a escrita como um sistema notacional, alvo de apropriação por meio de um percurso intenso guiado pela busca por desvendar: “o que as letras representam (ou notam, ou substituem?) e como as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?)” (MORAIS, 2012, p. 49). Tal concepção se

contrapõe à ideia da escrita como um código e põe em questionamento o trabalho que predominava nas instituições de educação infantil brasileiras nos anos 80, pautado basicamente em exercícios de prontidão, como se as crianças pequenas não pensassem sobre as propriedades do sistema de escrita antes de chegarem à sala onde a alfabetização, supostamente, deveria iniciar.

Constructos como as Teorias do Letramento e dos Gêneros Textuais também integram a literatura e rompem com velhas práticas na medida em que destacam o aspecto sociointeracionista da Língua. Ao ressaltarem os usos e funções sociais da escrita, tais estudos oferecem elementos para um ensino mais sintonizado com a vida e, portanto, subsídios para uma aprendizagem mais significativa (DOLZ; SHCNEUWLY, 2004).

Assim sendo, assumimos a posição de que a aprendizagem da linguagem escrita nas creches e pré-escolas, seja no eixo da alfabetização ou do letramento, pode fazer parte das experiências vivenciadas pelas crianças. Também entendemos que isso não significa, necessariamente, a negação da dimensão lúdica ou a defesa de uma educação que desconsidera as culturas da infância, o protagonismo da criança, sua criatividade e capacidade de agência social. Sendo uma invenção cultural, a escrita mantém uma relação com a linguagem própria da infância pelo viés da curiosidade e constitui a subjetividade daqueles que dela se utilizam. Essas conexões também podem se dar através da brincadeira, das interações com os pares e com parceiros mais experientes, dependendo das situações de aprendizagem que são apresentadas às crianças e da forma como estas são conduzidas.

Partindo da ideia de que a escrita se constitui objeto da curiosidade infantil numa cultura letrada, entendemos que a sua aprendizagem é um direito também das crianças pequenas. Dessa forma, defendemos uma concepção de criança e de infância em articulação com a aquisição da linguagem escrita na perspectiva dos direitos de aprendizagem.

No campo do direito de aprendizagem, cabe enfatizar alguns marcos legais que têm fomentado o debate: a Lei nº 11.274/2006, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos (BRASIL, 2006b); a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b), que estabelece a

educação básica obrigatória a partir dos quatro anos e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definiu que o processo de alfabetização deverá se consolidar até o segundo ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018), antecipando o que estava previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), segundo o qual todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014). Podemos citar, ainda, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), cujos desdobramentos têm colocado certas expectativas para a primeira etapa da educação básica. Tais expectativas, entretanto, não dialogam com os princípios indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009b) e a BNCC (BRASIL, 2018), indo na contramão da militância pelo respeito à infância, o que acentua a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o tópico da linguagem escrita na perspectiva do fortalecimento da identidade da educação infantil e da garantia dos direitos das crianças.

Recentemente, Baptista (2022) buscou discutir as tensões que envolvem o tópico das práticas de leitura e escrita no campo da educação infantil agrupando-as em duas categorias. Assim, segundo a autora, há tensões que perpassam o que definiu como “campo democrático” e tensões que atravessam o que designou como “campo autoritário”. Advogando por uma relação solidária entre educação infantil e ensino fundamental, a autora mapeou os consensos e dissensos observados no chamado “campo democrático”, integrado por pesquisadores, profissionais e movimentos sociais que têm contribuído para a elaboração e implementação de políticas públicas materializadas em documentos oficiais como as DCNEI (BRASIL, 2009b). Na outra ponta da discussão, Baptista (2022) também identifica tensões que se instauram no “campo autoritário”, correspondendo às políticas educacionais alavancadas pelo MEC na última gestão (2018-2022) que têm sido apresentadas em documentos como a PNA e o Edital 02/2020 – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2022 (BRASIL, 2020).

No “campo democrático”, a autora destaca cinco consensos historicamente construídos e pactuados pelos seus representantes: 1- a pré-escola não deve ser uma escola de ensino fundamental adaptada para

crianças menores; 2- a noção de que alfabetização é um conceito que remete a muitas facetas da língua; 3- a inadequação de práticas mecânicas voltadas para o processo de alfabetização na educação infantil; 4- a apropriação da linguagem escrita pela criança inicia-se quando ela chega ao mundo e 5- a ideia de que o trabalho com a literatura infantil, oral e escrita, e o contato com livros infantis são condições fundamentais para aproximar as crianças da cultura do escrito (BAPTISTA, 2022).

No entanto, ainda que tomemos os cinco aspectos destacados pela autora como consensos no “campo democrático”, entendemos que é necessário aprofundar a discussão sobre cada um deles no sentido de esclarecer e consolidar certos entendimentos ou até mesmo de refletir sobre diferentes possibilidades de compreensão sobre tais “consensos”. O terceiro e o quarto aspectos apontados por Baptista (2022), por exemplo, sinalizam que precisamos avançar na discussão sobre o processo de alfabetização. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de refletir sobre “como” ocorrem essas práticas de alfabetização na educação infantil e que sentidos elas assumem para professoras e crianças. Entendemos que o aprofundamento dessa discussão, de forma clara e aberta, mostra-se essencial para o fortalecimento do “campo democrático” e, conseqüentemente, para nossa capacidade de posicionamento frente ao “campo autoritário”.

Em resumo, compreendemos que a análise das práticas que envolvem a linguagem escrita, em suas diferentes facetas, nas instituições de educação infantil não pode passar ao largo da perspectiva mais ampla que considera a criança como sujeito inserido em uma sociedade que tem a escrita como elemento expressivo no conjunto de experiências vivenciadas por seus atores. Por outro lado, convém ponderar que do ponto de vista prático, as abordagens que reduzem a linguagem escrita ao treino da coordenação motora e memorização de letras/fonemas e palavras ainda exercem grande influência na educação infantil, o que sinaliza que ainda estamos distantes do horizonte delineado pela efetivação de uma “pedagogia da infância transformativa”.

Diante desse quadro, um caminho pouco explorado pela academia é a análise do ponto de vista da criança pequena sobre as atividades que envolvem a leitura e a escrita no ambiente escolar. Reconhecendo essa lacuna, Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) optaram por enfatizar a perspectiva

infantil sobre esse tópico. Nesse contexto, o presente estudo se justifica, principalmente, pelas tensões que envolvem o tema da linguagem escrita no campo da educação infantil. Entendemos que tais tensões se apresentam em, pelo menos, duas dimensões: 1) a da controvérsia, uma vez que existe uma polarização entre estudos que enfocam a infância e recorrem ao quadro teórico da Sociologia da Infância e estudos que enfocam a linguagem escrita e se utilizam, geralmente, das ferramentas teórico-metodológicas da psicologia do desenvolvimento; 2) a da lacuna, visto que poucos estudos estabelecem um diálogo entre esses dois campos e também são escassas as pesquisas que tecem relações entre sentidos produzidos por professoras e crianças.

O presente estudo justifica-se ainda pelo fato do objeto investigado tocar de uma maneira muito peculiar a minha formação profissional. Ao ingressar como professora na rede pública da cidade de Olinda em 2002, deparei-me com uma turma de alfabetização (como se chamava na época) e, conseqüentemente, com a difícil tarefa de alfabetizar 25 crianças de seis anos em uma escola com condições muito precárias. Aos 18 anos de idade, essa foi a minha primeira experiência com a docência. Eu contava com uma formação, também precária, no curso Normal Médio, com os escassos recursos de que a escola dispunha e com um desejo imenso das famílias (todas de baixa renda), expresso quase todos os dias, de que suas crianças aprendessem a ler e a escrever. Além disso, havia o meu sentimento de compromisso de fazer o melhor que eu pudesse para corresponder a essa expectativa, mesmo com poucos recursos e com muitas lacunas conceituais e metodológicas acerca do processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças, comuns em uma trajetória profissional incipiente. Mais adiante, ingressei na rede municipal de ensino do Recife e, permanecendo por 10 anos nessas duas redes, transitei entre a alfabetização de jovens e adultos e a educação infantil, conciliando com a minha formação em nível superior, durante a Graduação em Pedagogia. Fui estabelecendo uma relação estreita tanto com a aprendizagem da linguagem escrita quanto com a educação das crianças pequenas nos níveis teórico e prático, simultaneamente. Os dilemas da prática foram, ao longo da minha trajetória profissional, alimentando uma curiosidade epistemológica nesses dois campos. Portanto, é desse lugar que eu falo. Do lugar de quem reafirma o compromisso com a educação pública e o direito de todas as crianças de

aprender com alegria.

Partindo, então, do que foi exposto até aqui, pretendemos examinar a questão das práticas de leitura e escrita ouvindo o que as crianças e as professoras têm a dizer, uma vez que conhecer os sentidos que elas atribuem a essas experiências nos parece uma questão central na construção de um arcabouço teórico e metodológico que considere, de fato, os aspectos específicos da infância como categoria geracional.

Em outras palavras, o desafio de pensar a educação da primeira infância na contemporaneidade sinaliza para a relevância de estudos que se proponham a analisar as categorias “criança”, “escrita” e “educação” numa perspectiva integradora e crítica. Entendemos que o diálogo entre o enfoque da Sociologia da Infância e as pesquisas advindas da área da língua escrita é um caminho possível e interessante para a análise das práticas pedagógicas e, principalmente, das interações e da dimensão lúdica enquanto aspectos fundantes da ação e da compreensão das crianças.

Dessa forma, o presente estudo pretende investigar as práticas de leitura e escrita na educação infantil, a partir dos sentidos produzidos por crianças (de três a cinco anos) e suas professoras, bem como das interações entre elas na construção compartilhada de conhecimentos sobre a linguagem escrita. De forma mais específica, buscaremos:

1. Mapear as situações com foco na linguagem escrita, discutindo o papel das interações nos níveis inter e intrageracional durante as experiências que envolvem a linguagem escrita na construção de um ambiente lúdico e propulsor de aprendizagens compartilhadas;

2. Analisar como atividades nesse campo são inseridas na rotina das crianças;

3. Analisar o que dizem as crianças sobre as práticas de leitura e escrita, vivenciadas na escola;

4. Analisar o que dizem as professoras sobre as práticas de leitura e escrita, vivenciadas na escola;

Considerando a complexidade dos aspectos que constituem os campos teóricos da linguagem escrita e da educação da primeira infância, buscaremos contribuir para o debate numa abordagem interpretativa dos processos de interação da criança pequena com a escrita e com o outro no contexto da

instituição de educação formal, na tentativa de compreender o potencial lúdico dessas situações por meio do olhar infantil sobre elas. Para tanto, buscaremos apoio nos estudos que têm como objeto de investigação a linguagem escrita, seu ensino e sua aprendizagem, bem como nas contribuições do enfoque socioantropológico na pesquisa com as crianças pequenas, a fim de estruturar uma base epistemológica que nos permita compreender de maneira mais ampla os objetivos aqui elencados.

1.2. LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

No intuito de compreender melhor o lugar que o nosso objeto de estudo tem ocupado no cenário teórico nacional, realizamos um levantamento das pesquisas sobre a temática nos últimos 10 anos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Apresentaremos, a seguir, alguns dados desse levantamento dialogando com resultados de estudos que se propuseram a realizar um Estado da Arte sobre o assunto, contemplando pesquisas disponíveis em outras plataformas de modo a construir um panorama mais abrangente desse tópico na literatura.

Realizamos, primeiramente, uma busca de estudos com foco em linguagem escrita e educação infantil no acervo da BDTD¹, vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O levantamento foi realizado durante os meses de maio e junho de 2020 e abarcou um período de 10 anos (2010 a 2020). Foram feitas cinco buscas na referenciada plataforma, utilizando-se combinações diferentes de palavras-chave, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1- Palavras-chave utilizadas no levantamento de estudos na BDTD

Busca	Palavras-chave
1	educação infantil+ linguagem escrita
2	educação infantil+ leitura e escrita
3	educação infantil+ letramento + alfabetização

¹A opção pela base de dados da BDTD se deve ao fato de ser um sistema de busca que integra uma ampla rede de bibliotecas digitais de universidades brasileiras, permitindo o acesso direto ao texto completo da tese ou dissertação por meio de link para o arquivo no repositório da universidade onde o trabalho foi defendido.

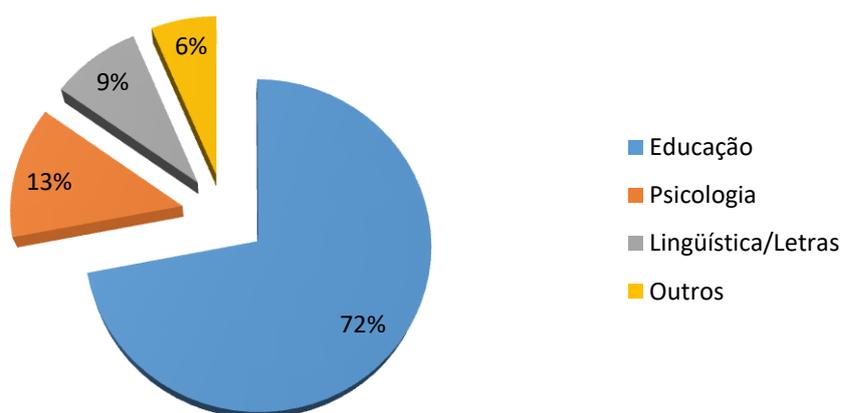
4	educação infantil+ produção de texto + leitura
5	Pré-escola + escrita

Fonte: A autora (2022)

Foram analisados, inicialmente, os títulos das teses e dissertações que apareceram nas buscas. Daqueles trabalhos cujos títulos anunciavam, de fato, uma pesquisa envolvendo a linguagem escrita, foram lidos os resumos, a fim de confirmar se eram relacionados à educação infantil. Elencamos 124 estudos que investigaram a linguagem escrita no âmbito da primeira etapa da educação formal, sendo 14 teses e 110 dissertações. Estes foram observados quanto ao programa de Pós-Graduação ao qual estavam vinculados e ao aporte teórico-metodológico. As pesquisas que teciam um diálogo mais próximo com a nossa foram lidas na íntegra e algumas delas serão citadas ao longo da tese.

Os 124 estudos encontrados estavam vinculados a diferentes Programas de Pós-Graduação²: Educação, Psicologia, Linguística/Letras, Fonoaudiologia, Serviço Social, Ciências da Saúde, Estudos Culturais e Ciências da Informação. Como mostra o Gráfico 1, a área de educação concentra a maior quantidade de pesquisas, seguida da Psicologia e da Linguística/Letras.

Gráfico 1- Distribuição das pesquisas sobre linguagem escrita e educação infantil por campo de investigação

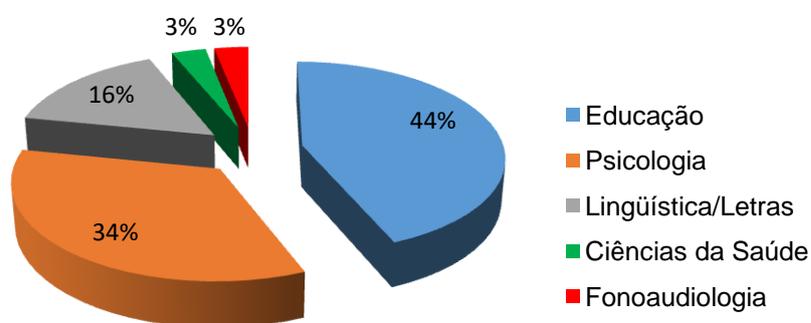


Fonte: A autora (2022)

² Os Programas de Pós-Graduação foram agrupados em grandes áreas, conforme a tabela de áreas do conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para tanto, consultamos também a área de avaliação de cada Programa na Plataforma Sucupira.

Considerando o foco mais polêmico no campo da Educação Infantil, tal como indicamos anteriormente, dos 124 estudos encontrados 32 concentravam-se na aprendizagem e/ou o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o que corresponde a 25,8% do total de estudos. Realizamos um mapeamento das áreas desses 32 trabalhos e os resultados podem ser vistos no gráfico a seguir:

Gráfico 2- Distribuição dos estudos sobre apropriação do SEA com crianças menores de seis anos por campo de investigação



Fonte: A autora (2022)

Como podemos observar, embora a nossa busca tenha utilizado como palavras-chave os termos “educação infantil” ou “pré-escola” em todas as combinações (ver Quadro 1), a maioria das pesquisas encontradas que tiveram como objeto de investigação a apropriação da notação escrita pela criança não está vinculada a programas de Pós-Graduação em Educação. A maior parte desses estudos está distribuída em outras áreas, tendo uma contribuição expressiva do campo da Psicologia.

Em relação ao aporte teórico, das 124 teses e dissertações elencadas, o levantamento indica que apenas oito trabalhos explicitaram ter se balizado em autores que se situam no campo dos Estudos da Criança. Dentre eles, os mais citados são Manuel Sarmiento e William Corsaro, representantes da Sociologia da Infância. Outros dois trabalhos seguiram uma abordagem mais filosófica, fundamentando-se principalmente em Walter Kohan, Walter Benjamin e Jorge

Larossa. Observamos que as pesquisas dessas duas abordagens se propuseram a dialogar com a perspectiva das crianças sobre as experiências com a escrita, o que ocorreu pouco nos demais estudos.

Ainda no tocante à abordagem teórica, destaca-se a quantidade de estudos que optaram pela Teoria Histórico-Cultural para fundamentar suas análises. Como já foi dito, além dos títulos, observamos os resumos e, em alguns casos, as referências, o sumário e algumas seções da parte textual. Nessa checagem verificamos que 33 trabalhos assumiram, explicitamente, uma afiliação ao quadro conceitual desenvolvido por Vygotsky e seus colaboradores. A perspectiva Bakthiniana de linguagem foi utilizada em nove pesquisas, inclusive, dialogando com o pensamento de Vygostky em algumas delas. Juntos, os trabalhos referenciados na Teoria Histórico-Cultural e/ou na Teoria da Enunciação somaram 33,87% das 124 teses e dissertações. Esses dados indicam a influência que os dois autores russos têm tido nas produções acadêmicas sobre o tema da linguagem escrita na educação infantil, contribuindo de maneira significativa para produção do conhecimento nessa temática.

No intuito de observar a circulação dos trabalhos envolvendo a linguagem escrita no segmento da educação infantil em eventos científicos, realizamos também um levantamento no site da ANPEd³. Para tanto, contabilizamos as comunicações orais e os pôsteres apresentados no período de 2010 a 2019, tanto no grupo de trabalho relacionado à educação das crianças de zero a seis anos (GT 07), quanto naquele que discute alfabetização, leitura e escrita (GT10). Foram considerados os trabalhos apresentados em todas as reuniões nacionais que ocorreram no recorte temporal mencionado, a partir dos dados disponíveis no site da entidade. Vejamos o Quadro 2:

³A opção por essa base de dados justifica-se pela importância da ANPEd por reunir os pesquisadores mais atuantes na área de Educação do país, bem como, pelo fato de disponibilizar em seu endereço eletrônico os trabalhos apresentados nas reuniões.

Quadro 2- Trabalhos sobre linguagem escrita na educação infantil apresentados nas reuniões anuais da ANPED de 2010 a 2019

Reunião	Ano	Título	Autores	Instituição	GT	Nº de trabalhos
33	2010	A criança e o livro literário: encontros e possibilidades	Cleber Fabiano da Silva	UNIVALI	07	2
		"Deixa eu escrever no seu caderno?": Relações das crianças com a língua escrita.	Vanessa Ferraz Almeida neves	UFMG	10	
34	2011	A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever	Vanessa Ferraz Almeida neves	UFMG	07	2
		Leitura literária na educação infantil: Uma contribuição para formação de Leitores de textos e da vida	Luciana Domingos de Oliveira	UFES	10	
35	2012	Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes	Fernanda Michelle Pereira Girão/ Ana Carolina Perrusi Alves Brandão	UFPE	07	3
		Há um lugar para o letramento nas instituições de educação Infantil?	Ana Lucia Espindola/ Renata Junqueira De Souza	Não disponível no site	10	
		O trabalho com textos numa turma de cinco anos	Mônica Cristina Medici Da Costa	Não disponível no site		
36	2013	Leitura Literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz	Maria Nazareth De Souza Salutto De Mattos	UFRJ	07	2
		Desenhando a escrita: o(s) sentido(s) na construção da escrita de entremeio	Clésia Da Silva Mendes Zapelini	UNISUL	10	
37	2015	Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?	Bruna Molisani Ferreira Alves	UFRJ / FFP- UERJ	07	4
		O trânsito de sentimentos entre o doce, o nem tanto e o amargo	Lauren Marchesano	UFRJ		
		"Quem gostou da história?"... A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios"	Dilian da Rocha Cordeiro	PCR	10	
		Práticas de letramento de turma de pré-escola: estratégias orais letradas	Silvana Maria Bellé Zasso/ Leticia De Aguiar Bueno	FURG		

38	2017	O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?	Márcia Maria e Silva	UFF	07	2
		Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões	Vanessa Ferraz Almeida Neves/ Patrícia Corsino	UFMG/ UFRJ		
39	2019	Práticas leitoras com crianças de zero a três anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?	Luziane Patricio Siqueira Rodrigues	UFF	07	1
Total						16

Fonte: A autora (2022)

Como podemos ver, entre os anos de 2010 a 2019, período que abarcou sete reuniões anuais, tivemos 16 trabalhos apresentados com a temática da linguagem escrita na educação infantil, sendo nove no GT 07 e sete no GT 10.

Rodrigues e Sambugari (2018) também analisaram o Portal da ANPEd, a fim de levantar os trabalhos sobre linguagem escrita e educação infantil publicados nos anais das reuniões anuais da entidade nos GTs 7 e 10. As autoras mapearam as comunicações orais e os pôsteres apresentados no período de 2000 a 2017. Foram localizados 21 trabalhos, sendo quatro do GT 07 e 17 do GT 10. Dessas 21 produções, foram selecionadas nove para análise, das quais apenas um pertencia aos anais do GT 07. Ao analisarem os argumentos apresentados nesses nove trabalhos, as autoras apontam “que há um consenso da necessidade de se trabalhar a linguagem escrita na educação infantil; no entanto há divergências de posicionamentos, sendo um em defesa da prática da alfabetização e outro pelo trabalho por meio do letramento” (RODRIGUES; SAMBUGARI, 2018, p. 701).

Gostaríamos de problematizar alguns argumentos apresentados por Rodrigues e Sambugari (2018) na reflexão sobre os trabalhos por elas analisados. As autoras defendem expressamente que “o trabalho pedagógico que envolve a linguagem escrita na educação infantil deve ser o de letramento, aqui entendido como a prática que permite a criança aprender e produzir significados com objetos simbólicos de comunicação dos mais variados tipos” (p. 701). Assim, a educação infantil deveria, conforme as autoras, criar eventos de letramento para que as crianças convivessem com práticas de uso da

linguagem escrita, sendo a alfabetização objeto de preocupação apenas na etapa seguinte, o ensino fundamental. Para elas,

na educação infantil as atividades devem ser propostas e organizadas com o intuito de levar as crianças a entenderem, vivenciarem, experimentarem e conhecerem a função social dos artefatos escritos, em situações reais e significativas, tendo a chance de representá-los, de forma **espontânea** e autônoma, através de múltiplas linguagens, incluindo-se a escrita. [...] Também reiteramos que a alfabetização, tida como aprendizado sistematizado da escrita, do alfabeto e das regras necessárias para sua utilização formal como **código de comunicação**, é um processo a ser engendrado no ensino fundamental e não na educação infantil (RODRIGUES; SAMBUGARI, 2018, p. 701, grifo nosso).

Apresentaremos, ao longo deste trabalho, alguns autores que questionam a ideia de que caberia à educação infantil oportunizar tão somente o trabalho com o letramento enquanto o ensino fundamental seria o lugar da alfabetização. Serão também problematizadas a perspectiva de aprendizagem da linguagem escrita através de processos espontâneos e a concepção de alfabetização como um “código de comunicação”. Por ora, anunciamos que quando falamos de alfabetização partimos de outra concepção e defendemos que a ideia de escrita como “código”, assim como as práticas mecanicistas nela ancoradas, precisam ser superadas não apenas na educação infantil, mas em todas as etapas da escolarização.

Apesar das divergências pontuadas, o levantamento realizado por Rodrigues e Sambugari (2018) evidencia, assim como o nosso, uma pequena circulação de trabalhos sobre as questões que envolvem a apropriação do SEA no GT 07 da ANPEd, que discute a educação das crianças de zero a seis anos.

O estudo de Baptista et al. (2018) também inventariou as produções acadêmicas sobre leitura e escrita na educação infantil, entre 1973 e 2013. A revisão bibliográfica abarcou as principais bases de dados nacionais de teses e dissertações, periódicos especializados e os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd também nos GTs 07 e 10. Os documentos localizados foram agrupados em três interstícios: de 1973 a 1989, de 1990 a 1999 e de 2000 a 2013. As autoras constataram um aumento de todos os tipos de publicação relacionados ao tema da alfabetização, leitura e escrita na educação infantil de um intervalo de tempo para outro, exceto no que diz respeito aos trabalhos apresentados na ANPEd. Conforme as autoras, no segundo período analisado, os trabalhos apresentados na ANPEd (nos GTs 07

e 10) corresponderam a 65,7% das teses e dissertações defendidas, enquanto no terceiro período, as apresentações nesse espaço alcançaram apenas 9,9% das pesquisas defendidas, ficando em aberto o que explicaria esse decréscimo.

As autoras supramencionadas também compararam a quantidade de trabalhos apresentados na ANPEd nos dois GTs avaliados e indicaram que houve uma inversão no quantitativo de trabalhos nos dois últimos interstícios. Assim, “na década de 90, o GT 07 concentrou o maior número de trabalhos sobre essa temática (15). Nos anos 2000, essa tendência se inverte e passa a ser o GT 10 o que concentra o maior número de trabalhos sobre a temática (16)” (BAPTISTA *et al.*, 2018, p. 231). As autoras apontam limitações no material que compôs o *corpus* da análise e sugerem maior aprofundamento para compreender as questões que levaram a esse movimento nos GTs 07 e 10 da ANPEd.

Em relação aos periódicos especializados avaliados por Baptista *et al.* (2018), indicou-se que, aproximadamente, 60% dos artigos publicados, relacionados ao tema “alfabetização, leitura e escrita na educação infantil”, eram oriundos de programas vinculados à área de educação, 30% dos programas de Psicologia e o restante dos artigos encontrava-se distribuído nos programas de Letras/Linguística, Ciências Sociais, Filosofia, Fonoaudiologia e Saúde. Portanto, assim como no levantamento que realizamos, a revisão de literatura encaminhada pelas autoras referenciadas evidenciou que embora a área da educação concentre a maior quantidade das produções, outras áreas se interessam pelo tema, tendo o campo da Psicologia uma participação expressiva nessas investigações.

Portanto, consideramos que o campo teórico da educação infantil no Brasil precisa assumir o debate as práticas de linguagem escrita em sua totalidade, abarcando também o processo de alfabetização no sentido de contribuir para a formação docente nesse segmento e de traçar linhas de enfrentamento aos recentes dispositivos legais. Levantamos duas hipóteses para o afastamento do campo em relação à temática do processo de alfabetização: a primeira diz respeito ao surgimento de outros temas de interesse do campo, oriundos de uma diversidade de demandas de investigação que emergiram a partir da consolidação de uma concepção de criança como sujeito de direitos; a segunda hipótese é a de que uma

concepção de alfabetização como código, propulsora de práticas repetitivas e mecânicas ainda circula no campo, como observamos no artigo de Rodrigues e Sambugari (2018), mencionado anteriormente, o que justificaria um movimento de negação às questões relacionadas a esse eixo da linguagem escrita.

Entendemos que a ampliação dos temas estudados em decorrência das mudanças paradigmáticas no segmento da educação infantil é fundamental, uma vez que esse movimento caminha de forma coerente com a própria história da educação das crianças de zero a seis anos, que passou a ser reconhecida em suas especificidades. Uma multiplicidade de questões surgiu a partir dessas mudanças e, evidentemente, tornaram-se objeto de interesse da pesquisa científica. Dessa forma, temas relacionados à brincadeira, questões de gênero, sexualidade, formação docente, música, movimento e outras linguagens, políticas públicas e sua avaliação, dentre outros, começam a ser foco de investigação e tais conhecimentos são indispensáveis para a qualidade da educação pensada para as crianças pequenas. Ressaltamos também que, do ponto de vista da prática pedagógica, entendemos que o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve priorizar a expressão, a experiência lúdica, o interesse pelo envolvimento e encantamento com os registros escritos e a participação em situações significativas de uso desse artefato cultural.

Contudo, entendemos que é direito das crianças interagirem com a linguagem escrita em sua inteireza, mesmo porque as curiosidades das pequenas e dos pequenos sobre o funcionamento do sistema de escrita existem dentro e fora do contexto escolar. Por esse motivo, defendemos a necessidade de se discutir abertamente sobre alfabetização na educação infantil. Tal como pontuado por Brandão (2009, 2021), invisibilizar essa temática no campo teórico não impede que práticas descontextualizadas e distantes das culturas da infância aconteçam nas instituições educativas. Pelo contrário, se o lugar desse assunto no campo envolve a controvérsia, o dissenso, o embate, precisamos proporcionar espaços de discussão também sobre ele e, assim, oferecer contribuições para a prática docente na construção de uma pedagogia, de fato, voltada para a infância e para os direitos de aprendizagem das crianças.

Dessa forma, argumentamos que é importante assumir essa questão como um eixo de discussão no campo da educação infantil, fomentando pesquisas que se proponham a interpretar as tensões que permeiam as práticas de leitura e escrita, suas possibilidades e limites no contexto das especificidades da educação voltada para as crianças pequenas. Quando o campo da Educação não assume este lugar na investigação e na reflexão sobre o tema, corre-se o risco de que esse espaço seja ocupado, predominantemente, por outras áreas a partir de seus próprios arcabouços teórico-metodológicos. Compromete-se, então, a formação docente, bem como, o diálogo da pesquisa em educação com o cotidiano das crianças nas creches e pré-escolas no tocante a um tema que se desdobra em muitas tensões na prática.

É importante destacar que a presente pesquisa não enfoca apenas as situações de apropriação do sistema de escrita, mas busca interpretar as práticas de leitura e escrita em sua completude, da forma como apareceram nas experiências dos sujeitos participantes. Porém, em virtude dos motivos já mencionados, consideramos fundamental a reflexão sobre o espaço que o chamado “eixo de trabalho com a alfabetização” tem ocupado no campo da educação infantil. Nas seções seguintes aprofundaremos as questões aqui anunciadas, delimitando o aporte teórico que orientou as nossas análises.



A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...]. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas próprias mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós. (ARENDETT, 2011, p. 247)

2 APORTE TEÓRICO

2.1. TEMPOS E ESPAÇOS DO “SER CRIANÇA”: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA CRIANÇA PARA A COMPREENSÃO DE UM CONCEITO EM MOVIMENTO À LUZ DA CRÍTICA À CIÊNCIA MODERNA

Como destacado anteriormente, o trabalho com a escrita nas creches e pré-escolas tem sido colocado num polo oposto aos aspectos específicos da infância, enquanto fase peculiar do desenvolvimento humano. No movimento das críticas ao paradigma que compreende a educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental, a produção do conhecimento tem se debruçado sobre a seguinte questão: ensinar sobre leitura e escrita a crianças pequenas é, necessariamente, roubar tempo da infância? Nesse sentido, podemos afirmar que estamos diante de uma questão de base socioantropológica, o que nos apresenta a necessidade de aprofundar algumas reflexões sobre as categorias “criança”, “infância” e “educação”, buscando compreender as suas relações com a cultura e, portanto, com a escrita, numa perspectiva integradora e crítica.

Sendo um documento reconhecido por pesquisadores e profissionais da área como um marco importante no Brasil para a consolidação de um novo olhar sobre as crianças, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) concebem a criança como

sujeito histórico e cultural, que nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009b, p. 1).

No entanto, essa concepção que aponta para a visibilidade das crianças enquanto grupo social produtor de cultura é resultado de recentes mudanças na forma de entender a infância. Na obra intitulada “O desaparecimento da Infância”, o americano Neil Postmann discorre sobre a história da infância, retratando o seu surgimento na Grécia Antiga e o seu desaparecimento na Idade Média. Para esse autor, os tempos medievais foram caracterizados pela ausência do sentimento de infância. Não havia, nesse período, uma inquietude direcionada às crianças ou cuidados específicos voltados a esse público. A

Modernidade, por sua vez, resgatou o conceito de infância a partir da diferenciação entre o adulto e a criança, tendo como critério importante para essa classificação o domínio da escrita, já que a criação da imprensa tipográfica foi um marco desse momento histórico. A distinção entre quem sabia ler e quem não sabia indicava quem era criança e quem era adulto. Isso trouxe impactos na educação formal, que passou a priorizar a o ensino escrito sistematizado dos conteúdos, até então transmitidos principalmente através da oralidade (POSTMANN, 1999).

Em outro estudo clássico que abordou o surgimento do sentimento de infância, Ariès (1981) concluiu que a criança da forma como a enxergamos hoje é fruto de uma construção social. A investigação deste historiador francês, que teve como fontes a iconografia e os registros escritos (cartas, diários e outros), indicou que o Século XVII foi muito importante para o desenvolvimento dos temas ligados especificamente à infância. Foi nesse período, por exemplo, que as crianças começaram a ser retratadas sozinhas ou no centro da cena (com a família ao seu redor). Foi também a partir do Século XVII que começou a surgir, na iconografia, a representação da criança em cenas cotidianas (brincando, fazendo a lição, desenhando...) e que os registros escritos começaram a apontar um interesse dos adultos pelo jargão da infância. Observou-se, inclusive, que a forma de falar dos pequenos tornou-se abundante na literatura e que as crianças receberam novos nomes na Europa Ocidental a partir desse período: *bambins*, *pitchouns* e *fanfans*.

Ao analisar historicamente a representação da criança através de seus trajés, ritos, cerimônias, jogos e brinquedos, o estudo de Ariès converge com o de Postmann no que se refere à formação do homem moderno e a forma como essa nova configuração social passou a compreender e administrar as questões relativas à infância. Conforme Ariès, antes não havia uma separação tão rigorosa entre brincadeiras e jogos reservados às crianças e aqueles reservados aos adultos. Segundo este estudioso,

a indiferença moral da maioria e a intolerância de uma elite educadora coexistiram durante muito tempo. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados

como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons (ARIÈS, 1981, p. 59).

O estudo de Ariès contribuiu significativamente para a pesquisa das questões relativas às crianças na medida em que apresentou a infância enquanto construção histórica e social e buscou registros de um grupo social invisibilizado, elevando a infância a uma categoria de análise. No entanto, cabe ressaltar as limitações da investigação do referenciado autor, realçadas pelo aprofundamento teórico do campo, principalmente no tocante: à abordagem eurocentrada e universalizante e a equívocos metodológicos que deixaram escapar outras formas de entender a (não) infância, ou seja, outras formas de interpretar as experiências vivenciadas pelas crianças, além daquelas circunscritas à sociedade moderna ocidental. Pontuando a necessidade de avançar em relação à perspectiva de Ariès, mas também reconhecendo o legado deste autor, Abramowicz e Moruzzi argumentam que

a ideia de emergência é importante pois não designa uma origem, mas emergir significa que há um determinado momento em que se "dá a ver", em que se visibiliza e também se enuncia a criança a partir de diversas forças, entre elas: econômicas, sociais, estéticas, literárias, médicas, sanitárias, pedagógicas etc, que fizeram emergir a partir do século XVIII esta forma, que é vazia no sentido de sem essência, denominada criança (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016, p. 26).

Considerando esses contrapontos no que se refere ao surgimento do sentimento da infância, podemos dizer que o desenvolvimento da sociedade moderna impulsionou a necessidade de tratar a criança considerando as suas especificidades a partir do paradigma da interdição. Assim, o que passou a diferenciar a criança do adulto na sociedade ocidental moderna foi, notadamente, o que ela viria a ser, o que lhe faltava ou o que não lhe era permitido e esses parâmetros desenharam a infância da forma como a concebemos ainda hoje. A criança precisava, dentre outras coisas, aprender a ler e a escrever para se tornar um adulto e ter acesso ao legado cultural produzido pela humanidade. Assim, tanto o sentimento de infância quanto as relações que se estabelecem inicialmente entre a criança e a linguagem escrita se constroem a partir de um olhar negativo sobre esses sujeitos, ou seja, do paradigma da negatividade.

Os Estudos da Criança, enquanto campo multidisciplinar, têm afirmado a necessidade de se pensar a criança a partir de um paradigma positivo, destacando a noção de competência, o que requer uma ressignificação da infância, rompendo com os fundamentos do pensamento moderno. Partindo desse traço comum que constitui a noção de infância e da pluralidade nos modos de vivenciar essa condição de ser criança, diferentes áreas do conhecimento têm defendido que os sujeitos que estão na fase inicial da vida dispõem de um modo distinto de se comunicar, de se expressar e de atribuir significado ao mundo. Nessa perspectiva, a criança interage com os objetos, com as pessoas, com os espaços de uma forma diferente do adulto. Nos espaços em que há a presença de crianças as relações seguem uma dinâmica diferenciada dos espaços ocupados apenas por adultos.

Dessa forma, o termo “culturas da infância” (SARMENTO, 2003; 2004) tem sido foco de investigações que partem da ideia de que as crianças instituem, utilizando-se de uma lógica peculiar, um conjunto de símbolos, de regras e de formas de participação na sociedade. A busca pela compreensão das características específicas desse grupo apontou o brincar como elemento estruturante das culturas da infância. Nessa perspectiva, a brincadeira é revelada como ação altamente complexa, permeada de referências, negociações e noções de valores compartilhados, como inclusão, hierarquia, cooperação e liderança.

Cabe destacar que a Antropologia da Criança tem contribuído significativamente para repensar a normatividade da cultura ocidental, reorientando os estudos neste tópico através de pesquisas com crianças em diversos contextos. Buss-Simão (2009) faz um passeio por alguns desses estudos demarcando a sua evolução do ponto de vista teórico e metodológico, desde a perspectiva clássica até a roupagem mais contemporânea que encontra no conceito de “agência” ou “ação social” um ponto central nas suas análises.

Essa área tem desenvolvido, portanto, um arcabouço teórico e epistemológico que aponta o “universo infantil não como um reflexo do mundo adulto, mas, sim como um universo qualitativamente diferente e não quantitativamente, como se pensava e se justificava em estudos anteriores” (BUSS-SIMÃO, 2009, p.05). Isso indica que o conceito de infância apesar de

ser plural, situado nas diferentes culturas e abarcando não só os elementos pertinentes à faixa etária, mas outras relações como raça, etnia, religiosidade, classe social e gênero, reúne um conjunto de especificidades de uma determinada fase da vida. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a infância está referenciada numa pluralidade de aspectos que a compõem e que a situam na realidade concreta dos sujeitos, ela mesma só pode ser compreendida em sua complexidade a partir da sua singularidade, daquilo que lhe é peculiar, que a diferencia, isto é, do núcleo comum que define a criança como criança e a revela enquanto sujeito pertencente a um determinado grupo geracional. Essa perspectiva busca romper com o princípio da negatividade (sujeito que ainda não é, não sabe, não tem, não viveu...), percebendo a criança com sujeito do presente e, assim, trazendo um olhar diferente daquele que enfatizou a especificidade das questões ligadas à infância na Modernidade.

Santos (2002) é contundente na sua crítica ao pensamento moderno e à teoria crítica moderna. Para ele, não é possível abordar as questões da contemporaneidade a partir de uma lógica que ainda se ancora nos elementos constitutivos da sociedade moderna. A postura teórica e política do pensador trazem, antes de tudo, profundas rupturas com a razão que fundamentou a formação do pensamento moderno, algo que, segundo ele, a teoria crítica até então não foi capaz de fazer. Desse modo, o autor levanta questões dilemáticas em sua análise da realidade social e marca um posicionamento que, ele próprio, resume da seguinte forma:

as promessas da modernidade, por não terem sido cumpridas, transformaram-se em problemas para os quais parece não haver solução. Entretanto, as condições que produziram a crise da teoria crítica moderna não se converteram ainda na superação da crise. Daí a nossa posição transicional, que pode resumir-se assim: enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas. Segundo uma posição, que podemos designar por pós-modernidade reconfortante, o facto de não haver soluções modernas é indicativo de que provavelmente não há problemas modernos, como também não houve antes deles promessas da modernidade. Há, pois que aceitar e celebrar o que existe. Segundo outra posição, que designo por pós-modernidade inquietante ou de oposição, a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente e deve ser transformada num ponto de partida para enfrentar os desafios da construção de uma teoria crítica pós-moderna (SANTOS, 1999, p. 204).

Entendemos, portanto, que não há possíveis soluções para os problemas contemporâneos da infância se continuarmos a buscá-las a partir da matriz moderna, uma vez que ela mesma constituiu as condições para o surgimento e o desenvolvimento de tais problemas. Em consonância com o posicionamento de Santos, podemos dizer que o “ser criança” na contemporaneidade somente será compreendido através de uma epistemologia da controvérsia, da indignação, da argumentação, da esperança que não espera, mas ao contrário, lança-se em direção à crítica ao conhecimento num movimento de desconstrução do que está posto e de construção de novos paradigmas teóricos e políticos com vistas à transformação social.

Assumindo a necessidade de um projeto de reinvenção da emancipação social e de renovação do conhecimento crítico-social, apontado por Santos (1999), estudiosos da Sociologia da Infância Crítica têm questionado a concepção de criança fundada no seio da modernidade. Para tanto, a literatura vinculada a tal abordagem tem apontado para a necessidade de construção de um novo senso comum em torno desse conceito. Sarmento (2015) postula que o conhecimento moderno sobre as crianças envolve uma tripla falácia:

a visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas do desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito independentemente do contexto social e cultural em que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano como espaço balizador dessa pretensa universalidade da criança; a postulação da ideia de que a criança não tem identidade autônoma, mas a identidade “natural” das crianças enquanto seres em transição para a idade adulta, sendo, deste modo, as crianças consideradas seres em transição (“*becoming*”) e não seres sociais autônomos e completos (“*being*”) (SARMENTO, 2015, p. 32).

A pretensão da universalidade é abandonada em Santos (1999) quando o autor enfatiza que não há um único princípio de transformação social, tampouco agentes históricos únicos, tendo em vista que existem também múltiplas formas de opressão e dominação. Da mesma forma, a centralidade da cultura ocidental é desconstruída na medida em que o teórico defende a passagem de uma visão monoculturalista para um olhar multiculturalista, sinalizando para a construção de uma “sociologia das emergências”. Ou seja, faz-se necessária uma compreensão da realidade social que considere as múltiplas formas de saber e supere os valores universais autorizados pela razão (SANTOS, 1999).

Nessa perspectiva, as crianças são entendidas como seres concretos, situados historicamente e que vivenciam a experiência da infância em contextos diversificados de acordo com a cultura da qual fazem parte, sendo afetadas e também produzindo novas configurações no espaço social a partir dos seus modos particulares de ser e estar no mundo.

Ainda no bojo das críticas à racionalidade moderna, é importante discutir o que Sarmiento denominou de “administração simbólica da infância”, que compreende o conjunto de regras, instituições, prescrições e orientações que normatizaram o que é ser criança baseando-se no princípio da negatividade (SARMENTO, 2004). Tais mecanismos foram se desenvolvendo e ficando mais refinados de modo que existe um discurso de proteção e direito, concretizado na construção de dispositivos legais, ainda que estes não tenham assegurado uma melhoria das condições de existência das crianças.

Nesse sentido, percebe-se um alinhamento entre o percurso trilhado pela Antropologia da Infância, bem como pela Sociologia da Infância Crítica e o pensamento de Santos (1999; 2002) na desconstrução da normatividade e da universalidade impostas pela razão moderna. Sendo assim, tais áreas do conhecimento, juntamente com outras, como a Geografia da Criança e o Direito da Criança, fundem-se em um campo multidisciplinar ao reconhecerem as diferentes possibilidades e perspectivas de análise das crianças e das infâncias dentro da infância (enquanto categoria geracional), chamando a atenção para a forma como tais diferenças podem revelar e legitimar desigualdades sociais. A seguir, discutiremos sobre a perspectiva argumentativa do direito em Santos (2002) e buscaremos refletir sobre como essa abordagem pode contribuir para a compreensão das desigualdades e para a efetivação de uma concepção de criança como sujeito de direitos.

2.2. A REINVENÇÃO DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E PARA A INFÂNCIA COMO DIREITO

Como já foi dito, os Estudos da Criança têm reposicionado o lugar da criança, compreendendo-a como sujeito de direitos e rompendo com as concepções que a colocam em uma posição inferior ancorada nos atributos que lhe faltam para vir a ser um sujeito pleno. Tais concepções se expressam

por meio de processos de racionalização advindos tanto do conhecimento científico quanto do senso comum fundado na modernidade.

Entretanto, pensar na criança como sujeito de direitos, sem problematizar quais os sentidos dessa assertiva em termos políticos e práticos, parece-nos o mesmo que plantar uma semente saudável em terras inférteis. Nessa direção, o enquadramento teórico construído por Santos (2002) na defesa de uma reinvenção da emancipação social traz implicações fundamentais para a reflexão sobre as relações de poder, as formas de dominação e opressão, bem como as possibilidades de superação com vistas a uma transição paradigmática.

Tendo em vista que existem outros autores que enfocaram as relações de poder como objeto de discussão, recorreremos aqui novamente à abordagem de Boaventura de Sousa Santos. Cabe esclarecer, portanto, que a nossa opção pela abordagem deste autor se deu em virtude de que a sua teoria considera a existência de uma multiplicidade de conhecimentos, direitos e poderes. Ao destronar a ciência moderna, o direito estatal e o Estado liberal como únicas fontes válidas de conhecimento, direito e poder, respectivamente, tal estudioso vislumbra diferentes possibilidades de articulação entre esses três fios condutores. Além disso, Santos (2002) argumenta que cada um deles pode se efetivar através de múltiplos arranjos.

Dentre os autores situados em diferentes vertentes da Sociologia da Infância, optamos por trazer, na discussão específica sobre o tópico do direito, o recorte da Sociologia da Infância Crítica por entender que tal abordagem articula-se fortemente com o quadro teórico e epistemológico desenvolvido por Santos (2002) em seu questionamento profundo e estrutural da sociedade moderna.

O movimento de “desinventar” a criança para repensá-la a partir de outra lógica tem sido o trabalho dos autores situados no chamado “polo lusófono nos estudos da criança”. A esse respeito, Régine Sirota, pesquisadora francesa que desenvolve estudos numa vertente mais estruturalista (análise da infância enquanto estrutura e os dispositivos que a constituem como tal no tecido social), afirma que a consolidação desse polo se deu a partir de características específicas compartilhadas entre Portugal e o Brasil. Dentre outros pontos de conexão entre o contexto português e o brasileiro, a autora se refere à

existência de uma base comum nesses dois países, visto que em ambos “uma situação de infância, frequentemente considerada como crítica e como problema social, impulsionou uma atenção particular à exclusão da infância e das crianças, dos meninos de rua e do trabalho infantil” (SIROTA, 2012, p. 10).

De acordo com Castro (2002), a infância concebida na modernidade estava estreitamente ligada às instituições família e escola e essa definição não tem sido mais suficiente para compreender os fenômenos que ocorrem na vida das crianças. Desse modo, a contemporaneidade nos apresenta o olhar sobre as crianças que transitam em outros espaços.

Rompendo com o arcabouço teórico formulado a partir da matriz moderna, Santos (2002) conceitua o poder como “qualquer relação social regulada por uma troca desigual” (p. 266). Porém, essas trocas não acontecem de maneira isolada, mas em cadeia, estabelecendo elos e formando o que ele denomina de “constelações de relações de poder”. Esse conceito é, particularmente, relevante para a discussão que fazemos aqui dada a necessidade, já pontuada anteriormente, de se apreender a experiência da infância, enquanto categoria geracional, em diferentes contextos. Em outras palavras, somente uma teoria com um espectro de análise amplo pode auxiliar na busca por possíveis respostas para os problemas da infância considerando as múltiplas combinações de formas de opressão exercidas sobre as crianças nos vários espaços/tempos onde o ser criança (não) é vivenciado. Ou seja, para os Estudos da Criança é fundamental entender de que forma as trocas desiguais que se estabelecem no âmbito doméstico, nas ruas, no trabalho, na escola, nas mídias, na comunidade, nas questões de gênero, de raça, de etnia, por exemplo, podem afetar esses sujeitos, seus interesses, suas necessidades e experiências.

A ideia do direito como uma categoria que não está centralizada no Estado também produz tensões entre os mecanismos de regulação e aqueles que se prestam à emancipação. Nesse contexto, ganha força o direito como prática social, sendo emanado de outras fontes como os movimentos e entidades que representam os diversos segmentos da sociedade. No que se refere à infância, tais grupos têm exercido um papel importante na luta pela garantia dos direitos das crianças, dentre eles o direito à educação de qualidade e ao brincar como linguagem específica dessa fase da vida e eixo

estruturante do desenvolvimento humano. Outros grupos têm, inclusive, agregado forças a essa pauta como é o caso dos movimentos feministas, já que existe uma interface entre as formas de opressão exercidas sobre mulheres e crianças, construídas e fortalecidas em torno da cultura do patriarcado.

Ao apresentar pontos de convergência entre a obra de Santos e a de Sarmiento em sua defesa por uma agenda crítica para os Estudos da Criança, Silva (2015) chama atenção para a imagem da não-criança, perversamente simétrica ao da criança-sujeito-de-direitos. Tal fenômeno se constitui na obrigação que recai sobre as crianças regidas pelo princípio da autonomia, não sendo essa autonomia a consequência da expansão de seus direitos, mas da privação deles. Segundo a autora, “a concepção pós-moderna da criança (sujeito-de-direitos) se baseia na necessidade de que essa categoria seja “despensada” o que, nos termos de Santos, significa o processo analítico pelo qual o direito é submetido a um questionamento radical” (SILVA, 2015, p. 116).

Portanto, diferentemente do caminho percorrido pela Sociologia Clássica, a Sociologia da Infância Crítica assume o desafio de estudar formas de desconstruir e/ou relativizar normas que regulam a infância. Essa perspectiva põe em evidência a necessidade de uma reformulação das relações entre conhecimento e poder para identificar os elos que constituem as cadeias de desigualdade que afetam as crianças, principalmente, aquelas já socialmente excluídas e que enfrentam maiores riscos de serem expropriadas dos seus direitos, dentre eles o direito de ser criança.

Considerando, pois, uma imagem positiva da criança como alguém que pensa, cria, inventa, interpreta, produz e transforma o tecido social, convém discutirmos como esse pensamento tem se traduzido na análise da infância no contexto das instituições educativas.

2.2.1. Contextos de institucionalização da infância: a afirmação da criança como sujeito de direitos na escola

Como mencionado anteriormente, a educação formal se insere, historicamente, no cotidiano das crianças com um objetivo muito claro: a formação do homem adulto moderno capaz de se inserir numa sociedade que

tinha como característica fundamental a moralização das relações. Nesses termos, a “socialização” passou a ser vista como uma tarefa da educação voltada para as crianças pequenas. As crianças precisavam aprender a se socializar para conviverem em sociedade, tornando-se adultos bem adaptados. Para tanto, era necessário que elas fossem submetidas a um processo de interiorização das regras sociais, tendo a escola um papel fundamental nessa transmissão.

Fundamentando-se em uma concepção mais contemporânea a partir das contribuições da Sociologia da Infância, alguns estudos passaram a analisar as práticas escolares a partir de outro entendimento de socialização. Discutiremos, a seguir, alguns desses estudos.

Voltando-se para a lógica que guia as ações infantis no ambiente escolar, Borba (2005) estudou a forma como crianças de quatro a seis anos constituíam suas culturas da infância nas relações entre si, em uma escola municipal de Niterói, Rio de Janeiro, nos espaços e tempos organizados pela escola para o brincar. A pesquisadora adotou uma perspectiva etnográfica, registrando as observações através de vídeos e anotações. Também foram utilizadas sessões de conversas com as crianças e reprodução dos vídeos contendo os episódios das brincadeiras por elas vivenciadas. O estudo indicou elementos que evidenciam 1- a agência das crianças na regulação das brincadeiras; 2- o desejo de brincar com os outros, a valorização do espaço interativo e a partilha como elementos constitutivos das culturas infantis e 3- o brincar como atividade criadora, através da qual as crianças reinterpretem o mundo e se compreendem como membros do mesmo grupo geracional e como sujeitos na sociedade.

Além de apontar elementos que evidenciam a existência da agência e da criatividade das crianças nos tempos-espacos delimitados pela instituição escolar, a partir das regras e condições específicas desse contexto, os resultados da pesquisa de Borba também apontaram aspectos interessantes no tocante ao papel do educador. Conforme a autora, o adulto tem uma função importante também no desenvolvimento da atividade das crianças. Dessa forma, é preciso

ênfaticamente igualmente a importância da agência dos educadores e o seu papel fundamental de intervir no sentido de promover um caráter democrático nas relações sociais, não apenas naquelas de natureza

vertical que se estabelecem entre adultos e crianças, mas nas relações horizontais entre as crianças, estando atentos às hierarquias, dominações, desigualdades, rejeições, exclusões, injúrias. Dessa forma, é importante que o adulto-educador seja capaz de interpretar as práticas sociais infantis, de um ponto de vista sociológico, devolvendo às crianças os problemas por ele observados, e buscando ouvi-las nos problemas que elas próprias identificam. Isso só se realiza se for instaurada uma prática reflexiva cotidiana com as crianças, e destas entre si, que concorra para a construção de relações mais democráticas e para o exercício de uma agência co-construída. Para tanto, as vozes das crianças, vistas como sujeitos autores e atores, devem estar, mais do que presentes, incluídas nas decisões que se referem à organização dos espaços-tempos da instituição e das suas vidas (BORBA, 2005, p. 275).

Como podemos ver, o estudo de Borba (2005) está ancorado em uma concepção de socialização que rompe com a perspectiva tradicional que norteou a Sociologia Clássica. Corsaro (2009), representante da vertente interpretativa da Sociologia da Infância (pressupõe que a forma como as crianças se inserem na sociedade e na cultura é, essencialmente, interpretativa) trouxe contribuições importantes para uma nova forma de abordar a socialização das crianças pequenas ao desenvolver os conceitos de *reprodução interpretativa e cultura de pares*. Tais conceitos serão retomados e discutidos mais adiante na seção específica sobre o brincar. Grosso modo, eles trazem a ideia de que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas a reproduzem de forma criativa na interação com seus pares (CORSARO, 2009, p. 32). Essa abordagem tem algumas implicações para a prática educativa na medida em que traz o desafio de escutar as crianças e compreender os modos como elas agem e interpretam o mundo ao seu redor.

O interesse por estudar a docência numa abordagem transformadora motivou Belter (2013) a investigar a lógica de crianças com idade entre cinco e seis anos nas interações entre elas e delas com adultos do entorno de uma escola infantil localizada na periferia urbana, a partir dos pressupostos da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança. A pesquisadora priorizou a observação participante e a atuação das crianças como coinvestigadoras, utilizando como recursos metodológicos registros em diários de campo das situações de sala de aula, além dos registros fotográficos produzidos pelas próprias crianças nas situações de passeios até suas casas. Em suas análises, a pesquisadora mostrou que olhar para as experiências infantis por meio de uma pedagogia mais dialógica permite a abertura para um trabalho “de

sentidos e (com) sentidos para as crianças porque se passa a ouvir o que elas têm a dizer e nos indica que isso também já é conhecimento e que pode ser ampliado na interação com a professora, colegas e demais sujeitos” (BELTER, 2013, p. 91).

As pesquisas de Borba (2005) e Belter (2013) mostram que, embora marcada por uma forte tradição hierárquica e adultocêntrica, a escola pode se revelar um lugar de escuta e de abertura para o “ser criança”, enquanto sujeito de direitos. Tais estudos ressaltam possibilidades e limites da interface entre culturas escolares e culturas infantis, trazendo contribuições para o mapeamento de formas de mediação que favoreçam as aprendizagens constituídas a partir das interações e da ludicidade no interior das instituições de educação infantil.

No entanto, estudos como o de Müller (2006) destacam a inclinação da escola à homogeneização, onde as práticas pedagógicas desconsideram a complexidade das culturas de pares e, portanto, do universo da(s) infância(s). A autora realizou um estudo de inspiração etnográfica em que acompanhou por um ano uma turma de educação infantil, que denominou de *Turma do Pré*, no Município de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. A *Turma do Pré* era anexa a uma escola de ensino fundamental e atendia crianças de seis anos durante quatro horas diárias. A pesquisadora observou que existe uma expectativa de aprendizagem por parte das crianças e que tais expectativas estão relacionadas a uma situação futura, não fazendo sentido em si mesmas. Isso ocorreu, por exemplo, quando uma das crianças disse que na escola se aprende a fazer trabalhos, “daí quando for para a 1ª série, aprende a escrever emendado”. O estudo também evidenciou que a *Turma do Pré* sofria todos os encaminhamentos da escola de ensino fundamental. Para a autora,

escolarizar o Pré é entender a escola de ensino fundamental sem problemas, como um modelo inquestionável a ser seguido. Filas, horários, trabalhos, improvisações, práticas de higienização são atividades que, em nenhum momento, conceberam as crianças da Turma do Pré como participantes do processo. Considerando um lado, posso afirmar que o conceito de infâncias vem sendo ameaçado na escola. A tentativa de sufocamento da infância na escola aparece na geografia: a porta fechada, a pracinha nos fundos, a falta de interação com o mundo externo. (MÜLLER, 2006, p. 569).

Embora o estudo acima tenha identificado tentativas das crianças de resistência à coerção imposta pelo processo de escolarização, segundo a

pesquisadora a instituição não considerava as reações das crianças. Todavia, convém situar que a instituição da qual fazia parte a *Turma do Pré* no estudo de Müller tinha práticas bem características de uma tendência pedagógica situada em um paradigma mais tradicional. Isso se expressava, por exemplo, no desenho de estrelinhas pela professora para “premiação” das crianças que faziam o trabalho corretamente, desenhos mimeografados para que as crianças pintassem “sem borrar” e até punição para os maus comportados, que eram colocados de castigo de pé em frente à parede. No nosso entendimento, essas características precisam ser interrogadas em qualquer segmento da educação e não apenas na *Turma do Pré*, pois confrontam a própria concepção de educação como processo pautado na humanização das relações e na pluralidade das subjetividades.

Entendendo que não podemos falar em escolarização das crianças pequenas como um processo que acontece da mesma forma em todas as instituições, propomos aqui que seja considerada a diversidade dos contextos que envolvem o sistema de educação formal e, mais especificamente, o segmento da educação infantil. Reconhecemos que a escola, de modo geral, é uma instituição que tem suas marcas produzidas ao longo de uma história que priorizou a padronização e a hierarquia como características fundantes. Porém, atualmente, as práticas escolares se traduzem em uma multiplicidade de possibilidades. Portanto, além da cultura escolar enraizada no paradigma da modernidade (que chamamos de tradicional por pertencer a uma tradição construída e consolidada ao longo da história da educação moderna), ainda muito presente nas instituições, podemos falar também em culturas escolares, que se constroem a partir de diversos aspectos. Ou seja, o fato de ser creche pública ou privada, de atender exclusivamente crianças pequenas ou de ser sala anexa a uma escola de ensino fundamental, de atender em horário integral ou parcial, bem como, as características da comunidade escolar, as trajetórias das docentes, dentre outros aspectos, influenciam na configuração das relações sociais que lá se estabelecem. Consequentemente, a forma de olhar para as crianças também será diferente.

Faria Filho *et al.* (2004) discutem o conceito de escolarização destacando a “cultura escolar” como categoria de análise para se compreender os processos e as práticas que se estabelecem nessa instituição. Para os

autores, “a noção de escolarização remete a dois sentidos que se relacionam: o estabelecimento de processos e políticas de “organização de uma rede de ensino e a paulatina produção de referências sociais em que a escola se torna eixo articulador de sentidos e significados” (FARIA FILHO *et al.*, 2004, p. 152-153). Dessa forma, o processo de escolarização marca a construção de subjetividades e isso acontece de um modo muito singular, conforme as nuances que performam as diferentes culturas institucionais.

Consideramos que um caminho a ser percorrido para a compreensão das questões ligadas à infância na escola é a superação da visão universalista não apenas em relação à criança, como já tem sido feito contundentemente pela Sociologia da Infância, mas também no que concerne à escola. Percebemos que a crítica à escola numa abordagem universalista (em geral, ressaltando apenas aspectos negativos) tem sido uma característica recorrente em algumas pesquisas ancoradas nos fundamentos da Sociologia da Infância (ver, por exemplo, BARBOSA, 2007; MÜLLER, 2006). Porém, se pretendemos nos orientar por uma base epistemológica multicultural, como nos aponta Santos (2002), ressaltamos a importância da abertura para o contra-hegemônico, dando visibilidade a experiências escolares alternativas (GIRÃO; BRANDÃO, 2021).

Assim, o olhar sobre a infância em diferentes contextos institucionais - compreendendo os sentidos construídos e compartilhados em ambientes escolares com outras formas de organização do tempo e do espaço, com outras lógicas na implementação de seus currículos e de seus projetos políticos pedagógicos - pode nos oferecer subsídios para a construção de uma Pedagogia da Infância, que se apresenta como paradigma emergente.

Observando essa problemática com as lentes de Bourdieu poderíamos dizer que as crianças oriundas das classes populares teriam mais dificuldade em atender às expectativas da escola, visto que nela há uma valorização da cultura erudita com a qual as famílias mais favorecidas economicamente têm maior aproximação. Entretanto, ao reconhecer toda a consistência do pensamento de Bourdieu e as suas valiosas contribuições para a análise da realidade social, precisamos ressaltar que as questões que envolvem a infância necessitam de um olhar mais específico. Em outras palavras, além da noção mais geral de poder e dominação, existem elementos próprios da construção

das condições nas quais se vivencia a infância nos diversos tempos e espaços a serem estudados e a escola é um deles.

Nessa direção, os Estudos da Criança têm colocado em evidência o silenciamento como um aspecto a ser considerado, pois ele permeia a experiência da infância muito fortemente em diferentes contextos. Surge, então, uma questão epistemológica que tem desdobramentos metodológicos importantes: como apreender os sentidos produzidos por um grupo social que foi historicamente silenciado? Quando Santos (1999) defende o não desperdício da experiência (“ecologia de saberes”), o autor atribui à Sociologia o papel de pôr em evidência as práticas, os discursos, os sentidos, os modos de ser e estar no mundo que foram desmerecidos “sob a capa dos valores universais autorizados pela razão” (SANTOS, 1999, p. 206). Interessa-nos, então, uma abordagem que trate não apenas daquilo que está dito de forma explícita, mas, fundamentalmente, dos silêncios e das suas causas, visto que

os silêncios, as necessidades e as aspirações impronunciáveis são captáveis por uma *sociologia das ausências* que proceda pela comparação entre discursos disponíveis, hegemônicos e contra-hegemônicos, e pela análise das hierarquias entre eles e dos vazios que tais hierarquias produzem. O silêncio é, pois, uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida (SANTOS, 1999, p. 206, grifo do autor).

Diante disso e considerando que a violência física e simbólica com as crianças ainda é justificada e legitimada em muitos espaços (inclusive e principalmente o doméstico), a investigação científica com esse grupo social precisa dispor de recursos e caminhos metodológicos que permitam desvelar o que está por trás dos mecanismos de opressão. Nessa direção, a Sociologia da Infância Crítica tem trabalhado no sentido de evidenciar a atividade e a voz das crianças, bem como os sentidos atribuídos por elas através do estudo do protagonismo infantil, da resistência das crianças (sobretudo, em contextos institucionais), das culturas infantis, dentre outras categorias que permitem um olhar mais amplo e, ao mesmo tempo, mais conectado com as peculiaridades desse grupo geracional.

Evidentemente que as crianças compartilham com outros grupos sociais, notadamente, as mulheres, determinadas facetas da opressão em função do poder paternalista. Porém, as condições das trocas desiguais não são as

mesmas. Sendo assim, a emergência de um novo paradigma que compreenda a totalidade das infâncias sem desembocar numa perspectiva universalista somente pode ser pensada a partir de um “trabalho de tradução”, que visa criar formas de inteligibilidade, coerência e articulação entre a multiplicidade e a diversidade. O “trabalho de tradução”, proposto por Santos (1999), aponta um percurso interessante e, ao mesmo tempo, extremamente desafiador para a pesquisa com crianças. Sarmiento (2015) tem construído avanços significativos na criação dessas lentes de inteligibilidade a partir da reflexão sobre três eixos:

1. O estudo das culturas infantis, que compreende análises sobre a atividade de simbolização das crianças, seu potencial criativo e a sua disposição para brincar, características dessa fase da vida em diferentes tempos/espços;

2. O estudo das relações intergeracionais e intrageracionais, que ressalta o caráter relacional do conceito de “geração”, através do qual se assumem posições de adulto e criança;

3. O movimento contra-hegemônico, que busca se posicionar contra as desigualdades (de geração, de classes, de raça, de etnia...) enfrentadas pelas crianças no mundo.

Para tanto, o autor argumenta em favor de um reposicionamento da criança na pesquisa social, de objeto de estudo para sujeito/objeto. Com esse discurso, a voz das crianças sobre as desigualdades e sobre os diferentes temas que envolvem a infância ganha especial atenção. Sendo assim, um paradigma emergente em pesquisa com crianças se constitui a partir da escuta desses sujeitos e de recursos metodológicos diferenciados, sobretudo, os recursos visuais que podem revelar o “não dito” e a forma como as crianças são vistas ou não são vistas nas relações sociais. O ponto de vista das crianças é considerado fundamental não somente para a interpretação das questões que tocam a infância, mas para a compreensão de toda a dinâmica da sociedade, visto que elas não apenas integram essa rede, mas são sujeitos que interferem nela, produzindo modificações nessa configuração (SARMENTO, 2015, p. 41).

Todavia, sob nosso ponto de vista, pouca atenção tem sido dada pela pesquisa educacional aos sentidos atribuídos pelas crianças às atividades desenvolvidas na escola. Isso sinaliza que temos um longo caminho a

percorrer se pretendemos não desperdiçar as experiências infantis no processo de produção do conhecimento sobre a infância e sobre as relações sociais de maneira mais ampla. Nesse sentido, os Estudos da Criança têm, inegavelmente, fornecido importantes contribuições para a investigação dos temas relacionados à vida dos meninos e das meninas. Contudo, o próprio campo tem se posicionado de forma crítica diante de alguns dos princípios que o constituíram e desse movimento depende o seu avanço em termos teóricos e metodológicos, como discutiremos mais detalhadamente a seguir.

2.2.2. Estudos da Criança: tensões, perspectivas e desafios para a consolidação de um campo multidisciplinar

Na tentativa de se firmar enquanto campo de investigação, os primeiros movimentos situados nos Estudos da Criança buscaram diferenciá-lo de outras abordagens como a Sociologia Clássica e a Psicologia do Desenvolvimento de abordagem cognitivista, que toma por base os estudos piagetianos. Nessa direção, alguns princípios foram cunhados num esforço de construir uma base para novas teorizações sobre as crianças e suas experiências de vida. Atualmente, a literatura dispõe, entretanto, de um corpo substancial de trabalhos que revelam certas tensões nesses princípios fundantes e trazem para os estudiosos da infância o desafio de refletir criticamente sobre aspectos políticos, éticos e metodológicos envolvidos no trabalho de pesquisa com crianças.

Nesse contexto, Canosa e Graham (2020) realizaram uma revisão de literatura com o objetivo de mapear o desenvolvimento teórico dos Estudos da Criança entre os anos de 2010 e 2018. De acordo com as autoras, na primeira década deste século houve uma proliferação de estudos formando uma espécie de “sombriinha interdisciplinar” que abrigou alguns entendimentos em torno da pesquisa com crianças. Essa base comum pode ser sintetizada a partir de quatro ideias, a saber: 1- “enlightenment” (iluminação) – as crianças têm coisas importantes a nos dizer e ouvir a sua perspectiva proporciona melhores condições de tomar decisões endereçadas a elas, às famílias e à comunidade; 2- “empowerment” (empoderamento) – as crianças têm direito a falar e serem ouvidas; 3- “citizenship” (cidadania) – crianças têm um lugar na

sociedade como atuais e futuras cidadãs e, por fim, 4- “relationships” (interações) – a participação das crianças é, inerentemente, relacional e ocorre com seus pares e com os adultos. Esse conjunto de princípios funcionou como “mantras” para delimitar o campo, mas hoje começam a ser estudados minuciosamente, o que aponta para a necessidade de uma postura crítica dos pesquisadores (CANOSA; GRAHAM, 2020).

O levantamento realizado pelas referenciadas autoras enfocou apenas textos publicados em língua inglesa. Dos 358 estudos encontrados a partir das combinações do termo “childhood studies” com outras 10 palavras-chaves, foram selecionados 50 textos para serem analisados integralmente, utilizando-se a metodologia da análise temática. As autoras identificaram algumas tensões nos artigos mapeados, agrupando-as em três blocos: 1) a natureza dos Estudos da Criança - limites disciplinares e o caráter inter/multidisciplinar do campo; 2) críticas/contradições em relação ao entendimento de termos como construção social da infância, agência, participação, voz e ética e 3) função/papel do campo na construção de um novo paradigma da infância em outras disciplinas e subdisciplinas (CANOSA; GRAHAM, 2020).

No primeiro bloco de tensões, alguns autores têm questionado se os Estudos da Criança, têm se estruturado como campo multidisciplinar ou interdisciplinar e, ainda, se esses termos não passariam de um discurso vago ou se, de fato, funcionariam como uma abordagem que orienta as pesquisas empíricas. Por exemplo, Punch (2016) aponta que, muitas vezes, cada subdisciplina busca referenciais teóricos em sua própria área e publica em seus próprios periódicos ao invés de buscar a literatura mais ampla do campo. Assim, a autora argumenta que esse é um dos principais desafios para o fortalecimento do caráter multidisciplinar dos Estudos da Criança.

As conexões entre as disciplinas também é objeto de reflexão dos autores na medida em que se faz necessário um maior diálogo com as áreas que não são consideradas tão afins como economia e marketing, de modo que a investigação sobre temas que afetam a vida das crianças possa avançar. Dessa forma, o discurso da inter/multidisciplinaridade tem um longo caminho a percorrer até que essa perspectiva possa se traduzir em melhorias das condições de vida das crianças do ponto de vista prático, político e ético.

No segundo bloco de problematizações dos princípios dos Estudos da Criança, indicado por Canosa e Graham (2020), a ideia da infância como construção social tem sido amplamente discutida. Hammersley (2017) ressalta que na tentativa de se diferenciar da noção de que a criança teria um déficit em relação ao adulto, uma ideia que predominou no campo da Psicologia do Desenvolvimento, os Estudos da Criança acabaram minimizando a constituição biológica da infância. Entretanto, tais estudos enfatizam as diferenças entre crianças e adultos e isso constitui a essência do campo, sendo o principal argumento utilizado para defender os direitos das crianças e suas especificidades. Desse modo, o compromisso inicial com o “construcionismo” - ideia de que a infância é socialmente construída - terminou gerando inconsistências no campo, a exemplo do que aconteceu com os estudos do feminismo na (não) diferenciação entre mulheres e homens.

Woodhead (2015) afirma que muitos argumentos utilizados para justificar a construção de novos campos de investigação são exagerados e menciona, por exemplo, como é irônico que a Psicologia do Desenvolvimento seja criticada por adotar uma visão de criança como sujeito passivo quando muitos estudos desse campo, sobretudo, aqueles ancorados nas teorias construtivistas da aprendizagem ressaltam o processo ativo de construção de conhecimentos pelas crianças. Esta ponderação nos interessa, particularmente, já que o construtivismo tem uma grande influência no campo da linguagem escrita, como veremos nos trabalhos apresentados mais adiante.

Assim, corre-se o risco de se aplicar a abordagem construcionista de forma seletiva, ou seja, de se defender a ideia de que as crianças seriam diferentes dos adultos apenas com respeito aos aspectos que interessam ao pesquisador. Para Hammersley (2017),

poucos negariam que as crianças não possuem algumas habilidades que os adultos têm. A questão é determinar quais, em que grau e as causas dessas diferenças. A importância disso é obscurecida por argumentos de que essas diferenças são socialmente construídas. Qualquer sugestão de falta de capacidade ou motivação por parte das crianças é vista não apenas como falso, mas como politicamente reacionário (HAMMERSLEY, 2017, p. 6).

Portanto, alguns autores têm se posicionado contra a dicotomia criança como ser biológico *versus* criança como ser social (ver, por exemplo, RYAN, 2012; TISDALL, 2012), postulando a ideia de que há um “nexo biossocial” na

infância. Nesse sentido, os pesquisadores podem se utilizar disso como uma ferramenta que funciona como um pêndulo balançando de um lado para o outro e construindo sínteses para legitimar os Estudos da Criança como um contra-paradigma.

Boa parte dos estudos mapeados por Canosa e Graham (2020) também fazem críticas à ideia de agência. O princípio de que a criança é um sujeito ativo, capaz de tomar decisões em prol dos seus interesses tem sido minuciosamente discutido. A agência tomada como um atributo ou capacidade pessoal ou como uma categoria universal traz sérios problemas à pesquisa com crianças na medida em que nega os fatores contextuais, isto é, as dificuldades e limitações que se interpõem à capacidade de agir. Na dinâmica do tecido social, há tensões que constroem crianças e adultos. Portanto, compreender a agência como um conceito relacional pode trazer contribuições importantes para se pensar as relações intergeracionais.

Nessa linha de pensamento, alguns textos analisados pelas autoras mencionadas propõem o tratamento da agência não como oposição à estrutura, mas como uma oportunidade de entender a infância como uma complexa rede ou sistema que se constrói a partir de fatores humanos e não humanos em contextos específicos. Nessa perspectiva, as dicotomias dão lugar a uma postura analítica que considera os contrastes, a hibridez, as assimetrias, os fluxos e mediações envolvidos na produção da infância, atendendo à dinâmica das relações geracionais.

Hammersley (2017) também cita alguns autores que problematizam a ideia de agência apontando, de forma alternativa, esse conceito como um *continuum* ou como faixas de diferentes larguras, em que se tem mais ou menos possibilidades de ação. Nessa discussão, este autor evoca, ainda, a dialética marxista para defender a perspectiva de que nós só podemos construir a história e a nós mesmos a partir das condições materiais de que dispomos. Isso quer dizer que, “essa sofisticada posição intermediária demanda uma avaliação sobre *degraus* de autonomia. Em termos práticos, as crianças, tal como os adultos, devem ser vistas como ativas em alguns

aspectos e até certo ponto, e não no sentido absoluto” (HAMMERSLEY, 2017, p. 7, tradução nossa)⁴.

Ainda de acordo com Hammersley (2017), também é passível de questionamentos a autonomia, um conceito fundado com o pensamento moderno, vista como um valor supremo, talvez até definidor dos seres humanos. Outra questão que se coloca é que reconhecer a agência das crianças implica em reconhecer também as suas responsabilidades e isso pode se tornar um problema em situações como, por exemplo, casos de abuso sexual.

Portanto, é importante reconhecer que há restrições nas relações sociais para todos os grupos humanos, que o exercício da liberdade de uma pessoa muitas vezes esbarra no de outras pessoas e que as crianças são, potencialmente, mais vulneráveis do que adultos, ou seja, há uma assimetria nas relações de poder. Isso traz um ponto de inflexão nos Estudos da Criança: o direito de participação das crianças na sociedade e o direito de serem protegidas. Dessa forma, precisamos olhar com cautela para a ideia de que toda e qualquer restrição à criança deve ser vista como indesejável.

Há também diversas problematizações em torno da dimensão ética e metodológica dos Estudos da Criança. Os métodos da pesquisa participativa seriam mesmo o “padrão de ouro” da investigação com crianças? Seria esse o único caminho ou o mais válido para se compreender as questões relacionadas à infância? Em que medida a voz das crianças deve prevalecer na investigação sobre suas experiências? Essas são algumas questões que se colocam para a reflexão.

Ao propor uma discussão sobre se há, realmente, diferenças entre a pesquisa com adultos e a pesquisa com crianças, Punch (2002) levanta a seguinte questão: “se as crianças são atores sociais competentes, por que são necessários métodos especiais para se comunicar com elas?”. A autora discute sobre alguns métodos bastante valorizados no campo dos Estudos da Criança, como a produção de desenhos, de fotografias e de diários pelas meninas e pelos meninos. Segundo Punch (2002), cada um desses métodos, assim como

⁴ “*This sophisticated middle position demands judgements about degrees of autonomy. So, in factual terms, children, like adults, must be seen as active in some respects and to some extent but not in any absolute sense*” (HAMMERSLEY, 2017, p. 7)

qualquer outro, tem vantagens e desvantagens e é importante que o pesquisador possa refletir criticamente sobre suas escolhas, considerando também a realidade social das crianças.

A autora argumenta que as diferenças entre pesquisa com adultos e com crianças não se situam necessariamente nos métodos utilizados, mas na questão ética, uma vez que as crianças são, potencialmente, mais vulneráveis. No estudo com crianças, por exemplo, a questão da comunicação é fundamental. O adulto tende a acreditar que entende facilmente as crianças porque já foi uma delas ou porque vê crianças cotidianamente. No entanto, cabe ao pesquisador manter uma posição constantemente crítica e reflexiva em relação ao seu papel e ao papel dos sujeitos participantes. Ele precisa estar mais atento à forma de fazer perguntas e assumir o compromisso de engajar as crianças, promovendo a sua expressão. Partindo do princípio de que é difícil para o adulto compreender totalmente o universo da criança, o desafio é como maximizar a habilidade dela para expressar seus próprios pontos de vista na produção dos dados, realçando a sua disposição para se comunicar (PUNCH, 2002).

Hammersley (2017) também destaca o papel do pesquisador e suas relações com as crianças. Para este autor, as dificuldades do adulto em compreender os pequenos e as pequenas não devem ser vistas como barreiras intransponíveis, pois não há boas razões para se pensar que uma pessoa não é capaz de compreender outra. Assumir isso significa colocar em xeque a própria pesquisa no campo das Ciências Sociais e o caráter interseccional das identidades. Portanto, é um erro pensar que adultos não podem compreender as crianças. Outro ponto encarado de forma bastante crítica pelo autor é a ideia de que crianças podem conduzir as pesquisas, visto que a investigação científica requer uma expertise, ou seja, envolve um alto nível de especialização. Ignorar isso é ameaçar a qualidade da pesquisa. Assim, o adulto deve estar no controle desse processo se quiser, de fato, cumprir a sua responsabilidade como pesquisador (HAMMERSLEY, 2017).

Em relação à validade e à confiabilidade da pesquisa, uma das questões que se coloca é se podemos, de fato, confiar no que as crianças dizem. Punch (2002) argumenta que o risco de que os sujeitos participantes de uma pesquisa possam mentir ou evadir da questão que foi direcionada a eles existe tanto na

investigação com crianças quanto naquela realizada com adultos. Segundo a autora, os sujeitos podem não dizer o que pensam sobre determinado tema em situações de pesquisa para evitar assuntos dolorosos, por medo, vergonha, desejo de causar boa impressão ou ainda para dizer o que eles acham que o pesquisador quer ouvir. Mais uma vez a questão da reflexão crítica do pesquisador em relação ao seu papel é fundamental. Também é importante pensar no contexto da pesquisa. A escola, por exemplo, é um ambiente organizado e controlado por adultos. Nesse sentido, o pesquisador precisa construir uma ambiência dialógica, tecendo uma relação de confiança com as crianças de forma que elas percebam que não há respostas certas nem erradas.

Cabe aqui mencionar outro “mantra” do campo dos Estudos da Criança que tem sido alvo de críticas: a premissa de que a voz das crianças deve prevalecer. Canosa e Graham (2020) levantaram alguns textos nos quais os autores afirmam que se considerarmos esse princípio de forma exagerada corremos o risco de não darmos a devida atenção ao contexto da pesquisa e a todos os aspectos que podem interferir no discurso das crianças, incluindo os seus diálogos com os adultos na família e em outros espaços.

Em síntese, no que tange aos aspectos metodológicos, Punch (2002) afirma que é muito simplista considerar um dos extremos, apontando a pesquisa com crianças como diferente ou como igual à pesquisa com adultos. Em outras palavras, podemos dizer que em alguns aspectos não há distinção entre o estudo com crianças e aquele envolvendo qualquer outro grupo humano. Em outros aspectos, há especificidades para as quais o pesquisador precisa estar atento como, por exemplo: 1- as crianças são menos favorecidas nas relações de poder e podem temer a reação dos adultos, o que requer mais atenção por parte de quem conduz a pesquisa; 2- as crianças gostam de participar quando o método é divertido e são mais competentes nesse tipo de situação (PUNCH, 2002).

No entanto, segundo a autora, favorecer a criatividade e a diversão não pode ser o único critério pra a escolha do método. Tal escolha precisa atender às questões e aos objetivos da pesquisa. Para Punch (2002), não há método ideal ou aquele que mais atende às preferências das crianças, uma vez que elas são diferentes e, conseqüentemente, têm preferências diferentes. Há, sim,

formas mais adequadas de se conduzir uma investigação de acordo com cada grupo etário e os objetivos do estudo. Uma combinação de métodos tradicionais e participativos pode ser uma boa alternativa na pesquisa envolvendo as crianças.

Em síntese, as decisões de ordem metodológica exigem o exercício de prestar atenção nas crianças, pois as formas de vê-las afetam as formas de ouvi-las. É preciso considerar um conjunto de fatores como a complexidade do que se pede a elas, as suas habilidades individuais e o contexto da pesquisa (PUNCH, 2002).

O terceiro e último agrupamento de tensões mapeadas por Canosa e Graham (2020) se refere ao papel dos Estudos da Criança na construção de um novo paradigma sobre a infância. Os autores analisados apontam as contribuições do campo para a investigação na área da saúde e do turismo, por exemplo. Uma sinergia importante também é sinalizada entre o campo e os estudos relacionados às pessoas com deficiência. Tais conexões se estabelecem de forma que essas outras áreas ou disciplinas também fornecem ferramentas de análise que se incorporam e fortalecem os Estudos da Criança. No entanto, algumas lacunas são ressaltadas como o diálogo, ainda muito incipiente, entre esse campo e o campo do Direito. Legisladores e advogados poderiam se beneficiar mais dos resultados das pesquisas advindas do campo. Outra lacuna é, ainda, a necessidade de ampliação dos Estudos da Criança para contextos diversificados, ou seja, fora dos limites da tradição anglófona. O fortalecimento do esforço interdisciplinar do campo depende, em grande parte, da sua própria superação nesse aspecto (CANOSA; GRAHAM, 2020).

Os autores aqui mencionados não negam a importância da emergência dos Estudos da Criança e as suas contribuições para a construção de uma nova abordagem na investigação dos temas que perpassam e produzem as infâncias. Pelo contrário, afirma-se a necessidade desse contra-paradigma e defende-se o aprofundamento da discussão sobre seus princípios. A reflexão crítica sobre as inconsistências de um campo relativamente jovem é, pois, fundamental para o seu avanço e sua consolidação, bem como, para a construção de uma agenda que, de fato, possa guiar as pesquisas e se traduzir na melhoria das condições de vida das crianças.

Com base no que foi discutido até aqui, a pesquisa social na abordagem dos Estudos da Criança tem se reformulado continuamente tanto em suas dimensões epistemológicas, quanto políticas e metodológicas. No entanto, entendemos que tais reformulações apresentam um horizonte de possibilidades que provocam muito mais questionamentos e inquietações do que respostas. Por exemplo, como apreender os interesses e sentidos atribuídos pelas crianças sobre as práticas vivenciadas na escola, sendo ela uma instituição, ainda, altamente normativa e hierarquizada? Como capturar as trocas desiguais nas interações com os adultos nesse espaço institucional? Qual a importância e quais os limites da autoridade do adulto na construção das condições necessárias para que as crianças exerçam o seu protagonismo na escola? Como pensar em uma relação mais orgânica e solidária entre culturas infantis e cultura escolar? Embora estas não sejam, exatamente, as nossas questões de pesquisa, entendemos que são indagações relevantes, já que atravessam o nosso objeto de estudo.

Entendemos que um caminho necessário para a reflexão sobre as questões elencadas anteriormente é interrogar a escola, questionar as heranças do paradigma da racionalidade técnica, ainda tão marcante, pensando nas possibilidades de superação desse espaço a partir dos sujeitos que o constituem, num movimento mais amplo de transformação social.

Quando Marchi afirma que uma questão comum a todas as linhas da Sociologia da Infância é a necessidade de **“desescolarizar’ a abordagem da criança**, pois esta não se resume somente às questões colocadas pela existência da criança enquanto aluno” (MARCHI, 2009, p. 228, grifo nosso), entendemos que desescolarizar a abordagem sobre a criança não remete, necessariamente, à desescolarização ou não escolarização da criança, mas a um olhar para a criança que não esteja obrigatoriamente vinculado à instituição escola. Nesse sentido, a ideia de “(não) escolarização das crianças” precisa de maior problematização. Que modelo de escola (não) queremos para as crianças? Qual escola as crianças (não) querem para elas? Quais os sentidos que as crianças atribuem às infâncias a elas impostas na escola? Como elas contestam e modificam tais estruturas? Em que medida as instituições conseguem compreender a criança em suas subjetividades e não objetivadas no ofício de alunos? Tais questões não negam a existência da escola,

tampouco empregam a ela um sentido negativo a *priori*, mas buscam interpretá-la reconhecendo as suas heranças culturais e históricas e também as possibilidades de que ela seja um espaço diferente (como já é o caso em algumas experiências) e que esses modelos alternativos se tornem cada vez mais comuns.

Dessa forma, entendemos que a “ecologia de saberes”, na perspectiva defendida por (SANTOS, 1999), passa pelo aproveitamento dos saberes e fazeres das crianças em diferentes contextos, o que significa que precisamos ampliar o espectro das nossas observações e discussões quando o assunto é educação da primeira infância em ambientes institucionais.

Outro caminho que consideramos importante é assumir a ideia de que o direito à educação não se restringe ao acesso da criança à escola, mas pressupõe o respeito aos seus tempos, aos seus interesses, às suas escolhas, aos seus potenciais; o direito de ser ouvida, de ser compreendida e de engajar-se em atividades significativas de construção de conhecimento sobre o mundo, inseridas em uma rede de interações com adultos e outras crianças. Essa pluralidade de situações requer que os diversos temas ligados à educação das crianças pequenas sejam discutidos amplamente na pesquisa e na formação de professores.

Desse modo, enfatizamos a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as experiências das crianças nos ambientes de educação formal, assim como consideramos de extrema relevância para a educação da primeira infância, a elaboração de proposições teóricas e metodológicas que possam analisar as aproximações e distanciamentos entre a escola, os direitos de aprendizagem, o direito à participação e à brincadeira.

Compreendemos, então, que a pesquisa preocupada em elucidar as questões que envolvem a infância numa abordagem crítica não pode prescindir de fazer o movimento de “desinventar” a criança, desconstruindo a lógica moderna ocidental para repensá-la a partir de outros pontos de vista, inclusive aquele formulado por elas próprias. O cenário atual brasileiro nos coloca diante de um compromisso ainda maior com um trabalho de teorização e de desdogmatização da ciência e do direito, tendo em vista os embates teóricos que envolvem o campo da pesquisa em educação infantil no contexto nacional

e as constantes mudanças que vêm se orquestrando no âmbito da legislação voltada para a infância desde a década de 90.

Em síntese, podemos dizer que a teoria crítica pós-moderna apresenta muitas inquietações para a pesquisa educacional com a primeira infância. Porém, ao considerar a emancipação social não como uma ideia que se encerra em si mesma, mas como “resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas” (SANTOS, 2002, p. 269), colocamo-nos no campo das possibilidades. Sendo assim, a pesquisa sobre e com as crianças se propõe à compreensão exaustiva dos aspectos que instituem o modo “fixação-de-fronteiras” nas relações de poder e, simultaneamente, lança-se à “abertura-de-novos-caminhos” na proposição de novas normatividades para a infância, construídas de forma participativa.

Com base nesse aporte que fundamenta a noção de “criança como sujeito de direitos” e de uma abordagem multicultural em relação à infância em contextos institucionais, interessa-nos questionar: no contexto atual, com a inauguração de um novo conceito de criança e de infância, qual a relação da escrita com essa fase inicial da vida e qual é o papel na educação nessa relação?

A seguir trataremos especificamente do que consideramos dois dos direitos das crianças que frequentam a Educação Infantil, sobretudo em um país desigual como o Brasil, em que grande parte das crianças é alijada de direitos básicos: a brincadeira e a participação nas práticas de leitura e escrita. Contudo, cabe explicitar já aqui que o presente estudo tomará como posicionamento a ideia de que a escola é um espaço de educação com características contextuais específicas e complexas, permeada por valores históricos e culturais que exercem ingerências na prática pedagógica, mas, ao mesmo tempo, lugar da agência de educadores e crianças na produção de culturas em parceria. Portanto, numa abordagem crítico-emancipatória, a escola pode ser *lócus* também da participação, da coinvestigação, das aprendizagens, da produção de conhecimentos, da brincadeira, dos afetos, da escuta, da controvérsia e da autoria infantil. Consideramos ainda que o trabalho com a linguagem escrita pode se inserir nessa proposta, configurando-se como direito da criança, como objeto de sua curiosidade, da sua

investigação, de suas descobertas na medida em que se apresenta como experiência constituída nas interações entre os sujeitos (crianças e adultos).

2.3. A BRINCADEIRA E AS INTERAÇÕES COMO ASPECTOS ESTRUTURANTES DO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Podemos dizer que a importância do brincar tem sido apontada de forma consensual na literatura que trata da infância e da educação das crianças, tanto na perspectiva do direito ao brincar, quanto naquela que enfatiza a brincadeira como aspecto fundante do pensamento e do desenvolvimento infantil.

Do ponto de vista da legislação nacional, as DCNEI marcam as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica nessa etapa da escolaridade. Com base, então, nesses dois eixos o documento busca orientar as instituições de educação infantil no sentido de

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009b, p. 2).

As DCNEI materializam um movimento discursivo que já vinha ganhando força no campo teórico com o objetivo de afirmar uma identidade própria para a primeira etapa da educação formal, assim definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996). As mudanças na legislação, ampliando para nove anos o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006b) e, mais adiante, com a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2009c), impulsionaram um intenso movimento acadêmico em defesa das especificidades da educação infantil, enfatizando a brincadeira como elemento fundamental nas relações que se estabelecem com os destinatários deste segmento, ou seja, as crianças. Nesse contexto, a transição da educação infantil para o ensino fundamental começou a ser objeto de investigação (ver, por exemplo, NEVES, 2010; NOGUEIRA, 2011; SOUZA, 2011) tendo o brincar e a linguagem escrita como dimensões importantes a serem consideradas nessa passagem, já que a forma de olhar para esses dois

elementos pode revelar diferentes concepções sobre o trabalho pedagógico endereçado às crianças, tal como discutiremos mais adiante.

Alguns autores têm apontado ainda que as relações entre a brincadeira e as práticas de leitura e escrita no campo teórico indicam uma polarização, como se esses dois aspectos se excluíssem mutuamente (BRANDÃO; LEAL, 2010; ARAUJO, 2016; ARAUJO, 2017). Na prática, o que se observa é que esse contexto de indefinições reflète uma falta de clareza para as professoras em relação ao trabalho com a linguagem escrita. Portanto, é central para a nossa tese a discussão sobre a brincadeira não só em virtude das tensões que emolduram o campo teórico da educação infantil, mas também e, principalmente, porque nos interessa desvelar as possibilidades de aproximações e distanciamentos entre o brincar e a cultura escrita no contexto da educação formal, ambos aqui entendidos em uma perspectiva sociocultural, como detalharemos mais adiante.

Iniciaremos refletindo sobre as contribuições de diferentes abordagens teóricas para a compreensão do que seria “lúdico,” termo bastante mencionado quando se fala nas especificidades das práticas pedagógicas na educação infantil. Assim, buscaremos identificar as características que definiriam uma prática como sendo lúdica. Em seguida, dialogaremos com alguns estudos que trataram das relações entre a brincadeira e a linguagem escrita na educação infantil.

2.3.1. “O lúdico”: que lugar é esse?

Como já mencionamos o marco legal que hoje regulamenta a educação formal para as crianças pequenas, acompanhado dos estudos mais recentes na área, garantiu um avanço no sentido de demarcar o território da educação infantil, indicando a necessidade de superação das concepções assistencialista, compensatória e de preparação para o ensino fundamental. No momento em que as DCNEI (BRASIL, 2009b) explicitam as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da proposta educativa para crianças menores de seis anos, sinaliza-se um passo importante na construção de uma identidade coletiva para os profissionais e para as instituições que atuam na primeira etapa da educação básica. No entanto, longe de ser um ponto de chegada, entendemos

que este é o ponto de partida na caminhada para entendermos os sentidos que são atribuídos ao brincar.

Por isso, se por um lado quando falamos em “lúdico” nos reportamos a um lugar já bastante visitado e conhecido, uma vez que esse termo vinculou-se ao discurso pedagógico sobre a educação infantil numa associação quase que naturalizada, por outro lado, podemos pensar no “lúdico” como um espaço ainda pouco explorado se questionarmos como ele é entendido pelos sujeitos que, teoricamente, o experienciam. O lúdico é, então, esse lugar comum no que tem sido dito sobre a educação das crianças e sobre a infância, mas em relação ao qual ainda há muito a ser dito.

Sendo assim, quando se afirma que uma determinada prática é lúdica, cabe questionarmos: que modelos explicativos se utilizam para essa definição? Que aspecto a caracteriza como tal? O colorido? Os recursos utilizados? Para quem ela é considerada lúdica? Refletindo sobre algumas práticas comuns no trabalho com a linguagem escrita na educação infantil, podemos questionar: apresentar para as crianças letras com olhos e boca, como se fossem personagens, cantar músicas envolvendo as vogais ou encontros vocálicos, colar bolinhas de papel colorido nas letras, usar jogos digitais com músicas e interface colorida para repetição dos sons das letras... tais situações, por si só, podem ser consideradas práticas lúdicas? Por quê? Na perspectiva de quem? Se queremos discutir as possibilidades de se construir uma organicidade entre brincadeira e práticas de leitura e escrita, precisaremos, irremediavelmente, enfrentar essas questões. E é, justamente, essa problematização que pretendemos tecer discutindo alguns quadros teóricos que aprofundam o conhecimento sobre a brincadeira e a infância.

O termo “ludicidade” origina-se do latim *ludus*, que significa jogo, exercício ou imitação, em oposição ao termo *serius*. Embora a etimologia da palavra nos conduza a essa ideia de polarização entre o que se considerava atividades lúdicas e atividades sérias, há uma polissemia em torno do termo em virtude das diferenças culturais. Os gregos, por exemplo, utilizavam termos distintos para designar a brincadeira da criança – *paidia* e a atividade lúdica adulta, mais associada às competições – *agon*. Apesar das particularidades entre os romanos e os gregos, o que se configurou como lúdico na cultura

ocidental foi fortemente influenciado por esses dois povos (DE SOUZA MASSA, 2015).

Além das questões relacionadas à linguagem e à maneira como o termo ludicidade foi empregado em cada contexto cultural, existe uma diversidade de conceitualizações a respeito do lúdico. Tais teorizações se enredaram ao longo da história e, desse ponto de vista (o histórico), interessa-nos pontuar três aspectos que podem contribuir para a nossa discussão sobre ludicidade e educação: 1- na Idade Média se inicia uma demarcação mais nítida entre o que é lúdico e o que é sério, sendo o lúdico associado a uma ideia de frivolidade (ARIÉS, 1981); 2- a Modernidade, na sua busca por classificar e diferenciar o que é próprio da atividade infantil, bem como, de definir uma forma de educação específica voltada para as crianças, provocou o encontro entre ludicidade e educação, impulsionando o surgimento de estudos que se propuseram a demonstrar os efeitos do brincar para o desenvolvimento infantil; 3- a Revolução Industrial trouxe uma descontinuidade nesse processo histórico, uma vez que privilegiou o *homo faber* em detrimento do *homo ludens*, imprimindo uma ideia de desvalorização da atividade lúdica (LOPES, 2004).

Tendo como referência esse resgate histórico, podemos pensar em alguns elementos que nos ajudarão a compreender o conceito de ludicidade e as diferentes perspectivas teóricas que buscam elucidá-lo, sobretudo na esfera da educação.

Desde a Modernidade, quando se começou a pensar nas relações entre atividade lúdica e práticas educativas, vários termos têm sido usados para nomear tudo o que circunscreve o brincar. Lopes (2004) aponta alguns desses vocábulos utilizados, muitas vezes indistintamente, por leigos e especialistas: *brincar, jogar, brinquedo, recrear e lazer*. A estes, podemos acrescentar alguns outros termos que são mais comuns na área da educação: *brincar livre, faz de conta, jogo simbólico e jogo de papéis*.

Entretanto, para compreender os sentidos atribuídos ao lúdico, é necessário um aprofundamento no sentido de esclarecer até que ponto estamos partindo do mesmo conceito quando afirmamos que uma determinada atividade é lúdica ou quando dizemos que não é. Cabe questionarmos, por exemplo: todo jogo é um lazer? Brincar e recrear são a mesma coisa? Todo jogo é uma brincadeira? Uma atividade lúdica é uma atividade livre? Ela é,

necessariamente, prazerosa? Uma brincadeira de faz de conta é sempre algo prazeroso? Essas perguntas podem ser respondidas de formas diferentes, dependendo da perspectiva teórica adotada.

Alguns autores se dedicaram a essa reflexão apresentando aspectos das diversas epistemologias do brincar (ver, por exemplo, KISHIMOTO *et al.*, 2019; DE SOUZA MASSA, 2015; SARMENTO, 2003). Buscaremos, então, expor de forma breve o pensamento produzido pelas vertentes teóricas que têm se debruçado sobre o brincar, sintetizando as contribuições para a educação e, particularmente, para o nosso objeto de investigação.

2.3.2. Epistemologias do brincar: fronteiras e interseções

Antes mesmo da Modernidade, os gregos já falavam sobre a ludicidade, como já pontuamos. Do ponto de vista da Filosofia, essa discussão é antiga. Porém, o nascedouro do sentimento de infância na ótica da sociedade ocidental trouxe à tona a singularidade da criança na relação pedagógica. Esse foi um pressuposto, por exemplo, da educação em Montaigne no período pré-moderno (SILVA, 2007), que já considerava o caráter educativo do jogo e o apontava como instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário.

Posteriormente, tornou-se uma tônica do período Romântico a valorização da ideia de que a criança tem uma natureza boa e que, portanto, a sua atividade espontânea deveria ser incentivada e receber atenção por parte dos adultos. São expressões desse período: Rousseau, que propõe uma pedagogia pautada na liberdade e Froebel com a sua teoria metafísica e a metodologia pensada para o *kindergarten*. Conhecido como o psicólogo da infância, este último discorreu sobre o papel do jogo na instituição responsável pela educação das crianças. Contribuições extremamente atuais foram encaminhadas por Froebel para a compreensão da brincadeira, principalmente no que se refere à importância da auto-atividade da criança (brincar livre) e do papel do brincar para o desenvolvimento simbólico. Assim,

embora justificando-a por uma tendência metafísica e valendo-se do pressuposto romântico que a concebe como atividade inata da criança, Froebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do

processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas [...] (KISHIMOTO, 2019, p. 68).

Podemos observar, claramente, como Froebel fixa as bases para a Psicologia do Desenvolvimento, traçando elementos fundantes para este campo com respeito à discussão sobre a brincadeira. Este campo tem produzido um vasto quadro explicativo para a temática do brincar, inspirando grande quantidade de pesquisas e influenciando fortemente as práticas educativas. Piaget, Vygotsky, Wallon e outros teóricos podem ser mencionados como referências nos conhecimentos produzidos nessa área.

Ainda sob o enfoque filosófico, faz-se necessário lembrarmos o pensamento de John Dewey que enfatizava a ética democrática como um elemento universalizante. Sua filosofia, que postulava um ideal reprodutivista de sociedade, pautada numa vida significativa e no progresso, enxergava na educação um meio eficaz de construir esse ordenamento social. Para tanto, era necessário preparar as crianças, em instituições que ele idealizou e chamou de *Escolas de amanhã*, para essa vida futura. A escola precisaria ser capaz de desenvolver ao máximo as capacidades e a inteligência das crianças para que elas tivessem condições de contribuir para a concretização da vida democrática, no contexto de um ideal ético liberal. Por isso, a experiência da criança e a brincadeira têm grande relevância nas *Escolas de amanhã*. Para Dewey, é vivendo em um meio saudável e imitando esse meio através da brincadeira que as crianças desenvolvem e fixam bons padrões de convivência em sociedade. A brincadeira aqui é uma necessidade da criança de imitar os adultos e, ao mesmo tempo, um meio para ensinar-lhes coisas a respeito do mundo em que vivem.

Enfocando agora o campo da Psicologia do Desenvolvimento encontramos um diálogo muito estreito com a prática educativa, trazendo apontamentos para pensarmos as relações entre infância, cotidiano escolar e brincadeira. Wallon nos traz uma definição de atividade lúdica relacionada ao seu caráter gratuito. Ou seja, na concepção walloniana, a atividade lúdica tem um fim em si mesma, não estando subordinada a nenhum produto. Toda atividade infantil é, para Wallon, uma atividade lúdica (andar, balbuciar, pintar, explorar um objeto...) visto que se exerce por si mesma. No entanto, ao ressaltar a gratuidade da atividade lúdica, Wallon não a coloca em oposição à

atividade produtiva. Para ele, existe uma continuidade entre as duas, o que indica a necessidade de uma análise dialética.

Com base na dialética walloniana, Dantas (2019) apresenta uma diferenciação de ordem psicogenética entre brincar e jogar. Sendo anterior ao jogar, o brincar configura-se como uma atividade de caráter mais primitivo, arcaico, designando a ação mais livre e individual, enquanto jogar seria uma conduta social que supõe regras. O termo “lúdico”, por sua vez, abrangeria as duas noções, correspondendo tanto à atividade livre e individual quanto àquela coletiva e regrada. A autora chama a atenção para o fato de que profissionais da educação infantil, quando perguntados sobre os sinônimos de “lúdico”, geralmente o associam a uma ação “prazerosa” e nunca “livre”. A partir desse dado, a autora faz alguns questionamentos: quando não se considera a dimensão da liberdade, até que ponto a pedagogia incorre no utilitarismo e no autoritarismo, correndo o risco de perder o que o lúdico tem de essencial? Os “convites” para uma “brincadeira”, por exemplo, preveem a possibilidade de recusa? Há espaço para diferentes escolhas? Refletir sobre essas perguntas nos parece um ponto fundamental para descortinarmos a ideia de lúdico, sobretudo aquela que permeia os tempos e espaços na escola.

Ainda segundo Dantas (2019), uma interpretação possível da dialética walloniana seria a da busca de um equilíbrio entre momentos de atividades lúdicas direcionados pelos adultos e momentos de atividades livres. Nesse percurso, Wallon nos lembra de que na criança a motricidade e a linguagem são, eminentemente, lúdicas no sentido de que são marcadas por uma expressividade e uma espontaneidade que superam a intencionalidade e a instrumentalidade. É uma forma particular de ação, que a consciência adulta, muitas vezes, não acessa e isso se revela no desejo de silêncio e imobilidade, tão presente ainda nas creches e pré-escolas. Em Wallon, liberdade, ficção e fantasia mantêm entre si grande estreitamento. No que tange, especificamente, à relação com a linguagem, a criança pequena revela a sua predisposição pela ludicidade através de

um gosto pela musicalidade, pelo ritmo, pela rima, pela assonância que pode levar a melhor sobre o sentido. De novo, os poetas melhor sintonizados com a própria infância, percebem isso: “na chácara do Chico Bolacha, o que se procura, nunca de acha”; Ó menina tonta, toda suja de tinta, mal o sol desponta...” Sempre Cecília (DANTAS, 2019, p. 115).

A Teoria Histórico Cultural, desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores, concedeu notável importância ao papel do brincar no desenvolvimento infantil. Vygotsky refuta a ideia generalista de que o brinquedo existe para dar prazer às crianças. Ele marca a posição de que, na perspectiva da criança, certas situações de jogos podem vir acompanhadas de desprazer. Um dos pilares desta Teoria é a formação do pensamento simbólico e, a partir dessa premissa, Vygotsky constrói uma vasta argumentação em torno de conceitos como imaginação, atividade lúdica, atividade criadora, experiência e realidade.

Para Vygotsky, a atividade criadora é uma função psicológica superior constitutiva da condição humana. A atividade lúdica, por sua vez, é criadora e sua fonte reside na necessidade, na inadaptação e no desejo. Este enfoque teve grande aceitação na Pedagogia e tem norteado muitas pesquisas em Educação, já que sugere uma série de benefícios da brincadeira para a aprendizagem. Conforme o autor, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 2007, p. 96). Isso favorece, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que, pela brincadeira, a criança vai migrando de um pensamento mais perceptivo-imediato para o campo dos significados, ou seja, um pensamento mais abstrato, desligado dos objetos e ações com os quais ela se relaciona diretamente.

Dos seus estudos, Vygotsky inferiu que as características fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. Tais elementos representam um aspecto básico do pensamento Vygotskyano: a vinculação entre fantasia e realidade. A fantasia na brincadeira não é algo fortuito. Ao brincar, a criança imagina, imita e cria regras tendo como base a experiência concreta, vivida por ela em seu contexto cultural. Por isso, na abordagem sócio-histórica, o jogo simbólico é visto não somente como uma atividade psicológica, mas como uma atividade cultural. Através dela, a criança utiliza sistemas simbólicos para recriar a realidade.

Realçar o caráter complexo da brincadeira, não sendo ela, pura fantasia nem pura realidade, trazendo à tona a sua natureza cultural, aproxima a

concepção de Vygotsky do enfoque socioantropológico. Entretanto, existem fronteiras marcantes entre as duas abordagens, como veremos mais adiante.

Ainda no âmbito da Psicologia, podemos destacar a perspectiva psicanalítica. A Psicanálise apresentou o potencial da atividade lúdica como possibilidade de revelar e resolver conflitos. Nessa abordagem, a ludoterapia foi pensada como uma aliada para que as crianças pudessem elaborar situações desconfortáveis. Pisetta (2017) faz um apanhado dos autores que analisam a estrutura do brincar com base no pensamento Freudiano, refletindo sobre a ideia do brincar como expressão do desejo sobre a realidade. Lacan e Winnicott destacam-se nessa abordagem tematizando a brincadeira como atividade que constitui a subjetividade das crianças e sua relação com o outro e com os objetos (PISETTA, 2017).

Uma importante contribuição deste campo foi questionar as representações construídas pelos adultos sobre as crianças. Nesse sentido, a postura narcísica do adulto de achar que todas as reações das crianças são movidas para chamar a sua atenção deveria ser interrogada. Ressalta-se, assim, que as crianças têm necessidades e motivações próprias e que, portanto, precisa ser escutada, rompendo-se com a ideia de que o adulto está sempre no centro dessa relação.

Ainda no espectro da Psicanálise e partindo da premissa de que a criança tem formas específicas de pensar e sentir, Mrech (2019) também discute sobre as teorizações desse campo em torno do brincar. Segundo a autora, Lacan busca explicações para essas particularidades, desenvolvendo, por exemplo, a ideia de “cadeias de gozo”, a fim de relacionar as ações repetitivas das crianças à necessidade de elaborar algo. Conforme Lacan, o que o adulto supõe sobre as crianças é insuficiente para compreendê-las, pois haveria outros elementos por trás das imagens por eles formuladas. Assim, a fala do adulto sobre as ações das crianças, bem como, as significações e sentidos por eles elaborados não dão conta de dizer o que elas pensam, sentem e porque repetem determinada ação (MRECH, 2019, p. 168).

Como vimos até agora, o brincar, do ponto de vista epistemológico, pode ser considerado uma categoria multifacetada, já que não existe uma única maneira de compreendê-lo e cada enfoque revela determinadas dimensões dessa atividade. São notáveis as contribuições da Psicologia para a

abordagem do brincar enquanto categoria analítica, principalmente por romperem com concepções hegemônicas que na época em que foram formuladas, davam pouca ou nenhuma atenção à atividade das crianças. Algumas reformulações das orientações deste campo têm sido apontadas a partir do diálogo com o viés socioantropológico, que discutiremos a seguir.

Uma vertente sociológica e antropológica do imaginário infantil trata as relações entre a ação do adulto e a ação da criança na perspectiva da diferença e não do *déficit* (SARMENTO, 2003). Essa é uma postura epistêmica que situa a concepção de criança num lugar de positividade. A criança é, então, entendida a partir do que ela é, tem, faz, pensa. Observa-se a criança na sua concretude como sujeito pleno que vivencia uma condição ou uma estrutura geracional específica que é a infância. Portanto, a condição de inacabamento, principalmente no que se refere ao conhecimento, percorre toda a experiência humana, não sendo uma prerrogativa da infância.

Este campo tem se voltado para a análise das interferências que as crianças produzem na cultura geral, de como ela afeta as crianças e suas infâncias e das culturas produzidas e compartilhadas entre elas. Para tanto, o sociólogo estadunidense William Corsaro chamou de cultura de pares (*peer culture*) “o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 31). Outro conceito importante formulado por Corsaro a partir de seus estudos com crianças do seu país e de outros, como a Itália, foi o de *reprodução interpretativa*. Esse termo se refere à observação de que as culturas de pares, produzidas pelas crianças, não constituem uma simples imitação da vida adulta. Elas envolvem um processo de apreensão criativa do mundo adulto pelas crianças. Ou seja, as crianças não reproduzem diretamente o que veem e ouvem em seu meio social e cultural. Elas se apropriam, reinventam e ressignificam essas informações através da brincadeira.

Na tentativa de traçar elementos distintivos das culturas da infância, Sarmiento (2004), desenvolveu uma *gramática das culturas da infância*, a fim de construir um modelo analítico que permitisse abordar as culturas produzidas pelas crianças a partir de um prisma que compreende diferentes dimensões (*Semântica, Sintaxe, Morfologia e Pragmática*). Cada uma dessas dimensões,

analisadas em seus princípios, fornece elementos teóricos e metodológicos para analisar regras, formas de comunicação, símbolos e processos de significação próprios das crianças. Sarmiento (2004) define quatro eixos característicos das culturas da infância, sugerindo que as crianças agem não de uma forma imatura ou ilógica, mas dentro de uma lógica diferente daquela sobre a qual os adultos operam. São esses os eixos:

1. *Interatividade*: na relação como outro, principalmente com seus pares, as crianças vão construindo a sua identidade e acumulando conhecimentos de maneira síncrona (crianças que compartilham um mesmo tempo) ou assíncrona (crianças de diferentes gerações). Dessa forma, as crianças mais velhas ensinam as brincadeiras às mais novas.

2. *Ludicidade*: brincar não é uma atividade exclusiva das crianças, sendo também uma característica dos adultos. Porém, a brincadeira é uma ação radicalizada pelas crianças. Elas o fazem sem distinguir momentos lúdicos de momentos de trabalho, como fazem os adultos. Frequentemente, os adultos dizem “agora não é hora de brincar!” porque esta distinção é clara para eles, enquanto as crianças brincam com a comida, na hora do banho, enquanto esperam alguma coisa...

3. *Fantasia do real*: capacidade de recriar experiências a partir de uma lógica não literal. Nas culturas da infância, fantasia e realidade coexistem e essa condição promove uma capacidade de resistir a situações dolorosas.

4. *Reiteração*: é a forma não linear e recursiva com a qual as crianças lidam com o tempo. No fluxo das interações entre as crianças, a continuidade e as rupturas se dão em uma lógica diferente do adulto. Por isso, elas gostam de ouvir a mesma história ou de assistir ao mesmo filme várias vezes seguidas. Por isso também é muito comum elas dizerem que não vão mais brincar uma com a outra e pouco tempo depois estarem juntas na brincadeira.

Na mesma direção, o filósofo e antropólogo Gilles Borugère compreende o brincar como espaço da criação cultural, por excelência, da criança. Como Vygotsky, Sarmiento e Corsaro, este autor percebe que a brincadeira da criança, assim como a arte, não se restringe a uma relação simples e direta com o real. Assumindo uma postura antropológica em relação ao jogo, Brougère o concebe como uma rede de significações que é produzida e aprendida a partir da

interação social em um determinado contexto cultural. Ele suspende os pré-julgamentos sobre essa atividade, evitando defini-la, a priori, como boa ou ruim para a criança. Portanto, seus escritos questionam algumas afirmações cunhadas por certas correntes da Psicologia ou que circulam no senso comum. Por exemplo: teria a televisão (atualmente podemos falar também de mídias digitais) um efeito necessariamente negativo para a brincadeira infantil? Toda brincadeira de guerra pressupõe uma agressividade? Assim, há muitos aspectos envolvidos nessa rede a serem considerados: o tempo, o espaço, o conteúdo, o material, as relações que se constroem entre os pares (exclusão, liderança, negociação...), enfim, elementos culturais que constituem a base dessa experiência que chamamos de brincar.

Nessa direção, Brougère traça um estudo rigoroso sobre o jogo, buscando na etimologia, na filosofia e na história as origens do termo. Analisando as transformações do conceito, o autor observa que na sociedade romana *jocus* (divertimento, jogo de palavras) começa a ganhar outras conotações, aproximando-se, por exemplo, do termo *ludus* que também designa escola e era utilizado para denominar tanto uma atividade livre, mais ligada à essência do jogo, quanto uma atividade dirigida, mais relacionada a um trabalho escolar (BORUGÈRE, 2003). Dessa forma, a investigação realizada por Brougère indica uma polissemia do jogo ao longo da sua história.

Brougère também marca o caráter gratuito da brincadeira na medida em que não é acompanhada de nenhuma obrigação ou resultado por parte de quem brinca. Segundo o autor,

a brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhe dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira (BROUGÈRE, 2010, 82).

Aproximando-se do conceito de reprodução interpretativa desenvolvido por Corsaro, Brougère marca uma forte vinculação entre a cultura lúdica e a

cultura geral, presente também no pensamento de Sarmiento, como já mencionamos. Além disso, a teoria de Brougère destaca alguns aspectos construídos a partir da definição do que ele chama de cultura lúdica:

1. A brincadeira é um elemento estruturante da subjetividade da criança, mas não é algo inato. Isto é, a criança não nasce sabendo brincar, mas aprende a brincar nas interações. Existe um conjunto de significações compartilhadas socialmente que permitem aos sujeitos de um grupo reconhecerem uma determinada atividade como uma brincadeira;

2. Certas oposições (brincar *versus* fazer coisas sérias; brincar *versus* assistir televisão; brincadeira saudável *versus* brincadeira agressiva; brinquedo que estimula a imaginação *versus* brinquedo que não estimula a imaginação) são, a princípio, elaborações dos adultos. Isso quer dizer que se pretendemos nos aproximar dos sentidos produzidos pelas crianças precisamos suspender essas oposições. O que é uma brincadeira para as crianças pode ser interpretado como uma briga por um adulto que está afastado da situação e, portanto, não compreende os significados ali partilhados;

3. O jogo é uma atividade referenciada e relacional. É referenciada em algumas ferramentas intersubjetivas (linguagem, gestos, repetições, signos...) e é relacional uma vez que está associada à situação concreta e aos sujeitos que dela compartilham. A cultura lúdica compreende estruturas de jogos que não se limitam a jogos com regras. Longe de ser um bloco fixo, ela é um repertório vivo que muda conforme as alterações nas condições de tempo e espaço (BROUGÈRE, 2019).

4. A apropriação da cultura por meio da brincadeira não se dá num processo de condicionamento, mas de confrontação. A criança não se submete passivamente aos significados que circulam entre os adultos do seu meio social, como assinalava Dewey. É um processo ativo de aprendizagem, no qual ela pode atribuir novas significações, transformar e até negar elementos da cultura geral. O faz de conta permite romper com as significações da vida comum e isso conduz o jogo à categoria de atividade de segundo grau.

Ainda sobre o quadro teórico de Brougère, cabe realçar a conceitualização que o antropólogo constrói acerca do *brinquedo como objeto extremo*. Em sua abordagem o objeto brinquedo leva ao extremo o seu

conteúdo simbólico, atribuído pelo sujeito que o manipula, diferenciando-se, por exemplo, do objeto jogo no qual predomina a função externa, que é apresentada ao sujeito. O brinquedo é, portanto, uma mídia dotada de conteúdo social e simbólico, um objeto específico da infância (ao contrário do jogo) e é também algo que dá suporte à brincadeira, podendo ser uma sucata, um objeto manufaturado, industrializado ou fabricado pelo sujeito brincante, podendo funcionar como brinquedo somente no tempo em que perdura a brincadeira. O brinquedo carrega uma carga de representação social, é portador de um discurso cultural sobre a sociedade. Assim, a boneca bebê comunica um esquema de papéis sociais diferentes da boneca manequim, convidando a situações lúdicas também diferentes. Dessa forma, o brinquedo é portador de uma multiplicidade de relações em potencial e isso se traduz nas cores, no tipo de material, nos sons, luzes e cheiros emitidos, nas referências do universo lúdico que podem estar relacionadas a determinados personagens ou enredos – aventuras, animais selvagens, construção, profissões, etc. (BOUGÈRE, 2010).

Seria, então, valioso oferecer uma diversidade de brinquedos no âmbito das instituições educativas em que a criança é o destinatário especial, de modo que ela pudesse alimentar-se dessas relações com o objeto brinquedo e estabelecer com ele diferentes possibilidades de interação (posse, perda, construção, desconstrução, partilha). Inscrever o brinquedo como parte da socialização das crianças no quadro das coletividades infantis seria, pois, um trabalho essencial.

Do ponto de vista da investigação científica sobre o brinquedo, para Sarmiento (2004), é tarefa da Sociologia não apenas analisar as formas culturais produzidas *pelas* crianças, mas também o modo como elas recebem/interpretam as formas culturais produzidas *para* elas (sites, vídeos, brinquedos industrializados, filmes, livros, programas de férias, festas de aniversário).

Diante do exposto até aqui, observamos que as diferentes perspectivas teóricas estabelecem entre si algumas rupturas e também continuidades no tratamento do lúdico. A ideia de que a ludicidade é uma marca do modo de agir e perceber o mundo das crianças foi se construindo e se aprofundando com o tempo. As abordagens também parecem ser perpassadas pela noção de que a

situação de brincadeira sugere uma articulação complexa entre realidade e fantasia.

Descontinuidades, no entanto, podem ser constatadas, notadamente aquelas propostas pelo enfoque socioantropológico, que tem como elemento central a cultura lúdica como *lócus* de apropriação, reprodução, recriação e transformação da cultura geral, concedendo especial atenção ao contexto específico e às significações compartilhadas pelo grupo/sujeito brincante.

Considerando os objetivos da presente pesquisa discutiremos, a seguir, alguns estudos que abordaram a ludicidade e a linguagem escrita, buscando reunir as ideias que fundamentaram a construção argumentativa tecida neste estudo.

2.3.3. Ludicidade e aprendizagem da linguagem escrita

Um ponto central para a investigação realizada no presente estudo é o pressuposto de que a brincadeira e a linguagem escrita dividem o mesmo manancial, que é a cultura. É por essa razão que se utilizam os termos *cultura escrita* e *cultura de pares* ou *culturas da infância* para designar as atividades situadas numa e noutra esfera, uma vez que tais atividades emergem de construções sociais e através delas mantêm-se vivas. Nesse contexto, tanto na brincadeira, quanto nas práticas de escrita, *o outro* é uma referência importante.

Na apropriação da linguagem escrita não há, entretanto existe um processo conceitual que foi trilhado pela humanidade e que será redescoberto pela criança (FERREIRO, 2011). Isso envolve convenções, isto é, símbolos e signos que não podem ser alterados, pelo menos não num momento inicial da aprendizagem, por exemplo: o traçado das letras, a ordem delas nas palavras, bem como, a direção e o sentido da escrita. Alguns gêneros discursivos, como os poemas, até permitem transgressões dessas regras. Por isso, costuma-se dizer que eles “brincam” com as palavras. Porém, nesse caso, transgredir as regras é uma atitude intencional e, para tanto, é necessário conhecê-las primeiro. Isso não significa dizer que as crianças não podem interagir com esses gêneros. Pelo contrário, justamente por brincarem com as palavras, esses textos aproximam a cultura escrita das culturas da infância e devem ocupar um lugar especial no trabalho pedagógico com as crianças.

O que pretendemos assinalar é que no processo de apropriação da linguagem escrita o papel do parceiro mais experiente é decisivo. Via de regra, sem esse mediador que possa atuar de forma intencional e sistemática, a reflexão sobre os símbolos, os usos e as funções sociais dessa linguagem torna-se mais difícil.

Tal como indicamos acima, o brincar e a escrita compartilham uma mesma matriz que é a cultura. Entretanto, esses dois universos se distanciam quando se reduz a aprendizagem da escrita a habilidades perceptuais e de coordenação visomotora, de forma descolada de toda a sua dimensão cultural. O contato com a linguagem escrita de maneira mecânica e repetitiva é uma marca na história da educação infantil no Brasil e foi fortemente reforçada pela teoria da privação cultural, que orientou a implantação de uma educação compensatória nessa etapa, pautada numa concepção de prontidão para alfabetização. Como assinalou Neves (2011), esse processo revela uma relação de colonização do ensino fundamental para com a educação Infantil, que pode ser vista até hoje.

Em decorrência desse tipo de tratamento dado à linguagem escrita, algo, infelizmente, ainda muito presente nas instituições de educação infantil - ver revisão de literatura sobre o tema, realizada por Campos (2015) - o campo acadêmico voltado para esta etapa parece buscar afirmar o lugar e a importância da brincadeira. Temas como políticas públicas e histórico da educação infantil no Brasil também são tópicos recorrentes⁵.

Sem dúvida, a afirmação do direito à brincadeira foi e tem sido um movimento, especialmente, importante para que se possa, de fato, construir

⁵ Realizamos um levantamento dos trabalhos (comunicações orais e pôsteres) apresentados durante as reuniões nacionais da ANPed no GT 07, no período de 2010 a 2019, a partir dos dados disponíveis no site da instituição. Em todas as reuniões que ocorreram nesse período a quantidade de trabalhos com foco em brincadeira/ludicidade/culturas da infância foi maior do que aqueles que enfocaram as temáticas leitura/ escrita/ alfabetização/ letramento, com exceção do ano de 2011, quando a quantidade de artigos nas duas temáticas foi a mesma. No total, as produções do primeiro bloco (temas relacionados à brincadeira) somaram 18 apresentações, enquanto aquelas que investigaram questões ligadas à linguagem escrita atingiram a metade desse quantitativo, ou seja, nove trabalhos. Ainda em relação à ANPEd, o Estado da Arte realizado por Baptista et al. (2018) sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013 indicou que os interesses expressos pelas pesquisas sobre educação infantil têm buscado contemplar, majoritariamente, temáticas relacionadas ao funcionamento e a avaliação de políticas públicas e a história do atendimento à criança de zero a seis anos.

uma pedagogia mais respeitosa com a infância, contemplando a complexidade das demandas que permeiam o segmento da educação infantil.

Nesse contexto, algumas investigações têm buscado explorar as relações entre a brincadeira e as práticas de leitura e escrita nas instituições de educação infantil. Campos (2015), por exemplo, pesquisou o caso do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina, localizada no município de Florianópolis, com o objetivo de analisar como a professora de educação infantil traduz em seu fazer pedagógico o entendimento acerca da influência que a atividade de brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita. Para tanto, a pesquisadora realizou observações participantes durante dois meses em um grupo de 14 crianças, com idade entre quatro anos e quatro anos e 11 meses. Também participou de reuniões do corpo docente, analisou documentos da instituição, realizou entrevista e aplicou questionário com a professora do grupo. Os resultados indicaram que as crianças gostam de estar na escola, que na instituição observada o pátio e o parque são espaços vivos em interações e que um tempo importante é destinado para a brincadeira. Nota-se, portanto, que a professora compreende a sua responsabilidade na organização dos espaços e tempos para a brincadeira e também para o acesso das crianças aos conhecimentos mais formais.

O estudo apontou, ainda, a existência de uma proposta institucional que perpassa os fazeres das professoras, conferindo certa unidade ao trabalho. A autora destaca a forte presença da roda na rotina e o planejamento como um aspecto fundamental para a professora, sendo considerado a expressão das complexas relações estabelecidas no movimento de cada grupo da instituição (CAMPOS, 2015). Dentre as práticas observadas, registrou-se a escrita do nome próprio das crianças nas suas produções e em outras situações, produção coletiva de textos e brincadeiras de faz de conta envolvendo a escrita. Segundo a autora, no contexto observado a professora tem clareza do seu papel no sentido de potencializar um ambiente que favoreça a brincadeira e as aprendizagens sobre a escrita.

Neves (2011) também refletiu sobre a organização do espaço e do tempo nas conexões entre a cultura de pares e as experiências com a linguagem escrita. Numa abordagem etnográfica e com base nos conceitos da

Sociologia da Infância, a autora acompanhou uma turma do último ano da educação infantil em uma instituição municipal de Belo Horizonte durante todo o ano de 2008 e a sua passagem para o ensino fundamental em outra escola. A pesquisadora realizou observação participante, anotações em diário de campo, gravações em áudio e vídeo, entrevistas com professoras, famílias e crianças, além de observações das reuniões pedagógicas. O estudo evidenciou que as crianças nutriam grande interesse pela escrita, registrando-se momentos, inclusive, em que algumas delas optaram por ler (explorar livros) em vez de participar da brincadeira com o grupo.

Assim como na pesquisa de Campos (2015), os resultados de Neves (2011) indicaram uma intencionalidade da professora na organização dos espaços e tempos. Ela avaliou com as crianças as atividades vivenciadas, reconhecendo a legitimidade das modificações que elas propunham na rotina, brincou com elas e promoveu interações que articulavam a participação individual e coletiva. A rotina diária do grupo observado dispunha de um tempo significativo para a brincadeira. Com base nesses dados, Neves (2011) questiona a dicotomia entre brincar, ler e escrever, afirmando que no dia-a-dia a separação entre essas ações é tênue. A autora advoga, então, por uma integração entre *brincar letrando* e *letrar brincando* e enfatiza que esse debate não pode ficar de fora do campo da educação infantil.

Tais estudos sinalizam que a cultura escolar parece influenciar na aproximação ou no distanciamento entre culturas da infância e cultura escrita. Ou seja, fatores como o projeto pedagógico da instituição, a concepção de criança expressa nas interações, a postura mais ou menos brincante dos adultos, mais ou menos aberta a escutar as crianças, a intencionalidade na distribuição dos tempos e espaços são fatores que orientam os níveis de conexão entre a ludicidade e as práticas de leitura e escrita que são vivenciadas.

Todavia, quando se aborda o tema específico da alfabetização, não há um consenso, mesmo entre os que defendem a presença da leitura e da escrita na educação infantil de forma respeitosa com as culturas da infância. Como já discutimos aqui, a temática da alfabetização costuma gerar mais divergência entre os posicionamentos do que quando o assunto é o letramento. Recentemente, Asquino (2019) realizou um levantamento de estudos sobre

práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento no período de 2010 a 2016. As pesquisas analisadas revelaram contextos diferentes em relação às práticas de alfabetização. Algumas delas se ancoravam em abordagens mais mecanicistas e outras indicavam tratamentos diferenciados para as experiências com a escrita que superavam esse modelo. Nesse sentido, a concepção de alfabetização também é um traço da cultura escolar, interferindo diretamente na forma como tais práticas são encaminhadas.

A mediação do adulto nas experiências com a linguagem no contexto escolar é outro ponto que merece aprofundamento no debate teórico. Quando o discurso acadêmico enfatiza a importância de experiências prazerosas ou lúdicas na educação infantil, de que forma as professoras têm se apropriado dessa ideia e quais os efeitos disso na fabricação do fazer docente no tocante às práticas de leitura e escrita? Caberia à educadora aguardar que a criança apresente, espontaneamente, as suas curiosidades e responder de forma “mais natural”⁶ ou também se considera adequado propor situações de aprendizagem que façam sentido no contexto das interações entre o grupo? São exemplos de algumas dessas situações: refletir sobre palavras significativas para as crianças, fazer uma chamada com os nomes próprios estimulando comparações com outras palavras, provocar o reconhecimento de similaridades sonoras entre palavras de um texto apreciado por elas, etc. Mais adiante, aprofundaremos essa questão, porém adiantamos que compartilhamos da segunda posição.

Diante do que discutimos até aqui e tendo em vista o caráter polissêmico que envolve a ideia de “lúdico”, julgamos pertinente definirmos mais claramente, certos conceitos que serão, frequentemente, retomados ao longo da nossa pesquisa. Sendo assim, utilizaremos:

1. *Culturas da infância* ou *cultura de pares* – para designar a atividade de brincar, ou seja, as situações de brincadeira compartilhadas entre as crianças. Estas compreendem as rotinas, artefatos e significações produzidos por elas na ação de brincar, podendo ser através de jogos que fazem parte da

⁶ No debate sobre o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil, Brandão e Silva (2017) caracterizaram essa postura como “à deriva...”. Segundo os autores, nessa perspectiva não caberia à professora planejar situações e fazer intervenções que mobilizassem aprendizagens sobre o sistema de escrita. Bastaria apenas acompanhar o interesse revelado pelas crianças sobre esse tópico, respondendo às perguntas formuladas por elas.

tradição lúdica de um grupo ou o jogo simbólico, também chamado de jogo de papéis, jogos protagonizados e brincadeira de faz-de-conta (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2009; BROUGÈRE, 2010).

2. *Jogo didático* – para remeter ao jogo educativo utilizado com um objetivo mais restrito de proporcionar a aprendizagem de conhecimentos específicos (KISHIMOTO, 2003), como os jogos de apropriação do SEA (por exemplo, bingo com palavras significativas para aprender o nome das letras do alfabeto).

3. *Ludicidade* – para denominar uma postura, inclinação ou tendência do sujeito a uma ação brincante⁷. Aqui evocamos a acepção de Luckesi (2002), que aborda a ludicidade a partir de um ponto de vista mais subjetivo, tomando esse conceito como um estado de consciência. O *lúdico* é, pois, um estado interno do sujeito e a *ludicidade* é, segundo esse autor, a característica de quem se encontra em estado lúdico.

4. *Vivência lúdica* – para nos referir a experiências que estimulam o estado lúdico no indivíduo (LUCKESI, 2002). Também podemos chamar de *atividade lúdica*, abrangendo as manifestações da ludicidade, que podem ser compartilhadas somente entre as crianças, somente entre adultos ou de maneira intergeracional (crianças e adultos). Vale observar, ainda, que a ludicidade não se restringe às suas manifestações.

À luz desse quadro conceitual entendemos que a ludicidade está sempre presente nas culturas da infância e que estas são sempre vivências lúdicas. As crianças, portanto, estão constantemente em estado lúdico. Por isso, as brincadeiras que se estabelecem nas interações criança-criança possuem essa característica de forma estruturante. As vivências lúdicas podem também ocorrer nas interações adulto-criança. Assim, uma atividade proposta pela professora ou proposta pelas crianças contando com a participação do adulto pode ser uma vivência lúdica, desde que estimule o estado lúdico. Dessa forma, um jogo didático pode ou não ser uma vivência lúdica, inclusive pode o ser para o adulto, mas não mobilizar a ludicidade nas crianças. Para Luckesi (2002) a ludicidade tem três dimensões: 1) condição humana; 2) múltiplas e diversas

⁷ Notemos que ação brincante é diferente da atividade de brincar. Esta última é desenvolvida/vivenciada pelas crianças no contexto das culturas da infância/ cultura de pares. Já o termo “ação brincante” remete a uma atitude ou postura lúdica, que desperta o estado lúdico.

manifestações e 3) os efeitos por ela produzidos (é o resultado das interações, a forma como os sujeitos reagem). Entendemos que o olhar investigativo para essa terceira dimensão é fundamental para que possamos acessar os sentidos atribuídos pelas professoras e pelas crianças às experiências vivenciadas.

Consideramos que este é um dos arranjos conceituais que podem ser utilizados para compreendermos o fenômeno aqui investigado. Optamos por ele por nos proporcionar uma síntese que permite interpretar as nuances do contexto pesquisado (instituição de educação formal) frente à argumentação construída no que se refere às possibilidades de conexão entre culturas da infância, cultura escrita e cultura escolar. Na próxima seção discutiremos, mais detalhadamente, conceitos, concepções e posições acerca do trabalho com linguagem escrita na educação das crianças menores de seis anos.

2.4. LER E ESCREVER EM CONTEXTOS LÚDICOS DE APRENDIZAGEM COMPARTILHADA: UMA FACE DO DIREITO DA CRIANÇA PEQUENA À EDUCAÇÃO

Tendo em vista os diferentes sentidos atribuídos ao trabalho com a linguagem escrita na educação infantil, tanto no espectro da academia quanto no âmbito das políticas públicas e das práticas pedagógicas, buscaremos explicitar aqui alguns princípios que orientam este estudo.

O primeiro princípio é a afiliação a uma concepção de linguagem como enunciado. Portanto, este estudo, assim como grande parte das pesquisas recentes no campo da educação infantil, é orientado por uma perspectiva dialógico-discursiva de linguagem, o que significa que compreendemos a linguagem para além de suas estruturas ou da dimensão perceptual ou cognitiva. Portanto, a linguagem é aqui entendida como prática social que se constrói na interlocução, ou seja, na dinâmica das interações entre os sujeitos (BAKHTIN, 2011).

Outro princípio, que parece ser consensual entre diversos autores do campo e com o qual também nos filiamos, é o de que o acesso à cultura escrita nas instituições educativas é um direito das crianças. Isso porque elas se interessam e interagem com práticas de leitura e escrita desde muito cedo, antes mesmo de qualquer experiência escolar. Algumas pesquisas

desenvolvidas desde a década de 80 e outras mais recentes têm reafirmado que crianças pequenas, inseridas em uma cultura letrada, demonstram grande curiosidade e interesse pela escrita e são capazes de refletir sobre aspectos complexos dessa linguagem mesmo antes de ingressarem na educação formal (MAYRINK-SABINSON, 1998; MOREIRA, 1988; NEVES; MONTEIRO, 2013; REGO, 1988; SOUZA, 2003).

Ao defender esse direito, Baptista (2010) ressalta a concepção de criança como sujeito da cultura, afirmando a identidade própria da educação infantil, construída a partir das características específicas do grupo ao qual se destina. Portanto, segundo a autora, a brincadeira é elemento central e fonte do conhecimento e ao, se referir à linguagem escrita nesse segmento, a autora enfatiza os seus usos e funções sociais, ou seja, à apropriação da cultura escrita pelas crianças.

Britto (2012) corrobora com o argumento de que o princípio que orienta a ação pedagógica com as crianças pequenas é a vivência do universo cultural. De acordo com o autor,

o desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira, participar criticamente da sociedade de cultura escrita” (BRITTO, 2012, p. 18).

Dessa forma, o discurso de que é função da educação infantil garantir o contato das crianças com a cultura letrada é amplamente defendido no campo teórico. No entanto, quando se fala na apropriação da notação escrita, o discurso do direito não se faz presente com a mesma veemência.

Nesse sentido, o terceiro princípio que fundamenta nossa pesquisa é o de que, em consonância com os mesmos argumentos que sustentam o segundo princípio mencionado aqui, as aprendizagens sobre a linguagem escrita na educação infantil devem ocorrer considerando as diferentes dimensões da língua. Em outras palavras, quando as crianças pequenas se interessam pela escrita e interagem com ela fora da escola, suas curiosidades se voltam tanto para a cultura escrita (usos e funções sociais) quanto para o funcionamento do sistema de escrita (letras, palavras, traçados, sons...).

Cabe questionar, então: o fato das professoras planejarem situações em que esses conhecimentos sejam compartilhados entre o grupo de crianças e

construídos a partir da sua mediação, esvazia a escrita do seu sentido e da sua função que é, essencialmente, cultural? Entendemos que somente teremos respostas para essa questão se explicitarmos de qual concepção de alfabetização estamos partindo. Na presente pesquisa o termo alfabetização será tomado não como uma habilidade de codificar e decodificar símbolos, mas como um “fenômeno de natureza complexa e multifacetada” (SOARES, 2011b), cuja aprendizagem se dá **em processo**. Por escrita alfabética estamos compreendendo um sistema notacional e não um código, como distingue Morais (2012). A alfabetização pressupõe, portanto, que os sujeitos que estão em processo de aprendizagem do SEA percorrem um caminho de construção de hipóteses e conhecimentos conceituais sobre as convenções desse sistema de representação, como também salienta Morais (2012) a partir dos pressupostos teóricos da psicogênese da escrita (FERREIRO, 2011; FERREIRO; TEBEROSKY; 1999).

Partindo dessa concepção, concordamos com Araujo (2016) quando a autora problematiza o argumento de que alfabetizar é, necessariamente, preparar as crianças para o ensino fundamental. Para ela

o papel da educação infantil no letramento e alfabetização das crianças precisa ser debatido e compreendido, tanto em favor das práticas de leitura e escrita no próprio segmento da Educação Infantil, quanto em favor das práticas alfabetizadoras no ciclo da alfabetização (ARAUJO, 2016, p. 2327).

Nessa mesma direção, Soares (2011a) argumenta que a nossa relação com a escrita é um *continuum* que tem início desde o nascimento, quando a criança se insere em um ambiente letrado. No que tange especificamente ao plano da alfabetização, a referida autora defende que

é necessário primeiro delimitar o que é próprio da educação infantil. Não é função da educação infantil alfabetizar a criança, se entendermos por alfabetizar levar a criança a terminar essa etapa já sabendo ler e escrever com alguma segurança. Não é isso (embora isso possa acontecer, e tem efetivamente acontecido muitas vezes). O que é próprio dessa etapa é o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários para que a criança siga uma trajetória de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2011a, online).

Soares marca, portanto, sua posição em relação à importância de se considerar as práticas de leitura e escrita no trabalho com as crianças pequenas, incluindo o eixo da alfabetização. Entretanto, a pesquisadora alerta

para a necessidade de se observar as especificidades da educação infantil e a concepção de alfabetização. É pensando na apropriação da notação escrita e da cultura escrita como um *continuum* que a professora Magda Soares levanta, ainda, outro aspecto importante que é a continuidade entre as etapas da educação básica, assim como acontece no desenvolvimento humano. Dessa forma, não deveria haver quebras entre a educação infantil e o ensino fundamental. Isso significa que a dimensão lúdica, com todo o seu potencial propulsor das aprendizagens infantis, deveria integrar as propostas pedagógicas das duas etapas (SOARES, 2011a).

Vale notar que nessa abordagem não faz sentido a ideia de pré-alfabetização, já que as crianças estão constantemente tendo contato com os registros escritos e tentando descobrir os “enigmas” que fazem com que as pessoas entendam aquelas marcas. Isto posto, defendemos que diferentes formas de organização e de arranjos interativos têm espaço na educação infantil e corroboramos com o caminho apresentado por Brandão e Leal (2010): “ler e escrever com significado” (p. 19). Tais autoras ratificam o argumento de Solé (2003) ao defenderem que se trata de disponibilizar o que já está no meio sociocultural através de um processo contínuo de ensino e aprendizagem de algo que faz parte da vida das crianças e que não faz sentido algum ignorar.

Quando se fala em práticas de leitura e escrita no contexto escolar é importante salientar que existe uma multiplicidade de situações que podem se inscrever no eixo da apropriação do SEA ou do letramento a serem vivenciadas, articuladamente e das mais diversas formas. Assim, podem haver situações pensadas e planejadas pela professora, demandadas pelas crianças a partir de experiências trazidas de outros contextos, com maior ou menor intervenção do adulto, com regras mais definidas ou totalmente abertas às escolhas infantis, simplesmente pelo prazer e pela fruição estético-literária ou com uma delimitação de objetivos para a aprendizagem de determinados aspectos da linguagem escrita, entre tantas outras possibilidades. Nesse contexto, alguns estudos, tal como apresentaremos a seguir, têm buscado contribuir para a compreensão de como professoras que atuam na educação infantil organizam situações envolvendo a linguagem escrita.

A pesquisa de Lima (2010) analisou práticas diferenciadas de ensino voltadas à compreensão do SEA em duas turmas do último ano da educação

infantil, sendo uma da rede municipal de Recife e outra da rede privada em Olinda. Os resultados indicaram que ambas as professoras desenvolviam um trabalho sistemático com o sistema de escrita, porém a partir de concepções distintas. Em um dos grupos, a docente articulava os eixos da alfabetização e do letramento, enfatizava o uso de textos rimados, encorajava as crianças a escreverem como sabiam, estimulava a escrita espontânea e oscilava entre atividades coletivas e individuais, buscando atender crianças em diferentes níveis de conceitualização sobre a escrita. No outro grupo, a docente organizava o seu trabalho com base no livro didático adotado, desconsiderava os convites à leitura, presentes neste material, priorizando o trabalho com as vogais, depois com as consoantes e, por fim, com padrões silábicos. Seguiu, portanto, uma rotina fixa com foco na cópia e a brincadeira estava restrita à hora do recreio.

Nas duas turmas participantes do estudo de Lima (2010), havia também propostas distintas na distribuição do tempo: no primeiro grupo, a professora criava estratégias para que as crianças, ao concluírem uma atividade, pudessem se envolver em outras propostas, enquanto no segundo grupo passava-se um longo tempo em uma mesma atividade até que todas as crianças concluíssem. Ainda que a metodologia adotada na pesquisa não permita traçar uma relação de causalidade entre as práticas observadas e o desempenho das crianças em tarefas de escrita propostas em três momentos distintos ao longo do ano, Lima (2010) constatou que o primeiro grupo apresentou maior progressão nos níveis de escrita, enquanto o segundo não apresentou avanços significativos.

Cabral (2013) realizou uma pesquisa no intuito de compreender as relações entre práticas de professoras da educação infantil a partir de diferentes metodologias de ensino e os conhecimentos infantis sobre a notação alfabética. O estudo foi desenvolvido em turmas com crianças de cinco anos em quatro instituições, sendo uma privada e outra pública do município do Recife e duas públicas municipais da cidade de Garanhuns, situada no interior de Pernambuco. Para tanto, foram realizadas observações participantes das práticas das professoras, entrevistas semiestruturadas com as docentes e aplicação de *sondagens* com as crianças.

O estudo de Cabral revelou maior avanço no processo de apropriação da escrita das crianças que pertenciam às turmas em que as professoras desenvolviam um trabalho sistemático nesse eixo, de forma lúdica e articulada às práticas de letramento. A pesquisadora também observou que nas turmas em que as crianças tiveram um desempenho melhor nas atividades de sondagem, as professoras exploravam textos que os pequenos sabiam de cor como poemas, trava-línguas, cantigas e quadrinhas. Nessas duas turmas, sendo uma delas pertencente à rede pública de ensino (frequentada por crianças de meios populares), verificou-se que a prática docente ajudou os pequenos e as pequenas a estabelecerem relações entre a grafia e a pauta sonora (CABRAL, 2013).

Reconhecendo também a relevância das práticas significativas de leitura e escrita na educação infantil, Araujo (2016) destaca como eixo importante nessa etapa da escolarização a reflexão sobre a dimensão sonora da língua, inserida em contextos lúdicos e/ou letrados. Assim como Cabral (2013), a referida autora ressalta a importância dos textos da tradição oral, presentes na escola como cultura lúdica, mas “igualmente privilegiados para brincar com as sonoridades da língua e seus ajustes em relação à escrita, favorecendo o processo de apropriação da notação alfabética” (ARAUJO, 2016, p. 2325). De fato, os estudos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 2011) há muito já apontavam que a descoberta de uma relação entre a escrita e os sons que ela representa é uma etapa fundamental no percurso trilhado pela criança em seu processo de alfabetização. Nesse sentido, também concordamos com Araujo quando ela argumenta que

a reflexão sobre a dimensão sonora da língua e de suas relações com o sistema de escrita podem se dar na educação infantil sem ferir o princípio das experiências significativas, lúdicas e prazerosas com a linguagem, podendo, pelo contrário, ser mobilizada, justamente, em situações lúdicas com textos e palavras. Além da poesia de tradição oral, também os jogos fonológicos orais ou de mesa e as brincadeiras com os nomes próprios são igualmente possíveis e produtivos na Educação Infantil, que vêm cumprir essa função pedagógica sem perder de vista a função lúdica [...] (ARAUJO, 2016, p. 2339).

O estudo de Silva (2018) analisou a prática de três professoras do último ano da educação infantil, sendo uma da rede privada e duas da rede pública e todas atuando em instituições localizadas na Região Metropolitana do Recife. A pesquisadora buscou identificar, por meio da observação e de entrevistas com

as docentes, o lugar dedicado ao ensino da língua escrita nas rotinas dos grupos, bem como analisar as concepções das professoras e os recursos didáticos utilizados por elas em relação a esse trabalho. De modo geral, os dados indicaram que as professoras seguiam uma rotina estruturada, porém com pouca intencionalidade no que se refere às práticas de leitura e escrita. A apropriação do sistema de escrita foi o eixo mais trabalhado com as crianças e de forma pouco significativa, com cópia de palavras e exposição de famílias silábicas. Em relação ao eixo do letramento, constatou-se que a leitura de livros de literatura pelas professoras era frequente, ainda que não houvesse preocupação com o desenvolvimento da compreensão leitora. A produção de textos, por sua vez, foi apontada pelas docentes como uma atividade mais difícil de ser encaminhada, estando pouco presente nas rotinas dos grupos. Identificou-se, ainda, uma pequena variação das práticas e dos recursos didáticos, observando-se uma alta frequência de fichas com lápis e papel voltadas para o trabalho com a notação alfabética (SILVA, 2018).

Outros estudos também buscaram mapear a prática de professoras no final da educação infantil, identificando atividades e recursos priorizados nas práticas de leitura e escrita (ver ARAÚJO, 2020; SILVA, 2019). Chamam a nossa atenção nessas pesquisas a forte presença de práticas pouco significativas para as crianças e, ainda, a quase inexistência de situações em que elas possam explorar e compartilhar dos atos de ler e escrever da forma como sabem (leitura livre e escrita espontânea). Assim, apesar da ênfase do discurso acadêmico no letramento, a alfabetização continua acontecendo na prática e a referência das “antigas” práticas descontextualizadas parece predominar. Além disso, o eixo do letramento também apresenta suas contradições quando se tem como parâmetro uma concepção sociodiscursiva da língua e uma concepção de criança como sujeito ativo e criativo.

A literatura que discute as práticas pedagógicas no eixo do letramento evidencia o envolvimento das crianças pequenas com a linguagem escrita e o papel das interações com o adulto nesses eventos. Tais estudos mostram o potencial da mediação docente nessas aprendizagens, seja na produção coletiva de textos, situação em que a professora é escriba das crianças (GIRÃO, 2011, PASCUCCI; ROSSI, 2005) ou nas rodas de leitura, quando a professora pode interagir com os pequenos e as pequenas estimulando o

pensamento crítico-reflexivo sobre os textos escritos (NASCIMENTO, 2012; 2021). Portanto, sem perder de vista a distinção, ainda necessária, entre alfabetização e letramento, cabe lembrar que os dois eixos são articulados e que o trabalho com as duas frentes tem se revelado essencial para que as crianças aprendam a linguagem escrita de forma significativa e sistemática (ver, por exemplo, BRANDÃO; LEAL, 2010; GIRÃO; BRANDÃO, 2021).

Vale ainda marcar um ponto de inflexão no debate sobre a garantia do direito das crianças menores ao acesso à linguagem escrita. Trata-se do conceito de “sistematização” algo, atualmente defendido por muitos autores ao discutir a organização de experiências com a linguagem escrita. Por prática sistemática entendemos o planejamento de situações de aprendizagem de forma regular e intencional. No caso das práticas de alfabetização, é preciso ter cautela para não confundir “prática sistemática” com “ensino explícito de correspondências letra-som” e até mesmo para não restringir o conceito de prática sistemática ao “ensino da notação alfabética”, qualquer que seja a abordagem. Prática sistemática também não significa, necessariamente, uma experiência diária ou vivenciada por longos períodos de tempo. Menos ainda o termo “sistematização” refere-se, da forma como o compreendemos, a práticas que somente consideram objetivos e intenções do adulto. Logo, consideramos que o termo “sistemático” ou “sistematização” se relaciona com a ideia de planejamento, de organização de experiências com regularidade a partir de objetivos bem definidos. Espera-se que essa intencionalidade, por sua vez, mantenha constantemente uma conexão com situações que despertem a curiosidade das crianças, priorizando e alimentando as suas descobertas e os sentidos por elas atribuídos às ações de ler e escrever.

O terceiro e último princípio que gostaríamos de destacar é a necessidade de se assumir explicitamente a garantia do acesso às aprendizagens que envolvem a apropriação da linguagem escrita nas escolas públicas. Essa discussão envolve uma questão fundamental que é o abismo existente no Brasil entre as crianças inseridas em meios populares e aquelas que pertencem a famílias mais favorecidas do ponto de vista econômico. Morais (2012) denuncia esse fenômeno quando alerta sobre o que chamou de *apartheid educacional*, que tem início ainda na educação infantil na medida em que grande parte das crianças da rede privada de ensino já ingressa no ensino

fundamental alfabetizada, o que não acontece com aquelas advindas das creches e pré-escolas públicas. Mesmo sem concordarmos que essa é uma meta para a educação infantil, reconhecemos a necessidade de enfatizar que a negação do ensino da escrita às crianças pequenas em suas diferentes dimensões, tal como temos defendido aqui, além de privá-las de um direito, provoca um impacto importante não apenas no nosso sistema educacional, mas na sua formação enquanto atores sociais.

Para Kramer (2005), a maneira como a sociedade lida com as crianças fala muito sobre como ela própria se vê. Sendo assim, a garantia dos direitos das crianças se inscreve em um projeto democrático de sociedade. Esse projeto, segundo ela, “tem uma perspectiva de um futuro diferente do presente”, portanto, “se a alfabetização e o letramento são direitos de todos, precisamos admitir que hoje nós temos um contingente muito grande de pessoas que não tem acesso a eles” (KRAMER, 2005, p. 7). A autora, portanto, enfatiza o papel da escola e a autoridade das professoras na invenção e reinvenção de práticas que possam abrir caminhos rumo ao fim da exclusão social.

2.4.1. O ensino e a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética na Educação Infantil: mais algumas evidências

Considerando a pouca visibilidade dos estudos que focalizam os conhecimentos de professoras e de crianças sobre a notação alfabética no campo da educação infantil no Brasil, discutiremos nesta seção, especificamente, algumas pesquisas que se propuseram a investigar esse eixo da língua escrita na dimensão da sua aprendizagem (conhecimentos construídos pelas crianças) e/ou do seu ensino (práticas/saberes/concepções de professoras).

Um primeiro aspecto que abordaremos é o conhecimento das letras, já que é comum observarmos nas salas de educação infantil o trabalho com letras. Porém, é importante considerar que esse trabalho pode ser encaminhado de muitas formas e estar ancorado em diferentes concepções de alfabetização. A pesquisa de Leite, Morais e Correa (2020) investigou como o conhecimento do nome das letras se dava em práticas distintas, ditas “tradicional” e construtivista” no processo da leitura e da escrita. Para tanto, avaliaram os conhecimentos de

40 crianças de duas turmas do último ano da educação infantil em atividades como ditado de palavras, identificação de letras, nomeação de letras e produção de letras em três momentos do ano letivo (março, agosto e dezembro). Os autores analisaram a relação entre o conhecimento do nome das letras e a evolução dos níveis de escrita ao longo do ano e também a relação entre acerto no conhecimento do nome das letras e o seu valor sonoro convencional.

Os resultados do estudo de Leite, Morais e Correa (2020) sugerem que há uma alta correlação entre os níveis de escrita das crianças e seu desempenho nas atividades que aferiam o conhecimento de letras durante todo o ano letivo. O estudo também revelou que o conhecimento das letras parece ajudar as crianças que estão na hipótese silábica a analisar os sons quantitativa e qualitativamente quando escrevem palavras. Assim, segundo os autores

as crianças brasileiras cujas produções se orientaram por critérios silábicos, escrevem as palavras fonetizando as letras conhecidas, com predomínio nas suas representações do som das vogais, não se excluindo a possibilidade de escritas silábicas baseadas em consoantes (LEITE; MORAIS; CORREA, 2020, p. 34).

O estudo de Leite, Morais e Correa (2020) apontou, ainda, diferenças no nível de dificuldade entre as tarefas de nomeação, identificação e produção de letras. Nas duas turmas pesquisadas, a habilidade de nomear as letras mostrou-se mais fácil e a produção de letras foi aquela que as crianças apresentaram maior dificuldade devido ao esforço cognitivo exigido. Em relação às práticas das duas professoras participantes do estudo, os autores observaram que havia algumas singularidades. Enquanto uma docente enfatizava, em sua prática, a memorização de sílabas e cópia de palavras e frases, a outra encaminhava o trabalho com maior equilíbrio entre os eixos de alfabetização e letramento. Ambas educadoras, entretanto, construíam suas “próprias teorias de alfabetização” e desenvolviam práticas sistemáticas no trabalho com as letras. Os autores não apontaram diferenças significativas entre o desempenho das crianças das duas turmas nas habilidades relacionadas ao conhecimento das letras ao longo do ano letivo em função das diferentes práticas. Contudo, se pensarmos na concepção de criança e de

alfabetização que já defendemos aqui, que práticas seriam mais apropriadas para a aprendizagem das letras na educação infantil?

Considerando as letras como referentes importantes para a apropriação do SEA, Albuquerque e Leite (2010) defendem situações significativas no contexto das práticas de letramento com as crianças menores de seis anos, envolvendo “a exploração não só das letras do alfabeto, mas de textos, palavras e suas unidades menores, tanto gráficas (como as letras) quanto sonoras e a relação entre elas” (ALBUQUERQUE; LEITE, 2010, p. 114).

Brandão e Albuquerque (2021), por sua vez, chamam a atenção para a perspectiva das crianças no processo de construção de conhecimentos sobre as letras, questionando se faz sentido para elas aprender as letras do alfabeto de forma isolada, copiando e/ou cobrindo uma de cada vez, repetidamente, por um longo período de tempo quando, na verdade, as crianças estão em contato constante com todas as letras em seu cotidiano. Sendo assim, para as autoras o ensino das letras pautado em uma proposta transmissiva e repetitiva, baseada em cópias e no treino com letra cursiva, além de não contribuir para uma relação prazerosa com a linguagem escrita, não dá conta dos aspectos conceituais do processo de alfabetização. Nesse sentido, propõem o trabalho com as letras a partir de palavras que são significativas para as crianças como, por exemplo, o seu próprio nome. Brandão e Albuquerque (2021) também ressaltam a observação das escritas iniciais das crianças como ferramenta importante para que a professora possa ajudá-las na ampliação desses conhecimentos.

Alguns estudos, sobretudo na literatura internacional, têm se dedicado a investigar as escritas das crianças nessa fase inicial de aquisição do sistema alfabético. Martins (2014), por exemplo, realizou o que chamou de “programa de escrita inventada” individual e em pequenos grupos com crianças portuguesas de cinco anos, ainda não alfabetizadas. Nos programas de “escrita inventada”, as crianças eram solicitadas a escrever determinadas palavras, sendo desafiadas a pensar sobre as letras que usavam. Nos programas individuais, a criança era confrontada com a escrita de outra criança. Já na segunda modalidade (em pequenos grupos), a proposta era confrontar os pontos de vista das crianças nas interações verbais. Assim, a pesquisadora estimulava as crianças a justificarem as suas escolhas (por uma ou outra letra)

ao escrever e a refletirem sobre as suas escritas, às vezes confrontando com escritas alfabéticas. Nos programas em pequenos grupos, cada grupo era composto por quatro crianças em níveis diferentes de conceitualização da escrita.

No estudo de Martins (2014), as crianças foram organizadas em um grupo experimental e um grupo controle, mantendo-se equivalentes nos dois grupos algumas variáveis (nível de instrução dos pais, idade, conhecimento das letras, consciência silábica e fonêmica e nível de desenvolvimento cognitivo). Com o grupo experimental, foi desenvolvido um programa de escrita inventada ao longo de 10 sessões bi-semanais e com o grupo controle foram conduzidas atividades de leitura de histórias e produção de desenhos no mesmo período de tempo. Foram realizados pré-testes e pós-testes para avaliar o impacto dos programas nos conhecimentos das crianças. Nos dois testes, elas foram solicitadas a escreverem e lerem um mesmo conjunto de palavras da forma como soubessem.

Os resultados da pesquisa de Martins (2014) evidenciam que as crianças do grupo experimental apresentaram melhores desempenhos do que as crianças do grupo controle em escrita e em leitura no pós-teste. Assim, elas progrediram em suas escritas inventadas “passando a utilizar muitas mais letras convencionais para representar as palavras que lhes são pedidas e generalizam para palavras com letras que nunca foram trabalhadas durante os programas” (MARTINS, 2014, p. 23).

O estudo de Martins (2014) enfatiza, portanto, o papel do adulto na mediação entre as crianças e a linguagem escrita, indicando que as interações com foco na reflexão sobre o sistema de escrita nessa fase inicial são capazes de promover, de forma decisiva, a evolução do pensamento das crianças sobre as convenções da escrita alfabética.

Em outro estudo mais recente, Albuquerque e Martins (2020) analisaram as atividades de escrita inventada enfocando, de forma ainda mais detalhada, o papel das interações das crianças com o adulto e com seus pares na descoberta dos princípios do nosso sistema de escrita. Apoiadas na Teoria Histórico Cultural, mais especificamente, no que tange aos conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores, as pesquisadoras analisaram as

estratégias utilizadas pelos adultos e pelas crianças nas atividades de escritas inventadas. Também investigou-se como as estratégias utilizadas pelo adulto podem ajudar as crianças a progredirem em seu pensamento sobre a escrita ao longo das sessões em que eram solicitadas a escrever e a pensar sobre sua produção.

Adotando uma metodologia de caráter experimental e descritiva, tal como no estudo de 2014, citado anteriormente, Albuquerque e Martins (2020) aplicaram pré e pós testes com 52 crianças portuguesas com cinco anos de idade, organizadas em um grupo controle e um grupo experimental e descreveram analiticamente as interações que ocorriam no grupo experimental (entre as crianças e seus pares e entre as crianças e a pesquisadora) na proposta de escritas inventadas. Nessas atividades, a pesquisadora refletia com as crianças sobre a escrita de algumas palavras, perguntado qual letra deveria utilizar para escrevê-las. As autoras categorizaram as intervenções das crianças e dos adultos durante as atividades e quantificaram a frequência de cada tipo de intervenção. A análise revelou que algumas estratégias utilizadas pela pesquisadora que mediou as sessões, como fazer perguntas (principalmente as de natureza inferencial) e modelar procedimentos ajudaram a proporcionar a autonomia das crianças na consolidação dos conhecimentos sobre a escrita, reduzindo, progressivamente, a necessidade de suporte do adulto. Albuquerque e Martins apontaram ainda três aspectos importantes no ajuste da mediação do adulto. São eles: 1- as características individuais das crianças, 2- o tipo de tarefa proposto e 3- o contexto da atividade. Segundo as autoras “o adulto assume um papel fundamental nas atividades de escritas inventadas quando considera as contribuições orais e o registro escrito das crianças e tenta ampliar seus conhecimentos e habilidades de leitura em direção à compreensão do princípio alfabético” (ALBUQUERQUE; MARTINS, 2020, p. 15, tradução nossa)⁸.

Vale destacar ainda que os resultados do estudo evidenciam a participação ativa e curiosa das crianças do grupo experimental ao adotar uma postura mais ativa ao longo das sessões, esforçando-se para justificar as suas

⁸ “the adult played a vital role in these invented spelling-based activities when considering children’s verbal and written inputs and trying to bolster their literacy skills and knowledge towards the understanding of the alphabetic principle”. (ALBUQUERQUE; MARTINS, 2020, p. 15)

respostas. Para isso que isso ocorra, porém, é fundamental o papel do adulto no sentido de criar desafios e de provocar as interações e a reflexão sobre o registro escrito. O estudo reitera, portanto, o impacto das interações sociais na aprendizagem da escrita (ALBUQUERQUE; MARTINS, 2020).

Partindo também do entendimento de que o adulto tem um papel primordial no desenvolvimento de práticas que ajudam as crianças a ampliarem seus conhecimentos sobre a escrita, Cabral e Morais (2020) analisaram o cotidiano de uma turma de crianças de cinco anos que frequentavam a última etapa da educação infantil em uma instituição pública da rede municipal do Recife. O objetivo dos autores era explorar as relações entre prática de ensino e conhecimentos infantis sobre a notação alfabética. Para tanto, foram feitas 15 observações de jornadas completas da turma, além de sondagens com as crianças no início, no meio e no final o ano. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora.

Em relação à prática da professora, os autores evidenciaram que havia, sistematicamente, atividades envolvendo a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras através de textos da tradição oral e de jogos didáticos. A docente utilizava algumas operações que ajudavam as crianças a pensarem sobre a notação alfabética como estimular a participação das crianças em diferentes níveis de escrita e propor algumas situações em pequenos grupos, organizando as crianças de acordo com suas hipóteses sobre a escrita. Os resultados evidenciaram que as crianças progrediram em seus conhecimentos sobre as convenções da escrita alfabética, de modo que ao final do ano apenas uma criança estava na hipótese pré-silábica e todas elas já estavam no período de “fonetização da escrita” (CABRAL; MORAIS, 2020). Assim como no estudo de Albuquerque e Martins (2020), nesta pesquisa, Cabral e Morais (2020) observaram que ao longo do ano as verbalizações das justificativas de algumas crianças (notadamente aquelas com uma hipótese silábica) em determinadas tarefas foram ficando mais complexas, passando a apresentar reflexões metafonológicas.

Outro dado interessante na referenciada pesquisa foi o nível de dificuldade das habilidades de consciência fonológica. Identificar os segmentos sonoros iniciais mostrou-se mais fácil para as crianças do que identificar rimas. A habilidade de identificar palavras maiores, por sua vez, mostrou-se mais fácil

para as crianças desde o início do ano. Todavia, os autores ressaltam que as crianças conseguiam identificar semelhanças sonoras desde muito cedo (CABRAL; MORAIS, 2020).

Um tópico que vem ganhando expressividade na literatura, sobretudo no contexto internacional é o estudo de concepções das professoras de educação infantil sobre a linguagem oral e escrita e suas relações com a prática pedagógica (ver CASH *et al.*, 2015; LYNCH, 2009; LYNCH; OWSTON, 2015; SANDVIK; VAN DAAL; ARDER, 2014; URE; RABAN, 2001;). Lynch e Owston (2015), por exemplo, desenvolveram um estudo que tinha como objetivo principal investigar as concepções de professores da pré-escola sobre o que e como ensinar as crianças no campo da linguagem oral e escrita. A pesquisa também pretendia analisar em que medida essas concepções estavam ou não alinhadas com os conhecimentos produzidos e validados por estudos recentes nesse campo.

Com o objetivo indicado acima, Lynch e Owston (2015)⁹ encaminharam 150 questionários a professores de crianças de três e quatro anos de instituições de educação infantil localizadas em centros urbanos que atendiam a uma população de classes média e baixa no Canadá. Retornaram 79 questionários respondidos, que foram utilizados nas análises. O questionário aplicado tinha 45 questões, das quais 30 focavam em aspectos específicos da linguagem oral e escrita e outras 15 tratavam de concepções mais gerais envolvendo, por exemplo, a participação e envolvimento das famílias na escola.

No que se refere aos itens relativos às concepções e práticas sobre a linguagem oral e escrita, o questionário abordava quatro subáreas, a saber: 1- código escrito¹⁰, 2- linguagem oral e vocabulário, 3- leitura de livros e 4- produção escrita. O instrumento apresentava algumas afirmações relativas a cada subárea e as professoras foram orientadas a assinalar, pontuando em uma escala de 5 a 1, em que o item 5 significava concordo totalmente, 1 discordo totalmente, os itens 4 e 2, indicavam concordo e discordo,

⁹ Vale destacar que na pesquisa de Lynch e Owston (2015) observamos uma defesa do trabalho voltado ao desenvolvimento da consciência fonêmica, ou seja, ao ensino das correspondências letra-som na educação infantil. Embora esta não seja a perspectiva defendida na presente tese, interessa-nos discutir as contribuições do estudo para a nossa reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita neste segmento da educação.

¹⁰ Esse é o termo comumente utilizado nos estudos internacionais para se referir ao que concebemos aqui como apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

respectivamente e o item 3 da escala, indicava “nem concordo e nem discordo”. Esta última, portanto, era uma posição “neutra” que revelava insegurança ou incerteza a respeito da afirmação em questão. As afirmações que deveriam ser avaliadas pelos professores contemplavam tanto aspectos procedimentais quanto conceituais. Algumas dessas assertivas eram: “não se deve fazer perguntas nem conversar com as crianças sobre histórias quando os professores as leem para elas”; “as crianças aprendem novas palavras quando as professoras apresentam e definem palavras não familiares durante a leitura de livros para elas” e “as crianças não devem escrever até que os professores mostrem como se faz cada letra”.

As respostas foram computadas observando-se, ainda, o nível de formação dos docentes (por exemplo, se haviam cursado a universidade ou um curso técnico de dois anos) e o tempo de experiência de ensino na educação infantil. Nesse caso, o objetivo dos pesquisadores era explorar as relações entre essas variáveis e as respostas dadas no questionário.

Entre as extensas análises encaminhadas para atender aos diferentes objetivos da pesquisa, uma delas nos chamou a atenção. Comparando as escalas com as pontuações atribuídas pelas professoras aos itens das quatro subáreas, Lynch e Owston (2015) constataram que havia um maior índice de incerteza quando os tópicos tratavam sobre o que e como fazer para ajudar as crianças a aprender em relação a duas subáreas: o “código escrito” e a “produção escrita”. Os autores destacam ainda a convergência desse resultado com uma pesquisa anterior, realizada por Hindman e Wasik's (2008) também com professores de educação infantil estadunidenses.

Com base nessas evidências, Lynch e Owston (2015) levantam a hipótese de que a maior insegurança dos docentes nos tópicos indicados acima pode estar relacionada a lacunas na discussão sobre o trabalho com a escrita nos programas de formação profissional de professores de educação infantil.

No contexto brasileiro, como já discutimos anteriormente, o campo da educação infantil parece reagir com certo desconforto diante do tópico da apropriação do SEA, o que implica na falta de uma discussão aberta sobre concepções de ensino e de alfabetização com as docentes (ver BRANDÃO, 2009; 2021; BRANDÃO; LEAL, 2013; BRANDÃO; ROSA, 2010). Ao mesmo

tempo, práticas de alfabetização que não contribuem para uma aprendizagem efetiva e nem para uma relação significativa e prazerosa com a escrita continuam frequentes na educação infantil, tal como também já vimos aqui.

Compartilhando dessas ideias e da preocupação de que diferenças no acesso aos conhecimentos entre as classes sociais não se aprofundem ainda mais, Morais (2015) defende a existência de um currículo para a educação infantil que explicita o que a escola deveria promover nesse primeiro segmento da educação no que diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita. Assim, segundo o autor é preciso garantir para as crianças menores de seis anos

- a compreensão de leitura, a partir da escuta de textos lidos pela professora e de conversas sobre aqueles textos, de modo a incentivar o desenvolvimento de diferentes habilidades de compreensão leitora, já antes do ensino fundamental;
- a produção de textos escritos, de gêneros ligados às experiências vivenciadas na escola, tendo o adulto como escriba, de modo a iniciar a apropriação das características, dos usos e das finalidades de diferentes gêneros textuais;
- a escrita espontânea não-convencional, de modo a permitir que a criança expresse sua compreensão da escrita alfabética;
- a reflexão sobre palavras escritas, sobretudo os nomes próprios e outras palavras que se tornem estáveis para as crianças, de modo a avançarem na compreensão do sistema alfabético. (MORAIS, 2015, p. 171-172).

No que se refere, especificamente, ao trabalho com a notação escrita, Brandão (2021) também marca a importância de definirmos o que cabe à educação infantil. Discordando inteiramente da ideia de pressionar professoras e crianças para que essas cheguem a uma hipótese alfabética já nessa etapa da escolarização, a autora indica alguns princípios do SEA que podem ser mobilizados no trabalho com as crianças de quatro e cinco anos. Assim, ao retomar os 10 princípios enumerados por Morais (2012), Brandão (2021, p. 34-35) destaca que nesse segmento é perfeitamente cabível a organização de situações nas quais as crianças possam descobrir que:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra possua formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.

Ainda segundo Brandão (2021), o sétimo princípio enumerado por Morais (2012), segundo o qual as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos “pode ser compreendido por algumas crianças, ainda que chegar à hipótese alfabética não seja o mais comum nesta etapa” (Brandão, 2020, p. 35).

Enquanto a BNCC não é clara em relação aos objetivos para a aprendizagem da notação alfabética para o segmento da educação infantil (MORAIS, 2015; MORAIS; SILVA NASCIMENTO, 2020), a PNA aponta, objetivamente, a primeira infância como público alvo. Na seção 2.4 do Caderno da PNA, intitulada “Como ensinar às crianças a ler e a escrever de maneira eficaz?” há uma subseção específica sobre a educação infantil, em que se fala da importância da consciência fonológica da qual “emerge a **consciência fonêmica**, a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema” (BRASIL, 2019b, p. 30, grifo do autor).

Além da incongruência entre a BNCC e a PNA, dois documentos reguladores publicados pelo MEC, alguns autores têm apontado inconsistências internas na própria PNA, atreladas a uma intencionalidade política que precisa ser analisada em primeiro plano. Mortatti (2019a; 2019b), partindo de uma análise mais ampla, afirma que o documento está inserido em um pacote de políticas socioeconômicas que visam deslegitimar diretrizes educacionais e sociais anteriores, através de medidas neoliberais, apresentando o método fônico e as evidências advindas do campo da neurociência e da psicologia cognitiva como único meio possível para salvar o país do analfabetismo e inaugurar uma nova era na história da educação brasileira.

Leal (2019) também analisou os equívocos e as imprecisões presentes no texto da PNA apresentando discordâncias com o normativo sob o principal argumento de que o texto reduz o problema da alfabetização a uma posição “consensuada”, ocultando o seu caráter multifatorial. Sendo assim, com a publicação da PNA o MEC desconsidera o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, desvalorizando o trabalho historicamente construído por pesquisadores do campo da alfabetização e materializado em diversas

propostas curriculares, que defendiam a aprendizagem do SEA em perspectivas diferentes do método fônico (LEAL, 2019).

Há evidências científicas de que o método fônico não é o único caminho possível para se alfabetizar as crianças e, além disso, de que as crianças pequenas não precisam manipular sistematicamente e explicitamente as relações entre fonemas e grafemas para estarem aptas a se alfabetizarem (ver, por exemplo, MORAIS, 2004), como presume a PNA. Ao argumentar que as crianças pequenas precisam adquirir essa bagagem para se alfabetizarem, a PNA traz uma concepção de educação infantil como etapa preparatória, cabendo a esse segmento a prontidão para a alfabetização, visão que vai de encontro a uma concepção de criança como sujeito do aqui e do agora, que pensa sobre a escrita e interage ativamente com ela em suas diferentes facetas. Nesse sentido, concordamos que

o método fônico não é novo na história da alfabetização no Brasil; esse não é o único método “fundamentado em evidências científicas”; sua imposição não é solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização e não contempla a complexidade das demais facetas de processo de ensino e aprendizagem; o conceito rudimentar de alfabetização como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” não tem como consequência direta a capacidade de “ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”; esse conceito rudimentar de alfabetização penaliza alunos de escolas públicas, reforçando as desigualdades sociais (MORTATTI, 2019a, p. 43).

Vale notar, ainda, que, talvez, numa tentativa de alinhamento com o cenário internacional, a PNA traz os conceitos de “literacia” e “literacia emergente¹¹”, sem se aprofundar nas formas de compreensão desses termos, nas diferentes possibilidades de tradução e sem estabelecer as devidas conexões com o contexto brasileiro e o amplo debate já construído sobre o tema da alfabetização e do letramento no Brasil.

Diante do exposto, podemos dizer que a falta de diálogo entre a legislação nacional vigente e os equívocos conceituais dos documentos

¹¹ No cenário da pesquisa internacional a diferenciação entre alfabetização e letramento não se apresenta da forma como no contexto brasileiro. Os termos “Early Literacy” e “Emergent Literacy” são comumente utilizados para designar habilidades ou conhecimentos de leitura e escrita na pré-escola.. Nesta pesquisa, optamos por utilizar os conceitos de alfabetização e letramento na perspectiva de Soares (2011b), sendo o primeiro termo utilizado para designar o processo de apropriação do nosso sistema de escrita e o segundo para indicar o processo de apropriação da cultura escrita em seus usos e funções sociais.

normativos elaborados pelo MEC com impactos para as práticas de leitura e escrita na educação infantil nos coloca diante da necessidade de refletir cuidadosamente sobre esse tópico. Temos, de um lado, um documento evasivo (BNCC) no que se refere a abordagem do SEA e do outro um dispositivo inconsistente e que impõe um posicionamento único (PNA). Portanto, é na perspectiva do enfrentamento que precisamos consolidar posições alternativas e ampliar o debate sobre a temática da linguagem escrita na primeira infância, a partir da aproximação com a complexidade das práticas no cotidiano escolar.

Os trabalhos mencionados nesta seção enfocaram as especificidades da educação infantil no trato com a linguagem escrita e ressaltam que a atividade docente em práticas de leitura e escrita não são homogêneas, ou seja, são orientadas por diferentes concepções. Todavia, a investigação de como tais práticas se constituem como experiências lúdicas na educação infantil, bem como a avaliação das crianças sobre essas situações necessita de maior aprofundamento. Nessa direção, buscaremos apresentar a seguir alguns estudos que se interessaram de modo especial em ouvir as crianças sobre suas vivências com a escrita no ambiente escolar.

2.4.2. Educação, infância e linguagem escrita em foco: o que revelam as pesquisas que consideram a perspectiva das crianças?

Na tentativa de compreender o ponto de vista das crianças em relação às práticas de leitura e escrita na transição da educação infantil para o ensino fundamental, Souza (2011) realizou 10 observações em duas turmas da educação infantil, sendo uma da rede pública e outra da rede privada. Da mesma forma, foram realizadas 10 observações nos dois grupos do ensino fundamental para onde seguiram as crianças egressas da educação infantil, envolvendo, igualmente, uma sala de escola pública e outra privada. A pesquisadora também entrevistou as professoras e as crianças dos dois segmentos.

Segundo o estudo de Souza, nas duas etapas as professoras priorizaram um ensino transmissivo, com ênfase na repetição e na memorização, em que as crianças eram pouco estimuladas a pensar sobre a

escrita e a escreverem de acordo com suas próprias hipóteses. Na ótica das crianças, a entrada no ensino fundamental representou a diminuição do tempo para a brincadeira, bem como menos momentos de leitura de histórias. Ainda de acordo com as impressões das pequenas e dos pequenos, as tarefas escolares ficaram mais difíceis.

Enfocando também a transição da educação infantil para o ensino fundamental, a tese de Neves (2010) investigou como um grupo de crianças vivenciou essa passagem. A pesquisa identificou tensões nessa transição, visto que a falta de diálogo na estruturação das rotinas das duas primeiras etapas da educação básica apresentou dificuldades para que as crianças se adaptassem ao novo contexto. A escola de educação infantil assumiu a centralidade do brincar na estruturação das rotinas institucionais e, nesse espaço, as crianças se engajaram individual ou coletivamente em diversos eventos de letramento. A análise do cotidiano da sala de aula apontou que

a cultura de pares daquele grupo de crianças foi caracterizada tanto pelo desenvolvimento de brincadeiras como pela investigação dos usos e sentidos da língua escrita de forma sistemática, mesmo não tendo sido este o objetivo proposto pelas professoras da turma. Nesse sentido, observou-se certo desencontro entre o interesse das crianças pela apropriação do sistema de escrita e a cultura escolar da educação infantil, centrada no brincar (NEVES, 2010, p.259-260).

No ensino fundamental, observou-se um movimento oposto, já que o brincar foi situado em segundo plano no contexto da turma observada. Porém, segundo Neves (2010), o tempo de espera entre uma atividade e outra foi ricamente utilizado pelas crianças na constituição das culturas de pares. Dessa forma, nas interações entre elas, as atividades eram recriadas e as crianças atribuíam novos sentidos ao que lhes era ensinado formalmente. Vale observar ainda que, no estudo de Neves (2010) a ausência de espaços para o brincar livre na construção das rotinas no ensino fundamental, provocou igualmente, um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar nessa etapa.

As relações de continuidade e ruptura nas práticas de leitura e escrita, na perspectiva das crianças no âmbito das culturas de pares, também foram ressaltadas por Neves, Castanheira e Gouvêa (2015). Conforme as pesquisadoras, não existem rupturas para as crianças como há para os adultos, nem do ponto de vista das áreas do conhecimento, pois elas lidam com as

diferentes linguagens articuladamente, nem na relação entre brincar e aprender. As autoras problematizam, ainda, o conceito de brincar. Assim, para elas manusear um livro, sob a ótica infantil, pode ser uma ação brincante:

o livro torna-se “brinquedo”: a exploração é livre, com constituição e dissolução de significados, bem como com mudança de parceiros, como se vê comumente em outras brincadeiras. [...] A criança, ao mesmo tempo em que empresta um sentido lúdico às práticas de letramento que se fazem presentes na educação infantil, demanda um trabalho mais sistemático com a língua escrita, investindo-a de uma dimensão lúdica. Por outro lado, as práticas de escrita, ao mesmo tempo em que se diferenciam do desenho, têm para a criança uma continuidade. Desenhar-se, desenhar sua experiência, escrever o próprio nome ou as palavras que dão forma ao vivido têm para a criança o sentido de inscrever-se no mundo, deixando marcas de sua experiência subjetiva. Em ambas se expressa um caráter lúdico em sua execução (NEVES, CASTANHEIRA E GOUVÊA, 2015, p. 240).

A perspectiva da prática docente também foi ressaltada no referido estudo, pois se identificou o papel importante da professora, seja na constituição do contexto no qual as crianças podiam compreender e vivenciar o papel social da escrita, seja no registro das conversas sobre as experiências do grupo ou, ainda, na organização das atividades.

Para tanto, a intencionalidade na organização dos tempos e espaços e a abordagem mais ou menos aberta ao ponto de vista das crianças sobre essa estrutura são aspectos fundamentais na discussão sobre as práticas de leitura e escrita e os significados a elas atribuídos por crianças e professoras. É preciso insistir que assumir o planejamento dessas situações como um eixo importante da proposta pedagógica das instituições de educação infantil não representa a negação de uma leitura crítico-emancipatória da escola, da ação e da formação docente e também da infância no sentido de se reconhecer a autonomia das crianças em seu processo de aprendizagem, nas relações lúdicas com a escrita, na proposição de brincadeiras, na mudança das regras e na inserção de elementos que fazem parte das suas vivências e da sua cultura. Pelo contrário, significa conceber a linguagem escrita como prática sociocultural que faz parte do cotidiano das creches e pré-escolas onde as crianças são atores, sujeitos de direitos, dentre tantos, o de ler e escrever, exercidos também através da agência infantil revelada no brincar e nas trocas sociodiscursivas. No contexto das instituições públicas, em que muitas crianças têm um acesso limitado a livros e eventos de letramento fora da escola, essa

problemática toma uma proporção ainda mais preocupante, como alerta Moraes (2012).

Da mesma forma, faz-se necessário repensar as concepções e práticas assentadas em exigências de que a criança aprenda a ler e escrever por meio de atividades cansativas e sem sentido, correspondendo a uma lógica de preparação para o cenário competitivo, desrespeitando-se o tempo da criança pequena e o brincar como dimensão privilegiada das aprendizagens na infância.

É nessa linha de pensamento que defendemos o brincar e as interações como pontos de articulação entre a infância e o ensino da linguagem escrita num movimento impulsionado pela curiosidade, permeado por descobertas e encantamentos, trilhado por crianças e educadoras. Tal movimento conta com a mediação docente como um aporte, uma vez que o encontro intergeracional permite que sujeitos mais experientes com as práticas do universo cultural da escrita possam colaborar com a trajetória dos iniciantes. Corroboramos, portanto, com a defesa dos autores que argumentam em favor do direito dos pequenos e das pequenas ao letramento e à alfabetização (enquanto processo construtivo que não se encerra na educação infantil, conforme a concepção destacada anteriormente) como uma face do direito à educação.

O caminho teórico traçado até aqui aponta possibilidades de diálogos entre os campos da linguagem escrita e da Sociologia da Infância, na tecitura do argumento de que a escola não tem o direito de negar à criança a aprendizagem da escrita, tampouco de impor essa aprendizagem a qualquer custo. Conforme salienta Ferreiro (2001), as crianças não pedem licença para aprender. Elas estão em constante aproximação com a escrita, construindo e reconstruindo significados sobre essa linguagem. Desconsiderar esse fato é romper com a ideia da agência e da autonomia infantil.

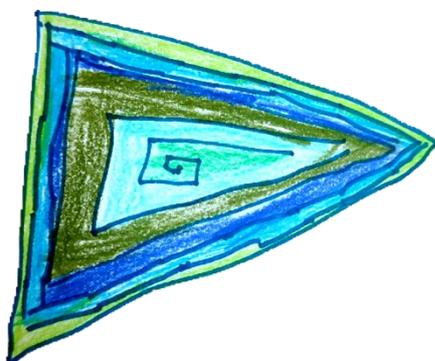
No entanto, a construção de uma Pedagogia que, efetivamente, compreenda a criança e seus modos próprios de aprender, necessita de maior aprofundamento teórico por meio de pesquisas que também se disponham a ouvir o que a criança tem a dizer sobre as atividades com foco na escrita e a compreender as suas formas de participação nessas situações. Além disso, faz-se necessário um olhar interpretativo das práticas de leitura e escrita observadas nas salas de educação infantil, com atenção aos sentidos atribuídos também pelas docentes a essas experiências. A proposta do

presente estudo é, portanto, apresentar subsídios para esse caminho ainda pouco explorado, com vistas a contribuir com reflexões para a prática docente, bem como, para o avanço na produção do conhecimento acadêmico.

Ao longo deste capítulo discutimos algumas pesquisas que teorizam sobre as relações entre a criança pequena e a linguagem escrita. Partindo de campos de investigação diferentes e se utilizando de aportes teórico-metodológicos também diferenciados, os estudos aqui apresentados nos ajudam a refletir sobre o processo percorrido pela criança na construção de conhecimentos sobre a cultura escrita e sobre o funcionamento da notação alfabética no contexto escolar. Uma concepção de criança como sujeito que pensa ativamente, que constrói hipóteses e que interage com o mundo e, conseqüentemente, com a linguagem escrita é o ponto de intersecção entre esses estudos. Destacamos também que em todos eles o educador é visto como um sujeito importante nesse processo, com um papel fundamental de provocar a dinâmica das interações através das quais as crianças ampliam suas ideias.

Em síntese, podemos pontuar que as pesquisas mencionadas marcam a complexidade envolvida nos processos de ensinar e aprender sobre a linguagem escrita. Os estudos revelam, ainda, a importância da intencionalidade e da mediação do adulto educador, bem como, a necessidade de nos aproximarmos do cotidiano escolar. Os trabalhos destacaram o respeito aos dizeres, saberes e fazeres das crianças em seu processo de conceitualização sobre a escrita, além da importância de uma prática dialógica facilitadora da aprendizagem colaborativa. Ouvir as crianças e criar um ambiente em que se possa compartilhar conhecimentos sobre ler e escrever (crianças-professora e crianças-crianças) revelou-se um caminho interessante nessa fase inicial.

No tópico seguinte apresentamos as escolhas e o percurso metodológico que orientaram a presente investigação.



“Como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre humano e linguístico. Que o homem não seja sempre falante, que ele tenha sido e seja ainda in-fante, isto é a experiência”. (AGAMBEN, 2005, p.62).

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nesta pesquisa, assumimos¹² o desafio de fazer pesquisa *com* as crianças e as professoras, reconhecendo a centralidade das ações e falas dos sujeitos nas nossas análises e a complexidade que envolve essa opção metodológica. Nessa direção, buscamos nos fundamentos da etnografia aportes para observar “de maneira sistemática, intensiva e detalhada, como as pessoas se comportam e como as interações são socialmente organizadas no contexto – quais são as normas sociais, os valores culturais e as expectativas interacionais dos indivíduos” (REES; MELLO, 2011) situados em um contexto único, em uma realidade concreta e singular.

A adoção da perspectiva etnográfica, dentre tantas outras abordagens, oferece, a nosso ver, elementos que ampliam o olhar e a postura do sujeito pesquisador criando maiores possibilidades de compreensão dos fenômenos aqui investigados. Este trabalho se propõe a interpretar interações, sentidos, tensões e contradições de práticas permeadas pela cultura escolar. O *locus* da nossa pesquisa é o ambiente da escola, emoldurado por um conjunto de relações, construções e mecanismos que constituem um contexto particular, vivo, mutável.

Dessa forma, o processo de construção e organização dos dados foi norteado pela ideia de que a prática cotidiana de cada instituição educativa tem uma história. Em meio à diversidade de culturas escolares de um país ou até mesmo na esfera local, voltamo-nos para a experiência particular da instituição pesquisada, buscando compreender os processos de transformação e de resistência engendrados pelas crianças e suas professoras. Interessa-nos entender, especificamente, como as práticas de leitura e escrita são produzidas e interpretadas por esses sujeitos e como tais situações são interpeladas pela cultura escolar. Assim como Rockwell, entendemos que “a possibilidade de recuperar o particular e o significativo do local, além de situá-lo em uma escala social mais ampla e em um marco conceitual mais geral, é a contribuição

¹² Decidimos apresentar este texto oscilando entre a primeira pessoa do singular e do plural. Assim, quando nos referimos ao trabalho de campo, utilizamos a primeira pessoa do singular, visto que esses trechos revelam um olhar e um trabalho de tradução muito particular da pesquisadora que esteve no campo. Entretanto, ao apresentarmos o trabalho de análise dos dados produzidos na pesquisa, optamos pelo uso da primeira pessoa do plural, já que tais elaborações foram construídas em um esforço integrado entre autora e orientadora desta tese.

possível da etnografia aos processos de transformação educativa” (ROCKWELL, 2011, p. 34, tradução nossa)¹³.

A postura orientada pelo enfoque etnográfico conduz, portanto, o esforço por documentar em detalhes e profundidade. Nos termos de Geertz, o registro etnográfico compreende uma *descrição densa* e a tarefa a ser enfrentada pelo etnógrafo é *ler* (no sentido de interpretar) uma multiplicidade de estruturas complexas que se encontram emaranhadas e se apresentam de forma estranha e irregular, como camadas sobrepostas e amarradas umas às outras (GEERTZ, 1989, p. 21). Assim, a descrição etnográfica é, de acordo com este autor, interpretativa e microscópica. É interpretando aspectos pequenos da realidade no fluxo dos acontecimentos que ocorrem, muitas vezes, em uma lógica aparentemente desconexa, que o trabalho etnográfico pode contribuir para o discurso mais amplo.

Outrossim, a abordagem etnográfica permite a imersão no campo por um período de tempo necessário à construção de uma relação de confiança com as crianças, aspecto apontado por Punch (2002) como fundamental para minimizar os problemas decorrentes da assimetria entre o adulto pesquisador e o grupo de crianças participante do estudo.

Tendo em vista os princípios da etnografia e os objetivos deste estudo, acompanharemos o caso de uma instituição de educação infantil pública da rede municipal do Recife através da observação participante. Optamos por acompanhar os grupos¹⁴ 3 (dois anos a anos e 11 meses) e 5 (cinco anos a cinco anos e 11 meses)¹⁵ a fim de analisarmos faixas etárias que guardam certas especificidades. Por exemplo, teoricamente, as crianças menores têm mais necessidade de movimento e conseguem se concentrar por menos tempo em situações expositivas. As crianças maiores, por sua vez, geralmente conseguem se expressar por meio da linguagem oral de forma mais articulada

¹³ “*la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pelo además de situarlo em uma escala social más amplia y em un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa*”. (ROCKWELL, 2011, p. 34).

¹⁴ Na rede municipal do Recife, as crianças da educação infantil são agrupadas em turmas denominadas Berçário, Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3, Grupo 4 e Grupo 5, conforme a sua faixa etária.

¹⁵ Isto quer dizer que quando o ano letivo inicia, as crianças dos grupos 3 e 5 deverão estar incluídas nas faixas de idade indicadas.

e podem ter um repertório maior de experiências envolvendo a escrita. Ademais, ainda que os pequenos e as pequenas se interessem e reflitam sobre a língua escrita desde muito cedo, a literatura dispõe de poucos estudos enfocando práticas de leitura e escrita desenvolvidas com crianças de três anos. Por outro lado, as professoras relatam que já se inicia uma pressão por parte das famílias por esse trabalho, o que as deixa inseguras já que as referências teóricas são insuficientes para auxiliar na construção/consolidação de práticas adequadas às necessidades das crianças menores. Julgamos, portanto, que a investigação nos grupos 3 e 5 poderá trazer dados relevantes para uma reflexão mais ampla sobre o nosso objeto de pesquisa.

Os sujeitos deste estudo foram, então, as crianças dos dois grupos mencionados e suas respectivas professoras. Para o registro etnográfico foram utilizados: diário de campo, fotografias e gravações em áudio e em vídeo.

Conforme os princípios da etnografia, a teoria está aberta ao novo e se refaz a partir dos dados. Isso pressupõe certo grau de flexibilidade daquilo que o sujeito pesquisador sabe sobre seu objeto de investigação, considerando a complexidade e a circunstancialidade do processo de produção dos dados. Isso não significa, no entanto, ausência de teorias de base. Pelo contrário, tais teorias iluminaram o nosso olhar e nos permitiram focar em aspectos estruturantes dos nossos objetivos (ver APÊNDICE A, que contém o roteiro de observação). Ao mesmo tempo, procuramos captar elementos não previstos que, inevitavelmente, surgem na dinâmica das interações estabelecidas no campo estudado.

Além da observação participante, realizamos entrevistas individuais semiestruturadas com as docentes, bem como, rodas de conversa com as crianças e com as professoras. As entrevistas tinham como finalidade conhecer alguns dados relativos ao perfil formativo e à experiência com a docência, em particular, com as práticas de leitura e escrita (ver o roteiro das entrevistas no APÊNDICE B). Alguns diálogos com as docentes, logo após as atividades propostas por elas com foco na linguagem escrita, também foram anotados em diário de campo. Essas anotações nos ajudaram a apreender alguns aspectos que elas consideravam importantes para inserir as atividades na rotina e também aprofundar alguns elementos da interação com as crianças. A seguir,

descreveremos as etapas da construção dos dados e apresentaremos mais detalhes sobre os procedimentos adotados.

Ressaltamos que assumimos a perspectiva de que professoras e crianças são sujeitos interlocutores da investigação. Ou seja, a forma como agem e como reagem à nossa presença e às perguntas que fazemos altera a pesquisa. A relação entre a pesquisadora e suas interlocutoras não é dada *a priori*, mas se constrói de forma responsiva e alteritária a partir dos sentidos produzidos e compartilhados sobre o papel de cada um desses sujeitos no desenvolvimento do estudo. Entretanto, entendemos que fazer pesquisa em diálogo com professoras e crianças não significa abrir mão da responsabilidade da pesquisadora em conduzir o trabalho investigativo. Concordamos, então, com Pereira (2012) quando a autora afirma que

reconhecer o lugar singular e único que a criança ocupa na pesquisa não significa atribuir a ela uma autonomia essencial nem delegar a ela a autoridade na condução dos rumos da pesquisa. Significa entender que o pesquisador, ao propor uma pesquisa *com* crianças, está propondo um compromisso que só pode ser firmado – ou não – por ele e pelas crianças (PEREIRA, 2012, p. 80).

Sendo assim, o olhar exotópico constitui o lugar ocupado pela pesquisadora, não para legitimar a assimetria entre sua posição e a dos sujeitos participantes ou reproduzir as relações desiguais de poder entre adulto e criança, mas para assumi-las e problematizá-las na relação a ser construída com os interlocutores durante todo o processo de pesquisa, desde a entrada no campo até a escrita dos resultados.

3.1. PRIMEIROS CONTATOS COM A INSTITUIÇÃO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Iniciamos o trabalho de campo estabelecendo contatos com profissionais da rede municipal do Recife com o objetivo de encontrar uma instituição que pudesse ser o *lócus* do nosso estudo. Definimos dois critérios para essa escolha: atender crianças dos grupos infantis 3 e 5 e assumir as práticas de leitura e escrita como um eixo importante no trabalho com crianças pequenas. Esse processo inicial de definição do local demandou um esforço no sentido de

fazer escolhas diante da complexidade de uma rede de educação tão diversa quanto a da cidade do Recife.

O município do Recife é subdividido em seis Regiões Políticas Administrativas (RPA) e o seu sistema de ensino está distribuído nessas seis regiões, cada uma com características socioculturais específicas. Além das particularidades locais, o atendimento das crianças menores de seis anos acontece em instituições com diferentes configurações: são 50 creches municipais com atendimento em período integral de crianças de zero a três anos e 11 meses; 37 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), também chamados de creches-escolas¹⁶, que atendem crianças de zero a cinco anos e 11 meses; 13 escolas específicas de educação infantil, contemplando as crianças de quatro a cinco anos e 11 meses, atendidas em horário parcial e, ainda, 149 escolas com educação infantil e ensino fundamental, atendendo turmas de pré-escola em horário parcial¹⁷.

Diante desse universo de instituições, conversamos com vários profissionais da rede (professoras, gestoras de escolas e técnicas da Secretaria de Educação) em busca daquela que atendesse aos critérios definidos e que se disponibilizasse a participar do estudo. Como eu havia integrado o grupo ocupacional do magistério da rede municipal do Recife por 10 anos, não foi difícil ter acesso aos contatos, uma vez que durante esse período pude estabelecer laços profissionais e pessoais. Chegamos, então, à escola municipal parceira desta pesquisa. Trata-se de uma escola específica de educação infantil que atende do grupo infantil 3 ao grupo infantil 5 nos dois turnos, em jornada parcial. Além de atender aos critérios já mencionados, a gestora da unidade demonstrou entusiasmo com o estudo e indicou algumas professoras que apresentavam o perfil que estávamos procurando. Havíamos traçado os seguintes critérios para as professoras participantes: 1- terem sido indicadas por pares ou gestores por desenvolverem um trabalho com a língua escrita numa perspectiva lúdica¹⁸ e 2- ter a roda de conversa inserida na rotina

¹⁶ Alguns CMEIs atendem todas as turmas em período integral e em outros o sistema de atendimento é misto, sendo o horário integral destinado apenas às crianças da faixa etária de creche.

¹⁷ Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Recife em setembro de 2020.

¹⁸ Como ressaltamos no aporte teórico, o termo lúdico carrega uma polissemia ao longo do seu processo histórico. Dessa forma, o entendimento das pessoas consultadas no estudo em relação ao termo “práticas lúdicas” não necessariamente está alinhado à perspectiva teórica

com as crianças, uma vez que essa atividade estava incluída em nossos procedimentos de construção de dados¹⁹. Duas das educadoras indicadas pela gestora mostraram-se muito interessadas pelo tema e pelos procedimentos metodológicos do estudo. O Quadro 3 mostra o percurso do trabalho de campo:

Quadro 3- Cronograma do trabalho de campo

Etapas	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Primeiras aproximações com a instituição escolhida	X							
Etapla exploratória em outra instituição		X						
Entrevistas com as professoras			X					
Observações no grupo 5				X		X		
Rodas de conversa com as crianças do grupo 5					X		X	
Observações no grupo 3					X		X	
Rodas de conversa com as crianças do grupo 3						X		X
Rodas de conversa com as professoras						X		X

Fonte: A autora (2022)

Após alguns contatos por telefone com a gestora, realizamos uma primeira visita à unidade educacional no mês de maio do ano de 2019, como mostra o Quadro 3. Nesse momento, conhecemos o espaço físico da escola, conversamos um pouco com a gestora, com a coordenadora pedagógica e com uma das professoras. Apresentamos brevemente a pesquisa, ouvimos as profissionais, que destacaram alguns sentimentos e informações mais gerais

adotada na pesquisa. Sendo assim, a intenção ao formular tal critério era também de problematizar esse dado.

¹⁹ Entendemos que seria importante que as crianças tivessem familiaridade com as rodas de conversa para minimizar o estranhamento diante de uma situação nova, garantindo, ao mesmo tempo, uma maior possibilidade de diálogo entre o grupo e com a pesquisadora.

sobre a educação infantil na rede e também sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido na escola.

Depois desse primeiro contato com a instituição, agendamos uma segunda visita para conversar com as professoras mais detalhadamente sobre a pesquisa. Como acordado, no dia 21 de junho de 2019 ocorreu uma conversa mais longa entre a pesquisadora, a gestora, a coordenadora e as duas docentes participantes. Nesse momento, apresentamos o cronograma do estudo, os instrumentos e os procedimentos utilizados na construção e no registro dos dados, trocamos contatos com as docentes e ficou evidente a disponibilidade e interesse das duas em participar desse tipo de pesquisa. Ainda nesse encontro, as professoras expuseram suas experiências com pesquisas anteriores e enfatizaram a importância de dialogar com a universidade por meio da participação em estudos. Combinamos, então, a próxima etapa, que seria a entrevista com cada uma delas.

A entrevista foi realizada, individualmente, no dia 23 de julho de 2019. As educadoras estavam retornando do recesso escolar, mas as crianças ainda não haviam voltado. Esse dia estava previsto no calendário letivo da rede como um dia de trabalho interno, destinado à organização e planejamento para o início de segundo semestre. Assim, as entrevistas foram realizadas com tranquilidade, na sala de cada professora e o ambiente estava silencioso, o que favoreceu a gravação em áudio. A entrevista com a professora do grupo 3 teve duração de 35 minutos. Já com a professora do grupo 5, este momento durou 55 minutos. Em seguida, combinamos com elas como seria o início das observações. No nosso cronograma definimos um período de 4 meses para esta etapa, alternando um mês em cada grupo. A professora do grupo 3 alertou para o fato de que as crianças estariam retornando do recesso, o que poderia ser um momento delicado para a sua turma, já que eram crianças menores e provavelmente sentiriam mais a despedida dos familiares. A docente ressaltou que alguns pequenos poderiam reagir a essa retomada com choro e precisariam de maior acolhimento dos adultos de referência da sala. Por esse motivo, ela destacou que talvez fosse melhor, tanto para a pesquisa, quanto para as crianças, que as observações em seu grupo iniciassem no segundo mês, no caso, em setembro. Tal preocupação da professora sinaliza uma postura de sensibilidade às necessidades das crianças e consciência do seu

papel na integração entre as dimensões de cuidar e educar. Corroborando com o argumento da sua colega, a professora do grupo 5 concordou que as observações fossem iniciadas em sua turma, o que aconteceu no dia 01 de agosto.

Antes, porém, do início das observações na instituição escolhida fizemos um breve período de observação em outra instituição de educação infantil, também pertencente ao sistema de ensino público do Recife. Com isso, tínhamos o objetivo de obter uma primeira experiência com os instrumentos a serem utilizados na pesquisa, em especial, a roda de conversa com as crianças. Resolvemos apostar nessa fase que chamamos de etapa exploratória, apesar de reconhecermos que a entrada em outro campo - com uma identidade própria, uma história diferente, outros sujeitos - seria, na verdade, outra experiência. De todo modo, por se tratar de um estudo com crianças pequenas, utilizando diferentes formas de registro, entendemos que tal etapa poderia ser um passo interessante no sentido de permitir maior familiaridade com os recursos e com o desenho metodológico traçado. Assim, o nosso intuito não era atingir maior nível de controle da situação. Ao contrário disso, pensamos que, potencializando os usos dos instrumentos e procedimentos, pudéssemos entrar no campo mais conscientes de sua imprevisibilidade e também com um olhar mais atento aos matizes do fenômeno investigado em meio às contingências desse processo. Afinal, como já afirmamos, uma pesquisa de orientação etnográfica com crianças requer uma abertura constante para o inesperado.

Essa chamada etapa exploratória foi realizada apenas no grupo 3²⁰ em uma instituição já conhecida e frequentada por mim em outros momentos. Dessa forma, tanto os espaços físicos, quanto os profissionais, as crianças e até mesmo os seus responsáveis eram bastante familiares. Portanto, houve pouco estranhamento das crianças do grupo 3 em relação à minha presença, acompanhando a turma por sete dias. Fizemos uma entrevista semiestruturada com a professora, utilizando o roteiro elaborado para o estudo no intuito de verificar a adequação das perguntas e ao final do período de observação, fizemos uma roda de conversa com um grupo de sete crianças.

²⁰ Por se tratar de crianças menores entendemos que este grupo apresentaria mais desafios, sobretudo no que se refere à condução das rodas de conversa.

Essa experiência prévia foi importante, pois permitiu certos ajustes, por exemplo, no foco da câmera para captar melhor as falas e movimentos dos sujeitos, na organização e armazenamento dos registros em áudio, vídeo e foto, na mediação durante a roda de conversa com as crianças, na quantidade de crianças por roda de conversa e no próprio local de realização da roda.

Na etapa exploratória, a roda foi realizada na sala de leitura, pois era o local disponível na instituição com menor circulação de pessoas, o que poderia facilitar a acústica e a interação da pesquisadora com as crianças. No entanto, percebemos que a presença dos livros na sala chamou muito a atenção delas. Concluímos que esse interesse das crianças pelos livros de literatura poderia ser considerado um dado importante para o nosso estudo, mas em termos da metodologia da pesquisa, o mais adequado seria buscar um local “menos estimulante”, a fim de aproveitar melhor os diálogos com as crianças.

3.2. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Assumindo a perspectiva de que a observação, numa abordagem qualitativa, é participante, já que o sujeito pesquisador não é neutro, mas afeta e é afetado pelas interações com os outros sujeitos envolvidos na investigação, acompanhamos os grupos no período de agosto a dezembro de 2019. Como já foi dito, em cada grupo permanecemos por um tempo de dois meses alternados (ver o Quadro 3). Durante esse período estivemos com os grupos durante as suas atividades diárias em todos os dias letivos nos quais a professora estava presente. O tempo de contato com os sujeitos era cerca de quatro horas por dia durante os cinco dias úteis da semana. O Quadro 4, a seguir, mostra a quantidade de jornadas observadas em cada grupo:

Quadro 4- Quantidade de jornadas observadas por grupo

Grupo	Mês	Nº de jornadas	Total de observações
3	Setembro	12	22
3	Novembro	10	
5	Agosto	18	32
5	Outubro	14	

Fonte: A autora (2022)

As estratégias de *entrada no campo* levaram em consideração um tempo para que o grupo pudesse se familiarizar com a pesquisadora e com os instrumentos de investigação, tendo em vista o processo de aceitação desse novo sujeito no cotidiano da turma. Esse processo considerou a postura denominada por Corsaro (2005) de “reativa”, que é quando a pesquisadora deixa as crianças reagirem à sua presença definindo o seu papel no grupo.

Lançando mão da estratégia reativa de entrada no campo foi possível observar que, no início, as crianças demonstraram grande curiosidade em relação à minha presença e aos instrumentos que eu utilizava (sobretudo, o diário de campo e a câmera filmadora). Faziam todo tipo de pergunta sobre a minha vida pessoal, gostavam de sentar perto de mim, pediam para usar a câmera, para escrever e desenhar no meu caderno e recorriam a mim para ajudá-las em algumas atividades ou resolver conflitos.

Fotografia 1 - Criança do grupo 5 explorando a câmera filmadora



Fonte: A autora (2019)

Percebi que precisava fazer alguns acordos com elas para não prejudicar a dinâmica da sala. Combinamos que elas poderiam usar a câmera para filmar o que quisessem em alguns momentos, desde que organizássemos um rodízio e que a professora estivesse de acordo. Aos poucos, observei que o grupo foi se acostumando com a minha presença e que a câmera foi deixando de ser uma novidade. Por outro lado, percebi que o interesse pelo diário de

campo se manteve ao longo de todo o período em que eu estive com os grupos. Tanto as crianças do grupo 3 quanto aquelas do grupo 5 perguntavam com frequência: *o que você está escrevendo no seu caderno? Você está escrevendo sobre a gente? Você está escrevendo o meu nome?* Retomaremos estes diálogos sobre o caderno mais adiante, durante as análises. Percebi, ainda, que com o passar dos dias, as crianças começaram a diferenciar o meu papel no grupo daquele exercido por sua professora. Assim, conversavam comigo sobre suas histórias, suas experiências na família (algumas bastante dolorosas), compartilhando também impressões, emoções e avaliações sobre a escola, os colegas, os adultos e, com essa intimidade, também foram ficando mais frequentes os convites para brincar.

Os registros das observações foram realizados não apenas no diário de campo, mas também por meio de fotografias e gravações em vídeo. Nos diversos momentos da rotina foram videogravadas apenas as práticas de leitura e escrita para uma análise mais minuciosa, tenham sido elas encaminhadas pelas professoras ou pelas crianças. Os vídeos foram produzidos por mim com uma câmera filmadora. Estudos evidenciaram que a gravação em vídeo é um recurso fundamental na análise de processos interativos com crianças numa perspectiva interpretativa microscópica (GEERTZ, 1989; CORSARO, 2009) já que, na busca pela compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos para as experiências por eles vivenciadas, o vídeo permite captar não apenas o que é dito através da expressão oral, mas aspectos igualmente importantes como gestos, expressões faciais e movimentação.

Fotografia 2 - videogravação de um momento de contação de história



Fonte: A autora (2019)

O recurso da fotografia também foi utilizado com o intuito de facilitar o trabalho de “descrição densa”. Assim, imagens estáticas (fotos) dos espaços físicos, das diferentes formas de organização do mobiliário e das crianças, das diversas brincadeiras no pátio, de textos lidos e produzidos, de recursos utilizados pelas professoras, dentre outras, compõem o *corpus* de análise do presente estudo.

Os arquivos em foto e vídeo foram nomeados, datados e catalogados diariamente em quadros (ver APÊNDICE C) para facilitar o manuseio dos mesmos no momento de organizar as rodas de conversa com as crianças e as professoras, bem como durante as análises. Ao todo, foram produzidos durante o período de observação de quatro meses, dois diários de campo, 162 vídeos e 1.243 fotografias.

Durante esse período de observações, acompanhei os grupos em todos os espaços e tempos da rotina (entrada, alimentação, saída, reuniões com as famílias, eventos festivos...). Mesmo no mês em que eu estava observando um determinado grupo, era possível continuar mantendo contato diário com o outro grupo na circulação da chegada, na saída e quando todos estavam reunidos no pátio para apresentações, brincadeiras, festividades, dentre outras situações. A possibilidade de manter um contato permanente durante todo o segundo semestre letivo com os grupos, ainda que em alguns meses tenha sido um contato direto, sistemático e intensivo e em outros não, foi importante para o

trabalho etnográfico, pois ajudou a manter o vínculo com os sujeitos e oportunizou um olhar ampliado para a rotina dos dois grupos.

3.3. AS RODAS DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS

Ao final do período de um mês de observação em cada grupo, realizamos uma roda de conversa com as crianças. Em um dia agendado com a professora e a gestão da instituição, eu convidava as crianças para conversarem comigo em pequenos grupos (quatro ou cinco crianças, dependendo do número de presentes naquele dia). Nós nos dirigíamos para uma sala vazia, sentávamos no chão em roda e conversávamos. Eu fazia algumas perguntas elaboradas previamente (ver APÊNDICE D), porém o roteiro funcionava mais como instrumento para nortear a mediação da roda, sendo, portanto, flexível aos intercâmbios discursivos. Assim, foram realizados dois momentos de roda com cada grupo, totalizando quatro dias destinados às rodas com as crianças, como mostra o Quadro 5. O tempo médio de duração das rodas foi de, aproximadamente, 15 minutos com o grupo 5 e 12 minutos com o grupo 3.

Quadro 5- Datas das rodas de conversa e quantidade de crianças por subgrupo

Roda	Grupo	Data	Subgrupos
1ª	5	19/09/2019	A (5 crianças)
			B (4 crianças)
			C (4 crianças)
			D (4 crianças)
1ª	3	03/10/2019	E (5 crianças)
			F (4 crianças)
2ª	5	21/11/2019	G (5 crianças)
			H (5 crianças)
			I (5 crianças)
			J (5 crianças)
2ª	3	09/12/2019	K (4 crianças)
			L (4 crianças)

Fonte: A autora (2022)

Alguns estudos que lançaram mão da entrevista com crianças a partir de 3 anos indicaram que elas são capazes de verbalizar, em contextos de pesquisa, suas percepções sobre as situações que vivenciam (FALCÃO; PEDROSA, 1993; PEDROSA; COELHO, 1998). Optamos por fazer as rodas com base em estudos que evidenciaram aspectos positivos da entrevista em pequenos grupos com crianças, sobretudo, no que se refere à possibilidade de completar, divergir ou confirmar a fala dos pares (NEVES, 2010). Para esses momentos de conversa, utilizamos algumas imagens fotográficas, extraídas do nosso acervo de registros de observação, que retratavam práticas de leitura e escrita vivenciadas pelo grupo durante aquele mês. A intenção era de que as fotos funcionassem como recurso mnemônico para auxiliar o grupo no relato verbal sobre as atividades, fomentando a conversa sobre elas.

Ao analisarem experiências de uso da entrevista com crianças como instrumento metodológico, Carvalho *et al.* (2004) apontaram contribuições da utilização de fotografias e vídeos durante esses momentos, principalmente em se tratando de análises qualitativas. Na presente pesquisa, decidimos recorrer às imagens estáticas (fotos), pois avaliamos, no estudo exploratório, que esse recurso mobilizou mais a atenção e a curiosidade das crianças de três anos do que as imagens em vídeo. Inicialmente, acreditávamos que o movimento proporcionado pelo vídeo atenderia melhor a essa faixa etária. No entanto, essa expectativa não se confirmou na etapa exploratória. Ao utilizarmos os dois recursos, percebemos que as fotos favoreceram uma dinâmica mais fluida, pois a conversa acontecia ao mesmo tempo em que o grupo observava e descrevia as situações capturadas nas imagens. Com base nessa constatação, fizemos uma seleção prévia das fotos que seriam levadas para a roda de conversa com as crianças a partir do conjunto de registros fotográficos obtidos naquele mês de observação. Nessa seleção, buscamos contemplar situações do eixo do letramento e do eixo da alfabetização, assim como situações propostas pelas professoras e também aquelas vivenciadas por iniciativa das crianças. Considerando esses critérios, foram escolhidas cinco fotos para cada roda, que foram impressas coloridas em tamanho A4 e coladas em um papel cartão para facilitar o manuseio pelas crianças durante a conversa na roda.

Salientamos que as professoras não estavam presentes nesses momentos, sendo a filmagem realizada por uma auxiliar para que eu pudesse

interagir mais livremente com as crianças. Ao todo, foram produzidos 12 registros das rodas com as crianças, que se somam aos arquivos de vídeos das observações no *corpus* da pesquisa. Como mostra o APÊNDICE D, a primeira roda previa uma parte inicial com questões mais gerais que buscaram explorar as concepções das crianças sobre a escola e uma segunda parte com questões específicas sobre as fotos e, conseqüentemente, sobre as experiências com leitura e escrita. A segunda roda, por sua vez, enfocava apenas a parte voltada para as práticas de leitura e a escrita a partir das fotos. Como pode ser visto nos roteiros, nos dois momentos solicitamos que cada criança escolhesse uma foto para conversarmos. Diante da excitação das crianças e da disputa pelas fotos, inserimos um elemento lúdico na dinâmica da conversa. Assim, resolvi propor uma brincadeira para definirmos a ordem de escolha das fotos: coloquei um pandeiro no centro da roda (objeto utilizado pela professora do grupo 3 para cantar com as crianças) e combinei que, ao meu sinal, as crianças tentassem tocar no pandeiro. Quem tocasse primeiro escolheria a foto, até que todas as fotos fossem escolhidas.

Durante a roda me limitei a fazer as perguntas previstas, encorajar as falas e a repetir os comentários das crianças para o grupo. Vejamos o trecho abaixo:

[...] Pesquisadora: Eu queria perguntar umas coisas pra vocês. Umás dúvidas que eu tô na minha cabeça do tempo que eu fiquei lá olhando vocês... que só vocês, as crianças, que podem me responder. Eu queria que vocês me contassem. Primeira coisa: vocês vêm pra a escola pra fazer o quê?
 [As crianças falam ao mesmo tempo]
 Pesquisadora: Eita! Peraí porque falou todo mundo de uma vez, não foi?
 Lara: [levanta a mão]
 Pesquisadora: Tu falou o quê, Lara?
 Lara: Estudar.
 Pesquisadora: Ah! Estudar.
 Lara: [balança a cabeça confirmando]
 Gabriela: E escrever também!
 Lara: E aprender.
 Princesa: Fazer a tarefa pra ficar inteligente.
 Pesquisadora: Fazer a tarefa pra ficar inteligente.
 Gabriela: E aprender a ler.
 Pesquisadora: Aprender a ler. E tu, João? [...]
 (Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças grupo 5, setembro de 2019)

Vale ressaltar que após a primeira roda sentimos a necessidade de ajustar a mediação, elaborando menos perguntas e, assim, criando mais

espaço para as crianças relatarem suas percepções sobre as experiências com a linguagem escrita. Dessa forma, assumir a característica “autocorretiva” da abordagem etnográfica foi importante na sensibilização do meu olhar, enquanto pesquisadora, para o fato de que as escolhas feitas inicialmente poderiam ser afetadas na dialética do trabalho etnográfico que é, essencialmente, “interativo-adaptativo”, como assinala Corsaro (2009).

Como já foi mencionado, quando ocorreu a primeira roda já tínhamos percorrido um mês de observação direta no grupo. Dessa forma, eu não era mais tão estranha para as crianças, chamava todas elas pelos seus nomes e elas a mim, ou seja, o grupo estava familiarizado com a minha figura e também com a câmera. Todas elas aceitaram os convites para as rodas, mostrando-se disponíveis para a conversa. Observei, inclusive, que elas disputavam a vez para serem chamadas e aguardavam a sua hora com curiosidade e entusiasmo.

Notei também que as fotos geraram, de fato, uma situação interessante para a pesquisa: as crianças se viram no papel de observadoras e de agentes das situações retratadas. Como destacou Kramer (2002), “no caso da pesquisa com crianças, a fotografia é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem” (p. 52). Assim, elas demonstravam curiosidade para ver quem estava na foto, o que estavam fazendo naquele momento e se sentiam motivadas quando viam a própria imagem ou quando reconheciam os colegas. As expressões faciais (risos e olhos fixos nas imagens) e os movimentos corporais (corpo voltado para o centro da roda, euforia para pegar as fotos e trazê-las em direção ao rosto ou mostrar elementos das imagens aos colegas) sinalizam que este recurso realmente contribuiu para a interação entre as crianças e delas comigo, como mostra o trecho abaixo:

[...] João²¹: Esse daqui é eu! [apontando para a foto]
 Lara: [toca na perna de Gabriela e lhe mostra algo, apontando para uma das fotos]
 Gabriela: Eu já sei o que a gente tava fazendo aqui: tava pulando os quadradinhos.
 João: Esse dia eu me lembro!
 Gabriela: Tia, eu tô aqui! E Paulinho tá nessa! [mostrando duas fotos]
 (Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, setembro de 2019)

²¹ Os nomes das crianças são fictícios.

Avaliamos que, neste estudo, as rodas de conversa com as crianças funcionaram como procedimento complementar à observação direta tendo em vista que a interação com as crianças no cotidiano ocupou um lugar central nas nossas análises. Sendo assim, a observação, a escuta atenta e o registro das ações e reações delas no momento mesmo das experiências com a linguagem escrita (falas, silêncios, movimentos, expressões...) ofereceu elementos imprescindíveis ao trabalho de interpretação dos sentidos atribuídos por crianças a essas situações.

Vale salientar que na constituição de cada pequeno grupo para as rodas, buscamos contemplar meninos e meninas e também crianças mais falantes junto com aquelas que não apresentavam essa característica de forma tão marcante no dia-a-dia, com o intuito de criar mais condições de fluência nos relatos orais. Ainda assim, podemos pontuar alguns limites desse procedimento, considerando o nosso contexto de pesquisa. Em algumas rodas, principalmente no grupo 3, percebemos uma tendência de repetição de falas, ou seja, o que a primeira criança comentava, as demais repetiam; 2- notamos, ainda, sobretudo com o grupo 5, a ocorrência de algumas disparidades entre o que as crianças falavam sobre determinada atividade e a reação delas no momento em que a atividade foi vivenciada. Por exemplo, ao conversarmos sobre a atividade das “casinhas”, que será descrita mais adiante, a maioria das crianças afirmou que gostava de participar e que essa proposta “é legal”. No entanto, no momento da experiência observamos sinais de cansaço e desinteresse da maior parte do grupo.

A questão da comunicação entre a pesquisadora e as crianças também foi destacada por Punch (2002). A autora argumenta que o dilema da linguagem na pesquisa com as crianças é mútuo. Ou seja, se as crianças têm alguma limitação vocabular, os adultos também têm limitações em compreender o que elas expressam através de outras linguagens. Assim, buscamos analisar os comentários das crianças nas rodas em interface com aspectos capturados durante o período de observação, a fim de que pudessemos ter mais elementos para compreendê-las na tentativa de elucidar as questões da pesquisa.

Em síntese, nossa experiência com a metodologia das rodas de conversa com os pequenos e as pequenas mostrou que as crianças estão

sempre nos interrogando sobre os mecanismos que criamos para elas em qualquer espaço e na pesquisa não é diferente. As inconsistências mencionadas corroboram com reflexões já conhecidas no campo da pesquisa com esse grupo. A primeira se refere aos limites do relato verbal no estudo com crianças pequenas, tendo em vista que nessa fase outras linguagens comunicam tanto quanto ou até mais que a linguagem oral. A outra reflexão que levantamos refere-se à desejetabilidade social das crianças. Há uma influência da cultura escolar no discurso produzido por elas, ou seja, o fato de estar na escola, conversando com um adulto sobre as práticas escolares, em um espaço criado por este adulto, possivelmente provoca as crianças a construírem representações sobre esse momento e sobre o que o adulto quer ouvir. Dessa forma, não podemos deixar de considerar as condições em que foram realizadas as rodas, sendo elas marcadas pelo discurso autorizado no ambiente escolar e pelas relações de poder presentes na interação adulto/criança. Concordamos com Carvalho *et al.* (2004) quando, ao discutirem sobre os potenciais e os riscos de entrevistas no estudo com crianças, ponderam que

em si mesma, a entrevista não é um instrumento melhor ou pior do que a observação direta, e exige o mesmo rigor metodológico: nos dois casos, a utilidade dos instrumentos depende fundamentalmente do tipo de pergunta que se pretende responder e da qualidade e adequação dos recursos de amostragem, registro e análise aplicados à coleta e interpretação dos dados (CARVALHO *et al.*, 2004, p. 299).

Diante das questões aqui levantadas sobre as rodas de conversa com as crianças, avaliamos, porém, que o grau de familiaridade com a pesquisadora, os cuidados para criar um contexto facilitador das interações, bem como a análise desses momentos em articulação com a observação direta são fatores que contribuem para que possamos alcançar maior nível de confiabilidade nos dados produzidos durante as rodas. Assim, como já mencionamos, os comentários das crianças nesses momentos de conversa mais planejada ofereceram pistas relevantes para a compreensão das nossas questões de pesquisa, complementando as observações e as conversas com elas tecidas no cotidiano.

3.4. AS RODAS DE CONVERSA COM AS PROFESSORAS

Um procedimento semelhante foi realizado com as professoras: elas foram convidadas a analisarem as mesmas fotos apresentadas nas rodas com as crianças. Tal como ocorreu com cada grupo de crianças, as conversas com as professoras foram videogravadas e ocorreram em dois momentos a partir de perguntas elaboradas previamente (ver APÊNDICE E). Os encontros com as educadoras aconteceram após os dois primeiros meses de observação, (ou seja, um mês em cada grupo) em uma sala da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e contaram com a presença das duas professoras. O dia da conversa foi agendado com elas e tinha a anuência da gestão da instituição, que demonstrou receptividade por esse tipo de abordagem metodológica, reconhecendo a importância das professoras participarem de momentos de reflexão sobre a própria prática.

A finalidade da roda era de cunho investigativo, no sentido de ouvir as professoras e compreender as escolhas feitas por elas na estruturação do trabalho pedagógico. Assim como as rodas com as crianças, o diálogo com as educadoras se constituiu, portanto, como mais um momento de escuta das percepções, concepções e justificativas a serem analisadas em articulação com a observação direta.

Ressaltamos, portanto, que as rodas com as professoras não tinham o objetivo de funcionar como espaço de formação das docentes, embora reconheçamos que eram oportunidades de reflexão sobre a prática e, como tal, possuíam uma dimensão formativa.

As duas rodas com as docentes tiveram duração aproximada de 3 horas e nesses momentos foram produzidos oito arquivos em vídeo e dois em áudio²². O primeiro encontro foi realizado no dia 30/10/2019 e o segundo no dia 18/12/2019. Na primeira roda, além das fotografias que foram usadas nas rodas com as crianças, apresentamos um quadro com o mapeamento das situações envolvendo a linguagem escrita, propostas pelas docentes durante o primeiro mês de observação. Tratava-se de um quadro identificando a situação (por exemplo, “roda de leitura”), a frequência por dia de observação e o tempo

²² A gravação em áudio foi realizada apenas por medida de segurança, caso houvesse alguma falha na filmagem.

de duração dessas propostas, bem como dos momentos de brincadeira livre, ou seja, dos momentos em que as crianças brincavam sem o direcionamento da docente.

Ao propor as rodas de conversa com as professoras, após um mês de contato direto com as crianças e com elas, sentimos necessidade de conversar sobre como elas entendiam a construção da rotina, que aspectos levavam em consideração para propor uma determinada atividade ou para investir mais tempo em certas situações do que em outras. A categoria “tempo” revelou-se, portanto, um fator chave na compreensão dos sentidos atribuídos pelas docentes às práticas de leitura e escrita em interface com os momentos de brincadeira. A segunda roda, por sua vez, enfocou os relatos das professoras sobre o segundo bloco de observações²³ e a análise das fotografias igualmente utilizadas nas rodas de conversa com as crianças.

Ao observarem o quadro com o mapeamento das atividades²⁴, as professoras falaram sobre o que chamou a sua atenção, ressaltando aspectos da rotina que, na avaliação delas, valiam o tempo que foi investido e outros que elas julgaram merecer algum ajuste, garantindo uma melhor distribuição do tempo. Em alguns momentos, os dados do mapeamento causaram surpresa às docentes, como se elas não tivessem tanta clareza de certas decisões que tomavam na prática em relação a essa organização. Por exemplo, a professora do grupo 5 mostrou-se surpresa ao visualizar o tempo destinado aos jogos didáticos em sua prática. Para ela, as situações envolvendo este recurso mereciam maior investimento de tempo.

Quanto ao material fotográfico, notamos que este se constituiu num apoio para a conversa, estimulando o relato verbal das docentes em relação à intencionalidade implicada nas atividades que eram retratadas nas fotos, aos recursos utilizados por elas, à maneira como propunham a organização do espaço e outras questões. As professoras demonstraram muita curiosidade sobre o que as crianças diziam nas rodas de conversa e como elas avaliavam

²³ Na segunda roda com as professoras não houve o momento de discussão sobre o quadro de mapeamento, pois julgamos que esse instrumento tinha oferecido subsídios suficientes para as nossas análises em torno dessa questão na primeira roda. No entanto, retomamos a organização do tempo em uma das perguntas feitas às docentes por considerá-la central na investigação aqui proposta.

²⁴ Esse mapeamento será apresentado mais adiante, na análise dos dados.

as experiências a partir das fotos. Diante dessa curiosidade, busquei responder as perguntas evitando identificar as crianças.

Vale destacar que as professoras não demonstraram desconforto durante as rodas, embora não possamos desconsiderar as relações de poder também existentes entre sujeito pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa, bem como, entre a universidade e a escola. Buscando minimizar os impactos desses desníveis nos papéis sociais construídos historicamente, procuramos evitar uma linguagem prescritiva, conduzindo as rodas de forma que elas pudessem falar livremente sobre suas experiências a partir das questões levantadas, das imagens fotográficas e de outras questões que elas quisessem expor na conversa, inclusive sobre o percurso metodológico adotado no estudo. Vejamos um trecho da roda em que as docentes falam sobre como se sentiram ao participarem da pesquisa:

Professora Roberta²⁵: A gente aprende muito! É um momento importante para a nossa vida profissional.

Professora Amanda: Pra mim, assim... tá sendo... Até a questão de voltar ao CE [Centro de Educação da UFPE]... Hoje eu acordei e disse ao meu marido: meu Deus do céu, depois de tanto tempo! Vir pra cá nesse formato. Nunca imaginei estar participando... Mas tá incrível! Eu imaginei que eu ia me incomodar mais com a questão de estar filmando [referindo-se às filmagens durante as observações], mas eu achei muito mais tranquilo. Eu acho que eu imaginei um tripé²⁶ assim [abre os braços com se estivesse segurando um objeto grande e ri].

[Roberta e Amanda riem].

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019)

Podemos afirmar que houve um bom nível de interação entre as duas docentes. Possivelmente por serem colegas de trabalho na mesma instituição, não percebemos movimentos de retração entre elas que comprometessem a fluência dos diálogos. Assim, ambas demonstraram receptividade em participar da roda e ficaram à vontade para falar sobre seu trabalho e pontuar aspectos que julgavam interessantes no trabalho desenvolvido pela colega.

Ao final da segunda roda de conversa com as professoras realizamos um momento de avaliação da participação na pesquisa. O mesmo

²⁵ Os nomes das professoras são ficícios. A professora do grupo 5 é aqui chamada de Roberta e a do grupo 3, de Amanda.

²⁶ Não utilizamos tripé nas filmagens. A câmera ficava com a pesquisadora todo o tempo, sendo ligada apenas nos momentos considerados pertinentes de se registrar, geralmente aqueles que envolviam experiências com a linguagem escrita.

procedimento foi realizado com as crianças no último dia de observação em cada grupo. Nesse dia, fizemos uma roda com todas as crianças presentes para nos despedirmos e relembrarmos as etapas da pesquisa desde o dia em que eu cheguei.

Cabe esclarecermos que, partindo da distinção proposta por Punch (2002) entre pesquisa participativa e pesquisa emancipatória, neste estudo as rodas de conversa realizadas com as professoras e com as crianças podem ser consideradas como uma técnica de pesquisa participativa, uma vez que os sujeitos participaram ativamente do processo de geração dos dados. Ou seja, a proposta do presente estudo foi a de criar espaços para crianças e professoras se expressarem sobre o tema da investigação. Na pesquisa emancipatória os sujeitos participantes podem controlar o processo de pesquisa, o que implica em um maior grau de empoderamento.

Com base no percurso metodológico descrito até aqui, ressaltamos que foram adotados nesse estudo os princípios da triangulação de métodos, buscando-se maior consistência na análise dos fenômenos observados, por meio da apreensão de elementos diferentes. Como alertou Flick (2009), a triangulação metodológica aqui não se propõe a validar a interpretação, mas persegue o propósito do seu aprofundamento. Nesse sentido, espera-se que os diferentes métodos cheguem a resultados complementares ou convergentes (FLICK, 2009).

No que se refere ao tratamento dos dados, para o mapeamento e discussão das práticas de leitura e escrita utilizamos a análise de conteúdo, uma vez que organizamos tais práticas em categorias, elaboradas a partir da exploração do material produzido no trabalho de campo e o agrupamento em unidades de registro (BARDIN, 2011). Os demais objetivos tiveram como orientação analítica a abordagem interpretativa da Sociologia da Infância (CORSARO, 2005; CORSARO, 2009).

3.5. QUESTÕES ÉTICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após a escolha da instituição parceira, buscamos seguir o protocolo da Prefeitura do Recife para a realização de estudos. Assim, submetemos o projeto de pesquisa ao setor competente, obtendo a carta de anuência para a

realização do estudo (ANEXO A), documento apresentado à gestão da escola durante os primeiros contatos com a instituição. Como já foi mencionado, tivemos uma conversa inicial com as docentes, em que apresentamos os procedimentos metodológicos, bem como o cronograma da pesquisa e informamos sobre a possibilidade de desistência, caso desejassem, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por elas (APÊNDICE F).

Conversamos também com os responsáveis pelas crianças, individualmente, nos momentos de entrada e saída da instituição, com o intuito de explicar a pesquisa às famílias, entregar o TCLE (APÊNDICE G) e coletar algumas informações sobre o perfil das pequenas e dos pequenos. Dessa forma, buscamos conhecer melhor os grupos envolvidos (data de nascimento, ano de matrícula na instituição e experiência em outras instituições educativas). Tais informações foram registradas e complementadas com os dados da lista de enturmação dos grupos, fornecida pela secretaria da escola. É interessante registrar que algumas famílias demonstravam entusiasmo e grande receptividade quando eu mencionava que a pesquisa era sobre práticas de leitura e escrita, sinalizando certa expectativa em relação a esse trabalho.

No tocante à devolução dos resultados da pesquisa, nos comprometemos com as docentes em disponibilizar o relatório da tese, comunicar a data e o local da defesa e retornar à instituição para uma conversa sobre os dados no formato que a instituição e as docentes considerassem mais apropriado (com todo o grupo de profissionais ou apenas com as professoras participantes). Além disso, as rodas de conversa com as educadoras, descritas anteriormente, também se constituíram como espaços de partilha de dados parciais da pesquisa.

3.5.1. Compromissos éticos no estudo com crianças

Reconhecendo as desigualdades nas relações de poder entre adultos e crianças, podemos dizer que as questões éticas são um ponto central na investigação com esse grupo etário (PUNCH, 2002). Além das especificidades quanto às questões metodológicas, a pesquisa com crianças apresenta algumas questões específicas em sua dimensão ética. A primeira delas diz

respeito à própria concepção de criança subjacente aos processos de investigação. Fazer pesquisa com crianças, entendendo-as como sujeito social com direito a se expressar e a ser ouvida, implica uma postura ética diante do grupo pesquisado. Dessa forma, “compreender a ética na pesquisa com crianças implica considerar determinadas imagens de crianças e infâncias” tal como nos alertam Dorneles e Fernandes (2015). Na presente pesquisa nos propomos a apreender o ponto de vista das crianças sobre as práticas de leitura e escrita vivenciadas no contexto da instituição educativa, o que realça alguns desafios do ponto de vista ético. Todavia, isso requer a reconfiguração da postura da pesquisadora, que se confronta com novos dilemas e responsabilidades.

Durante o período de observação direta e também nas rodas de conversa, busquei escutar as crianças sem impor a minha visão enquanto pessoa adulta a respeito das situações analisadas e de outros assuntos que elas conversavam comigo. Porém, algumas situações foram desafiadoras: no início das observações, por exemplo, elas recorriam muito a mim para pedirem ajuda ao tentarem realizar alguma atividade proposta pela professora e eu precisei interromper a videogravação para entender qual era a solicitação da criança, de que forma eu poderia atuar e o que o fato delas se dirigirem a mim naquele momento revelava em termos do papel que eu estava exercendo no grupo.

Assumindo a complexidade que envolve uma proposta investigativa eticamente informada, seguimos algumas orientações que tocam em reflexões cruciais, sistematizadas a partir das experiências de estudo com esse grupo social num viés mais respeitoso com os direitos das crianças no campo da pesquisa científica. Um dos pontos de inflexão na pesquisa com crianças se revela na tensão entre o anonimato *versus* e a identidade dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que se reconhece a necessidade de se resguardar a integridade das crianças, omitindo-se seus nomes e imagens, corre-se o risco de continuar invisibilizando os sujeitos como autores de seus relatos, suas ações, histórias e emoções compartilhadas. Kramer (2002) nos alerta para esse impasse e apresenta alguns estudos discutindo as alternativas metodológicas utilizadas para resolver a questão. Com base em algumas dessas experiências, nesta pesquisa decidimos nos referir às crianças e às

professoras utilizando nomes fictícios. Os codinomes das crianças ou “nomes de faz de conta” (como chamávamos) foram escolhidos por elas nas rodas de conversa. Nessas escolhas, predominaram nomes de personagens apreciados pelas crianças e nomes de pessoas com quem elas tinham alguma ligação afetiva (irmã(o), amiga(o), prima(o)...).

No que se refere às imagens, entendemos que proteger as crianças e, ao mesmo tempo, garantir a autorização necessária para a realização da pesquisa, requer uma sensibilidade da pesquisadora em campo no sentido de estar atento às reações das crianças ao serem interceptadas pela câmera. A ANPEd disponibilizou recentemente um documento que tematiza a ética na pesquisa em educação, visando oferecer subsídios para os pesquisadores da área. No capítulo que trata especificamente da pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas com diminuição da capacidade de decisão, recomenda-se que, além do consentimento fornecido pelo adulto responsável, haja um assentimento dos sujeitos participantes, fornecido por eles na interação com o pesquisador (CRUZ, 2019).

Durante o período em que estive no campo, uma criança (do grupo 5) demonstrou incômodo ao ser filmada. Diferentemente das demais, que pareciam gostar de estar sob o foco da câmera, havia uma menina que ficava visivelmente importunada quando a câmera voltava-se para ela (retraía-se, posicionava-se atrás dos colegas ou abaixava a cabeça para esconder o rosto). Percebendo esse movimento, evitei focar na imagem dela durante as fotografias ou filmagens, até que um dia ela expressou textualmente que não gostaria de ser filmada porque não queria que as outras pessoas a vissem no vídeo. Busquei estabelecer uma relação de confiança com ela, informando que não iria filmá-la, atendendo à sua solicitação. Vale destacar que essa criança não apresentou desconforto com a minha presença e parecia gostar de participar das rodas de conversa. Seu incômodo manifestava-se em relação à sua imagem diante da câmera. Ressalto ainda que, com o passar dos dias de observação, conversamos bastante e ela compartilhou comigo situações desconfortáveis, vivenciadas tanto em casa, quanto na escola e o nosso combinado sobre as filmagens se manteve. Assim, mesmo com a autorização da sua mãe, prevaleceu a sua (não) anuência para ser filmada e o acordo que fizemos, do qual, vez ou outra, ela se aproximava para me lembrar. Somente

no 21º dia de observação, enquanto eu filmava uma roda de leitura, ela me chamou e disse: “tia, pode me filmar!”.

Diante dos aspectos controversos que se referem ao uso da imagem e com base no assentimento dos sujeitos, utilizamos, então, os registros imagéticos assumindo a importância desse material de análise, uma vez que

a fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar (KRAMER, 2002, p. 52).

No entanto, buscamos, na medida do possível, posicionar a câmera de modo a capturar a situação sem mostrar os rostos das crianças, mesmo correndo o risco de descaracterizar a sua autoria nos episódios apresentados. Optamos por priorizar esses registros para ilustrar algumas reflexões, entendendo que os rostos e corpos constituem as subjetividades do grupo participante da pesquisa. De Paula (2012) relatou uma experiência de retorno ao campo com o texto final da sua dissertação a fim de que as crianças pudessem visualizar o produto da pesquisa da qual elas participaram. Conforme a autora, as crianças reagiram criticamente ao que viram. Elas se queixaram do tamanho dos seus desenhos e questionaram a ausência da sua imagem nas fotos. Os pequenos e as pequenas se expressaram abertamente, fazendo perguntas sobre a pesquisa e demonstrando o desejo de se ver no texto (DE PAULA, 2012). Reconhecendo, portanto, a autoria dos meninos e das meninas, assim como das docentes, nos enunciados e situações aqui registrados, buscamos valorizar a sua ação e participação por meio das fotografias, quando se fez necessário, priorizando, porém, aquelas cujos ângulos ajudassem a minimizar a exposição das suas imagens, sempre que possível. Ressaltamos, ainda, que assumimos o entendimento de que cada trecho de transcrição ou cada fotografia é um fragmento da realidade social, captado e selecionado pelo ponto de vista da pesquisadora.

Alguns pesquisadores têm realizado o retorno ao campo como etapa da pesquisa feita com as crianças. Tomando esse momento como um compromisso ético, algumas possibilidades e formas de apresentação do texto final a elas têm sido experimentadas (ver, por exemplo, DE PAULA, 2012;

MACEDO; FLORES, 2012). No contexto da presente pesquisa, quando se concluiu o texto da tese (dois anos após a fase do trabalho de campo) as crianças participantes do estudo já não estavam mais na educação infantil, ou seja, não mais frequentavam a escola onde foram realizadas as observações, inviabilizando esse momento de retorno.

Nos termos colocados anteriormente, buscamos construir uma ambiência eticamente segura para a pesquisa tentando desvelar, ao longo do percurso, caminhos viáveis para os dilemas entre confidencialidade, autorização e autoria na proposta investigativa junto com as crianças e educadoras. Desse modo, na tentativa de revelar aspectos estruturantes das experiências de ler, escrever e brincar dos sujeitos participantes desse estudo, buscamos elementos para uma maior organicidade entre a prática pedagógica e as culturas da infância. Nesse percurso, enfrentamos o desafio de compreender as crianças a partir de seus próprios pontos de vista, pois provavelmente elas sabem muitas coisas sobre os adultos e as instituições, “embora ainda compreendamos pouco sobre suas ideias acerca das pedagogias, ou sobre o que elas pensam dos adultos e das escolas que criamos pensando nelas e nas suas necessidades” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 357).



“É que uma escola articula atores que mantêm relações com outros atores, desenvolvendo atividade intencional, criando memória da presença no contexto”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 23).

4 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA: CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS

Como já situamos anteriormente, a instituição pesquisada é uma escola específica de educação infantil que oferta vagas para crianças de três anos a cinco anos e 11 meses, localizada em um bairro nobre do Recife. A grande maioria das crianças pertencia a famílias que moram nas comunidades economicamente menos favorecidas do bairro.

Na primeira visita à escola, antes mesmo de iniciar o trabalho de campo, impressionei-me com o espaço físico. Ao contrário de muitas instituições de educação infantil da rede pública do Recife, esta tinha um amplo espaço externo, muito arborizado e com uma estrutura que contava com quadra, pátio grande, tanque de areia, anfiteatros além de parquinho com brinquedos de fibra em bom estado de conservação (escorregos de tamanhos diferentes, balanço, gira-gira e casinha).

Fotografia 3 - Pátio da escola



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 4 - Parque e tanque de areia



Fonte: A autora (2019)

Porém, apesar dessa boa impressão, era perceptível a necessidade de manutenção do espaço: o piso do pátio estava bastante desgastado, os anfiteatros não eram utilizados, pois acumulavam capim e poças de água da chuva (ver Fotografia 4) e a quadra não era coberta, o que a tornava muito quente. Havia também uma área cercada de muitas árvores, que não era utilizada. Entre os profissionais, circulavam várias ideias de como aproveitar melhor esse local para, por exemplo, organizar uma horta ou construir uma composteira. A preocupação em requalificar os espaços da escola aparecia na fala das gestoras sempre que conversavam comigo e algumas ações nesse sentido foram empreendidas durante o período das observações. Outras, segundo os relatos delas, estavam em trâmite aguardando encaminhamentos da Prefeitura. As professoras também se mostravam bastante preocupadas em relação aos cuidados com o espaço, destacando, principalmente, a questão da segurança das crianças. De fato, presenciei alguns episódios de crianças se machucando ao correrem no pátio em consequência do piso desnivelado, que também ficava escorregadio nos dias chuvosos.

Fotografia 5- Anfiteatro da escola



Fonte: A autora (2019)

Em termos de área construída, havia um bloco mais administrativo, onde ficavam pequenas salas de trabalho dos servidores (coordenação pedagógica, secretaria, direção e banheiro) e uma sala de recursos, onde uma professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado) realizava atendimentos individualizados com as crianças que tinham algum tipo de deficiência. Havia também uma cozinha e em um lugar arejado e agradável ficava um refeitório aberto, porém coberto, onde as crianças lanchavam sentadas em mesas e cadeiras de frente para a área cercada com árvores, mencionada anteriormente.

Ainda em relação ao espaço físico, chamou a minha atenção o fato de não haver uma biblioteca ou sala de leitura na instituição. Havia um contêiner onde funcionava, de maneira improvisada, uma pequena sala de informática onde as crianças maiores tinham contato com computadores em horários específicos, acompanhadas por uma professora da área de tecnologia. Uma sala de informática permanente estava sendo construída para substituir o contêiner. Apesar da ausência de um espaço específico para a leitura, algo que consideramos fundamental, observei que havia muitos livros de literatura nas salas à disposição das professoras e das crianças.

Quanto às salas das crianças, estas eram distribuídas em blocos entremeados por muitas árvores. Cada sala tinha um banheiro próximo para uso das crianças. No total, eram 330 crianças atendidas, em horário parcial, distribuídas em 14 turmas, sendo sete em cada turno (manhã e tarde). No turno da tarde, período em que ocorreram as observações, funcionavam duas turmas de grupo 3, duas de grupo 4 e três turmas de grupo 5.

As equipes administrativa e pedagógica da instituição eram compostas, em sua maioria, por servidores públicos efetivos. Os profissionais que cuidavam da alimentação, portaria e limpeza, por sua vez, eram vinculados a empresas terceirizadas, como é comum em outras instituições da Prefeitura do Recife. A escola contava também com uma professora em regime de contrato de trabalho que dava apoio às turmas, principalmente, quando a docente de algum grupo precisava se ausentar. Nos grupos de crianças menores (grupo 3), a professora tinha o apoio permanente de uma estagiária²⁷.

Havia também um grupo de educadoras voltado ao acompanhamento das crianças com deficiência. Como já foi dito, uma professora específica, com formação em educação inclusiva, realizava atendimento individual no contraturno com as crianças que apresentavam algum tipo de diagnóstico nesse sentido. Além disso, aquelas crianças cujos laudos médicos comprovavam a necessidade de um maior acompanhamento, eram auxiliadas por um profissional efetivo denominado Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) durante todo o tempo em que permaneciam na instituição. No entanto, não havia um quantitativo de AADEE suficiente para acompanhar todas as crianças. Então, havia também estagiárias que realizavam essa função. Dessa forma, todas as crianças com deficiência comprovada recebiam um apoio individual. Cabe destacar que a escola atendia um número significativo de crianças com deficiência, predominantemente, aquelas com Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Diante desse contexto, muitas estagiárias circulavam pela instituição auxiliando crianças e professoras, estabelecendo vínculos afetivos com as crianças durante toda a rotina e encaminhando algumas atividades em pequenos grupos sob a coordenação das docentes. Todavia, nem todas as

²⁷ Assumimos o gênero feminino considerando que a grande maioria das estagiárias eram mulheres, porém havia alguns poucos estagiários do sexo masculino atuando na escola.

estagiárias frequentavam cursos da área de educação e a maior parte era composta por jovens que frequentavam o ensino médio. Da mesma forma, para o concurso público ao cargo de AADEE na Prefeitura do Recife, também não se exigiu uma formação mínima em educação, tampouco formação específica em educação inclusiva. Assim, em muitos momentos, pude observar que as lacunas na formação desse grupo, principalmente das estagiárias, gerou tensões no cotidiano, tanto nas relações com as professoras quanto na interação (ou na falta dela) com as crianças.

4.1. CARACTERIZANDO O ESPAÇO FÍSICO E OS SUJEITOS DO GRUPO 3

O grupo 3 era composto por 20 crianças, porém a frequência diária era em torno de 15. A sala onde elas ficavam acomodava cinco conjuntos de mesas e cadeiras pequenas, uma mesa maior com cadeira onde se sentava a professora e um pequeno espaço vazio onde todos os dias o grupo fazia a roda no início da tarde e em outros momentos da rotina. As mesas, geralmente, ficavam juntas formando dois grupos (um grupo com duas mesas e outro com três mesas). No entanto, essa organização não era fixa, pois eram propostas outras arrumações pela educadora em momentos específicos da rotina.

Era uma sala relativamente pequena, acomodando adultos, crianças e mobiliário sem muito espaço livre para brincadeiras e atividades que incluíssem movimentos mais amplos. Havia apenas uma janela, o que comprometia um pouco a circulação do vento. A sala contava com alguns ventiladores de parede²⁸, o que amenizava o calor nas tardes mais quentes. Havia também três armários fechados com materiais utilizados pela professora e duas estantes com cadernos de desenho das crianças, livros de literatura, massa de modelar, lápis de cera, letras móveis, alguns jogos e brinquedos, que eram retirados para uso sempre sob o comando da professora.

²⁸ Já no final do ano foram instalados aparelhos condicionadores de ar nas salas, porém não chegaram a funcionar até o término das observações, pois se aguardavam alguns ajustes na rede elétrica da escola.

Fotografia 6- Estante da sala do grupo 3



Fonte: A autora (2019)

Em uma das paredes da sala havia um quadro branco grande afixado. Abaixo do quadro, estava um alfabeto em letras de imprensa maiúsculas afixadas na altura da visão das crianças. Do lado esquerdo do quadro branco estava um quadro de rotina, contendo fichas com momentos vividos pelo grupo ao longo do dia, ilustrados com personagens da Turma da Mônica (por exemplo: recreio, lanche, roda de conversa). As fichas e o quadro foram confeccionados com velcro, o que possibilitava a montagem da sequência de ações que seriam realizadas em cada dia. Do lado direito do quadro branco havia um painel para a “chamadinha”, também confeccionado com velcro, em que as crianças afixavam seus nomes durante a atividade conduzida pela professora na roda. Nas outras paredes, também era possível observar a presença de cartazes com números e parlendas que, conforme a professora, destacavam as vogais. Não observamos desenhos, pinturas, escritas e outras produções gráficas das crianças nas paredes da sala.

Fotografia 7- Painéis afixados nas paredes da sala do grupo 3



Fonte: A autora (2019)

As crianças tinham entre três anos e cinco meses até quatro anos e quatro meses, com idade média²⁹ de, aproximadamente, três anos e oito meses. Como já foi dito, no contato cotidiano com as famílias buscamos algumas informações a respeito das experiências anteriores das crianças em instituições educativas com o objetivo de traçarmos um perfil do grupo. Considerando que a escola atendia crianças a partir do grupo 3, todas elas ingressaram na instituição naquele ano (2019). Das 20 crianças, apenas uma havia frequentado uma creche pública anteriormente, 15 estavam vivenciando a sua primeira experiência em instituição educativa e quatro famílias não forneceram essa informação.

Duas crianças do grupo 3 tinham sido diagnosticadas com TEA e, portanto, tinham um acompanhamento individual especializado no contraturno com a professora da área de educação inclusiva, além de terem uma agenda externa de procedimentos médicos e terapêuticos. Assim, havia um dia específico na semana em que elas não frequentavam a escola. Magali e Isabel tinham também o acompanhamento de um adulto durante todo o tempo em que permaneciam na instituição. Magali era acompanhada por uma estagiária que cursava Pedagogia em uma faculdade privada no Recife, com quem mantinha um forte vínculo afetivo, reagindo com choro e muito desconforto quando esta educadora precisava se ausentar, mesmo por um curto intervalo de tempo. Magali apresentava um comprometimento considerável na fala,

²⁹ A data de nascimento das crianças foi fornecida pela secretaria da escola. A idade delas foi calculada tendo como base o mês de agosto de 2019, momento em que iniciamos o período de observação.

comunicando-se, basicamente, através de balbucios e alguns gestos. Isabel, por sua vez, era acompanhada por uma AADEE, servidora efetiva com formação em Licenciatura em História e cursando Pedagogia. De acordo com as educadoras do grupo, o laudo médico de Isabel apontava um diagnóstico de altas habilidades. No período das nossas observações percebemos que Isabel se expressava oralmente e interagia bem com as outras crianças e adultos.

De modo geral, as crianças do grupo 3 eram curiosas, interagiam bastante entre si e aceitavam bem as atividades propostas pela professora. Observei que uma boa parte interagiu constantemente com as educadoras e havia outra parte que se expressava mais com os seus pares, quando estavam nas mesinhas em pequenos grupos. Havia uma criança que chamava a atenção das educadoras por ser muito calada. Conforme a professora, Edson apresentava uma timidez acentuada, sobretudo, na relação com os adultos, algo que era motivo de preocupação da sua parte. A educadora também relatou que, desde que iniciou o contato com o grupo, tenta um diálogo mais próximo com Edson e com sua família para compreendê-lo melhor e fortalecer o vínculo com ele. Observei que com os seus pares Edson conversava e brincava de forma muito espontânea e que, de fato, essa pouca interação da criança se revelava mais no nível intergeracional.

O grupo demonstrava entusiasmo nas experiências com música e nas rodas de leitura ou contação de histórias. Percebi que o encantamento da professora, que era uma contadora de histórias, se refletia no interesse das crianças. As brincadeiras no parque eram muito apreciadas, principalmente no tanque de areia, onde as crianças do grupo 3 (todas) passavam longos períodos de tempo experimentando diversas possibilidades de brincadeira com areia, potes, pás, folhas caídas das árvores, galhos e outros materiais.

Além da professora da sala e das duas educadoras de apoio que atuavam junto às crianças com TEA, havia uma estagiária que cursava o ensino médio e auxiliava a professora com o grupo de modo geral. O grupo 3 era, então, constituído por 20 crianças, a professora Amanda e três educadoras auxiliares. O Quadro 6, a seguir, apresenta algumas informações sobre a professora Amanda, que coordenava todo o trabalho com as crianças daquele grupo. Tais informações foram fornecidas por ela durante a entrevista.

Quadro 6- Perfil da professora do grupo 3

Idade	29 nos
Tempo de experiência na docência	cinco anos
Tempo de experiência na docência em Educação Infantil	cinco anos
Normal Médio	Não cursou
Graduação	Cursou Pedagogia na UFPE e concluiu em 2013
Pós-Graduação	Não cursou
Outros turnos de trabalho	Não tem
Ano de ingresso na instituição pesquisada	2019

Fonte: A autora (2022)

Como podemos observar, a docente do grupo 3 era uma jovem professora que concluiu a sua Graduação em Pedagogia em uma universidade pública e ingressou na docência logo em seguida. Os cinco anos da sua trajetória docente foram dedicados inteiramente à educação infantil e, naquele momento, a professora Amanda não acumulava outro vínculo empregatício ou outros turnos de trabalho. Vemos, ainda, que a educadora não havia realizado cursos de Pós-Graduação, porém, tinha participado de cursos de formação continuada na área de educação, dentre os quais, destacou um curso de contação de histórias ofertado por um grupo bastante conhecido em Recife. Ela também atuou como mediadora de leitura na biblioteca de uma escola privada de grande porte, onde teve a oportunidade de participar de diversas formações sobre leitura, literatura e contação de histórias. Antes de integrar o grupo ocupacional de professores da rede pública do Recife, a professora Amanda trabalhou como docente em uma escola privada da cidade. Trata-se de uma instituição também conhecida por desenvolver um trabalho numa perspectiva montessoriana.

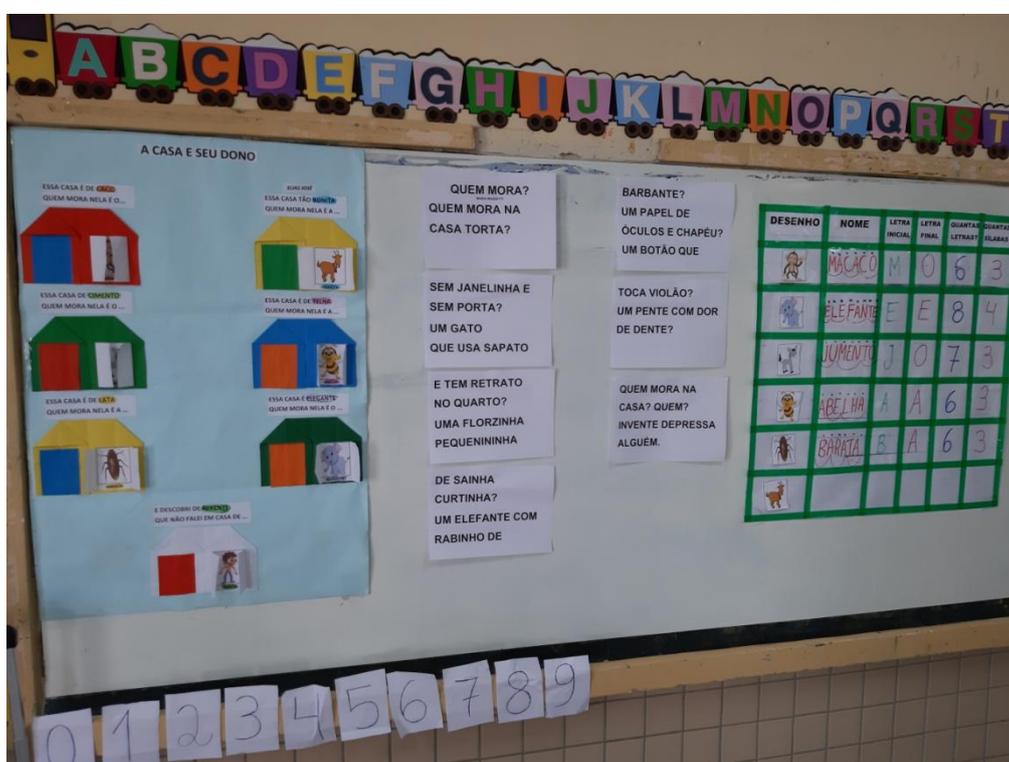
4.2. CARACTERIZANDO O ESPAÇO FÍSICO E OS SUJEITOS DO GRUPO 5

O grupo 5 era constituído por 25 crianças, porém a frequência diária oscilava em torno de 18 crianças. Na sala havia carteiras individuais que ficavam, na maior parte do tempo, agrupadas, o que favorecia a interação entre os pequenos. Em alguns momentos, a professora organizava as carteiras em círculo ou semicírculo de modo que a organização era bastante flexível. As rodas no chão também aconteciam diariamente, como veremos mais adiante,

quando discutiremos sobre a rotina dos dois grupos. Havia uma mesa e uma cadeira, utilizadas pela professora e também um armário fechado com materiais da educadora. Uma estante aberta guardava cadernos das crianças, lápis e outros materiais, retirados pela professora para uso coletivo em alguma atividade.

A sala era mais ampla e mais arejada em relação ao espaço ocupado pelo grupo 3. Havia alguns ventiladores de parede, mas a própria localização do bloco onde ficava a sala do grupo 5 favorecia a circulação de ar. Nas paredes, além de um quadro branco grande que ficava ao alcance das crianças, havia muitos cartazes afixados, sendo alguns deles pregados no próprio quadro. Acima do quadro, havia um alfabeto feito de material emborrachado com letras de imprensa maiúscula e na base do quadro estavam colados os números de zero a nove. No decorrer do semestre, a professora afixou outro alfabeto embaixo do quadro com as letras em diferentes formatos (imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula). A educadora utilizava o quadro para escrita dela própria, das crianças e também para afixar textos e painéis que eram confeccionados por ela para atividades com as crianças.

Fotografia 8- Cartazes afixados no quadro branco da sala do grupo 5



Fonte: A autora (2019)

Ao lado do quadro havia um painel para a “chamadinha”. Tratava-se de um cartaz plastificado com os nomes das crianças e um espaço onde a professora marcava, no início da tarde, quem estava presente e quem havia faltado. Na parede oposta, ficava um cordão onde eram penduradas algumas produções das crianças. Em uma das portas da sala, que ficava permanentemente fechada, havia outro painel afixado, confeccionado pela professora. Este material, segundo ela, era “inspirado” no procedimento das “casinhas” (ver Fotografia 9), utilizado na experiência do projeto *Alfaletrar*³⁰, desenvolvido no município de Lagoa Santa, em Minas Gerais.

Fotografia 9- Painel “inspirado” no procedimento das “casinhas”



Fonte: A autora (2019)

Posteriormente, esta proposta será analisada com base na mediação da professora e nas reações das crianças. Por enquanto, salientamos que as paredes da sala do grupo 5 comunicavam uma ênfase no trabalho com a linguagem escrita. Por exemplo, no varal reservado para exposição de

³⁰ De acordo com o site do projeto, o Alfaletrar nasceu em 2007, da parceria entre a professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Magda Soares, e a Secretária de Educação do Município de Lagoa Santa - MG, envolvendo todas as escolas da rede, da educação infantil ao ensino fundamental I. Mais informações sobre o projeto podem ser acessadas em <http://alfaletrar.org.br/>.

produções das crianças eram raras as atividades artísticas. Geralmente, nesse espaço ficavam expostas atividades que tinham o objetivo de sistematizar conhecimentos relacionados ao SEA.

No início do período de observação, as crianças tinham entre cinco anos e cinco meses até seis anos e quatro meses com idade média de, aproximadamente, cinco anos e seis meses. Em relação às suas experiências escolares anteriores, conforme informações fornecidas pelas famílias, das 25 crianças matriculadas, 16 frequentaram creche ou pré-escola, sete estavam frequentando pela primeira vez uma instituição educativa naquele ano (2019) e duas famílias não deram informações.

Considerando as crianças cujas famílias forneceram essa informação, das 16 que já tinham frequentado, anteriormente, alguma instituição educativa, oito ingressaram na pré-escola (aos quatro anos) e o mesmo número chegou a frequentar a creche, sobretudo, o último ano deste segmento. Desse grupo de 16 crianças, cinco chegaram a frequentar uma instituição privada. Assim, a maior parte dos pequenos vivenciou as primeiras experiências escolares na própria escola pesquisada ou em outra instituição pública.

Gostaríamos de chamar a atenção para as sete crianças que nunca haviam tido qualquer experiência na educação infantil até os cinco anos de idade. Destacamos que duas dessas sete crianças ingressaram na instituição pesquisada em meados de 2019, ou seja, não chegarão sequer a completar um ano de frequência na educação infantil. Considerando que o Brasil tornou obrigatória a matrícula dos quatro aos 17 anos em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009c), constatamos, no nosso grupo 5, em 2019, um percentual de 28% de crianças que não teve esse direito garantido. Tendo em vista que são crianças que residem na zona urbana onde, conforme as informações do Censo Escolar³¹, o número de matrículas é maior em relação à zona rural, percebemos o quanto ainda estamos distantes da universalização do atendimento para crianças menores de seis anos. Do ponto de vista socioeconômico, esse dado é ainda mais grave, já que dificilmente

³¹ Os resultados do Censo Escolar 2020 está disponível no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dados de anos anteriores também podem ser acessados no portal eletrônico do órgão: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.

encontraremos crianças de classes sociais mais favorecidas fora da escola aos quatro anos de idade.

Considerando ainda o grupo 5, uma das crianças era acompanhada no contraturno pela professora que realizava o atendimento específico. Segundo a educadora, o laudo médico da pequena indicava dificuldades na coordenação motora em decorrência do consumo de drogas pela sua mãe durante a gestação. Assim, conforme os relatos das educadoras, Gabriela caía frequentemente e apresentava certa rigidez nos movimentos, embora já demonstrasse melhoras significativas em seu quadro. Observei que Gabriela era uma criança muito comunicativa, curiosa e interagia bastante com as outras crianças e também com os adultos.

De modo geral, podemos dizer que as crianças do grupo 5 eram extremamente falantes e muito expressivas também corporalmente. Uma característica forte desse grupo era a necessidade de se movimentar e de falar a todo momento, o que constituía um desafio constante para a professora. Eram crianças que nem sempre aceitavam com facilidade as atividades propostas e, apesar da dedicação da professora em organizar materiais e planejar cuidadosamente as situações, demonstravam enfaticamente quando não estavam interessados e de diversas formas: falando diretamente, caminhando pela sala, abandonando a atividade ou organizando cantinhos para brincar em movimentações que guardavam certo ar de clandestinidade. Eram crianças também muito afetivas e expressavam isso dirigindo palavras de carinho à professora ou a mim e pedindo abraços frequentemente.

Diferentemente da professora do grupo 3, a docente do grupo 5 não tinha apoio de outras educadoras em sala e durante a maior parte do tempo, as crianças ficavam apenas com ela. Como veremos, na rotina do grupo 5, havia apenas dois momentos (de Educação Física e de Informática) que eram coordenados por outros educadores. O Quadro 7 apresenta o perfil da educadora de referência do grupo 5:

Quadro 7- Perfil da professora do grupo 5

Idade	50 nos
Tempo de experiência na docência	23 anos
Tempo de experiência na docência em Educação Infantil	10 anos
Normal Médio	Sim
Graduação	Cursou Pedagogia na UFPE e concluiu, aproximadamente, em 1995.
Pós-Graduação	Cursou Especialização em Educação Infantil, aproximadamente em 2008, na FAFIRE.
Outros turnos de trabalho	Possui dois vínculos efetivos com a Prefeitura do Recife, atuando em duas turmas na mesma escola, sendo um grupo 5 de manhã e outro grupo 5 à tarde.
Ano de ingresso na instituição pesquisada	2019

Fonte: A autora (2022)

Em relação à trajetória profissional, podemos observar que a professora do grupo 5 tinha uma vasta experiência na área de Educação. Além da rede municipal do Recife, ao longo de 23 anos, ela atuou também nas redes estadual e particular de ensino.

No tocante à Educação Infantil, a educadora possui um tempo de experiência significativo, porém, conforme o seu relato na entrevista, esse período foi exercido no início da sua carreira, sendo quatro anos na rede pública e seis na rede particular. O ano de 2019, em que a presente pesquisa foi realizada, marcou o ingresso da professora na instituição e seu retorno a este segmento depois de um longo tempo de dedicação ao primeiro ano do ensino fundamental. O período de cerca de cinco anos atuando como alfabetizadora lhe garantiu uma expertise nessa área e, tendo sido a sua experiência mais recente, os conhecimentos construídos durante esse tempo ganham destaque na sua fala durante a entrevista. Assim, a professora ressalta o compromisso social e a responsabilidade do trabalho que desenvolveu como alfabetizadora e relata com entusiasmo essa experiência que parece ter marcado de maneira muito peculiar a sua trajetória profissional. A docente também desempenhou outras funções por algum tempo (coordenadora pedagógica e integrante da equipe técnica da Secretaria de Educação do Recife), mas afirma que não se identificou com essas funções e preferiu retomar suas atividades como docente.

Ao ser solicitada a mencionar as últimas formações continuadas de que participou, a professora Roberta citou uma formação ofertada pela própria Secretaria de Educação do Recife sobre a temática do brincar. Segundo a docente, foi um encontro pontual com professoras da educação infantil com o objetivo de “discutir sobre o lúdico numa perspectiva teórica e prática”, tema que a professora avaliou positivamente e que, também de acordo com ela, não havia sido oportunizado em formações anteriores, quando atuava no primeiro ano do ensino fundamental. A professora afirmou, ainda, que a formação com foco no brincar, lhe deu ânimo e despertou seu interesse em participar de outros momentos de aprofundamento nesse tema.

Embora as duas professoras participantes desta pesquisa atuassem na mesma instituição, havia especificidades evidentes nas condições concretas de trabalho de cada uma. Como relatamos, a professora do grupo 3 tinha um grupo com um quantitativo menor de crianças, contava com o apoio de uma estagiária (as outras educadoras acompanhavam especificamente as crianças com deficiência) e não acumulava este trabalho com outras atividades profissionais. A professora do grupo 5, por sua vez, enfrentava um contexto que consideramos mais desfavorável por ser docente em dois turnos, o que aumentava a sua demanda de trabalho e por conduzir um grupo com uma quantidade maior de crianças sem educadora auxiliar³².

Por fim, registramos também alguns pontos de aproximação entre as educadoras, dentre os quais destacamos: a dedicação e a responsabilidade com que desempenhavam o seu trabalho, o cuidado com as crianças tanto do ponto de vista das aprendizagens, como também em relação às questões emocionais, afetivas e sociais, o interesse em aprender coisas novas e a disponibilidade em estar constantemente repensando a própria prática. Dessa forma, observamos que as duas professoras participantes desse estudo eram extremamente responsáveis com o planejamento e com a organização de materiais de trabalho com as crianças, em função do que cada uma acreditava ser o melhor encaminhamento para o seu grupo. Elas demonstravam abertura

³² Evidentemente, reconhecemos as peculiaridades relacionadas a cada grupo e é inegável que os pequenos de 3 anos precisam de um acompanhamento mais próximo dos adultos para realizarem algumas ações rotineiras como a ida ao banheiro, o lanche, o manuseio de alguns materiais e para calçarem os sapatos depois do parque, por exemplo.

para renovar a prática pedagógica e buscavam acompanhar as descobertas das crianças em seu processo de construção de conhecimentos.

Salientamos, ainda, que as duas docentes estavam vivenciando o seu primeiro ano de trabalho naquela escola (ver Quadros 6 e 7). Ou seja, estavam construindo, juntas, uma identidade profissional com aquele grupo de educadores e, ambas, pareciam mobilizadas por um esforço de contribuir com o projeto pedagógico da instituição por meio de um trabalho qualificado.

Reconhecendo, portanto, as peculiaridades e as similitudes que constituem os grupos observados, pretendemos discutir, nas próximas seções, as práticas de leitura e escrita vivenciadas do contexto de cada um deles. Dessa forma, a reflexão aqui apresentada não tem como objetivo central a construção de uma análise comparativa da prática das duas professoras. Embora possamos tecer algumas relações entre as experiências observadas nos dois grupos, esclarecemos que esse movimento é realizado no sentido de estabelecer ideias de continuidade ou descontinuidade no processo atravessado pelas crianças ao longo da educação infantil, no caso, entre o ano final da creche e o ano final da pré-escola.



Se algo o exercício de ler e escrever ao lado das pessoas permite é aproximar-se de formas de pensar e de sentir; esquadrihar os modos de expressar-se, de narrar-se e de construir a história pessoal e coletiva, que, pensando bem, está intimamente relacionada com a linguagem. (REYES, 2012, p. 53).

5 QUE SITUAÇÕES ENVOLVENDO LEITURA E ESCRITA FORAM ORGANIZADAS PARA AS CRIANÇAS E PELAS CRIANÇAS DOS GRUPOS 3 E 5?

Como foi anunciado na seção referente ao percurso teórico-metodológico, os dados relativos ao mapeamento das práticas de leitura e escrita, vivenciadas pelos dois grupos, começaram a ser processados ainda na fase da sua produção. Após dois meses de observação (um em cada grupo de crianças) foi feito um levantamento das situações encaminhadas pelas professoras que envolviam a linguagem escrita, organizando-as em quadros que registravam o tipo de atividade e a duração de cada proposta. Tal como previsto na metodologia da pesquisa, esses quadros foram apresentados e discutidos com as professoras na primeira roda de conversa. Posteriormente, também realizamos o mapeamento do segundo mês de observação e mais uma segunda e última roda de conversa com as professoras.

Nesta seção, enfocaremos, inicialmente, os dados desse levantamento das atividades, discutindo as práticas observadas, a frequência, o tempo destinado a elas e as formas de encaminhamento adotadas pelas duas professoras. Em seguida, serão também apresentadas as experiências com a linguagem escrita que foram organizadas pelas crianças, sem o direcionamento das docentes.

Vale destacar que optamos por apresentar primeiramente o mapeamento das atividades e só no capítulo seguinte, analisar a forma como tais práticas foram inseridas nas rotinas dos dois grupos. Dessa forma, buscamos discutir cada situação antes de retomá-las, localizando-as no tempo e costurando a análise com outros fatores do cotidiano.

Também é preciso esclarecer que, considerando as diferentes possibilidades de experiências com a leitura e a escrita no cotidiano escolar, as análises apresentadas neste estudo adotarão as seguintes definições em relação à leitura:

Leitura livre - situações em que **as crianças exploram livros ou outros suportes de escrita** da forma como querem e sabem, sem o controle ou a intervenção direta do adulto. Tais situações podem ser propostas pelas professoras ou vivenciadas por iniciativa das crianças.

Leitura de textos pela professora – situações em que **a professora lê textos** para as crianças, como, por exemplo, as rodas de história.

Leitura de palavras com as crianças – momentos em que **a professora lê palavras solicitando a participação das crianças**, ou seja, fazendo intervenções no sentido de incentivá-las a utilizar seus conhecimentos e refletir sobre os princípios do sistema alfabético durante a atividade de leitura.

Quanto à produção escrita, denominaremos as práticas da seguinte forma:

Escrita coletiva ou produção coletiva de textos – atividade em que, geralmente, **a professora é a escriba do grupo**, ou seja, ela registra/nota o texto elaborado conjuntamente. Eventualmente, as crianças podem ser convidadas a colaborar com o a escrita de algumas palavras do texto.

Escrita de palavras com as crianças - momentos em que **a professora escreve palavras** solicitando a participação das crianças, ou seja, fazendo intervenções no sentido de incentivá-las a pensar sobre certos princípios do sistema alfabético durante a atividade de escrita.

Escrita espontânea – nesse caso, **a escrita é feita pelas crianças, de próprio punho**, da forma como sabe, podendo haver também alguma intervenção do adulto no sentido de desafiá-las a utilizar seus conhecimentos sobre o nosso sistema de escrita para os registros. De acordo com a definição de Monteiro (2014), a escrita espontânea corresponde a

toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas (MONTEIRO, 2014).

Vale anotar que a escrita espontânea, apesar de ser sempre produzida pelas crianças, pode ocorrer a partir de duas situações:

1. Quando o registro é produzido pelas crianças a partir da solicitação do adulto e conta com a sua mediação e acompanhamento, tal como ocorre nas pesquisas de Martins (2014) e Albuquerque e Martins (2020) nas propostas de investigação denominadas pelas autoras de “programas de escritas inventadas” e

2. Quando o registro é feito pelas crianças a partir de seu interesse ou mesmo de uma proposta lançada pela professora, porém sem haver qualquer

intervenção de sua parte nas escritas produzidas. Em outras palavras, são momentos em que as crianças exploram instrumentos de escrita da forma como sabem e querem, como por exemplo, quando a professora oferece papel e lápis durante uma brincadeira de faz de conta em que o registro escrito faz sentido para as crianças ou em outras situações em que elas buscam escrever para atender a alguma motivação própria.

Vale destacar que o registro fotográfico dessas práticas foi utilizado para orientar as rodas de conversa conduzidas tanto com as professoras, quanto com as crianças, tal como também foi previsto na metodologia adotada na presente pesquisa. Vejamos, então, as situações de leitura e escrita propostas pelas professoras Amanda e Roberta aos grupos 3 e 5, respectivamente, ao longo de todo o período de observação.

5.1. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PROPOSTAS PELA PROFESSORA DO GRUPO 3

O grupo 3 seguia uma rotina estruturada a partir de algumas ações que se repetiam cotidianamente e outras que eram mais esporádicas. As crianças entravam na escola acompanhadas por seus responsáveis às 13 horas e se reuniam no pátio onde gestoras e professoras davam as boas vindas e alguns informes. Depois, cada professora seguia para a sala com seu grupo. As crianças chegavam à sala, acomodavam-se nas mesas e recebiam alguns brinquedos enquanto outras iam chegando e se integrando aos grupos. Após esse momento de acolhimento, todos e todas se sentavam em roda para realizarem uma parte mais “estável” da rotina: a agenda do dia, a chamada com cartões de nomes, a marcação do calendário, o “Boa tarde!” (momento musical) e a roda de história. Em seguida, era realizada alguma proposta prevista para aquele dia até as 15 horas, quando, então, era servido o lanche.

Diferentemente do grupo 5, que lanchava no refeitório, o grupo 3 alimentava-se na própria sala. Por volta das 15 h:30, as crianças iam para o pátio e ficavam brincando por, aproximadamente, uma hora ou uma hora e meia e depois retornavam para a sala. Nesse retorno, o grupo ficava alguns minutos no “momento de relaxamento” em que as crianças se acomodavam em

suas cadeiras e, com a luz da sala apagada, a professora passava perto delas fazendo-lhes um afago na cabeça e cantando uma música suave.

Em seguida, geralmente, o grupo começava a se organizar para a saída e, acompanhado pela professora, dirigia-se até o pátio de entrada da escola, onde as crianças ficavam conversando ou brincando até a chegada dos seus responsáveis. Em alguns poucos dias durante período de observação, a professora propôs uma atividade no intervalo entre o relaxamento e a saída.

Quadro 8- Práticas de leitura e escrita propostas pela professora do grupo 3 nos meses de setembro e novembro de 2019

Atividade	Dias de observação																						Total
	1º mês - setembro											2º mês - novembro											
-	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	22
Roda de leitura	X	X			X	X			X			X			X	X		XX			X	XX	13
Seleção de livros de literatura									X				X										2
Leitura livre	X		X					X	X	X		X	X		X								8
Leitura de palavras com as crianças					X			X	X														3
Empréstimo de livros de literatura	X			X	X			X										X					5
Agenda do dia	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20
Chamada	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20
Atividade motora (contorno das letras)	X																						1
Escrita do nome próprio																					X		1
Exploração do alfabeto móvel																					X		1
Escrita espontânea				X																			1
Identificação de letras em texto																						X	1
Produção coletiva de texto										X	XX		X	X		X				X			7

Nota: em alguns dias há mais de uma marcação, indicando a quantidade de ocorrências da atividade.

Fonte: A autora (2022)

Como podemos constatar, a *roda de leitura* ocorreu em metade dos 22 dias de observação e em dois desses dias houve dois momentos diferentes em que a professora leu textos para as crianças, com predominância das histórias. Cabe salientar que em outros dias, não registrados no Quadro 8 houve momentos de contação de histórias³³. Assim, todos os dias o grupo 3 tinha contato com o universo lúdico-simbólico proporcionado pelos textos literários,

³³ Consideramos a contação de histórias uma prática tão importante quanto a leitura e entendemos que a experiência de ouvir uma história contada guarda estreitas relações com a aprendizagem da linguagem escrita, visto que há uma proximidade entre o oral e o escrito nessas situações. Muitas vezes, o adulto conta a história reproduzindo termos característicos dos textos escritos, ampliando o contato das crianças com tal modalidade. Portanto, reconhecemos o potencial da contação de histórias para a construção de conhecimentos sobre a escrita pelas crianças. Entretanto, no mapeamento apresentado no Quadro 8 contabilizamos apenas as situações que envolvem diretamente a leitura e a produção escrita, atendendo aos objetivos propostos na presente investigação.

fossem eles lidos ou contados pela professora. A professora Amanda tinha, claramente, uma intencionalidade na construção de um ambiente que favorecia a interação das crianças com a literatura.

Durante as rodas de leitura, registramos poucas falas da educadora no sentido de chamar diretamente a atenção das crianças para a atividade. Os gestos, a entonação, o movimento do seu corpo, as pausas de suspense durante sua leitura, o olhar de mistério em relação “ao que será que vai acontecer”... captavam inteiramente a atenção das crianças e constituíam uma mediação, entre elas e os livros de literatura, cheia de significado e envolvimento. Vejamos o extrato abaixo, da transcrição de uma roda em que a professora leu o conto clássico da Branca de Neve. Antes de começar a leitura, a professora pegou uma caixa grande, revestida com um papel dourado, sentou-se na roda e iniciou uma conversa com o grupo:

Professora: Olha só! [batendo com as mãos na caixa]. O que será que tem nessa caixa surpresa? [pegando um pandeiro e batendo na perna]. Fecha o olho! [cobrindo os olhos com as mãos].

Crianças: [cobrem os olhos com as mãos].

Professora: Meu Deus! Será que é o lobo mau?! [fazendo uma voz grossa].

Eduarda: Será que é uma cobra?

Professora: Será que é uma cobra? [batendo com o pandeiro na perna].

Elsa: Um tubarão!

Professora: Olha só o que eu vou tirar daqui! [balançando as mãos com ar de suspense]. Posso pegar?

Crianças: Poode!

Professora: Será que vai me morder? Será?! Vou botar a mão [bota a mão dentro da caixa e tira rápido].

Crianças: Aaaahhh! [algumas fazem expressão de espanto, outras riem e outras se abraçam rindo como se estivessem “se protegendo” de algo].

Professora: Lá vou eu! De novo! De novo! [repetindo a ação de botar e tirar a mão da caixa rapidamente].

Crianças: [riem e algumas cobrem o rosto com a mão].

Professora: Agora é pra valer! É um, é dois, é três e já!

Crianças: ... é dois, é três e já! [contam junto com a professora].

Professora: Oooooolha, pessoal! Olha só! [tirando um fantoche da Branca de Neve da caixa].

Lara: A Branca de Neve!

Professora: A Branca de Neve, minha gente! Olá, criançada! Olá, criançada! [mexendo o fantoche, cantarolando e mudando a voz como se transferisse a palavra para a Branca de Neve]. Vocês conhecem essa daqui? [com a sua voz normal].

Crianças: É a Branca de Neve!

Professora: É a Branca de Neve! Será que vai ter mais alguém aqui? [...]

(Transcrição de vídeo, grupo 3, setembro de 2019)

A conversa segue nesse clima com a professora tirando da caixa as outras personagens do conto. Depois disso, ela mostra às crianças o livro *Clássico das Virtudes para Crianças Almofadado*, de Paulo Moura (MOURA, 2017), que é uma coletânea de contos de fada e diz que “nesse livro tem muitas histórias e tem a história da Branca de Neve também”. Amanda deixa os fantoches no meio da roda e começa a leitura com o livro em mãos de frente para o grupo. Ela lê o título e mostra o índice, indicando a página onde começa a história que será lida. A professora conduz a leitura da história interagindo com as crianças e chamando a atenção para as imagens. As crianças, por sua vez, ouvem atentamente e fazem alguns comentários sobre a história. Após a leitura, Eduarda pede para ver o livro e as crianças se revezam na roda para folheá-lo.

Recorrendo ao conceito de ludicidade de Luckesi (2002), podemos dizer que a postura brincante da professora conduziu essa e outras rodas de leitura, observadas no grupo 3, como uma vivência lúdica. Ou seja, o encantamento provocado pela mediação da professora durante a leitura ajuda a conectar o grupo com o texto escrito. Quando as crianças cobrem o rosto com as mãos ou se abraçam “com medo” do que tem dentro da caixa, demonstram que estão envolvidas em um contexto simbólico, intencionalmente construído a partir da ação da professora. Assim, a maneira como ela apresenta o livro faz toda a diferença na partilha de sentidos sobre esse artefato cultural, que é a escrita, mais especificamente, a escrita literária.

No quarto dia de observação do mês de novembro, houve uma roda de leitura e outra de contação de histórias. No momento da leitura, a professora leu cantigas do livro *O tesouro das cantigas para crianças*, uma coletânea de canções populares, escrita por Ana Maria Machado (MACHADO, 2017). As crianças pareciam apreciar esse livro, que foi lido também na roda em outros dias. Como o grupo já conhecia bem o livro, Amanda tinha a prática de abri-lo aleatoriamente e mostrar a ilustração para que elas descobrissem qual era a cantiga que estava naquela página. Portanto, ela não lia o livro todo em um mesmo dia. A educadora lia as cantigas “sorteadas” e depois cantava com as crianças tocando o seu pandeiro. A contação de história que aconteceu nesse mesmo dia foi realizada sob as árvores do pátio da escola (ver Fotografia 10). A professora convidou as crianças levando um baú, um tapete, personagens e

adereços que remetiam à história *Bruna e a Galinha D'Angola*, de Gercilga de Almeida (ALMEIDA, 2011), anunciando, a partir da organização do ambiente, os elementos da narrativa. No final da contação, Amanda apresentou o livro de onde ela tinha lido a história para poder contar ao grupo:

Professora: A história é desse livro aqui ó [segurando o livro]. O título é assim: Bruna e a Galinha D'Angola [lendo e apontando para o título]. Tá vendo Bruna com o vestido vermelho e a galinha cheia de pintinha? [apontando para a imagem da capa do livro].

Elsa: Tia Amanda, eu quero ver!

Professora: Eu vou mostrar como é. Lá vou eu! [...]

(Transcrição de vídeo, grupo 3, novembro 2019)

Amanda continuou mostrando as ilustrações do livro e lembrando os elementos e as cenas da história que ela havia contado. Cabe enfatizar que contar a história em vez de ler, mesmo tendo o livro à disposição, é uma decisão que a professora pode tomar com base no movimento das crianças naquele dia, nos recursos disponíveis, na organização do espaço físico ou nos elementos da própria narrativa. A professora Amanda buscava contemplar em seu planejamento as duas situações, que, em nosso entendimento, são igualmente importantes e impactam positivamente na formação das crianças. No caso dessa situação encaminhada pela professora Amanda, mesmo tendo optado pela contação, ao mostrar o livro no final, a educadora indica para as crianças que a história está registrada por escrito em um suporte e que antes de contar houve uma ação de leitura por parte dela. Essa é uma atitude importante para as crianças do grupo 3, que estão na fase inicial de descobertas sobre a escrita, suas funções e seus suportes.

Fotografia 10- Grupo 3 no momento de contação de história no pátio da escola



Fonte: A autora (2019)

Ainda no domínio da leitura, a professora do grupo 3 propôs outras experiências que favoreciam o letramento literário, como a *organização do cantinho de leitura junto com as crianças, o empréstimo de livros para leitura em casa e a leitura livre*. Uma vez em cada mês de observação, a professora e seu grupo organizaram, juntas, o cantinho de leitura da sala. As crianças selecionaram livros de literatura do seu interesse, dentre os exemplares disponíveis na estante da sala para ficarem expostos no “tronco da árvore da leitura”. A professora havia construído um cantinho na sala colando uma árvore com bolsos transparentes onde ficavam os livros mais acessados pelo grupo durante certo período. No mês de setembro, a proposta lançada foi escolher livros que as crianças achassem que abordavam a temática da natureza, já que elas estavam vivenciando experiências de observação dentro desse tema e explorando, particularmente, a primavera. No mês de novembro, a professora não definiu um critério para renovar os livros que ficariam expostos e as crianças fizeram as escolhas a partir do seu gosto pessoal. Assim, além de participarem ativamente da organização do espaço físico, as crianças também interagem com as obras, folheando, observando, por exemplo, as personagens, as ilustrações, o papel, as cores e levantando hipóteses sobre o tema das histórias.

Fotografia 11- Criança do grupo 3 ajudando a organizar o cantinho de leitura



Fonte: A autora (2019)

O empréstimo de livros foi registrado em cinco momentos no âmbito do “Projeto leitura”. No projeto, uma criança por vez levava uma sacola de pano com um livro escolhido por ela e um caderno onde ela registrava a experiência de leitura junto com a família. No retorno, a criança era convidada a apresentar aos colegas o livro lido em casa. Conforme a educadora, esse momento era muito valorizado por algumas famílias e isso se revelava nos registros. Estrategicamente, Amanda convidava as crianças cujas famílias eram mais participativas para levarem o livro primeiro, de modo que os registros no caderno pudessem encorajar as outras a realizarem a leitura com suas crianças.

No que se refere às situações de *leitura livre*, registramos oito dias em que as crianças puderam escolher livros de literatura para manusearem livremente. Observamos que esses momentos eram propostos, geralmente, quando sobrava tempo ou enquanto as crianças aguardavam a hora do lanche, do recreio ou da saída. Tais situações tiveram uma duração média de, aproximadamente, 11 minutos. As experiências com os livros de literatura nas quais as crianças podiam explorá-los da forma como desejavam eram muito apreciadas por elas. Registramos, inclusive, alguns episódios em que pegavam livros para lerem sozinhas, sem qualquer direcionamento da professora. No segundo dia de observação, por exemplo, durante um momento de brincadeira na sala, as crianças tinham diversos brinquedos à sua disposição, porém algumas escolheram ler livros. Mais adiante, na seção referente às práticas encaminhadas *pelos* crianças, aprofundaremos a reflexão sobre esses momentos.

Nas situações de leitura livre propostas pela professora, apesar do pouco tempo que tiveram para o contato com os livros, as crianças interagiram umas com as outras e com o suporte, criando diferentes arranjos: algumas liam sozinhas, outras em dupla e outras em pequenos grupos. Seja em voz alta ou baixinho, deitadas ou sentadas, no chão ou nas cadeiras, as crianças liam ocupando o espaço da sala, movimentando-se livremente e escolhendo os livros do seu interesse (ver Fotografia 12).

Fotografia 12- Crianças do grupo 3 em momentos de leitura livre



Fonte: A autora (2019)

No primeiro dia de observação no grupo 3, registrei os movimentos das crianças durante os poucos minutos de leitura livre. Na medida em que elas iam terminando de lanchar, a professora Amanda as convidava para escolherem livros de literatura. O grupo permaneceu explorando os livros até a hora do recreio, cada criança à sua maneira, como mostra o relato abaixo:

Algumas crianças, reunidas perto da árvore da história, pegam livros e trocam entre si. João Vitor pega um livro e fica sozinho folheando, bastante concentrado. Ele toca nas imagens e fala, baixinho, coisas que eu não consigo ouvir. Depois de um tempo, ele deita no chão e continua lendo. Angélica senta de pernas cruzadas no chão. Ela apoia o livro no colo para passar a página e depois o segura com as duas mãos, próximo ao seu rosto. Ela olha para o livro descrevendo, em voz alta, as ilustrações. Ela repete esse mesmo procedimento com outros livros. Marshall balança o livro de um lado para o outro olhando para os amigos.
(Diário de campo, grupo 3, setembro de 2019).

Além de constituir espaços para a autonomia das crianças, as situações de leitura livre também guardam uma estreita conexão entre apropriação da cultura escrita e a cultura de pares. Observamos episódios em que as crianças utilizavam os livros para construir cercados, telhados de casinhas, muros e criavam narrativas de faz de conta com as personagens, iniciando uma

brincadeira a partir de um conjunto de significações partilhado pelo grupo, como ilustra o extrato e seguir:

Aproximei-me de um grupo de quatro crianças para observar a brincadeira que se desenvolvia durante o momento de leitura livre, proposto pela professora Amanda enquanto as crianças aguardavam a hora do recreio. Uma delas está atrás de livros enfileirados como se estivesse dentro de um cercado. As demais estão de frente para ela, do outro lado do cercado. Ágata, que está dentro, segura um livro que contém a imagem de um jacaré e imita o som do bicho enquanto faz uma expressão feroz, abrindo e fechando o livro para fazer o movimento da boca do animal dando uma mordida em direção aos amigos, que se afastavam dela emitindo “gritos de medo”. Os amigos voltavam a se aproximar e eram novamente repelidos pelo “jacaré faminto” e, entre risadas e rugidos, a brincadeira se repetia. (Diário de campo, grupo 3, setembro de 2019).

Fotografia 13- Crianças do grupo 3 construindo um “cercado de livros” durante a leitura livre



Fonte: A autora (2019)

Ao analisar o brinquedo como objeto extremo, Brougère (2010) realça o seu conteúdo simbólico, atribuído pelo sujeito que o manipula. É possível observar no episódio descrito acima como o livro, que para o adulto, via de regra, tem outra função, transforma-se no brinquedo e fornece referências para a brincadeira. O universo dos animais ferozes, que remete às ações de morder e fugir, é ativado a partir do livro que passa a ser um suporte para a situação construída pelas crianças, comunicando um esquema de papéis e significações

(o jacaré, os que fogem dele, a linguagem expressa pelos rugidos e pelos gritos de “medo” e a repetição das ações) partilhado pelo grupo.

O episódio apresentado acima evidencia que aos três anos as crianças já são capazes de perceber o livro como espaço de representação do mundo, ou seja, demonstram compreender que os animais, as pessoas e os objetos podem estar representados no objeto livro. Do ponto de vista do desenvolvimento da capacidade de simbolização, tão importante para o processo de conceitualização sobre a escrita, podemos dizer que essa descoberta, favorecida pelo contato com os livros de literatura, é muito valiosa para essa faixa etária.

Outro evento, registrado no terceiro dia de observação, dessa vez envolvendo apenas uma criança, ilustra o sentido lúdico atribuído ao livro em momentos em que os pequenos e as pequenas podem manipular esse suporte livremente:

Tuane está sentada no chão, segurando um livro de literatura. Quando percebe a minha proximidade, ela me mostra o livro e eu inicio um diálogo:

Pesquisadora: O que tu estás fazendo?

Tuane: Bincano.

Pesquisadora: É? Brincando de quê?

Tuane: Bincano de livinho.

Ela olha novamente para o livro e volta a folheá-lo.

(Diário de campo, grupo 3, setembro de 2019).

Como podemos ver, na atividade da criança, brincadeira, leitura e escrita se fundem em uma experiência, não havendo limites claros que marcam cada uma dessas ações, como evidenciou Neves (2011). Nesse mesmo dia, Elsa se senta perto de mim segurando um livro e começa a ler a história. Durante a leitura, ela põe o dedo na boca e passa as páginas do livro, possivelmente, imitando um gesto aprendido com leitores adultos. Ao concluir a leitura, ela diz que agora é a minha vez de ler para ela e pede para trocar de lugar comigo, ou seja, solicita que eu leia a história enquanto ela filma.

Podemos perceber quantas experiências diferentes com a leitura foram criadas e vivenciadas pelas crianças nesse pequeno intervalo de tempo destinado à leitura livre, proposto pela educadora. Como já sinalizamos acima, ao colocar a ponta do dedo na boca antes de passar a página do livro, Elsa nos revela um comportamento mais comum entre adultos que ela, certamente, teve a oportunidade de observar. O mesmo ocorreu em outro episódio em que Lara

lia para três amigos sentados no chão. Ela, sentada em uma cadeira pequena, segurava o livro virado para os seus colegas com uma mão e percorria o dedo sobre o texto com a outra, exatamente como fazia a sua professora durante as rodas de leitura.

Como constatamos, tais momentos favorecem um contexto propício para muitas possibilidades de interação no nível intrageracional, mas também no nível intergeracional, seja com as educadoras ou com a pesquisadora. Por meio da leitura livre as crianças demonstram os conhecimentos construídos no processo de apropriação da prática letrada que se revela como prática cultural, como vimos no episódio protagonizado por Elsa. Cabe destacar que, a professora passou a atuar (observando ou interagindo com as crianças) nos momentos de leitura livre no segundo mês de observação. Isso ocorreu a partir de uma autoavaliação durante a primeira roda de conversa da pesquisa, em que a docente chega à conclusão de que precisava rever sua participação junto às crianças durante a proposta de leitura livre. Vejamos o que foi registrado no diário de campo no primeiro dia do mês de novembro:

As crianças escolhem livros, sentam, folheiam, levantam, trocam livros entre si, pegam outro livro na árvore da história... A professora senta perto de um grupo no chão e pergunta o que as crianças estão lendo, em tom de curiosidade. As crianças se voltam para a professora e começam a contar uma história mostrando-lhe o livro. Inicia-se uma experiência de leitura diferente daquela mais comum. Trata-se de um arranjo interativo invertido, em que as crianças narram uma história para a professora, que escuta atentamente e faz perguntas sobre o livro.
(Diário de campo, grupo 3, novembro de 2019).

Com base nos dados mencionados, constatamos, portanto, que as situações de leitura livre cumprem um papel importante na aproximação das crianças com a linguagem escrita num contexto lúdico-simbólico e, sendo assim, poderiam ocupar um espaço maior na rotina da educação infantil. Além disso, considerando que se trata de uma experiência em que as crianças reproduzem criativamente (CORSARO, 2009) o comportamento do leitor adulto, a leitura livre é também é uma oportunidade importante para a observação e a mediação da professora. No entanto, como já pontuamos antes, observamos que tais momentos ocupam um espaço secundário na prática escolar. Algumas hipóteses podem explicar o pouco tempo destinado à leitura livre nas turmas observadas: 1- falta de clareza sobre o impacto dessa experiência na formação

das crianças e 2- entendimento de que as práticas mais importantes ou efetivas para a aprendizagem das crianças são aquelas direcionadas e controladas pela professora. No entanto, os eventos mencionados evidenciam que a leitura em que as crianças exploram mais livremente os livros, é, também, fundamental para a construção de uma base de conhecimentos no campo da linguagem escrita e também em outros campos da aprendizagem.

No que se refere às práticas de escrita, registramos sete experiências de *produção coletiva de textos* vivenciadas pelo grupo 3, sendo duas delas realizadas no mesmo dia. A princípio é uma quantidade que nos surpreende, já que a produção de textos necessita, tal como recomendado por diversos autores (BRONCKART, 1999; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), de um contexto de interação que dê significado à proposta de escrita, ainda mais em se tratando de crianças tão pequenas. Seis das sete produções foram inseridas no “Boa tarde!” que, como já foi dito, era um momento da rotina vivenciado todos os dias, no qual o grupo cantava músicas na roda. Ainda no primeiro mês de observação, a professora Amanda lançou a ideia de escrever no quadro a lista das músicas que seriam cantadas naquele dia. Ela solicitou que as crianças ajudassem na construção da lista, sugerindo as músicas que seriam anotadas por ela “para não esquecer”. No dia seguinte, Amanda propôs novamente a construção coletiva da lista. Desse dia em diante, as crianças começaram a solicitar a escrita da lista sempre quando chegava a hora do “Boa tarde!”. Na quarta experiência de produção da lista de músicas, já no segundo mês de observação, Amanda convidou as crianças a grafarem no quadro a escolha das canções³⁴. O extrato a seguir ilustra como foi essa experiência:

As crianças estão sentadas no chão em roda e a professora está sentada em uma cadeirinha pequena perto do quadro, onde a lista de músicas está sendo registrada. [...] A professora ajuda as crianças na escrita mostrando as letras que estão no alfabeto, afixado bem perto do quadro ou relacionando as letras da palavra que está sendo escrita à letra inicial do nome de alguém da sala. As crianças demonstram entusiasmo e dizem, euforicamente, que querem escrever a próxima música. A educadora organiza as falas e a vez de quem vai escrever. [...] Quando a lista fica pronta, todos cantam as músicas na ordem em que aparecem no texto e a professora vai riscando o nome de cada canção, perguntando sempre ao grupo qual será a próxima cantiga e incentivando a “leitura” das palavras escritas na lista. Como a lista é pequena (apenas cinco músicas), elas

³⁴ A professora não escrevia precisamente o título da canção, mas uma palavra indicativa, um termo que lembrava a cantiga. Geralmente, era esse termo que as crianças ditavam para ser grafado durante a produção da lista.

acertam com facilidade. Crianças e professora comemoram a cada vez que o grupo acerta a palavra que está registrada. (Diário de campo, grupo 3, novembro de 2019).

Como podemos constatar, a situação de escrita coletiva proposta pela professora tinha um sentido especial para as crianças daquele grupo, uma vez que dialogava com um momento da sua rotina na escola. A lista produzida coletivamente tinha como destinatário o próprio grupo produtor e tinha uma finalidade clara, explicitada pela professora: “não esquecer” as músicas elencadas para serem cantadas naquela tarde.

Ainda sobre essa proposta de escrita coletiva, vimos que a professora também percebe esse momento como uma oportunidade para ampliar o conhecimento das crianças sobre os nomes das letras e a sua forma escrita. Vejamos um trecho extraído de uma das listas produzidas que ilustra essa observação:

[...] Professora: Vai, Eduarda! Faz uma, duas, três, quatro e cinco.
 Eduarda: [faz cinco linhas no quadro, onde serão escritos os nomes das músicas].
 Lara, Júnior, Magali e Cássia: [levantam da roda e se aproximam de Eduarda para observarem o que ela está fazendo no quadro].
 Professora: Agora Lara vai escrever a primeira música [entregando o lápis piloto a Lara]. Peraí, vamos combinar! Qual é a primeira música que a gente vai cantar?
 Uma das crianças: Anel do mar!
 Professora: Ah! A do anel! Aqui ó, nesse tracinho [apontando com o dedo a primeira linha do quadro, feita por Eduarda]. Começa com a letra “A” de Ágata.
 Lara: [escreve a letra “A”].
 Professora: “ene”, agora o “ene” de Natália [dizendo o nome de uma das crianças].
 Lara: [escreve a letra “N”].
 Professora: Agora o “E” de Elen.
 Lara: [escreve a letra “E”].
 Magali: [caminha pela sala e, de vez em quando, aproxima-se do quadro para observar]
 Ágata: [ao ouvir a professora pronunciando a letra do seu nome, levanta e se aproxima de Lara para ver a escrita].
 Professora: Agora o “L” de Lara.
 Lara: [escreve o “L” na linha de baixo].
 Professora: Aqui do lado do “E” [apontando].
 Lara: [escreve o “L” do lado do “E”, conforme a orientação da professora].
 Professora: Eeeeita! Que coisa linda! [Estende os braços para abraçar Lara]
 Lara: [sorri e abraça a professora].
 Professora: Então a primeira vai ser a música do anel [lendo a palavra escrita por Lara].
 Crianças: Eu! Eu! Tia, agora sou eu! [Falando ao mesmo tempo. Algumas se levantam e se aproximam da professora].
 Magali: [senta no colo da professora].
 Professora: Peraí que eu vou chamar outra criança agora. [...] (Transcrição de vídeo, grupo 3, novembro de 2019).

As crianças, mesmo sendo tão pequenas, mostram-se, por sua vez, plenamente engajadas na experiência de escrita, participando da escolha das músicas, alternando a função de escriba com a professora e experimentando (da forma como sabiam) a escrita das letras no quadro. O fato de conseguirem “ler” as palavras registradas trazia uma autoconfiança que, seguramente, tem um impacto positivo nessas primeiras aprendizagens sobre a linguagem escrita. Outro aspecto a ser destacado é que a forma como a professora interage com os meninos e as meninas durante a experiência coletiva de construção do texto evidencia uma concepção de criança ativa que, mesmo sem ler e escrever convencionalmente, é capaz de se envolver em práticas de leitura e escrita e de experimentar essa linguagem à sua maneira. Nesse contexto, as crianças sabem que podem falar, sugerir, concordar, discordar, ler e escrever sem medo de errar. Elas se sentem confiantes porque sabem que a professora não vai repreendê-las, mas encorajá-las nessas experiências.

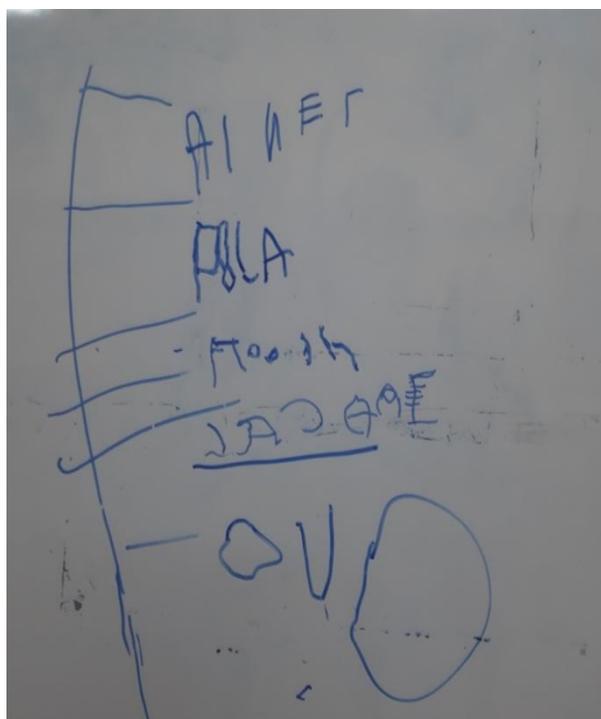
As palavras registradas na lista foram “ANEL”, “PULA”, “FROZEN”, “JACARÉ” E “OVO”. Como podemos ver na Fotografia 14, cada criança que assumiu a função de escriba do grupo, notou os nomes das músicas experimentando o traçado das letras da sua forma, tendo como referência as letras afixadas na parede da sala. Por meio da interação com a professora, elas puderam pensar sobre a função social da escrita e, mais especificamente, do gênero lista, bem como, observar o comportamento de quem utiliza uma lista nas situações mediadas por esse gênero (por exemplo: riscar os itens que já foram realizados, nesse caso, as músicas que já foram cantadas). No âmbito do funcionamento do sistema de escrita, as crianças tiveram a oportunidade de experimentar o traçado das letras, ouvir o nome das letras pronunciado pela professora, relacionando-as aos nomes dos colegas e perceber a direção e o sentido da nossa escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Durante a escrita coletiva das listas, a professora Amanda utiliza o nome das crianças como referência para a produção das letras, pois ela sabe, a partir da prática da chamada, que algumas delas já estabilizaram a escrita do seu próprio nome e do nome dos colegas. A docente também utiliza o alfabeto que está afixado na parede da sala na altura da visão das crianças, próximo ao quadro onde a lista é registrada. Constantemente, Amanda recorre a este recurso para chamar a atenção das crianças para o traçado das letras que

eram utilizadas no registro de cada palavra. Essa mostrou-se uma ação importante, principalmente em se tratando do grupo 3, já que “produzir letras foi sempre mais difícil do que outras tarefas, pelo esforço cognitivo exigido: ao escutar o nome da letra, o aprendiz precisa evocar seu formato e reproduzi-lo” (LEITE, MORAIS ; CORREA, 2020, p. 37).

Assim, em alguns momentos as crianças grafavam as letras que já conheciam sem qualquer apoio e em outros momentos elas produziam a partir de dicas da professora ou copiavam as letras do alfabeto que estava disponível na parede. Notemos que, nesse caso, a cópia fazia sentido para as crianças e tinha um propósito conectado ao uso da escrita com uma finalidade clara para o grupo. Enquanto participavam de um evento de letramento, as crianças experimentavam um sistema de representação, mesmo sem compreender ainda como ele funciona. Elas compartilhavam com o adulto conhecimentos sobre como as palavras que pronunciamos podem ser registradas em um suporte (no caso, o quadro) para serem acessadas em outro momento (a hora de cantar as músicas escolhidas).

Fotografia 14- Lista de músicas produzidas coletivamente pelo grupo 3

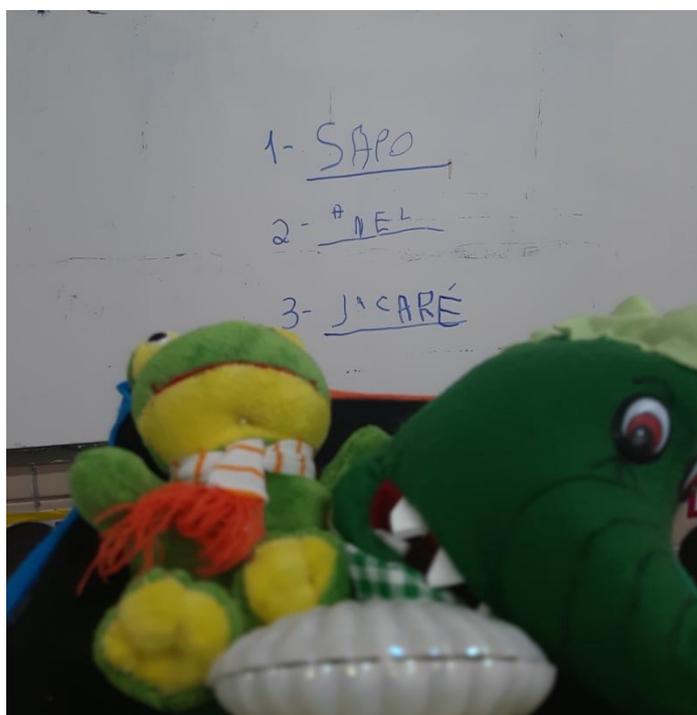


Fonte: A autora (2019)

Quando não havia a produção da lista no “Boa tarde”, as crianças cobravam à professora. Uma das preocupações de Amanda, mencionada na

roda de conversa, era a de não tornar esse momento repetitivo e cansativo. Por isso, na quinta experiência de produção da lista a docente propôs mais uma variação da atividade: ela levou uma caixa de objetos que lembravam músicas que as crianças gostavam (ver Fotografia 15) e sugeriu a produção da lista coletiva a partir daqueles adereços que ela retirava da caixa. Nesse dia, ela também convidou as crianças para registrarem o texto no quadro. Amanda fazia expressão de suspense em relação aos objetos da caixa, aguçando a curiosidade das pequenas e dos pequenos.

Fotografia 15- Objetos utilizados pela professora do grupo 3 como suporte para a produção da lista de músicas



Fonte: A autora (2019)

Sendo assim, a produção coletiva de uma lista de músicas para o “Boa tarde!” foi lançada pela professora e acabou se tornando uma prática do grupo. O tempo médio de duração da escrita das listas foi de, aproximadamente, oito minutos. Ou seja, eram momentos que não exigiam muito tempo de concentração das crianças, pois as listas eram pequenas (com três ou cinco músicas). Nesse curto intervalo de tempo, o grupo vivenciou diferentes possibilidades de aproximação com a escrita e nas seis vezes em que essa prática foi vivenciada, houve uma diversificação das formas de mediação docente, o que contribuiu para que as crianças se envolvessem em cada

situação e solicitassem, recorrentemente, a escrita da lista. A reiteração é um dos eixos das culturas da infância, conforme Sarmiento (2004). É a forma não linear como elas lidam com o tempo e por isso, muitas vezes, repetem ações, característica que os adultos tendem a considerar ilógica já que, a princípio, não tem muito sentido para nós ler várias vezes o mesmo livro em sequência ou assistir várias vezes ao mesmo filme.

A outra situação de produção coletiva vivenciada pelo grupo 3 foi uma reescrita da história *João e o pé de feijão*, que havia sido lida e também contada pela professora. Essa produção durou um tempo bem maior do que as outras (28 minutos). A reescrita coletiva de histórias é uma situação de produção coletiva tipicamente escolar proposta com frequência na educação infantil, ver, por exemplo, estudos de Girão, Lima e Brandão (2007) e Girão (2011). Os estudos mencionados, realizados com crianças de quatro a cinco anos, mostram que nesse tipo de situação os parâmetros da interação (destinatários, finalidade e gênero textual) geralmente não são apresentados ao grupo de maneira clara, mesmo porque, o texto atende a uma finalidade estritamente escolar. Assumindo uma perspectiva sociointeracionista da língua, podemos dizer que as condições de produção de uma reescrita coletiva de história limitam as possibilidades de ampliação dos conhecimentos das crianças sobre os usos de funções sociais da escrita. No caso do grupo 3 da professora Amanda, esse processo não foi diferente. Assim, não houve explicitação de quem seriam os leitores do texto a ser produzido e qual seria a sua finalidade. Ao final da produção, a professora colou o texto escrito em uma cartolina na porta da sala. Do ponto de vista da participação, observamos que um grupo pequeno de três crianças se envolveu efetivamente na atividade. Consideramos, então, que a reescrita coletiva da história demandou um longo tempo das crianças sentadas em um contexto pouco significativo para elas e, portanto, pouco expressivo para uma experiência prazerosa com a linguagem.

A análise das produções coletivas vivenciadas pelo grupo 3 indica que as crianças bem pequenas se interessam e participam desse tipo de situação quando faz sentido para elas, dentro de uma proposta concreta de uso da escrita. Portanto, com essa faixa etária, mais do que a quantidade de produções coletivas, interessam as oportunidades de compartilhar com as

crianças a experiência de escrever em momentos significativos para o grupo, observando as suas reações e ajustando as formas de mediação.

Como vemos no Quadro 8, a *agenda do dia* e a *chamada* são duas atividades permanentes na rotina do grupo e ocorreram em quase todos os dias de observação. Como já mencionamos, a agenda do dia era marcada em um painel com velcro onde as crianças montavam a ordem das ações a serem realizadas com fichas já prontas, a partir do direcionamento da professora. Era uma atividade realizada no início da tarde na roda e, segundo a professora, tinha uma relevância maior para duas crianças com TEA. Era uma prática que essas crianças apreciavam por lhes proporcionar certa segurança. De fato, observamos que Isabel (uma das crianças com TEA) se sentia incomodada quando a ordem prevista no quadro de rotina não era seguida. Ao perceber que uma ação tinha sido antecipada, por exemplo, Isabel imediatamente fazia a alteração da ordem das fichas no quadro.

Entretanto, esse momento da agenda do dia cumpria uma função mais ritualística do que discursiva. Entendemos que a finalidade da agenda é planejar o que será feito e isso não acontecia já que a professora dizia as ações e as crianças apenas pegavam a ficha (que continha uma ilustração representativa da atividade e o nome correspondente) para pregarem no quadro. Não havia uma mediação dialógica que favorecesse a participação das crianças no planejamento da rotina e nem uma reflexão sobre a função do registro escrito dessas ações. A agenda do dia pode ser um momento importante para a escuta atenta e curiosa do adulto e para a expressão das crianças sobre o que elas gostariam de fazer, o que não aconteceu no caso do nosso grupo 3. Planejar (oralmente ou por escrito) e avaliar são ações que podem ser compartilhadas com as crianças na instituição educativa. Contudo, esse encaminhamento depende de uma clareza por parte das educadoras de que as crianças são capazes e têm o direito de contribuir com a (re)organização do tempo, questionando as rotinas que são estruturadas para elas na escola.

A chamada também era realizada na roda do início da tarde. Embora fosse uma prática diária, a professora lançou mão de diversas estratégias de mediação ao longo dos dois meses de observação. A chamada nesse grupo teve uma duração média de, aproximadamente, sete minutos. Nesse curto

intervalo de tempo, a professora encorajava as crianças a reconhecerem a escrita dos seus nomes e dos nomes dos colegas. No início do período de observação, as fichas com os nomes das crianças tinham a foto delas. Nesse momento inicial, o objetivo da chamada é que as crianças entendam que o seu nome, pronunciado pelas pessoas, pode ser registrado por escrito em um papel, utilizando-se marcas específicas que são as letras. Assim, nessa fase, a foto ou um desenho da criança na ficha é um apoio para que a ela possa encontrar o seu nome entre as fichas (BRANDÃO; GIRÃO, 2021a).

A professora Amanda interagia com as crianças durante a chamada de forma que elas percebessem que cada nome tinha uma forma diferente. Por exemplo, ela chamava atenção para a letra inicial e cobria uma parte da ficha desafiando os pequenos e as pequenas a “adivinharem” de quem era aquele nome. No dia 12 do mês de novembro, ao perceber que a escrita do nome próprio já era familiar para a maioria das crianças, mesmo quando ela cobria a parte da ficha onde estava a foto, a professora lançou um desafio para o grupo:

Professora: Eu vou tirar a foto de todo mundo da ficha. E vai ter um desafio pra poder saber como é o nome da criança! [segurando as fichas e uma tesoura com expressão de suspense]. Vou cortar! Ôôôôôô! [cortando a foto de uma das fichas]. De quem é esse nome aqui? [mostrando a ficha, já sem a foto, para o grupo].

Bel: Eduarda!

Professora: Começa com essa letra aqui ó “ene” [apontando para a letra “N” no alfabeto que estava atrás dela, afixado na parede].

Crianças: É Natália! [falam ao mesmo tempo, dizendo o nome que está na ficha].

Professora: Isso! É o nome de Natália!

Natália: [levanta, pega a sua ficha e vai colocar no mural da chamada].

Professora: Vai lá! [dirigindo-se a Natália]. Vou cortar agora a foto da outra criança! [fazendo expressão de suspense]. Vocês estão ficando muito espertos! Estão aprendendo! [cortando a foto da ficha]. Ooolha, essa daqui!

Lara: Alana!

Professora: Começa com a mesma letra de Ágata, mas não é Ágata. É Alana! Alana veio hoje?

Crianças: Não.

Professora: Vou cortar a outra fichaaa [cantarolando e cortando a foto]. E essa daqui de quem é? [mostrando a ficha para o grupo].

Isabel: Eeeeeu! [levantando a mão e indo em direção à professora para pegar a sua ficha e pregar no mural].

Professora: I – sa – bel! [entregando a ficha à criança].

Eduarda: E Ísis! [referindo-se ao nome da filha da professora].

Professora: Isabel e Ísis começam com “i” né, Eduarda?

Eduarda: É.

Professora: I-sabel e Í-sis [frisando o som inicial dos dois nomes]. [...]. (Transcrição de vídeo, grupo 3, novembro de 2019).

A professora não fazia essa reflexão em todos os nomes para não cansar o grupo e por isso a chamada era um momento constante na rotina, rápido e intenso do ponto de vista das interações. Durante as chamadas que aconteceram depois da retirada da foto das fichas, a professora ajudava as crianças que ainda não conseguiam reconhecer a escrita do seu nome. Uma das estratégias utilizadas por Amanda nesses casos era reduzir a quantidade de fichas apresentadas a essas crianças para que elas descobrissem o seu nome dentro de um universo menor de fichas. Assim, Amanda espalhava as fichas no chão em blocos de três e pedia para essas crianças procurarem o seu nome, sinalizando em qual bloco ele estava.

Nos últimos dias de observação, a professora propôs outro desafio na hora da chamada: ela pediu para as crianças pegarem o nome do colega que estava sentado ao seu lado na roda, em vez de pegar a ficha com o próprio nome. Elas pareciam se divertir com essa “troca” sugerida pela professora. A(o) dona(o) do nome ficava querendo ajudar a(o) amiga(o) e a professora dizia em um tom brincante: “Não diz! Não diz! Deixa ele tentar descobrir!”. Ela sempre perguntava se a criança precisava de dica, mas uma boa parte do grupo identificou o nome da(o) colega sem a sua intervenção.

Notamos como a professora foi, ao longo do semestre, oferecendo alguns apoios e os retirando progressivamente para permitir que as crianças se familiarizassem com a escrita e experimentassem diferentes estratégias na apropriação do SEA. Amanda observava atentamente o grupo e ia desenvolvendo esquemas de mediação a fim de favorecer as aprendizagens das crianças por meio das interações com elas e entre elas.

Registramos um momento em que as crianças tiveram a oportunidade de produzir *escritas espontâneas*, ou seja, de escrever da forma como sabiam. Por ocasião do Dia da Proclamação da República em novembro, a professora apresentou às crianças a bandeira nacional, explorando os seus elementos. Depois, ofereceu papéis com as formas geométricas que compõem a bandeira para que as crianças colassem em seus cadernos de desenho e escrevessem, da forma como soubessem, a frase “ordem e progresso”. Amanda observou cuidadosamente os registros das crianças, analisando as diferentes marcas que cada uma produziu. Em outro momento, a professora solicitou que as crianças *escrevessem seus nomes próprios* no caderno de desenho com a

ajuda da ficha. Assim, a docente utilizava os registros que as crianças realizavam no caderno para observar o nível de conceitualização apresentado por elas em relação à escrita.

Ao observarmos os cadernos das crianças, vimos que algumas delas utilizavam todo o espaço da folha com rabiscos, outras faziam bolinhas, tracinhos, marcas que já se aproximavam da forma das letras com linhas retas e curvas e outras até escreviam certas letras na sua forma convencional. De acordo com Soares, “oportunidades de tentar escrever – *escrita espontânea* ou *inventada* – devem ser frequentes desde a educação infantil. Atividades diagnósticas periódicas permitem identificar em que nível de compreensão da escrita está a criança” (SOARES, 2020, p. 61). Portanto, a observação curiosa e respeitosa da professora em relação ao processo de apropriação das crianças sobre a escrita é fundamental.

No que se refere, porém, ao contexto de escrita dessas últimas propostas, questionamos o sentido de reproduzir uma frase ou de copiar o nome próprio no caderno sem uma finalidade clara para as crianças, sobretudo nessa faixa etária. Escrever de próprio punho nessa fase pode ser uma situação não apenas para que as crianças pequenas exercitem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita, mas também para a expressividade e a inventividade. Muitas brincadeiras de faz de conta podem envolver a escrita (fazer listas de compras, escrever receitas médicas, fazer anotações em agenda...) principalmente se houver um ambiente que convide para esse tipo de situação. Outras situações propostas pela educadora ou criadas pelas próprias crianças quando têm papel e lápis sempre à sua disposição, como escrever bilhetes, cartas e cartões de aniversário ou, simplesmente, explorar livremente suportes e instrumentos de escrita também podem ser boas oportunidades para as *escritas espontâneas* num contexto significativo e criativo. Em síntese, considerando as práticas de escrita espontânea observadas, concluímos que esse tipo de proposta poderia ser mais frequente na instituição educativa e em situações mais conectadas com o interesse das crianças.

Em menor frequência do que as práticas que podem ser situadas no eixo do letramento, foram observadas também situações com foco nos conhecimentos relacionados ao SEA. Algumas delas destacando as palavras,

como a *leitura de palavras com as crianças* e outras ressaltando as letras: *atividade motora de contorno das letras, identificação de letras em texto e exploração do alfabeto móvel*.

A leitura de palavras com as crianças foi realizada pela professora no contexto de sequências de atividades sobre um determinado tema. Assim, no mês de setembro o grupo iniciou um conjunto de vivências sobre a primavera, que incluiu leitura de histórias com essa temática e observação dos bichos e das flores no pátio da escola. Em uma dessas ocasiões, a professora propôs a construção de um painel coletivo sobre o tema. Nesse espaço, elas fizeram, então, uma pintura representando essa estação do ano e colaram a palavra PRIMAVERA. A palavra estava impressa em um papel apresentado pela professora. Ela leu com as crianças destacando cada letra da palavra e relacionando com as letras iniciais dos seus nomes próprios. Em seguida, Amanda segmentou a palavra PRIMAVERA, cortando cada letra e pediu a ajuda das crianças para colar as letras no cartaz, chamando a atenção para a importância de seguir uma ordem para formar a palavra.

Ainda nesse contexto, em outro momento, Amanda levou fotos de flores comuns (provavelmente já vistas pelas crianças no dia a dia) e nas fotos havia o nome de cada flor. Ela realizou uma conversa com o grupo para exploração das fotos e também dos nomes das flores. A professora perguntou às crianças quem conhecia aquelas flores, onde tinham visto e também leu com elas cada nome, destacando a letra inicial e relacionando, mais uma vez, com as letras iniciais dos nomes das crianças³⁵, por exemplo: “ixória começa com i de Isabel”. Um procedimento semelhante foi encaminhado pela docente quando, após a leitura do conto da *Branca de Neve e os sete anões*, ela apresentou cartazes com desenhos dos anões e os nomes de cada um.

A *atividade motora de contorno das letras* foi realizada no primeiro dia de observação. A professora entregou a cada criança seu caderno de desenho aberto em uma página onde ela havia escrito a letra inicial do nome da criança para que elas contornassem com tinta, utilizando o dedo (ver Fotografia 16). As educadoras de apoio acompanharam as crianças nas mesas, que concluíram a atividade rapidamente.

³⁵ Vale notar que o foco das intervenções da professora Amanda é sempre o nome da letra e não o som inicial das palavras.

Fotografia 16- Criança do grupo 3 contornando a letra inicial do seu nome com tinta



Fonte: A autora (2019)

A exploração do alfabeto móvel e a identificação de letras no texto também foram atividades propostas pela professora no eixo da aprendizagem do sistema de escrita durante o mês de novembro. Na primeira atividade, a professora propôs que as crianças tentassem formar os seus nomes utilizando o alfabeto móvel. Ela solicitou que os meninos e as meninas pegassem as fichas utilizadas na chamada e distribuiu letras móveis para cada grupo. A docente e as demais educadoras acompanhavam os grupos nas mesinhas. As crianças procuravam as letras que precisavam observando o traçado e falavam quando conseguiam encontrar uma letra do seu nome ou do nome dos colegas: “essa é de Júnior!”. Algumas colocavam a letra em cima da ficha para conferir se o traçado da letra móvel era igual ao da letra da ficha, como mostra a Fotografia 17. Outras formaram o nome rapidamente. Algumas, porém, não conseguiam encontrar todas as letras ou encontravam, mas não percebiam que havia uma ordem a ser seguida, colocando as letras do seu nome numa sequência aleatória.

Amanda interagia com as crianças individualmente, aproximando-se de cada grupinho e fazendo as intervenções necessárias para que as crianças

conseguissem organizar seus nomes. Por exemplo: para algumas crianças ela disponibilizou apenas as letras do nome, excluindo as demais letras do alfabeto, com o objetivo de facilitar sua identificação. Ela também apontava a diferença entre letras com o traçado parecido. Isso aconteceu, por exemplo, quando um pequeno utilizou o “V” de cabeça para baixo no lugar do “A” e quando uma pequena usou o “G” no lugar do “C”. Quando as crianças formavam o nome, Amanda chamava a atenção para o tamanho, a quantidade de letras e se havia letras repetidas. A professora elogiava quando as crianças conseguiam finalizar e elas demonstravam entusiasmo. Aquelas que concluíam, iam fazer outras atividades como brincar com massa de modelar.

Observamos, mais uma vez, como a professora ajustava a sua mediação tendo como aspectos balizadores os conhecimentos de cada criança e o tipo de atividade. Ao tentar formar o próprio nome com o alfabeto móvel, as crianças estavam tendo mais uma oportunidade de construir conhecimentos sobre as letras (nome e traçado), bem como sobre a posição de cada letra na sequência do nome. A atividade também permite que as crianças comecem a fazer certas observações ainda que não tenham explicações para elas. Assim, elas podem notar, por exemplo, que alguns nomes são escritos com muitas letras e outros com poucas ou que em cada nome as letras precisam seguir uma certa ordem. Mais adiante, observações como essas podem gerar questionamentos que impulsionarão a descoberta de alguns princípios que regem a escrita alfabética.

A reflexão metalinguística provocada pela professora Amanda nessa atividade mobilizou aprendizagens que ajudarão as crianças no processo de apropriação do SEA, já que o conhecimento das letras é uma referência importante para a descoberta dos princípios que regem a escrita alfabética, como evidenciou o estudo de Leite e Morais (2020).

Fotografia 17- Criança do grupo 3 formando o seu nome com o alfabeto móvel



Fonte: A autora (2019)

Podemos destacar na postura da professora Amanda, durante a atividade de formação do nome com o alfabeto móvel e também em outras situações como a produção das listas de cantigas, que ela busca observar atentamente três aspectos pontuados por Albuquerque e Martins (2020): 1- as características individuais das crianças, 2- o tipo de tarefa proposto e 3- o contexto da atividade. Ou seja, Amanda busca perceber o que as crianças já sabem e o que ainda não sabem sobre a escrita para pensar em alguns apoios que podem ser oferecidos durante a interação com o grupo. Os estudos de Martins (2014) e Albuquerque e Martins (2020) mostraram que oferecer esses suportes e ir, progressivamente, retirando-os, como fez Amanda na prática da chamada ao longo do semestre, ajuda nas aprendizagens e no desenvolvimento da autonomia das crianças pequenas no domínio da linguagem escrita.

A *identificação de letras no texto*, por sua vez, foi proposta no final de novembro, depois da leitura da letra de uma música natalina, que as crianças apresentariam no encerramento do ano letivo da escola. O texto estava escrito

em um papel grande e a professora pediu para as crianças localizarem a letra inicial do seu nome naquele cartaz.

Partindo de uma concepção de criança como sujeito ativo, produtor de cultura e que interage com o mundo através de uma relação marcada pela inventividade e curiosidade, pontuamos algumas tensões nessas últimas atividades descritas. Contornar letras com lápis, tinta, bolinhas de papel ou outros materiais é uma atividade para o desenvolvimento da coordenação viso motora que faz parte da tradição escolar e ainda é muito frequente nessa faixa etária.

No grupo 3, esse tipo de proposta ocorreu em apenas um momento, em dois meses de observação, mas é importante ressaltar que o trabalho de cópia ou treino das letras isoladas e de padrões silábicos é, ainda, muito comum (ver, por exemplo, SILVA, 2018), esvaziando a experiência com a linguagem da sua função que é, essencialmente, social e cultural. A identificação das letras iniciais do nome próprio em um texto, embora inserida em um “contexto” de festa natalina não guarda uma conexão com a função daquele texto. O registro da música tinha o objetivo de que as crianças se familiarizassem com a sua letra de modo que pudessem apresentar para os amigos e familiares no evento de encerramento. Ao solicitar que elas localizem as letras iniciais dos seus nomes no texto, a professora se afasta de uma proposta significativa para as crianças em que a função social da escrita é enfatizada e transforma a atividade em um desafio perceptual pouco relevante para as crianças do grupo 3.

Portanto, a experiência com a chamada, a exploração do alfabeto móvel, bem como, a leitura e a escrita de palavras do universo de interesse das crianças mostram maior potencial para seu envolvimento com os conhecimentos relativos aos princípios do SEA nessa fase inicial. A própria interação entre as crianças e delas com a professora foi mais intensa nessas situações, como indicaram os fragmentos dos diálogos apresentados, oportunizando uma experiência compartilhada com a linguagem escrita e suas características.

Em síntese, por meio do mapeamento das práticas de leitura e escrita encaminhadas pela professora no grupo 3 e da análise qualitativa dessas

práticas foi possível identificar quatro aspectos que merecem destaque. São eles:

1. As experiências que mantiveram maior organicidade com o universo lúdico-simbólico, seja no eixo do letramento ou da apropriação do SEA, priorizaram a participação das crianças e uma postura docente que estimulava as interações entre o grupo, bem como o encantamento pela palavra escrita. São exemplos dessas experiências, as rodas de leitura literária, a leitura livre, a organização conjunta dos cantinhos de leitura, a chamada, a produção coletiva das listas de música e a exploração do alfabeto móvel para a formação dos nomes das crianças;

2. A professora organizou propostas que proporcionavam aprendizagens tanto das práticas sociais de leitura e escrita quanto de conhecimentos relacionados à notação escrita com as referências metodológicas de que dispunha, revelando contradições em relação às concepções de criança e de aprendizagem nos dois eixos do trabalho pedagógico com a linguagem escrita;

3. Durante os momentos de descobertas sobre o SEA, a mediação docente priorizou a identificação da forma e do nome da letra inicial das palavras, associando-a, na maioria das vezes, às letras iniciais dos nomes das crianças. Assim, não foram registrados momentos em que a professora chamou a atenção das crianças para as rimas ou sons iniciais (no nível da sílaba) das palavras, unidades sonoras mais perceptíveis para as crianças nessa fase inicial;

4. A dificuldade de vincular propostas de ensino com experiências brincantes e significativas não está restrita ao trabalho com a linguagem escrita, sendo observada também em outros campos da prática docente, como constataremos mais adiante.

Vale notar, ainda, que a articulação entre os eixos do letramento e da apropriação do SEA aconteceu na prática da professora Amanda por meio de situações diferentes que enfatizavam um ou outro aspecto da linguagem ou mesmo dentro de uma mesma proposta de atividade. Essa integração foi construída, por exemplo, de maneira interessante durante a produção coletiva das listas de música, prática em que professora e crianças foram construindo de forma dialógica e criativa uma experiência em que compartilharam conhecimentos relacionados à função da lista e também a certos princípios da

escrita alfabética (como o nome e traçado das letras e a direção e sentido da escrita).

A presença de práticas pouco significativas no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita e à participação das crianças, possivelmente, sinaliza lacunas na formação docente, em especial, no eixo da apropriação do SEA. Na introdução deste trabalho apresentamos dados que evidenciam uma discussão mais ampla e “autorizada” pelo campo da educação infantil das práticas de letramento, o que faz com que as professoras tenham mais referências teóricas e metodológicas para a construção da sua prática nesse eixo. Contudo, uma expectativa das famílias das crianças em relação à alfabetização já começa a se consolidar no grupo 3 e isso fica claro na fala da professora Amanda:

Amanda: Na creche, a gente não tinha essa prática de caderno de atividade, tarefa, né? [referindo-se à creche onde ela trabalhou anteriormente]. A gente fazia muito mais atividades coletivas de confecção de cartaz. Na creche que eu digo era com as turmas de grupo 2, né? Então, eu não tinha experiência e eu tinha medo justamente de colocar atividades que fossem daquela época de mimeografar, essas atividades assim... [referindo-se ao início do trabalho com o grupo 3 na instituição atual]. Eu sei que a gente precisa trabalhar a motricidade fina, mas... De que maneira fazer isso? Eu tinha essa preocupação. Eu confesso que hoje está clareando, né? Mas não tá totalmente claro pra mim que tipo de... Eu tô tentando montar um... como é que eu posso dizer? Uma lista, não sei, um acervo pra ter, pelo menos, alguma coisa que eu possa ter um norte, né?

Pesquisadora: Você, particularmente, acha que fichas de atividades [referindo-se a tarefas com lápis e papel] são necessárias no grupo 3? Independentemente da pressão das famílias, você acha que é necessário?

Amanda: Então, no grupo 3 a gente não manda pra casa, mas os pais perguntam se estão fazendo na escola. Eu acho que é necessário sim. Sabe por quê? Porque eu temo que elas não tenham essa vivência agora e quando chegar no grupo 4 tenham em casa e na classe. Imagina? É muito agressivo! Eu não acho que é uma coisa que tem que ser trabalhada todos os dias muitas atividades. Tem que ser dosado. Vamos dizer, três dias na semana, a gente fazendo uma atividade mais leve, eu acho que é preciso esse contato.

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019).

Essa preocupação da professora já tinha sido anunciada na entrevista individual, antes mesmo de iniciarmos as observações. Percebemos em sua fala que há certa pressão por parte das famílias e uma insegurança que se instala no trabalho da professora por não ter acesso a referências teóricas ou práticas de como lidar com essa questão. Essa ausência de discussão sobre o

processo de alfabetização na educação infantil tem sido pontuada por Brandão (2009, 2021) e Brandão e Leal (2010, 2013). Segundo as autoras, faltam boas referências sobre o que propor e como intervir quando se trata do eixo da apropriação do SEA com crianças menores de seis anos. Ao comentarem, por exemplo, sobre o trecho que aborda a linguagem escrita no documento das DCNEI (BRASIL, 2009b), Brandão e Leal (2013, p. 141) destacam que: “...enquanto no eixo do letramento se dão algumas pistas sobre o que pode ser feito, no eixo da alfabetização se diz apenas o que *não deva ser feito*. Podemos entender assim que a educação infantil deve dar ênfase apenas ao letramento?...”. Considerando o quarto aspecto mencionado anteriormente, entendemos que precisamos fortalecer a concepção de criança e de educação infantil, discutindo ampla e abertamente sobre alfabetização, letramento e os demais eixos do trabalho com as crianças, já que, no contexto pesquisado, contradições pedagógicas parecem atravessar todos os campos da experiência.

Voltando ao mapeamento das atividades observadas no grupo 3, não foram registradas fichas com lápis e papel para o trabalho com a linguagem escrita. Porém, esse tipo de atividade foi proposto para aprendizagem de conhecimentos matemáticos e para colorir desenhos já prontos. Entramos aqui no quarto aspecto que destacamos na síntese feita anteriormente, isto é, o fato de que as tensões e contradições extrapolam as experiências com a linguagem escrita e parecem estar relacionadas às concepções de criança e de educação infantil. Apesar de todo o movimento no campo teórico no sentido de reconceitualizar a “criança” e a “educação das crianças”, é possível observar o quanto na prática essas concepções mais atuais ainda ocupam um lugar de fragilidade.

Durante o período de observações no grupo 3 foram registrados deslocamentos entre práticas que revelam uma concepção mais inovadora de criança no espectro defendido pelos Estudos da Criança e práticas ainda sedimentadas na ideia de criança passiva ou incapaz de inscrever no meio social um modo próprio de pensar, agir e se expressar. Foram observados, por exemplo, momentos em que a professora solicitava que todas as crianças sentassem encostadas na parede com “pernas de borboleta” para prestarem atenção em uma ação realizada por ela ou para aguardarem a vez de pintar um cartaz coletivo. A ausência de experiências de criação artística nas quais as

crianças pudessem se expressar livremente utilizando materiais diversos ou a partir da própria linguagem corporal, também chamou a nossa atenção. Como discutiremos mais adiante, ao analisar a rotina do grupo 3 os momentos de desenho e pintura eram fortemente marcados pela diretividade do adulto educador.

A fala da professora Amanda no extrato apresentado anteriormente mostra a presença, ainda forte, de uma prática pedagógica voltada para etapas posteriores (quando ela menciona sua preocupação com as demandas do grupo 4). Mais uma vez, ressaltamos a importância da formação das professoras e da reflexão sobre a prática para o fortalecimento de uma pedagogia da infância, que considere as especificidades da criança em suas potencialidades. A partir desse fortalecimento, as professoras terão mais condições de dialogar com as famílias e com seus pares, bem como, de tomar decisões práticas em direção à construção de um ambiente aberto às crianças e às suas formas de comunicação, configuradas numa lógica expressamente criativa, cinestésica e brincante.

Retomando as práticas de leitura e escrita, consideramos que no grupo 3 as crianças podem, através de experiências significativas e compartilhadas, envolver-se em situações de uso da língua e também situações que possam despertar e ampliar a curiosidade em relação às letras, às palavras, aos diferentes tipos de registro gráfico (palavras, desenhos, sinais...), sempre em contextos que façam sentido para o grupo. No nosso entendimento, o grupo 3 corresponde a uma fase em que a experiência compartilhada dá o tom e o sentido do trabalho com a linguagem escrita. É a experiência das crianças, seus interesses, sua curiosidade que orientam a prática pedagógica nesse momento. Porém, a mediação da educadora é fundamental na construção de um ambiente que convide a práticas diversificadas de exploração dessa linguagem.

Nesse sentido, considerando o contexto pesquisado, destacamos, mais uma vez, o pouco espaço para um contato mais livre das crianças com a leitura e com a escrita e a ausência da leitura de poemas e da brincadeira com os textos da tradição oral (cantigas, parlendas, quadrinhas...) que trazem a musicalidade tão apreciada pelas crianças e tão importante para que elas comecem a perceber os segmentos sonoros das palavras. Essa necessidade

de diversificar mais a leitura dos textos foi, inclusive, pontuada pela professora Amanda na primeira roda de conversa, quando ela analisava a sua prática. Por fim, ressaltamos a postura respeitosa da professora ao acompanhar o processo de conceitualização das crianças sobre a escrita e a sua facilidade em interagir com o grupo, lançando mão de uma postura lúdica e de uma mediação ajustada às necessidades de cada criança.

Concluindo, no conjunto geral das experiências vivenciadas pelo grupo 3 ao longo de todo o período de observação, podemos dizer que algumas práticas de leitura e de escrita favoreceram o rompimento com concepções mais tradicionais, de forma até mais expressiva do que em outros campos do trabalho pedagógico. O encantamento durante a leitura de histórias, a participação das crianças na produção coletiva de textos, a curiosidade sobre seus nomes próprios (alimentada pela mediação da professora) durante a chamada e as múltiplas experiências leitoras nos momentos de leitura livre (ainda que em períodos de curta duração) são alguns exemplos que reforçam essa afirmação.

Portanto, ponderando-se as questões mencionadas, paradoxalmente ao que se costuma dizer sobre o trabalho com a escrita nessa faixa etária, no contexto do grupo 3 pesquisado, foram justamente algumas das práticas no campo da escrita que permitiram a observação sensível do adulto e o envolvimento das crianças em experiências significativas de aprendizagem, sinalizando uma possibilidade de superação das contradições na concepção de criança, no sentido da afirmação de uma pedagogia da infância, ainda a ser consolidada.

Assim, mesmo diante das cobranças das famílias, que já começam a surgir no grupo 3 e a resposta da professora com práticas embasadas em referências mais conhecidas, que fazem parte da tradição escolar, em muitos momentos da observação, constatou-se que a forma como a professora conversava com as crianças, lia as histórias, apresentava os livros, fazia perguntas e destacava curiosidades sobre os registros escritos revelava um jeito todo especial de envolvê-las em um ambiente mágico em que a escrita e a imaginação conviviam harmoniosamente.

Entendemos, porém, que para que esse envolvimento aconteça de forma mais consistente na prática é necessário que se discuta abertamente

sobre a linguagem escrita ao longo de toda a educação infantil, aproximando-se das situações concretas vivenciadas nas instituições e considerando a pluralidade das culturas escolares. Entendemos que o aprofundamento dessas reflexões pode contribuir para que as educadoras construam suas próprias referências sobre o que não fazer, sobre o que fazer, o porquê fazer, como fazer e quando fazer, em face dos desafios que se impõem entre a necessidade de revisão da concepção de criança e a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido com elas.

5.2. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PROPOSTAS PELA PROFESSORA DO GRUPO 5

Assim como o grupo 3, o grupo 5 tinha uma rotina estruturada com algumas ações permanentes e outras esporádicas. As crianças chegavam às 13 horas e entravam no pátio, acompanhadas de seus responsáveis. Depois da recepção no pátio pelas gestoras e professoras, o grupo seguia para a sua sala com a educadora. Cada criança se sentava na sua carteira e aguardava até que boa parte do grupo tivesse chegado. Enquanto isso, ficavam sentadas conversando entre si.

Por volta das 13 horas e 15 minutos, todos e todas formavam uma roda, sentados/as no chão, e a professora iniciava a agenda do dia, seguida da chamada e da roda de leitura. Na segunda-feira, antes desse momento, acontecia uma roda de conversa, em que professora e crianças falavam sobre o que fizeram durante o final de semana e outros assuntos. Depois, as crianças voltavam para as suas carteiras para realizarem alguma atividade, que se estendia até as 15 horas e 30 minutos, horário em que se dirigiam até o refeitório para o lanche e depois para o recreio. Discutiremos mais adiante sobre o recreio do grupo 5, mas adiantamos que quando havia esse momento, o tempo de duração variava em função da agenda prevista para o dia. Ao retornarem do pátio, a professora propunha outra atividade e esse momento perdurava até a hora da saída. Às 17 horas tocava o sino anunciando a saída e o grupo se dirigia até o pátio de entrada com a professora para aguardar a chegada dos seus responsáveis.

Podemos dizer que, tanto no grupo 3 quanto no grupo 5, as rotinas tinham uma parte inicial mais estável, ou seja, que se repetia diariamente e outra parte mais diversificada. No entanto, a organização do tempo diário dos dois grupos era muito diferente. Na rotina semanal do grupo 5, havia horários específicos em que as crianças ficavam com outros educadores em outros espaços. Na terça e na quinta-feira, o grupo ia para o pátio central da escola com um professor de Educação Física³⁶ para fazer atividades de movimento (corridas, saltos, circuitos, cambalhotas em tatames, dentre outras). Nesse intervalo, a professora Roberta aproveitava para organizar o espaço da sala ou o material para alguma atividade. Na quarta-feira, as crianças tinham um momento de informática com o acompanhamento de uma professora vinculada à Prefeitura do Recife. A metade do grupo se dirigia para um contêiner localizado na entrada da escola com essa educadora e lá ficavam por cerca de 30 minutos, enquanto a outra metade do grupo permanecia na sala com a professora Roberta. Depois que o primeiro grupo retornava, havia uma permuta de atividades.

Ditas essas informações mais gerais sobre a rotina do grupo 5, vejamos o registro das práticas de leitura e escrita encaminhadas pela professora Roberta ao longo dos dois meses de observação:

³⁶ O professor de Educação Física desenvolvia atividades esportivas em um parque público que ficava próximo à escola e se disponibilizou, a partir da solicitação das gestoras, a realizar esse trabalho com as crianças dos grupos 4 e 5. Portanto, não se tratava de um servidor vinculado à Prefeitura do Recife.

Quadro 9- Práticas de leitura e escrita propostas pela professora do grupo 5 nos meses de setembro e novembro de 2019

Atividade	Dias de observação																																Total		
	1º mês - agosto																2º mês - outubro																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	32		
-					X	X																													
Roda de leitura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					X	XX	X	X	X		X	XX		
Localização de palavras no texto														X																					
Leitura/escrita de palavras com as crianças																										X					X				
Escrita dos nomes das crianças	X																																		
Agenda do dia		X				X	X	X		X						X				X						X		X	X	X					
Chamada		X	X					X																											
Atividade com lápis e papel		X	X	X	X		X	X	X	X	X				X					X	XX						X		X						
Jogo de reflexão sobre o SEA		X	X																																
Leitura livre			X	X																															
Análise fonológica no quadro							X																						X		X				
Análise fonológica – proposta das casinhas										X																			X						
Empréstimo de livro de literatura						X				X			X								X	X													
Produção coletiva de texto						X																	X												

Nota: em alguns dias há mais de uma marcação, indicando a quantidade de ocorrências da atividade.

Fonte: A autora (2022)

Como podemos observar, a *roda de leitura* era vivenciada diariamente no grupo 5, sendo realizada, em alguns dias, mais de uma vez. A professora Roberta selecionou textos diversificados para esse momento, priorizando os livros de literatura infantil, mas também contemplando textos do cancioneiro popular (cantigas, parlendas, adivinhas, trava-línguas), poemas, textos instrucionais, informativos e reportagens, cujas temáticas estavam relacionadas a outras atividades propostas por ela. Enquanto lia, Roberta interagia com as crianças, levantando questões no intuito de tentar ajudá-las a compreender os textos. Nesses momentos, as crianças também puderam compartilhar com a professora a leitura em diversos suportes: cartazes confeccionados por ela, caderno MindLab³⁷, jornal e os livros literários, sendo esses últimos os mais presentes.

³⁷ Material que faz parte do Programa Mente Inovadora da Prefeitura do Recife e inclui Livro do Professor com orientações, dois Livros do Aluno para crianças de quatro anos e dois Livros do Aluno para crianças de cinco anos, além de um kit de jogos. Segundo o texto introdutório do Livro do Aluno, o material pretende contribuir para o “desenvolvimento e formação de estratégias de pensamento e habilidades para a vida através de jogos de raciocínio”, a partir de uma “metodologia única e inovadora” que poderá contribuir para uma melhoria significativa dos resultados em avaliações de matemática e linguagem. Para mais informações consultar o site: <https://www.mindlab.com.br/>.

Na hora da roda, a professora estendia um tapete florido no chão, que ela chamava de “tapete mágico”, para que as crianças pudessem sentar. O tapete anunciava o momento da roda e criava um ambiente especial para a leitura. A docente levava alguns livros de literatura infantil que ela selecionava do seu próprio acervo e também utilizava os muitos títulos disponíveis na sala. No 18º dia de observação, as crianças acompanharam a leitura tendo em mãos o livro *Meu pião*, de Denise Rochael (ROCAHAEL, 2019), lido pela professora. Havia um exemplar para cada uma, de modo que elas puderam experimentar uma forma diferente de compartilhar a leitura, como mostra a Fotografia 18. Durante a leitura da professora, elas observavam as ilustrações de perto e passavam a página conforme a leitura ia fluindo.

Fotografia 18 - Grupo 5 em roda de leitura



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 19- Alguns livros de literatura lidos nas rodas de leitura do grupo 5



Fonte: A autora (2019)

A mediação da professora nas rodas demonstrava uma intencionalidade em propor momentos de fruição lúdica, mas também de desenvolvimento de habilidades de compreensão dos textos lidos. Havia, ainda, alguns momentos em que a docente proporcionava reflexões acerca do SEA, sobretudo nos textos que continham rimas e aliterações (textos da tradição oral ou poemas). Um procedimento utilizado por Roberta com alguns textos desse tipo consistia em reproduzi-los em uma folha de papel grande e plastificá-los com o objetivo de propor, em momentos posteriores à roda, a atividade de *identificação de palavras no texto*. Nesse procedimento, as crianças eram solicitadas a circular com lápis piloto, as palavras citadas pela docente, tal como ocorreu no 14º e no 29º dias de observação quando o grupo explorou letras de cantigas populares que já haviam sido lidas, cantadas e dançadas em outros momentos e que as crianças já conheciam de cor. O texto plastificado, reproduzido em letras grandes de imprensa maiúscula, permitia que as crianças tentassem identificar as palavras a partir das pistas de que dispunham e também daquelas fornecidas pela educadora. Não havia um clima marcado pelo medo de errar e as crianças demonstravam autoconfiança, pois já sabiam o texto de cor e, caso confundissem, poderiam apagar e refazer quantas vezes quisessem.

Ao discorrer sobre o papel dos textos da tradição oral nas aprendizagens sobre a escrita, especialmente na prática pedagógica com crianças pequenas, Araujo (2016) argumenta que esses gêneros são privilegiados para aprender a ler e a escrever, tendo em vista que aguçam a sensibilidade que as crianças já têm sobre as sonoridades, facilitando a reflexão sobre a dimensão sonora da língua. Para a autora,

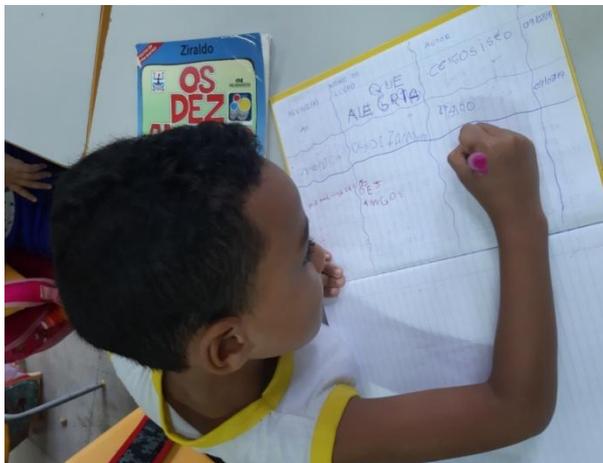
as aprendizagens linguísticas e discursivas se dão, nesse caso, no bojo mesmo das funções poética e lúdica próprias aos gêneros da poesia oral, nos quais se evidencia a aproximação entre o espírito lúdico e os elementos poéticos. Desse modo, sua exploração linguística, pedagógica, deve resguardar essa natureza lúdica e estética. Brincando, ampliando o repertório de textos que se sabe de memória, e refletindo sobre as sonoridades em situações lúdicas, muitos aspectos linguísticos da aprendizagem da escrita podem ser favorecidos na educação infantil (ARAUJO, 2016, p. 2335).

Sendo assim, a autora também reforça a importância de que qualquer trabalho mais sistemático de reflexão sobre a escrita envolvendo os gêneros orais seja precedido pela vivência lúdica, de forma coerente com a função desses gêneros que é, primordialmente, brincar, como fez a professora Roberta. Nessa perspectiva, os textos do cancionário popular podem contribuir para estreitar as relações, não apenas entre oralidade e escrita, mas entre a aprendizagem dessas duas modalidades e a brincadeira. São gêneros que as crianças memorizam facilmente, permitindo a construção de conhecimentos sobre a escrita alfabética num contexto lúdico. São textos, portanto, que favorecem a autonomia das crianças nessas primeiras explorações sobre o registro escrito numa fase em que elas ainda não leem nem escrevem convencionalmente.

Assim como o grupo 3, o grupo 5 também tinha uma dinâmica de *empréstimo de livros* de literatura, por meio do “Projeto Mala de Leitura”. Durante as observações, foram registrados cinco momentos em que as crianças escolheram livros, dentre os títulos disponíveis na sala, para a leitura em casa, junto com suas famílias. Havia um caderno de registro, não da experiência de leitura, como acontecia no grupo 3, mas dos dados referentes ao empréstimo - data, nome da criança, título do livro e nome do(a) autor(a). A data era anotada pela docente e as demais informações, pelas crianças. A escrita no caderno de empréstimo tinha uma função clara para o grupo no contexto do projeto, sendo também uma situação significativa para as crianças

do grupo 5 escreverem o próprio nome e praticarem o traçado das letras (com ou sem a ajuda da ficha do nome ou do próprio livro como material de apoio).

Fotografia 20- Criança do grupo 5 registrando um empréstimo de livro de literatura no caderno



Fonte: A autora (2019)

A ideia do caderno de empréstimo envolveu, de forma pertinente, as crianças em uma prática de escrita, todavia consideramos que o registro das vivências em casa (quer oralmente, por escrito ou por meio de desenhos) seria uma alternativa interessante para o resgate desses momentos com o grupo. Afinal, a experiência extraescolar vivenciada individualmente, quando relatada e compartilhada torna-se viva, integrando-se a outras experiências e constituindo uma memória de leitura coletiva importante no processo de formação de leitores.

Fotografia 21- Criança do grupo 5 escolhendo um livro para ler em casa



Fonte: A autora (2019)

Outra prática de leitura identificada foi a *leitura livre*, ainda que tenha sido registrada em apenas dois momentos ao longo dos dois meses de observação e com duração restrita a cinco e sete minutos. Além do tempo muito reduzido, o próprio encaminhamento da situação também não favoreceu uma experiência em que as crianças pudessem, de fato, escolher livros, trocar, conversar, folhear, observar, brincar... Da primeira vez, a professora pediu para que elas fechassem os livros escolhidos e prestassem atenção em outra leitura que ela realizaria da letra da música *O pato*, de Vinícius de Moraes. As crianças, porém, pareciam estar mais interessadas no livro que escolheram, o que demandou um esforço da docente para atrair sua atenção. Depois da leitura da professora, quando o grupo finalmente pode explorar os livros que tinham em mãos, faltava pouco tempo para a hora do lanche e a atividade precisou ser interrompida. Da segunda vez em que observamos uma oportunidade de leitura livre, o grupo estava realizando uma atividade com lápis e papel e a professora Roberta convidou aquelas crianças que já haviam concluído para escolher livros de seu interesse. A atividade com lápis e papel, no entanto, demandou muito tempo e nem todas as crianças puderam desfrutar da escolha e leitura dos seus livros preferidos. Nesse dia, pude me aproximar de Saulo, que havia conseguido escolher um livro pelo qual parecia estar bastante interessado. Depois de observá-lo um pouco, ocorreu um breve diálogo que me pareceu interessante registrar:

Pesquisadora: Que livro tu estás lendo?

Saulo: Da casa sonolenta.

Pesquisadora: Eita! Eu tenho esse livro na minha casa.

Saulo: Eu gosto dele o tempo todo.

Pesquisadora: É? Por quê?

[silêncio]

Violeta: [aproxima-se de Saulo e pede o livro ao ver que ele está folheando a última página].

Saulo: Preciso ler aqui! [pegando o livro e indo para outro lugar]. A casa sonolenta... [retornando à capa do livro e lendo o título].

(Diário de campo, grupo 5, agosto de 2019).

Nesse breve episódio, entre a fala, o silêncio diante da tentativa de diálogo com a pesquisadora e o deslocamento no espaço, que comunica a recusa ao pedido da colega, Saulo demonstra, ainda que por um motivo não revelado, um grande interesse pelo livro que escolheu. Aquele momento era importante para ele, já que era uma oportunidade de observar o livro que ele gostava “o tempo todo”. Na nossa rápida conversa não foi possível apreender

porque esse livro lhe tocava tanto. Porém, podemos avaliar, com base no mapeamento das práticas, que o tempo disponível na rotina do grupo 5 não favorecia um espaço de vivência íntima com a literatura, igualmente importante para as crianças.

Novamente, ressaltamos a necessidade de reconceitualização teórica sobre a prática da leitura livre de forma a refletir sobre a sua função na formação dos pequenos leitores e das pequenas leitoras, bem como sobre os arranjos interativos nesses momentos, o papel do adulto educador e o espaço que essa prática merece ocupar no cotidiano escolar.

Fotografia 22- Crianças do grupo 5 em momentos de leitura livre



Fonte: A autora (2019)

No segundo mês de observação, a professora Roberta requalificou o cantinho onde ficavam os livros de literatura. Ela se mostrou preocupada com a estética desse espaço e aproveitou as caixas dos aparelhos de ar condicionado que foram instalados na sala para construir um cantinho de leitura mais atrativo para as crianças. Roberta também começou a mudar os livros que ficavam

expostos, contemplando as temáticas que estavam sendo abordadas no grupo (a primavera e as relações étnico-raciais, por exemplo). Apesar desse cuidado com o espaço de leitura, não foi registrado nenhum momento de leitura livre nesse segundo mês de observação.

Fotografia 23- Processo de requalificação do cantinho de leitura do grupo 5



Fonte: A autora (2019)

Em 11 dos 32 dias de observação, a professora Roberta propôs uma *agenda do dia*, momento que marcava as atividades que seriam vivenciadas pelo grupo ao longo da tarde. Embora encaminhada com uma boa frequência, a agenda do dia, tal como também comentamos em relação ao grupo 3, não se constituía em uma experiência discursiva e efetivamente participativa. No caso do grupo 5, a agenda era apenas apresentada às crianças pela professora. Assim, havia um texto já estruturado escrito em um mural, afixado na sala com algumas lacunas que eram preenchidas pela educadora com as informações referentes às atividades do dia, por exemplo: a data, o clima do dia (chuvoso, nublado ou ensolarado), o título do livro da roda de leitura e o(a) autor(a). Tal como acontecia no grupo 3, a agenda do dia do grupo 5 não era, portanto, um momento aberto para que as crianças pudessem interagir expressando o seu olhar sobre as atividades propostas e também sugerindo outras do seu interesse. Principalmente no grupo 5, onde as crianças já apresentam uma linguagem oral mais desenvolvida, consideramos que a produção da agenda pode ser uma situação mais potente do ponto de vista das interações e do próprio envolvimento das crianças, não apenas na experiência com a

linguagem (oral e escrita), mas com a experiência mais ampla da infância vivenciada no cotidiano da instituição educativa. Nessa faixa etária, a agenda do dia também pode ser uma oportunidade para as escritas inventadas, se a professora as convida a grafar algumas palavras, refletindo conjuntamente sobre a notação escrita.

A *chamada*, por sua vez, foi proposta em poucos momentos, o que revela uma descontinuidade em relação à prática observada no grupo 3. Diariamente, a professora realizava apenas uma chamada rápida em um mural que ficava afixado na sala, ao lado do quadro. Ela chamava os nomes das crianças e marcava ao lado aquelas que estavam presentes. Apenas em três dias registramos momentos em que a docente chamou a atenção para a escrita do nome das crianças.

Vale notar que nas fichas estavam escritos os nomes completos das crianças, o que não ajudava na identificação do primeiro nome, tanto pela quantidade de informações visuais, como pelo tamanho da fonte (a letra nos cartões precisava ser pequena para caber o nome e sobrenome na ficha). A esse respeito, por exemplo, registramos um episódio em que Shaiane não conseguia reconhecer o seu nome, mesmo diante das dicas fornecidas pela educadora. Quando Roberta finalmente aponta o nome da criança, Shaiane insiste na sua posição inicial dizendo que as letras “D” e “A” (presentes em seu sobrenome registrado na ficha) não faziam parte do seu nome.

Porém, apesar da dificuldade imposta pelo material de apoio, foram registrados episódios interessantes durante a chamada. Por exemplo, em um dia em que apenas a metade do grupo (nove crianças) estava na sala, pois a outra parte estava na atividade de informática, a professora teve condições de realizar uma mediação mais individualizada, ajustando as suas intervenções a cada criança e tentando encorajá-las, como mostra o fragmento a seguir:

Durante a chamada, percebo que algumas crianças interagem entre si, mostrando umas às outras as fichas com seus nomes e “competindo” para ver quem tinha o nome maior. Edson geralmente costuma apresentar insegurança nas atividades que envolvem leitura e escrita. Nesses momentos, já observei que ele recorre constantemente à professora, dizendo que não sabe fazer, principalmente durante as atividades com lápis e papel. Hoje, na chamada, quando a professora mostra a ficha com o seu nome, Edson grita alto: “é o meu!”. Roberta o chama para entregar a sua ficha e o encoraja a dizer as letras do seu nome. Confiante, Edson vai dizendo o nome das letras, apontando com o dedo uma por uma. Quando ele termina, a professora comemora e ressalta como ele é

esperto. Edson sorri e mostra o seu nome escrito na ficha aos demais amigos, dizendo: “tá vendo como ele é grandão!”. (Diário de campo, grupo 5, agosto de 2019).

Foram registradas, ainda, intervenções em que a docente fazia uma pergunta que consideramos importante: “como você sabe que esse é o seu nome?”. Essa é uma questão fundamental para acessar os conhecimentos que as crianças já construíram sobre a escrita dos seus nomes e sobre os princípios do sistema alfabético de maneira geral.

No entanto, esse tipo de chamada mais rica em interações e em intervenções reflexivas foram raras no grupo 5. Tal como recomendam Brandão e Girão (2021a), consideramos que uma prática mais frequente (o que não quer dizer diária) e com intervenções focadas no primeiro nome das crianças, escrito em letra maiúscula de imprensa, pode favorecer situações significativas de aprendizagens compartilhadas sobre a escrita. De fato, o estudo de Silva e Brandão (2019), realizado com crianças da mesma idade, reforça que, por constituir parte da nossa identidade, a escrita do nome próprio é fonte da curiosidade das crianças pequenas. Para as autoras, uma mediação docente ajustada durante a chamada potencializa essas curiosidades, criando oportunidades de descobertas sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Ao contrário dos momentos de chamada, registrou-se uma alta frequência das *atividades com lápis e papel* (chamadas, tradicionalmente, de tarefas ou fichas). A professora propôs esse tipo de atividade em 12 das 32 jornadas de observação, o que representa cerca de um terço do total de dias. Esse quantitativo refere-se especificamente às atividades com lápis e papel com foco na linguagem escrita. Durante esse tempo de observação, foram também realizadas mais duas atividades dos Cadernos do MindLab e do Pravalier³⁸ (projetos encaminhados pela rede municipal do Recife) e cinco

³⁸ De acordo com o Ofício Circular n.º 161/2019 – Gestor em rede/SEDUC, O PRAVALER é um recurso pedagógico do Projeto Alfaletando, que está inserido no Programa de Letramento do Recife – PROLER, com o objetivo de subsidiar o trabalho docente por meio de atividades diversificadas destinadas aos(às) estudantes, com foco nos eixos da Língua Portuguesa: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), leitura, oralidade e produção de texto. O recurso é destinado para as turmas de grupo 5 e anos iniciais do ensino fundamental. No caso do grupo 5, o material é composto por um caderno do professor e três atividades mensais para as crianças. Ainda conforme o referenciado documento, tais atividades visam contribuir “para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, com foco na análise fonológica, no sentido de aproximar os estudantes de forma lúdica da compreensão inicial do Sistema de Escrita

atividades para casa que abordavam conhecimentos de outros campos. No mapeamento geral das atividades envolvendo a linguagem escrita, evidenciamos que as tarefas com lápis e papel só foram menos frequentes do que as rodas de leitura, ocorrendo em uma quantidade de jornadas muito superior as outras práticas de leitura e escrita, como por exemplo, os jogos de reflexão sobre o SEA, que estiveram presentes em apenas dois dos 32 dias observados.

A duração das atividades com lápis e papel também indica, no nosso entendimento, um alto investimento de tempo nesse tipo de prática no contexto do grupo 5 observado. A média de tempo para a realização dessas tarefas em sala foi pouco mais de uma hora (precisamente 68,08 minutos). Esse dado indica que, nos dias em que houve atividade com lápis e papel, das quatro horas que as crianças permaneceram na escola, cerca de uma 1 hora, em média, foi ocupada com esse tipo de proposta. Analisando a qualidade desse tipo de proposta, tanto as do Pravalor quanto aquelas elaboradas pela própria docente (que eram a grande maioria), consideramos que boa parte dessas fichas trazia desafios interessantes para as crianças. A Fotografia 24 mostra, por exemplo, uma atividade do Pravalor sobre o texto *O pato*, de Vinícius de Moraes. Na ficha em questão, as crianças são solicitadas a escreverem (da forma como sabem) os nomes das personagens do poema, permitindo à professora se aproximar dos conhecimentos de que elas já dispõem. Nesse sentido, a atividade também permite que a professora faça intervenções com vistas a levar às crianças a refletirem sobre aspectos relativos ao nosso sistema de escrita. Por exemplo, no item 3 é possível refletir sobre o fato de que as palavras “galinha” e “cavalo” têm o mesmo número de “pedacinhos” ainda que o número de letras seja diferente e os animais que elas representam também sejam bem diferentes em termos de tamanho. A atividade ajuda, ainda, no desenvolvimento da consciência fonológica e do conceito de letra.

Fotografia 24- Atividade com lápis e papel do Caderno Pravaler

PROER **ESCOLA DO FUTURO** **RECIFE**

PRAVALER 2 GRUPO V

ATIVIDADE 03 - 2019

Secretaria de Educação
Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica
Centro de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais
Divisão de Educação Infantil
Núcleo de Alfabetização e Letramento

UNIDADE EDUCACIONAL _____

NOME DO(A) ESTUDANTE _____

1. VAMOS ESCREVER O NOME DOS ANIMAIS QUE APARECEM NA POESIA O PATO.

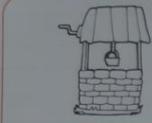








2. PINTO O NOME DAS FIGURAS EM DESTAQUE.



POÇO
PONTE



CANELA
PANELA



TIGELA
JANELA

3. VAMOS COMPLETAR A TABELA COM O QUE SE PEDE.

		QUANTAS SILABAS TEM? 	QUANTAS LETRAS TEM? 
	PATO		
	CAVALO		
	GALINHA		

Fonte: A autora (2019)

Vale frisar que essa atividade foi proposta somente depois que o grupo já havia lido bastante o texto e escutado a música, cuja letra é a poesia *O pato*, de Vinícius de Moraes. Roberta levou a música para ser ouvida várias vezes pelo grupo em um aparelho de som. As crianças acharam engraçado o barulho dos animais na música e riam enquanto cantavam. O momento de deleite

poético e musical levou o grupo a memorizar facilmente o texto. As atividades com lápis e papel que a docente encaminhou em seguida oportunizaram, por sua vez, a visualização de algumas palavras da poesia no plano escrito.

No entanto, lembramos que registramos um momento em que, para realizar a leitura da letra do poema *O pato*, a professora interrompeu a atividade de leitura livre na qual as crianças pareciam bem mais interessadas. Retomamos aqui uma reflexão sobre o conceito de ludicidade. Cantar, dançar, pintar ou qualquer outra proposta por si só não garantem a ludicidade. Da mesma forma, o conceito de contextualização precisa ser problematizado. A nosso ver, o que garante um ambiente brincante é o envolvimento dos sujeitos na brincadeira e o contexto para uma determinada atividade se constrói a partir do sentido que ela tem para o grupo no encadeamento das propostas.

Ainda a respeito das atividades com lápis e papel, também é importante destacar que Roberta não se limitou às propostas do Pravalier. As Fotografias 25 e 26 apresentam outras propostas igualmente interessantes, elaboradas pela docente a partir do trabalho com o texto *O pato*. Nelas encontramos, mais uma vez, o desafio de segmentar oralmente os nomes dos personagens do texto em unidades menores (sílabas), mas também é lançado outro que é identificar esses nomes no texto, desenvolvendo a consciência da palavra (habilidade de perceber onde a palavra começa e onde termina). Dessa forma, a professora Roberta utiliza o material direcionado pela rede municipal, mas afirma a sua autonomia em relação a esses programas, elaborando seus próprios recursos pedagógicos. Também chama a atenção o investimento da professora no desenvolvimento de habilidades fonológicas que levam às crianças a compreender que a palavra é uma sequência de sons e que estes sons podem se repetir no final de palavras distintas, como em CANECO e MARRECO.

Fotografia 25- Atividade com lápis e papel para casa, elaborada pela professora Roberta

ESCOLA MUNICIPAL _____
 RECIFE, 06 DE AGOSTO DE 2019.
 ALUNO(A): _____
 PROFESSORA: _____ TURMA: GRUPO V - "C" TURNO: TARDE

ATIVIDADE DE CASA

- LEIA O POEMA COM AJUDA DE ALGUÉM E DEPOIS CIRCULE OS NOMES DOS ANIMAIS DO TEXTO.

PATO PATETA

O PATO PATETA
 PINTOU O CANECO
 SURROU A GALINHA
 BATEU NO MARRECO
 PULOU NO POLEIRO
 NO PÉ DO CAVALO
 LEVOU UM COICE
 CRIOU UM GALO

VINICIUS DE MORAES

- PINTE UM QUADRADINHO PARA CADA SOM QUE EXISTE NO NOME DE CADA FIGURA.



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--

Fonte: A autora (2019)

Fotografia 26- Atividade com lápis e papel elaborada pela professora Roberta, realizada em sala

ESCOLA MUNICIPAL _____
 RECIFE, 08 DE AGOSTO DE 2019.
 ALUNO(A): _____
 PROFESSORA: _____ TURMA: GRUPO V - " " TURNO: _____

ATIVIDADE DE _____

- LEIA O TEXTO E PINTE OS PARES DAS PALAVRAS QUE RIMAM COM A MESMA COR.

O PATO

LÁ VEM O PATO
 PATA AQUI, PATA ACOLÁ
 LA VEM O PATO
 PARA VER O QUE É QUE HÁ.

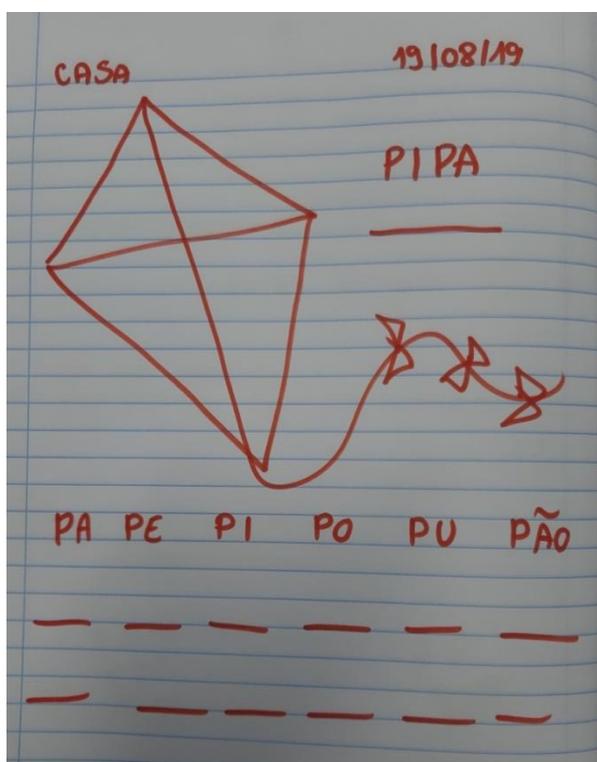
O PATO PATETA
 PINTOU O CANECO
 SURROU A GALINHA
 BATEU NO MARRECO
 PULOU DO POLEIRO
 NO PÉ DO CAVALO
 LEVOU UM COICE
 CRIOU UM GALO
 COMEU UM PEDAÇO
 DE JENIPAPO
 FICOU ENGASGADO
 COM DOR NO PAPO
 CAIU NO POÇO
 QUEBROU A TIGELA
 TANTAS FEZ O MOÇO
 QUE FOI PRÁ PANELA.



Fonte: A autora (2019)

Do ponto de vista conceitual, registramos um pequeno número de atividades que destoam das propostas apresentadas acima. Porém, algumas fichas enviadas para casa enfatizavam a cópia dos padrões silábicos (ver Fotografia 27), ou seja, partiam de uma concepção de alfabetização mecanicista. Esse tipo de proposta, em geral, parte do pressuposto de que as crianças aprendem a escrita pelo mecanismo da memorização/repetição, rompendo com a concepção de aprendizagem enfatizada na prática da professora, que seguia a linha da reflexão e da construção de conhecimentos no processo de apropriação da linguagem escrita.

Fotografia 27- Atividade com lápis e papel para casa, elaborada pela professora Roberta



Fonte: A autora (2019)

Nesse sentido, analisando as atividades com lápis e papel encaminhadas no grupo 5, observamos uma hibridização de saberes sobre alfabetização. Uma hipótese para esse amálgama é a necessidade de que as crianças tivessem mais autonomia na realização das tarefas de casa, já que as propostas que apelam apenas para a memorização costumam exigir menos reflexão, podendo ser vistas como as mais fáceis. De fato, segundo a docente, nem sempre as famílias conseguem ajudar as crianças nas tarefas que chegam em casa. Portanto, essa pode ter sido uma estratégia utilizada pela

professora Roberta para facilitar a realização dessas propostas. Outra hipótese a ser considerada é uma falta de clareza de que se tratam de duas formas distintas de conceber o processo de alfabetização.

Apesar desses deslizamentos entre diferentes concepções de alfabetização e de aprendizagem, prevalecia, na prática da professora Roberta, uma concepção de alfabetização como um sistema a ser reconstruído em um processo contínuo pelas crianças e uma mediação pedagógica que articulava alfabetização e letramento.

Além das questões conceituais discutidas até aqui, cabe ainda destacar outros aspectos não menos relevantes quando se pensa em atividades com lápis e papel na educação infantil. Assim, como argumentamos em Brandão e Girão (2021b) é importante pensar nas formas de encaminhamento das propostas e na sua adequação ao contexto da educação infantil, considerando as reações das crianças e sua recepção/adesão a essas práticas.

Pensando, então, nos aspectos indicados acima, constatamos que as atividades com lápis e papel ocuparam um grande tempo da rotina do grupo 5 da professora Roberta, tal como mencionamos. Dessa forma, o encaminhamento das propostas demandava um longo tempo de concentração e contenção de movimentos corporais das crianças. Elas recebiam a ficha, aguardavam a preparação e a distribuição dos materiais (lápis e borracha), faziam o cabeçalho e aguardavam a ajuda da professora para a realização da atividade. A escrita do cabeçalho geralmente solicitava uma cópia de informações que a professora escrevia no quadro: data, nome da escola, nome da professora, nome completo da criança e turma. Esse procedimento somado à preparação dos materiais chegava, muitas vezes, a exceder o tempo destinado à realização da ficha em si. Assim, quando as crianças chegavam à parte mais interessante da proposta, apresentavam sinais de cansaço.

Roberta se esforçava para ajudar as crianças, movimentando-se pela sala na tentativa de atendê-las em suas necessidades individuais e também esclarecendo algumas dúvidas no quadro. Mesmo assim, a docente não conseguia contemplar todas as crianças e isso gerava insegurança e aflição tanto nelas quanto na professora. Foram recorrentes as falas das crianças do tipo: “essa tarefa tá muito difícil!” ou “eu tô fazendo certo?”. Havia, notadamente, uma preocupação delas em concluir logo a atividade e em fazer “certo”. Por

exemplo, no 6º dia de observação, durante a realização da atividade apresentada na Fotografia 26, muitas crianças não conseguiam entender a proposta e outras ainda não conseguiam perceber onde começava e onde terminava a palavra que deveria ser circulada (consciência da palavra). Salientamos que essa habilidade de perceber os limites de uma palavra dentro de um “emaranhado de letras” é algo difícil ainda para as crianças pequenas. Porém, essa consciência pode começar a se desenvolver já nessa fase com a ajuda do adulto como na proposta de identificação de palavras em cartazes plastificados contendo a letra de cantigas populares, que mencionamos anteriormente. Nessa situação, a professora Roberta estimulava a reflexão coletiva sobre as palavras que deveriam ser encontradas, fornecendo dicas que ajudavam as crianças nesse desafio.

A atividade exigia que as crianças identificassem e circulassem as palavras que rimavam no poema escrito na folha (ver Fotografia 26). Era um desafio alcançável para boa parte das crianças do grupo 5 e, certamente, a atividade poderia ser interessante e motivadora a partir de uma mediação da professora ajustada aos conhecimentos que cada criança já dispunha sobre o sistema de escrita. Porém, da forma como a atividade foi encaminhada, as crianças acabaram se organizando por si mesmas em pequenos grupos para ajudar umas às outras. Assim, aquelas que estavam aguardando a ajuda da professora copiavam as respostas dos colegas que conseguiam realizar a atividade com mais autonomia. Outras acabavam abandonando a atividade, mesmo com todo o esforço da professora, que circulava entre as bancas, tentando atendê-las individualmente.

Nesse contexto, a interação entre a professora e as crianças ficava claramente comprometida e, por conseguinte, a proposta de construção de conhecimentos sobre a escrita não se concretizava, pelo menos, para a maioria das pequenas e dos pequenos. A diversidade de níveis de conceitualização sobre a escrita por parte das crianças também influenciava no tempo de espera, pois algumas acabavam mais rápido e precisavam aguardar as demais concluírem. Por outro lado, aquelas que mais precisavam da ajuda da professora necessitavam aguardar até que ela pudesse atendê-las.

Com base nos dados apresentados, a prática de atividades com lápis e papel, no contexto do grupo 5 observado, revelou tensões em diferentes

aspectos: concepção de alfabetização e de aprendizagem, interação entre o grupo e dele com a professora, engajamento das crianças e conexões com a ludicidade. Acrescentem-se, ainda, as tensões referentes à concepção de educação infantil, uma vez que em alguns procedimentos adotados pela educadora não se percebia um olhar específico para a dinâmica das crianças pequenas (haja vista a prática de explicações gerais no quadro, o longo tempo de espera e a penosa cópia do cabeçalho para a grande maioria das crianças).

Avaliamos, porém, que tais tensões apontadas se construíram mais pelos modos como as atividades foram encaminhadas do que, propriamente, pelas atividades em si. Em outras palavras, a cultura do “certo” e “errado” acabou prevalecendo em detrimento da construção compartilhada de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Diante do exposto, assumimos a posição (ver, a respeito, BRANDÃO; GIRÃO, 2021b) de que as atividades com lápis e papel podem ser um recurso possível e facilitador de uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem das crianças de cinco e seis anos, desde que em consonância com uma concepção de criança como sujeito ativo. Além disso, vale reforçar que, a nosso ver, este jamais poderá ser o único recurso ou, sequer, o mais utilizado. Entendemos ainda que a realização da atividade em pequenos grupos, enquanto as demais crianças se envolvem com outras propostas como leitura livre ou jogos, pode ser uma alternativa viável, a depender das condições de trabalho das professoras. Consideramos, portanto, que só por meio de um acompanhamento mais próximo, é possível que as crianças possam se beneficiar de propostas bem elaboradas e de uma mediação ajustada às suas diferentes hipóteses sobre a escrita.

Por fim, é importante destacar que a alta frequência de atividades com lápis e papel também foi constatada em estudos que analisaram práticas de leitura e escrita no último ano da educação infantil (ver a respeito, CABRAL, 2013; SILVA, 2018; ARAÚJO, 2020). A pesquisa de Araújo (2020), por exemplo, evidenciou que as fichas de atividades (avulsas ou coladas nos cadernos), junto ao quadro branco foram os recursos mais utilizados nos dois grupos de crianças observados no estudo (a faixa etária dos dois grupos correspondia ao grupo 5 da presente pesquisa). Conforme a autora, o livro didático, que era o foco da sua investigação, não foi o principal recurso mobilizado pelas docentes

em suas práticas e, quando esse recurso era utilizado, elas não seguiam à risca as suas orientações. No contexto da presente pesquisa, não havia livro didático e a professora Roberta também não restringia a sua prática às atividades dos programas da rede municipal. Contudo, a supervalorização de atividades com lápis e papel na educação infantil, ainda que sejam boas propostas para o processo de apropriação da escrita pelas crianças, indica a necessidade de repensar o lugar que esse recurso tem ocupado na rotina e de ressignificar essa prática.

Nesse sentido, as reações das crianças e a qualidade das interações constituem parâmetros fundamentais nessa reconfiguração. Porém, os dados dos estudos mencionados mostram que a lógica da quantidade de atividades prevalece e que essa prática na educação infantil revela certa falta de um olhar específico para as necessidades das crianças, já que exige muito tempo de contenção corporal e restringe o tempo de outras experiências importantes nessa etapa.

Nessa perspectiva, faz-se necessário uma avaliação criteriosa de quais situações de aprendizagem podem ser facilitadas a partir de uma atividade com lápis e papel e aquelas em que cabe mobilizar outros recursos e situações como jogos didáticos e brincadeiras com textos da tradição oral, investindo sempre na construção de práticas mais diversificadas e interessantes para as crianças.

No caso de *jogos didáticos de apropriação do SEA*, constatamos que esse recurso foi registrado em apenas dois momentos, no início das observações. O jogo proposto nesses dois dias foi um bingo de letras³⁹, utilizado pelo grupo por um intervalo de oito e 15 minutos. Nos dois dias, o grupo não conseguiu concluir o jogo, pois o bingo foi proposto pela professora no final da tarde, minutos antes do horário de saída das crianças. No entanto, durante o curto tempo que foi investido no jogo, as crianças se mantiveram envolvidas com a proposta.

O bingo de letras é um jogo interessante, principalmente para as crianças com hipóteses iniciais sobre a escrita, pois é uma oportunidade de

³⁹ O bingo de letras, assim como outros jogos, pertencia ao acervo da escola. Em outro momento, Roberta apresentou às crianças um jogo de formação de palavras, elaborado por ela. As crianças ficaram curiosas com o jogo, mas a educadora informou que ia explicar as regras para jogarem outro dia, o que não se concretizou até o último dia das observações no grupo 5.

familiarização com essas marcas convencionais que utilizamos para escrever. Através desse jogo, as crianças pequenas começam a entender que cada marca tem um nome e um traçado específico. Durante o jogo, a professora Roberta fazia intervenções que ajudavam as crianças nessa compreensão, como mostra o trecho abaixo:

Professora: Posso começar? Pam pan ran ran! Posso começar?
 Crianças: Pode!
 Professora: **Essa letra tem no começo do nome de Marcela e de Mariana** [tirando uma letra do saco e dizendo os nomes de duas crianças da sala].
 Crianças: [ficam em silêncio olhando para as suas cartelas].
 Professora: Que letra é essa que eu peguei? **A letra também que começa o nome macaco.**
 Crianças: Eme, eme, eme! Eu tenho, eu tenho! Eeeeu! Eu não! [falam ao mesmo tempo].
 Professora: Então, marquem aí [mostrando a letra “M”].
 Crianças: [olham atentamente para as suas cartelas procurando a letra “M”].
 Professora: Eita! Quero ver quem sabe agora! **Essa letra parece o eme só que é de cabeça pra baixo.**
 Ariel: Dáblío! Eu tenho! [fala alto e rapidamente, levantando o braço].
 Professora: Dáblío! Muito bem! Marca ele.
 Ariel: Dáblío! [falando alto e levantando os dois braços em tom de comemoração].
 Professora: **Essa letra é a segunda letra do alfabeto.**
 Crianças: Aaaaaaa!
 Professora: A segunda, depois do a.
 Crianças: Bê! [falam ao mesmo tempo].
 Professora: Quem tem a letra bê?
 Crianças: Eu! Eu não!
 Professora: [mostra a letra bê]. Eita! **Essa letra tem no fim do Piauí.** Daquela música, né? [referindo-se a uma música conhecida do grupo].
 Crianças: Iiiiiii!
 Professora: Quem tem a letra i, marca aí! [...]
 (Transcrição de vídeo, grupo 5, agosto de 2019)

O extrato acima mostra que é possível jogar o bingo de letras com todas as crianças do grupo e como a mediação da professora pode favorecer a ampliação dos conhecimentos na diversidade de hipóteses sobre a escrita. Algumas dicas que a docente fornecia, antes de revelar a letra sorteada, tinham relação com o seu traçado ou com a sua posição na ordem alfabética (“parece o eme só que é de cabeça pra baixo”/ “é a segunda letra do alfabeto”); outras ajudavam a pensar sobre o som da letra na palavra (“tem no fim de Piauí”) e outras relacionavam as letras aos nomes das crianças (“tem no começo do nome de Marcela”). Outra estratégia da professora para contemplar todas as crianças era não mostrar a letra imediatamente. Assim, as crianças que já tinham maior familiarização com as letras podiam se beneficiar das dicas

para tentar encontrá-las nas suas cartelas. Para aquelas que necessitavam de um suporte a mais, Roberta mostrava a letra.

A esse respeito, vale ressaltar que a discriminação visual também é importante no processo de apropriação do SEA numa fase inicial, porém, como nos mostrou Ferreiro e Teberosky (1999) há aspectos conceituais extremamente mais complexos que precisam ser explorados e descobertos pelas crianças no seu processo de alfabetização. Além disso, também é fundamental destacar que o bingo de letras, a trilha de letras, outros jogos e experiências de identificação e escrita de palavras em situações significativas, tornam o trabalho repetitivo com letras isoladas, absolutamente, dispensável.

Fotografia 28- Jogo do Bingo de Letras no grupo 5



Fonte: A autora (2019)

Além dos jogos de familiarização com as letras, podem ser encontrados hoje, com certa facilidade, aqueles que proporcionam a reflexão sobre as partes sonoras das palavras, ou seja, que mobilizam habilidades relacionadas à consciência fonológica. A professora Roberta não propôs esse tipo de jogo com as crianças do grupo 5, mas construiu outras situações em que as crianças puderam pensar sobre a pauta sonora e suas correspondências com a

escrita. Essas situações de *análise fonológica* foram encaminhadas com o recurso do quadro branco e do *procedimento das casinhas*, que será comentado mais adiante.

No 7º dia de observação, após a leitura do texto *O pato*, de Vinícius de Moraes, a professora convidou as crianças a pensarem junto com ela sobre a escrita de algumas palavras presentes no poema. Ela havia construído uma espécie de tabela que ficou afixada no quadro branco (ver Fotografia 29) com informações a serem preenchidas a partir do trabalho de contagem e posição de letras (letra inicial, letra final, quantidade de letras), bem como de contagem de sílabas das palavras.

Fotografia 29- Tabela utilizada pela professora do grupo 5 para análise fonológica com as crianças

DESENHO	NOME	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	QUANTAS LETRAS?	QUANTAS SÍLABAS
	PATO	P	O	4	2
	CÁVALO	C	O	6	3
	GALINHA	G	A	7	3
	CANEÇO	C	O	6	3
	PANELA	P	A	6	3
	PÉ	P	E	2	1
	MARRECO	M	O	7	3

Fonte: A autora (2019)

Durante o preenchimento da tabela, Roberta interagia com as crianças mostrando, por exemplo, que para saber a quantidade de letras de uma palavra precisamos olhar para a escrita e contar cada “marquinha”. Já para saber a quantidade de sílabas, precisamos contar os “pedaços” que falamos, ou seja, precisamos prestar atenção nas partes orais das palavras que pronunciamos. Para ajudar nessa operação, Roberta marcou o piso da sala com fitas, fazendo

quadrados. Ela chamava as crianças, uma de cada vez, para ajudá-la a preencher o quadro e as orientava a pular um quadrado para cada sílaba pronunciada e depois contar quantos quadrados haviam pulado. Algumas crianças conversavam entre si e outras participavam da atividade com entusiasmo, disputando a vez de pular os quadrados e ajudar a professora no preenchimento da tabela.

No 28º dia de observação, a mesma proposta foi encaminhada depois da leitura do livro *O sacco*, de Ivan e Marcello (IVAN; MARCELLO, 2008) envolvendo os nomes dos animais, personagens da história. Dessa vez, no entanto, utilizou outras estratégias para a contagem das sílabas com as crianças (sugeriu que contassem os pedacinhos das palavras nos dedos ou que pegassem um lápis para cada sílaba pronunciada). O estudo realizado por Cabral e Moraes (2020) evidenciou a importância da reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras no último ano da educação infantil para que as crianças compreendam o funcionamento do SEA, assim como fez a professora Roberta nesta atividade.

No 30º dia de observação, depois da leitura do livro *Era uma vez um gato xadrez*, de Bia Villela (VILLELA, 2016), a professora Roberta sugeriu que as crianças imaginassem que tinham um gato de estimação e pediu que cada uma escolhesse um nome para seu gato. Quem tinha um gato de verdade também poderia dizer o nome dele. Ela registrou no quadro todos os nomes ditos pelas crianças e, em seguida, começou a registrar também palavras que rimavam com os nomes de cada um dos gatos (por exemplo: PRINCESINHA – MASSINHA - CASINHA – LINHA). A docente, então, anotou no quadro o nome de cada criança, o nome do gato e algumas palavras que rimam, e essa atividade percorreu um intervalo de tempo de 50 minutos. Sempre que Roberta lia o livro *Era uma vez um gato xadrez* as crianças se envolviam bastante com o texto. Percebendo o entusiasmo do grupo com esse livro, Roberta fez a leitura diversas vezes, o que demonstra o seu olhar sensível para os textos que elas apreciam.

Observei que a situação imaginária do gato de estimação e a escolha dos nomes também mobilizou o interesse do grupo. No início, as crianças riam e se divertiam com as rimas. Era comum que elas, ainda compreendendo o conceito de rimas, sugerissem pares de palavras do mesmo campo semântico

(MELANCIA – BANANA), ou ainda, que sugerissem palavras com o mesmo som inicial (REDE – RELÓGIO). A educadora fazia intervenções chamando a atenção das crianças para os sons no sentido de ajudá-las a compreender que a escrita não representa o significado e que as rimas são sons semelhantes no final das palavras. Com as palavras sugeridas pelas crianças, Roberta também produziu alguns versos que foram escritos por ela no quadro. Vejamos um exemplo:

ERA UMA VEZ UMA GATA PRETINHA
QUE SÓ VIVIA NA COZINHA
COMENDO FARINHA

Apesar de a proposta ter se mostrado interessante para as crianças num momento inicial, a atividade foi se tornando cansativa, já que exigia uma boa dose de reflexão e um longo tempo de concentração das crianças. Roberta, por sua vez, se esforçou para manter a atenção, realizando mudanças na organização do grupo (inicialmente, as crianças estavam sentadas no chão e depois foram chamadas a se sentar nas cadeiras, em uma altura mais próxima do quadro). Porém, aos poucos, os sinais de cansaço foram ficando evidentes e a participação das crianças foi se tornando cada vez menos expressiva.

A análise fonológica através do procedimento das “casinhas”, mencionado acima, foi registrada em dois momentos. De acordo com a professora e a coordenadora, essa prática foi inspirada no Projeto Alfalettrar⁴⁰, implantado no município de Lagoa Santa, em Minas Gerais, que ganhou projeção nacional a partir dos bons resultados alcançados pelas crianças do ensino fundamental I nas avaliações em larga escala envolvendo a leitura e a escrita.

O texto do projeto Alfalettrar, intitulado: *O procedimento das casinhas* descreve as etapas dessa atividade, sem mencionar a faixa etária ou ano escolar a que ela se destina. Porém, deixa explícito que seu objetivo consiste em “orientar crianças que tenham atingido bom nível de consciência fonológica e estejam, pelo menos, no nível silábico a identificar os fonemas e a relação

⁴⁰ O Projeto é coordenado pela Professora Magda Soares da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG em parceria com a rede municipal de Lagoa Santa – MG. Participam do Alfalettrar todas as escolas do município da Educação Infantil. Outras informações sobre o projeto estão disponíveis em <https://www.cenpec.org.br/>.

deles com as letras, pelo confronto horizontal e vertical de sílabas” (O PROCEDIMENTO..., [2016], p. 1). Com base nessa recomendação, entendemos que, em se tratando de uma sala de educação infantil, a aplicação de tal procedimento precisa ser vista com muita cautela, já que há uma grande diversidade de níveis conceituais de escrita e boa parte das crianças ainda não atingiu uma consciência fonológica no nível do fonema.

Ainda segundo as orientações do projeto Alfalettrar, trata-se de uma atividade em que a professora seleciona palavras a partir de um determinado contexto (uma história, um projeto ou palavras de interesse do grupo) e segmenta essas palavras em sílabas para colocá-las nas casinhas. Cada casinha tem cinco andares e elas ficam expostas na sala, inicialmente “sem moradores”, sendo, progressivamente preenchidas. O quadro com as casinhas funciona, portanto, como uma tabela de dupla entrada, onde no sentido vertical ficam as sílabas que começam com a mesma consoante e no sentido horizontal ficam as sílabas com a mesma vogal.

Em uma produção mais recente sobre o Projeto Alfalettrar, o procedimento das casinhas é chamado também de jogo “Onde moram os fonemas” ou de “Jogo das casinhas”. Há, neste material, relatos dessa prática com uma turma do 1º ano do ensino fundamental para a qual o procedimento é indicado como “uma alternativa para sistematizar as relações fonema-grafema e grafema-fonema, explicitando-as em um quadro de dupla entrada em que vão sendo inseridas palavras sugeridas por diversas atividades” (SOARES, 2020, p. 130). Cabe, portanto, discutirmos como a professora Roberta se apropriou dessa prática e a conduziu com o grupo 5.

Em consonância com essas orientações descritas acima, a professora Roberta selecionou palavras a partir de dois textos lidos por ela na roda de leitura. A docente extraiu dos textos palavras cujas sílabas passaram a “habitar” as casinhas. As palavras desses textos (*O saco*⁴¹ e *O pato*) foram utilizadas também em outras atividades, como já mencionamos. Dessa forma, eram palavras já conhecidas das crianças e remetiam a experiências das rodas de história vivenciadas pelo grupo. A mediação da professora Roberta enfocava,

⁴¹ Esse livro é utilizado em um vídeo do Projeto Alfalettrar demonstrando como funciona o procedimento das casinhas. O vídeo está disponível no site do Projeto e pode ser acessado através do link <http://alfalettrar.org.br/aprendizagem-inicial-da-escrita>.

portanto, a análise fonológica das palavras selecionadas no nível da sílaba inicial. Essa adaptação realizada pela docente tornava o procedimento um pouco mais próximo da realidade da educação infantil, já que o som inicial das palavras é bem mais perceptível do que os sons dos fonemas, aliás para pessoas de qualquer idade.

As duas atividades das “casinhas” registradas durante as observações tiveram uma duração de 31 e 50 minutos, respectivamente. Outro aspecto a se destacar é que, aos poucos, a professora foi introduzindo tipos de letras diferentes da letra de imprensa maiúscula com a qual as crianças estavam acostumadas (ver Fotografia 30). Mais uma vez, a sobrecarga de reflexões e o longo tempo em que as crianças tiveram que ficar sentadas nas cadeiras não contribuiu para que elas se mantivessem envolvidas na atividade. Sinais de cansaço e desinteresse foram observados ao longo desse intervalo de tempo, o que indica a necessidade de questionar pelo menos dois aspectos que julgamos muito importantes.

O primeiro refere-se à pertinência do procedimento das “casinhas” para a educação infantil, tendo em vista o grau de abstração que essa atividade requer e a diversidade de níveis conceituais de escrita presentes nessa etapa da educação, tal como indicamos anteriormente. A esse respeito há que se considerar também que, na sala da professora Roberta muitas crianças tinham uma hipótese pré-silábica, ou seja, escreviam com letras, mas sem fazer qualquer associação entre a escrita e a pauta sonora das palavras. O segundo aspecto diz respeito aos modos de encaminhamento da proposta sem um olhar específico para as crianças pequenas. Nos dois episódios das “casinhas” observados no grupo 5 houve poucas trocas discursivas entre a professora e as crianças, o que se configurou em uma experiência de ensino mais expositiva do que, propriamente participativa.

Fotografia 30- Painel da sala do grupo 5 utilizado para a atividade das “casinhas”



Fonte: A autora (2019)

Vale notar que a atividade das casinhas é uma prática, originalmente, de cunho mais construtivista, elaborada com o intuito de ajudar as crianças a descobrir o “segredo” de distribuição das sílabas nas casinhas, (O PROCEDIMENTO..., [2016]) sem que elas tenham que, simplesmente, memorizar padrões silábicos. Contudo, a proposta perde esse sentido na medida em que é utilizada com crianças que ainda estão no início do percurso. Assim, a experiência perde a conexão com o processo de construção de conhecimentos sobre a escrita, já que nessa fase a noção de fonema, de sílaba e até mesmo de letra, ainda é algo muito abstrato e, portanto, distante da possibilidade de reflexão das crianças.

A leitura e a escrita de palavras com as crianças também esteve presente em dois momentos na prática da professora Roberta, quando ela convidou as crianças para lerem e escreverem palavras junto com ela. Isso

também ocorreu em certos momentos durante a chamada, em algumas atividades com lápis e papel e em situações de análise fonológica. No entanto, nos dois dias indicados no Quadro 9 percebeu-se uma intencionalidade pedagógica em encorajar as crianças a escreverem e lerem palavras a partir de suportes fornecidos pela docente. Assim, tais propostas ocorreram durante a escrita dos nomes dos gatos, já descrita anteriormente e também em outro episódio parecido. Nesse outro momento a professora apresentou ao grupo um jogo que compõe o material do MindLab. No referido jogo, havia cartelas com monstros e o objetivo era formar a família de cada um deles. Para tanto, as crianças deveriam escolher os nomes das famílias a serem formadas. Diante das inúmeras sugestões do grupo, Roberta sugeriu, então, uma votação. Vejamos como foi essa experiência no extrato a seguir:

Uma parte das crianças está na informática. Após a leitura do texto do caderno do MindLab, a professora senta com as crianças no chão em roda e apresenta o jogo “Mindsters”. As crianças manuseiam as cartelas e observam as características de cada monstro, conversando entre si. A professora propõe a escolha dos nomes das famílias e as crianças começam a sugerir vários nomes. Roberta propõe uma votação para resolver o problema da escolha dos nomes e registra em um papel os nomes escolhidos pelas crianças para cada família. Enquanto elas falam livremente, a professora faz perguntas e comentários durante a escrita de cada nome: “como se escreve esse nome?”, “com que letra devo começar?” Na hora de escrever, a docente também faz associações com palavras conhecidas das crianças. Por exemplo, quando uma delas sugeriu o nome “fantasma”, a professora comenta antes de escrever a sílaba “ma”: “é o mesmo ‘ma’ de macaco”.

(Diário de campo, grupo 5, outubro de 2019).

Fotografia 31- Grupo 5 escolhendo e escrevendo nomes para os personagens de um jogo



Fonte: A autora (2019)

Ao retornar da informática, o segundo grupo também escolheu os nomes das famílias dos monstros e estes foram anotados para a votação, com o grupo todo reunido. Assim, a orientação pedagógica do material do MindLab de que as crianças escolhessem os nomes dos monstros foi ampliada pela professora. Para que houvesse a votação, era necessário anotar os nomes sugeridos e a professora conduziu essa escrita refletindo com as crianças. Dessa forma, a escrita foi compartilhada com as crianças tanto em sua faceta sociocultural (finalidade/ função social/ usos) quanto na faceta linguística (forma de representação/ notação) se pensarmos na tricotomia proposta por Soares (2019).

No episódio relatado acima, observei que o trabalho com um grupo reduzido de crianças facilitou a interação com a professora, permitindo a construção de um clima mais afetivo e dialógico, já que todos podem sentar bem próximos uns dos outros na roda. Em outras palavras, a organização em pequenos grupos ofereceu uma mediação mais qualificada e uma maior participação das crianças na experiência compartilhada de escrita e leitura de palavras.

A *escrita do nome próprio* foi o centro da ação pedagógica em apenas um momento ao longo das observações. As crianças estavam escrevendo seus nomes na produção de um desenho e a professora acompanhou a escrita de cada criança individualmente. Algumas utilizaram a ficha como suporte e outras escreveram seus nomes sem esse apoio. Nessa oportunidade, Roberta chamou a atenção das crianças para o traçado e a sequência das letras em cada nome. Mateus era uma criança que apresentava certa rigidez ao pegar no lápis e nos movimentos para a escrita. Observei que ele sorria a cada letra que conseguia registrar. Ao final, Mateus me mostrou, com alegria, o seu desenho e o seu nome. Como já foi relatado, durante as atividades com lápis e papel as crianças eram solicitadas a escreverem seus nomes e outras informações no cabeçalho, mas somente nesse dia houve um trabalho junto às crianças de acompanhamento da escrita dos nomes e de intervenções, quando necessário.

A prática de *produção coletiva de textos*, por sua vez, ocorreu em duas situações: a escrita de um cartão por ocasião do dia dos pais e um lembrete para as famílias com as informações da festa de encerramento do ano, que se

realizaria no dia seguinte. As situações de escrita coletiva propostas estavam inseridas em um contexto de interação com destinatário, gênero e finalidade. Portanto, do ponto de vista da faceta interativa da língua, eram situações significativas de escrita, isto é, traziam a possibilidade de comunicação das crianças com outros sujeitos através do texto escrito. Porém, não houve uma conversa com as crianças sobre esses parâmetros da interação. As operações envolvidas na produção do texto (geração do conteúdo, textualização, revisão...) também não foram compartilhadas com o grupo, ficando, exclusivamente, a cargo da professora.

Em um estudo anterior (GIRÃO; BRANDÃO, 2014), analisamos a prática de produção coletiva com crianças do grupo 5 e constatamos que elas são capazes de contribuir com a escrita de um texto escrito, participando de diferentes operações envolvidas nessa atividade. Para tanto, a tripla função da professora (mediadora, coautora e escriba) nesses momentos é fundamental. No caso do grupo 5 da presente pesquisa, após a escrita do texto “coletivo” no quadro pela professora, as crianças foram solicitadas a copiá-lo em um papel para que pudessem entregá-lo a seus leitores ao chegarem em casa. Tanto na produção do cartão, quanto do lembrete, o tempo que as crianças passaram copiando o texto foi superior ao tempo gasto na elaboração do texto em si. Na escrita do lembrete, algumas crianças ficaram 40 minutos fazendo a cópia. Durante a atividade, as crianças reagiam falando da quantidade de texto no quadro (“isso tudinho!”) e recorriam frequentemente à professora para mostrar o papel e perguntar se estava certo.

Sendo assim, analisamos que embora fossem situações de escrita, a princípio, significativas, o sentido de produzir os textos acabou se esvaindo ao longo da proposta. Dessa forma, as produções coletivas de textos no grupo 5 acabaram ficando situadas em um paradigma escolar mais tradicional. Ou seja, a experiência compartilhada de escrever tomando-se como base a linguagem escrita em sua materialidade sociodiscursiva ficou comprometida, haja vista a forma como a proposta se apresentou enquanto prática.

Concluindo, o mapeamento das práticas de leitura e escrita encaminhadas pela professora no grupo 5 e a análise qualitativa dessas práticas sinalizam quatro aspectos que merecem destaque:

1. As experiências que mantiveram maior organicidade com o universo lúdico-simbólico, tanto no eixo do letramento quanto no eixo da apropriação do SEA, priorizaram a expressão e a criatividade das crianças, bem como uma postura docente curiosa e brincante em relação à palavra escrita. São exemplos dessas situações: as rodas de leitura e a conversa sobre os textos lidos, a escrita de palavras com a professora (escolha dos nomes dos monstros para votação), o bingo de letras, a brincadeira com a sonoridade das palavras em textos da tradição oral e a reflexão sobre a escrita das palavras desses textos, memorizados facilmente pelas crianças.

2. Assim como a professora Amanda, Roberta buscou articular os usos e funções sociais da escrita com os conhecimentos sobre a notação escrita. Os Quadros 8 e 9 mostram que as duas docentes propuseram situações envolvendo os dois eixos de trabalho para seus respectivos grupos. Do ponto de vista da análise qualitativa das práticas, algumas atividades demonstraram maior potencial para essa articulação como, por exemplo, a produção das listas de cantigas, vivenciada no grupo 3 e a escolha dos nomes dos monstros, que engajou o grupo 5 na escrita de palavras para acioná-las durante o momento da votação. Além disso, contradições em relação às concepções de criança e de aprendizagem foram evidenciadas tanto no eixo da alfabetização, como no eixo do letramento;

3. A ênfase em atividades com lápis e papel, com cópia de cabeçalho e uso do quadro branco para fornecer explicações gerais, sinaliza a falta de clareza em relação à função da educação infantil e a necessidade de um olhar mais específico sobre os modos de aprender das crianças pequenas;

4. A reduzida variação dos arranjos interativos (organização em pequenos grupos com atividades paralelas), dificultou o engajamento das crianças nas atividades propostas, assim como a possibilidade de uma interação/mediação mais próxima e ajustada da professora de modo a contemplar as diferentes hipóteses das crianças sobre a escrita;

5. A mediação da educadora de forma ajustada aos conhecimentos de que as crianças já dispõem sobre a escrita e aqueles que elas podem construir com a ajuda do adulto é crucial para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças nesse campo, tanto no eixo da apropriação do SEA, como mostram os programas de escritas inventadas do estudo de Martins (2014) e

Albuquerque e Martins (2020), quanto no eixo do letramento (ver, por exemplo, GIRÃO; BRANDÃO, no prelo). As professoras da presente pesquisa realizaram essa mediação durante a interação com as crianças em atividades como a chamada, a produção das listas de cantigas e a formação do nome próprio com o alfabeto móvel no grupo 3 e com o jogo do bingo e a votação para a escolha dos nomes dos monstros no grupo 5.

Na próxima seção, tal como foi anunciado, analisaremos algumas situações de interação com a linguagem escrita encaminhadas pelas crianças, sem o direcionamento de suas professoras. Trataremos, portanto, de identificar e refletir sobre essas experiências criadas pelas crianças nos momentos de recreio/brincadeira ou paralelamente às atividades propostas pelas docentes.

5.3. “POSSO ESCREVER TAMBÉM?”: EXPLORAÇÕES INFANTIS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA

Ainda no escopo do mapeamento das práticas de leitura e escrita observadas nos grupos 3 e 5, enfocaremos nessa seção experiências vivenciadas pelas crianças a partir de sua própria iniciativa, ou seja, sem a demanda explícita das suas professoras. Isso significa, tal como anunciamos, que esses momentos aconteceram em espaços-tempos criados pelas próprias crianças durante a brincadeira livre ou simultaneamente a alguma atividade, envolvendo ou não a linguagem escrita, proposta pela professora.

Porém, antes de iniciar a discussão desses dados, vale indicar algumas questões de ordem metodológica que diferenciam as situações encaminhadas pelas professoras, analisadas anteriormente, daquelas que apresentaremos a seguir. Nas primeiras havia uma previsão do momento em que a proposta ia ser iniciada. Isso era possível tanto pela própria rotina do grupo quanto pelos comandos explicitados pelas professoras. Nas experiências propostas pelas crianças, ao contrário, o grau de previsibilidade era bem menor, uma vez que não tínhamos sinais de quando essas situações poderiam surgir. A posição da pesquisadora também se modificava, já que ao registrar as propostas das professoras, a postura era mais de observação, diferentemente do registro das propostas das crianças, que exigiam um maior nível de interação com elas, até mesmo para compreender a situação.

As principais implicações dessas diferenças são o tipo e a temporalidade do registro, uma vez que o campo mais aberto e participativo dos eventos encaminhados pelas crianças reduzia as possibilidades de preparação para operar com diferentes instrumentos e registrar os episódios no momento mesmo do seu acontecimento. Dessa forma, foram realizados alguns registros em vídeos e fotografia, porém de forma mais reduzida em comparação com o acervo das atividades direcionadas pelas docentes. O procedimento mais utilizado, então, foi o relato escrito, ou seja, o registro realizado no diário de campo imediatamente após a ocorrência dos episódios selecionados. Para proceder com a análise dos episódios registrados, estes foram agrupados em quatro tópicos, a saber:

1. Episódios em que as crianças expressaram curiosidade em relação ao diário de campo da pesquisadora;
2. Episódios em que as crianças buscaram e interagiram, espontaneamente, com livros de literatura;
3. Episódios em que as crianças tentaram ler seus nomes próprios e outras palavras;
4. Episódios em que as crianças inseriram a linguagem escrita nas brincadeiras com seus pares.

5.3.1. “Deixa eu fazer que nem tu!”

Como já relatamos, os instrumentos utilizados em campo, na fase de produção dos dados, foram objeto da curiosidade das crianças durante todo o período da observação participante. Não foram raras as vezes em que elas indagaram sobre a câmera filmadora e o “caderno”, como elas se referiam ao diário de campo. Observei, no entanto, que o interesse pela câmera se manifestou mais nos primeiros dias da minha estadia nos grupos. Em contrapartida, as perguntas sobre as anotações no “caderno” e os pedidos para explorá-lo perduraram até o final do nosso contato.

O Quadro 10, a seguir, ilustra a temporalidade e o contexto dos episódios nos quais as crianças demonstraram interesse pelo diário de campo, seja fazendo comentários e perguntas, seja explicitando o desejo de manuseá-lo.

Quadro 10- Episódios de interação das crianças com o diário de campo

Nº	Grupo	Data	Sujeitos	Contexto	Episódio ⁴²
1	5	08/08/2019	Edson e a pesquisadora	Durante a Educação Física	Edson: Tu escreve rápido hein, tia! Tá lindo visse, tia! [Observando enquanto eu escrevia no diário].
2	5	04/10/2019	Táira e a pesquisadora	Momento de brincadeiras livres na sala	Táira: Por que você anota tudo nesse caderno? Pesquisadora: É que faz parte da pesquisa que eu estou fazendo.
3	5	13/10/2019	Gabriela e a pesquisadora	Momento de leitura livre	Gabriela: O que você está escrevendo agora? Pesquisadora: Estou escrevendo aqui sobre o que vocês estão fazendo, pra eu não esquecer. Gabriela: Tu me dá uma folha? Eu queria desenhar. Pesquisadora: [retira uma folha do diário e dá a Gabriela]. Gabriela: [apoia a folha em uma cadeira ao lado da pesquisadora e começa a fazer algumas letras, corações e rabiscos no papel (ver Fotografia 36)]. Pesquisadora: O que tu estás fazendo? Gabriela: Tô escrevendo uma carta pra minha mãe. Querida mamãe Andréa, você é linda. [passando o dedo sobre os rabiscos como se estivesse lendo o que havia escrito].
4	3	01/09/2019	Tuane e a pesquisadora	Durante a organização para a saída	Tuane: O que você está escrevendo aí? [Olhando para os movimentos da minha mão com a caneta]. Pesquisadora: As atividades que vocês fazem aqui na sala.
5	3	16/09/2019	Tuane, Lara, Alana e a pesquisadora	Durante o acolhimento, no início da tarde	Tuane: [aproxima-se de mim e observa os movimentos da minha mão segurando a caneta e escrevendo no diário]. Eu já sei escrever o meu nome [fazendo a letra "T" com os dois dedos indicadores, sendo um na posição horizontal em cima do outro, posicionado na vertical]. Lara: [ouve a conversa e se aproxima] eu também sei fazer as letras. Pesquisadora: É? Você quer um papel?

⁴² Fragmentos do diário de campo.

					Lara: [pega o papel e a minha caneta e faz a letra inicial do seu nome no meio de alguns rabiscos. Depois, ela tenta copiar as letras de alguns cartazes afixados na sala]. Alana: [também é atraída pela conversa e se aproxima] eu também quero escrever! [Tuane, Lara e Alana se revezam com a caneta fazendo rabiscos no papel].
6	3	01/11/2019	Eduarda e a pesquisadora	Depois do acolhimento, enquanto o grupo guarda os brinquedos e se prepara para a roda.	Eduarda: O que você está escrevendo? Pesquisadora: Estou anotando aqui algumas coisas que o grupo 3 faz aqui na sala.
7			Elsa e a pesquisadora	Durante uma atividade de contornar as formas geométricas com tinta usando um cotonete.	Elsa: Posso riscar no seu caderno? Pesquisadora: A professora Amanda está fazendo uma atividade com vocês agora. Podemos combinar outra hora que eu possa te dar uma folha pra você escrever também, tá bom? Elsa: [balança a cabeça afirmativamente].
8			Elsa e a pesquisadora	Durante a leitura livre	Elsa: [aproxima-se de mim novamente e fica observando enquanto eu escrevo] e aqui? E essa parte aqui? [apontando para as linhas em banco]. Pesquisadora: Aqui eu ainda vou escrever.
9	3	04/11/2019	Tuane e a pesquisadora	Enquanto o grupo aguardava a professora chegar. Ela havia ido buscar um material e as crianças ficaram na roda com uma estagiária	Tuane: [aproxima-se de mim olhando para o caderno onde eu estou escrevendo]. Eu também sei escrever o meu nome! O que você escreveu aqui? E aqui? [apontando para outras folhas já escritas]. Pesquisadora: Eu anotei algumas coisas importantes para o meu estudo, que eu vi em outros dias que já passaram. Tuane: [pega o meu lápis que está entre as folhas do caderno, espeta o dedo na ponta e olha para mim sorrindo]. O seu brinco é de flor. Eu também uso brinco.
10	3	06/11/2019	Elsa e a pesquisadora	Enquanto o grupo se organiza para	Elsa: Tu deixa eu escrever no teu caderno?

				a saída	<p>Pesquisadora: Você quer uma folha?</p> <p>Elsa: Quero.</p> <p>Pesquisadora: [oferece um pedaço de papel que tem na sua pasta e uma caneta].</p> <p>Elsa: [afasta-se, vai para a sua mesa, senta-se na cadeira e fica um tempo concentrada escrevendo. Ela preenche todo o papel com rabiscos (ver Fotografia 34) e mostra aos colegas que estão do seu lado]. Olha! Eu fiz a sua letra! Essa é a sua letra, João Vitor. [Apontando para o papel e depois mostra sua produção à professora].</p>
11	3	12/11/2019	Lara, Baby Alive e a pesquisadora	Enquanto o grupo se organiza para a saída	<p>Lara: [aproxima-se junto com Baby Alive] a gente pode escrever hoje?</p> <p>Pesquisadora: [oferece uma folha de papel e caneta].</p> <p>Baby Alive: [produz marcas semelhantes às letras I, N, A e S e entrega o papel a Lara (ver Fotografia 32)].</p> <p>Lara: [faz uma marca semelhante à letra "B", que é a inicial do seu nome]. Eu escrevi o meu nome [diz entregando-me o papel].</p>
12	3	19/11/2019	Elsa e a pesquisadora	Enquanto o grupo se organiza para a saída	<p>Elsa: Tia, eu queria escrever!</p> <p>Pesquisadora: [oferece uma folha de papel e uma caneta].</p> <p>Elsa: [fica concentrada rabiscando no papel].</p> <p>Pesquisadora: Estás escrevendo o quê?</p> <p>Elsa: A minha letra e a dos meus amigos (ver Fotografia 33).</p>
13	3	03/12/2019	Eduarda, Elsa e a pesquisadora	No intervalo entre o lanche e o recreio	<p>Eduarda: Posso escrever também? Deixa eu fazer que nem tu! [aproximando-se de mim depois de terminar o seu lanche].</p> <p>Elsa: Eu também quero! [ao ouvir o pedido de Eduarda].</p> <p>Pesquisadora: [entrega uma folha e uma caneta para cada uma].</p> <p>Eduarda e Elsa: [ficam rabiscando no papel até a hora do recreio (ver Fotografia 35)].</p>

Fonte: A autora (2022)

Como podemos observar no Quadro acima, nos dois grupos há registros de episódios em que as crianças demonstraram curiosidade em relação ao diário de campo da pesquisadora. Entretanto, no grupo 3 esses eventos foram bem mais recorrentes e aconteceram desde o primeiro dia de observação (01/09) até o último (03/12). Uma criança em especial, Elsa, esteve mais envolvida nesses momentos, construindo certa “rotina” para iniciar um diálogo em torno do “caderno” (geralmente, nos intervalos antes do lanche ou para a saída). Porém, outras crianças também expressaram sua curiosidade sobre esse objeto.

Uma hipótese que levantamos para esse maior interesse do grupo 3 pelo diário de campo é que os processos envolvidos no registro escrito deve ser algo mais novo para este grupo, despertando por isso mais curiosidade em comparação com as crianças do grupo 5 que, de modo geral, já possuem mais experiência com suportes e instrumentos de escrita, além de vivências de situações em que adultos utilizam a escrita. No entanto, observamos que nos dois grupos as crianças que solicitavam explorar o meu material de pesquisa demonstravam grande interesse pela caneta. Era como se fosse um instrumento mais sofisticado ou um objeto a que elas têm pouco acesso. Algo semelhante aconteceu no estudo de PUNCH (2002), já mencionado anteriormente, que investigou o uso de diferentes técnicas metodológicas na pesquisa com crianças bolivianas. Ao serem solicitadas a produzirem desenhos a partir dos temas “minha vida na comunidade” e “minha vida na escola e na família”, as crianças demonstraram uma preferência por canetas hidrográficas aos lápis de cor e isso gerou conflitos no grupo. Elas consideravam as canetas superiores porque, geralmente, são mais caras e somente as crianças maiores têm permissão para usá-las (PUNCH, 2002).

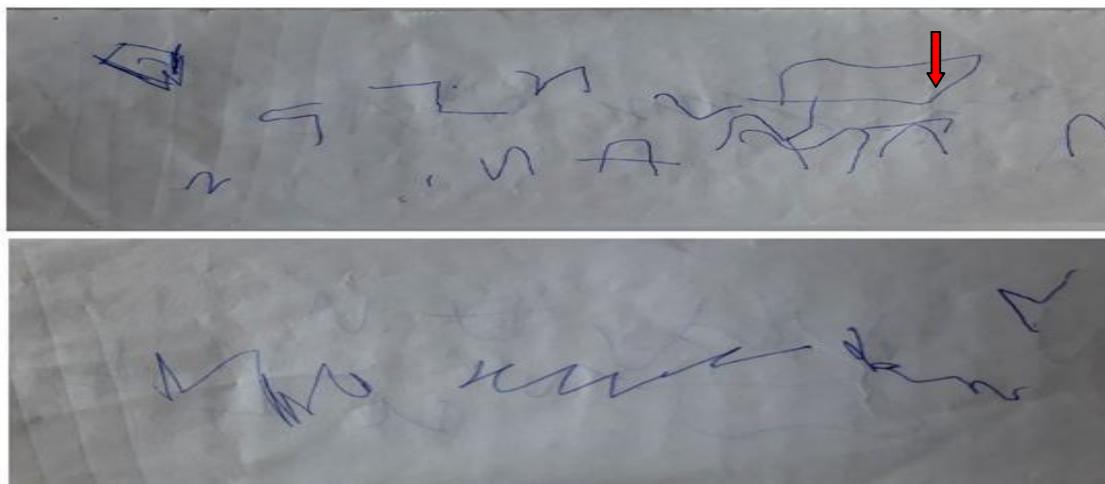
Como já apontamos, os eventos interativos destacados se originaram da iniciativa das crianças e tiveram como foco de atenção um único suporte de escrita, que era utilizado por mim todos os dias. Em alguns desses episódios, as crianças se contentaram em perguntar, fazer comentários e observar os movimentos de escrita. Em outros, explicitaram a necessidade de experimentar, de lançar-se também ao comportamento de quem escreve. Tais episódios parecem indicar três questões que julgamos relevantes sobre o olhar das crianças em relação à linguagem escrita. São elas:

1. *O adulto como referência no uso e na aprendizagem da linguagem escrita* – a simples presença do adulto que escreve e, podemos dizer também, do adulto que lê, é objeto de interesse dos pequenos e das pequenas. Eles e elas observam atentamente, perguntam, comentam e reconhecem no adulto alguém que sabe utilizar essa tecnologia. As crianças se interessam pelo conteúdo do escrito (*o que você escreveu aqui? O que você está escrevendo agora?*), mas também observam a técnica, o procedimento, o movimento das mãos e da caneta sobre o papel (*tu escreve rápido hein, tia!*). Elas também examinam o instrumento utilizado para escrever, como no episódio 9, em que Tuane pega o lápis, observa e, sorrindo, espeta o dedo na ponta do grafite. Portanto, independentemente de qualquer proposta elaborada para o ensino da escrita, as crianças se movem no sentido de conhecer melhor esse objeto da nossa cultura. Nesse sentido, o adulto (ou a pessoa alfabetizada) é um parceiro importante no uso da escrita, alguém que tem maior familiaridade com essa linguagem e que pode dar respostas diante da curiosidade das crianças. No último episódio, Elsa expressa, claramente, a ideia de que o adulto é uma referência nessa experiência quando ela me pergunta: *posso escrever também? Deixa eu fazer que nem tu!* Na escola, porém, compreendemos que o papel do adulto assume uma conotação especial já que ele pode, intencionalmente, planejar situações de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita, a fim de que as descobertas e experiências sobre essa linguagem sejam compartilhadas e ampliadas entre o grupo de crianças. Ao analisarem o interesse das crianças em eventos de letramento no contexto familiar e no ambiente escolar, Neves e Monteiro (2013) evidenciaram que, quando observam os adultos em episódios de leitura e escrita, as crianças se esforçam para entender as motivações que levam as pessoas a ler e a escrever em diferentes situações. Partindo da constatação de que nesses eventos a escrita se torna objeto de atenção da criança desde bem pequena, as autoras destacam o papel do adulto agindo de maneira intencional no sentido de alimentar esse processo de construção de conhecimentos sobre a escrita. Isso acontece quando o adulto educador (no caso do ambiente escolar) cria, sistematicamente, contextos favoráveis às práticas de letramento mobilizando o interesse das crianças e também quando explicita/compartilha as informações

e as motivações que envolvem os atos de ler e escrever, assim como as convenções do registro escrito (NEVES; MONTEIRO, 2013).

2. *As letras e o nome próprio como objeto de interesse das crianças* – ao experimentarem a escrita, as crianças, principalmente as do grupo 3, mencionaram que estavam escrevendo as letras e/ou seus nomes e dos colegas em diferentes episódios (5, 9, 10,11 e 12). Esse dado reforça, tal como ressaltado por Ferreiro (2001), que a aprendizagem das letras e do próprio nome parece uma conquista importante para as crianças, mesmo as menores. As crianças do grupo 3 estão em uma fase inicial do processo de conceitualização sobre a escrita, utilizando desenhos, garatujas, rabiscos e letras ainda sem valor sonoro em suas escritas espontâneas. No episódio 5, Tuane me diz que já sabe escrever o seu nome, fazendo a letra “T” com os dedos, como se, para ela, a letra inicial correspondesse ao seu nome. Lara parece ter essa mesma hipótese no episódio 11, quando escreve uma marca parecida com a letra “B” (letra inicial do seu nome verdadeiro) e afirma que escreveu o seu nome (ver seta indicando na Fotografia 32). Nesse episódio, Lara compartilhou o papel e a caneta com Baby Alive e, entre rabiscos e garatujas, as duas explicitaram que estavam escrevendo seus nomes. Baby Alive, no entanto, foi além da letra inicial e registrou marcas bem próximas ao traçado convencional de outras letras que compõem o seu nome verdadeiro (S, l e A).

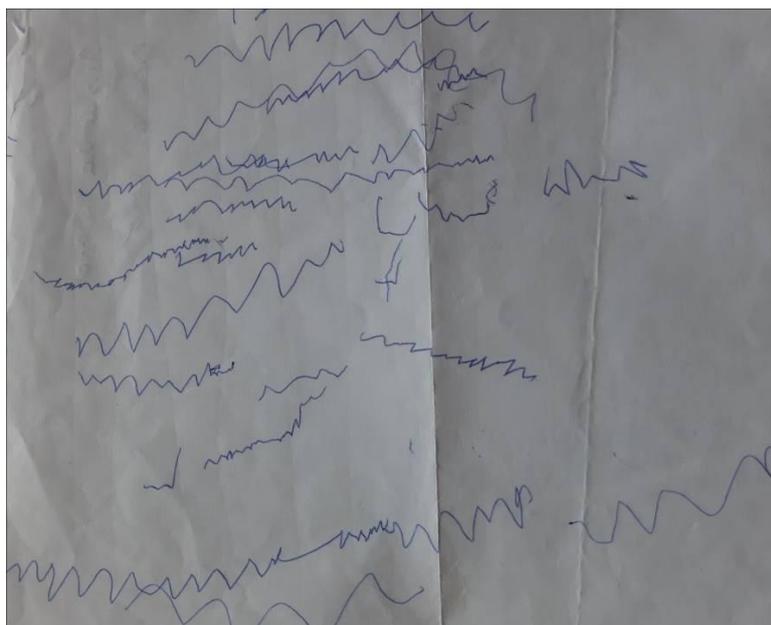
Fotografia 32- Escritas espontâneas (frente e verso do papel) produzidas por Lara e Baby Alive, do grupo 3, no dia 12/11/2019 – episódio 11



Fonte: A autora (2019)

No episódio 5, Lara também escreve a letra inicial do seu nome, entre alguns rabiscos, e depois tenta reproduzir as letras que vê nos cartazes da sala, buscando se aproximar das marcas convencionais em sua produção. Já no episódio 10, Elsa mostra a João Vitor a letra “dele”, que ela escreveu e no episódio 12, ela explicita que está fazendo a sua letra e a dos amigos.

Fotografia 33- Escritas espontâneas produzidas por Elsa, do grupo 3, no dia 19/11/2019 – episódio 12



Fonte: A autora (2019)

É interessante observar que, em seus comentários, Elsa se refere à letra inicial do nome como algo que pertence à pessoa e não ao nome da pessoa (*eu fiz a sua letra! / essa é a sua letra, João Vitor! / a minha letra e a dos meus amigos*). Aos poucos, as crianças vão se desvinculando do significado e focando a atenção no significante. Assim, elas vão entendendo que uma mesma letra pode estar presente em vários nomes.

Nesse sentido, podemos dizer que o trabalho com a escrita envolve um processo de descontextualização, ou seja, requer que o sujeito aprendiz redirecione a sua atenção do contexto original (os objetos que as palavras representam) para os sons e para as marcas gráficas utilizadas nessa representação. Portanto, no processo de ensinar e aprender sobre o funcionamento da notação escrita precisamos assumir que descontextualizar é necessário. Isso, porém, não significa de modo algum que as situações de aprendizagem propostas estejam fora de um contexto que faça sentido para as

crianças. Ao contrário, contextualizar, do ponto de vista da experiência de apropriação da escrita, é fundamental, sobretudo, em se tratando de crianças pequenas. Nessa perspectiva, quando falamos de “contextos significativos”, estamos pensando em um conjunto de significações, partilhado pelo grupo em interação, que confere sentido às atividades propostas na escola.

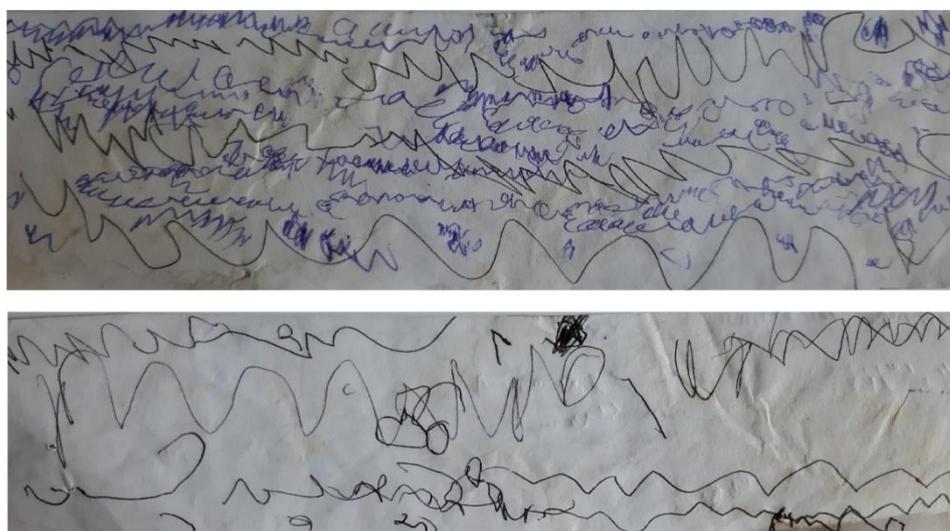
Por exemplo, ao participarem de situações de escritas espontâneas, as crianças criam um contexto que dá sentido à ação de escrever (seja pela “simples” experimentação de uma forma de registro, seja por outra motivação como fazer uma cartinha para alguém). Aos poucos e também a partir de outras situações contextualizadas pelos adultos ou pelos pares, elas vão se colocando diante do desafio de pensar sobre a escrita fora do seu contexto original, que são os objetos. Os pequenos e as pequenas começam, então, a pensarem cada vez mais nos sons que a escrita representa, em segunda instância e buscam descobrir como funciona essa forma de simbolização.

Com base nos episódios apresentados, podemos dizer que as crianças pequenas pensam sobre a linguagem escrita em suas diferentes facetas. Ou seja, não apenas os *textos*, nas rodas de leitura ou em outras situações significativas, mobilizam experiências interessantes de interação com a linguagem escrita, mas as *letras*, principalmente aquelas do nome próprio ou de pessoas próximas, também parecem lhes chamar a atenção. Dados semelhantes foram encontrados por Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), que igualmente evidenciaram o interesse das crianças no último ano da educação infantil pelo diário de campo da pesquisadora. Nesse estudo, as crianças investiram bastante tempo e concentração, surpreendendo as autoras pela intensidade e duração do envolvimento revelado nessas situações. Segundo as pesquisadoras, elas exercitaram seus conhecimentos sobre o sistema alfabético, tentando escrever em letra cursiva e traçando letras que já conheciam.

Esse destaque que as crianças do grupo 3 deram aos seus nomes e à letra inicial certamente remete à prática da professora Amanda. Como vimos anteriormente, a docente realizava um trabalho com os nomes das crianças durante a chamada com os cartões, além de sempre apontar a letra inicial desses nomes e de outras palavras.

3. *A escrita espontânea como vivência lúdica* – nos episódios 3, 5, 7, 10, 11, 12 e 13, vimos que as crianças não se contentaram em observar, mas explicitaram o desejo de escrever. Elas puderam exercitar, sem qualquer intervenção, o traçado das letras e produzir escritas espontâneas utilizando diferentes movimentos no papel. No episódio 10, Elsa investiu todo o tempo que tinha disponível escrevendo. Ela só encerrou quando a professora anunciou que era hora da saída. Antes de guardar o seu material, porém, Elsa mostrou a sua produção aos colegas e à professora com o entusiasmo de quem havia feito algo importante para ela e que, portanto, merecia a atenção do grupo. Elsa também escreveu nos dois lados da folha de papel ocupando toda a sua superfície sem, ainda, utilizar letras, mas já fazendo rabiscos em linhas horizontais da esquerda para a direita, começando na parte de cima do papel e finalizando embaixo, como fazemos quando escrevemos convencionalmente. No verso do papel, Elsa fez algumas marcas com formas mais definidas, que lembravam números ou letras, como mostra a Fotografia 34.

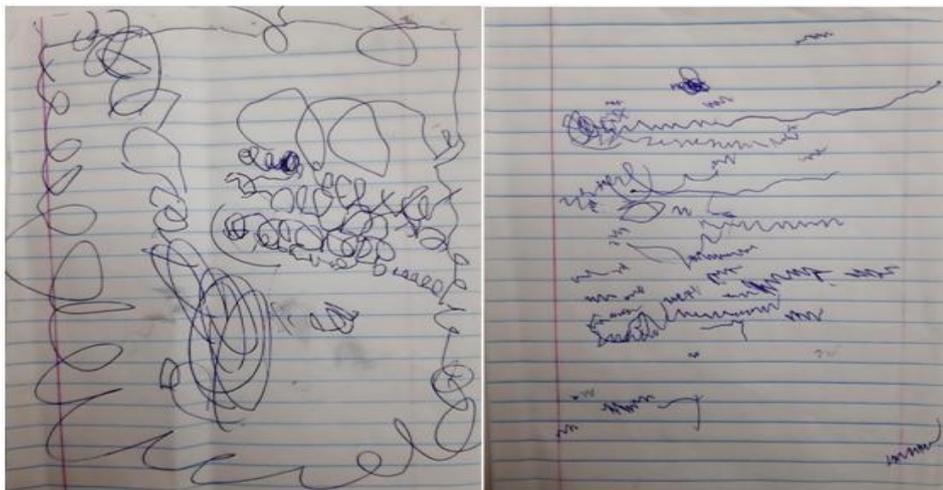
Fotografia 34- Escrita espontânea produzida por Elsa do grupo 3 no dia 06/11/2019 – episódio 10



Fonte: A autora (2019)

Eduarda, por sua vez, que participou do episódio 13 junto com Elsa, produz rabiscos por todo o papel fazendo voltas com a caneta pela folha. A Fotografia 35, a seguir, ilustra os registros das duas (Eduarda e Elsa, nessa ordem) no episódio mencionado.

Fotografia 35- Escritas espontâneas produzidas por Eduarda e Elsa, do grupo 3, no dia 03/12/2019 – episódio 13



Fonte: A autora (2019)

No episódio 3, Gabriela do grupo 5 diz que está escrevendo uma carta para a sua mãe. Vale notar a forma como ela inicia a carta, com uma saudação afetiva (*querida mamãe*), já indicando um conhecimento sobre esse gênero discursivo.

Fotografia 36- Gabriela, do grupo 5, escrevendo uma carta para a sua mãe



Fonte: A autora (2019)

Com base nesses eventos, podemos dizer que através da escrita espontânea as crianças agem discursivamente, escrevem da forma como

pensam e como sabem, expressando os conhecimentos que já construíram sobre a linguagem escrita. Ademais, entendemos que a escrita espontânea constitui uma vivência potencialmente lúdica (que desperta o estado lúdico nos sujeitos). Ou seja, essa experiência permite à criança realizar e reconstruir criativamente qualquer ação de escrita (escrever cartas para alguém, por exemplo) na dimensão simbólica. Nessa situação, ela é livre para criar seus próprios textos e os contextos de uso da escrita. Portanto, além de constituírem momentos ricos para a observação atenta do adulto, a escrita espontânea é, também, um espaço aberto para a ludicidade e para a inventividade. Contudo, vimos anteriormente que esse tipo de proposta, assim como a leitura livre, teve pouquíssimo espaço na rotina dos grupos pesquisados.

5.3.2. Ler, imaginar e brincar: encontros com os livros de literatura

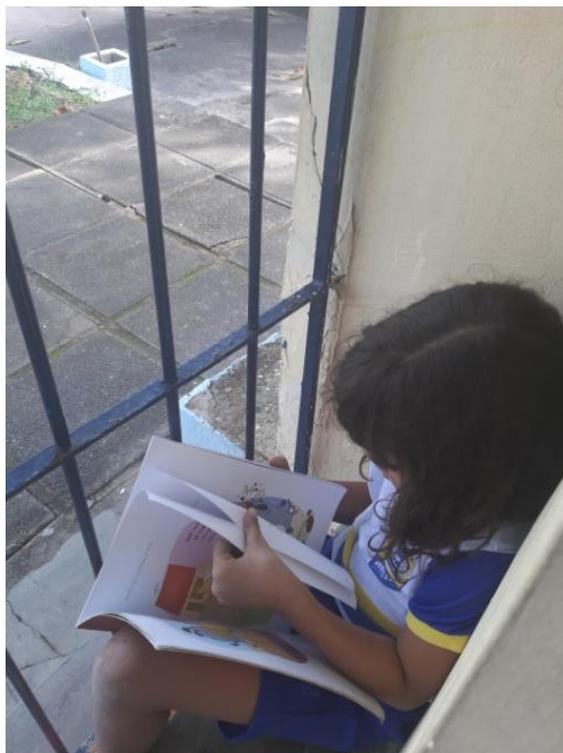
Para além dos (poucos) momentos de leitura livre, propostos pelas professoras dos dois grupos, tal como já comentamos aqui, registramos situações em que as próprias crianças buscaram os livros de literatura disponíveis na sala. Essas experiências aconteceram em contextos diferentes, como indicaremos a seguir.

Depois da roda de leitura, era comum que as crianças dos dois grupos pegassem o livro lido ou o solicitassem à professora para explorá-lo. O fragmento abaixo mostra dois desses momentos que aconteceram no mesmo dia envolvendo duas crianças do grupo 5:

Depois da roda de leitura do livro *Borba, o gato*, escrito por Ruth Rocha (ROCHA, 2009), a professora pergunta quem gostaria de levar o livro para casa na mala de leitura. Alice levanta a mão, gritando “eu!”. Enquanto Alice escolhe o livro que tomará de empréstimo e escreve os dados no caderno de registro, Ariel pega o livro *Borba, o gato* e senta em sua cadeira para folheá-lo. [...] Depois da atividade de reflexão fonológica no quadro com as palavras do poema *O pato*, de Vinícius de Moraes, Gabriela também vai ao encontro do livro lido pela professora Roberta na roda. Segurando o livro, ela se dirige ao cantinho da grade⁴³, onde se senta e fica folheando e observando o livro atentamente. (Diário de campo, grupo 5, agosto de 2019).

⁴³ O “cantinho da grade” era um espaço estreito que ficava entre a porta da sala do grupo 5 e uma grade. Nesse canto, as crianças ficavam em uma situação intermediária: entre a sala e o pátio da escola. Elas estavam ainda dentro da sala, mas com acesso à vista do espaço externo. As crianças recorriam ao cantinho da grade sempre que queriam fazer algo que ia de encontro ao que estava sendo proposto pela professora naquele momento. Assim, individualmente ou em pequenos grupos, as crianças iam a esse local para ler, conversar ou contar histórias assustadoras. Era como se elas estivessem num lugar autorizado (na sala) fazendo algo não

Fotografia 37- Gabriela do grupo 5 folheando o livro de literatura lido na roda pela professora



Fonte: A autora (2019)

Os dados sinalizam, novamente, para a importância do adulto que escreve/lê como uma referência na experiência com a linguagem escrita. Em episódios como esses, protagonizados por Ariel e Gabriela, as crianças buscaram o livro de literatura sem que fossem solicitadas pelo adulto, porém a partir da ação de leitura realizada por ele. Um indicativo disso é que, num universo de vários outros livros, o escolhido foi justamente aquele lido pela professora na roda.

Todavia, foram registrados também eventos de leitura por iniciativa das crianças com outros livros de literatura. Alguns desses eventos de interação com os livros aconteceram em momentos de brincadeira livre na sala. Ou seja, certas crianças optaram por brinquedos e outras optaram por livros ou ainda construíram situações lúdicas em torno dos dois, o que mostra a importância de ter livros e brinquedos disponíveis e acessíveis na sala. Tais observações corroboram com a defesa de Neves (2010) de que nas culturas da infância parece não haver, pelo menos em princípio, uma nítida distinção entre livro e brinquedo ou entre as ações de ler, escrever e brincar. O relato abaixo extraído

autorizado (e que subvertia a ordem do adulto). Geralmente, ao perceber esses movimentos, a professora chamava as crianças de volta para a atividade que estava sendo proposta por ela.

do diário de campo reafirma a ideia de que, na perspectiva da criança, qualquer objeto pode se tornar brinquedo no contexto específico da brincadeira:

As crianças estão brincando com os fantoches (personagens do conto da Branca de Neve), utilizados pela professora na roda de história. Alana se aproxima da árvore da história. Ela pega um livro, folheia e guarda de volta. Aos poucos, as demais crianças começam a brincar de roda e de outras coisas. Elsa toca um pandeiro; Júnior, Jonathan e Marshall observam o quadro da chamada e procuram as fichas com seus nomes; Eduarda folheia o *Livro dos contos*, lido pela professora na roda; a professora Amanda põe um som com cantigas de roda; Cássia e Vitória estão sentadas em um cantinho, cada uma com um livro. Nesse momento, as crianças estão em pequenos grupos ou individualmente, movimentando-se e brincando livremente na sala. (Diário de campo, grupo 3, setembro de 2019).

Fotografia 38- Crianças do grupo 3 em momento de brincadeira livre



Fonte: A autora (2019)

Especialmente no grupo 5, foram registradas, ainda, situações nas quais as crianças recorreram ao livro como uma alternativa à proposta que estava sendo encaminhada pela professora. Algumas delas faziam isso com mais frequência, ou seja, criavam espaços paralelos, buscando outras propostas no mesmo momento em que a docente conduzia alguma atividade com o grupo. Gabriel protagonizou alguns episódios desse tipo, tal como vemos no relato a seguir:

O grupo 5 está preparando uma apresentação a partir da temática do folclore. A professora havia proposto um número com a música *Ciranda do anel*. Ela põe a música no som e inicia o ensaio de uma

coreografia com as crianças, distribuindo os papéis das personagens da cantiga a serem interpretadas por cada uma. Algumas, porém, não querem participar da apresentação e a professora diz que quem não quer participar, precisa fazer silêncio e assistir à atuação dos amigos. Gabriel parece entusiasmado com o seu papel na apresentação. As crianças se divertem com a música e começam a dançar do seu modo, sem seguir os comandos da professora. Roberta diz que elas precisam prestar atenção para fazerem os “movimentos corretos da coreografia”. Depois de um tempo, Gabriel sai da roda, pega um livro e fica folheando sentado no chão, encostado a uma parede da sala. Edson, que tinha optado por não integrar o grupo da apresentação, também lê um gibi, sentado em sua cadeira (Diário de campo, grupo 5, agosto de 2019).

Fotografia 39- Gabriel explorando um livro de literatura enquanto o grupo ensaia uma apresentação musical



Fonte: A autora (2019)

Embora a professora não tivesse interpelado a ação das crianças que manuseavam livros de literatura no momento do ensaio, podemos considerar que esses espaços alternativos criados para a leitura se constituíram como atos de enfrentamento à lógica moderna da padronização, ainda muito presente nas instituições escolares. O comportamento de Gabriel põe em questionamento a coreografia pensada pelo adulto, não apenas em relação à dança, mas também no que se refere aos movimentos que se configuram na sala, uma vez que a orientação da professora para quem não quisesse

participar do ensaio era “fazer silêncio e assistir à atuação dos amigos”. Tais prescrições, orientações e regras compreendem o que Sarmiento (2004) nomeou de “administração simbólica da infância”, mecanismos criados para normatizar a ideia do que é ser criança. Portanto, o discurso de que as coreografias (no sentido amplo do termo) precisam ser elaboradas somente pelo adulto não pertence à professora Roberta de forma isolada, mas a um conjunto de dispositivos construídos para pensar a criança com base no princípio da negatividade (criança como sujeito que não sabe/ que ainda não é). Em outros episódios, vimos que Gabriel e outras crianças subverteram essa lógica, questionando o modelo estruturante das rotinas na lógica da padronização, ainda muito presente no cotidiano das instituições.

Ao discutir sobre a infância enquanto campo de produção cultural a partir do pensamento de Walter Benjamin, Pereira sinaliza que

um olhar atento ao modo como as crianças se relacionam com os objetos do mundo físico e social bastaria, segundo o autor, para compreender a relação que elas estabelecem com a cultura em que estão inseridas. Bastaria também ver os limites gerados por essa pretensa colonização da infância, pois as crianças subvertem com facilidade a lógica que lhes é predestinada, mostrando que os usos que fazem das produções culturais a elas destinadas são sempre mais amplos e mais ricos que aqueles previstos (PEREIRA, 2012, p. 52-53).

Portanto, observar as crianças em suas explorações envolvendo a linguagem escrita e buscar compreender seus modos de agir e interagir com esse artefato cultural é parte da prática pedagógica na educação infantil. Quando manuseiam suportes de escrita, as crianças reproduzem criativamente suas experiências com essa linguagem. Sendo assim, a observação atenta desses momentos pode ser um portal para outras propostas e outras aprendizagens.

5.3.3. Leitura do nome próprio e de outras palavras

Além dos momentos, já mencionados, em que as professoras convidaram os seus grupos de crianças para ler e/ou escrever palavras junto com elas, foram registradas algumas situações em que as crianças exploraram, por iniciativa própria e sem intervenção das docentes, registros escritos presentes no próprio ambiente da sala. No início da tarde do dia 15/08/2019,

por exemplo, após o preenchimento da agenda do dia pela professora do grupo 5 no mural, Saulo observa com atenção as palavras grafadas pela educadora e se aproxima do quadro. Ele vê o nome do autor do livro que seria lido na roda de leitura (WAGNER MARQUES) e, apontando para o pedaço “MA”, diz em voz alta: *essa parte aqui tem no nome da minha mãe, Mariana!*

Outro registro de leitura de palavra, porém dessa vez envolvendo o nome próprio, ocorreu no grupo 3 durante a produção de um mural coletivo sobre a primavera. Enquanto as crianças, sentadas no chão, aguardavam a sua vez na confecção do mural (a docente chamava uma criança por vez para pintar uma parte do mural), Tuane levanta-se e vai até o quadro de chamada. Ela procura a ficha com o seu nome e, ao encontrá-la, retira do quadro. Tuane observa a ficha por um tempo e depois começa a dizer o nome de cada letra que vê, passando o dedo sobre elas, uma por uma. Ao perceber que há uma criança “dispersa”, uma das educadoras auxiliares vai até Tuane e pede para que ela retorne à atividade central e fique sentada aguardando junto com o grupo.

Outro registro de exploração dos nomes próprios ocorreu no dia 17/10/2019 no grupo 5, quando a professora Roberta solicitou a ajuda de Alice para distribuir as fichas com os nomes entre seus colegas, a fim de que eles pudessem copiar o cabeçalho numa atividade com lápis e papel. Vejamos o relato desse episódio:

Durante a entrega das fichas com os nomes, a professora pede a ajuda de Alice, que já está em uma hipótese mais avançada sobre a escrita. Alice, por sua vez, chama Princesa para ajudá-la na tarefa de distribuir as fichas entre os colegas. Gabriel se aproxima das duas e também se interessa em integrar o grupo da distribuição. Os três iniciam, então, uma brincadeira para ver quem consegue ler o nome que está na ficha. Quando um deles consegue, os três vibram juntos e se revezam na entrega das fichas às demais crianças. (Diário de campo, grupo 5, outubro de 2019).

Fotografia 40- Alice, Princesa e Gabriel, do grupo 5, brincando de descobrir os nomes dos colegas



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 41- Princesa, do grupo 5, tentando ler o nome de outra criança do grupo na ficha da chamada



Fonte: A autora (2019)

Apesar de ter se originado de uma solicitação da professora, direcionada a Alice, a situação relatada transformou-se em uma nova experiência

construída pelas próprias crianças. Elas se organizaram em torno do desafio de entregar as fichas aos colegas, compartilhando a tarefa e definindo papéis. Na Fotografia 41, Princesa tenta descobrir o nome escrito em uma das fichas enquanto Alice e Gabriel entregam as outras, que já haviam sido lidas conjuntamente, aos seus respectivos donos.

5.3.4. Cultura de pares e cultura escrita

Por fim, foram registrados alguns momentos em que as crianças inseriram a linguagem escrita em suas brincadeiras. Episódios de faz de conta, como jogo de mãe e filha, fazer comidinha, desfile ou super-heróis, foram observados nos grupos 3 e 5 enquanto as crianças brincavam na sala, no tanque de areia ou no pátio. Porém, em dois desses eventos as crianças do grupo 5 envolveram a escrita em seus jogos simbólicos. A seguir, relataremos o episódio 1, que denominamos de *O caderno de Corujita*.

No início da tarde, assim que entra na sala, Corujita me mostra um caderno que ela trouxe de casa. Ela fica um tempo, antes de começar a roda, fazendo rabiscos em seu caderno. Depois, escreve o seu nome e me mostra. [...] No recreio, as crianças correm, descem do escorrego, brincam de desfile e algumas brincam com uma bola de meia no pátio. Bia, Dáfne, Corujita e Táira brincam de escola. Bia e Dáfne desenham no caderno de Corujita e Táira aparece dizendo que é a mãe de Bia e que veio buscá-la. Ela responde que ainda está fazendo a tarefa, mas deixa o caderno e segue com a “sua mãe”. Elias (que integra o outro grupo 5 da escola) se aproxima e diz que será o pai. Shaiane também se interessa e entra na brincadeira. Ela disputa o caderno com Elias e acaba ficando com a vantagem. Ela escreve seu nome e me mostra. Em seguida, faz desenhos, bastante concentrada. Parece muito interessada no caderno de Corujita. Elias fica um tempo esperando Shaiane passar a vez de usar o caderno para ele. Depois, de um tempo, ele desiste de esperar e vai brincar com outras crianças. Mas, rapidamente Alexia e Rafael (este último, assim como Elias, é da outra turma) se aproximam de Shaiane, solicitando o caderno e a caneta. Eles argumentam que o caderno não é dela e que Corujita deixou que eles brincassem também. Shaiane pede para eles esperarem só mais um pouco, enquanto ela escreve novamente o seu nome. Quando conclui, ela diz, acertadamente, que trocou uma letra: *em vez de fazer esse aqui ó [mostrando a letra E], eu fiz esse [mostrando a letra L]*. Em seguida, ela destaca a folha onde havia escrito os seus dois primeiros nomes e devolve o caderno a Corujita. Shaiane olha para mim e diz que vai mostrar aquele papel à sua mãe. Pergunto:

-Tu acha que ela vai gostar?

Shaiane balança a cabeça afirmativamente e eu lanço outra pergunta:

-Ela já sabe que tu sabe escrever teu nome?
-Ela ainda não sabe que eu sei escrever sem a ficha. Já sei!
Vou colocar na minha bolsa e quando ela abrir, ela vai ver!
Shaiane me responde e vai até a sala para guardar o papel na bolsa. Nesse momento, a brincadeira de escola já se dispersou e as crianças estão envolvidas em outras brincadeiras.
(Diário de campo, grupo 5, outubro de 2019).

No episódio relatado acima, podemos observar o jogo simbólico que foi criado a partir do caderno levado por Corujita. Da mesma forma como as possibilidades de uso do caderno (seja através do desenho ou da escrita) alimentou o enredo da brincadeira, esta também deu sentido ao ato de escrever no caderno, uma vez que o uso desse suporte se faz presente e frequente no ambiente escolar. Aos poucos, a brincadeira inicial foi se reconfigurando e se constituiu uma disputa pelo caderno. O breve diálogo com Shaiane sobre o seu nome, grafado por ela numa folha do caderno, evidencia a dimensão afetiva da escrita do nome próprio para as crianças. Esse e outros eventos interativos já relatados aqui mostram como saber escrever o próprio nome é algo valorizado por elas e como os meninos e as meninas gostam de comunicar esse feito aos seus pares e aos adultos. Trata-se, portanto, de uma conquista importante, talvez também alimentada por uma expectativa criada por suas famílias e pela própria escola. A Fotografia 42, a seguir, mostra a sequência das cenas em torno do caderno de Corujita:

Fotografia 42- Cenas do episódio O caderno de Corujita



Fonte: A autora (2019)

O episódio 2, que chamaremos de *Pra você não se perder!*, também teve como elemento central um objeto levado por uma criança: dessa vez, o enredo se construiu a partir de uma agenda levada por Flor:

Hoje, no recreio, presenciei mais uma cena em que as crianças incorporaram a linguagem escrita às suas brincadeiras. Violeta e Flor brincam de escrever em uma agenda e um lápis marca texto que pertenciam a Flor. Bia se aproxima, mas se queixa do fato de que as duas colegas não lhe permitem participar da brincadeira. Violeta argumenta que “nessa brincadeira tem só duas pessoas” e Bia se afasta. Violeta e Flor continuam brincando:

- Vou escrever meu nome no seu caderno para você não se perder. Diz Flor.

- Tá certo, mamãe. Responde Violeta.

Flor escreve o seu nome na agenda e a fecha cuidadosamente, acomodando o lápis marca texto ao lado e diz:

- Tchau, filha! Despedindo-se e se afastando.

- Tchau, mamãe! Responde Violeta.

(Diário de campo, grupo 5, outubro de 2019).

Como no episódio anterior, a brincadeira de escrever se desenvolve a partir do objeto levado por uma criança. Podemos observar, mais uma vez, um embricamento entre as culturas de pares e a cultura escrita. O jogo de papéis nesse segundo episódio se desenvolve entre “uma mãe e uma filha”. A mãe precisa deixar a filha em um determinado local (que não fica claro se é a escola ou outro espaço) e diz que vai escrever o seu próprio nome “no caderno” para evitar que a filha se perca. Certamente, elas devem ter vivenciado, presenciado ou ouvido relatos desse tipo de experiência em que os responsáveis pelas crianças anotam seus dados (em uma pulseira, uma agenda ou simplesmente em um papel) para que informações relevantes possam ser acessadas e o reencontro com a família seja possível, caso se percam de seus parentes.

Ao discorrer sobre as brincadeiras de ler e escrever, organizadas pelas crianças no âmbito da cultura de pares, com base nos conceitos de Corsaro (2009), Vóvio e Romero (2016) argumentam que são situações em que elas

assumem papéis, sustentados por processos de socialização, que ganham relevo em situações específicas nas quais podem ser, justamente, manipulados. Nesses eventos de brincadeira e letramento, experimentam, não só papéis, mas percebem e constroem para si as funções sociais da escrita, desvelando, ainda, valores e as relações sociais que neles se estabelecem (VÓVIO; ROMERO, 2016, p. 154).

Assim, um movimento interpretativo em direção aos usos e ao funcionamento da linguagem escrita parece nortear as interações das crianças

com esse artefato nas atividades por elas organizadas. Portanto, na perspectiva das crianças, os processos de apropriação da escrita são entrecruzados, necessariamente, pela possibilidade de experienciá-la, de construir sentidos sobre essa linguagem, ampliando repertórios de referências sobre seus usos e seu funcionamento de forma compartilhada.

Fotografia 43- Violeta e Flor, do grupo 5, brincando de “mãe e filha” no recreio



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 44- Flor, do grupo 5, escrevendo o seu nome na agenda da “sua filha”

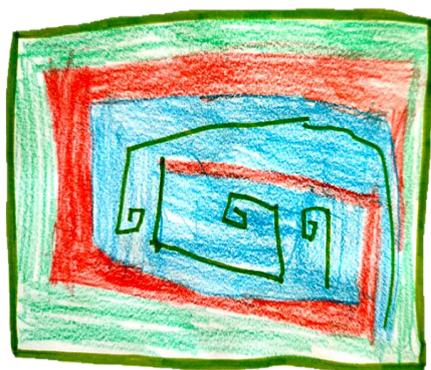


Fonte: A autora (2019)

Nesse sentido, retomamos o convite que nos faz Manoel de Barros para ver as coisas com o olhar da sensibilidade poética, de quem enxerga nos pequenos gestos a possibilidade de encontro com o outro. O poeta, conhecido por valorizar a infância e as coisas simples da vida, nos chama a olhar o mundo de uma forma diferente, a enxergar as nuances dos voos que as crianças estão, constantemente, alçando e comunicando. Se assim for, podemos talvez dizer que a prática docente na educação infantil nos convida à postura do “apanhador de desperdícios” (BARROS, 2018), que colhe, acolhe e interpreta os saberes que se manifestam nas pequenas coisas do cotidiano.

Ainda nessa mesma direção, evocamos a “ecologia de saberes”, proposta por Santos (2002), condição fundamental para uma mudança paradigmática em relação à sociedade moderna. Isso se desdobra em epistemologias que acolhem e compreendem a existência de uma pluralidade de conhecimentos das professoras e das crianças e uma diversidade de formas de organizá-los e expressá-los.

A seguir, discutiremos, por exemplo, diferentes olhares sobre a rotina, enfocando a reflexão sobre como as experiências escolares com a linguagem escrita interpelam a rotina ou são por ela interpeladas. Para tanto, apresentaremos alguns voos de crianças e professoras nesse terreno estruturado por/para esses dois grupos.



“As crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”. (BENJAMIN, 2004, p. 58).

6 COMO AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA FORAM INSERIDAS NA ROTINA DAS CRIANÇAS?

Conforme anunciado, nesta seção buscaremos discutir a forma como as experiências com foco na linguagem escrita integraram as rotinas dos grupos 3 e 5. Os dados apontaram um aspecto central de análise que é a construção das experiências com a linguagem escrita na sua relação com o cotidiano das crianças na escola. Esse grande eixo se desdobra em dois, que nortearão as reflexões aqui apresentadas:

1. As formas de articulação entre essas experiências desenvolvidas com as crianças;
2. Os tensionamentos na construção de uma rotina escolar para/com crianças pequenas.

É importante lembrar que a instituição pesquisada funciona em horário parcial, ou seja, meia jornada. Portanto, do grupo 3 ao grupo 5, as crianças permanecem na instituição somente no período da tarde (no caso dos grupos participantes da pesquisa) e situações como sono e banho não fazem parte da rotina dessa escola.

As considerações a seguir fundamentam-se na perspectiva de que a rotina se constitui na organização dos espaços, tempos e recursos, sendo a base sobre a qual se desenvolvem as experiências cotidianas. Nesse sentido, a rotina é inventada, construída socialmente e se traduz em uma dimensão concreta (explícita) e outra mais sutil (implícita). Em outras palavras, fatores como atividades, orientações, arrumações no espaço, agrupamentos, oferta e acessibilidade aos materiais, regras, planejamentos e gestão do tempo (alternâncias, repetições, frequência, duração e periodicidade) são entremeados por outros menos visíveis como intencionalidades educativas, tensões e relações de poder entre os sujeitos.

Ao discorrer sobre a constituição da rotina na educação infantil, Barbosa (2006) pontua a interferência da rotina no cotidiano, fazendo uma diferenciação desses dois conceitos por meio do argumento de que as rotinas são instrumentos de racionalização da vida cotidiana. Enquanto tecnologia construída pelos seres humanos para controlar e organizar as práticas sociais, as rotinas não conseguem abranger a complexidade da vida cotidiana, visto

que nesta última reside a possibilidade do inesperado, da inovação (BARBOSA, 2006).

Outros autores também se dedicaram a pensar sobre essa temática no contexto das instituições de educação formal voltadas para a infância, destacando a “participação” como categoria central a ser (re)configurada (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013) e a pluralidade (de ritmos, de interesses, de expectativas, de interações, de saberes, de referências e de experiências) de forma a garantir a integração e a inclusão das identidades individuais e coletivas (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

As reflexões seguintes se fundamentam nessa ideia da rotina como estrutura e estruturante da cultura escolar, como dispositivo que não é simplesmente dado ou apresentado aos sujeitos de uma instituição, mas que é engendrado entre discursos e ações, muitas vezes em contradição.

6.1. AS FORMAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS

De acordo com as professoras Amanda e Roberta, nas reuniões de planejamento entre as educadoras e a coordenação pedagógica da escola são definidos temas mensais que norteiam o trabalho com as crianças. Tais temas constituem, portanto, propostas institucionais, a partir das quais cada professora elabora as situações específicas para os seus grupos. Assim, no mês de agosto a professora Roberta planejou vivências com brinquedos e brincadeiras e também com textos da cultura popular, contemplando o tema geral: o folclore, coletivamente acordado. Em outubro, o grupo 5 retomou a temática das brincadeiras já que a proposta da instituição voltou-se para o mês da criança. A professora Amanda, por sua vez, trouxe para o grupo 3 situações que envolviam as flores e os bichos de jardim em setembro, já que nesse mês o tema da natureza permeava todos os grupos. Em novembro, um olhar sobre a diversidade étnico-racial orientou o planejamento da professora do grupo 3.

Nesse contexto, o tema institucional inspirava atividades e experiências em todos os grupos, garantindo certo nível de unidade no trabalho sem se perder a diversidade nas propostas, já que cada grupo desenvolvia experiências diferentes a partir da temática. Sendo assim, havia um

compartilhamento e também uma pluralidade de experiências entre os grupos. Por exemplo, no mês de setembro o grupo 5 iniciou um experimento para observar o processo de transformação de uma lagarta enquanto o grupo 3 observava a diversidade de plantas e bichos de jardim (soldadinhos, flores, árvores, lagartas...). Os dois grupos percorreram as áreas abertas da escola para observar a natureza presente na própria instituição. Alguns livros de literatura que abordavam o tema também foram compartilhados entre os grupos, como foi o caso de *Bruna e a Galinha D'Angola* (ALMEIDA, 2011), utilizado pelas duas professoras no mês de novembro. No entanto, a professora do grupo 3 apresentou o livro para as crianças depois de contar a história no pátio. No grupo 5, a professora Roberta optou por fazer a leitura da história para as crianças também sob a sombra de uma árvore no pátio. Os Quadros 11, 12, 13 e 14 ilustram algumas atividades desenvolvidas em cada grupo a partir da proposta de trabalho institucional.

Quadro 11- Atividades elaboradas pela professora Roberta no mês de agosto envolvendo o tema "folclore"

Grupo 5 Mês de agosto Tema geral: folclore	
Data	Atividade
05/08/2019	- Roda de conversa sobre o folclore; - Brincadeira de roda com a cantiga popular <i>A linda rosa juvenil</i> .
07/08/2019	- Leitura da reportagem <i>Criando brinquedos</i> , publicada no dia 20 de julho de 2019, na seção Diarinho, seção dedicada ao público infantil do jornal Diário de Pernambuco.
09/08/2019	- Roda de conversa sobre as músicas do cancioneiro popular; - Apresentação de brinquedos populares confeccionados pela professora com material reciclável.
12/08/2019	- Roda de conversa sobre o brinquedo "vai e vem" (a professora relata como ela confeccionou o brinquedo utilizando sucata); - Cantinhos de brincadeiras na sala com brinquedos populares (vai e vem, pião e cinco Marias ⁴⁴).
14/08/2019	- Leitura do livro <i>Pipa vai colorir o céu</i> , de Elita Ferreira (FERREIRA, 2016) .
15/08/2019	- Leitura do poema <i>O menino e a pipa</i> , de Wilson Marques.
16/08/2019	- Ensaio da música <i>Ciranda do anel</i> para apresentação no pátio da escola.
19/08/2019	- Roda de conversa sobre o dia da apresentação da música <i>O anel</i> ; - leitura do poema <i>O destino</i> , de Hardy Guedes; - Atividade com lápis e papel envolvendo o poema <i>O menino e a pipa</i> , de Wilson Marques; - Confeção de uma pipa.

⁴⁴ "Cinco Marias" é um jogo que consiste em executar seqüências de movimentos com cinco pedrinhas ou saquinhos de pano cheios de areia ou arroz. Ganha quem conseguir executar corretamente os movimentos.

21/08/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da reportagem <i>Orientações sobre o uso do cerol em pipas/papagaio</i>, publicada em um site⁴⁵; - Leitura de uma lista de brincadeiras populares; - Leitura de uma adivinha; - Continuação da confecção das pipas.
22/08/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa sobre a reportagem lida no dia anterior e sobre o uso do cerol em pipas. - Leitura da letra da música <i>Ciranda do anel</i>; - Atividade de circular palavras na letra da música <i>Ciranda do anel</i>; - Leitura de um texto instrucional ensinando a fazer uma pipa; - Continuação da confecção das pipas; - Brincadeiras com as pipas confeccionadas na sala e outros brinquedos populares (peteca, corda, vai e vem, mané gostoso⁴⁶, bonecas de pano, rói-rói⁴⁷ e fantoches) levados pela professora durante o recreio.
23/08/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaio pra apresentação da música <i>Ciranda do anel</i>; - Atividade com lápis e papel envolvendo o poema <i>Destino</i>, lido anteriormente; - Decoração de piões confeccionados pela professora com material reciclável.
28/08/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do livro <i>Mané gostoso</i>, de Elita Ferreira (FERREIRA, 2019); - Continuação da decoração dos piões; - Apresentação da música <i>Ciranda do anel</i> para as famílias e demais grupos; - Exposição dos brinquedos confeccionados em sala.
30/08/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do livro <i>Meu pião</i>, de Denise Rochael (ROCHAEL, 2019); - Confecção de um bilboquê⁴⁸ com material reciclável; - Confecção de um ioiô com material reciclável; - Brincadeira com o bilboquê e o ioiô, produzidos na sala.

Fonte: A autora (2022)

É importante destacar que além das situações relacionadas ao mote institucional, as professoras seguiam com a dinâmica específica dos seus grupos, propondo as atividades permanentes da rotina e outras propostas mais esporádicas. No entanto, o tema geral proposto a todos os grupos emprestava, de fato, um fio condutor às experiências das duas turmas. A roda de leitura, contemplando textos literários e outros, é uma atividade diária no grupo 5, como já havíamos pontuado. Os textos lidos nas rodas, que abordavam a temática das brincadeiras populares, articulavam-se com momentos brincantes e ampliavam os conhecimentos das crianças sobre os diferentes suportes de escrita e gêneros discursivos. Vejamos um trecho da conversa da professora com as crianças antes da leitura da reportagem *Criando brinquedos*, no dia 07/08/2019:

⁴⁵ Reportagem disponível em <https://www.douradosagora.com.br/noticias/ciencia-e-saude/corpo-de-bombeiros-reforca-orientacoes-sobre-riscos-do-cerol-em-pipas-papagaios#:~:text=Na%20maioria%20dos%20casos%2C%20a,fa%C3%A7a%20pipas%20com%20papel%20laminado>. Acesso em 11 Jan 2021.

⁴⁶ Boneco popular, facilmente encontrado em feiras da região Nordeste, confeccionado com madeira. Suas pernas e seus braços se movimentam por meio de cordões.

⁴⁷ Brinquedo sonoro popular na região Nordeste que faz ruído ao ser girado com um cordão.

⁴⁸ Brinquedo popular confeccionado com um objeto côncavo unido a uma bola por um cordão. A brincadeira consiste em acertar a bola dentro da base côncava.

Professora: Isso é um livro? [mostrando o jornal às crianças].
João: Não. É um jornal!
Professora: E quem recebe jornal em casa? Quem tem jornal em casa?
Tiago: Eu! [levantando a mão].
Gabriel: Eu não.
Professora: Tu tem? [apontando para Tiago].
Tiago: Sim.
Professora: Quem lê jornal na tua casa?
Crianças: [falam ao mesmo tempo].
Professora: Vamos ouvir.
Tiago: Meu pai.
Professora: O pai. Quem mais? Santos, tem jornal na tua casa?
Santos: [balança a cabeça afirmativamente].
Professora: Quem lê?
Santos: Meu pai.
Professora: O pai também. Robin na tua tem?
Robin: Não.
Professora: E tu, João? Quem é que lê jornal na tua casa?
João: A minha mãe porque ela fica em casa com a bebê.
Professora: Ah! Tem um bebezinho. Teu irmãozinho, né?
João: É minha irmã.
Ariel: Minha mãe não tem paciência pra ler.
Professora: Eita, é?! Tem que ter paciência pra ler. Eu não tenho paciência pra ler quando eu estou lendo e alguém fica falando perto. Eu me atrapalho toda!
Ariel: Mesmo com silêncio minha mãe não tem paciência pra ler, não.
Professora: E tu, Shaiane?
Shaiane: Minha mãe também não tem, não. Ela até jogou meus livros de ler tudo fora.
Professora: Foi mesmo?! E tu nem leu?!
Shaiane: Só li um. Ela jogou os livros todinhos pequenos.
Professora: E tinha alguma história que tu gostava?
Shaiane: [balança a cabeça afirmativamente].
Professora: Qual era?
Shaiane: De uma menina que andava com um cavalo.
Gabriel: Na minha casa tem um monte de jornal e garrafa.
Professora: Tem gente que não gosta de ler em jornal, né? Só gosta de ler pelo celular, na internet.
Ariel: Minha mãe só lê pelo celular.
Professora: No jornal tem receitas, a gente pode procurar emprego, tem coisa de política.
João: Tem tudo no jornal.
Ariel: Tem até coisa de jogar bola.
Professora: Ah, ela lembrou, ó! Tem a parte de esportes, né? A parte esportiva.
Ariel: Meu pai só torce pelo tricolor. Ele vê na televisão pra saber quem vai ganhar.
Professora: E tu também é tricolor?
Crianças: Eu também! Eu não! [falam ao mesmo tempo].
Professora: Quem lê jornal na tua casa? [apontando para Lagartixo].
Lagartixo: Meu pai.
Professora: E ele lê o quê no jornal? Tu fica olhando pra ver o que ele está lendo?
Lagartixo: Não.
Professora: E tu, Gabriela? Tem jornal na tua casa?
Gabriela: Não. É porque minha mãe não tem jornal por causa que ela tem dois bebês pra cuidar e eu também. Ela tem um bebê obediente e outro desobediente e ainda eu pra cuidar. [...].
(Trecho da videogravação, grupo 5, agosto de 2019).

Como podemos ver, a professora incentiva as crianças a compartilharem seus conhecimentos e experiências acerca do jornal, suporte presente no cotidiano de algumas, porém não tão familiar para outras, que estão tendo a oportunidade de conhecê-lo na escola a partir da interação com a professora e os seus pares. Com a metade do grupo em sala, já que a outra parte estava na aula de informática, a professora investe em uma interessante conversa que antecede a leitura da reportagem. Ela chama a atenção das crianças para a organização do jornal em seções e pede para que elas observem a parte onde está a reportagem que será lida, perguntando se é uma seção feita para adultos ou crianças.

O Quadro 11 mostra que houve uma intencionalidade no planejamento da professora Roberta para o mês de agosto em promover situações de aprendizagem envolvendo diferentes campos e em articular aprendizagens relacionadas à leitura, escrita e oralidade com vivências lúdicas, embora tenha sido registrado um tempo muito reduzido de brincadeiras livres, como discutiremos mais adiante.

Fotografia 45- Atividades envolvendo brincadeiras populares vivenciadas pelo grupo 5 no mês de agosto



Fonte: A autora (2019)

Quadro 12- Atividades elaboradas pela professora Amanda no mês de agosto envolvendo o tema “natureza”

Grupo 3 Mês de setembro Tema geral: natureza	
Data	Atividade
02/09/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Decoração da “árvore da história” com as crianças (desenhos de flores, frutas e abelhas para colar na árvore); - Leitura do livro <i>Turma da Mônica em: cuidando do nosso planeta</i>, de Maurício de Souza e Yara Maura Silva (SOUSA; SILVA, 2011).
12/09/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do livro <i>A primavera da lagarta</i>, de Ruth Rocha (ROCHA, 2011); - Apreciação do clipe <i>A borboleta e a lagarta</i>, do grupo Palavra Cantada; - Exposição de fotos e pequenos vídeos sobre o processo de metamorfose lagarta.
17/09/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Contação da história <i>A primavera da lagarta</i>, de Ruth Rocha (ROCHA, 2011); - Confecção de um cartaz coletivo sobre a primavera; - Roda de conversa sobre as flores com apreciação de fotos de algumas flores com seus respectivos nomes; - Atividade de pintar e ordenar as cenas da metamorfose da lagarta (os desenhos com as cenas foram entregues pela professora).
18/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho de flores em um vaso já desenhado em uma folha de papel.
23/09/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção de livros com as crianças, relacionados ao tema da natureza para expor na “árvore da história”; - Passeio pela escola para observar as árvores e os bichos; - Atividade de amassar papel crepom para colar em uma árvore de papel cortada pelas educadoras; - Apresentação do grupo 3 no pátio da escola: “desfile da primavera” com adereços que lembram essa estação do ano, confeccionados pelas educadoras.
26/09/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do conto de <i>João e o pé de feijão</i>, do livro <i>Clássicos das Virtudes para Crianças Almofadado</i>, de Paulo Moura (MOURA, 2017); - Produção coletiva de texto: reescrita do conto <i>João e o pé de feijão</i>.

Fonte: A autora (2022)

Fotografia 46- Atividades envolvendo a natureza, vivenciadas pelo grupo 3 no mês de setembro



Fonte: A autora (2019)

Podemos observar que a professora Amanda também planejou práticas de leitura e escrita conectadas a outros campos em torno dos conhecimentos sobre a natureza, de modo especial, sobre os elementos naturais que compõem a paisagem da escola. Nos momentos de observação pelo pátio as crianças encontraram bichos, abraçaram árvores, fizeram perguntas e foram incentivadas pela professora a encontrar pequenos animais e identificar as flores que ela havia apresentado na roda com os cartazes.

A educadora também convidou os pequenos e as pequenas a observarem atentamente fenômenos como os buracos causados pelas lagartas nas folhas das plantas. No entanto, como se pode ver no Quadro 12, essa linha pedagógica mais construtiva e situada em uma concepção de criança como sujeito ativo e criativo não se manteve em todas as atividades propostas. Na próxima seção discutiremos mais detalhadamente sobre algumas dessas situações que evidenciam a presença do princípio da negatividade na prática com as crianças pequenas.

Após desenvolver também uma sequência de situações envolvendo conhecimentos da natureza no mês de setembro, a professora Roberta voltou a focar os brinquedos e as brincadeiras já que todos os grupos estariam voltados para essa temática por ocasião do mês das crianças, em outubro. Vejamos as atividades encaminhadas nesse período pela docente do grupo 5.

Quadro 13- Atividades elaboradas pela professora Roberta no mês de outubro envolvendo o tema “brinquedos e brincadeiras”

Grupo 5 Mês de outubro Tema geral: brinquedos e brincadeiras	
Data	Atividade
04/10/2019	- Brincadeiras com brinquedos populares levados pela professora (carrinho de lata, peteca e bola de meia).
08/10/2019	- Produção coletiva de um bilhete para as famílias lembrando a festa das crianças no dia seguinte.
10/10/2019	- Tarde de brincadeiras no pátio junto com os demais grupos (pula-pula, escorrego inflável e piscina de bolinhas).
11/10/2019	- Tarde de brincadeiras no pátio com os demais grupos (pintura nas paredes da escola, banho de mangueira e brincadeiras com balões de água).
14/10/2019	- Roda de conversa com relatos das crianças sobre como vivenciaram o dia das crianças com suas famílias; - Contação de história sobre a origem da boneca abayomi ⁴⁹ .
18/10/2019	- Confeção de abayomis; - Cantinhos de brincadeiras na sala com brinquedos de origem africana (abayomis e shisima ⁵⁰).

Fonte: A autora (2022)

⁴⁹ Boneca de pano confeccionada apenas com nós, sem costura, pelas mulheres escravizadas durante o tráfico da África para o Brasil, nos navios negreiros.

⁵⁰ Jogo de tabuleiro originário do Quênia, cujo objetivo é colocar três peças em linha reta.

Fotografia 47- Criança do grupo 5 em tarde de brincadeira, pintando a parede da escola



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 48- Crianças do grupo 5 jogando shisima



Fonte: A autora (2019)

No mês de outubro as atividades envolvendo a linguagem escrita ocorreram mais de forma paralela ao tema institucional do que integradas a ele. No Quadro 13, vemos apenas a produção coletiva do bilhete para as famílias como uma atividade de escrita inserida na sequência dos brinquedos e brincadeiras. Todavia, essas práticas continuaram ocorrendo de forma articulada a outros recursos ou situações planejadas pela docente. O material do MindLab e algumas histórias lidas na roda como *O saco e Era uma vez um gato xadrez*, por exemplo, foram o ponto de partida para experiências de ensino da escrita, como mencionamos no mapeamento apresentado anteriormente.

Quadro 14- Atividades elaboradas pela professora Amanda no mês de novembro envolvendo o tema “diversidade étnico-racial”

Grupo 3 Mês de novembro Tema geral: diversidade étnico-racial	
Data	Atividade
06/11/2019	- Leitura do livro <i>Menina bonita do laço de fita</i> , de Ana Maria Machado (MACHADO, 2011); - Experiência de mistura de cores com tintas; - Apreciação de imagens com fotos de pessoas diferentes; - Roda de conversa sobre a diversidade a partir das fotos.
12/11/2019	- Contação da história <i>Bruna e a galinha D'Angola</i> no pátio da escola.
18/11/2019	- Apreciação do filme <i>Kiriku e a feiticeira</i> .
19/11/2019	- Roda de leitura do livro <i>Princesa Arabela, mimada que só ela!</i> , de Mylo Freeman (FREEMAN, 2019).

Fonte: A autora (2022)

Durante o mês de novembro, as experiências com a linguagem escrita do grupo 3 vinculadas à proposta institucional aconteceram por meio da leitura de algumas histórias, como mostra o Quadro 14. Outras situações, já indicadas no mapeamento, foram organizadas pela professora, dentre elas, a escrita do nome das crianças, a produção coletiva de listas de músicas para o “Boa tarde!”, a formação do nome próprio com alfabeto móvel, seleção de livros para o cantinho da leitura e o empréstimo de livros de literatura (“Projeto leitura”), além das atividades permanentes da rotina, como a chamada com os nomes das crianças escritos em cartões.

Fotografia 49- Crianças do grupo 3 selecionando livros de literatura para expor no cantinho de leitura da sala no mês de novembro



Fonte: A autora (2019)

Como é possível observar, nos dois primeiros meses de observação as professoras organizaram as atividades com a linguagem escrita de forma mais articulada ao tema central proposto pelo grupo de docentes da unidade educativa. Do ponto de vista da organização das atividades, podemos dizer que nos meses de agosto e setembro houve uma integração maior das práticas de leitura e escrita com outras situações, aproximando-se do conceito de *campos de experiências*, tal como proposto na BNCC para a etapa da educação infantil (BRASIL, 2018).

De acordo com o referido documento, no aspecto mais amplo dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), a organização curricular deve se estruturar em campos de experiências, que constituem “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). Tal arranjo define os objetivos de aprendizagem

e desenvolvimento para cada faixa etária (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas).

É importante pontuar que a terceira e atual versão da BNCC para a etapa da educação infantil tem sido alvo de críticas, tanto pelas questões políticas envolvidas em seu processo de elaboração quanto pelo conteúdo que se refere à aprendizagem da linguagem escrita. Moraes, Silva e Nascimento (2020), por exemplo, destacam a quase total ausência de objetivos voltados à aprendizagem da notação alfabética e da produção de textos escritos. Entretanto, em relação às docentes participantes deste estudo foi observado, nos meses de agosto e setembro, que elas parecem buscar organizar as atividades integrando diferentes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito de um ou mais campos de experiências, tal como recomenda o documento.

No segundo mês de observação, as professoras optaram por um planejamento das práticas de leitura e escrita mais independente da proposta institucional, porém as rodas de leitura acompanharam o tema geral, principalmente no grupo 3.

A forma como as duas professoras organizaram e encaminharam as propostas com seus grupos revela dois aspectos fundamentais da formação e do trabalho docente: a intencionalidade pedagógica e a autonomia. O encadeamento e a alternância das atividades propostas mostra que as educadoras dos grupos 3 e 5 tinham objetivos para o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças e buscaram construir o seu fazer, criando situações de aprendizagem para atingir esses objetivos, de forma entrelaçada ou não com o tema mensal pactuado pelo grupo de professoras da instituição.

Dito isso, cabe questionarmos: em que medida as situações cuidadosamente planejadas pelas professoras acolheram as experiências concretas e os saberes das crianças, como preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009b) e a BNCC (BRASIL, 2018). Apresentaremos a seguir alguns tensionamentos identificados no cotidiano das crianças durante a construção da rotina ao longo do período de observação da pesquisa.

6.2. TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ROTINA ESCOLAR PARA CRIANÇAS PEQUENAS

Com base na distinção entre os conceitos de cotidiano e rotina, proposta por Barbosa (2006), analisaremos as relações que se estabeleceram no *cotidiano* da instituição de educação infantil durante o período de observação, pontuando algumas inquietações na construção de uma *rotina escolar* voltada para o acolhimento das crianças e suas necessidades específicas.

Gostaríamos de iniciar essa discussão retomando as propostas desenvolvidas no grupo 3 durante o mês de setembro em torno do tema da natureza. Dentre as situações apresentadas no Quadro 12 é possível identificar momentos como “pintar desenho já pronto, entregue pelas educadoras”, “colar bolinhas de papel crepom em uma árvore de papel confeccionada pelas educadoras” e “desfile com adereços confeccionados pelas educadoras”. Vejamos a seguir um fragmento do diário de campo em que uma dessas atividades é descrita:

A professora Amanda entrega os cadernos de desenho às crianças para que elas façam desenhos de flores. No dia anterior, o grupo conversou sobre as características e os nomes de algumas flores a partir de imagens apresentadas pela professora. Algumas dessas flores faziam parte das muitas plantas das áreas abertas da escola. A professora mostra ao grupo duas espécies de flores, colhidas por ela do jardim da escola e solicita que as crianças façam seus desenhos em uma determinada página no caderno onde ela escreve a palavra “PRIMAVERA” em letra de imprensa maiúscula. Nessa mesma página, Amanda cola um vaso de papel já pronto e enquanto isso as crianças ficam sentadas no chão, encostadas na parede da sala. Isabel se deita no chão e a professora pede à auxiliar que a acompanha para providenciar um colchão para que a menina possa descansar, pois ela parece sonolenta. Quando a professora termina de colar os vasos nos cadernos, as crianças se sentam nas suas cadeiras. Antes, porém, de iniciarem os desenhos, a docente reproduz no quadro branco um desenho do caderno das crianças com o vaso colado e faz uma flor, mostrando ao grupo como proceder na atividade. Em seguida, Amanda diz que as crianças podem escolher qual flor desenharão, mostrando novamente os cartazes com imagens de flores, apresentados no dia anterior, ressaltando as características de cada espécie. Depois, a professora solicita a ajuda da educadora auxiliar na distribuição dos lápis. Cada criança recebe apenas três lápis hidrocor, sem que possam escolher as cores de sua preferência. Ao terminar seu desenho, Vitória quis pintá-lo, mas Amanda informou que a atividade era apenas para desenhar. (Diário de campo, grupo 3, setembro de 2019).

O extrato acima mostra o cuidado da professora com a criança que necessita descansar, mas também chama a atenção pelo alto nível de

diretividade do adulto no encaminhamento da atividade, sem muito espaço para que as crianças pudessem se movimentar livremente, fazer suas escolhas e expressar o seu potencial criativo nos desenhos. Esse mesmo procedimento foi observado em outras atividades. Por exemplo, na construção do painel coletivo sobre a primavera, citado anteriormente, as crianças também aguardavam a sua vez sentadas e encostadas na parede, formando uma grande fileira. Ao convidar cada criança para colaborar com uma parte do painel, a professora Amanda orientava como deveriam pintar, em que parte do cartaz e quais cores deveriam ser utilizadas. A quase ausência de momentos de expressão por meio de desenho livre, pintura e movimento, em se tratando de um grupo de crianças bem pequenas, também chama a atenção.

Situações como essas indicam que a diretividade e a lógica da padronização ainda são pilares das rotinas pensadas para as crianças da educação infantil. Reafirmamos, então, o argumento de que tais aspectos não constituem marcas específicas do trabalho com a linguagem escrita, mas parecem atravessar a pedagogia voltada para as crianças dessa faixa etária no contexto da educação formal. A premissa de que as crianças são sujeitos ativos e interagem com a cultura, produzindo nela marcas a partir dos seus próprios saberes e formas de agir, tão enfatizada nos documentos oficiais e entre os teóricos do campo da educação infantil, ainda está longe de ser algo plenamente vivenciado no cotidiano escolar das crianças.

Assim, como já foi indicado, os dados desta pesquisa revelam que ora as docentes atuam em uma concepção de criança mais situada no paradigma da negatividade, recorrendo a práticas da tradição escolar (por exemplo, cópias, contorno de letras isoladas e tarefas envolvendo padrões silábicos) ora desenvolvem propostas assentadas em concepções de criança, de aprendizagem e de educação infantil mais inovadoras (por exemplo, fazendo a chamada com interações e reflexões sobre a escrita dos nomes das crianças, produção coletiva de textos em situações significativas, rodas de leitura literária, leitura de diferentes gêneros discursivos e conversa sobre os textos e suportes de escrita).

Embora não haja uma linearidade em termos da perspectiva ou das concepções que orientam o planejamento das situações de aprendizagem, analisando a rotina do grupo 3 de forma mais ampla, pode-se afirmar que a

diretividade foi um traço mais marcante na rotina deste grupo. Assim, ao que parece, quanto menor é a criança, menor é a crença de que elas podem se expressar através de diferentes linguagens e que esses fazeres, ainda que sejam muito diferentes do modelo adulto ou da expectativa do adulto, são igualmente válidos. Apesar disso, vale lembrar que tanto no grupo 3, como no 5 foram registrados certos momentos envolvendo o trabalho com a linguagem escrita que favoreciam a ludicidade, a sensibilidade artística, as interações e a autonomia das crianças, abrindo espaços para uma nova pedagogia da infância, tal como indicamos, anteriormente, no mapeamento dessas práticas.

Em síntese podemos dizer que no contexto dos grupos participantes desta pesquisa, identificamos rupturas entre a creche e a pré-escola, tal como indicado no estudo de Nunes e Corsino (2019) ao analisarem as práticas de leitura e escrita. No presente estudo, as rupturas entre o grupo 3 e o grupo 5 se referem ao mobiliário das salas, aos tempos e espaços destinados à brincadeira livre (como veremos mais adiante), bem como à abertura para o universo lúdico-simbólico nas práticas de leitura e escrita. Assim como Nunes e Corsino (2019), entendemos que essas diferenças se devem à menor pressão exercida na creche em relação à preparação para o ensino fundamental. Entretanto, ao conduzirmos nesta pesquisa uma análise da ação pedagógica na rotina geral, considerando também o trabalho com outras linguagens além da escrita, evidenciamos que o pouco espaço para a expressão gráfica e corporal e a dificuldade de acolhimento dos fazeres das crianças e de suas estéticas próprias na representação do mundo ao seu redor perpassam os dois grupos, sendo ainda mais presentes na prática com as crianças menores, isto é, no grupo 3.

Ao analisar o movimento do grupo 5 concluímos que as crianças tiveram mais oportunidades de expressar seus conhecimentos e suas experiências nas rodas de conversa, como foi possível observar durante a roda que antecedeu a leitura da reportagem *Criando brinquedos*. Nas atividades de expressão artística, embora fossem pouco frequentes nesse grupo, também foram registrados momentos mais diretivos como no caso da apresentação musical (todas as crianças precisavam seguir a coreografia proposta pela professora), mencionada anteriormente e momentos em que as crianças ficaram mais livres

para a criação, por exemplo, durante a produção dos brinquedos com material reciclável.

Um aspecto da rotina que parece impactar de forma mais incisiva o cotidiano das crianças do grupo 5 na escola é a forte necessidade de racionalização do tempo, traduzindo-se principalmente na relação entre o tempo destinado às propostas de ensino em interface com o tempo dedicado ao brincar livre.

Para analisar esse aspecto de forma mais cuidadosa, além do tempo de duração das práticas de leitura e escrita, contabilizamos também o tempo destinado ao brincar livre das crianças. Os Quadros 15 e 16, abaixo, mostram esse levantamento. Vale lembrar que os dados referentes ao primeiro mês de observação foram discutidos com as professoras durante a primeira roda de conversa, prevista na metodologia da pesquisa.

Quadro 15- Tempo diário de brincadeira livre no grupo 3 durante os meses de setembro e novembro de 2019

Mês	Dia de observação											
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Setembro	52min	1h14min	45min	1h10min	52min	1h	2h	34min	1h11min	-	1h	1h11min
Novembro	26min	53min	57min	1h18min	7min	41min	-	15min	1h6min	50min		
					57min			1h13min				

Nota: Alguns dias dia estão subdivididos, indicando que houve dois momentos de brincadeira livre, sendo um na sala e um no pátio.

Fonte: A autora (2022)

Quadro 16- Tempo diário de brincadeira livre no grupo 5 durante os meses de agosto e setembro de 2019

Mês	Dia de observação																	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º	14º	15º	16º	17º	18º
Agosto	-	-	-	-	-	-	-	30min	-	-	47min	28min	-	1h7min	-	-	-	58min
Outubro	1h23min	-	-	-	Semana da criança	Semana da criança	30min	1h10min	40min	-	26min	50min	1h5min	1h				

Nota: O dias destacados em amarelo foram dedicados à comemoração da semana da criança, com brinquedos alugados, pintura e banho de mangueira.

Fonte: A autora (2022)

Como podemos constatar, no grupo 3 havia um tempo diário reservado ao brincar livre, que geralmente acontecia no horário de recreio. Em dois dias, além do recreio, houve também um momento de brincadeiras livres na própria sala. No início da tarde, a rotina deste grupo também previa um acolhimento com brincadeiras. Era um momento em que as crianças ficavam mais

reservadas, em suas cadeiras e mesas aguardando o restante do grupo chegar, mas podiam interagir e escolher brinquedos dentre as opções disponíveis na sala.

O grupo 5, por sua vez, teve algum tempo destinado à brincadeira livre em apenas 15 dias, de um total de 32 jornadas observadas, incluindo dois dias de propostas voltadas para a semana da criança,. Como podemos ver no Quadro 16, nos primeiros dias do mês de agosto não houve recreio e nem momentos de brincadeira na sala. No oitavo dia, as crianças brincaram na sala por 30 minutos com os brinquedos confeccionados pela professora com material reciclável, ação que fazia parte do trabalho com o tema institucional. Somente no 11º dia do primeiro mês de observação registramos um momento de recreio do grupo 5. No mês de outubro, a hora do recreio foi um pouco mais frequente (10 momentos enquanto em agosto foram registrados apenas cinco). Além dos momentos do recreio, no quinto e no sexto dias de outubro foi organizada uma programação especial com brincadeiras durante todo o período da tarde para todos os grupos em comemoração à semana da criança.

Diante desse cenário, como as crianças reagiram a esse tempo tão reduzido para a brincadeira? Identificamos, pelo menos, duas maneiras pelas quais elas reivindicaram um tempo para brincar: verbalmente (demandando diretamente à professora) ou forjando tempos para brincar em sala. No sexto dia, por exemplo, após o lanche, as crianças perguntam se haveria recreio. A professora Roberta responde que “não, porque já teve Educação Física, já teve história e não vai dar pra sair, porque choveu e está tudo molhado lá fora”. No dia seguinte, fez bastante sol e não havia poças de lama. As crianças de outras turmas brincavam no pátio, mas o grupo 5 da professora Roberta novamente não teve recreio. Dessa vez, a docente argumentou que “se não aproveitarem o tempo, não irão dar conta de tudo o que tem pra fazer”. No nono dia, durante o lanche no refeitório, Corujita inicia uma conversa comigo sobre esse assunto:

Corujita: Os brinquedos estão ali esperando as crianças, mas as crianças não vão para lá [apontando para o parque].

Pesquisadora: Por que?

Corujita: Porque a professora diz que tem lama no chão. Mas eu não quero ir para a lama. Eu quero brincar nos brinquedos.

Pesquisadora: E se você conversar com ela?

Corujita: Pede a ela, tia. Tu pedindo ela vai deixar.

Pesquisadora: Tu acha? Por que?

Corujita: Porque tu é grande. A gente pede, mas ela não deixa.

(Diário de campo, Grupo 5, agosto de 2019)

Nesse diálogo, podemos identificar que Corujita do grupo 5 percebe a assimetria que marca a relação entre adultos e crianças (se o pedido partir de outro adulto, as chances de ser aceito são maiores). Gallo (2010), lança alguns apontamentos interpretativos no que se refere às relações de poder que se interpõem aos discursos sobre a infância no contexto escolar, enfatizando que as crianças estão constantemente interrogando as normatizações construídas para o controle. Assim,

as crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos do poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo de cartas de nossas instituições; mas as falas estão ali, ressoando, ressoando... (GALLO, 2010, p. 12).

Havia um cuidado das professoras com a integridade física das crianças e, de fato, o piso da escola não oferecia a segurança necessária. Presenciamos episódios de crianças se machucando durante o recreio, o que além de ser um risco para os pequenos e as pequenas, gerava conflitos com as famílias. Segundo relatos da professora do grupo 3, era constante o diálogo com os responsáveis pelas crianças no sentido de explicar a importância da brincadeira e de dirimir as insatisfações em relação aos machucados e às roupas sujas de areia.

No entanto, vimos que os argumentos apresentados pela professora Roberta não convenciam as crianças, já que outros grupos brincavam no pátio enquanto elas estavam fazendo atividades na sala. No 10º dia de observação, após o lanche (momento esperado para o recreio), a professora propõe uma atividade com lápis e papel. Ao perceber que seria mais um dia sem recreio, Corujita novamente expõe a sua insatisfação: “eu quero brincar porque naquela hora eu nem brinquei, só fiz alongamento”. Ela se refere à aula de Educação Física, no início da tarde quando, de modo geral, as crianças pareciam se divertir, pois reagiam com alegria à chegada do professor chegava na para levá-las ao pátio. Mesmo assim, Corujita reivindica o tempo de brincar livremente, momento em que o grupo pode escolher e construir suas brincadeiras, circulando pelo pátio e interagindo com seus pares sem maiores interferências dos adultos.

No sexto dia de observação, a aula de Educação Física aconteceu dentro da sala, pois o pátio estava cheio de poças de água. O professor encoraja as crianças a fazerem movimentos como dar cambalhotas em tatames e pular elástico e elas parecem se divertir. Depois de um tempo, porém, algumas meninas se reúnem no “cantinho da grade” e iniciam uma brincadeira:

Princesa: Ei! Vocês querem ouvir histórias assustadoras?

Princesa e Alice: Quem quer histórias assustadoras? Quem quer histórias assustadoras? [dirigindo-se aos colegas que estão na fila para pular elástico].

Flor, Corujita e Violeta: [saem da fila e se juntam a Princesa, Alice, Gabriela e Ariel na brincadeira].

[Princesa parece liderar a brincadeira, organizando cada criança em um determinado lugar. Ao ver que o professor propõe a brincadeira da dança das cadeiras, ela chama as colegas para se juntarem ao grande grupo. Mas, na medida em que as crianças vão saindo da dança das cadeiras, Princesa reorganiza a brincadeira no cantinho da grade e começa a contar uma história]

Princesa: Era uma vez um menino que queria ouvir uma história de terror, mas ele não queria assistir sozinho. Então, chamou outras crianças. Então... Ei, ei! Vem ouvir histórias assustadoras! [interrompendo a história para convidar outros colegas, enquanto as suas companheiras de brincadeira escutam atentas e curiosas com o tom de suspense da contadora].

Luís e Paulinho: [juntam-se às meninas no cantinho da grade]

Princesa: Gente! Parou, parou! Não vou mais contar histórias assustadoras! Vocês estão fazendo muito barulho!

Pautinho: Tá bom. Conta!

Princesa: Então, fiquem calados!

[Nesse momento, o professor anuncia o fim da aula de Educação Física e pede para que as crianças voltem a sentar em seus lugares].

(Diário de campo, grupo 5, agosto de 2019).

Fotografia 50- Crianças do grupo 5 brincando de contar histórias assustadoras na sala



Fonte: A autora (2019)

Outro episódio, também no “cantinho da grade”, ocorreu no 10º dia, quando Gabriel e Gabriela “se desviaram” da atividade de reflexão fonológica com as “casinhas” para organizarem uma brincadeira de príncipe e princesa. A brincadeira chama a atenção das outras crianças e isso gera um movimento na sala. A professora, então, chama as crianças para retornarem à atividade.

No 11º dia de agosto, finalmente, o grupo 5 teve o tão esperado recreio, mas quando vão para a área dos brinquedos são interpelados pela professora para transmitir algumas regras de organização do recreio na escola. Segundo ela, essas regras são necessárias para evitar que as crianças maiores machuquem as menores e quebrem os brinquedos do parque. O recreio é organizado da seguinte forma: as crianças do grupo 5 devem ficar na parte do pátio que fica próxima das suas salas, as do grupo 4 brincam na quadra e apenas as crianças menores, do grupo 3, podem usufruir da área onde ficam o tanque de areia e o parque. Ao longo do período de observação, registramos tímidas mudanças no pátio e na distribuição dos brinquedos, mas prevalecia no cotidiano da instituição uma organização do espaço comum que revelava a ideia de que o brincar era prioridade das crianças menores.

Durante a primeira roda de conversa com as docentes, discutimos sobre as questões relativas ao tempo de brincar. As duas docentes reconhecem que o grupo 5 é penalizado e se preocupam com esse problema. Assim, nesse encontro, elas refletem, conjuntamente, sobre algumas alternativas para que as crianças maiores possam aproveitar melhor o recreio e, por conseguinte, tenham mais oportunidades de brincar livremente. A professora do grupo 3, embora numa situação mais confortável, já que o seu grupo usufrui diariamente do parque e tem o tanque de areia à sua disposição, mostra-se igualmente inquieta com a situação do grupo 5 e lança a ideia de um rodízio entre os grupos para ocupação desses espaços no recreio. Durante a conversa, as professoras concluem que essa discussão precisa ser ampliada para o coletivo de educadoras e a gestão da escola, a fim de se encontrar formas de organização do tempo e do espaço que contemplem todas as crianças.

Ainda no que se refere à conversa sobre essa temática na primeira roda com as docentes, destacamos a reação de surpresa da professora Amanda ao observar o quadro com o tempo de duração da brincadeira livre no grupo 3. No primeiro mês de observação, esse grupo teve uma média de, aproximadamente, 59 minutos para brincar diariamente. Vejamos como a professora reagiu a esse dado:

[...] Professora Amanda: É muito tempo! O que me espanta é o seguinte: é porque a rede [refere-se à rede de educação do Recife], ela não propõe esse tempo, entendeu?

Pesquisadora: Na rotina da rede?

Professora Amanda: Sim. São 20 minutos. Tu entende? Aí pra mim, quando eu olho isso aqui e vejo... é claro que foi importantíssimo vocês terem trazido isso aqui. Eu não tinha parado pra pensar nessa questão da quantidade de tempo que eles ficam em sala e a quantidade de tempo que eles ficam no parque, mas o que me espantou no início é que a rede coloca só vinte minutos. Então, pra mim eu tô fugindo da proposta, tás entendendo? Mas a gente fazendo aqui essa reflexão até serve de subsídio pra eu ter argumento. Agora, o que me assustou foi isso: como é que a rede está propondo pra eu ter vinte minutos e eu tô tendo a média de uma hora?

Pesquisadora: Eu tô entendendo seu ponto de vista. É uma coisa pra refletir, né? O que a rede está propondo...

Professora Amanda: E a minha autonomia, né?

Pesquisadora: Você está olhando a necessidade das crianças.

Professora Amanda: É, a gente precisa bater nisso. [...]

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019).

Um cartaz com a rotina proposta pela prefeitura do Recife para cada grupo ficava afixado perto das portas das salas. Para o grupo 3, a rotina era

elaborada com base na dinâmica de creche, ou seja, de forma equivalente aos grupos 1, 2 e 3 que permanecem na instituição educativa em horário integral. Nesse caso, estava previsto um tempo de 30 minutos para o item denominado “brincadeiras livres integradas”. Já a rotina elaborada para a pré-escola (grupos 4 e 5) considerava o horário parcial, aproximando-se mais da realidade das crianças da rotina do grupo 3 participante da pesquisa. Esse quadro realmente estabelecia um tempo de 20 minutos para as chamadas “brincadeiras livres integradas” (ver Fotografia 51).

Fotografia 51- Rotina proposta pela Secretaria de Educação do Recife para a pré-escola

ATIVIDADES DIÁRIAS DESENVOLVIDAS NA PRÉ-ESCOLA

GRUPO IV E GRUPO V

7h30 e 13h30 ACOLHIDA DAS CRIANÇAS
Momento lúdico em que se deve priorizar a cultura da infância (brincadeiras, cantigas de roda, parlendas, movimentos corporais, entre outras).
Este momento poderá ser vivenciado em área interna ou externa.

7h50 e 13h50 ATIVIDADES PERMANENTES
Agenda do dia;
Escolha do ajudante do dia;
Marcação do calendário;
Lista de presença (crachás, fichas, listas, entre outros);
Roda de conversa sobre um tema de interesse das crianças;
Leitura Deleite.

8h20 e 14h20 ATIVIDADES SEQUENCIADAS OU DE PROJETOS
Vivências que contemplem os Campos de Experiências:
O eu, o outro e o nós - criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem suas identidades, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos;
Corpo, gestos e movimentos - promover oportunidades para que as crianças possam explorar e vivenciar amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrirem variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, explorem o playground, jogos e brinquedos do Programa BRINQUEUCAR;
Traços, sons, cores e formas - promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, desenvolvendo a sensibilidade, a criatividade e a expressão pessoal das crianças;
Escuta, fala, pensamento e imaginação - propiciar variadas situações nas quais as crianças possam falar e ouvir, ampliando e enriquecendo seus vocabulários, seus recursos de expressão, a produção textual coletiva e a escrita espontânea; o que possibilita uma compreensão inicial dos princípios do sistema de escrita e, sobretudo, as

semelhanças e diferenças sonoras entre palavras (consciência fonológica), como também, contagem de letras e sílabas para a internalização de estruturas linguísticas mais complexas; realização das atividades do PRAVALER (PROLER) para ampliação da reflexão sobre a língua; leitura do acervo dos livros do Programa BRINQUEUCAR;
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - criar oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano; propiciar atividades de raciocínio lógico, através de jogos do Programa BRINQUEUCAR (Mentelinovadora).

9h30 e 15h30 LANCHE

9h45 e 15h45 BRINCADEIRAS LIVRES INTEGRADAS
Parque/pátio, brincadeiras populares e de faz de conta, cantigas de roda, jogos, movimentos corporais, brincadeiras com bolas/corda, entre outras.

10h05 e 16h05 ATIVIDADES SEQUENCIADAS OU DE PROJETOS
Continuação das vivências que contemplem os Campos de Experiências.

11h35 e 17h35 ATIVIDADES DE FECHAMENTO DO DIA
Organização do ambiente, das bolsas, recados, entre outras.

12h e 18h SAÍDA DAS CRIANÇAS

ATENÇÃO:
Todas as atividades diárias são educativas e contribuem para o desenvolvimento das crianças. Para efeito didático, os Campos de Experiências estão separados, mas na dinâmica da rotina eles se inter-relacionam em todas as atividades propostas.

Fonte: A autora (2019)

Portanto, além do tempo proposto/imposto às crianças pelos adultos da escola, identifica-se também o tempo proposto/imposto às professoras pelas prescrições oficiais da rede municipal. Ambos os grupos engendram o cotidiano escolar, questionando o que são orientados a fazer e produzindo caminhos alternativos que tensionam o cenário que lhes é apresentado. A autonomia,

ainda que relativa, de crianças e professoras (cada qual a seu modo) se insurge contra certos aspectos da instrumentalização técnica do tempo organizador das rotinas.

Em nossa avaliação, 20 minutos de brincadeira livre para qualquer grupo da educação infantil, seja qual for o tipo de jornada de permanência na instituição, é um intervalo de tempo inaceitável considerando o aporte teórico que fundamenta a perspectiva do brincar como um direito das crianças destacando os aspectos socioantropológicos que constituem as culturas da infância (SARMENTO, 2003, CORSARO, 2009, BROUGÈRE, 2010).

Anotações realizadas no diário de campo durante o acompanhamento das brincadeiras livres dos dois grupos evidenciam interações no nível intrageracional operadas em um conjunto de significações diferentes daquelas que se constroem na interação com as educadoras, durante as atividades na sala. Nesse sentido, um repertório com diversas brincadeiras (casinha, comidinha, mãe e filha, o chão é lava⁵¹, fazer picolé de areia para vender, super-heróis, boneca...) foi registrado nesses momentos, mobilizando enredos, linguagens, personagens, narrativas, regras e interações (liderança, exclusão, inclusão, negociação) reproduzidos criativamente, a partir das referências culturais que permeiam as experiências concretas das crianças.

Fotografia 52- Crianças do grupo 5 brincando com boneca de pano e fantoche no recreio



Fonte: A autora (2019)

⁵¹ Brincadeira em que uma criança anuncia: “o chão é lava em cinco, quatro, três, dois, um!” e durante esse tempo as demais procuram se pendurar em algum lugar. Caso alguém não consiga evitar o contato com o chão até o final da contagem, será “queimado” da brincadeira e deverá assumir o papel de quem fala o bordão com a contagem.

Fotografia 53- Crianças do grupo 5 brincando de acender fogo com folhas secas, pedras e gravetos do pátio



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 54- Crianças do grupo 5 brincando de casinha no parque



Fonte: A autora (2019)

No grupo 3 esses registros foram mais frequentes, uma vez que, como já foi dito, esse grupo teve mais oportunidades de brincadeiras livres, tanto em cantinhos organizados na sala quanto no horário do recreio. O contato intenso com a natureza, a concentração e as descobertas na exploração da areia, bem como os jogos de papéis marcaram esses momentos. Além disso, o potencial criativo e participativo das interações entre crianças manifestou-se também nas brincadeiras do grupo 3. Observamos crianças que eram pouco expressivas na sala, mas que eram altamente falantes quando interagiam com seus pares. Por exemplo, uma das crianças autistas do grupo, que na sala não se desvinculava da educadora auxiliar que a acompanhava, agia de forma muito mais independente no parque quando brincava com os amigos no escorrego, no balanço ou no tanque de areia. Tais impressões foram, inclusive, ressaltadas pela professora Amanda durante a nossa roda de conversa.

Fotografia 55- Criança do grupo 3 observando um inseto (soldadinho) encontrado no tanque de areia



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 56- Grupo 3 brincando no tanque de areia



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 57- Grupo 3 brincando no parque e no tanque de areia durante o recreio



Fonte: A autora (2022)

Fotografia 58- Cantinhos de brincadeiras na sala do grupo 3



Fonte: A autora (2019)

Todavia, concluímos com base na observação do cotidiano das crianças na escola e nos comentários das educadoras, apresentados anteriormente, que o tempo diário para brincar livremente não está, de fato, assegurado para o grupo 5. Assim, apesar de ser um direito garantido na legislação nacional para a educação infantil e dos dados advindos de pesquisas de diferentes campos do conhecimento que analisam microscopicamente a atividade das crianças, apontando a brincadeira como *lócus* de socialização, discursividade, imaginação e criação, estamos longe de garantir sua efetivação na organização dos tempos e espaços escolares.

Mas de que forma toda essa discussão sobre o brincar livre toca na questão da linguagem escrita? A seguir, discutiremos especificamente sobre esse tópico enfocando o grupo 5 que, como vimos, foi o mais impactado na construção da rotina no que se refere ao brincar.

6.3. O LUGAR DA LINGUAGEM ESCRITA NA ROTINA ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS

A análise das práticas cotidianas e das conversas com educadoras e crianças aponta para dois fatores cruciais que ameaçam o tempo de brincar livre na rotina do último ano da educação infantil: a falta de clareza sobre a importância da brincadeira livre na prática educativa e a concepção de educação infantil como etapa de preparação para o ensino fundamental.

O primeiro fator fica claro quando a professora Roberta argumenta que não haverá recreio porque as crianças já ouviram história e tiveram aula de Educação Física. Tal discurso revela uma noção de que tudo isso é brincadeira, bem como desconsidera que as culturas mobilizadas pelas crianças, sem a intervenção adulta, tem um papel específico e fundamental na sua formação enquanto sujeitos sociais e aprendentes. Podemos dizer que essa falta de entendimento sobre a importância das culturas da infância também se traduz quando a instituição mantenedora da escola, no caso a rede municipal de ensino, não se compromete com a manutenção do espaço físico e equipamentos para que as crianças possam brincar com segurança e, ainda, quando a rotina oficial da rede estipula um tempo diminuto para a brincadeira livre.

Vale registrar que, no dia 07 de outubro de 2019 foi realizada uma reunião com as famílias das crianças que pautou, dentre outros assuntos, a importância do brincar na escola. Nessa conversa, as gestoras apresentaram os benefícios da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. No entanto, a própria unidade educativa não materializa essa compreensão na medida em que não enxerga as crianças maiores como corpos brincantes no uso dos espaços e dos recursos coletivos. Portanto, o brincar se efetiva como prática cotidiana (para além do recreio, de um tema de trabalho pedagógico ou de momentos comemorativos) tanto quanto se esclarece como direito em diferentes instâncias: políticas educacionais, proposta institucional, prática docente e apoio das famílias.

O segundo aspecto que mencionamos como elemento que dificulta a garantia do direito de brincar livremente na escola, refere-se à concepção de educação infantil como preparação para o ensino fundamental. Tal aspecto é,

inclusive, aquele que parece ter maior ressonância com as práticas de leitura e escrita. Durante o período da nossa estadia no grupo 5, registramos falas em que a professora Roberta mencionava a urgência do tempo durante as atividades dirigidas. Assim, enquanto mediava algumas atividades com a linguagem escrita, comentários como “o tempo corre”, “a hora passa”, “o tempo não espera”, “se não nos apressarmos, não vamos dar conta da agenda” apareceram de forma recorrente e eram reproduzidas pelas crianças. Além disso, como já citamos aqui, muitas vezes, essas falas eram utilizadas pela docente como argumento para suprimir o momento do recreio.

Nas rodas de conversa conosco e com a professora do grupo 3, a professora Roberta enfatizou essa preocupação com o tempo, reafirmando o seu compromisso com a aprendizagem das crianças. Ela compreende que “o tempo das crianças do grupo 5 é diferente do tempo das crianças maiores” - referindo-se à sua longa experiência como alfabetizadora nos anos iniciais do ensino fundamental - e isso parece lhe trazer uma angústia para que as crianças possam estar aptas às futuras demandas escolares.

Diante desses dados, percebemos, ainda no início da fase de produção dos dados da pesquisa, que o tempo era uma categoria importante na análise das práticas do grupo 5. Nesse sentido, o tempo emerge como um dispositivo regulador fundamental para a *administração simbólica da infância* no último ano da educação infantil. A necessidade de racionalizar o tempo para que as atividades sejam cumpridas apresenta-se como um imperativo e, nessa urgência, o brincar não atinge o mesmo status pedagógico de outras atividades.

Considerando o alto investimento em atividades com lápis e papel, constatado no mapeamento das práticas do grupo 5, compreendemos que, do ponto de vista da distribuição do tempo, houve um impacto do trabalho com linguagem escrita na rotina desse grupo, principalmente quanto ao favorecimento de experiências com outras linguagens, incluindo a brincadeira.

Em sua pesquisa de doutorado, Cruz (2007) analisou, numa perspectiva etnográfica, as percepções de professoras, de crianças e suas famílias acerca da rotina da pré-escola e dos fatores que presidem a sua organização. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino fundamental, que atendia também crianças de quatro a seis anos, da rede municipal de Fortaleza. O trabalho de campo combinou procedimentos como observação participante,

análise documental, entrevista e questionário. Nesse estudo, as crianças também reclamaram a inserção da brincadeira na rotina para que ela ficasse “mais legal”. A escuta das professoras revelou que, dos componentes que compõem a rotina, apenas a “tarefa” é vista como atividade pedagógica e que a “sala de aula” é o espaço visto como privilegiado para as aprendizagens. Na perspectiva das famílias, a “tarefa” é o item preferido da rotina, principalmente aquela que envolve a leitura e a escrita. Ou seja, na compreensão dos responsáveis pelas crianças, mudanças na rotina como a redução do tempo de brincadeira em benefício da tarefa são vistas como positivas (CRUZ, 2007).

A esse respeito, entendemos que simples modificações organizativas na rotina não resolvem o problema, já que, como já indicamos aqui, a mediação docente nas experiências com outras linguagens, além da escrita, não necessariamente acolhem as crianças e seus saberes. Por outro lado, como também mencionamos, foram registradas práticas de leitura e escrita que envolveram as crianças, mobilizaram seu interesse, promoveram interações e se conectaram com seus conhecimentos, sinalizando oportunidades significativas de aprendizagem compartilhada e que, nesse sentido, avançam na concepção de criança em relação a experiências com outras linguagens. Apesar disso, os dados da pesquisa também indicam que foram observadas experiências menos positivas nesse campo, evidenciando que não apenas a qualidade das práticas de leitura e escrita, mas também o tempo dedicado a elas pode/precisa ser reavaliado.

Em resumo, há uma complexidade nessa discussão que ultrapassa a ideia de que há uma ênfase de uma linguagem sobre outras, sendo o trabalho com a linguagem escrita o responsável por alijar das crianças o direito de viver o tempo da infância na escola. Nesse sentido, a questão central está na necessidade de analisar como é construído esse tempo, quem constrói, a partir de que concepção e qual a qualidade das interações que nele se estabelecem.

Outro argumento comumente utilizado em estudos que analisam práticas de leitura e escrita na educação infantil é o de que “os momentos de aprendizagem da leitura e da escrita não precisam ser os momentos mais importantes do início da vida escolar das crianças se entendermos que elas não aguardam, necessariamente, a escola para iniciarem essas aprendizagens” (TOMAZZETTI; LOFFLER, 2015, p. 224). Em princípio concordamos com essa

afirmação, já que outras formas de expressão e comunicação são igualmente importantes nessa fase e apreciadas pelas crianças pequenas. Porém, em se tratando de um país como o Brasil, cabe questionarmos se a experiência extraescolar com a linguagem escrita é igual para todas as crianças? Parece um equívoco desconsiderar que as desigualdades sociais e econômicas geram desigualdades no acesso a esse patrimônio cultural, cuja apropriação tem um papel importante nas relações de poder que atravessam a estrutura social, inclusive por facilitar o acesso a outros bens culturais.

Ademais, o nosso sistema de educação formal é uma representação desse abismo social, caracterizado, desde a educação infantil, pelo que Moraes (2012) chamou de *apartheid educacional* para se referir ao fato de que a grande maioria das crianças oriundas de famílias economicamente mais favorecidas ingressam no ensino fundamental com hipóteses avançadas na conceitualização sobre a escrita e, diferentemente de seus pares que estão em outra condição socioeconômica, concluem o primeiro ano deste segmento em uma hipótese alfabética. Como sabemos, esse resultado ainda está longe de ser uma realidade no sistema público de educação, onde a escola é o lugar privilegiado ou mesmo o único lugar de acesso à cultura escrita para as crianças, como ilustra a conversa do grupo 5 com a professora Roberta sobre o jornal.

Sendo assim, considerando o momento histórico e o contexto social do Brasil, defendemos que as instituições de educação infantil, sobretudo as públicas, devem assumir o compromisso de assegurar, em suas propostas pedagógicas, a aprendizagem de alguns princípios do SEA através de práticas de leitura e escrita significativas e conectadas com as experiências das crianças. A questão central, portanto, é: de que modo as rotinas podem garantir esse e outros direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças? Que desafios são postos na construção das rotinas de modo que as crianças possam se enxergar como sujeitos participativos nesse processo?

Nessa perspectiva, a revisão da concepção de alfabetização, da função da educação voltada para esse grupo etário e, principalmente, da concepção de criança, que perpassa toda a atuação docente e reverbera no cotidiano, parece-nos fundamental na consolidação de uma pedagogia transformadora. A análise realizada no presente estudo apontou, por exemplo, o importante papel

da construção do tempo pedagógico a serviço da lógica padronizadora e instrumentalista no cotidiano vivenciado pelo grupo 5, constituindo-se como fator a ser continuamente repensado no processo de reordenamento conceitual e metodológico do projeto educativo pensado para as crianças pequenas.

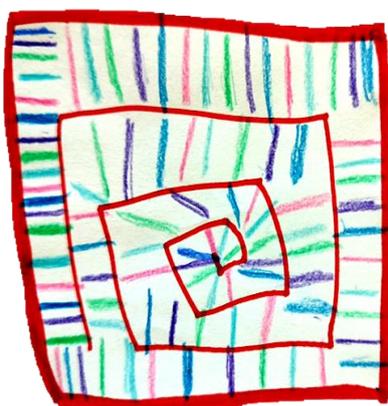
A esse respeito, Resende (2015) comenta alguns traços da escolarização moderna no olhar da pedagogia sobre a infância. Assim como a organização das crianças por filas e por séries, a economia do tempo é uma marca da produção da subjetividade infantil da escola fundada na modernidade. Arroyo (2008) também põe em evidência esses mecanismos e apresenta a experiência da infância ou das infâncias como elemento central no processo de reconfiguração do pensamento pedagógico.

Diante do exposto e considerando a complexidade do cotidiano escolar, no contexto específico de cada instituição educativa, bem como a não linearidade das práticas pedagógicas, entendemos que a garantia do direito de brincar na escola e também do direito de se apropriar da cultura escrita passam pelo fortalecimento da autonomia docente e da formação dos profissionais que atuam no segmento da educação infantil. Rediscutir cotidianamente as concepções de criança e de aprendizagem que estão na base das rotinas construídas para esta etapa, assegurando momentos de participação das crianças nesse olhar sobre os tempos e espaços é um caminho longo, mas viável.

A observação atenta, a escuta sensível da criança concreta que vive e se constitui como sujeito através da experiência presente, assim como a diversificação dos arranjos interativos, são alternativas metodológicas à cultura do “quanto antes melhor” ou do “todos ao mesmo tempo”, criticada por Paniagua e Palácios (2007). Os dados da presente pesquisa revelaram que algumas ações que questionam o assujeitamento das crianças na rotina escolar já são envidadas pelas docentes, mas emergem e submergem na prática, necessitando de uma base sólida que lhes dê mais sustentação. Há que se fortalecer também uma relação de continuidade e cooperação (MOSS, 2011) entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, de forma que as duas etapas possam favorecer experiências significativas de aprendizagem e acolher a infância em sua agência e potência, com

responsabilidade na garantia dos direitos das crianças, dentre eles, brincar e compartilhar do patrimônio cultural que envolve o aprendizado da escrita.

Nas próximas seções apresentaremos as análises dos comentários das professoras e das crianças no que se refere às práticas de leitura e escrita vivenciadas na prática escolar durante o período de observação. Para tanto, enfocaremos as interações que se estabeleceram nas rodas de conversa, construindo linhas de interpretação dos sentidos atribuídos pelas educadoras e pelos dois grupos de crianças participantes do estudo.



“Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo”. (BAKHTIN, 2011, p.410).

7 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA VIVENCIADAS NA ESCOLA?

Nesta seção analisaremos os sentidos atribuídos pelas professoras participantes da pesquisa às práticas de leitura e escrita vivenciadas com as crianças dos grupos 3 e 5 no contexto da instituição educativa. Os resultados aqui apresentados se basearam, principalmente, nos comentários das docentes durante a entrevista inicial (realizada individualmente) e também ao longo das duas rodas de conversa em que ambas participaram após o período de um mês de observações nos dois grupos de crianças.

Durante o trabalho de análise e interpretação dos dados, observamos que os sentidos construídos pelas professoras em relação ao nosso objeto de discussão (práticas de leitura e escrita) eram atravessados, fundamentalmente, por dois fatores: 1- suas trajetórias profissionais e 2- a contínua reflexão sobre a prática pedagógica.

Portanto, organizamos a discussão dos dados a partir desses dois grandes blocos. Por último, faremos algumas breves considerações sobre os resultados discutidos ao longo da seção.

7.1. TRAJETÓRIAS DOCENTES E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

7.1.1. “Eu vim de creche e na creche não tinha isso!” – relações entre a trajetória docente da professora e as práticas de leitura e escrita no grupo 3

Inicialmente, cabe retomar algumas informações relevantes sobre o perfil profissional da professora Amanda. Conforme já apresentado no Quadro 6, no momento da pesquisa, Amanda tinha cinco anos de experiência como professora e durante toda a sua trajetória tinha atuado na educação infantil, seja em escola particular ou na rede pública de ensino. Outro dado importante é que antes de atuar na instituição parceira da nossa pesquisa, a professora Amanda informou que trabalhava em uma creche, com crianças menores de três anos.

O trabalho na rede municipal com o grupo 3 em uma instituição de educação infantil com uma rotina diferente daquela que normalmente é vivenciada em uma creche era algo novo e, portanto, um desafio para ela. Durante a sua fala na entrevista, é notável que essa identidade como professora de creche tem um lugar muito importante na maneira como a educadora entende os objetivos de seu trabalho pedagógico e a sua interação com as crianças. A exemplo disso, podemos mencionar o dilema da professora em relação à proposta de atividades com lápis e papel para o grupo 3. Em diferentes momentos no diálogo com ela, esse tipo de atividade aparece como uma inquietação para Amanda. Já na entrevista inicial, ela afirma que:

[...] nunca tinha trabalhado com atividade escrita porque na creche não trabalhava. É... Eu trabalhava no grupo 2, então a gente não fazia ficha desse jeito. A gente geralmente fazia como cartaz no coletivo. E aí eu ainda tô tendo dificuldade, eu acho que talvez por isso a falta de interesse deles é que eu também tô tendo dificuldade de como encaixar essa atividade. Eu tenho que procurar atividades que eu acho que são relevantes. Eu acho que é isso. Porque às vezes eu confesso que eu faço pra que eles tenham essa experiência também porque é uma prática da escola. (Trecho da transcrição da entrevista).

Como podemos notar, a experiência da creche com as crianças menores é uma referência para Amanda, ao mesmo tempo em que ela percebe que as atividades com lápis e papel fazem parte das demandas do seu atual espaço de trabalho. Em outro trecho da entrevista, a educadora diz que propõe atividades escritas mais “pelo exercício da motricidade” do que, propriamente, pelo trabalho com a leitura. Ainda segundo Amanda, tal prática nessa faixa etária “não chama tanto a atenção. É muito rápido e também não é tanto o foco!” .

Outro aspecto a ser destacado na fala da docente do grupo 3 é a constatação da pressão das famílias pelas tão conhecidas tarefinhas. Vejamos o que ela diz:

Vê, ano passado eu fiquei um mês aqui no grupo 4 tirando a licença de uma professora e aí eu vim de creche e na creche não tinha isso. Aí eu passei uma semana sem mandar tarefa porque, na verdade, o meu planejamento... eu cheguei com algumas atividades, que foi até sobre o folclore, só que eu não tinha colocado atividade escrita assim... sei lá, no mês inteiro eu botei duas. Fui lá, pesquisei na internet, vi algumas ideias que achei pertinentes e botei duas. Oxe! Segunda semana, vieram as mães batendo aqui: “cadê, professora, a tarefa das crianças?! Estão fazendo o quê?!” Então, existe isso! (Trecho da transcrição da entrevista).

Mesmo percebendo que as crianças do grupo 3 não demonstram tanto interesse pelas atividades com lápis e papel e que a realização dessas fichas com crianças de três anos “fica meio que no vazio”, a professora se esforça para encaminhá-las com alguma qualidade diante da pressão exercida pelas famílias, que se intensifica no grupo 4⁵².

Amanda diz, na entrevista, que se preocupa com a transição das crianças para o grupo seguinte e que o contato com as fichas ainda no grupo 3 pode favorecer uma adaptação menos brusca dos pequenos e das pequenas quando chegarem ao grupo 4. Ela volta a mencionar essa preocupação na primeira roda de conversa. Ainda durante a entrevista, quando perguntada sobre se sentia alguma dificuldade no trabalho com leitura e escrita, ela menciona apenas as atividades com lápis e papel, pois “não tem essa bagagem” e como afirma que “nunca teve essa prática”, trata-se de algo que “precisa correr atrás”. Nesse sentido, diz que está tentando construir um acervo com boas atividades e, para tanto, está consultando alguns livros didáticos.

De fato, podemos perceber que as famosas tarefas constituem um ponto de contradição para a professora do grupo 3 no trabalho com a linguagem escrita. Apesar de achar que esse recurso cumpre uma função de “preparação para turmas seguintes”, que ela considera importante, a docente tem muitas dúvidas sobre como encaminhar esse tipo de atividade para crianças de três anos, com qual frequência e com que objetivo(s). O fato de ser uma prática já consolidada na escola, a demanda das famílias e a preocupação com a adaptação das crianças nos anos posteriores parecem ir de encontro com uma identidade profissional construída na experiência com as crianças pequenas, atuando como professora de creche. Assim, os anos de trabalho com as crianças bem pequenas permitem que ela observe a reação de pouco interesse das crianças durante as atividades com lápis e papel, mas outros fatores fazem com que sinta uma necessidade de incorporar essa prática em sua rotina.

O trabalho com a escrita do nome das crianças também aparece como um desafio que a professora assume com o grupo 3, já que na prática com as crianças menores o tratamento pedagógico envolvendo o nome próprio voltava-

⁵² Segundo a professora Amanda, faz parte da prática da escola encaminhar atividades com lápis e papel na sala e também para casa a partir do grupo 4. No grupo 3 a solicitação das famílias pelas tarefas é menos frequente e as atividades desse tipo ocorrem apenas em sala.

se apenas para a dimensão do oral. Ao ser perguntada sobre seus objetivos no campo da linguagem escrita com o grupo 3, Amanda diz, durante a entrevista que

o principal de tudo é a função social da linguagem escrita. Eu acho que é o maior objetivo assim... pra a educação infantil e pra eles porque o objetivo maior não é que eles saiam daqui lendo, mas que eles saibam que existem palavras, existem letras em todas as situações do cotidiano deles, esse é meu objetivo. E também queria muito... vou trabalhar para que eles identifiquem as palavras estáveis, né? Principalmente o nome deles. É um objetivo meu assim... eles identificarem o nome ou a primeira letra do nome. Mas principalmente o nome, eu queria que eles identificassem. Então, eu vou investir nessas duas, vou focar nessas duas coisas: o uso social da escrita e utilizar essa palavra estável que é o nome deles. (Trecho da transcrição da entrevista).

Amanda mostra-se entusiasmada no trabalho com a chamada que, como já vimos, era uma prática diária em sua rotina. As observações desses momentos mostram, de fato, um investimento da docente em chamar a atenção das crianças para os aspectos gráficos dos seus nomes. Era evidente a intencionalidade da professora nas suas intervenções durante a chamada no sentido de ajudar as crianças a construir conhecimentos sobre o SEA a partir do reconhecimento do próprio nome e do nome dos colegas, enquanto palavras estáveis que podem ser utilizadas como referências para o reconhecimento de outras. No entanto, esse também era um trabalho que lhe suscitava algumas dúvidas já que era algo relativamente novo em sua prática.

Ao final dos dois meses de observação, a professora Amanda avaliou positivamente o espaço que construiu na rotina com as crianças para a reflexão sobre os nomes próprios. Durante a segunda roda de conversa, a educadora falou do trabalho com a chamada da seguinte forma: “ficou bem evidente a questão da identificação do nome e do nome do coleguinha através da chamada. Pra mim foi extraordinário! Foi uma experiência que eu nunca tinha tido e foi uma experiência muito positiva”.

Outro aspecto a ser destacado é a postura de acolhimento da professora Amanda em relação ao processo de construção de conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita. Possivelmente, o fato de ter atuado com as crianças menores na creche contribuiu para a construção de um olhar cuidadoso com os aspectos da escrita que as crianças já sabem e aqueles que elas podem construir. Vejamos a seguir um trecho da segunda roda de

conversa. O extrato apresentado estava no contexto de um diálogo sobre a prática de chamar as crianças para escreverem no quadro (proposta em alguns momentos pela professora do grupo 5):

Professora Amanda: Sobre essa prática de chamar no quadro, eu acho que tem muito também a angústia do professor pra não expor a criança. Eu lembro que quando a gente começou a fazer as listas de músicas, Ágata queria muito ir. E pra ela a escrita é um traço. E eu tenho Isabel e tenho outras crianças que já sabem que pra escrever a gente tem que usar letrinhas, precisa de letra, né?! Aí eu fiquei: meu Deus! Como é que vai ser a recepção das crianças? Eu chamei ela e ela fez exatamente isso: um traço. E eu disse: “muito bem! Você escreveu!” Mas meu coração tava desse tamanho porque eu fiquei com medo de outra criança dizer: “ah, não!”. Eles não comentaram, ninguém comentou. Mas, houve essa preocupação minha.

Professora Roberta: Quando acontecer isso a gente pode dizer: “o que é que está faltando aí?”

Professora Amanda: Eu não posso fazer isso porque eles estão bem no início. Não seria essa a minha intervenção. Só que eu tive medo das crianças e dela se sentir constrangida. Mas nem aconteceu a fala das crianças e ela também estava muito tranquila, tanto que toda vez ela queria escrever na lista. (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

É possível notar que a professora Amanda utiliza os conhecimentos das crianças como parâmetro para a sua mediação. As suas intervenções são ajustadas a partir do processo de aprendizagem dos pequenos e das pequenas. Mais uma vez, ressaltamos que a identidade construída ao longo da experiência docente, atuando sempre na educação infantil, certamente, ajudou a desenvolver essa sensibilidade. Amanda relata, na entrevista, que muitas vezes as crianças falam coisas que, aparentemente, estão desconectadas do contexto imediato de uma experiência que está sendo vivenciada. Segundo ela, nessas situações, “a gente tem que tentar entender o porquê que eles falaram isso, se vem de algum conhecimento prévio e buscar o porquê. Então, eu acho que eu como professora preciso ter esse olhar de mediar”.

A prática da chamada, mencionada anteriormente, desenvolvida pelo grupo ao longo de todo o período de observação, evidencia a valorização das descobertas das crianças e o respeito pelas suas construções, já que a professora buscou ampliar cuidadosamente os desafios propostos. Segundo Soares (2020), acompanhar permanentemente o que as crianças já sabem e o que são capazes de aprender, ajustando o ensino a partir da aprendizagem é um exercício fundamental.

Vale salientar, ainda, a formação de Amanda como contadora de histórias. Tal experiência formativa lhe oportunizou um encantamento pela literatura. A educadora conseguia equilibrar muito bem em sua prática momentos de contação e de leitura de histórias. Ela também conseguia avaliar de forma pertinente o uso ou não de adereços, entonação e modulação de voz, de maneira que o seu encantamento por esses momentos se traduzia no engajamento das crianças. Dessa forma, as rodas de contação e de leitura de histórias eram cheias de sentidos compartilhados pelo grupo. Podemos dizer que esses sentidos foram costurados por uma manifestação lúdica a partir da mediação pedagógica e revelada no semblante de curiosidade das crianças. Outra evidência do engajamento do grupo é o fato de que Amanda raramente precisava chamar a atenção das crianças (de forma direta) para aqueles momentos de aproximação com a experiência literária, fosse ela contada ou lida.

7.1.2. “Demora um tempinho pra eu me acostumar porque o ritmo deles não é igual ao dos meninos do primeiro ano” – relações entre a trajetória docente da professora e as práticas de leitura e escrita no grupo 5

Como já discutimos, o “tempo” apareceu em nossas análises como uma categoria importante para compreendermos a rotina e o cotidiano do grupo 5. Assim, a cronologia das ações era um elemento fundamental para a professora Roberta, que sempre estava com o seu planejamento semanal atualizado e cuidadosamente elaborado. Essa distribuição do tempo na rotina do grupo 5 foi alvo de reflexões e reavaliações da educadora durante as rodas de conversa, como veremos mais adiante. Ao analisar o quadro com o mapeamento das práticas encaminhadas por ela no grupo 5 na primeira roda de conversa, a professora explicita a sua tensão em relação a esse aspecto:

Vou contar uma coisa que eu tenho uma agonia muito grande: é com o tempo. É o tempo! Eu planejo uma coisa, aí quando eu vejo não dá! Já vai tocar e eu fico dizendo: “ó, o tempo não pára!”. Até os meninos já dizem também: “tia, o tempo não pára!”. O tempo tá correndo, gente. (Transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019).

Durante os diálogos com a docente, a sua vasta experiência profissional como professora do primeiro ano do ciclo de alfabetização aparece em vários momentos. A identidade profissional construída no decorrer de 15 anos como alfabetizadora parece fornecer um parâmetro a partir do qual a professora planeja e encaminha as práticas de leitura e escrita. O seu recente retorno ao trabalho com a educação infantil desafia Roberta a uma constante reflexão e reorganização em função das especificidades dessa etapa e, principalmente, do processo de aprendizagem das crianças pequenas: “eu acho que demora um tempinho pra eu me acostumar porque o ritmo deles não é igual ao dos meninos do primeiro ano” (transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019).

Ao ser perguntada na entrevista sobre as práticas de leitura e escrita que costumava propor ao grupo 5, Roberta relatou algumas situações que foram, anteriormente, encaminhadas com suas turmas do primeiro ano, como por exemplo: o procedimento das casinhas e a brincadeira “combina mas não rima”⁵³. Como podemos notar, a experiência como alfabetizadora acompanha a prática de Roberta e produz uma certa “agonia” diante de uma expectativa de apropriação da cultura escrita e do sistema de escrita com base nas demandas do ensino fundamental.

Além da trajetória profissional, a história pessoal de Roberta com a sua própria alfabetização parece também influenciar a maneira como a docente compreende a importância do acesso à escrita e à educação infantil. Vejamos a seguir um fragmento da entrevista em que a educadora relata, bastante emocionada, o momento da sua entrada na escola (já no ensino fundamental) e a dificuldade que enfrentou no seu processo de alfabetização:

Assim, eu sou fascinada pela educação infantil. Primeiro, porque eu não tive essa oportunidade. Fui pra a escola com sete anos, tive muita dificuldade na leitura. Eu me lembro e... [chorando] toda essa construção da educação infantil... hoje a gente vê. Poxa! Foi um avanço, né? Foi um ganho muito grande em relação a épocas atrás, né? Com sete anos eu fui pra a primeira série e aquela exigência, aquela cobrança bem tradicional, né? Você sabe... E eu me lembro que a comparação, as mães não entendiam também, aí comparavam. É... minha vizinha estudava comigo e era um pouquinho mais nova que eu. Ela conseguiu se alfabetizar. Ia pra uma escolinha de bairro.

⁵³ Brincadeira em que a professora diz duas palavras e pergunta às crianças se rimam ou se combinam. Por exemplo, maçã e laranja combinam (pois são frutas, ou seja, pertencem ao mesmo campo semântico) mas não rimam. Agulha e linha, ao contrário, combinam mas não rimam. Já mamão e melão rimam e combinam.

A mãe dela tinha condições e eu sentia tanta dificuldade e minha mãe comparava, né?: “fulana já lê e você não sabe!”. E aquilo pra mim era horrível! E eu imaginando hoje: as crianças, quantas não passavam, por ignorância ou ingenuidade na nossa formação [chorando]. E eu lembro que eu decorei um texto de Mário Quintana e vinha até num livro, uma adaptação. Era “Retrato de fato”. Até hoje eu lembro que era “Retrato de fato”. Era: o pato ganhou sapato, foi logo tirar retrato... [recitando] era com rima. E o macaco retratista era mesmo um bom artista, disse ao pato: não se mexa para depois não ter queixa! Olhe para cá direitinho, vai sair um passarinho. E o passarinho saiu. Bicho assim nunca se viu. Com três penas no topete e no rabo, apenas sete. Pousou no bico do pato: eu também quero retrato. [continua recitando]. Então, isso eu decorei! Minha colega que lia pra mim, lia, lia, lia... E mamãe dizia: “você vai ter que aprender!” E deu um prazo pra eu ler. Eu fiquei louca! Aí eu decorei. Eu não sabia ler! Eu decorei! E na hora que ela disse: “cadê a cartilha?” Aí eu recitei e ela achou que eu sabia ler. E isso foi, assim... a questão da valorização mesmo do afeto com a criança, tem professor que não tem. Criança tem sentimento, tem valor, tem estratégias de pensar, que às vezes a gente não compreende. Então, eu decorei aquilo e ela disse: tá lendo! Tá lendo! E eu me senti valorizada e eu depois comecei a ler mesmo. Como foi eu não sei, mas foi a partir daí, entendeu? Até eu fiz um projeto lá na Escola Sabiá⁵⁴ [referindo-se à escola onde trabalhou anteriormente], no primeiro ano, que foi sobre parlendas. E eu fiz um projeto pra tentar o mestrado que foi justamente isso: essa questão do texto de memória. Como é importante também trabalhar o texto de memória com as crianças! Porque depois que eles já sabem, aí vem aquela história: agora, vamos tentar ler?! (Trecho da entrevista).

Como vemos, o fato de não ter tido acesso à educação infantil colocou a professora Roberta em uma situação de mais dificuldade ao ingressar no sistema escolar. Sendo assim, ela considera essa primeira etapa da educação uma oportunidade preciosa de contato com a escrita e com outros conhecimentos para as crianças, sobretudo, aquelas do meio popular. Roberta compreende que alfabetizar as crianças não é uma meta a ser cumprida na educação infantil, mas que esse segmento representa “a possibilidade da gente trabalhar a questão da escrita e da leitura de forma lúdica”. Ou seja, a educadora do grupo 5 conhece o contexto social das crianças, sabe que algumas delas estão tendo uma experiência de educação formal pela primeira vez e entende a diferença que a instituição pode fazer na vida delas.

É possível, portanto, inferir que a história pessoal de Roberta com a alfabetização e a sua dedicação como professora alfabetizadora durante tantos anos ajudaram a definir uma identidade docente focada no trabalho com a apropriação do SEA, de modo que tais experiências (pessoal e profissional) são componentes que influenciam a forma como a professora entende e

⁵⁴ Nome fictício.

organiza o tempo pedagógico. Para ela, o tempo é bem aproveitado na medida em que ela consegue auxiliar as crianças a avançarem em seus conhecimentos sobre a escrita.

Nesse contexto, cabe uma reflexão sobre o tempo pedagógico na educação infantil e o que viria a ser um bom aproveitamento desse tempo, considerando as necessidades e características de cada grupo etário. Durante os nossos diálogos nas rodas, a professora Roberta questionou a rotina do seu grupo, indicando uma necessidade de reorganização de algumas práticas de leitura e escrita propostas por ela. Como já assinalamos, entendemos que a discussão sobre alfabetização na educação infantil passa, necessariamente, pelo debate sobre a concepção de alfabetização e também pela análise do contexto social no que se refere ao acesso à escrita e à sua negação como formas de exclusão e opressão, como indicam Moraes (2012) e Soares (2020). Assim, consideramos importante a preocupação da professora Roberta e ressaltamos a defesa de uma concepção de alfabetização como processo que se inicia na primeira etapa da educação básica (BRANDÃO; ROSA, 2010; SOARES, 2011a). Contudo, também percebemos o desafio que Roberta foi assumindo de repensar sua prática tendo como base a criança do grupo 5. Entendemos que a necessidade de preparação para o ciclo de alfabetização precisa ser questionada na medida em que impacta numa desarticulação entre aprender e brincar. A professora Roberta identifica essa desconexão em algumas situações na rotina do grupo 5, como veremos mais adiante. Cabe resgatarmos também os autores que defendem uma relação de solidariedade entre a educação infantil e o ensino fundamental, refutando uma posição de dependência ou de tirania de uma sobre a outra (NEVES, 2010; MOSS, 2011).

Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem da linguagem escrita, assim como o brincar, são direitos da criança, esteja ela na educação infantil ou no ciclo de alfabetização, em uma perspectiva de continuidade, respeitando-se, evidentemente, os princípios, as diretrizes e as necessidades de cada segmento.

O relato da professora Roberta também evidencia uma possível influência da sua história de criança como aprendiz da língua escrita e da sua atuação como alfabetizadora na valorização do trabalho com rimas e com os textos da tradição oral. No extrato apresentado anteriormente a educadora

comenta como foi importante para a sua autoconfiança ter aprendido um “texto de memória” com a ajuda da sua vizinha e, a partir disso, conseguir convencer a sua mãe de que estava alfabetizada, apesar do medo de decepcioná-la.

Roberta relata ainda que, enquanto alfabetizadora, fazia trabalhos com as crianças com parlendas e até iniciou a elaborar um projeto de pesquisa sobre o assunto. De fato, observamos que as parlendas e cantigas de roda eram textos muito presentes nas situações propostas pela docente do grupo 5. Roberta entende que esses textos do cancionário popular cumprem uma função importante na aquisição inicial da escrita, tanto por mobilizarem a cultura lúdica, quanto por ressaltarem a dimensão sonora da língua, assim como assinala Araujo (2016).

Ao descrever as práticas de leitura e escrita que gosta de realizar com as crianças, Roberta ressalta o trabalho com a consciência fonológica. Segundo ela, é possível propor esse trabalho com as crianças “a partir da leitura de um livro prazeroso que tenha palavras que rimam”. De fato, as pesquisas desenvolvidas por Morais (2019) demonstram como pensar nos segmentos sonoros da língua no nível da rima e da aliteração nos anos finais da educação infantil pode ajudar as crianças na compreensão do funcionamento do SEA.

A bagagem da professora Roberta, adquirida no ciclo de alfabetização certamente contribui para validar as situações que ela propõe com as crianças e os aspectos que ela privilegia nesses contatos iniciais do grupo 5 com a escrita. Vejamos o que ela diz a esse respeito:

Eu gosto de refletir com eles sobre as palavras, quantidade de letras, de sílabas, palavras que começam também com a mesma letra, a palavra que é maior... E quando tem o desenho dá pra eles perceberem que... porque tem crianças que ainda estão na fase do realismo nominal. “Boi” tem que ser muita letra porque o boi é grande e tal. E aqui dá pra a gente fazer essa análise. É bem interessante! (Trecho da transcrição da entrevista).

É evidente que o trabalho no campo da escrita é algo que a professora Roberta gosta de fazer e que atravessa, de forma muito particular, a sua trajetória docente. Ela traz referências da sua longa experiência como alfabetizadora no primeiro ano do ciclo de alfabetização e demonstra conhecer bem a psicogênese da língua escrita.

Com base no que discutimos até aqui, podemos dizer que, se por um lado, a experiência profissional da professora Roberta a coloca diante da necessidade de fazer certos ajustes na ação docente considerando as necessidades das crianças pequenas, por outro, a identidade construída como alfabetizadora, agrega conhecimentos importantes sobre a perspectiva de quem está aprendendo a ler e a escrever. Entendemos que todo esse conjunto formativo pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho com a linguagem escrita adequado e respeitoso em relação às crianças.

7.2. AS RODAS DE CONVERSA E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Ao longo desta seção apresentaremos a análise dos comentários das professoras participantes da pesquisa durante a reflexão conjunta entre elas e a pesquisadora nas duas rodas de conversa que realizamos durante os quatro meses de observação das práticas de leitura e escrita nos grupos 3 e 5.

Conforme descrevemos no capítulo relativo ao aporte teórico-metodológico, as duas professoras foram informadas desde o início do estudo sobre o procedimento das rodas de conversa. Assim, no início da primeira roda, resgatamos essa conversa inicial e relembramos que o objetivo desse procedimento era construir um espaço de escuta das professoras em um momento mais distanciado da prática a fim de que pudéssemos compreender melhor as decisões tomadas por elas na ação docente e as atividades e situações vivenciadas com as crianças.

Lembramos também que utilizamos dois instrumentos facilitadores da reflexão e da análise conjunta das práticas: um quadro com o mapeamento das atividades propostas por cada docente e a sua frequência durante o período de observação e as fotografias de algumas situações envolvendo a leitura e a escrita vivenciadas em cada grupo. Como já descrevemos anteriormente, o quadro com o mapeamento foi utilizado apenas na primeira roda de conversa e as fotografias foram utilizadas nas duas (ver APÊNDICE E).

Na seção anterior, apresentamos algumas evidências de que os sentidos atribuídos pelas docentes às práticas planejadas e propostas por elas eram, de alguma forma, influenciadas pela profissionalidade que construíram, cada uma

em seu percurso como docente. Entretanto, a análise dos vídeos das rodas de conversa indica também que tais sentidos não são fixos, mas continuamente repensados na interação com os pares e em processos de auto-avaliação. pelas docentes durante as rodas de conversa, a saber:

1. *Explicação*: quando as professoras explicam/justificam o motivo de determinada decisão, ou seja, quando falam o porquê de terem (ou não) proposto uma certa atividade e de terem conduzido de determinada forma ou com certa frequência.

2. *Validação*: quando as docentes afirmam ou reafirmam a importância de alguma situação, apresentando uma avaliação positiva, validando uma determinada prática.

3. *Reformulação*: quando fazem comentários que indicam a necessidade de reestruturação de alguma prática, isto é, quando elas falam que fariam ou que poderiam ter feito diferente. Nesse caso, o sentido está apontado para uma direção que requer reorganização/reestruturação.

A seguir, discutiremos os comentários das duas professoras sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com as crianças a partir desses três movimentos de produção de sentidos. Por fim, analisaremos pontos de encontro e de afastamento, sinalizados pelas docentes, entre as suas práticas e a dimensão da ludicidade, algo constantemente enfatizado quando se pensa a educação de crianças menores de seis anos.

7.2.1. O que disseram as professoras sobre as situações mais próximas do eixo do letramento?

O mapeamento das práticas, já apresentado anteriormente, mostra a roda de leitura como uma situação recorrente nos dois grupos. No grupo 5, a frequência desse tipo de atividade é diária e no grupo 3 é intercalada com a contação de histórias. Assim, o contato com a leitura realizada pela professora, principalmente de textos literários faz parte da rotina das crianças dos dois grupos. Mas, o que as educadoras dizem sobre essa prática? Que dificuldades encontram? Como compreendem a importância da formação dos pequenos leitores e das pequenas leitoras em outras situações, além das rodas de leitura?

Durante a análise do mapeamento das atividades na 1ª roda de conversa, a professora Roberta observa que a professora Amanda realiza a experiência de selecionar livros de literatura com as crianças do grupo 3. Tais livros ficam expostos na sala por um período de tempo e podem ser acessados pelas crianças até serem substituídos por outros títulos em uma nova seleção conjunta. A partir dessa situação vivenciada no grupo das crianças menores, Roberta reflete criticamente sobre o cantinho da leitura da sua sala:

[...] Professora Amanda: Eu montei uma árvore de livros lá no cantinho da leitura da sala.

Professora Roberta: É uma coisa que eu acho feia lá: o nosso cantinho da leitura. Tem uma caixa ali... para o próximo ano eu já estou idealizando um cantinho.

Professora Amanda: Então, eu fiz lá porque tem muito livro, né?

Professora Roberta: Lá fica uma cesta. Eu acho tão...

Professora Amanda: Eu achei que tendo muitos livros, ia dificultar para eles escolherem os livros. Aí eu botei, acho que 95% dos livros na estante e eu tô escolhendo com eles os livros. Aí, vamos mudar? Aí eu boto alguns livros e eles vão pela capa, né? Vão olhando o que chama a atenção. Aí a gente bota esses livros na árvore. Porque na árvore fica mais visível, né? Aí eles vão ali pegando.

[...] Professora Roberta: Eu preciso de uma organização maior nesse sentido porque fica aquela cesta lá com os livros jogados e eu acho que isso desvaloriza. Se eu quero que eles valorizem o livro, então eu tenho que valorizar também! (Transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019).

Observou-se, portanto, uma validação das duas docentes em relação à prática de seleção de livros de literatura realizada no grupo 3 e um movimento de reformulação da professora do grupo 5 com relação ao cantinho de leitura da sua sala. A reflexão das professoras em relação a esse aspecto segue a mesma direção de alguns autores que ressaltam a importância de um ambiente esteticamente agradável e convidativo para a leitura (PERROTTI, 2015; PERROTTI, PIERUCCINI; CARNELOSSO, 2016). E essa preocupação se torna ainda mais importante em uma instituição que não dispõe de uma biblioteca.

Além do cuidado em criar uma ambiência atrativa para a leitura, a experiência proposta por Amanda no grupo 3 também contribui para que as crianças construam e compartilhem critérios de escolha de livros. Como a professora pontua no extrato acima, as “crianças vão pela capa”, “vão olhando o que chama a atenção” e assim vão interagindo com os livros, trocando ideias com os colegas e escolhendo os livros a partir do que é significativo para elas.

A professora Amanda também faz um movimento de reformulação da sua prática de leitura no que se refere à diversidade dos textos lidos para o seu grupo. Ao observar que Roberta lê com o grupo 5 parlendas, textos informativos, reportagens, dentre outros, Amanda avalia que pode ampliar a leitura nas rodas para além das histórias e menciona o gênero poema como uma opção interessante para o grupo 3.

Outra prática de leitura que foi objeto da reflexão das professoras durante as rodas de conversa foi a experiência do empréstimo de livros, vivenciada nos dois grupos. As duas docentes validaram a proposta, porém a professora do grupo 5 ressalta que não têm a adesão que gostaria das famílias já que no retorno do livro emprestado, o relato de boa parte das crianças é de que o livro não foi lido para elas. A educadora do grupo 3 avalia positivamente o fato de enviar o caderno para o registro da leitura. Segundo ela, esse instrumento estimula a participação das famílias. Vejamos:

Professora Amanda: Eu mando junto com o livro um caderno para registro da experiência. Na capa do caderno eu escrevo um textinho: “eu sou o caderno das histórias. Eu quero saber como foi essa viagem. Me conta como foi! Quais foram os personagens que você gostou?”. E aí tem pai que coloca foto da criança lendo; tem pai que só escreve; tem pai que faz desenho com a criança e aí pintam juntos... Aí quando eles trazem de volta, eles ficam numa cadeirinha, como se fosse eu contando a história. Tem criança que faz questão de mostrar o livro. É a coisa mais linda do mundo! Aí eu digo: “ah! Vamos ler juntos!” Eu vou ajudando, vou fazendo a leitura e os outros ficam prestando atenção. E aí eu leio o que foi que o pai colocou no caderno, aí tem esse retorno, né? E toda vez que uma criança vai levar, eu converso com o pai. Porque eu morro de medo deles não trazerem de volta por causa do tesouro que é esse caderno! Imagina, todo o registro! E eles esperam, eles ficam pedindo: “sou eu que vou levar hoje?” [...] Eu tô deixando por último as famílias que eu sei que não participam muito pra que elas possam ver o registro das outras no caderno e ficarem estimuladas a fazer também. (Transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019).

Amanda destaca em sua fala o ritual que ela definiu com o grupo para o retorno do livro e o entusiasmo das crianças com a prática do empréstimo. O caderno de registros, além de incentivar a participação das famílias na leitura em casa, também guarda as memórias leitoras do grupo, o que é considerado um “tesouro” pela docente.

Ainda em relação à leitura, a professora Roberta se surpreendeu ao analisar o longo tempo de duração das rodas de leitura no grupo 5 em alguns

dias⁵⁵. No entanto, a docente justificou que no momento da condução das rodas ela julgou que era importante investir esse tempo em vista das suas intervenções e da interação das crianças com os textos lidos.

A prática de produção textual, coletiva ou de próprio punho, além de ser pouco encaminhada pelas docentes também foi pouco mencionada nas rodas de conversa. O estudo de Silva (2018) também evidenciou a baixa frequência de situações envolvendo esse eixo do trabalho com a linguagem escrita. Segundo Silva (2018), as professoras do último ano da educação infantil participantes da sua pesquisa concebiam a produção textual como uma atividade mais difícil de ser encaminhada.

Propor a escrita de um texto requer, de fato, a criação de um contexto que dê sentido a essa atividade. Em outras palavras, o grupo precisa saber claramente as condições que levaram à necessidade de escrita do texto (escrever o quê?, para quê? e para quem?). No entanto, ressaltamos a importância das propostas que convidam as crianças a escreverem textos da forma como sabem (escrita de próprio punho) ou tendo a professora como escriba, já na educação infantil, sobretudo nos últimos dois anos, pois tais situações oferecem aos pequenos e às pequenas a oportunidade de experimentar e compartilhar os diversos usos da escrita (ver GIRÃO; BRANDÃO, 2014).

As duas professoras apontaram, na entrevista, que um objetivo central do trabalho com a escrita na educação infantil seria oportunizar às crianças o entendimento de que essa linguagem cumpre um papel social em diferentes situações do cotidiano delas ou, nas palavras da professora Roberta, “dar possibilidades da criança perceber a escrita, saber a sua função social”. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de ampliação do repertório de propostas que possam convidar as crianças a escreverem textos. Como já analisamos, a professora Amanda encontrou uma oportunidade de escrita de listas de cantigas em que o interlocutor era o próprio grupo produtor da lista. Tal atividade fazia sentido no contexto da rotina do grupo. Durante a roda de

⁵⁵ As rodas de leitura no grupo 5 tiveram, em média, 18 minutos de duração. Porém, em alguns dias, esses momentos ultrapassaram 30 minutos, chegando até a 41 minutos em uma das rodas.

conversa, Amanda validou essa prática destacando o engajamento das crianças e avaliou que poderia investir mais na escrita coletiva.

7.2.2. O que disseram as professoras sobre as situações mais próximas do eixo da alfabetização?

Conforme comentamos anteriormente, uma prática bastante valorizada pela professora do grupo 3 no eixo da apropriação do SEA foi o trabalho com os nomes das crianças. A professora Amanda - que já na entrevista inicial sinalizou uma preocupação em ajudar as crianças a identificarem seus próprios nomes - validou, nas rodas de conversa, o trabalho com a chamada. Para ela, a prática recorrente da chamada contribuiu significativamente para a familiarização do grupo com as letras, auxiliando a participação das crianças em outras atividades, como foi o caso da produção das listas de cantigas.

Eu acho que a chamada... pra mim foi um divisor de águas. Realmente, como esse contato com a escrita e com a palavra estável do nome fez diferença pra que eles conseguissem fazer tanta coisa, entendesse? E o resultado disso foi a lista de músicas. Alguns diziam assim na hora da escrita: "é tal letra, tal letra é a letra de fulaninho" e iam lá mostrar no alfabeto [referindo-se ao alfabeto colado na parede]. [...] Foram listas curtinhas e eu também não fiz todos os dias pra não ficar enfadonho, pra ser mais na ideia da brincadeira. Agora, a chamada eu fiz todo dia. Só que eu fazia de uma forma diferente. Depois de um tempo, eu comecei a tapar a foto com a mão [referindo-se à foto das crianças nas fichas dos nomes] e eu percebi que eles já identificavam sem a foto. Aí a minha ideia era fazer com que eles comessem a perceber isso também e propus o desafio de cortar a foto e deixar só o nome. Então, eu fui cortando na frente deles e teve até um dia que eu fiz a brincadeira deles não pegarem o nome deles, mas o nome de outro colega. E eles conseguiram e se divertiram. Com os que não identificavam ainda, eu perguntava se queriam uma dica e aí ia ajudando. (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

O trecho acima evidencia a avaliação positiva da prática da chamada pela professora Amanda, destacando o processo de aprendizagem das crianças a partir dos seus nomes. Mais uma vez, também apontamos a sua disponibilidade em ajustar sua mediação tendo como principais aspectos balizadores a receptividade das crianças, os conhecimentos construídos por elas e aqueles que elas poderiam construir com a sua ajuda.

Em relação à atividade em que as crianças foram solicitadas a formarem seus nomes com o alfabeto móvel, Amanda validou a proposta, mas sinalizou a

possibilidade de reorganização dos arranjos interativos. Vejamos, a seguir, o seu comentário:

Professora Amanda: Na primeira vez que eu fiz essa atividade eu separei as letras de cada nome. Dessa vez eu deixei misturado para eles procurarem. Aí ficou um pouquinho mais difícil pra eles, né? Mas eu achei que foi muito legal porque eu fui banca por banca pra montar junto com eles. Vamos encontrar essa letra? Aí ficou mais claro pra eles e eu percebi a felicidade deles quando conseguiam completar. E também a gente contou as letras pra eles perceberem que o nome deles é formado por várias letras e a gente pode ver o nome que tem mais letras e o que tem menos... quando eu sentei com eles eu tive essa possibilidade de fazer essa observação. Eu tinha pedido pra eles pegarem a ficha do nome no mural de chamada e aqueles que iam pegando primeiro eu ia ajudando a montar o nome. Os outros ainda estavam na brincadeira de tentar encontrar o nome. E na medida em que cada um ia conseguindo montar, eu ia dando uma massinha e eles ficavam brincando enquanto eu ajudava os outros. Aí o que eu percebi? Que os que ficaram para o final já estavam ficando meio cansados de procurar e alguns não conseguiam encontrar. Eles tiveram que esperar eu chegar. Se eu fosse fazer de novo essa atividade, eu colocaria uma mesa pra fazer isso e outra com outro material pra brincar de outra coisa. Eu acho que eles tinham que ter um momento de tentar fazer sozinhos, mas a outra mesa ficou muito tempo. Aí ficou meio angustiante pra eles. Tem uma menina lá que o nome é bem grande, tem letra que só. Da outra vez o desafio era só botar na ordem, mas dessa vez eles tinham que primeiro procurar cada letra. (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

É interessante observar o grau de intencionalidade da professora ao relatar a proposta. Amanda percebe claramente o seu papel como mediadora em uma situação na qual boa parte das crianças não consegue realizar o desafio de formar o próprio nome sozinhas, mas consegue com a sua ajuda. Ela mostra que acompanha os movimentos das crianças na sala (tentando descobrir a ficha com o nome, tentando montar o nome, brincando de massinha ou esperando a sua ajuda) e, com base, nas reações do grupo que ficou esperando por mais tempo, reavalia a forma de organizar a turma. Para Amanda, realizar a atividade com um grupo menor, enquanto as demais crianças se envolvem em outra atividade, ajudará a minimizar o tempo de espera, proporcionando uma interação mais qualificada. O relato da professora também mostra seu cuidado para que um desafio mais difícil (em relação à última vez em que as crianças realizaram a atividade em questão) não se torne algo cansativo. Nessa perspectiva, o sentido de uma experiência com a escrita, para Amanda, está muito atrelado ao prazer das crianças em participar dela.

A professora do grupo 5, por sua vez, destacou as situações de análise fonológica como uma prática importante para as crianças de seu grupo, além de ser um trabalho que ela, particularmente, gosta de conduzir. Ao se referir, especificamente, à proposta de trabalho com as casinhas, Roberta afirma que esse tipo de atividade

[...] É uma forma de tirar um pouco essa forma tradicional de primeiro o bê, depois o cê, o dê... aí chega no meio do ano e não dá tempo de terminar, né isso?! Tá entendendo? Como era antigamente... Do meu ponto de vista é uma atividade mais pra uma turma maior, mas assim: por que não começar? Eu não vou explorar, querer que eles aprendam tudo, mas mostrar, sim. Pra eles verem que “ésse” é de “sapo”. mas é de “saco” também.

Pesquisadora: Mas você acha que eles precisam da casinha pra entender isso?

Professora Roberta: Eu acho que fica mais arrumadinho. É uma coisa a mais, um recurso a mais.

Pesquisadora: Você usa diferentes tipos de letra. Letra bastão e letra de imprensa minúscula.

Professora Roberta: Porque é a proposta da casinha.

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019).

Podemos observar no extrato acima, que a professora Roberta avalia o procedimento das casinhas como sendo uma situação mais apropriada para as crianças do ciclo da alfabetização. No entanto, a docente justifica a experiência desse procedimento com as crianças do grupo 5 enfatizando que a atividade foge do sistema mais tradicional de ensino da alfabetização, em que as famílias silábicas são apresentadas às crianças em uma sequência prefixada.

Em seu comentário, Roberta explica que utiliza diferentes tipos de letra porque essa é “a proposta das casinhas”. Do nosso ponto de vista, é importante analisar a pertinência das práticas de leitura e escrita tendo como critério primordial as necessidades e o percurso de aprendizagem das crianças pequenas. Concordamos, portanto, com Brandão e Albuquerque (2021) quando, ao discutirem a construção do conhecimento das crianças sobre as letras, refletem sobre algumas alternativas para esse trabalho na educação infantil, contrapondo-se ao ensino das letras de forma isolada. As autoras assumem a posição de que “as letras de imprensa maiúscula, também chamadas de letra bastão, com retas e curvas simples e limites bem demarcados, são as mais apropriadas para as crianças que estão iniciando seu processo de alfabetização” (BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2021, p. 96). Sabemos que as crianças têm acesso a diferentes tipos de letras em seu cotidiano, mas

entendemos, assim como as referidas autoras que “observar essas diferenças e perceber que o formato das letras varia em diferentes suportes e situações é suficiente para a etapa da Educação Infantil” (BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2021, p. 95).

Outra situação com foco na análise fonológica vivenciada no grupo 5 que foi objeto de reflexão da professora Roberta nas rodas de conversa foi a proposta de criação de nomes de gatos e de palavras que rimavam com os nomes escolhidos. Roberta encaminhou essa atividade após a leitura do livro “Era uma vez, um gato xadrez”, de Bia Villela (VILLELA, 2016), bastante apreciado pelas crianças. A docente escrevia no quadro branco os nomes que cada criança ia inventando para o seu gato fictício e as respectivas rimas. Em relação a essa atividade, a educadora afirmou que, se tivesse oportunidade, reorganizaria a forma de propor. Vejamos o que ela disse ao observar a fotografia que retratou esse momento:

[...] Professora Roberta: Se eu fosse fazer essa atividade de novo eu faria por etapas. Porque eu escrevi o nome de todos, a gente tentou ler... aí ficou cansativo. Eu poderia pegar três ou cinco alunos, em outro dia pegava mais três... porque o quadro ficou até todo tomado. (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

Roberta propõe uma reformulação para a atividade encaminhada no sentido de torná-la mais interessante para as crianças. A professora considera a possibilidade de reestruturar o arranjo interativo, realizando a atividade em pequenos grupos e, conseqüentemente, reduzindo a quantidade de informações escritas, priorizando a interação das crianças com ela. Dessa forma, a professora reavalia o modelo “todos fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo”, ainda muito recorrente na educação infantil. Geralmente, esse modelo prioriza o conteúdo a ser ensinado em detrimento das diferentes possibilidades das crianças interagirem entre elas e com a cultura. Essa mesma avaliação Roberta fez em relação ao procedimento das casinhas, em certo momento da roda, quando analisou a fotografia. Ela relata que

elas [as crianças] já estavam identificando o andar das casinhas, mas teve um momento que ficou cansativo. Deu pra fazer a atividade, mas eu queria que todos prestassem atenção. A gente também tem que entender que nem todos vão se envolver na mesma atividade. (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

Outra atividade com foco na consciência fonológica foi validada pela professora Roberta na roda de conversa. A atividade era realizada pela docente com o apoio do quadro e a proposta era analisar palavras extraídas de um texto já lido várias vezes para elas. As crianças refletiam, junto com a professora, sobre tais palavras e preenchiam o quadro com informações sobre o número de letras, de sílabas, letra inicial e letra final. Em uma dessas atividades, a professora fez marcações de quadrados no chão com fita colorida e convidou algumas crianças (uma por vez) para pular um quadrado a cada sílaba que pronunciavam, a fim de ajudar na contagem. Analisando essa prática através da fotografia, Roberta faz a seguinte reflexão:

Professora Roberta: [...] aqui está a brincadeira de pular, de trabalhar com o corpo [mostrando a fotografia] e o nosso corpo fala, né? Então, a linguagem mais expressiva da criança, nossa também, mas mais da criança é o próprio corpo. E nessa atividade de contar quantas sílabas através do pular a ludicidade tá aí: se brinca com a palavra, se brinca de aprender, se aprende brincando. (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

Sendo assim, diferentemente da proposta de escrita dos nomes dos gatos, mencionada anteriormente, a “brincadeira de pular”, como nomeou a docente, na própria avaliação dela consegue se conectar com a dimensão da ludicidade por meio do movimento. Se na atividade com o nome dos gatos as crianças passaram um bom tempo sentadas no chão enquanto a professora escrevia, nesta elas (pelos menos algumas) puderam se movimentar dentro em uma situação direcionada pela educadora, mas com maior nível de participação e interação entre o grupo.

7.2.3. Reflexões das professoras sobre os recursos utilizados nas práticas de leitura e escrita

Além das propostas em si, da organização do tempo e do espaço e das formas de encaminhamento das atividades envolvendo a leitura e a escrita, em boa parte das rodas de conversa com as professoras, discutiu-se também sobre alguns recursos utilizados por elas nessas situações. Os jogos didáticos, as atividades com lápis e papel, o quadro branco, o caderno e o alfabeto afixado na parede foram os tópicos mais enfatizados. Nossa intenção era continuar explorando os sentidos atribuídos pelas professoras às práticas de

leitura e escrita encaminhadas, trazendo para a discussão os recursos que fazem parte do universo escolar de forma geral, mas que assumem contornos diferenciados quando se trata da educação infantil.

No tocante aos jogos didáticos, as professoras foram questionadas sobre os escassos momentos em que esse recurso apareceu no mapeamento das práticas. A esse respeito as duas docentes mencionaram dificuldades para interagir com o grupo adequadamente diante do número de crianças. Segundo elas, os jogos exigem uma etapa inicial de familiarização com as regras. Para tanto, o ideal seria um trabalho em pequenos grupos e uma mediação mais próxima.

A professora Roberta justificou o pouco tempo destinado aos jogos didáticos, mas também reavaliou o pouco investimento observado na pesquisa. Ela considera que poderia propor mais jogos didáticos e menos atividades com lápis e papel, ou seja, reorganizar o tempo das práticas aproveitando melhor o recurso dos jogos. Roberta afirmou, inclusive, que há muitos e bons jogos didáticos disponíveis na escola para uso.

Com relação às atividades com lápis e papel, a professora Amanda, como mencionamos, já se sentia provocada pelo assunto desde a entrevista inicial. A professora Roberta, porém, foi apresentando tensões em relação a esse recurso ao longo das rodas de conversa, principalmente diante do quadro de mapeamento das práticas. Vejamos o que ela diz ao analisar o quadro do grupo 5 no mês de agosto:

Professora Roberta: Eu me preocupo com o tempo e a acho que a criança acaba se estressando. Eles também querem o recreio deles e aí já começa a ficar cansativo e acaba perdendo essa questão do lúdico, de brincar com a palavra e tal. Brinca e tudo, mas quando chega aqui [referindo-se ao momento da atividade com lápis e papel]... aí é como se fosse aquela cobrança. Então, acho que tem que mudar alguma coisa aqui. Eu acho que eu poderia tirar um pouco mais essas atividades escritas. É importante? É! Na minha opinião, sim! Mas o tempo que eu tô dando, o foco que eu tô dando a essa atividade, talvez esteja errado. Eu tô achando que eu tô focando muito nisso. Porque ainda tem atividade pra casa, que o pai e a mãe cobram. Aí tem que bater mais nessa tecla na reunião de pais, da questão do brincar. Tá brincando, mas tá aprendendo. Ainda tem aquela cobrança da sociedade. Tem momentos que é importante também atividade pra casa, mas eu acho mais importante aproveitar o momento em que elas estão na escola que a gente tá fazendo a intervenção. Tanta atividade que eu mando e quando vem, alguém fez pela criança. Mas se não for, o pai acha que não houve aula, que não houve aprendizagem. Tem que aos poucos ir tirando isso e começa por nós, né? [...] Eu também trabalhei muito tempo no primeiro ano, na alfabetização e trabalhei na educação infantil faz muito tempo.

Essa é a minha retomada. (Transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019).

Vemos nessa fala que a professora Roberta, assim como a professora Amanda, mencionam a cobrança das famílias pelas famosas tarefas, pois é como se a presença e a frequência deste recurso representassem um ideal de escola comprometida com a aprendizagem das crianças. No entanto, a docente também reflete sobre sua prática com base no tempo que ela dedica a esse tipo de atividade, comprometendo o espaço para outras atividades e para a brincadeira livre.

O quadro branco também foi foco das professoras nas rodas de conversa. As duas docentes utilizavam esse recurso para diferentes finalidades: para colar cartazes, para a escrita delas ou das crianças. No grupo 5, a professora recorria com mais frequência ao quadro branco, convidando algumas crianças para a leitura e/ou escrita de palavras. Roberta justificou o uso do quadro branco afirmando que algumas crianças gostavam desse momento, pois se sentiam valorizadas. No entanto, a fotografia da criança escrevendo no quadro provocou uma reflexão da professora em relação a essa prática. A docente afirmou que sentiu falta de mais espaço para a escrita espontânea das crianças. De acordo com ela, utilizar o caderno de desenho para que as crianças possam registrar, à vontade, suas produções, sejam elas desenhos ou escritas, é um caminho interessante:

Professora Roberta: Uma coisa que eu senti muita falta foi do caderno de desenho. Principalmente nesse momento de escrita espontânea, entendeu? Eu não explorei muito. O ano que vem eu vou fazer isso: vai ser um espaço de produção de desenhos e de escrita também. [...] Eu estava olhando o material do Pravalier que eu guardei e vendo até a escrita do nome deles como melhorou! Aí eu tava vendo: se isso tivesse no caderno eu ia ver melhor.

Professora Amanda: É até mais fácil, visse! Fica mais fácil. (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

Consideramos pertinente a reflexão da professora Roberta no sentido de favorecer mais espaços para propostas de escritas espontâneas, com e sem a sua intervenção. Brandão (2021), ao discutir o processo de alfabetização que se inicia na educação infantil e as contribuições da psicogênese da língua escrita destaca a necessidade de que as crianças tenham muitas oportunidades de escrever como pensam com e sem a intervenção da

professora. Nesse sentido, o uso do caderno de desenho para que as crianças escrevam livremente é um instrumento interessante também para a professora, na medida em que é possível acompanhar os avanços das crianças por meio das produções ali registradas, como ressaltou a professora Roberta.

Por fim, as educadoras mencionaram o alfabeto afixado na parede como um recurso auxiliar nas práticas de leitura e escrita. Não observamos situações em que as docentes utilizavam o alfabeto para que as crianças recitassem e memorizassem a ordem das letras ou no trabalho com as letras isoladamente. A exposição do alfabeto funcionava como uma referência durante as situações de leitura e escrita de palavras propostas pelas professoras. A professora Roberta diz, por exemplo, que recorre ao alfabeto quando está jogando o bingo de letras com o grupo 5, depois de dar algumas dicas como: “é a letra que começa o nome de Renato! Tem um menino aqui que o nome começa com essa letra e também é a do meu nome!”. Nesse caso, a educadora aguarda as crianças identificarem a letra e depois mostra a letra “R” no alfabeto. No trecho a seguir, a professora Amanda também cita o uso do alfabeto na prática de produção coletiva das listas de cantigas. Vejamos o que ela diz:

Professora Amanda: A primeira lista quem fez fui eu. Eu perguntava a música e eu ia: “primeira...” e ia colocando. E o tempo passou e eles ficavam pedindo a lista. Aí a gente começou a fazer assim: eles escreviam a lista. E era interessante porque eu coloquei o alfabeto embaixo e eu sempre faço referência a esse alfabeto. E aí a lista era feita no quadro. Então, para alguns eu preciso dizer: “é com essa letra”. Ou então, se eles têm alguma dificuldade para olhar e escrever, eu faço a letra pra eles verem e depois fazerem lá na lista, na palavra, né? Aí teve várias vezes. Eles fazem do jeito deles, mas eu vou mostrando [no alfabeto] e no final eles já estavam fazendo a letra bem parecida. (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

Como vemos acima, para a professora Amanda, as crianças do grupo 3 estão se familiarizando com o traçado e com o nome das letras e, para ajudá-las na construção desse conhecimento, a docente recorre ao alfabeto, apontando quando necessário e/ou escrevendo a letra no quadro para que os pequenos e as pequenas observem a forma de traçar. Segundo Amanda, a oportunidade das crianças grafarem a lista do jeito que sabem, mas com a intervenção dela em alguns momentos ajudou na aprendizagem das letras em um contexto que fazia sentido para o grupo.

Sendo assim, as duas docentes validaram o uso do alfabeto fixo na sala como recurso de apoio para o conhecimento das crianças sobre as letras nas diferentes práticas de leitura e escrita, vivenciadas pelos dois grupos.

7.3. OS SENTIDOS DO LÚDICO NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

No intuito de ampliar a nossa compreensão sobre os sentidos atribuídos às práticas de leitura e escrita pelas professoras participantes da pesquisa, buscamos explorar o que elas entendiam como sendo uma “prática lúdica”. Assim, perguntamos se identificavam “aspectos lúdicos” nas situações envolvendo leitura e escrita que eram encaminhadas por cada uma delas com seus respectivos grupos de crianças.

Sobre esse tópico, é importante destacar que, desde a entrevista inicial, as docentes enfatizavam a experiência lúdica como um dos pilares da educação infantil. Assim, como afirmou a professora Amanda, “brincar é fundamental! [...] se a gente colocar a leitura e a escrita dentro de um universo de ludicidade, de afetividade, a gente consegue um resultado melhor” (trecho da entrevista inicial). Mas o que significaria para as docentes colocar a leitura e a escrita em “um universo de ludicidade”?

Na tentativa de refletir sobre essa questão durante as rodas de conversa, pedimos que observassem algumas fotografias com o registro de atividades realizadas, identificando possíveis aproximações das propostas com a ludicidade. Esse procedimento ocorreu nas duas rodas realizadas com as docentes (ver APÊNDICE E) utilizando-se todas as fotografias que serviram de mote para a conversa com as professoras. O que disseram, então, as educadoras quando convidadas a analisarem essas imagens?

Observando as Fotografias 59 e 60 na primeira roda de conversa, Amanda ressaltou os seguintes aspectos, como sendo elementos lúdicos:

A escolha do livro e a leitura do jeitinho deles. O encantamento mesmo, o envolvimento com os primeiros contatos com o livro, a imaginação do que pode estar acontecendo no livro, na história, a apreciação, instigar pra que eles tenham a vontade de ler livros, né? A brincadeira, a vontade de entrar nesse universo de livro, saber o que pode conter lá, saber o que é que tem ali [referindo-se à Fotografia 59]. Aqui [referindo-se à Fotografia 59] eles vão fazer as inferências, as tentativas de interpretação e aqui [mostrando a Fotografia 60] eles vão saber realmente o que é que tem. É muito

importante, né? Se tem uma história, foi pensada, né? (Transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019).

Fotografia 59- Crianças do grupo 3 em momento de leitura livre



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 60- Professora do grupo 3 lendo para as crianças na roda



Fonte: A autora (2019)

O comentário da professora Amanda evidencia que, para ela, a dimensão lúdica não se restringe ao recurso utilizado. Apesar de utilizar alguns fantoches na roda de leitura, a docente não limita o sentido do lúdico a esses materiais. Ou seja, a ludicidade se revela, principalmente, na maneira como as crianças se envolvem com a experiência de leitura, seja ela livre ou mediada pela professora. Assim, aspectos como a autonomia dos pequenos e das pequenas (“a escolha do livro e a leitura do jeitinho deles”), o encantamento, a imaginação e a curiosidade são aspectos que identificam uma prática como sendo lúdica na compreensão da professora do grupo 3.

Algumas reflexões sobre o comentário da professora Amanda merecem destaque. Um primeiro aspecto diz respeito à ideia de que o sentido da ludicidade parte da observação da criança. Com base na definição de Luckesi (2002), que aborda a ludicidade a partir de um ponto de vista mais subjetivo, entendendo essa dimensão como uma postura ou um estado que se revela em determinadas atividades, observar as crianças parece-nos fundamental para compreender as possibilidades e limites de uma prática para que seja caracterizada como uma “experiência lúdica”.

Um segundo aspecto que gostaríamos de discutir sobre o extrato de fala da professora Amanda são os próprios termos que a educadora utiliza em sua análise das práticas mencionadas: “encantamento”, “envolvimento” e “imaginação”. Autores de diferentes campos construíram seus modelos teóricos para o estudo do brincar justamente com base nessas categorias. Para Vygotsky, por exemplo, a imaginação tem um papel essencial na formação do pensamento simbólico. O envolvimento e o encantamento com a atividade também têm destaque na Teoria Histórico Cultural, uma vez que para Vygotsky e seus colaboradores, no brincar, a criança parte de motivações internas, desenvolvendo a capacidade de agir numa esfera cognitiva (VYGOTSKY, 2007).

O terceiro aspecto que sublinhamos da fala de Amanda é a ênfase dada ao prazer, à vontade das crianças de se aventurarem no universo da literatura. A docente estabelece uma relação interessante entre a leitura livre e a leitura mediada por ela, afirmando que uma prática alimenta a outra. Assim, no momento mais livre as crianças têm a oportunidade de atribuir sentidos para a leitura a partir da imaginação e das pistas fornecidas pelo livro e na roda de

leitura elas poderão entrar em contato, a partir da leitura da professora, com a narrativa pensada pelo/a autor/a e isso pode estimular ainda mais a curiosidade de conhecer outros livros. A vinculação entre fantasia e realidade também é um dos pilares do pensamento vygotskyano no que se refere ao estudo do brinquedo e suas relações com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao comentar a Fotografia 61, que remete à prática da chamada, Amanda argumenta que a “ludicidade está no formato como a chamada tá sendo apresentada”. A educadora ressalta que o convite ao movimento, a possibilidade das crianças se deslocarem para identificar seus nomes e, em seguida, afixá-los no quadro de chamada aproxima essa atividade da brincadeira. Entendemos que a mediação da professora durante essa prática (cobrir a foto das crianças ou uma parte do nome com a mão, fazer ar de suspense quando pega uma ficha...) também faz parte da construção de um contexto lúdico. Concordamos, ainda, com Amanda que o convite ao movimento das crianças durante a atividade é um aspecto importante para que ela seja prazerosa, principalmente em se tratando do grupo 3.

Fotografia 61- Crianças do grupo 3 afixando seus nomes no quadro de chamada



Fonte: A autora (2019)

Na segunda roda de conversa, a professora Amanda manteve a mesma linha de análise ao observar as fotografias, ressaltando aspectos que remetem a uma leitura mais ampla do que seria uma prática lúdica. Vejamos o trecho a seguir:

Professora Amanda: Aqui [referindo-se à Fotografia 62] a ludicidade eu acho que está na **escolha** a partir do que eles acham que é mais divertido nas histórias. Não foi direcionado assim: a gente vai escolher essas histórias. Mas, a gente vai escolher o que a gente acha que é mais divertido pra depois ter o momento da leitura. E essa foto dela escrevendo [referindo-se à Fotografia 63] eu acho que é a escrita espontânea, **a escrita por prazer, o que ela quer dizer a partir da escrita**. (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

Fotografia 62- Crianças do grupo 3 selecionando livros de literatura para expor no cantinho da leitura



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 63- Criança do grupo 3 escrevendo espontaneamente



Fonte: A autora (2019)

Como podemos notar no fragmento acima, Amanda novamente ressalta a possibilidade de autonomia das crianças (“na escolha a partir do que eles acham que é mais divertido nas histórias”) e o prazer de escrever livremente como identificadores de uma experiência lúdica com a linguagem escrita. No fragmento a seguir, a professora mais uma vez associa o lúdico à maneira como a atividade é proposta. Nesse caso, o desafio que é apresentado para as crianças têm uma função importante para que uma prática possa estimular o estado lúdico e, nesse sentido, a postura docente pode fazer diferença para que uma atividade seja ou não encaminhada de uma maneira brincante. Vejamos o que diz Amanda:

Professora Amanda: Aqui com a lista [observando a Fotografia 64] eu acho que a procura das letras, a escolha da música era algo que eles curtiam fazer e pra eles **era como uma brincadeira...** tentar e conseguir escrever a letra. Aqui encontrar a letra do nome [ver Fotografia 65], tentar formar o nome, conseguir completar. Tem a questão do colorido, tem a questão de encontrar, né?! **O desafio de encontrar.** Esse daqui [referindo-se à Fotografia 66] como não foi pedido pra eles escreverem da maneira convencional, eles escreveram do jeito deles, então se tornou algo mais leve... e **o desafio, né? De tentar escrever.** (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

Fotografia 64- Produção coletiva de uma lista de cantigas



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 65- Crianças do grupo 3 formando o nome próprio com letras móveis



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 66- Crianças do grupo 3 escrevendo seus nomes no caderno com a ajuda da ficha



Fonte: A autora (2019)

Em relação ao grupo 5, na primeira roda de conversa, ao analisar a fotografia que retratava a realização de atividades com lápis e papel, a professora Roberta identificou conexões com a dimensão da ludicidade não na situação da atividade em si, mas na sequência de atividades que a antecederam:

Professora Roberta: Essa foto aqui da atividade [ver Fotografia 67] você olhando assim não tem nada de lúdico, né? Mas, assim, o que foi feito antes? Eu levei a música do pato, lá vem o pato pataqui patacolá [cantarolando]; a gente destacou as rimas... pra poder chegar nessa atividade aqui do Pravalder. Eu digitei o texto grande pra botar na sala. Então **a ludicidade tá aí na cantiga, na poesia, na rima, né?** E depois foi a atividade escrita. Então, **a ludicidade foi bem antes, no contexto que levou a essa atividade.** (Transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019).

Vejamos um extrato em que a educadora do grupo 5 faz uma comparação entre a atividade com lápis e papel e o jogo do bingo de letras sob o enfoque da ludicidade, observando as duas fotografias:

Professora Roberta: Eu não mostro só a letra pra eles marcarem não [referindo-se à Fotografia 68]. **A gente vai brincando.** Esse trabalho que é importante na educação infantil. O que é que torna prazeroso pra eles? É a ludicidade, é a brincadeira. Por isso que tá ficando chato justamente no momento da escrita [referindo-se às atividades com lápis e papel]. Eu tô perdendo tempo. Essa questão do tempo... Foi ótimo esse quadro, esse momento aqui pra a gente refletir juntas

[referindo-se ao quadro com o mapeamento das práticas apresentado no início da roda]. (Transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019).

Fotografia 67- Crianças do grupo 5 fazendo uma atividade com lápis e papel



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 68- Crianças do grupo 5 jogando Bingo de Letras



Fonte: A autora (2019)

Podemos notar que assim como Amanda, a professora Roberta destaca que a maneira como a atividade é conduzida (“a gente vai brincando”) é algo importante. Nesse sentido, ela conclui que o jogo didático sugere uma ambiência mais brincante em relação aos momentos de atividade com lápis e papel. A professora também reflete mais uma vez sobre a necessidade de um alto investimento de tempo nesse tipo de atividade, tendo em vista que há outras possibilidades de promover a aprendizagem das crianças no processo de apropriação do SEA.

Analisando a Fotografia 69, a professora Roberta, bem como fez a professora Amanda, salienta como elementos lúdicos a possibilidade de escolha das crianças dos livros que deseja ler e a imaginação proporcionada pelo universo da literatura:

Professora Roberta: Nessa aqui, onde a menina pegou o livro [ver Fotografia 69], **a ludicidade tá aí no prazer de escolher**. Foi ela que escolheu, pegou o livro que ela queria, ela escolheu! Não fui eu que determinei. Então, a ludicidade tá aí. **Ela está se deleitando aí naquilo que ela imaginou**, apesar de não saber ler convencionalmente, mas com base no que está aí nas imagens, né? (Transcrição da 1ª roda de conversa com as professoras, outubro de 2019).

Fotografia 69- Criança do grupo 5 em momento de leitura livre



Fonte: A autora (2019)

Na segunda roda de conversa, das seis fotografias apresentadas, a professora Roberta destacou apenas duas que, na sua perspectiva, tinham maior aproximação com uma proposta lúdica. As fotografias utilizadas nesse segundo encontro retratavam as seguintes situações: crianças brincando de escrever em uma agenda durante o recreio; roda de leitura com o livro *Era uma vez um gato xadrez*, de Bia Villela (VILLELA, 2016); escrita, no quadro, de nomes de gatos inventados; análise fonológica de palavras extraídas do livro *O saco*, de Ivan e Marcello (IVAN; MARCELLO, 2008), no quadro; criança copiando um bilhete produzido coletivamente e análise fonológica por meio do procedimento das casinhas. Dentre essas atividades, Roberta destacou apenas as duas primeiras da lista (ver Fotografias 70 e 71).

Fotografia 70- Crianças do grupo 5 brincando de escrever durante o recreio



Fonte: A autora (2019)

Fotografia 71- Roda de leitura mediada pela professora Roberta, no grupo 5



Fonte: A autora (2019)

Vejamos a seguir como a professora Roberta compreende a expressão da ludicidade nessas duas práticas:

Professora Roberta: Pra mim essas duas [mostrando as Fotografias 70 e 71]! Essa é a mais lúdica de todas! [mostrando a Foto 70] Porque é no momento da brincadeira. **No brincar a criança se arrisca a escrever sem medo de errar, entre elas.** Aqui elas estão brincando, estão escrevendo, **tem um prazer nesse momento**, sem estar a professora ali dizendo: “começa com tal letra, termina com tal letra”. Essa é, eu acho, a mais lúdica. Aqui, por exemplo [mostrando a fotografia que retrata a prática de chamar as crianças para escreverem no quadro], quando eu chamo um, os outros percebem que aqueles estão mais sabidos, vamos dizer assim. Aí não querem se arriscar. Eu acho que deve ter também a questão de mostrar as letras e os sons, escolarizar a escrita... Mas na brincadeira elas se arriscam. Eu nem vi essa brincadeira. **Se eu parasse um pouco mais pra observar, ia ver o quanto elas sabem. E às vezes a gente não sabe o que elas sabem.** E aqui foi a segunda mais lúdica que eu achei. Acho que é porque eu gosto [mostrando a Foto 71]. **É muito gostoso esse livro! Esse momento com a rima... eu acho que quando o professor gosta também, né...?** (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

Tendo a brincadeira como eixo estruturante da prática pedagógica na educação infantil, como estabelecem as DCNEI (BRASIL, 2009b), acreditamos

que quanto mais inseridas num contexto de brincadeira forem as práticas de leitura e escrita, mais elas terão sentido para as crianças pequenas. Entendemos ainda que, do ponto de vista de quem planeja e propõe tais experiências, algumas propostas terão maior potencial de despertar o estado lúdico do que outras. Nesse contexto, alguns aspectos do comentário da professora Roberta merecem ser ressaltados. O primeiro é o próprio fato da educadora ter focalizado apenas duas fotografias, identificando que algumas situações são, de fato, mais lúdicas que outras. Roberta justificou, por exemplo, não ter selecionado a fotografia que retratava o procedimento das casinhas dizendo que “nem tudo o que é colorido é lúdico”. Ademais, partindo da abordagem mais subjetiva de ludicidade proposta por Luckesi (2002), também é preciso considerar que algumas manifestações podem ser lúdicas para alguns sujeitos e não se apresentarem dessa forma para outros.

Outro aspecto a ser sublinhado na fala da educadora é o prazer que ela própria experimenta com a leitura e, mais especificamente, a leitura do livro em questão: *Era uma vez um gato xadrez*, de Bia Vilela (VILLELA, 2016). Para a docente, o fato desse livro e das rimas nele contidas despertarem a ludicidade nela própria ajuda a construir uma relação também brincante das crianças com a atividade. Já mencionamos anteriormente a afinidade da educadora do grupo 5 com o trabalho com as rimas e também argumentamos que os textos rimados são, potencialmente, ricos para o processo de apropriação do SEA porque trazem a uma musicalidade capaz de ajudar as crianças a prestarem a atenção nas semelhanças entre os sons das palavras que pronunciamos. Portanto, a situação destacada por Roberta une o envolvimento da própria professora e a tendência lúdica associada à literatura e ao texto rimado.

Vale comentar, ainda, a ênfase dada pela professora Roberta à cultura de pares, como sendo o momento da expressão da ludicidade, por excelência. Para ela, de todas as experiências fotografadas e analisadas, a imagem das crianças brincando de escrever no recreio “é a mais lúdica de todas” porque “no brincar, a criança se arrisca a escrever sem medo de errar, entre elas”. Concordamos com a análise da professora Roberta de que a brincadeira livre é uma experiência lúdica por natureza e que merece ser observada, se pretendemos conhecer as crianças, suas formas de ver e agir no mundo e também seus conhecimentos sobre a escrita como artefato da nossa cultura.

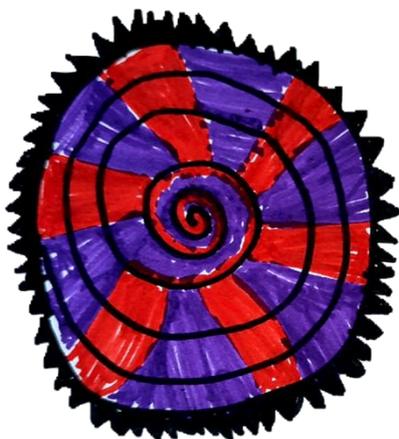
Sem dúvida, é nela que as crianças “se arriscam” e criam suas próprias rotinas, linguagens e significações, como afirmam alguns estudiosos da infância e do brincar (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2009; BROUGÈRE, 2019).

Diante do exposto, podemos evidenciar que os sentidos que as professoras atribuem às práticas de leitura e escrita desenvolvidas com as crianças na instituição educativa estão relacionados aos saberes construídos ao longo da sua trajetória profissional (e até mesmo pessoal) na experiência com o ensino da língua escrita. Tais sentidos não são fixos, ou seja, são reproduzidos, produzidos e reformulados com base em critérios definidos por elas e nas relações com outros atores, em processos de fabricação de saberes. Longes das idealizações sobre a prática, tais saberes se constituem na ação e se tornam saberes sociais na medida em que circulam constantemente entre os professores (TARDIF, 2002). Além disso, são retroalimentados por referências teóricas e práticas na produção de novos sentidos.

Os dados aqui apresentados corroboram com a necessidade, pontuada por Lynch e Owston (2015) de se aproximar das concepções, das crenças e dos sentidos atribuídos pelas docentes às práticas de leitura e escrita, conhecendo o que pensam as professoras de educação infantil e identificando possíveis lacunas na sua formação e desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, apesar de não ser objeto da nossa análise, observamos que alguns movimentos discursivos de reformulação identificados nas falas das docentes repercutiram em mudanças na prática no segundo mês de observação. Assim, observamos, por exemplo, a reestruturação do cantinho de leitura no grupo 5 e a participação mais efetiva da professora Amanda nos momentos de leitura livre do grupo 3. Percebemos também uma menor frequência das atividades com lápis e papel e maior tempo para a brincadeira livre no grupo 5.

A seguir, apresentaremos os comentários das crianças ao serem convidadas a falar nas rodas de conversa sobre os sentidos que atribuem as mesmas atividades que foram avaliadas por suas professoras.



“Queria que a minha voz tivesse um formato de canto”. (BARROS, 2018, p. 25).

8 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA VIVENCIADAS NA ESCOLA?

Nesta seção analisaremos o que disseram as crianças sobre as situações envolvendo a linguagem escrita, vivenciadas por elas no período de observação. Para tanto, apresentaremos os dados produzidos durante as rodas de conversa realizadas com elas, mas também traçaremos algumas relações com o que nos informaram no cotidiano, seja por meio das conversas informais, das falas durante as atividades ou das expressões corporais.

O olhar investigativo sobre o que as crianças dizem no cotidiano estava previsto no roteiro de observação (ver Apêndice A), uma vez que partimos da ideia de que a criança pequena se expressa por múltiplas linguagens. Assim, sua participação (ou não), seu engajamento (ou não), seu interesse ou a falta dele, as interações que constroem e sua receptividade no momento mesmo da experiência estavam sempre sob o nosso foco de atenção.

Sendo assim, reconhecemos que a oralidade por si só não seria suficiente para comunicar os sentidos que as crianças atribuem às situações, sobretudo, em se tratando das crianças do grupo 3. Na verdade, linguagem alguma parece ser suficiente e talvez todas elas juntas ainda não consigam abarcar a forma como as crianças compreendem as práticas em sua complexidade. Apesar disso, pretendemos trazer aqui alguns indicativos que nos permitam refletir e avançar um pouco mais em relação a como as crianças percebem as experiências em torno da linguagem escrita que vivenciam na escola.

Logo de início, algo que nos chamou a atenção é que as rodas de conversa ajudaram a produzir mais dados no grupo 5 do que no grupo 3. Inferimos que as crianças maiores, com a oralidade mais desenvolvida, tiveram mais condições de se expressar nesses momentos de conversa direta sobre o tema de nosso interesse na pesquisa. Já no grupo 3, as interações no cotidiano com as crianças produziram eventos mais significativos para a nossa análise do que as rodas de conversa. Isso pode ser visto no Quadro 10, que apresentou trechos de episódios de interação das crianças com o diário de campo, onde predominam os eventos com os pequenos e as pequenas do grupo 3. Vimos que durante as rodas, era comum as crianças menores

repetirem o que dizia a criança mais falante do subgrupo ou a primeira a falar. Também observamos que algumas rodas com este grupo ficaram mais restritas à descrição das fotografias, enquanto a conversa com os subgrupos das crianças maiores assumiu, em muitos momentos, um tom avaliativo das práticas retratadas.

Tendo em vista que a análise das interações entre as crianças e delas com as suas professoras durante as atividades permeia todo o trabalho de interpretação realizado no presente estudo, nesta seção daremos especial destaque aos comentários das rodas, retomando e mencionando alguns pontos da observação, quando necessário.

Conforme informamos no Capítulo 3, referente à abordagem teórico-metodológica, foram realizadas duas rodas de conversa com cada grupo, sendo uma roda no final do primeiro mês de observação e outra no final do segundo mês. Como mostrou o Quadro 5, apresentado nesse capítulo, foram formados subgrupos com quatro ou cinco crianças, totalizando quatro sessões de conversa com as crianças do grupo 3 e oito sessões com as crianças do grupo 5.

A primeira roda iniciou com uma conversa mais geral sobre a escola e prosseguiu com um diálogo enfocando as fotografias (as mesmas utilizadas nas rodas de conversa com as docentes). A segunda roda focalizou a conversa sobre as fotografias e uma breve avaliação com as crianças sobre sua participação na pesquisa. Nos dois momentos elas puderam escolher seus nomes fictícios, ou “nomes de faz de conta”, como nós optamos por chamar (ver Apêndice D), que seriam usados nas transcrições dos diálogos.

Estruturamos a apresentação das nossas análises nesta seção destacando as unidades de sentido que, na nossa interpretação, sobressaíram durante as interações com as crianças. Ou seja, em vez de apresentar o que foi conversado em cada subgrupo ou sobre cada fotografia/prática, optamos tematizar as reflexões. Em outras palavras, organizamos as nossas discussões destacando, do conjunto de dados obtidos nas conversas com os grupos 3 e 5, aqueles que, na nossa avaliação, revelam possibilidades de compreensão das crianças sobre os sentidos que elas parecem atribuir às experiências vivenciadas, reunindo esses dados em blocos.

8.1. IMPRESSÕES GERAIS DAS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA

Fotografia 72- Criança do grupo 5 fazendo atividade na sala



Fonte: A autora (2019)

Iniciamos o nosso diálogo com as crianças abordando o ambiente da escola de maneira mais geral. Assim, antes de conversarmos sobre as questões mais relacionadas à linguagem escrita, perguntamos o que elas faziam na escola, o que gostam de fazer e o que não gostavam de fazer nesse espaço. O nosso intuito com essa interação inicial era apenas conhecer o que elas diziam e estabelecer possíveis relações com o nosso objeto de estudo.

Ao questionarmos as crianças sobre o que fazem quando estão na escola, o termo “estudar” foi citado por boa parte das crianças de cinco anos, aparecendo nos diálogos com os quatro subgrupos dessa faixa etária, formados para essa primeira roda de conversa. Em menor frequência, foram mencionados outras respostas como: “escrever”, “aprender a ler”, “ficar inteligente”, “fazer tarefa”, “aprender a falar inglês”, “desenhos”, “lanchar”, “brincar”, “fazer Educação Física”, “ler livros”, “apresentação” (referindo-se às apresentações nos eventos festivos), “aprender as coisas”, “aprender as letras” e “nada”. Podemos observar que muitos termos mencionados pelas crianças

seguem na direção de um entendimento de que o ambiente escolar está relacionado à aprendizagem. Nesse contexto, a linguagem escrita já aparece como uma expectativa ou algo que faz parte da experiência delas no espaço escolar (“ler livros”, “escrever”, “aprender a ler” e “aprender as letras”).

Ao ouvir os termos relacionados à linguagem escrita nos comentários do grupo 5, perguntei às crianças porque elas achavam que era importante aprender a ler e a escrever. As respostas foram: “pra ficar sabido”, “pra ficar esperto”, “pra ajudar a mamãe”, “pra fazer uma comida, ler um livro que é de comida”, “pra a pessoa ficar mais esperta ainda”, “pra a pessoa ficar mais inteligente”, “pra ser inteligente e tirar boas notas”, “pra quando a gente tiver um carro, ler o carro”, “ler no caderno” e “porque aprende as letras e é bom pra juntar as letras e ler”. Percebemos, portanto, poucas respostas que sinalizam usos e funções sociais da escrita que extrapolam o ambiente escolar.

Evidentemente, as crianças estão iniciando esses primeiros contatos com essa linguagem e com seus usos em contextos sociais diversificados. Por isso, ajudar a ampliar a sua compreensão sobre essa dimensão através da exploração de diferentes gêneros e suportes textuais faz parte dos objetivos para a educação infantil, já preconizados em documentos oficiais no âmbito nacional, estadual e municipal (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2018; PERNAMBUCO, 2019; RECIFE, 2021). As professoras também demonstram clareza sobre essa orientação, ressaltando a importância de situações envolvendo o letramento nesse segmento, durante a entrevista. No entanto, considerando o mapeamento realizado e apresentado nesta pesquisa, observamos que pouca atenção foi dada a algumas atividades que podem ajudar nesse domínio como a produção coletiva de textos em situações diversas e significativas e a produção de textos de próprio punho (incluindo brincar de escrever e escrever para amigos e outras pessoas próximas, algo bastante apreciado pelas crianças como já analisamos e como elas próprias ressaltaram nas rodas de conversa, conforme veremos mais adiante).

O grupo 3, por sua vez, mencionou de forma mais frequente a palavra “brincar” diante da pergunta sobre o que fazem na escola. Assim, nos dois subgrupos formados para o primeiro momento de roda de conversa, as crianças de três anos comentaram que vão para a escola para “brincar com as flores”, “brincar com minhas amigas”, “brincar com Vitória” ou simplesmente

“brincar”. As outras respostas a esta questão foram “comer o lanche” e “estudar”. Apenas uma criança do grupo 3 citou este último termo, o que aponta para o fato de que a expectativa ou a experiência de estudar e aprender apareceu de maneira mais forte na conversa com as crianças maiores. Por outro lado, nos comentários do grupo 3, o brincar ganhou destaque, possivelmente por ser uma ação mais frequente e mais autorizada no cotidiano desse grupo, como já discutimos anteriormente. Nota-se ainda que a linguagem escrita não aparece nesse momento inicial da conversa com as crianças menores.

Num segundo momento, ainda durante a primeira roda de conversa, perguntei o que as crianças gostavam de fazer na escola. As respostas do grupo 3 a essa segunda questão não divergiram muito das primeiras. Os pequenos e as pequenas deste grupo mencionaram que gostam de “brincar” e de “desenhar”. Quanto aos comentários do grupo 5, observamos que, diferentemente, das respostas à primeira questão, em que predominou o termo “estudar”, quando perguntados sobre o que gostam de fazer na escola, os termos “brincar”, “brincar com meus colegas” ou “ir para o parque da escola” foram destacados por boa parte das crianças em todos os subgrupos. O termo “estudar” foi mencionado em apenas dois subgrupos. Foram citados também “comer”, “fazer tarefa”, “desenhar”, “Educação Física”, “ler”, “ler os livros e as letras”, “aprender a ler”, “gosto de aprender as coisas”, “gosto da piscina do meu avô” e “de assistir”. Percebemos, que a expectativa pela aprendizagem continua presente quando as crianças falam do que gostam de fazer na escola e que a linguagem escrita ocupa um lugar importante naquilo que elas esperam aprender nesse ambiente.

No que se refere àquilo que os pequenos e as pequenas não gostam de fazer na escola, poucas crianças do grupo 3 se expressaram. As falas foram: “ficar arengando” e “já comi almoço na minha casa e daqui a pouco vou comer de novo”. No grupo 5 apareceram falas como: “eu não gosto quando os meninos ficam me aperreando”, “eu só gosto de estudar sobre humanos, não gosto de vir pra a escola”, “não pode fazer besteira e desrespeitar a professora” e “não gosto de chegar atrasada porque a professora reclama”. Além dessas falas que nos remetem às interações sociais que se estabelecem no cotidiano

escolar e ao caráter normativo dessa instituição, apareceram mais duas falas em subgrupos diferentes que chamaram a nossa atenção. Vejamos:

[...] Gabriel: Eu não gosto de fazer sabe o quê? Tarefa. Isso sim!

Menino Gato: **Eu gosto de fazer tarefa, mas às vezes é difícil.**

Pesquisadora: E por que tu não gosta, Gabriel?

Gabriel: **Eu fico muito cansado. Minha mão fica latejando.**

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, setembro de 2019).

[...] Pesquisadora: Tem alguma coisa que vocês não gostam de fazer na escola?

Luís: Tarefa.

Pesquisadora: Tarefa. Gosta não de fazer tarefa? Por que, Luís?

Luís: **Porque tarefa demora muito e não dá pra brincar.**

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, setembro de 2019).

Como podemos observar nos extratos acima apresentados, duas crianças relacionaram a experiência de fazer tarefas com algo cansativo ou com uma situação que dificulta/reduz o tempo da brincadeira. Outra criança diz que gosta de fazer tarefa, mas destaca que “às vezes é difícil”. Ao longo das nossas conversas nas rodas com o grupo 5, esse assunto voltou a aparecer e será tratado mais adiante em uma subseção específica.

8.2. O JOGO DIDÁTICO: UMA BRINCADEIRA DE APRENDER?

O mapeamento realizado nesta pesquisa e já apresentado nos Quadros 8 e 9 mostram que jogo didático foi proposto pela professora do grupo 5 em apenas dois momentos por alguns minutos, enquanto as crianças aguardavam o horário da saída. Nesses dois curtos intervalos de tempo (oito e 15 minutos), a professora Roberta convidou as crianças para jogarem o “bingo de letras”. Como já pontuamos, apesar de não ter dado tempo do grupo concluir o jogo, as crianças se envolveram com a proposta, mostrando-se interessadas. A docente, por sua vez, fez intervenções interessantes para ajudá-las no processo de apropriação do SEA, principalmente no que se refere ao conhecimento sobre as letras. Mas o que as crianças disseram sobre essa experiência nas nossas rodas de conversa? Vejamos, a seguir, o trecho do diálogo com um dos subgrupos:

Pesquisadora: Bia, o que vocês estão fazendo aqui? [mostrando a Fotografia 68, que mostra as crianças sentadas nas cadeiras jogando o “Bingo de letras”].

Gabriel: Estudando.
 Alexia: Tentando achar a primeira letra do nosso nome.
 Pesquisadora: Era?
 Alexia: Sim.
 Princesa: Jogando bingo.
 Pesquisadora: Hum, jogando bingo. Vocês aqui estavam brincando?
 Crianças: Não.
 Pesquisadora: Estavam fazendo o quê, então?
 Gabriela: Tava jogando bingo.
 Pesquisadora: E vocês gostam de jogar bingo?
 Princesa, Gabriela e Beatriz: Sim.
 Gabriel: Não.
 Pesquisadora: Tu não gosta não, Gabriel? Por quê?
 Gabriel: Porque eu não gosto dessas brincadeiras que todo mundo quer. Eu gosto só das minhas brincadeiras.
 Pesquisadora: E vocês aprendem muita coisa quando estão jogando bingo?
 Alexia: Sim
 Pesquisadora: Aprendem o quê, Alexia?
 Alexia: As letras.
 Pesquisadora: E vocês acham importante aprender as letras?
 Alexia: Sim.
 (Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, setembro de 2019).

Como podemos ver, as crianças parecem diferenciar o jogo didático de uma situação de brincadeira, identificando-o mais com uma situação de estudo. A possibilidade de escolher do que quer brincar parece ter uma importância para Gabriel ao dizer que não gosta “dessas brincadeiras que todo mundo quer” e prefere “suas brincadeiras”.

Retomamos aqui as nossas conversas nas rodas com as docentes quando ambas sinalizaram a autonomia das crianças e a possibilidade de escolha como um critério importante para definir uma prática lúdica. Desse modo, vemos que o critério apontado pelas professoras coincide com o de Gabriel. Para as demais crianças do subgrupo, o bingo proposto pela professora Roberta é visto como uma experiência positiva e que envolve a aprendizagem das letras.

Diferentemente do primeiro, os outros três subgrupos parecem aproximar mais o “bingo de letras” de uma situação de brincadeira. Uma das crianças disse que gosta de jogar o bingo porque é “divertido” e, no geral, as demais também revelaram uma aceitação em relação ao jogo. Vejamos mais um extrato da conversa, dessa vez com outro subgrupo:

Pesquisadora: Aqui vocês estão fazendo o quê? [mostrando a Fotografia 68].
 Santos do Sul: Jogando bingo.
 Pesquisadora: É uma brincadeira?

Crianças: Sim.
 Pesquisadora: E vocês gostam de jogar bingo?
 Crianças: Sim.
 Pesquisadora: Por quê?
 Flor: Porque é muito legal e a pessoa aprende.
 Pesquisadora: Aprende o quê?
 Flor: A jogar.
 Pesquisadora: A jogar é? E aprende mais alguma coisa?
 Santos do Sul: A colocar as letras em cima.
 Flor: A colocar as letras pra a gente aprender.
 Bia: Isso aprende a ler.
 Pesquisadora: Ajuda a aprender a ler?
 Bia: [balança a cabeça em sinal afirmativo].
 (Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, setembro de 2019).

Vale notar que mesmo identificando o jogo como uma brincadeira, este subgrupo também parece entender que trata-se de uma situação de aprendizagem das letras. Na ótica desse grupo, o “bingo de letras” é, portanto, uma experiência “legal e a pessoa aprende” (aprende as letras e aprende a ler). A recepção positiva revelada nas falas da maior parte das crianças converge com as nossas observações no momento em que elas jogavam na sala.

Lembramos que ao analisar a sua prática através do quadro de mapeamento durante a roda de conversa com as docentes, a professora Roberta reavaliou o pouco tempo destinado aos jogos didáticos no grupo 5. Assim, sinalizou uma possível reformulação da rotina do grupo com maior investimento de tempo para essa prática. Considerando os comentários das crianças, essa decisão da educadora parece contemplar uma experiência com potencial para ajudá-las nessa fase inicial do processo de apropriação do SEA sendo, aparentemente, apreciada por boa parte delas.

8.3. LEITURA LITERÁRIA: DIÁLOGOS SOBRE LER NA RODA E LER SOZINHA/O

Ao contrário dos jogos didáticos, lembramos que as rodas de leitura conduzidas pelas professoras foram bastante frequentes nos dois grupos, com destaque para a leitura literária. A leitura livre, por sua vez, foi proposta em oito momentos no grupo 3, enquanto no grupo 5 as crianças tiveram oportunidade de vivenciar essa experiência em dois momentos.

Durante as rodas de conversa com o grupo 5, as fotografias que remetiam à leitura realizada pela professora na roda e também às situações de leitura livre mobilizaram diálogos interessantes. A Fotografia 71, que retratava a professora lendo o livro *Era uma vez um gato xadrez*, de Bia Villela (VILLELA, 2016), por exemplo, provocou a seguinte avaliação das crianças do grupo 5:

Pesquisadora: O que vocês estão fazendo aqui? [mostrando a Fotografia 71].

Corujita: É que a professora tá colando um livro pra a gente ver.

Gabriela: Tá colando, não! Ela tá lendo o livro!

Flor: Do gato.

Pesquisadora: Ah ela tá lendo o livro do gato.

Lagartixo: Xadrez.

Pesquisadora: E vocês gostaram da história do gato xadrez?

Crianças Sim!

Corujita: Tinha a do pato também.

Pesquisadora: Por que vocês gostaram da história do gato xadrez?

Corujita: Porque é muito bom, tia! O gato xadrez tem rosa, tem azul, tem colorido, tem qualquer cor... é por isso que a gente gosta.

Edson: Tem muitos coloridos que é a cor dos gatos.

Pesquisadora: Todo dia Roberta lê pra vocês, né? E vocês gostam quando ela lê pra vocês?

Crianças: Sim.

Flor: Muito!

Edson: Muito!

Pesquisadora: Muito! Por que muito?!

Gabriela: Porque é divertido.

(Transcrição da 2ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, novembro de 2019).

A irreverência da história que brinca com o universo imaginário de gatos coloridos convida à brincadeira através da leitura, despertando a atenção e o interesse das crianças. Essa avaliação positiva das crianças em relação ao livro confirma a percepção da professora Roberta. A docente já havia notado que o grupo se divertia com a história do Gato xadrez e, com base nesse olhar, leu várias vezes o livro e planejou algumas atividades a partir dele.

Continuando a conversa com o grupo 5, as crianças também apresentaram as suas preferências em relação à experiência de ler na roda e aquela em que elas podem escolher os livros e explorar livremente. Em todos os subgrupos, o diálogo chegou a esse debate. O fragmento a seguir ilustra um desses momentos:

Pesquisadora: Diz aí, Gabriela, o que vocês estavam fazendo aqui? [mostrando a Fotografia 69, que retratava uma situação de leitura livre].

Gabriela: Lendo livro.

Pesquisadora: Mas, aqui Roberta tá lendo pra vocês ou vocês estão lendo sozinhos?

Princesa: Sozinhos.

Gabriel: A gente tava lendo e a professora também [remetendo-se à Fotografia da professora conduzindo uma roda de leitura sobre a qual tínhamos conversado antes].

Gabriela: Essa menina tá lendo e aqui tá fazendo a tarefa [apontando para duas crianças na fotografia].

Tiago: Quem terminava a tarefa, escolhia um livro pra ler.

Pesquisadora: E vocês gostam de escolher livros pra ler sozinhos?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: E vocês gostam mais quando Roberta lê pra vocês ou quando vocês pegam o livro pra ler sozinhos?

Alexia: Eu gosto quando eu leio só [levantando o braço].

Princesa: Eu gosto quando ela lê.

Pesquisadora: Por que, Princesa?

Princesa: Porque é assim que eu aprendo, porque eu não sei ler sozinha. Só sei ler com um adulto.

Pesquisadora: Ah, Princesa ta dizendo que ela gosta quando Roberta lê porque ela não saber ler sozinha. Aí ela lê com a ajuda do adulto.

Alexia: Eu também. Eu gosto dos dois.

Pesquisadora: E tu, Gabriela?

Gabriela: Eu gosto dos dois também.

Pesquisadora: Ah gosta de ler sozinha e com a ajuda do adulto.

Gabriela: Eu gosto de ler sozinha mesmo.

Pesquisadora: Por quê?

Gabriela: Porque minha mãe já me ensinou a ler sozinha na hora de dormir.

Pesquisadora: Então, tu pega um livro e lê sozinha.

Gabriela: Aham.

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, setembro de 2019).

No fragmento anterior, vimos que Princesa e Gabriela justificam suas predileções, uma pela leitura na roda junto com a professora e os amigos e a outra pela leitura livre. Para Princesa, é mais confortável ler na roda visto que nessa situação ela conta com a ajuda da professora, o que é muito importante já que ela ainda não sabe ler sozinha. É, portanto, a partir da leitura da professora que ela tem a oportunidade de aprender a ler também. Gabriela, por sua vez, ressalta com autoconfiança, o seu prazer em ler sozinha, afirmando que é estimulada pela sua mãe a fazer isso em casa antes de dormir. No quarto subgrupo formado para a primeira roda de conversa, Táira também comentou sobre a experiência da leitura em casa com os familiares. Ela afirmou que gosta muito de ler sozinha, completando que a sua mãe não a ensinou, mas que ela “aprendeu a ler só” e que seu pai a ajuda nesses momentos.

Em outro subgrupo as crianças também expressaram suas preferências. Algumas disseram gostar mais da leitura na roda “porque é mais legal quando a professora lê”. Bia lembrou, com entusiasmo, o dia em que Roberta leu a

história do “Mané Gostoso” (FERREIRA, 2019) . Outras demonstraram maior apreço pela leitura livre, como Dáfine que justificou a sua predileção por essa experiência dizendo que “é mais fácil ler sozinha”. Outras justificativas foram apresentadas em outro subgrupo quando conversamos sobre as fotografias que remetiam às duas situações analisadas:

Pesquisadora: Aqui vocês estão lendo e aqui também, né? [mostrando as duas fotografias]. Vocês gostam mais quando a professora lê o livro pra vocês ou quando vocês pegam o livro pra ler sozinhos?

Gabriel: Eeeu!!!! [gritando e levantando a mão]

Lagartixo: Quando a professora lê.

Gabriel: Eu gosto mais quando a gente lê sozinho, é melhor.

Pesquisadora: Por que, Gabriel?

Gabriel: Porque quando a tia lê é com zoadada, oxe! Lagartixo fica atrapalhando, Corujita fica atrapalhando...

Corujita: Eu não! Eu não! [balançando o dedo em sinal negativo]

Gabriel: Aí tu prefere ler sozinho que tu fica no teu cantinho, né? E tu, Corujita?

Corujita: Porque a gente aprende.

Pesquisadora: Aprende a quê?

Corujita: A ler.

Menino Gato: Porque ela não sabe ler sozinha.

Pesquisadora: E tu, Menino Gato?

Menino Gato: Gosto mais quando a professora lê.

Pesquisadora: Por que?

Menino Gato: Porque eu não sei ler.

Pesquisadora: Aí ela ajuda?

Menino Gato: [Balança a cabeça afirmativamente].

Pesquisadora: Ah, entendi.

(Trecho Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças, o grupo 5, setembro de 2019).

Como podemos ver no extrato acima, Gabriel afirma que gosta mais de ler sozinho por conta do barulho durante a leitura na roda, já que, segundo ele, os amigos ficam atrapalhando. Porém, Corujita e Menino Gato parecem ir na mesma direção de Princesa que, no outro subgrupo, apontou a professora como uma parceira importante para “ajudar quem ainda não sabe ler”.

Os comentários do grupo 5 sobre as situações de leitura evidenciam que ler é uma experiência peculiar e muito apreciada pelas crianças, mesmo quando é vivenciada em grupo. Isso reforça a necessidade de se diversificar as formas de leitura com as crianças nas instituições de educação infantil, tal como já argumentamos. As fotografias dos momentos de leitura livre apresentadas no Capítulo 5 evidenciam como as próprias crianças dos dois grupos são capazes de diversificar os arranjos interativos, movimentar-se, ocupar espaços diferentes da sala, escolher livros e compartilhar esse

momento com seus pares quando têm a oportunidade de explorar os livros livremente. Por outro lado, os diálogos com as crianças também destacam o valor que elas atribuem à mediação da professora durante a leitura, como alguém que oferece segurança e ajuda nesses primeiros contatos com a linguagem escrita.

Os dados indicam, portanto que, de modo geral, a leitura na escola (na roda ou livre) foi uma experiência muito bem avaliada pelas crianças do grupo

5. Somente Luís falou sobre a leitura com descontentamento:

Pesquisadora: Vocês gostam de ler livros na sala?

Edson: Sim! [levantando os braços].

Pesquisadora: Tu gosta, Luís?

Luís: [Balança a cabeça em sinal negativo] Porque livro não tem graça. Só jogo que tem graça porque os bonecos se mexem, fazem o que você quer.

Pesquisadora: Tu estás falando de jogo do celular, né?

Luís: [Balança a cabeça afirmativamente].

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, setembro de 2019).

Em nossas interações durante o período de observação, Luís já tinha me contado sobre o seu apreço por jogos eletrônicos. De fato, o crescente acesso das crianças aos aparelhos eletrônicos e mídias digitais aponta para mais um desafio da escola na formação de leitores.

O comentário de Luís também nos recorda o trabalho sociológico de interpretação da maneira como as crianças recebem as formas culturais produzidas *para* elas. Ou seja, o conjunto de dispositivos culturais construídos pelos adultos, com uma orientação de mercado, para transmitir valores e saberes às crianças, dentre os quais podemos citar a literatura infantil e os jogos eletrônicos (SARMENTO, 2003). Nesse sentido, é importante entender o que as crianças pensam sobre esses artefatos e de que forma se relacionam com eles, pois “nada há na realidade social que não afete as crianças, direta ou indiretamente, já que fazem parte ativamente dessa realidade” (PEREIRA 2012, p. 50). Tais produtos comerciais elaborados pelos adultos para as crianças vão além da cultura escolar e são fabricados com o objetivo de atender a seu público consumidor. Para garantir uma boa adesão ao produto, buscam mobilizar aquilo que a criança tem de mais singular: a ludicidade, o imaginário. Baseando-se em relatos e estudos sobre crianças em diferentes culturas, Sarmiento (2003) ressalta que

entre as crianças que brincam com uma Barbie, ou que chutam um crânio humano, ou que empunham uma Kalashnikov de plástico, ou que jogam, ao berlinda, ou lançam peão, ou brincam às casinhas, ou se divertem na consola ou no ecrã do computador há todo um mundo de diferenças: de condição social, de contextos, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades. Mas há também um elemento comum: a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida. (SARMENTO, 2003, p.2).

A infância se constitui, portanto, atravessada pelas culturas produzidas para as crianças e aquelas que elas mesmas produzem na interação com seus pares. Assumir a ideia da criança como produtora de cultura e como receptora criativa dos bens culturais é buscar compreender como se dá esse emaranhado de relações e como isso interfere no cotidiano dos espaços por onde ela transita, no nosso caso, a escola. O interesse de Luís pelo jogo é, assim como acontece quando gostamos de um livro, também tocado pelo imaginário (os bonecos que se mexem e que atendem aos seus comandos).

Mas, podemos questionar: e o compromisso da escola com a formação do leitor? Qual é o lugar da vivência literária na infância contemporânea em meio a tantos outros dispositivos que provocam a curiosidade e o interesse dos pequenos e das pequenas? Mais uma vez, entendemos que o olhar socioantropológico para essas questões pode contribuir para o fortalecimento dos objetivos e princípios da escola enquanto instituição que precisa garantir o direito à infância e à linguagem escrita. A partir da escuta das crianças e da compreensão de como os artefatos culturais afetam a sua vida e a sua participação nas instituições é possível reafirmar, ampliar, diversificar e reconfigurar as situações de interação com a literatura (tempos, espaços, escolha de livros e mediação docente).

No nosso entendimento, o contraponto levantado por Luís entre os personagens do livro e os personagens do jogo que, para ele são mais dinâmicos, mostra a importância quem tem a escola (em articulação com famílias e outros setores da sociedade) ao investir em um projeto pedagógico que proporcione às crianças a descoberta daquilo que há de particular na leitura, ou seja, o encantamento que só bons livros são capazes de produzir na experiência humana. Torna-se imperioso, portanto, reavivar a dimensão poética, estética e artística da leitura e reacender constantemente o imaginário de adultos e crianças. O fato da leitura ter sido uma prática bem aceita para a

grande maioria das crianças com as quais conversamos mostra que as docentes participantes deste estudo têm buscado esse caminho. O jeito brincante com o qual a professora Amanda conduz a leitura na roda, as contações de história embaixo da árvore, a seleção das obras literárias junto com as crianças e a requalificação do cantinho de leitura na sala do grupo 5, realizada pela professora Roberta, sinalizam que a leitura literária é um aspecto importante para essas educadoras. Contudo, a discussão sobre a produção de literatura infantil e a mediação de leitura com crianças é, a nosso ver, um dos eixos da formação inicial e do desenvolvimento profissional da professora de educação infantil. Sendo assim, esse tópico precisaria ser revisitado continuamente durante o percurso de profissionalização.

8.4. FAZER TAREFA E BRINCAR: TENSÕES À VISTA!

A prática das atividades com lápis e papel já foi analisada nesta tese por diferentes dimensões: o tempo que essa situação ocupa na rotina das crianças e suas implicações para o espaço do brincar, a qualidade das “fichas” e seu potencial para os processos de apropriação do SEA, as concepções de alfabetização e de educação infantil subjacentes a esses recursos, as formas de encaminhamento e seus impactos nas interações e as tensões apontadas pelas docentes em relação às pressões advindas das famílias e da cultura escolar quando o assunto envolve as tão conhecidas “tarefinhas”. Mas, e as crianças? O que elas disseram sobre essa prática tão presente nas instituições de educação infantil públicas e privadas e, tão frequente, no caso do grupo 5 participantes deste estudo?

Lembramos que a Fotografia 67, que retrata as crianças realizando uma atividade com lápis e papel, foi utilizada apenas nas rodas de conversa com as crianças maiores, uma vez que durante nosso período de observação a professora do grupo 3 não propôs fichas envolvendo a linguagem escrita⁵⁶ (ver Quadro 8). Apesar disso, recordamos que a professora do grupo 3 afirmou que achava importante iniciar essa prática já neste grupo para que a adaptação das crianças fosse mais branda no grupo 4. Para tanto, Amanda afirmou que

⁵⁶ o período de observação, a professora Amanda utilizou, algumas fichas para as crianças pintarem personagens de histórias lidas ou contadas por ela.

estava tentando construir um acervo com boas fichas para realizar com o grupo 3.

Vejamos, então, o que as crianças do grupo 5 comentaram quando conversamos sobre a prática das “tarefas”, como eles chamam:

Pesquisadora: O que vocês estão fazendo aqui? [apontando para a fotografia].

Gabriel: Fazendo tarefa. Alice, Lara, Gabriela, minhas amigas... [apontando para a imagem dessas crianças na fotografia] Cadê eu?

Pesquisadora: Ah! Acho que tu estava mais pra cá. Aí não saiu na foto. Vocês fazem muita tarefa?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Vocês brincam também?

Lagartixo: Brinca.

Pesquisadora: Vocês brincam mais ou fazem mais tarefa?

Gabriel: Faço mais tarefa!

Lagartixo: É tu disse que não gosta de fazer tarefa [reportando-se a Gabriel].

Pesquisadora: É, Gabriel disse que não gosta, não.

Corujita: Você gosta de brincar [apontando para Gabriel com certo tom de acusação].

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, setembro de 2019).

Podemos observar que as crianças confirmam os dados do mapeamento em relação ao alto investimento de tempo nas atividades com lápis e papel no grupo 5. Lagartixo e Carujita se reportam a Gabriel lembrando do relato dele na nossa conversa inicial sobre a escola, em que havia afirmado que não gostava de fazer tarefa porque se sentia cansado e a mão ficava “latejando”. Também é interessante destacar o tom recriminatório de Lagartixo e Corujita em relação à afirmação de Gabriel, como se não fosse aceitável no ambiente escolar dizer que gosta mais de brincar do que de fazer tarefa.

Luís também reafirma o seu posicionamento inicial sobre as atividades com lápis e papel, trazendo ao debate, mais uma vez, a questão do tempo:

[...] Pesquisadora: Na escola, vocês brincam mais ou fazem mais tarefa?

Táira: Tarefa!

Pesquisadora: É?

Táira: Porque a tarefa é mais importante do que brincar.

Luís: Demora pra brincar e a tarefa demora mais ainda.

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças. grupo 5, setembro de 2019)

Luís parece entender que a demora para fazer a tarefa compromete o tempo da brincadeira, o que converge com a análise que fizemos, considerando a rotina e o cotidiano do grupo 5. Táira, por sua vez afirma que

fazer tarefa é mais importante do que brincar. Não conseguimos aprofundar a conversa para compreender melhor o comentário de Táira, mas podemos levantar a hipótese de que, assim como para Corujita e Lagartixo, ela opta pelo discurso autorizado, em se tratando de uma conversa com uma adulta no espaço da escola.

No trecho a seguir, Bia afirma que gosta de fazer atividades com lápis e papel e as crianças do seu subgrupo concordam com ela:

Pesquisadora: Diz aí, Bia, o que vocês estão fazendo aqui? [mostrando a fotografia].

Bia: Fazendo tarefa.

Pesquisadora: Tu gosta de fazer tarefa?

Bia: Sim.

Pesquisadora: Todo mundo gosta de fazer tarefa?

Crianças: Sim.

Bia: Porque é legal que aprende a ler, aprende a estudar.

Pesquisadora: E vocês acham divertido fazer tarefa?

Bia: Sim.

Pesquisadora: Dessas fotos, qual é o mais divertido?

Santos do Sul: Esse! [mostrando a fotografia do bingo de letras].

Bia: Esse [pegando a fotografia da atividade com lápis e papel].

Paulinho: [observa todas as fotos e aponta para a fotografia do bingo de letras].

[Dáfine aponta para a fotografia da roda de leitura e Flor mostra a fotografia da leitura livre].

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, setembro de 2019)

Vale notar que Bia se encontrava em uma hipótese mais avançada de apropriação do sistema de escrita. Portanto, durante essa prática ela não enfrentava muitas dificuldades e dependia menos da intervenção da educadora para concluir a atividade. Desse modo, a experiência para ela era, certamente, mais leve do que para outras crianças do seu grupo.

A análise desse tipo de situação aponta para o desafio de abordar as conversas com as crianças em situações de pesquisa na perspectiva do contraste, buscando compreender de que modo os sentidos atribuídos a determinadas práticas sociais são construídos pelo grupo, mas também se revelam de maneira singular na experiência de cada sujeito.

8.5. ANÁLISE FONOLÓGICA E MOVIMENTO: SERIA ESSE UM BOM CASAMENTO?

Nesta subseção enfocaremos as Fotografias 74 e 75 que tratam da análise fonológica realizada no quadro no momento em que a docente do grupo 5 marcou quadrados no chão para as crianças pularem a cada sílaba pronunciada. Lembramos que este quadro confeccionado por Roberta e afixado no quadro branco tinha uma lista de palavras conhecidas do grupo (extraídas de algum texto lido na roda) para que, junto com a professora, as crianças pudessem preencher a letra inicial, a letra final, a quantidade de letras e de sílabas de cada palavra. Também discutiremos sobre o procedimento das casinhas, já que como vimos anteriormente a docente usava esse recurso para realizar com as crianças a análise fonológica de palavras extraídas de textos lidos.

Em relação à primeira atividade mencionada (a do quadro de consciência fonológica) a maior parte das crianças identificaram essa situação como uma brincadeira, isto é, ao ver a foto, disseram que estavam brincando. Em apenas um dos subgrupos algumas crianças afirmaram que não estavam brincando e, sim, estudando. Luís, que já tinha revelado o seu desinteresse pelas atividades de lápis e papel e sua insatisfação com os livros, falou com entusiasmo sobre essa prática:

Pesquisadora: E aqui, Luís? Vocês estavam fazendo o quê?

Luís: Brincando de cavalinho, qual o bicho tem o nome maior.

Pesquisadora: Aaaah! Brincando de contar os pedacinhos das palavras, não foi? Qual bicho tinha o nome maior...

Luís: É assim, ó! CA-VA-LO [pulando uma vez para cada sílaba pronunciada].

Edson: O nome do coelho é assim ó: COE-LHO [pulando duas vezes].

Pesquisadora: Vocês estavam brincando foi?

Crianças: Foi.

Pesquisadora: E tu estava gostando dessa brincadeira, Luís?

Luís: Essa é legal! Ó minha amiga aqui, ó! [apontando para a imagem de Corujita na fotografia].

Pesquisadora: Aaah, Corujita, né? E tu gostou, Edson, dessa brincadeira?

Edson: Eu gostei muito!

Pesquisadora: Por quê?

Luís: Porque tem essas coisinhas [apontando para os quadrados de fita que a professora fez no chão].

Pesquisadora: Ah pra pular, né?

Luís: Sim.

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, setembro de 2019)

Fotografia 733- Crianças do grupo 5 em atividade de análise fonológica



Fonte: A autora (2019)

Podemos observar que para Luís, a professora propôs uma brincadeira com um desafio: descobrir “qual bicho tem o nome maior”. Para falar sobre essa situação, ele e Edson utilizaram também o corpo, fazendo o mesmo movimento de pular, solicitado pela professora durante a “brincadeira”. Na seção anterior, comentamos que ao identificar a dimensão lúdica desta atividade, a professora Roberta apontou exatamente o movimento como um ponto de aproximação com a ludicidade. De fato, pular nos quadradinhos, a cada pedacinho das palavras pronunciado, parece ter sido um desafio divertido para as crianças.

Do ponto de vista do processo de apropriação do SEA, quando Luís fala que essa “brincadeira de cavalinho” era para descobrir “qual bicho tinha o nome maior”, identificamos em seu comentário um conhecimento implícito de que quanto mais pulamos ao pronunciar uma determinada palavra, mais pedacinhos ela tem e quanto mais pedacinhos ela tem, maior ela é. Essa é uma descoberta importante no processo de alfabetização. Contar os pedacinhos das palavras ajuda as crianças pequenas a superarem o realismo nominal e a voltarem a sua atenção para os segmentos sonoros da escrita.

Ao propor o procedimento das casinhas, a professora Roberta também pretendia ajudar no desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica na medida em que estabelecia relações entre palavras diferentes que compartilham de pedaços sonoros e gráficos iguais (por exemplo, o MA de MACACO também é MA de MALETA). Na análise que fizemos sobre a adequação desta atividade para a educação infantil, mencionamos a sua alta complexidade e nível de abstração, bem como questionamos os encaminhamentos da professora Roberta (apresentação de tipos de letras diferentes, proposta mais expositiva com longo tempo de duração). Mas, o que disseram as crianças sobre essa proposta?

Durante a análise da Fotografia 75, três crianças identificaram o procedimento das casinhas como uma brincadeira. As demais crianças que se expressaram, ao serem perguntadas sobre o que estavam fazendo naquele momento, definiram essa prática, como: “olhando as letras”, “ajudando a professora a dizer todas as letras que o pato tem”, “é uma regra de aprender as letras”, “fazendo tarefa de casinhas”, “construindo”, “é pra botar os animais que começam com a letra”. Vejamos um trecho das nossas conversas sobre o assunto:

[...] Pesquisadora: É uma brincadeira?

Gabriel: Não. É uma regra de aprender as letras.

Pesquisadora: É uma regra de aprender as letras?

Gabriel: É. Só pode ser.

Pesquisadora: E vocês gostam?

Gabriel: Eu mesmo não.

Alice: Eu gosto.

Pesquisadora: Tu gosta por que, Alice?

Alice: É por causa que eu amo. É porque eu tenho um caderno em casa. Aí eu faço qualquer letrinha e aí eu colo no meu caderno. Eu gosto de ver as letras.

Pesquisadora: Aí tu gosta das casinhas porque tu gosta de ver as letras, é?

Alice: [Balança a cabeça afirmativamente].

Pesquisadora: E tu, Gabriel? Por que tu não gosta?

Gabriel: Porque não. Porque é chato! Eu já sei fazer as letras.

Pesquisadora: E tu, Palhaço?

Palhaço: Eu gosto.

Pesquisadora: Por que?

Palhaço: Porque é bonito fazer tarefa.

(Transcrição da 1ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, setembro de 2019)

Como podemos ver no extrato acima, todas as crianças deste subgrupo parecem compreender a atividade das casinhas mais como uma tarefa escolar

do que, propriamente, como uma brincadeira. Em seu comentário, Gabriel utiliza a denominação “regra de aprender as letras” de forma muito pertinente já que o preenchimento dos andares das casinhas requer, de fato, o entendimento de algumas regras. Por exemplo: em cada casinha mora uma determinada consoante com a sua família e em cada andar essa consoante fica junto de uma vogal. Assim, o pedacinho MA não pode ocupar qualquer andar na casinha do M, pois em todas as casinhas a vogal A ocupa o primeiro andar, a vogal E, por sua vez, está no segundo andar e assim por diante. Apesar de ter entendido que as casinhas são preenchidas conforme algumas regras, o procedimento parece não fazer muito sentido para Gabriel, já que a regra é para “aprender as letras” e isso ele já aprendeu.

Já Alice parece ter outra relação com a experiência das casinhas. Ela avalia essa atividade positivamente e justifica relatando o seu interesse em aprender as letras, mencionando, inclusive, um caderno que ela utiliza em casa para colar letras. Palhaço também diz que gosta da atividade e justifica sua resposta na linha do discurso esperado e mais bem aceito de que “é bonito fazer tarefa”. Em outros subgrupos, algumas crianças também disseram gostar do procedimento das casinhas e justificaram dizendo que “é legal” ou que gostam das casinhas “porque tem andares”.

Nas nossas análises com base nas observações, apresentadas no Capítulo 5, pontuamos os sinais de cansaço das crianças durante esta prática, principalmente depois de um certo tempo. Diferentemente, da primeira atividade de análise fonológica aqui mencionada, chamada por Luís de “brincadeira de cavalinho”, a atividade das casinhas exigia que as crianças permanecessem sentadas nas cadeiras respondendo as perguntas da educadora (ver Fotografia 75).

Fotografia 744- Crianças e professora do grupo 5 realizando o “procedimento das casinhas”



Fonte: A autora (2019)

Os vídeos produzidos durante esses momentos também registraram pouca participação das crianças e episódios de movimentação em que elas saíam das cadeiras para conversarem com os amigos ou direcionavam a atenção para outras situações. Isso gerava insatisfação na professora, que interrompia a atividade constantemente para mudar as crianças de lugar ou chamar sua atenção para a atividade.

Entendemos que o procedimento das casinhas nos coloca diante, mais uma vez, da necessidade de abordarmos as situações de pesquisa com crianças na perspectiva do contraste. Algumas crianças afirmaram gostar de participar da atividade, apresentando o seu interesse pela aprendizagem das letras, como foi o caso de Alice. Outras, a exemplo de Gabriel, dizem não gostar “porque é chato”. A professora Roberta, por sua vez, entende que é uma atividade elaborada para crianças maiores, mas acha a proposta das casinhas interessante por romper com o modo tradicional de ensino dos padrões silábicos e vê sentido em propor essa experiência já com as crianças do grupo 5, conforme relatou nas rodas de conversa.

Tais contrastes nos indicam que a discussão sobre o procedimento das casinhas na educação infantil precisa de aprofundamento, tanto por meio de estudos quanto por meio da escuta de crianças e docentes em contextos diferentes, talvez com modos de encaminhamento distintos daqueles que

registramos na presente pesquisa. Todavia, enquanto pesquisadoras e com base nos episódios que acompanhamos, podemos dizer que é preciso haver maior clareza dos objetivos esperados para a aprendizagem do SEA na educação infantil. Ou seja, discutir sobre os princípios do sistema de escrita que devem ser priorizados neste segmento e, em face disso, fazer uma reflexão sobre as contribuições do procedimento das casinhas para o processo inicial de aquisição da escrita. Brandão (2021) e Moraes (2015) trazem apontamentos para essa discussão quando indicam princípios do SEA e objetivos de ensino nesse eixo que cabem na educação infantil.

Considerando as reações que observamos das crianças durante o momento da atividade e tendo em vista as adaptações que a professora fez a fim de aplicar o procedimento das casinhas no trabalho com as crianças pequenas, podemos dizer que o presente estudo aponta inadequações na apropriação dessa proposta para a etapa da educação infantil.

8.6. QUEM VAI PRO QUADRO É QUEM SABE LER!

Como já mencionamos, as duas professoras utilizavam o quadro branco da sala para diferentes finalidades, por exemplo: produção coletiva de textos, análise fonológica, leitura e escrita de palavras e afixar cartazes.

No grupo 5, durante a conversa sobre a Fotografia 76, que retrata duas crianças (Bia e Alice) lendo o texto do livro *O saco*, de Ivan e Marcello (IVAN; MARCELLO 2008), reproduzido pela professora em um cartaz e colado no quadro branco, um dado chamou a nossa atenção: em todos os subgrupos apareceram comentários indicando que a professora chama para o quadro as “crianças que já sabem ler”⁵⁷. Vejamos o fragmento abaixo:

Pesquisadora: Ah o poema de sapo. E quem é que ta lendo aqui?

Flor: É a professora com Alice.

Edson: É Bia e Alice e a tia.

Gabriela: Bia, Alice a tia.

Pesquisadora: Roberta chamou Bia e Alice pra ler o texto do s...

Corujita: Porque elas duas já sabem ler.

Pesquisadora: Ah porque elas duas sabem ler. E ela já chamou vocês também pra ler aqui no quadro? [apontando para a fotografia].

Crianças: Não.

⁵⁷ Bia e Alice eram as duas crianças com hipóteses mais avançadas do grupo na conceitualização sobre a escrita e conseguiam identificar, com facilidade, algumas palavras no texto junto com a educadora.

Corujita: Não, porque eu não sei.

Pesquisadora: E tu, Gabriela?

Gabriela: [balança a cabeça dizendo que não].

Pesquisadora: E vocês queriam que ela chamasse?

Gabriela e Flor: Não.

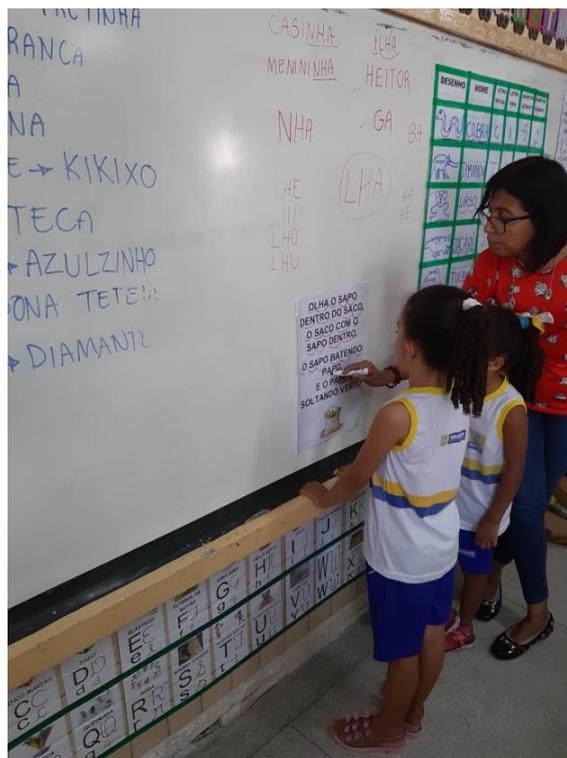
Pesquisadora: Por que?

Gabriela: Porque a gente não pode, a gente tem vergonha.

Flor: Porque a gente não sabe ler.

(Transcrição da 2ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, novembro de 2019)

Fotografia 755- Crianças do grupo 5 lendo um texto afixado no quadro, junto com a professora



Fonte: A autora (2019)

Observamos, portanto, que as crianças identificam claramente o critério utilizado pela professora Roberta ao convidar Alice e Bia para lerem junto com ela no quadro. Assim, Gabriela afirma que se fosse convidada para participar desse momento não se sentiria à vontade “porque a gente não sabe ler”.

No subgrupo em que Alice estava, algumas crianças também comentaram sobre a vergonha de participar da leitura no quadro pelo fato de não saberem ler. Alice, porém, como seria esperado, sinaliza uma experiência positiva com essa prática. Vejamos:

Pesquisadora: Vocês estavam fazendo o quê aqui? [mostrando a fotografia].

Alice: Eu e Bia tava lendo o texto do sapo. E eu também gostei.

Bola: Tá circulando.

Pesquisadora: Bola tá dizendo que elas estão circulando né, Bola? Circulando o quê?

Alice: As letras.

Bola: As letras.

Pesquisadora: Tu gosta de ler no quadro quando Roberta chama?

Alice: Gosto porque quando foi aquela tarefa do pato eu fui direto pra ler. Aí Paulinho é um representante da sala e ele conseguiu ajudar a gente.

Pesquisadora: E quem já foi lá no quadro? Roberta já chamou vocês?

Alexia: Menos eu.

Pesquisadora: Vocês queriam que ela chamasse vocês pra irem ler lá no quadro também?

Gabriel: Eu mesmo não queria, não, que eu não sei ler.

Alice: Eu sei ler, tia!

Pesquisadora: E tu, Alexia? Tu queria?

Alexia: [Ri e balança a cabeça dizendo que sim].

Alice: Se tia chamasse ela, ela ia ficar no quadro rindo porque ela tem vergonha de ler.

Pesquisadora: E tu tem vergonha, Alice?

Alice: [Balança a cabeça dizendo que não]. Mas às vezes quando dá vontade de cantar música eu tenho vergonha porque eu tenho medo que todo mundo fique rindo.

(Transcrição da 2ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, novembro de 2019)

No subgrupo de Bia, o movimento foi bem parecido. Ela afirmou gostar de ler com a professora no quadro, enquanto outras crianças, mais uma vez, destacaram o critério utilizado pela docente como uma definição de quem pode e quem não pode participar desse momento.

[...] Pesquisadora: Quem é que tá lendo aqui?

Bia: Se levanta.

Crianças: [Apontam para Bia]

Ariel: É ela! [Apontando para Bia]

Shaiane: É a tia, e Alice e Bia.

Ariel: Bia sabe ler.

Pesquisadora: Ô Bia, Roberta te chamou pra ler aqui no quadro, não foi?

Bia: [Balança a cabeça dizendo que sim].

Pesquisadora: E tu gosta de ler aqui no quadro?

Bia: Eu gosto.

Pesquisadora: E vocês? A professora Roberta já chamou vocês para lerem no quadro?

Santos do Sul: Eu não.

Shaiane: Pena que eu não sei ler.

Pesquisadora: Tu gosta de ler lá no quadro, Ariel?

Ariel: Eu ainda não sei ler.

Pesquisadora: E tu quer que ela te chame pra ir ler lá no quadro?

Ariel: [Balança a cabeça em sinal negativo].

Pesquisadora: Não? Por quê?

Ariel: Porque eu não sei ler. Eu ainda tô aprendendo.

(Transcrição da 2ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, novembro de 2019)

Com base na recorrência dos comentários das crianças nos diferentes subgrupos, podemos dizer que a estratégia de chamar ao quadro apenas aquelas que já atingiram maior nível de compreensão do funcionamento do SEA, por receio de expor as demais, acabou reforçando, entre as elas, o medo da exposição durante a leitura. Em outras palavras, o procedimento de chamar para ir ao quadro acabou colocando a linguagem escrita em um patamar acima daquilo que as crianças conseguem fazer. Isso parece ter provocado, entre elas, a ideia de que apenas algumas crianças são capazes de identificar palavras em textos. Sabemos que, em se tratando de textos conhecidos do grupo, como era o caso da situação fotografada, mesmo as crianças em hipóteses iniciais de apropriação do SEA, podem utilizar, com a ajuda da docente, algumas pistas para descobrirem palavras. Na escrita coletiva das listas de cantigas produzidas pelo grupo 3, por exemplo, a professora vai nomeando as letras que formam as palavras, ao mesmo tempo em que ajuda as crianças a identificar que letra deve ser escrita com apoio do alfabeto que está exposto na sala. Vejamos agora um extrato da roda de conversa com grupo 3 no momento em que analisamos a fotografia da produção coletiva de uma das listas:

[...] Pesquisadora: Tu sabe, Maria, o que é que Baby Alive está fazendo aqui? [Mostrando a fotografia].
 Edson: Deixa eu falar!
 Pesquisadora: Diz.
 Edson: Ela está escrevendo. [Olhando para a fotografia].
 Pesquisadora: Ela está escrevendo o quê?
 Edson: Ela ta escrevendo uma palavra.
 Pesquisadora: Uma palavra? Que palavra? Quem lembra?
 Ágata: É... o anel no mar! [Apontando para o dedo da mão].
 Pesquisadora: Ahhh o anel do mar! Ela está escrevendo o nome de uma música, não é? Quem já foi lá escrever também o nome das músicas.
 Crianças: Eu! [Falam ao mesmo tempo].
 Elsa: Eu não.
 Pesquisadora: Tu queria ir escrever no quadro?
 Elsa: [Balança a cabeça dizendo que sim].
 Pesquisadora: Tu já foi, não foi, Ágata?
 Ágata: [Balança a cabeça afirmativamente e sorri].
 Pesquisadora: Tu gostou? Foi legal?
 Ágata: [Continua balançando a cabeça em sinal afirmativo].
 (Transcrição da 2ª roda de conversa com as crianças, grupo 3, dezembro de 2019)

O trecho acima ilustra a naturalidade com que as crianças do grupo 3 participam da escrita de palavras no quadro, mesmo sem terem se apropriado

ainda das convenções da escrita. Assim, o constrangimento em ir ao quadro para escrever junto com a professora não se revelou nas conversas com as crianças menores durante as rodas. Para elas, é como se todas pudessem participar desse momento, sem restrições.

Também no grupo 5 apresentamos, durante a segunda roda de conversa, uma fotografia que retratava a escrita coletiva de um bilhete para as famílias lembrando o dia e o horário de um evento festivo que aconteceria na escola. Já mencionamos que esse momento contou com poucas interações entre a docente e as crianças na construção do texto e que a maior parte do tempo dessa atividade foi investido na cópia do texto pelas crianças. Apresentamos, a seguir, um trecho em que conversamos sobre esse momento:

Pesquisadora: O que vocês estavam fazendo aqui? [Mostrando a Fotografia 77].

Violeta: Eu lembro. A gente tava fazendo um cartão por causa da festinha.

Pesquisadora: Que festinha?

Violeta: De fantasia.

Pesquisadora: Foi um cartão, foi?

Violeta: Foi.

Pesquisadora: Eu acho que foi um bilhete pra a mãe saber a hora da festa à fantasia, não foi?

Violeta: Os dois.

Pesquisadora: E Roberta estava fazendo esse bilhete no quadro e vocês estavam olhando e fazendo aqui no papel, não foi?

Violeta: Teve uma hora que eu me perdi.

Pesquisadora: Tu se perdeu, por quê?

Violeta: Por causa que tinha muita letra.

Pesquisadora: E aí? O que aconteceu?

Violeta: Aí eu tive que fazer de novo assim pra perceber.

Pesquisadora: Vocês gostam de copiar do quadro aqui assim no papel?

Violeta: Sim.

Paulinho: Eu não gosto, não.

Pesquisadora: Por quê?

Paulinho: [Fala bem baixinho, inaudível].

Luís: Eu gosto porque é legal, todo mundo escreve.

Robin: Tem que estudar.

Pesquisadora: Tem que estudar, é?

Robin: Pra não ficar burro.

Pesquisadora: Quem não estuda fica burro?

Robin: [Balança a cabeça afirmativamente].

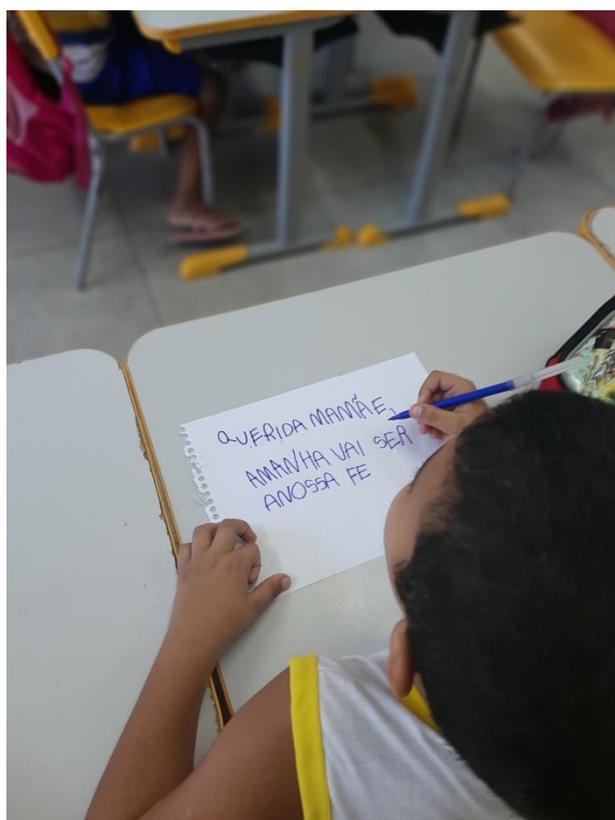
Pesquisadora: Quem te disse?

Robin: Minha mãe.

Violeta: E minha mãe disse que quem não estuda vai pra a rua.

(Transcrição da 2ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, novembro de 2019)

Fotografia 766- Criança do grupo 5 copiando do quadro branco um bilhete produzido coletivamente



Fonte: A autora (2019)

Um aspecto que nos chama a atenção no extrato acima é a fala de Violeta quando ela diz que se perdeu durante a cópia do texto e que precisou fazer de novo “pra perceber”. Durante as observações, notamos que muitas crianças, assim como Violeta, se perdiam diante da grande quantidade de informação escrita no quadro e sob o nosso ponto de vista, na educação infantil faz mais sentido para as crianças as interações discursivas que podem se construir no momento em que estão elaborando um texto conjuntamente. A proposta de “tirar o texto do quadro” e copiá-lo em outro suporte (no caderno ou em uma folha) observada no presente estudo parece esvaziar o sentido do texto escrito, enfatizando apenas os aspectos de percepção visual e motora, tornando-se mais uma atividade cansativa para as crianças, visto que elas já fazem cópia de cabeçalho nas atividades com lápis e papel, tal como mencionamos anteriormente.

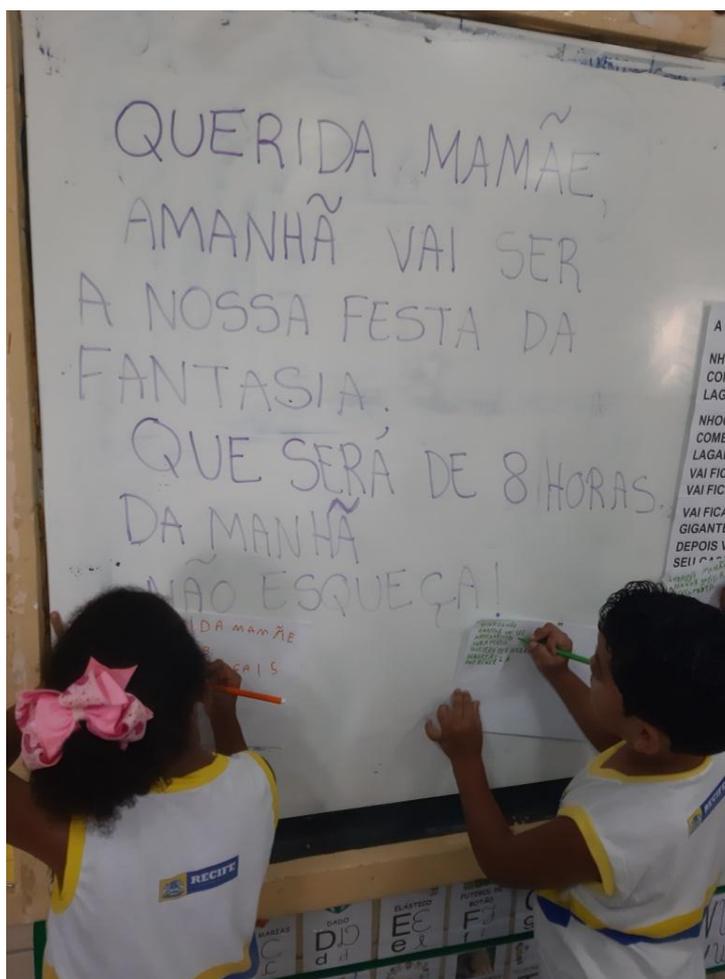
Em Girão (2011), refletimos sobre os tipos de intervenção docente que podem ajudar as crianças a construírem conhecimentos sobre os usos e

funções sociais da escrita em diferentes contextos a partir da produção coletiva no grupo 5. Pascucci e Rossi (2015) também produziram dados interessantes sobre a ação docente e a participação dos pequenos e das pequenas nas experiências de escrita em que a professora é a escriba dos textos do grupo. Tais estudos evidenciam o potencial das interações nos níveis inter e intrageracional dessa atividade na educação infantil, o que nos indica a necessidade de repensar o procedimento da cópia de textos nesse segmento, algo infelizmente tão frequente como indicam os estudos de Silva (2018) e Souza (2011).

Acompanhado das tarefas, o uso excessivo de livros didáticos, de cadernos e da cópia fazem parte de uma cultura escolar mais tradicional desde a educação infantil e, possivelmente há uma representação por parte de muitas famílias de que a presença desses recursos significa que as crianças estão recebendo uma educação de boa qualidade. Compreender esses sentidos atribuídos pelas famílias não faz parte dos objetivos desta pesquisa, mas sabemos que as crianças trazem para o cotidiano escolar também as expectativas dos seus familiares e que esse conjunto de ideias, de alguma forma, influencia nos sentidos que elas atribuem à escola e às práticas sociais que nela se estabelecem. No fragmento apresentado acima, podemos observar que as crianças mencionam, textualmente, os comentários das suas mães (“tem que estudar... pra não ficar burro”/ “quem não estuda vai pra a rua”). Tais falas sinalizam uma valorização do estudo como meio de ascensão social.

Isto posto, entendemos que cabe às profissionais envolvidas com a educação das crianças pequenas (professoras, auxiliares, gestoras e pesquisadoras) a reflexão e o diálogo com a sociedade sobre o que significa “estudar com qualidade” na educação infantil e de que forma a escola pode contribuir para a aprendizagem das crianças, respeitando-as em suas especificidades. Em se tratando de crianças pequenas, que ainda estão desenvolvendo as habilidades motoras, construindo o conceito de letra e a consciência da palavra (onde começa e onde termina uma palavra no texto), o ato de copiar textos inteiros do quadro se torna muito cansativo e sem qualquer sentido. Na Fotografia 78 é possível observar o esforço das crianças do grupo 5, que se levantam das cadeiras e chegam a apoiar o papel que utilizam no quadro na tentativa de não “se perderem” na cópia.

Fotografia 777- Crianças do grupo 5 realizando cópia do texto grafado pela professora no quadro branco



Fonte: A autora (2019)

Retomamos aqui a discussão das professoras nas rodas de conversa em relação ao uso do quadro branco e do caderno. A professora Roberta avaliou que menos exposições no quadro branco e mais investimento no uso do caderno de desenho para as produções das crianças (desenhos e escritas espontâneas) seria uma opção metodológica interessante, a fim de que elas pudessem se expressar mais livremente, sem medo de errar. Segundo Roberta, esse uso do caderno também seria proveitoso para ela, enquanto docente, uma vez que poderia acompanhar os registros do grupo e visualizar melhor o processo de aprendizagem de cada criança. A professora Amanda, que já tinha algumas experiências nessa direção, concordou com Roberta.

8.7. A ESCRITA LIVRE COMO EXPRESSÃO DE AUTOCONFIANÇA E AFETO

Durante a segunda roda de conversa, dialogamos sobre as fotografias que mostram crianças em momentos de escritas espontâneas nos grupos 3 e 5, respectivamente. No subgrupo de Elsa, que aparece na fotografia do grupo 3, tentei interagir com ela buscando entender o motivo pelo qual ela solicitava, quase diariamente, papel e caneta para escrever, como vimos na seção em que analisamos as práticas de leitura e escrita encaminhadas pelas próprias crianças. Vejamos esse trecho da nossa conversa:

Pesquisadora: Tu tava fazendo o quê aqui? [Mostrando a fotografia em que ela escrevia com uma caneta em uma tira de papel]. Conta pra a gente, Elsa!

Elsa: Desenhando no papel com letras.

Pesquisadora: Que papel era esse? Quem te deu esse papel?

Elsa: Foi você! [Sorrindo]

Pesquisadora: Tu me pediu papel pra escrever um bocado de dias, não foi?

Elsa: [Balança a cabeça em sinal afirmativo].

Pesquisadora: E tu estava escrevendo o quê aqui?

Elsa: Letrinhas.

Pesquisadora: E tu gosta de escrever?

Elsa: Eu gosto! Eu posso ler e escrever sozinha e eu comi todo o meu lanche e fiquei forte.

Pesquisadora: Ficou forte, não foi? E tu gosta de escrever em casa?

Elsa: Gosto muito.

Pesquisadora: Humm e quem te dá papel e lápis pra tu escrever?

Elsa: Titia. [Botando as mãos no chão e levantando os pés como se estivesse tentando plantar bananeira].

Pesquisadora: Na tua casa?

Elsa: Na minha casa tem lápis. [Deitando no chão e rolando].

[Edson e Ágata correm pela sala].

(Transcrição da 2ª roda de conversa com as crianças, grupo 3, dezembro de 2019)

Observamos que Elsa fala da escrita com naturalidade e como algo que faz parte do seu cotidiano, até “misturando” as ações de escrever e desenhar (“desenhando com letrinhas”). Ao mesmo tempo em que interage comigo, relatando o prazer de explorar papel e caneta para fazer as “letrinhas”, a pequena movimentava o corpo revelando como as diferentes linguagens estão integradas na infância. Ao que parece, quanto menor é a criança, menos distinção se faz entre o movimento, a música, o desenho, a brincadeira e, sim, (por que não?) a escrita como artefato das culturas das crianças e das culturas produzidas para elas.

Outro aspecto que nos chama a atenção na fala de Elsa é a forma como ela justifica o seu gosto pela escrita: “Eu gosto! Eu posso ler e escrever sozinha e eu comi todo o meu lanche e fiquei forte”. Acreditar que pode experimentar a leitura e a escrita com autonomia, ainda que não seja da maneira convencional, parece ter um sentido especial para as crianças que estão no início do processo. Essa autoconfiança parece impulsioná-las em sua relação com a linguagem escrita. Mais adiante, elas vão percebendo que existe uma maneira convencional de grafar as palavras para que outras pessoas entendam o que está registrado no papel. Se nesse momento, elas tiverem construído uma base que lhes proporcione a confiança necessária para acreditarem que são capazes de realizar essa tarefa, certamente, seguirão adiante com mais motivação e entusiasmo, algo que faz diferença no percurso de aprendizagem de qualquer objeto de conhecimento.

Portanto, ler e escrever palavras junto com a professora, ter muitas oportunidades de se expressar por meio da escrita com significado e da forma como sabem, sem medo de errar, escolher e explorar livros livremente e produzir textos em situações significativas tendo a professora como escriba são experiências que podem ajudar a desenvolver a dimensão da autonomia e da autoconfiança a que nos referimos acima. Nesse sentido, essas situações podem ser mais valorizadas quando se pensa sobre o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.

A fotografia apresentada na roda do grupo 5 mostra a cena de duas crianças (Flor e Violeta) brincando no recreio de mãe e filha com uma agenda. A seguir, apresentamos o fragmento do diálogo no subgrupo de Flor sobre esse momento:

[...] Flor: Aqui tem eu e Violeta brincando de mãe e filha [Pegando a fotografia].

Pesquisadora: Ah, então Flor vai contar pra vocês como foi essa brincadeira. Foi na hora do recreio. Eu vi, mas vocês nem viram. Deixa Flor contar.

Flor: Eu fingi que dei esse negócio daqui pra ela. [Apontando para a agenda na fotografia].

Pesquisadora: E esse negócio era teu?

Flor: Não, era dela.

Pesquisadora: E isso é o quê?

Flor: Um livro.

Pesquisadora: E vocês estavam fazendo o quê?

Flor: Coisas... O nome e as letras.

Pesquisadora: Quem era a mãe e quem era a filha?

Flor: Eu era a mãe e Violeta era a filha.

Pesquisadora: E vocês gostam de brincar assim, escrevendo?
Gabriela: Eu gosto. Eu já fiz um desenho pra a minha tia.
(Transcrição da 2ª roda de conversa com as crianças, grupo 5, novembro de 2019).

Notamos que Gabriela, assim como Elsa do grupo 3, menciona o ato de desenhar quando estamos conversando sobre a escrita. Outras crianças também comentaram na roda do grupo 5, em outros subgrupos, que gostam de fazer desenhos e escrever coisas para oferecer a pessoas do seu convívio (mãe, pai, tia, amigos, professora...). Entendemos que no grupo 5 muitas crianças já estão descobrindo certas convenções do SEA, o que permite uma ampliação das possibilidades de sistematização de algumas práticas de escrita. Nessa perspectiva, cabe um avanço nesse eixo no sentido de proporcionar às crianças momentos de reflexão e desafios na compreensão do que a escrita representa e de como se dá essa representação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). No entanto, as falas das crianças participantes deste estudo e as práticas de escrita organizadas por elas, já analisadas, mostram que as situações de leitura livre e de escrita que partem da própria criança ou aquelas propostas pelas educadoras, têm um sentido que parece influenciar sobremaneira na forma como as crianças dos dois grupos pesquisados se vêem diante do desafio de ler e escrever. Por isso, argumentamos pela continuidade de tais experiências ao longo de toda a educação infantil.

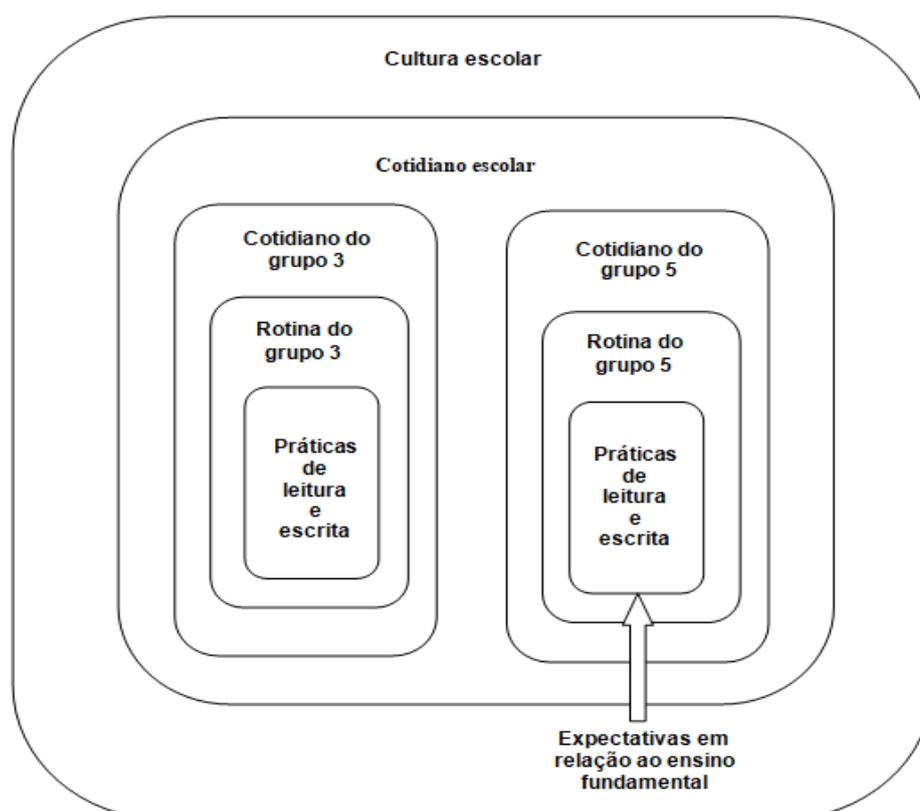
Nas rodas de conversa com as docentes, a possibilidade de ler e escrever com autonomia, escolhendo os livros, experimentando as marcas do lápis no papel, explorando a extensão do papel e o traçado das letras foram percebidas como práticas de leitura e escrita que se aproximam de uma dimensão lúdica, já que nessas situações as crianças podem “fingir” (termo usado por Flor no extrato de conversa) ou imaginar enredos/narrativas que incluem a leitura e a escrita.

Podemos dizer, portanto, que a linguagem escrita afeta as crianças nas suas brincadeiras, nas suas rotinas e nas suas relações com o outro. A escrita em si também pode ser expressão do afeto das crianças em relação às pessoas, na medida em que é oferecida como gesto de carinho, assim como o desenho e o abraço. Argumentamos, então, que ler e escrever da forma como sabem é uma prática que, por afetar o próprio sentido que as crianças atribuem

à escrita, precisa ser olhada com mais intencionalidade pedagógica ao longo de toda a educação infantil. Como refletiu a professora Roberta ao analisar a mesma fotografia apreciada pelas crianças, “no brincar a criança se arrisca a escrever sem medo de errar, entre elas [...] tem um prazer nesse momento” (transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019). Esse, então, parece ser um caminho interessante para quem está iniciando um percurso de tantas descobertas!

Com base nas reflexões que fizemos até aqui, podemos dizer que os sentidos atribuídos pelas professoras e crianças às práticas de leitura e escrita, vivenciadas no contexto escolar, estão envolvidos em uma rede complexa de fatores. A linha de interpretação construída no presente estudo nos permite indicar que as experiências com a linguagem escrita, assim como outras, constituem a subjetividade dos sujeitos que dela participam. Isso acontece na medida em que esses sujeitos atribuem a essas práticas sentidos produzidos em uma trajetória que é individual e, ao mesmo tempo, coletiva, compartilhada, ou seja, instituída nas interações no espectro mais amplo da cultura e do cotidiano escolar. A figura a seguir ilustra esse modelo analítico:

Figura 1- Cultura e cotidiano escolar e suas relações com as práticas de leitura e escrita



Fonte: A autora (2022)

As análises aqui apresentadas indicam que as experiências com a linguagem escrita precisam ser compreendidas em uma perspectiva relacional. Isso significa que quando perguntamos se uma determinada prática é boa, se é lúdica ou se faz sentido, precisamos, antes, questionar para quem e em que contexto. Como podemos ver na Figura 1, cada instituição, cada grupo e, em um nível mais micro, cada sujeito atribuirá sentidos a essas práticas, afetando-as e sendo afetado por elas a partir de um conjunto de elementos que se interrelacionam.

Assim, as ações de ler e escrever, bem como os processos de sua aprendizagem estão inseridos em uma cultura escolar que envolve políticas de rede, orientações, normatizações, projeto político pedagógico institucional, concepções e expectativas dos sujeitos que constituem a comunidade escolar sobre educação infantil, sobre criança e sobre a aprendizagem. A cultura escolar emoldura e define o cotidiano escolar, que, por sua vez, abrange as práticas (discursos e ações) institucionais. Cada grupo, então, constrói o seu cotidiano, definindo as suas rotinas (planejamentos, atividades, organização do tempo e ocupação dos espaços) com base nas concepções, expectativas e trajetórias particulares dos sujeitos (professoras, crianças e familiares) que o constituem. Por fim, as práticas de leitura e escrita, assim como outras experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar, são circunscritas por esses elementos. Um desses fatores influencia de forma mais direta as experiências no campo da linguagem escrita, que são as expectativas em relação ao ensino fundamental. Tais expectativas estão na esfera da cultura escolar, mas atravessam de forma mais direta o cotidiano e a rotina do grupo 5, impactando na organização das práticas vivenciadas por este grupo e, conseqüentemente, na forma como os sujeitos percebem essas práticas. Portanto, na presente investigação a proximidade com o ciclo da alfabetização apareceu como um fator importante para a compreensão das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no último ano da educação infantil e suas relações com o cotidiano deste grupo.

O mapeamento das práticas proporcionou um olhar mais micro sobre as experiências com a linguagem escrita e os dados obtidos evidenciam que essas situações envolvem ação e mediação docente, ação e participação das crianças (em momentos autorizados ou não pelos adultos) e interações (das

crianças com seus pares e com as educadoras). A abordagem relacional na análise dessas práticas nos permite dizer, por exemplo, que, no contexto do grupo 3 há maior abertura para um ambiente lúdico-simbólico nas atividades de leitura e escrita, sobretudo quando se considera as experiências desse grupo em outros campos, em que se observou alto nível de diretividade da educadora. No grupo 5, também foi constatado um clima mais brincante e maior acolhimento dos saberes das crianças nas práticas de leitura e escrita em relação a outros campos. Contudo, em relação ao grupo 3, observamos, no último ano da Educação Infantil, uma atenuação da dimensão lúdico-simbólica no campo da linguagem escrita, provavelmente, em virtude da proximidade com o ensino fundamental. Esse fator parece, de fato, exercer uma pressão sobre as famílias, sobre as crianças e sobre a professora, que influencia na forma como as práticas são organizadas, vivenciadas e compreendidas pelos sujeitos. Vale notar que, no contexto específico do grupo observado, a professora Roberta tinha uma ampla experiência como alfabetizadora e isso potencializava esse fator na medida em que a história profissional da educadora se relacionava com as suas expectativas de ensino e de aprendizagem para o grupo com base nos saberes construídos durante o longo tempo de atuação no ensino fundamental.

Portanto, quando falamos de práticas de leitura e escrita na instituição de educação, entram em jogo muitas possibilidades. São escolhas, decisões, arranjos interativos, mediações, formas de encaminhamento, tempos, espaços e outros aspectos que são atravessados pelas trajetórias, concepções e experiências dos sujeitos da ação, e que, na ação, produzem sentidos sobre essas práticas. Tais sentidos estão em constante movimento na dinâmica das relações sociais. Assim, podemos dizer que se os sujeitos interlocutores (crianças e professoras) deste estudo fossem outros, se o campo fosse outra escola, com outra cultura, se a pesquisadora fosse outra, possivelmente, os sentidos aqui discutidos também seriam outros.

Alegoricamente, podemos tomar cada campo da Figura 1 como parte de uma imagem caleidoscópica. A cada movimento, novas combinações entre as partes se apresentam, formando um todo diferente. Nessa perspectiva, compreendemos que em vez de invisibilizadas ou meramente reproduzidas, as práticas de leitura e escrita na educação infantil precisam ser problematizadas,

discutidas criticamente, como uma parte importante na configuração da imagem-todo, que é a infância vconsstruída/vivenciada no ambiente escolar. Os sentidos de se ler e escrever podem ser um elemento chave para uma crítica à cultura escolar, assim como uma crítica à cultura escolar pode trazer novos sentidos à experiência de leitura e escrita das crianças, modificando as infâncias construídas por elas e para elas na escola.

Partindo dessa linha de argumentação no tratamento dos dados que apresentamos ao longo desta tese, teceremos a seguir algumas considerações finais.



“Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas”. (BENJAMIN, 1984, p. 51)

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no mapeamento das experiências com leitura e escrita propostas pelas professoras dos grupos 3 e 5, participantes da pesquisa, e no diálogo com outros estudos, buscaremos destacar neste capítulo final alguns pontos que nos permitam ampliar a compreensão das práticas pedagógicas envolvendo a linguagem escrita vivenciadas com crianças pequenas.

Nessa direção, as reflexões aqui apresentadas partiram das seguintes questões norteadoras: o que nos revelam a frequência, a duração, a mediação docente e as reações das crianças registradas ao longo das práticas observadas? Em que medida essas práticas se constituíram em experiências compartilhadas de aprendizagens sobre a linguagem escrita?

Analisando os dados produzidos na presente pesquisa, um primeiro aspecto que podemos pontuar é a descontinuidade observada entre algumas práticas do grupo 3 e do grupo 5. Apesar de no último ano da creche algumas famílias já sinalizarem uma cobrança em relação a resultados esperados no âmbito da linguagem escrita, é na pré-escola que essa cobrança se intensifica. Em outras palavras, tal como evidenciado por Nunes e Corsino (2019), parece haver mais espaço para um contexto lúdico-simbólico nas práticas envolvendo a linguagem escrita vivenciadas pelo grupo 3. Assim, o fato de preceder o ensino fundamental leva o grupo 5 para um lugar mais distanciado do que os documentos oficiais preconizam atualmente para a educação infantil. A grande quantidade de atividades com lápis e papel, bem como, o uso do quadro branco numa perspectiva mais diretiva e expositiva também indicam uma “quebra” em relação à dinâmica da creche e da própria educação infantil enquanto etapa específica da educação formal. A esse respeito vale lembrar que Araújo (2020), Silva (2018) e Cabral (2013) também constataram em seus estudos a ênfase desses recursos no último ano da educação infantil. No entanto, como argumentamos antes, uma análise mais ampla das rotinas (extrapolando as práticas de leitura e escrita) mostra que a diretividade é uma característica que perpassa tanto o grupo 5 quanto o grupo 3 em diferentes campos e que, portanto, esta evidência parece estar mais relacionada a concepções mais amplas do que é ser criança e do que é ser docente na educação infantil.

Por outro lado, vimos que a leitura literária foi encaminhada com uma alta frequência nos dois grupos. No grupo 5, houve maior diversificação dos gêneros discursivos lidos pela professora, mas o contato com os textos literários continuou predominando. Ou seja, nesse caso, os dados indicam uma continuidade do grupo 3 ao grupo 5 em relação às experiências das crianças com o letramento literário proporcionado na instituição educativa e até uma ampliação do contato com os gêneros discursivos. Na verdade, podemos dizer que, de modo geral, em relação ao eixo do letramento, as práticas de leitura parecem fluir de forma mais contínua nas rotinas dos dois grupos.

No que se refere à produção textual, seja ela coletiva ou de próprio punho, observa-se uma maior dificuldade de construção de situações significativas de escrita de textos nos dois grupos de crianças. No entanto, a proposta de produção coletiva da lista de músicas para o “Boa tarde!” no grupo 3 mostrou que as crianças dessa faixa etária já são capazes de compartilhar situações de escrita de textos com a professora e de experimentar a representação escrita antes de se apropriarem da notação convencional. O grupo 5, por sua vez, teve menos oportunidades de escrita coletiva e, quando isso ocorreu, a experiência das crianças ficou praticamente reduzida à cópia do texto. Entretanto, tal como indica o estudo de Girão e Brandão (no prelo), crianças nessa faixa etária podem se engajar em trocas discursivas muito ricas, mobilizando conhecimentos sobre os usos e funções sociais da escrita, quando as propostas de construção coletiva de textos ocorrem em um contexto significativo.

Podemos afirmar, ainda, que no eixo do letramento observamos, nos dois grupos, muitos momentos de roda de leitura e conversa com as crianças sobre os textos lidos e pouquíssimo tempo destinado à leitura livre. A produção escrita de próprio punho pelas crianças foi, igualmente, pouco incentivada pelas docentes. O mapeamento das práticas apontou que são raras as oportunidades de escritas espontâneas, tanto aquelas que contam com a intervenção das docentes quanto aquelas em que as crianças produzem registros escritos mais livremente. As próprias educadoras identificaram esse dado ao refletirem sobre a sua prática nas rodas de conversa com a pesquisadora. Segundo elas, um melhor uso pode ser feito dos cadernos de

desenho como espaço de expressão livre das crianças e de acompanhamento do processo de escrita pela educadora.

Levantamos algumas hipóteses para a quase ausência desse tipo de proposta nos grupos observados: 1- receio, por parte das docentes, de perder o controle diante de situações em que as crianças podem se expressar do jeito que sabem e 2- a falta de conhecimento sobre a psicogênese da escrita, sobre os processos de apropriação da escrita e, conseqüentemente, uma insegurança das professoras sobre como intervir adequadamente nessas atividades. Vale destacar que as situações nas quais as crianças escrevem da forma como sabem, tendo a educadora e as outras crianças como interlocutoras para a reflexão sobre como esse registro pode ser (re)feito têm um grande potencial para as aprendizagens iniciais da escrita, como evidenciaram os estudos de Martins (2014) e Albuquerque e Martins (2020). O acesso a instrumentos de escrita (papel e lápis) para as crianças explorarem de forma autônoma é, igualmente, importante, já que promovem a apropriação da cultura escrita no contexto da experimentação lúdica (criação e imaginação), fomentando a cultura de pares.

Sendo assim, argumentamos que as experiências de escritas espontâneas precisam constar de forma clara, com objetivos definidos para cada faixa etária, nas propostas curriculares para a educação infantil. Tais situações podem ocupar mais espaço nas práticas desenvolvidas com as crianças de três a cinco anos. A leitura livre, por sua vez, é uma experiência que, no nosso entendimento, perpassa toda a primeira etapa da educação, com acesso a livros e suportes de escrita sob demanda das crianças e/ou em tempos específicos da rotina, de acordo com as necessidades e características de cada grupo etário.

No tocante à prática de leitura literária, que, como pontuamos, foi muito frequente nos dois grupos observados e que parece ser mais bem aceita no campo da educação infantil do que o trabalho com a notação escrita, outros estudos que realizaram uma análise mais minuciosa da mediação docente durante as rodas de leitura com crianças pequenas indicam que esta prática ainda precisa ser objeto de reflexão para que possa se constituir, de fato, em espaços de engajamento e de construção compartilhada de sentidos pelas crianças e professoras (ver, por exemplo, BRANDÃO; BEZERRA; SILVA, 2021).

Em relação ao trabalho com o eixo da apropriação do SEA, a chamada com as fichas dos nomes das crianças, realizada frequentemente no grupo 3 revelou-se uma prática interessante e significativa para a construção de conhecimentos sobre a notação escrita. Nesse sentido, a mediação docente foi um elemento chave para a qualidade da interação do grupo com a escrita. A ficha com os nomes das crianças, de fato, representa um recurso concreto que mobiliza curiosidade, desafios e descobertas sobre esse artefato cultural, que é a linguagem escrita. Porém, essa experiência com os nomes foi pouco explorada no grupo 5, observando-se uma ênfase nas atividades de análise fonológica por meio de textos do cancionário popular. No grupo 3, durante as situações de leitura e escrita de palavras, havia um destaque para o trabalho com a letra inicial do nome das crianças e poucas situações de exploração de unidades maiores como rimas e sílabas iniciais, que representam sons mais perceptíveis para as crianças nessa fase.

Ainda que em menor frequência, práticas situadas em uma concepção de alfabetização mecanicista apareceram em ambos os grupos como a cópia de textos e de padrões silábicos no grupo 5 e atividade de coordenação motora com letras isoladas no grupo 3. Dessa forma, contradições pedagógicas foram evidenciadas, tanto no grupo das crianças menores quanto entre as maiores.

Em síntese, como já sinalizamos, as tensões relativas ao trabalho com a linguagem escrita nos grupos 3 e 5 parecem estar relacionadas também a questões mais amplas que perpassam a ação docente na educação infantil. Em outras palavras, além dos desafios advindos de “novas” concepções de linguagem escrita e de alfabetização, mudanças nas concepções de criança, de educação infantil, de aprendizagem e de ensino também geram confrontos com processos de reprodução de práticas, impulsionando o cotidiano com as crianças para o campo das transformações, ainda em processo de compreensão/apropriação pelas professoras e, portanto, ainda não consolidado na prática docente.

Nesse contexto, as professoras da educação infantil enfrentam desafios teórico-metodológicos manifestados em um campo que tem se constituído enquanto tal através do contraditório, da abertura para o novo. Por isso, observamos, nas práticas das duas professoras participantes, deslizamentos entre concepções. Assim, as experiências propostas pelas docentes se

concretizam a partir de movimentos ora de inovação pedagógica, ora de permanência em um lugar mais comum, mais conhecido e, portanto, mais seguro para elas.

Cabe aqui, portanto, uma problematização da ideia de que a linguagem escrita seria a responsável por “roubar” da educação infantil a sua especificidade, visto que, foi justamente nas práticas de leitura e escrita que observamos espaços importantes para a superação de concepções de criança como sujeito passivo ou como não sujeito. No espectro das contradições que se apresentaram, mesmo ainda na presença forte das ideias ligadas à prontidão para a alfabetização, à preparação para ensino fundamental e à criança como um *vir a ser*, foram igualmente observadas possibilidades de interação mais horizontais, de escuta atenta e de abertura para o diálogo. Ou seja, se o trabalho com a linguagem escrita, ainda opera no modo como foi historicamente desenvolvido no contexto da educação das crianças pequenas (fixando fronteiras para o novo), ele mesmo pode também concretizar, criativamente, espaços para o modo *abertura-de-novos-caminhos*, nos termos de Santos (2002). Assim, a análise do mapeamento das práticas também indicou episódios nos quais as crianças puderam se expressar, imaginar, brincar com a língua e participar ativamente, deslocando a lógica dos cenários tradicionalmente estabelecidos.

Ainda que vislumbremos, enquanto pesquisadoras, um horizonte onde existem práticas consideradas mais adequadas para o fortalecimento da concepção de criança, de educação infantil, de aprendizagem, de alfabetização e de linguagem escrita que defendemos, os dados deste estudo e de outros que foram aqui mencionados indicam que não há coerência pedagógica absoluta nas práticas observadas. Ao invés disso, há um trabalho amalgamado, resultante de uma hibridização de saberes, que combina diferentes concepções e referências teóricas construídas ao longo da trajetória pessoal e profissional das professoras. Isso significa que as docentes fabricam o cotidiano com as crianças criando suas próprias teorias a partir das contingências e dos saberes construídos na prática (CERTEAU, 1994).

A análise das experiências com a leitura e a escrita organizadas por iniciativa das crianças reafirma algumas das nossas conclusões do mapeamento das práticas encaminhadas pelas docentes. Os episódios

discutidos ressaltam a necessidade de uma maior organicidade entre a prática pedagógica e as experiências apreciadas pelas crianças. Constatou-se que elas buscam os livros de literatura e apreciam explorá-los também de forma mais autônoma e que o tempo proposto para essas situações foi insuficiente, tal como indicamos anteriormente. A possibilidade de escrever os nomes ou os textos que lhes interessam é igualmente apreciada por elas. Nesse contexto, a leitura e a escrita dos nomes próprios recebem um destaque especial na fala das crianças e essa experiência permanece despertando o interesse e a curiosidade delas também no grupo 5.

Nessa perspectiva, revisitar os espaços e os tempos estruturados para a educação infantil apresenta-se como um desafio constante para a atuação docente nesse segmento. Exemplos desse tipo de reavaliação estiveram presentes nas práticas da professora Amanda, em relação à sua mediação nos momentos de leitura livre e também no caso da professora Roberta, quando ela repensou a organização do cantinho de leitura da sala do grupo 5.

Consideramos, entretanto, a necessidade de um tratamento mais pedagógico (no sentido de intencional) para alguns aspectos da rotina no sentido de favorecer maiores conexões entre uma educação *para* a infância e uma educação *com* a infância. Isso significa, por exemplo, abrir um maior espaço para a leitura livre (já que, como vimos, nos dois grupos esta foi mais encaminhada como “passa tempo” do que, propriamente, como uma experiência literária). O mesmo podemos dizer em relação às oportunidades de escrita espontânea, que poderiam ser mais frequentes, com maior acesso a papel e lápis e convites para a escrita. Esse acesso poderia se estender ainda a outros materiais utilizados em situações de interação mediadas pela escrita, como agendas, livros de receita, folhetos informativos, teclados de computador e outros recursos que ofereçam referências para brincar de ler e de escrever no contexto da cultura de pares.

Além das relações dos momentos de leitura livre com as culturas da infância, os eventos registrados no presente estudo também apontam para a discussão sobre o acesso à linguagem escrita. Ter em mãos uma diversidade de livros de literatura, com uma variedade de autores, materiais e projetos gráficos, tem um sentido especial na formação dos leitores iniciantes. As descobertas proporcionadas nessas situações formam uma base para uma

relação íntima e prazerosa com a leitura. Dessa forma, entendemos que uma atenção maior por parte das educadoras durante esses momentos poderia potencializar as experiências de leitura das crianças.

O mesmo podemos dizer em relação às propostas de escrita espontânea nas situações em que as crianças ficam inteiramente livres para a escrever sem qualquer intervenção das professoras. A necessidade de ampliação e democratização do acesso à escrita nessas situações se revelou nos episódios de brincadeiras de faz de conta no grupo 5 (*O caderno de Corujita e Pra você não se perder*) e no interesse pelo diário de campo da pesquisadora, principalmente no grupo 3. Esse dado revela como é motivador para as crianças poder usar o papel livremente para se expressar, inventar situações imaginárias e experimentar a escrita da forma como sabem e pensam que ela funciona.

Os dados apresentados revelam, portanto, a necessidade de buscar uma maior aproximação com o cotidiano das crianças e das educadoras na instituição educativa com o intuito de analisar as práticas de leitura e escrita na educação infantil considerando o emaranhado de relações e contradições que as constituem. Tais práticas não são de um jeito ou de outro, mas estão em constante movimento e são, de certa forma, impactadas pela fluidez inerente ao fenômeno educativo e pelas rupturas no processo de (des)construção das imagens de criança, de infância e de educação, engendradas no campo teórico.

Nesse sentido, enumeramos a seguir alguns tópicos das práticas pedagógicas envolvendo a linguagem escrita que, do nosso ponto vista, ainda se mostram problemáticos. Vale notar que os aspectos destacados extrapolam o campo da linguagem escrita e perpassam a experiência escolar de forma geral. São itens que julgamos merecer uma maior atenção e planejamento no contexto dos grupos observados, a saber:

1. *A questão dos arranjos interativos* – frequência, tempo de duração, organização do espaço físico e organização do grupo precisam ser pensados no contexto específico de cada experiência. Como vimos, algumas atividades funcionam bem com o grupo todo (como, por exemplo, o bingo de letras) e outras necessitam de uma intervenção mais individualizada (como as atividades com lápis e papel ou a formação de palavras significativas com alfabeto móvel). Os episódios apresentados mostram que a ideia clássica da

escola moderna de trabalho com todos os sujeitos sempre ao mesmo tempo não consegue atender às demandas de uma concepção de aprendizagem como construção, pelos menos nessa faixa etária. Nesse sentido, diferentes arranjos com o grupo de crianças precisam ser mobilizados, visto que a análise das práticas na presente pesquisa mostra que o envolvimento das meninas e dos meninos e o compartilhamento de sentidos e de conhecimentos ficam prejudicados quando se insiste no modelo comum de explicações gerais, feitas oralmente e com o apoio do quadro branco. Além disso, a grande diversidade de níveis de conceitualização sobre a escrita das crianças requer esquemas de mediação mais ajustados por parte da educadora.

2. *A questão da organicidade entre as propostas e as culturas da infância* – as poucas oportunidades criadas para a leitura livre e a escrita espontânea nos dois grupos mostram o quão reduzido é o espaço para que as crianças possam expressar seus conhecimentos e hipóteses no uso da linguagem escrita. Ainda há um grande abismo entre a perspectiva lançada nas DCNEI (BRASIL, 2009b) e o que acontece concretamente nas práticas cotidianas. A ideia de que as crianças produzem cultura, são capazes de imprimir suas próprias estéticas e de contribuir para a ressignificação das experiências por elas vivenciadas ainda é muito incipiente. Por exemplo, a agenda do dia - como um espaço de efetivação dessa expressão, participação e experimentação - não foi algo que se constatou nos grupos pesquisados. Conforme argumentamos, esse procedimento foi conduzido de forma meramente ritualizada ou burocratizada na rotina, com espaços muito reduzidos para a livre expressão. Isso aconteceu também na experiência com outras linguagens, como o desenho e o movimento. Ainda que reconheçamos a importância da autoridade do adulto e a autonomia relativa das crianças nessas interações, é preciso ressaltar que há um longo caminho a ser percorrido na consolidação de uma educação sensível à escuta da criança e à valorização dos seus saberes e fazeres. A prática docente nem sempre consegue se conectar com a imaginação, a ludicidade, o pensamento metafórico e artístico, características fundantes das culturas da infância.

3. *A questão da continuidade e da progressão* – tal como já indicado anteriormente foram identificados movimentos de continuidade e de descontinuidade nas experiências vivenciadas pelos grupos 3 e 5. Por exemplo,

a prática de leitura de histórias foi encaminhada em ambos os grupos, proporcionando uma experiência continuada de letramento literário das crianças que frequentam a instituição. Por outro lado, a prática da chamada, que avaliamos como uma experiência significativa de aprendizagem, proposta sistematicamente pela professora do grupo 3, foi completamente esquecida no grupo 5. Identificamos também algumas ações que indicam uma ampliação de experiências de um grupo para outro, como a diversificação dos gêneros discursivos lidos para as crianças, registrada no grupo 5 e mais oportunidades de análise fonológica neste grupo das crianças maiores. Tais movimentos, porém, ocorreram sem um critério definido. Cabe questionarmos, portanto: até que ponto os documentos curriculares têm ajudado as professoras a construir experiências com a linguagem escrita de modo a acompanhem as descobertas das crianças e as curiosidades que vão se ampliando também ao longo da vida delas? Se a escrita é parte da cultura e as crianças interagem ativamente com ela, evidentemente o repertório de conhecimento e de práticas com essa linguagem se amplia. Até que ponto a instituição educativa tem conseguido articular e favorecer essa progressão de experiências, construindo parâmetros de continuidade e ampliação? Até que ponto os documentos oficiais como a BNCC e as propostas pedagógicas das redes de ensino têm aprofundado essa discussão? Nesse sentido, algumas questões merecem ser discutidas claramente tanto no âmbito de cada instituição quanto de forma mais abrangente, pelo próprio campo teórico: que ênfases precisam ser dadas em cada etapa (creche e pré-escola e também nos anos iniciais do ensino fundamental) e até mesmo em cada ano/grupo? Que atividades podem ser ampliadas em termos de frequência ou de diversificação? Quando começar a propor cada atividade? Que princípios/procedimentos/experiências deveriam atravessar toda a educação infantil? Muitas dessas respostas serão, certamente, encontradas na observação das crianças e na escuta curiosa do que cada grupo traz enquanto conhecimento vivo. Porém, um diálogo mais estreito entre prática docente, cursos de formação de professoras (inicial e continuada), propostas curriculares e a pesquisa poderá favorecer a construção de referenciais de ação mais claros e consistentes.

Retomando o que disseram as professoras na entrevista e nas rodas de conversa, podemos afirmar que as duas entendem o seu papel como

mediadoras das práticas de leitura e escrita vivenciadas no contexto da instituição educativa. Tanto a professora do grupo 3, quanto a do grupo 5 consideram a rotina (organização do tempo, frequência, sequência das atividades) e o planejamento como fatores importantes nesse trabalho.

As duas professoras também entendem que alfabetizar as crianças na educação infantil não é uma meta mas, sim, um processo que tem início nesse segmento. Ambas enfatizam o objetivo comum de ajudar as crianças a perceberem os usos e funções sociais da escrita durante esses anos iniciais da escolaridade.

Observamos, ainda, que duas docentes têm, evidentemente, trajetórias profissionais diferentes e essa história particular com a docência traz implicações para a prática pedagógica com as crianças no campo da linguagem escrita. Contudo, os diálogos nas rodas de conversa evidenciaram que os conhecimentos construídos pelas educadoras ao longo do percurso da profissionalidade docente são continuamente revisitados na reflexão sobre a própria prática e na partilha de saberes com os pares. Sendo assim, os sentidos atribuídos por elas às situações envolvendo a leitura e a escrita se revelam em duas acepções: aquilo que uma determinada prática representa para elas, isto é, o sentido em termos de “significado/ representação” e aquilo que uma prática passa a representar no processo formativo, ou seja, o sentido em termos de “direção”. Nesse contexto, o sentido tem uma dimensão mais estruturada (aquilo que as professoras validam, justificam e avaliam positivamente como “uma prática que dá certo”) e uma dimensão mais móvel, mutável (aquilo que elas julgam ser passível de reorganizações). Vale destacar que esse movimento pode ser notado, às vezes, em aspectos diferentes de uma mesma prática. Por exemplo, a professora Roberta validou a experiência da leitura livre, mas sinalizou a necessidade de reorganizar o cantinho da leitura na sala do grupo 5, a fim de criar um ambiente esteticamente mais interessante.

Portanto, os sentidos atribuídos pelas educadoras participantes da pesquisa às práticas de leitura e escrita têm conexão com a história pessoal e profissional de cada uma delas e também com suas expectativas sobre o que deve ser priorizado em termos de aprendizagem de leitura e escrita nessa etapa, considerando as demandas da cultura escolar (práticas consolidadas,

rotinas, orientações da gestão, solicitações das famílias...) e das políticas institucionais. Esses fatores se entrelaçam no processo de construção de sentidos e, conseqüentemente, no planejamento e encaminhamento das atividades, bem como, na utilização dos recursos por elas utilizados.

Considerando a questão sobre a dimensão lúdica, presente ou não nas práticas de leitura e escrita, as duas professoras basearam sua avaliação dessas experiências em ideias que superam uma concepção mais superficial desse termo. Assim, Amanda e Roberta utilizaram critérios de avaliação que evidenciam uma abordagem mais ampla do que seria uma prática lúdica, tais como: a possibilidade de escolha das crianças, seu movimento corporal e movimentação pelo espaço físico, a forma como as atividades são conduzidas pela professora, os desafios propostos, o encantamento pela situação que está sendo vivenciada, o prazer, a curiosidade, a imaginação e o envolvimento das crianças e da própria professora com a atividade.

Nas rodas de conversa e na entrevista inicial, as educadoras expressaram algumas inseguranças em relação ao trabalho com a linguagem escrita e, mais especificamente, ao eixo da apropriação do SEA. Por exemplo, as duas docentes disseram não saber bem qual a melhor forma de organizar o grupo de crianças para propor jogos didáticos. Em relação às atividades com lápis e papel, a professora do grupo 3 explicitou, desde o início do nosso contato, que sentia dificuldades ao tentar encaminhar esse tipo de proposta com o seu grupo. Conforme Lynch e Owston (2015), essas inseguranças refletem lacunas na formação inicial e continuada das docentes de educação infantil nesse eixo e precisam ser objeto de reflexão. Concordamos com os autores, porém entendemos que há outros fatores que têm ingerência na ação docente, como as condições concretas de trabalho (tempo para planejar, recursos, espaço físico, salário...), a cultura escolar e as interferências institucionais que respondem às políticas da rede de ensino. Em relação a esse último aspecto, no contexto da presente pesquisa podemos citar fatores como: a imposição de pacotes didáticos, a imposição de uma rotina estruturada para todas as unidades educativas do mesmo segmento, temas gerais anuais e avaliações de rede (no caso do grupo 5). Há, portanto, uma tentativa de padronização em nível sistêmico que, efetivamente, também interfere nas práticas das professoras.

Assim, a dinâmica do trabalho docente se constrói em uma complexidade de relações, (im)posições, ambivalências, questionamentos, tensionamentos, contrastes, consolidações e reavaliações que se desenham no cotidiano de professoras e crianças e definem as práticas sociais no ambiente escolar.

O conceito de constelações de poder, evocado por Santos (2002), nos alerta para o fato de que a emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Nas palavras do autor, “não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais” (SANTOS, 2002). Compreendendo que as concepções de criança e de educação infantil se materializam em uma constelação de práticas, assentadas em relações de poder (SANTOS, 2002), as experiências aqui analisadas se construíram em um constante ir e vir, revelando tensões próprias da relação entre adultos e crianças. As crianças não recebem pacificamente os direcionamentos das professoras, mas criam zonas de resistência e de tensionamentos. Elas estão frequentemente e de diversas formas, questionando os espaços, tempos e orientações que lhes são propostas/impostas, criando suas próprias rotinas e experiências com a linguagem escrita, como mostraram os dados. As professoras, por sua vez, também fabricam suas práticas, criando janelas de resistência diante do discurso pedagógico normativo.

No que se refere aos comentários das crianças nas rodas de conversa, os dados evidenciam que a presença da linguagem escrita no seu cotidiano, seja na escola ou em outros ambientes, não é um problema. Pelo contrário, há uma evidente curiosidade em relação às letras, às palavras, aos textos e aos livros. Também é igualmente notável a expectativa das crianças e de suas famílias, principalmente as do grupo 5, de que a escola possa ajudá-las na aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, constatamos que a forma de propor e de encaminhar as práticas nesse campo pode acolher e potencializar a curiosidade e o interesse dos pequenos e das pequenas ou, por outro lado, provocar tensões.

Assim, na conversa com o grupo 5, as rodas de leitura literária, a leitura livre, o jogo didático, as atividades de análise fonológica integrada ao movimento e a escrita espontânea foram experiências avaliadas de forma

positiva por boa parte das crianças. Entretanto, as atividades com lápis e papel e a leitura de palavras no quadro branco foram apreciadas apenas por aquelas que estavam em níveis mais avançados na compreensão do SEA e que, portanto, conseguiam realizar com certa facilidade aquilo que a professora Roberta solicitava. Outras crianças do grupo 5 também destacaram o aspecto cansativo das “tarefas” e que a “demora” para fazê-las reduzia o tempo para brincar. Em relação ao uso do quadro branco, as crianças desse grupo mencionaram o medo ou a vergonha da exposição, já que, segundo elas, o critério utilizado pela professora para participar desse momento era “já saber ler”. Por outro lado, durante as conversas com o grupo 3, não identificamos nas falas das crianças, o medo de se expor durante a experiência da escrita coletiva.

Ao analisar as falas das crianças dos grupos 3 e 5 nas rodas de conversa, podemos concluir, portanto, que os meninos e meninas estão atribuindo sentidos às práticas de leitura e escrita a partir das experiências que vivenciam. Com vistas a contribuir para uma reflexão necessária sobre o papel da escola nesse processo, buscamos sintetizar alguns aspectos que julgamos importantes - a partir dos comentários das crianças participantes do estudo - para a construção de propostas envolvendo a cultura escrita na educação infantil, São eles:

1. A integração das atividades de escrita com outras linguagens favorece uma ambiência lúdica. Foi o que observamos com o movimento corporal, a brincadeira de faz de conta e a leitura literária;

2. O olhar amplo para a rotina, distribuindo de forma equilibrada os tempos e os espaços de cada prática, incluindo a brincadeira livre, no cotidiano das crianças pode proporcionar uma recepção mais positiva em relação a determinadas experiências, como as propostas de atividades com lápis e papel;

3. A possibilidade de escolha e de autonomia na leitura e na escrita favorece o sentimento de “poder ler” e “poder escrever” e isso parece contribuir para uma relação mais prazerosa das crianças com a cultura da escrita;

4. As crianças reconhecem a professora como sujeito importante em suas aprendizagens sobre a linguagem escrita. Portanto, a ação docente sistemática, intencional e respeitosa com os diferentes conhecimentos construídos por elas é um ponto chave nessa fase inicial;

5. As crianças do último ano da educação infantil se interessam pela experiência com a linguagem escrita como expressão na interação com o outro, mas também anseiam por esse artefato como objeto de conhecimento, ou seja, acreditam que na escola poderão aprender a ler e a escrever.

A presente pesquisa reforça, portanto, a necessidade de ouvir as crianças tanto no cotidiano escolar, quanto nos processos de investigação científica que buscam compreender determinadas práticas na perspectiva desse grupo social. Mesmo com os limites do procedimento das rodas mencionados nos Capítulos 3 e 8, consideramos que a interação com as crianças durante o período de observação participante e os momentos de roda de conversa nos permitiram acessar algumas questões que, dificilmente, seriam analisadas caso não tivéssemos a escuta atenta como princípio norteador do estudo.

Ressaltamos que a análise dos sentidos que as crianças atribuem às situações envolvendo a linguagem escrita, por elas vivenciadas na escola, não está dissociada de um olhar sobre as relações de poder e das necessidades de aprendizagem sobre a escrita. Assim, o aprofundamento de estudos que se propõem a abordar a aprendizagem da linguagem escrita em interface com os dispositivos de construção da infância na instituição escolar pode trazer contribuições para o processo de alfabetização e do letramento e, de maneira mais ampla, para a equidade social no que se refere à democratização da escrita enquanto bem cultural e ferramenta de poder e de ascensão social.

Pensar a criança como sujeito aprendente não invalida considerar e valorizar o seu olhar sobre a infância que é construída para/por/com elas nas instituições de educação. Assim, cabe questionar: que lugar as crianças ocupam nesse espaço? Elas são ouvidas? São percebidas? Como são avaliadas? Em que medida as atividades planejadas para as crianças considera as práticas organizadas por elas ou aquelas pelas quais elas se interessam? As crianças se reconhecem no espaço, nas paredes, nas rotinas? Seus saberes e fazeres são valorizados? O que desejam aprender? Como aprendem? Como gostam de aprender? O que precisam aprender nessa fase inicial da experiência escolar para se apropriarem da escrita em seu funcionamento e em seus usos nas práticas sociais?

Tais questões não estão isoladas, ao contrário, integram-se na construção de um projeto educacional voltado para a infância. Nessa direção, as possíveis respostas para essas perguntas, assim como as vozes que são consideradas para produzi-las, irão definir uma relação mais ou menos interessante com a linguagem escrita na perspectiva dos sujeitos envolvidos diretamente nesse processo (professoras e crianças), assegurando ou não os direitos educacionais na infância.

Gostaríamos, ainda, de apresentar algumas avaliações em relação às escolhas metodológicas adotadas neste estudo. Inicialmente, mencionamos, mais uma vez, os desafios do procedimento das rodas de conversa com as crianças. O trabalho de mediação dos diálogos, principalmente com o grupo 3, precisa considerar o tempo de duração da sessão, a necessidade das crianças de se movimentar pela sala e a sua disponibilidade (ou não) de se expressar oralmente sobre o assunto abordado. Como foi dito, conseguimos produzir um volume maior de dados durante as conversas com o grupo 5 ou, talvez, seria mais adequado dizer que conseguimos interpretar mais facilmente ou com maior segurança as interações discursivas produzidas nas rodas do grupo 5, uma vez que suas falas se apresentaram de forma mais inteligível, considerando nossas possibilidades de compreensão enquanto pessoas adultas.

Também destacamos o potencial das rodas de conversa com as docentes para a compreensão das práticas observadas. O olhar das educadoras sobre a sua própria ação gerou dados para as análises e foi, ao mesmo tempo, analítico, sendo incorporado ao trabalho de interpretação da pesquisadora. Assim, a participação das duas professoras nas rodas contribuiu decisivamente para o tratamento dos achados da pesquisa. O procedimento também foi bem avaliado por ambas professoras, já que, segundo elas, permitiu uma reflexão sobre o seu papel no planejamento e na condução das situações envolvendo leitura e escrita com as crianças. Ressaltamos, portanto, a contribuição de pesquisas que escutam o ponto de vista de educadoras para a construção de uma identidade docente não só no trabalho com linguagem escrita, mas também como professoras de crianças pequenas.

Nessa direção, podemos afirmar que os espaços de coinvestigação, construídos a partir das interações com as professoras e as crianças nas rodas

de conversa, possibilitaram uma compreensão a partir do ponto de vista do sujeito da ação, fornecendo subsídios para uma análise mais profunda do objeto de pesquisa, no caso, os sentidos por eles atribuídos às práticas de leitura e escrita.

Em relação ao trabalho de análise dos dados, no contexto do presente estudo a triangulação de procedimentos envolvendo observação participante, rodas de conversa com as professoras e rodas de conversa com as crianças foi fundamental para que pudéssemos compreender o emaranhado de relações que envolvem as práticas de leitura e escrita, considerando o aporte teórico que fundamenta esta tese. A própria maneira como a análise dos dados foi construída reflete um movimento em espiral em que as práticas mapeadas são apresentadas e depois retomadas, enfocando a perspectiva dos diferentes sujeitos. Assim, podemos dizer que as interações (entre as crianças, entre elas e a escrita, entre elas e as professoras, entre as duas professoras e entre os sujeitos participantes com a pesquisadora) atravessaram todo o trabalho. Relações de complementaridade ou de contraste entre os registros fotográficos, os vídeos, as falas e gestos, além dos registros escritos, foram surgindo na medida em que aprofundávamos a reflexão sobre os dados. A partir dessas relações, buscamos apresentar os sentidos também atribuídos pela pesquisadora, tendo em vista a base teórica adotada e os objetivos traçados.

Avaliamos que a apresentação de quadros, contendo levantamentos quantitativos dos dados observados, facilitou a elaboração de sínteses analíticas com base numa visualização mais rápida e ampla das evidências. Nessa perspectiva, entendemos que essa sistematização fortalece o rigor e a validade de pesquisas que assumem uma abordagem teórico-metodológica de inspiração etnográfica, ou seja, baseadas, essencialmente, na análise qualitativa.

Por outro lado, é preciso apontar alguns limites desta investigação, a saber: o fato de não termos videogravado todas as situações de exploração da linguagem escrita organizadas pelas crianças. Como já mencionamos, a grande maioria dessas experiências sem o direcionamento da educadora foram registradas em diário de campo, já que a câmera filmadora não permanecia ligada durante todo o período de observação e era difícil prever o momento em que as crianças iriam se envolver com ou desenvolver experiências desse tipo.

Outro limite que podemos indicar é o fato de não termos realizado uma análise pormenorizada de todas as práticas de leitura e escrita registradas, em virtude do grande volume de dados produzidos nos dois grupos de crianças ao longo observações.

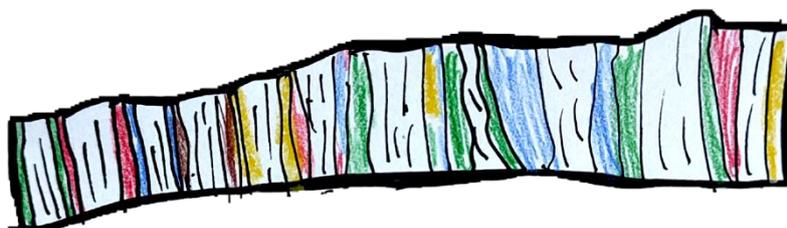
Sugerimos, portanto, pesquisas futuras que conduzam uma microanálise das práticas de leitura e escrita desenvolvidas com crianças, compreendendo faixas etárias diferentes da educação infantil e evidenciando o que é feito e como é feito. O estudo dos arranjos interativos (termo que utilizamos para denominar a organização dos grupos) em cada situação é outro tópico que merece maior atenção, visto que a interação (inter e intrageracional) é um conceito central para a definição daquilo que é específico da educação infantil. As nuances da mediação docente e a partilha de experiências entre as crianças fazem toda a diferença na construção de um ambiente lúdico e propulsor de aprendizagens sobre a escrita nessa fase inicial. Por fim, destacamos as relações entre culturas da infância e a construção de conhecimentos sobre a escrita como tema também a ser melhor explorado pela pesquisa com crianças nesse campo.

Concluindo, as discussões tecidas nesta tese nos colocam diante da necessidade de refletir sobre as práticas escolares de leitura e escrita vivenciadas na educação infantil considerando o contexto sócio-histórico da educação no Brasil, o direito de acesso ao conhecimento sobre a escrita das crianças e as especificidades do seu processo de apropriação desta linguagem. Na verdade, tendo em vista as incongruências dos dispositivos legais produzidos recentemente (BRASIL, 2019b; BRASIL, 2020) em relação a uma concepção de criança como sujeito pensante, entendemos que estamos diante de uma urgência. Precisamos, portanto, criar espaços para aprofundar a reflexão sobre o papel da educação infantil, marcando as diferenças entre entendê-la como uma etapa de “preparação” para etapas futuras e concebê-la como etapa de garantia de direitos de desenvolvimento e aprendizagem, dentre eles, o direito à apropriação da escrita (como prática cultural e como sistema notacional).

As análises aqui apresentadas evidenciam, ainda, que a escola é o *lócus*, por excelência, dessas aprendizagens, um lugar de partilha de saberes, espaço da intercultura, do encontro entre gerações, da ação pedagógica, da

intencionalidade, da transformação. A escola é, portanto, um espaço que, ao mover-se para a sua própria superação, pode dar lugar à sua transformação enquanto instituição. Cabe, então, a nós, educadores e educadoras da infância, exercer o nobre papel de acolher e apresentar o mundo às novas gerações, com responsabilidade e gentileza.

58



A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (BIRRI, 1994, p. 310, tradução nossa)⁵⁹.

⁵⁸ Os desenhos apresentados ao longo deste texto foram produzidos por Isabella Mariana Girão Medeiros e Isadora Aymê Girão Medeiros.

⁵⁹ "Utopia ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância (Childhood in the contemporary world: questions for the sociological studies of childhood). **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 25-37, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.94>.

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M. R. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 93-115, 2010.

ALBUQUERQUE, A.; MARTINS, M. A. Invented spelling activities in kindergarten: the role of instructional scaffolding and collaborative learning. **International Journal of Early Years Education**, v. 29, n. 1, p. 96-113, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>.

ALMEIDA, G. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

ARAÚJO, L. C. de. Brincar com a linguagem: Educação Infantil “rima” com alfabetização?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/ferna/Downloads/Dialnet-BrincarComALinguagem-6202931.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ARAÚJO, L. C. de. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**. V. 12, n 24, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ARAÚJO, R. A. S. de. **Os usos do livro didático na educação infantil: uma análise de práticas de ensino de leitura e escrita**. 2020. 214 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/39345>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2010.

ARENDT, H. **A Crise na Educação: entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva. 2011.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

alcanzaré. Para que sirve la utopia? Para eso sirve: para caminar” (BIRRI, 1994, p. 310).

- ARROYO, M. G. A Infância interroga a Pedagogia. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 119-140.
- ASQUINO, A. B. **Educação infantil: as práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2001>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO E MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais**[...]. Belo Horizonte, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BAPTISTA, M. C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 15-32, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585>. Acesso em: 16 mai. 2022.
- BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A.; CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. A produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. *In*: CARVALHO, L. D.; NEVES, V. F. A. (Orgs.). **Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. E-book. Disponível em: https://nepei.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/12/infancias_crianças_educacao-1.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 fev. 2022.
- BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. R. Currículo e Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Currículo e Linguagem na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, M. de. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BELTER, L. “**Olhos grandes pra te ver e orelhas grandes pra te ouvir**”: culturas infantis na docência da Educação Infantil. 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. 2013. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/2319>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BENJAMIN, W. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Duas Cidades/Editora 34, 2004. (Coleção Espírito Crítico).

BIRRI, F. Utopia. *In*: GALEANO, E. **Las palabras andantes**. Madrid: Siglo XXI, 1994.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de quatro e seis anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

BRANDÃO, A. C. P. A. A criança de seis anos no ensino fundamental: de onde vem e para onde vai?. *In*: PINHEIRO, A. C. F.; ANANIAS, M. (Orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão social**: histórias, memórias e políticas educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, v. 2, p. 103-115.

BRANDÃO, A. C. P. A. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: “ou isto ou aquilo”? *In*: BRANDÃO, A. C. P. A.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de quatro a cinco anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-36, 2021.

BRANDÃO, A. C. P. A.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as inimiguinhas em ação? *In*: BRANDÃO, A. C. P. A.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de quatro a cinco anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-113, 2021.

BRANDÃO, A. C. P. A.; BEZERRA, A. R. da R.; SILVA, J. R. P. da. Rodas de leitura na educação infantil: a formação de “leitores pensantes”. **Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 63, p. 310-326, 30 set. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7752>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRANDÃO, A. C. P. A.; GIRÃO, F. M. P. “Olha o meu nome! a chamadinha e outras possibilidades para ler e escrever os nomes das crianças. *In*: BRANDÃO, A. C. P. A.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de quatro a cinco anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, p. 63-85, 2021a.

BRANDÃO, A. C. P. A.; GIRÃO, F. M. P. Repensando as atividades com lápis e papel na Educação Infantil: que tal escutar as crianças? *In*: BRANDÃO, A.C.P. A.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de quatro a cinco anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 143-166, 2021b.

BRANDÃO, A. C. P. A.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDAO, A. C. P. A.; ROSA, E. C. S. (Orgs.) **Ler e escrever na educação infantil: discutindo praticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.13-31.

BRANDÃO, A. C. P. A.; LEAL, T. F. Propostas curriculares para a Educação Infantil: orientações para a alfabetização e o letramento das crianças. *In*: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2013. p. 137-159.

BRANDÃO, A. C. P. A.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo praticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, A. C. P. A.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de quatro a cinco anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, A. C. P. A.; SILVA, A. da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**, vol. 40, n. 3, p. 440-449, set.-dez., 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23852/16544>. Acesso em 24 fev. 2021.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.114/05, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a

partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 fev. 2006b.

BRASIL. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em 11 fev. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 nov. 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 23 mai. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009c. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009[...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Caderno da Política Nacional da Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. Edital de convocação nº 02/2020 - CGPLI. [convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2022]. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-de-convocacao-n-2/2020-cgpli-pnld-2022-educacao-infantil-257875683>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. *In: O mundo da Escrita no universo da pequena infância*. FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.) *et al.* **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, p. 19 - 32, 2019.

BUSS-SIMÃO, M. Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Revista Teias**, v.10, n.20, julho de 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24077/17046>. Acesso em 22 fev. 2022.

CABRAL, A. C. dos S. P. C. **Educação infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Pernambuco. Recife, 2013.

CABRAL, A. C. dos S. P. C.; MORAIS, A. G. de. O que faz uma professora da educação infantil para o ensino da notação escrita e da linguagem que se usa ao escrever? Que conhecimentos revelam os seus alunos? *In*: SILVA, M. do C.; CABRAL, A. C. dos S. P. C. (Orgs.). **Práticas de Alfabetização** – Processos de ensino e aprendizagem. Recife: Ed. UFPE, 2020. E-book, p. 59-86. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/192.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CAMPOS, D. O. de. **Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil**: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136352>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CANOSA, A.; GRAHAM, A. Tracing the contribution of childhood studies: Maintaining momentum while navigating tensions. **Childhood**, v. 27, n. 1, p. 25-47, 2020.

CARVALHO, A. *et al.* O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em estudo**, v. 9, n. 2, p. 291-300, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cV9tnSbYYssz3bSJzGVMXMd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CASH, A. H. *et al.* Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. **Teaching and teacher education**, v. 48, p. 97-105, 2015.

CASTRO, L. R. de. A Infância e seus Destinos no Contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/134/127>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CERTEAU, M. Fazer com: usos e táticas. *In*: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: Arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, F.; ALMEIDA, A. M. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 1, p. 31-50.

CRUZ, S. H. V. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. *In*: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**, v. 1, Rio de Janeiro: ANPED, p. 46-51, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/boletins/index.php/ppec/article/view/9431/4864>. Acesso em 11 fev. 2021.

CRUZ, R. C. de A. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3276>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.) *et al.* **O brincar e suas teorias**. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, cap. 5, p. 111-121, 2019.

DE PAULA, M. E. O processo e o produto da pesquisa: a negociação do texto de pesquisa com as crianças. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 223 – 235.

DE SOUZA MASSA, M. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 15, 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 5 set. 2020.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Apresentação: Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005. p. 351-360. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DOLZ, J. D.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras; 2004. Cap 2, p. 41-70.

DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N.. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. 2015. Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/39721>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FALCÃO, M. T.; PEDROSA, M. I. Comportamento empático em crianças pequenas: uma exploração a partir do recurso da entrevista. *In*: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). Resumos de Comunicação Científicas. **XXIII Reunião Anual de Psicologia** (p. 155). Ribeirão Preto: SBP, 1993.

FARIA FILHO, L. M. de *et al*. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 139-159, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TxsxYC7d6KzbTS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FERREIRA, E. **Pipa vai colorir o céu**. Recife: Bagaço, 2016.

FERREIRA, E. **Mané gostoso**. Recife: Bagaço, 2019.

FERREIRO. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEMAN, M. **Princesa Arabela, mimada que só ela!** São Paulo: Ática, 2019.

GALLO, S. Infância e poder: algumas interrogações à escola. *In*: KOHAN, W. O (Org.). **Devir criança da filosofia: infância educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-121.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.

GIRÃO, F. M. P. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil: a mediação e os saberes docentes**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

GIRAO, F. M. P.; BRANDAO, A. C. P. Produção coletiva de textos na educação infantil: o trabalho de mediação docente. **Educação em revista**, Belo

Horizonte, v. 30, n. 03, p. 121-152, jul. 2014 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 out. 2021.

GIRÃO, F. M. P; BRANDÃO, A. C. P. A criança como sujeito de direitos no pensamento de Boaventura de Sousa Santos: diálogos com a Sociologia da Infância e implicações para a pesquisa em educação. **EccoS – Revista Científica**, 0(56), e13475, 2021. Doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.13475> .

GIRÃO, F. M. P; BRANDÃO, A. C. P. Com a palavra, as crianças! As trocas discursivas durante a produção coletiva de textos na Educação Infantil. **Educação em Revista**. (no prelo).

GIRÃO, F. M. P.; LIMA, I. B.; BRANDÃO, A. C. P. Texto coletivo na Educação Infantil: limitações e possibilidades. *In*: ECONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE, 18, 2007, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: UFAL, 2007. CD- ROM.

HAMMERSLEY, M.. Childhood Studies: A sustainable paradigm?. **Childhood**, v. 24, n. 1, p. 113-127, 2017.

HINDMAN, A.; WASIK, B. Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. **Early Childhood Research Quarterly**, 23, 479-492, 2008.

IVAN; MARCELO. **O saco**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *et al.* **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

KRAMER, S. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , n. 116, p. 41-59, July 2002 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 fev. 2021.

KRAMER, S. Aprendendo com a criança a mudar a realidade [Entrevista cedida a Angélica Miranda]. **Revista Criança**, Brasília: Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Infantil – DPE/SEB, p. 5-8, abr. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev_crian_39.pdf. Acesso em: 04 fev. 2021.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358>. Acesso em: 06 jan. 2022.

LEITE, T. M. S. R.; MORAIS, A. G.; CORREA, J. O conhecimento das letras e a aprendizagem da escrita alfabética. *In*: SILVA, M. do C.; CABRAL, A. C. dos S. P. (Orgs.). **Práticas de alfabetização: Processos de ensino e aprendizagem**.

Recife: Ed. UFPE, 2020. E-book, p. 15-40. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/192.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LIMA, A. R. **Educação infantil e alfabetização**: um olhar sobre diferentes práticas de ensino. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4673>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LOPES, M. C. **Comunicação, contributo para a busca dos sentidos do Humano**. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro, 2004.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002.

LYNCH, J. Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. **Early Years: Journal of International Research & Development**, vol. 29, n. 2, p. 191–203, 2009.

LYNCH, J.; OWSTON, R. Preschool Teachers' Beliefs about the Teaching and Learning of Language and Literacy: Implications for Education and Practice. **International Research in Early Childhood Education**, v. 6, n. 1, p. 91-111, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150972.pdf>. Acesso em: 22 fev 2022.

MACEDO, N. M. R.; FLORES, R. L. B. O retorno às crianças como etapa da pesquisa feita *com* elas: caminhos e desafios. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 237 – 257.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. Rio de Janeiro: Ática, 2011.

MACHADO, A. M. **O Tesouro das Cantigas para Crianças**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

MARCHI, R. de C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação e Realidade**, v. 34, n.1, p.227-246, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227053014.pdf>. Acesso em 22 fev. 2022.

MARTINS, M. A. Escritas inventadas. *In*: VASCONCELOS, A.; BOTELHO, F.; PINTO, J.; DUARTE, J. (Eds.). **Entre a teoria os dados e o conhecimento II: Olhares para uma realidade**. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 2014. E-book. p. 15-25. Disponível em: https://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F685337461/2_ebook_final_novembro.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. *In*: ROJO, R. (Org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- MONTEIRO, S. M. Escrita espontânea. *In*: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- MORAIS, A. G. de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 35- 48, 2004.
- MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A. G. de. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na Educação Infantil?. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 2, 2015. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.67>.
- MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da; NASCIMENTO, G. S. do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250018, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>.
- MOREIRA, N. da C. R. *Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo*. *In*: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988.
- MORTATTI, M. do R. L. Brasil, 2019: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **OLHARES - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, nov. 2019a. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- MORTATTI, M. do R. L. A “Política Nacional de Alfabetização”(Brasil, 2019): uma “guinada”(ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 2019b. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p.142-159, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008>.

MOURA, P. **Clássico das virtudes Para Crianças Almofofado**. Cotia: Pé da letra, 2017.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *et al. O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, cap. 8, p. 155-172, 2019.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, Ago. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 Ago. 2019.

NASCIMENTO, B. E. S. **Argumentação nas rodas de história**: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12833>. Acesso em 22 fev. 2022.

NASCIMENTO, B. E. S. **Educar para o pensar nas rodas de leitura**: as interações dialógicas entre crianças e professoras da educação infantil. 2021. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42894>. Acesso em: 22 fev. 2022.

NEVES, V. F. A. **Tensões Contemporâneas no Processo de Passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental**: um estudo de Caso. 2010. 271f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8FNP4D>. Acesso em: 22 fev. 2022.

NEVES, V. F. A. A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34 Natal, 2011. **Anais [...]**. Natal, 2011.

NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVÊA, M. C. S. de. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20. n. 60 jan./mar. 2015. p. 215-244. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206011>.

NEVES, V. F. A.; GOUVEA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008>.

NEVES, V. F. A.; MONTEIRO, S. M. Eventos de letramento da Educação Infantil: o interesse das crianças pela leitura e escrita. *In*: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Ler e escrever na infância**: imaginação, linguagem e práticas culturais. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, p. 115-135, 2013.

NOGUEIRA, G. M. **A passagem da educação infantil para o 1º ano no contexto do ensino fundamental de nove anos:** um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. 2011. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1614>. Acesso em: 22 fev. 2022.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/86NjpF8HCGr7qbxtmt9xBQH/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 22 fev. 2022.

O PROCEDIMENTO das casinhas. **Alfalettrar**. [s.l.], [2016]. Disponível em: <https://document.onl/documents/o-procedimento-das-casinhas-distribuir-cartoes-com-a-palavra-para-que-as.html>. Acesso em 22 fev. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, E. M. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, cap. 1, p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação:** a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. **Educação Infantil** – resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCUCCI, M.; ROSSI, F. Professores e crianças nos discursos: a construção de textos escritos. *In*: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Orgs.). **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 8, p. 163-185.

PEDROSA, M. I.; COELHO, M. T. A sensibilidade da criança aos estados afetivos de outra avaliada através do registro em vídeo. *In*: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO, 7, 1988, Gramado. **Anais[...]**. Gramado, 1988.

PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 59 – 86.

PEREIRA, R. M. R. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 25 – 57.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco:** educação infantil. Secretaria de Educação e Esportes. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20->

[%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%203.pdf](#). Acesso em: 15 jan. 2022.

PERROTTI, E. Espaços de leitura. *In*: BAPTISTA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2015. p. 127-142.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I.; CARNELOSSO, R. M. G. Os Espaços do Livro nas Instituições de Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: SEB/MEC /, 2016. p. 113- 150. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 7).

PESSOA, F. O guardador de rebanhos. *In*: MOISÉS, C. F. (Org.). **Poemas completos de Alberto Caeiro / Fernando Pessoa**. São Paulo: Ática, 2013. (Coleção Bom Livro). Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2020/03/poemas-completos-de-alberto-caeiro.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PISETTA, M. A. A. de M. Sujeito, objeto e linguagem no brincar. **Estilos da clínica**, São Paulo , v. 22, n. 1, p. 100-112, abr. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282017000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 out. 2020.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PUNCH, S. Research with children: The same or different from research with adults?. **Childhood**, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2002.

PUNCH, S. Cross-world and cross-disciplinary dialogue: A more integrated, global approach to childhood studies. **Global Studies of Childhood**, v. 6, n. 3, p. 352-364, 2016.

RECIFE. **Caderno de vivências norteadoras para a prática docente na Educação Infantil: o currículo em ação**. Secretaria de Educação. Recife: A Secretaria, 2021. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/2CADERNO%20DE%20VIV%C3%84NCIAS%202021%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica em sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL (UFRGS)**. Porto Alegre, n. 42. Jun. 2011. p. 30-50. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.26003>.

REGO, L. L. B. Descobrimo a língua escrita antes de ler: algumas implicações Pedagógicas. *In*: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988.

RESENDE, H. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. *In*. RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 127-140.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROCHA, R. **Borba, o gato**. São Paulo: Salamandra, 2009.

ROCHA, R. **A primavera da lagarta**. São Paulo: Salamandra, 2011.

ROCHAEL, D. **Meu pião**. São Paulo: Formato, 2019.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, S.; SAMBUGARI, M. Linguagem escrita na educação infantil: produções apresentadas na Anped (2000-2017). **Revista Contemporânea de Educação**. v. 13, n. 28, set./dez. 2018. p. 687-705. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16637/pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

RYAN, K. W. The new wave of childhood studies: Breaking the grip of bio-social dualism?. **Childhood**, v. 19, n. 4, p. 439-452, 2012.

SANDVIK, J. M.; VAN DAAL, V. HP; ADÈR, H. J. Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 14, n. 1, p. 28-52, 2014.

SANTOS, B. de S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 54, p. 197-215, jun. 1999. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teorica_critica_RCCS54.PDF. Acesso em: 30 de julho 2018.

SANTOS, B. De S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i21.1467>.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os Estudos da Criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36710/1/Uma%20agenda%2>

[Ocr%c3%adtica%20para%20os%20Estudos%20da%20Crian%c3%a7a.pdf](#). Acesso em 11 fev. 2021.

SILVA, D. J. Filosofia, educação das crianças e papel do preceptor em Montaigne. *In* PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. (Orgs.). **Introdução à filosofia da educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, p. 102-121, 2007.

SILVA, M. da C. L. da. **Leitura e escrita na Educação Infantil**: práticas de ensino de professoras parcipantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2019. Dissertação (Mestrado). - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36348>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, P. L. da. Paradigmas emergentes da Sociologia da Infância: uma aproximação entre Boaventura Santos e Manuel Sarmiento. *In*: NETO, D. G. T. (Org.). **Escritos interdisciplinares**: o conhecimento em Boaventura de Sousa Santos. Laxami Book Publication: United States of America, 2015.

SILVA, P. M. R. da; BRANDÃO, A. C. P. A. A chamada dos nomes das crianças na Educação Infantil: o que faz a professora? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 4, 2019, Belo Horizonte. **Anais**[...]. Belo Horizonte, 2019.

SILVA, T. T. da. **O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil**: concepções e práticas de docentes. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33928>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SIROTA, R. L'enfance au regard des Sciences sociales, **AnthropoChildren**. n. 1, jan 2012. Disponível em: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=936&file=1&pid=893>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SOARES, M. B. Aprendizagem lúdica [Entrevista cedida a Rubem Barros]. **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, nov. 2011a. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/11/01/aprendizagem-ludica/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2011b.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, M. B. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, I. Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada! *In*: TEBEROSKY, A. *et al.* (Orgs.). **Compreensão da leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, B. S. de A. **As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental**. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17807>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

STEMMER, M. R. G. S. A Educação Infantil e a Alfabetização. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Alínea, 2010. cap. 5, p. 125-145.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 9-55.

TISDALL, E. Kay M. The challenge and challenging of childhood studies? Learning from disability studies and research with disabled children. **Children & society**, v. 26, n. 3, p. 181-191, 2012.

TOMAZZETTI, C. M.; LOFFLER, D. Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 201-230, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p201>.

URE, C.; RABAN, B. Teachers' beliefs and understandings of literacy in the pre-school: Pre-school literacy project stage 1. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 2, n. 2, p. 157-168, 2001.

VILELLA, B. **Era uma vez um gato xadrez**. São Paulo: Moderna, 2016.

VÓVIO, C. L.; ROMERO, M. A formação de leitores no ciclo de alfabetização: a palavra escrita como brinquedo e a leitura como brincadeira. *In*: SILVEIRA, E. *et al.* (Org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016, p. 153-175.

Disponível em:

<https://pnaic.ufsc.br/files/2016/06/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-na-perspectiva-do-letramento-letras-e-n%C3%BAmmeros-nas-pr%C3%A1ticas-sociais.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOODHEAD, M. Childhood studies: Past, present and future. **An introduction to childhood studies**, p. 19-33, 2015.

APÊNDICE A - Questões a serem observadas a partir dos objetivos propostos

Objetivo 1 - Mapear as atividades com foco na linguagem escrita

- 1.1 Quais atividades envolvendo leitura e escrita são vivenciadas pelo grupo?
- 1.2 Com que frequência?
- 1.3 Qual a duração dessas atividades?

Objetivo 2 - Analisar como tais atividades são inseridas na rotina das crianças

- 2.1 Quem propõe as atividades (professora ou crianças)?
- 2.2 Elas fazem parte de alguma sequência de atividades ou projeto didático?
- 2.3 As atividades de leitura e escrita encaminhadas aparecem articuladas a outras linguagens (artes/movimento/jogo simbólico...)?
- 2.3 Se foi uma proposta encaminhada pela professora, ela planejou ou partiu de alguma situação inesperada? Se ela planejou, o que ela pretendia com essa atividade? (perguntar no final da observação)
- 2.4 Como a sala está organizada?

Objetivo 3 - Analisar o que dizem as crianças sobre as experiências que envolvem a linguagem escrita, em relação à atividade em si e à escrita enquanto objeto de conhecimento

- 3.1 Elas participam? Como? Falam livremente? Movimentam-se? Apenas escutam a professora? Conversam com a professora? Interação entre si?
- 3.2 Elas parecem se divertir durante as atividades?
- 3.3 Parecem engajadas com a atividade (estão envolvidas/atentas ou parecem dispersas/ interessadas em outras coisas)?
- 3.4 Verbalizam se estão gostando ou não?
- 3.5 Verbalizam que estão aprendendo algo com a atividade?

OBS: aprofundar essas questões nas rodas de conversa

Objetivo 4 - Analisar o que dizem as professoras sobre as experiências que envolvem a linguagem escrita, em relação à atividade em si e à escrita enquanto objeto de conhecimento

- 4.1 Verbalizam alguma dificuldade para encaminhar tais atividades?

4.2 Como percebem o seu papel nesses momentos de leitura e escrita com as crianças?

4.3 Têm objetivos definidos para essas atividades?

4.4 Como entendem a relação entre ler, escrever e brincar (como aspectos articulados ou procura vivenciar essas ações com as crianças em momentos distintos)?

OBS: aprofundar essas questões nas rodas de conversa

Objetivo 5 - Analisar o papel das interações durante as atividades (entre educadores e crianças, bem como entre as próprias crianças) na construção de um ambiente lúdico e propulsor de aprendizagens compartilhadas, envolvendo a linguagem escrita.

5.1. Existe conversa entre as crianças e a educadora durante as atividades? As crianças têm espaço para falar, questionar, propor, discordar, concordar ou existe uma relação mais verticalizada na interação entre a professora e as crianças?

5.2 A professora escuta e costuma dar atenção ao que as crianças falam?

5.3 A professora lança mão de recursos lúdicos na forma de encaminhar as atividades, na forma de falar com as crianças, no ambiente/contexto construído para a atividade, nos recursos utilizados?

5.4 As crianças conversam entre si durante as atividades ou se dirigem apenas à educadora?

5.5 A professora compartilha com as crianças decisões em relação às atividades (pergunta o que elas acham, se elas concordam, se alguém quer propor algo diferente, dá opções de atividades ou de maneiras de realizar as atividades para que elas escolham)?

5.6 As crianças propõem atividades/brincadeiras envolvendo a linguagem escrita? Como a professora reage?

5.6 Durante os momentos de brincadeira livre as crianças trazem situações em que a leitura e a escrita estão presentes?

5.7 Como a professora reage diante de situações ou falas das crianças que não estavam dentro do planejamento dela para aquele momento (situações inesperadas/imprevisíveis)?

5.8 As crianças compartilham com as educadoras ou com seus pares descobertas em relação à linguagem escrita?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com as professoras

Dados de identificação									
Idade	Tempo de docência	Tempo de docência na Educação Infantil	Normal médio	Graduação	Instituição da graduação	Ano de conclusão da graduação	Pós-graduação	Instituição da Pós-graduação	Ano de conclusão da Pós-graduação

1. Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?
2. Quais as turmas com as quais você trabalhou anteriormente?
3. Você trabalha em outras redes ou tem outras turmas na PCR?
4. Quais foram as últimas formações das quais você participou?
5. Que práticas de leitura e de escrita você costuma vivenciar com as crianças desse grupo?
6. Como essas atividades geralmente se inserem na rotina?
7. Como você vê o seu papel durante essas atividades?
8. Como você percebe a participação das crianças nessas atividades? Você observa maior interesse delas em alguns desses momentos? Quais? A que você atribui esse interesse?
9. E você? Teria alguma(s) dessas atividades que você gosta mais de vivenciar com as crianças? Por quê?
10. Quais os seus objetivos para o trabalho com linguagem escrita com esse grupo de crianças?
11. Você conhece os objetivos propostos pela rede municipal do Recife para o trabalho com linguagem escrita? O que você acha da proposta da rede?
12. Existem muitas polêmicas no que se refere ao trabalho com linguagem escrita na Educação Infantil. Como você vê as relações entre ler, escrever e brincar nessa etapa da educação?
13. Você encontra alguma dificuldade nesse trabalho com leitura e escrita?
14. A Rede municipal do Recife oferece algum tipo de material para esse trabalho? Quais? O que você acha deles?
15. Por que você tem interesse em participar dessa pesquisa?
16. Se você fosse fazer um curso sobre linguagem escrita na Educação Infantil que perguntas gostaria que fossem respondidas durante o curso?

APÊNDICE C - Quadro para catalogação de arquivos

Nº	Grupo	Data	Tipo de mídia	Nome do arquivo	Local de armazenamento
1	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 1	Celular, notebook e HD
2	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 2	Celular, notebook e HD
3	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 3	Celular, notebook e HD
4	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 4	Celular, notebook e HD
5	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 5	Celular, notebook e HD
6	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 6	Celular, notebook e HD
7	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 7	Celular, notebook e HD
8	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 8	Celular, notebook e HD
9	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 9	Celular, notebook e HD
10	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 10	Celular, notebook e HD
11	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 11	Celular, notebook e HD
12	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 12	Celular, notebook e HD
13	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 13	Celular, notebook e HD
14	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 14	Celular, notebook e HD
15	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 15	Celular, notebook e HD
16	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 16	Celular, notebook e HD
17	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 17	Celular, notebook e HD
18	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da escola 18	Celular, notebook e HD
19	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da sala 1	Celular, notebook e HD
20	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da sala 2	Celular, notebook e HD
21	5	01/08/2019	Foto	Espaço físico da sala 3	Celular, notebook e HD

APÊNDICE D - Roteiro das rodas de conversa com as crianças

1ª RODA

1) **Organização da roda**

- Convidar as crianças para a roda em pequenos grupos (5 crianças, no máximo);
- Tentar organizar os grupos contemplando crianças mais falantes e menos falantes.

2) **Conversa inicial**

- Fazer algumas perguntas iniciais mais gerais:
 - a. Vocês vêm para a escola para quê? Se aparecerem respostas relacionadas à linguagem escrita, perguntar para quê/ por quê a gente precisa aprender a ler e escrever.
 - b. Tem alguma coisa que vocês gostam muito de fazer quando estão na escola? Por quê?
 - c. Tem alguma coisa que vocês não gostam de fazer quando estão na escola? Por quê?

3) **Conversa sobre as experiências com a linguagem escrita na escola**

- Espalhar fotos de algumas atividades com a linguagem escrita, vivenciadas durante o mês de observação;
- Pedir para cada criança escolher uma foto;
- Pedir para cada criança falar sobre a foto escolhida;

Algumas perguntas sobre as fotos:

- a. O que vocês estavam fazendo aí?
- b. Vocês estavam brincando?
- c. Vocês gostam de participar da roda de leitura (por exemplo)? Por quê?
- d. Tem alguém que não gosta? Por quê?

4) **Escolha dos nomes fictícios**

- Convidar as crianças para escolherem nomes de faz de conta. Levar fichas com os nomes delas e escrever atrás os nomes que elas escolherem.

Tempo estimado: 15 min

2ª RODA

1) **Organização da roda**

- Convidar as crianças para a roda em pequenos grupos (5 crianças, no máximo);
- Tentar organizar os grupos contemplando crianças mais falantes e menos falantes.

2) **Brincadeira: qual é a foto?**

- Espalhar fotos de algumas atividades com a linguagem escrita, vivenciadas durante o mês;
- Convidar as crianças para brincarem de adivinhar qual é a foto a partir de uma dica. Eu direi uma palavra relacionada à foto (por exemplo: o nome de uma história que estava sendo lida na roda pela professora);
- Quando elas conseguirem adivinhar qual foto corresponde à dica que eu dei, pedir para elas lembrarem daquele dia e me contarem como foi;
- Perguntar o que elas estavam fazendo em cada momento retratado nas imagens, se gostaram ou não e por quê.

3) **Escolha dos nomes fictícios**

- Convidar as crianças para escolherem seus nomes faz de conta para (aquelas que não escolheram na primeira roda).

Tempo estimado: 15 min

APÊNDICE E - Roteiros das rodas de conversa com as professoras

1ª RODA

Data: 30/10/2019

1- Apresentar às professoras o mapeamento das atividades durante o primeiro mês de observação. Cada professora receberá uma folha de papel com um quadro contendo a distribuição das atividades com foco na linguagem escrita propostas por elas, bem como dos momentos de brincadeira livre, por dia de observação. Pedir para as educadoras observarem os dois quadros (Grupo 3 e Grupo 5) e levantar algumas questões:

- a) O que chama a atenção de vocês?
- b) Vocês percebem semelhanças e diferenças entre as experiências vivenciadas no Grupo 3 e no Grupo 5? Quais?
- c) No mapeamento do seu grupo, o que aparece mais? Por quê?
- d) E o que aparece menos? Por quê?
- e) Como vocês percebem a reação das crianças diante dessa distribuição do tempo?
- f) Você pensa em realizar alguma mudança nessa forma de organizar o tempo?

2- Apresentar às professoras as mesmas fotos utilizadas na roda de conversa com as crianças. Pedir para que elas observem as fotos dos dois grupos e lanças algumas questões:

- a) Olhando essas imagens, vocês identificam uma dimensão lúdica em algum desses momentos?
- b) Vocês percebem semelhanças e diferenças entre as experiências vivenciadas no Grupo 3 e no Grupo 5? Quais?

2ª RODA

Data: 18/12/2019

- 1- Pedir para as professoras avaliarem o segundo bloco de de observações:
 - a) Contem um pouco sobre as atividades envolvendo a linguagem escrita que vocês vivenciaram com as crianças nesse segndo bloco;
 - b) Com base na conversa sobre a distribuição do tempo que tivemos na primeira roda, vocês teriam algum comentário sobre essas aividades encaminhadas no último mês de observação?
 - c) Como vocês percebem a reação das crianças diante nessas aividades ao longo desse tempo?

- 2- Apresentar às professoras as mesmas fotos utilizadas na roda de conversa com as crianças. Pedir para que elas observem e comentem livremente as fotos e depois lançar a seguinte questão:
 - a) Olhando essas imagens, vocês identificam uma dimensão lúdica em algum desses momentos?

- 3- Avaliação da participação na pesquisa

**APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a
participação das professoras no estudo**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA
PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA (PROFESSORAS)

PROJETO de Doutorado: **Práticas de leitura e escrita na educação infantil: sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada**

RESPONSÁVEL PELA COLETA DE DADOS: Fernanda Michelle Pereira Girão

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Pernambuco

Você está sendo convidada para participar de uma pesquisa que iremos fazer na sala do Grupo ___ da escola onde você trabalha. A participação nesse estudo é muito importante para nós, mas você pode não permitir ou interromper a sua participação na pesquisa no momento em que assim desejar.

A pesquisa será feita com os objetivos de investigar as práticas de leitura e escrita na educação infantil a partir dos sentidos produzidos por crianças e suas professoras, bem como das interações na construção compartilhada de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Haverá uma entrevista inicial com a educadora, bem como filmagem e fotografia das educadoras e crianças, registrando-se as atividades de leitura e escrita. As educadoras e as crianças irão assistir às cenas filmadas junto com a pesquisadora para contribuir na construção de práticas que conduzam ao desenvolvimento da linguagem escrita nas escolas de educação infantil.

O desconforto em participar das videografações poderá ser evidenciado. Você e as crianças poderão ‘estranhar’ a presença da pesquisadora na sala. Esse risco de desconforto deverá ser minimizado com uma conversa inicial em que a pesquisadora irá explicitar seus objetivos antes do início das filmagens para que as crianças e as professoras possam se familiarizar com ela.

As autoras irão apresentar ou publicar os resultados deste estudo em congressos científicos, em artigos, em revistas especializadas, contribuindo para ampliar os conhecimentos produzidos sobre o desenvolvimento de crianças em relação às interações com a linguagem escrita, mas a identificação nominal dos participantes não irá aparecer.

Você pode pedir para saber dos resultados da pesquisa ou receber explicações sobre o estudo durante o período de filmagens ou posteriormente a ele. Em caso de quaisquer esclarecimentos, você poderá procurar a pesquisadora responsável através do telefone: (081) 988311770 ou do endereço: Rua Ambrósio Machado, 401, bl. 01, apto. 302, Iputinga, Recife.

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, tendo recebido as informações acima, concordo em participar desse estudo.

Estando, assim, de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias:

Professora participante

Responsável pelo projeto

Testemunha 1 _____

Testemunha 2 _____

Recife, ____ de _____ de 2019.

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação das crianças no estudo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA (CRIANÇAS)

PROJETO de Doutorado: Práticas de leitura e escrita na educação infantil: sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada

RESPONSÁVEL PELA COLETA DE DADOS: Fernanda Michelle Pereira Girão

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Pernambuco

A criança pela qual você é responsável está sendo convidada para participar de uma pesquisa que iremos fazer na sala do Grupo ___ da escola onde ela frequenta. A participação nesse estudo é muito importante para nós, mas você pode não permitir ou interromper a participação da criança na pesquisa no momento em que assim desejar.

A pesquisa será feita com os objetivos de investigar as práticas de leitura e escrita na educação infantil a partir dos sentidos produzidos por crianças e suas professoras, bem como das interações na construção compartilhada de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Haverá filmagem e fotografia das educadoras e crianças, registrando-se as atividades de leitura e escrita. As educadoras e as crianças irão assistir às cenas filmadas junto com a pesquisadora para contribuir na construção de práticas que conduzam ao desenvolvimento da linguagem escrita nas escolas de educação infantil.

O desconforto para a criança poderá ser evidenciado no início das videograções. A mesma poderá 'estranhar' a presença da pesquisadora na sala. Esse risco de desconforto deverá ser minimizado com a visita da pesquisadora à sala do Grupo 5 antes do início das filmagens para que as crianças possam se familiarizar com ela.

As autoras irão apresentar ou publicar os resultados deste estudo em congressos científicos, em artigos, em revistas especializadas, contribuindo para ampliar os conhecimentos produzidos sobre o desenvolvimento de crianças em relação às interações com a linguagem escrita, mas a identificação nominal das crianças não irá aparecer.

Você pode pedir para saber dos resultados da pesquisa ou receber explicações sobre o estudo durante o período de filmagens ou posteriormente a ele. Em caso de quaisquer esclarecimentos, você poderá procurar a pesquisadora responsável através do telefone (081) 988311770 ou do endereço Rua Ambrósio Machado, 401, bl. 01, apto. 302, Iputinga, Recife.

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____,

responsável

pela

criança

_____,

tendo recebido as informações acima, autorizo que a mesma participe desse estudo.

Estando, assim, de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias:

Responsável pela criança

Responsável pelo projeto

Testemunha 1 _____

Testemunha 2 _____

Recife, _____ de _____ de 2019.

ANEXO A – Carta de anuência para a realização do estudo



**PREFEITURA DO
RECIFE**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO RECIFE PROFESSOR PAULO FREIRE
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
TEIAS – REDE DE MESTRES E DOUTORES

CARTA DE ANUÊNCIA Nº 38/2019 Recife, 12 de agosto de 20

Informamos que FERNANDA MICHELLE PEREIRA GIRÃO, estudante do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, com projeto de tese "PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS PROFESSORAS EM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM COMPARTILHADA" e autorizada a desenvolver pesquisa no _____, com Objetivo Geral de "investigar as práticas de leitura e escrita na educação infantil, a partir dos sentidos produzidos por crianças (de 3 a 5 anos) e suas professoras, bem como interações na construção compartilhada de conhecimentos sobre a linguagem escrita".

A pesquisa será desenvolvida mediante a realização de observações em perspectiva etnográfica das atividades pedagógicas envolvendo práticas de leitura e escrita de 02 (duas) professoras da Educação infantil sendo, uma docente do Grupo IV e outra do Grupo V. Cada grupo será acompanhado em suas atividades diárias durante 04h, cinco dias por semana, por um período de 02 (dois) meses. Em alguns momentos da atividade de observação a pesquisadora utilizará o recurso da videogravação. Também serão realizadas 02 (duas) entrevistas semiestruturadas com as docentes envolvidas na pesquisa, com tempo estimado de 30 min cada, e ao final de cada mês será realizada uma observação participante em que a pesquisadora realizará uma roda de conversa sobre práticas de leitura e escrita com as crianças, com duração de 20 min em cada roda, exibindo alguns episódios das videogravações realizadas nos momentos observados.

Para realização da pesquisa será necessária autorização por escrito dos envolvidos/as ou de seu/suas responsáveis aceitando participar da mesma. Todas as ações metodológicas da pesquisa, incluindo a proposição de uso de materiais pedagógicos, devem ser realizadas em articulação com o planejamento dos docentes da/s turma/s e a Política de Ensino da RM (<http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/politica-de-Ensino>). Salientamos que para as ações de intervenção, filmagens e/ou fotografias, o/a pesquisador/a deverá solicitar

Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFER
Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000
Fone: 33555855 (TEIAS)

autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos/responsáveis envolvidos no referido estudo e entregar à gestão da unidade educacional cópias xerocadas dessas autorizações.

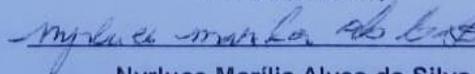
O projeto está sob orientação da Profa. Dra. ANA CAROLINA PERRUSI ALVES BRANDÃO, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco / UFPE.

Ressaltamos que o/a referido/a pesquisador/a se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS/CONEP nº. 466/2012 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com a coordenação e gestão das unidades lócus de pesquisa, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas, a carga horária dos/as docentes, os dias letivos dos/as estudantes e a Política de Ensino da RMER.

O/A pesquisador/a garante que, sempre que solicitado/a, pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), fornecerá informações acerca de sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta rede e que está ciente de que o descumprimento de qualquer orientação exposta nesta carta confere, à RMER, o direito de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus. Por fim, o/a pesquisador/a está ciente que toda a ação desenvolvida em seu estudo, que vier a ferir as normas éticas da comissão Nacional de Ética em Pesquisa serão respondidas pelo/a pesquisador/a.

Recomendamos que, caso o/a pesquisador/a seja professor/a efetivo/a da Prefeitura do Recife, se inscreva na TEIAS - Rede de Mestres e Doutores da Secretaria de Educação, de modo a divulgar sua pesquisa e conhecer a produção dos demais pesquisadores da Rede Municipal do Recife (redeteias.recife@gmail.com), bem como acesse a Política de Ensino da Secretaria de Educação da Cidade do Recife através do link: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/politica-de-Ensino>

Atenciosamente,

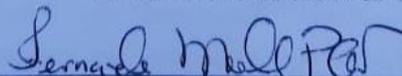


Nyrluce Marília Alves da Silva
Mat. 62619-9

TEIAS - Rede de Mestres e Doutores

Nyrluce Marília Alves da Silva
Mat. 62619-9
Coordenação Rede Teias
EFER Professor Paulo Freire

De acordo:



FERNANDA MICHELLE PEREIRA GIRÃO

Contatos:

E-mail: Fernanda.michelle@hotmail.com

Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFER
Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000
Fone: 33555855 (TEIAS)