

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
PPGEEB



## LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Implicações para o fazer  
docente em uma Instituição de  
Educação Infantil no município  
de São Luís/MA

INARA SYDIA DOS SANTOS DOURADO

São Luís  
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**INARA SYDIA DOS SANTOS DOURADO**

**LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA:**  
Implicações para o fazer docente em uma Instituição de Educação Infantil no  
município de São Luís/MA

São Luís  
2023

**INARA SYDIA DOS SANTOS DOURADO**

**LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA:**

Implicações para o fazer docente em uma Instituição de Educação Infantil no município de São Luís/MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hercília Maria de Moura Vitoriano

São Luís  
2023

## **IMAGENS DA CAPA**

Banco de imagens <https://canva.com>

Banco de imagens <https://pinterest.com>

Banco de imagens <https://vecteezy.com>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

dos Santos Dourado, Inara Sydia.

LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA : Implicações para o fazer docente em uma Instituição de Educação Infantil no município de São Luís-MA / Inara Sydia dos Santos Dourado. - 2023.

276 p.

Orientador(a): Hercília Maria de Moura Vituriano.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Linguagem escrita. 3. Prática discursiva. I. de Moura Vituriano, Hercília Maria. II. Título.

**INARA SYDIA DOS SANTOS DOURADO**

**LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA:**

Implicações para o fazer docente em uma instituição de Educação Infantil no município de São Luís/MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: **15/03/2023**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hercília Maria de Moura Vituriano (Orientadora)  
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Dias Martins da Costa (1.<sup>a</sup> Examinadora)  
Pós-Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Maria de Carvalho Lopes (2.<sup>a</sup> Examinadora)  
Pós-Doutora em Educação (UFRN)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (1.<sup>o</sup> Suplente)  
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Patrícia Sá Martins (2.<sup>o</sup> Suplente)  
Doutora em Educação (PPGE/UEMA)

Dedico este trabalho a minha mãe, Ester Pessoa, aos meus filhos: Luanna Geane Dourado, Júlia Dourado, Felipe Dourado, Mariana Sydia Dourado e Alanna Victória Dourado e ao meu esposo Gilvan Dourado, por estarem sempre presentes em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor e consumidor da minha fé, de quem vem todo entendimento e conhecimento, em quem tenho guardado os meus pensamentos e o meu coração.

À minha mãe Ester, pelo cuidado e incentivo a todos os meus projetos de vida.

Ao meu esposo Gilvan, que cumpre a cada dia as promessas feitas a mim diante de Deus. Obrigada pelo seu cuidado, companheirismo e dedicação.

Aos meus filhos, Luanna, Júlia, Felipe, Mariana e Alanna, heranças, recompensas do Senhor. Vocês são a história mais linda da minha vida.

Aos meus irmãos, Ivânia Saila, Ivênio Sullivan e Irving Selassiè, a quem sei que posso contar sempre, devido aos laços de amor que nos une.

À minha orientadora, professora Doutora Hercília Maria de Moura Vituriano, por ser essa profissional de extrema sensibilidade e competência, a quem devo o direcionar dessa pesquisa.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica por terem proporcionado momentos de aprendizagem e crescimento profissional e pessoal.

Às professoras, coordenadoras pedagógicas e gestora escolar da UEB Jornalista Batista Matos por terem possibilitado a construção desse trabalho.

A todos os membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Leitura, Escrita e Formação Docente (GELEF) pelos momentos discursivos de aprofundamento do nosso olhar docente, em especial a Raimundo Simas, companheiro de estudo com quem dividi alegrias e angústias no caminhar do Mestrado.

Às crianças da Educação Infantil do município de São Luís do Maranhão, por terem contribuído para que eu me tornasse uma profissional comprometida com esta etapa da educação básica. Meu carinho a todas.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção desta pesquisa. Meu muito obrigada!

“E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria” (I Coríntios 13:2).

## RESUMO

A pesquisa intitulada “**LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA**: Implicações para o fazer docente em uma Instituição de Educação Infantil do município de São Luís/MA” desenvolvida no âmbito do Mestrado profissional (PPGEEB/UFMA) parte da seguinte questão problematizadora: Quais pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva discursiva podem subsidiar a organização do trabalho docente, relativo a apropriação da linguagem escrita por parte das crianças da Educação Infantil em uma instituição pública municipal de São Luís-MA? Partindo de tal problematização o estudo tem por objetivo compreender o processo de apropriação da linguagem escrita de crianças na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem, no contexto de uma instituição da rede pública municipal de São Luís-MA com vistas à elaboração de um Caderno com recomendações e estratégias para subsidiar a organização do trabalho docente nessa etapa da educação básica. O objetivo apresentado nos direcionou para uma abordagem de pesquisa qualitativa fundamentada nos pressupostos da pesquisa do tipo colaborativa. A investigação foi realizada na UEB Jornalista Batista Matos, tendo como colaboradoras duas professoras da pré-escola. A entrevista semiestruturada, questionário e sessões reflexivas, contribuíram de forma significativa para a geração de dados. As interações ocorreram por meio de ferramentas digitais e aplicativos como Google Forms, WhatsApp e Meet. A análise dos dados foi realizada de forma reflexiva a partir da organização das grandes categorias teóricas e empíricas de estudo: concepção de criança, concepção de desenvolvimento e aprendizagem, concepção de Educação Infantil e concepção de linguagem. Os dados revelados no decorrer da investigação apresentaram indícios de uma prática educativa que, embora ainda insegura, transita para o campo discursivo. Evidenciou-se, portanto, a necessidade de sustentação teórica sobre a escrita enquanto linguagem discursiva e interativa assim como de estudo sobre as concepções de criança, educação infantil, desenvolvimento e aprendizagem e escrita o que possibilitou a realização de um processo formativo reflexivo. A pesquisa foi finalizada com a materialização do produto educacional: Caderno dos Porquês: instrumento didático-metodológico investigativo em uma perspectiva discursiva para apropriação da linguagem escrita de crianças da Educação Infantil, contendo recomendações e estratégias de forma a subsidiar e/ou inspirar os professores na organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil garantindo a interação verbal e a compreensão do verdadeiro sentido do ato de ler e escrever. Tal produto foi validado por uma das professoras colaboradoras que atestou o seu potencial de aplicabilidade. Conclui-se, portanto, que a partir da realização de uma pesquisa do tipo colaborativa, a professora foi mobilizada a pensar em outras maneiras de organizar as vivências das crianças com a cultura escrita e de perceber a importância dos enunciados infantis para a concretização dessas práticas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagem Escrita. Prática Discursiva.

## ABSTRACT

The research titled “WRITTEN LANGUAGE AS DISCURSIVE PRACTICE: Implications for teaching in an Early Childhood Education Institution of São Luís/MA municipality” conducted in the Professional Master’s Degree (PPGEEB-UFMA) develops around the following research question: Which theoretical-methodological assumptions of discursive perspective can subsidize the organization of teaching work, regarding the appropriation of the written language by children of the Early Childhood Education in a municipal public institution of São Luís-MA? Based on this problematization, this study has as its objective to understand the written language appropriation process of children in Early Childhood Education from the assumptions of discursive perspective of language, in the context of a municipal public institution of São Luís-MA in order to elaborate a Notebook with recommendations and strategies to subsidize the organization of the teaching work at this stage of basic education. The objectives presented direct to a qualitative research approach based on the assumptions of the collaborative research type. The research was conducted at UEB Jornalista Batista Matos, having as collaborators two preschool teachers. The semistructured interview, questionnaire and reflective sessions contributed significantly to data generation. The interactions occurred through digital tools and applications such as Google Forms, Whatsapp and Google Meet. The data analysis was carried out in a reflective way by means of the organization of the big theoretical and empirical categories of study: the conceptions of child, development and learning, early childhood education and the conception of language. The data revealed in the course of the investigation presented indications of an educational practice that, although still safe, transits to the discursive field. This research evidenced the need of theoretical sustentation on writing as a discursive and interactive language as well as the need of study about the conceptions of child, early childhood education, development, learning and writing, enabling the performance of a reflective formative process. The research was finalised with the materialisation of the educational product: Caderno dos Porquês: a didactic-methodological investigative instrument in a discursive perspective for the appropriation of the written language of Early Childhood Education children, containing recommendations and strategies in order to subsidize and/or inspire the teachers in work organization with the written language in Early Childhood Education, ensuring the verbal interaction and the comprehension of the true meaning of the acts of reading and writing. The educational product was validated by one of the collaborating teachers, who attested to its applicability potential. The product was validated by one of the collaborating teachers, who attested to its applicability potential. Therefore, it is concluded that through the conduction of a collaborative research, the teacher was mobilised to think of other ways to organize the children’s experience with written culture and to perceive the importance of children’s utterances for the implementation of these practices.

Keywords: Child Education. Written Language. Discursive Practice.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA: PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
2.1 A educação em tempos de pandemia: implicações à pesquisa nesse contexto.....	19
2.2 A pesquisa enquanto relação dialógica entre sujeitos.....	21
2.3 Tipos de pesquisa: natureza, abordagem e procedimentos .....	23
2.4 Cenário e Sujeitos da pesquisa .....	27
2.5 Instrumentos de geração de dados .....	31
2.6 Análise dos dados.....	34
2.7 Descrição do Produto da Pesquisa.....	36
<b>3 CRIANÇA, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: situando a Educação Infantil.....</b>	<b>38</b>
3.1 Criança e Infância: Concepções em movimento .....	40
3.2 Concepções de criança e as instituições de Educação Infantil .....	45
3.3 A criança e seu desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural .....	54
3.3.1 A periodização do desenvolvimento .....	60
<b>4 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>77</b>
4.1 Relações da criança com a linguagem escrita: Há muito o que fazer antes da criança aprender a escrever. ....	79
4.2 Relações da criança com a linguagem escrita: pressupostos teóricos de Vigotski e colaboradores .....	86
4.3 Relações da criança com a linguagem escrita: Articulações com o processo de fala .....	93
<b>5 LINGUAGEM ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: Um outro modo de conceber a prática docente na Educação Infantil .....</b>	<b>103</b>
5.1 Perspectiva discursiva como revolução conceitual: Um breve contexto histórico .....	105
5.2 O processo discursivo de apropriação da linguagem escrita: Muito mais do que letras, palavras e sons .....	111

<b>5.3 Linguagem enquanto interação: Fundamento para a apropriação da escrita</b> .....	<b>117</b>
5.3.1 Os princípios bakhtinianos de linguagem e suas implicações para a apropriação da escrita na Educação Infantil.....	121
<b>6. ENTRELAÇAMENTO DE ENUNCIADOS A PARTIR DAS VOZES DAS PROFESSORAS COLABORADORAS</b> .....	<b>128</b>
<b>6.1 Momento de sensibilização: Primeiros encontros</b> .....	<b>130</b>
<b>6.2 Levantamento, análise e interpretação dos dados da pesquisa</b> .....	<b>133</b>
<b>6.3 A vivência de um percurso formativo: Sessões de estudo e reflexão das práticas docentes</b> .....	<b>150</b>
<b>6.4 Produto da pesquisa e sua validação: Garantindo um processo de colaboração</b> .....	<b>173</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>177</b>
REFERÊNCIAS .....	184
APÊNDICES.....	195
APÊNDICE A: Pauta do Encontro de Apresentação da Pesquisa.....	196
APÊNDICE B: Pauta para 5ª. Sessão Reflexiva (ENCONTRO VIRTUAL) .....	197
APÊNDICE C: Formulário para Caracterização da Escola Campo de Pesquisa.....	198
APÊNDICE D: Questionário Aplicado às Professoras com Utilização do Google Forms.....	200
APÊNDICE E: Questionário Aplicado à Coordenadora (Suporte Pedagógico) da Instituição Educativa com Utilização do Google Forms.....	202
APÊNDICE F: Entrevista Semiestruturada Realizada com as Professoras.....	204
APÊNDICE G: PRODUTO EDUCACIONAL.....	205
ANEXOS.....	274
ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO .....	275
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	276

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem escrita na Educação Infantil vem se constituindo nos últimos anos como um tema importante de pesquisa, sobretudo em relação ao seu processo de apropriação por parte da criança. Esse processo implica a compreensão por parte dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica de algumas questões, dentre as quais destacamos as concepções de criança, de Educação Infantil, de linguagem, de aprendizagem e desenvolvimento.

Tais concepções precisam ser compreendidas pelos professores e professoras da infância, tendo em vista que são elas que subsidiam suas escolhas metodológicas, sustentando em grande parte a organização do trabalho pedagógico, ainda que muitas vezes, tais profissionais não tenham consciência disso.

Ampliar as discussões sobre a apropriação da linguagem escrita por parte da criança na Educação Infantil constitui-se como eixo central desse trabalho de pesquisa, por entendermos antes de tudo que a apropriação desse objeto cultural é um direito e, ao mesmo tempo, uma necessidade da criança, visto que a escrita constitui-se como um signo que revoluciona as funções psíquicas dos sujeitos, sendo ainda capaz de desenvolvê-las em um processo crescente de complexificação, oportunizando também outros tipos de acesso ao patrimônio da cultura humana e formas mais abstratas de pensar e de se relacionar com o conhecimento, com o mundo e com as pessoas (REGO, 2014).

Ao proporcionar a relação da criança com o mundo e com a cultura, a linguagem escrita favorece o desenvolvimento da memória, consciência, percepção, atenção, pensamento, vontade e emoção. Assim, no seu processo de apropriação, a criança vai dando saltos qualitativos no seu desenvolvimento social, cognitivo e psicológico, isto porque “o domínio da linguagem escrita é, na verdade, o resultado de um longo desenvolvimento de funções superiores do comportamento infantil” (VIGOTSKI, 1995, p. 18).

A ampliação das produções de conhecimento sobre a linguagem escrita como objeto cultural cumprirá com sua função social e política se contribuir de fato com a aprendizagem das crianças e para que isso aconteça uma ação fundamental é que tais produções possam chegar aos professores, afinal são estes profissionais que

materializam experiências de aprendizagem que podem ou não, contribuir para que as crianças se apropriem da linguagem escrita de forma significativa.

O professor como parceiro mais experiente é um dos sujeitos responsáveis pela mediação para que as crianças pequenas se apropriem desse objeto cultural complexo, que é a linguagem escrita. Ao considerar as especificidades das crianças da Educação Infantil e as formas como interagem e se apropriam do mundo o docente tem a função de organizar as ações pedagógicas diferenciando-as das realizadas nas escolas de Ensino Fundamental, visto que a Educação infantil tem por objetivo promover a convivência das crianças pequenas com a cultura escrita de forma que as mesmas desenvolvam a necessidade de ler e escrever e compreendam para que se lê e para que se escreve (SOUSA; MELLO, 2017).

Ao investigarmos sobre a linguagem escrita defendemos o seu processo de apropriação em uma perspectiva discursiva a partir da interação entre os sujeitos. Segundo Smolka (2012) tal perspectiva tem por centralidade a linguagem enquanto atividade constitutiva do sujeito e possibilita reflexões sobre a organização de um trabalho pedagógico que valorize as relações dialógicas de ensino.

Tal ideia nos reporta para a compreensão da concepção de linguagem defendida por Bakhtin. Para o autor “[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p. 123). Na abordagem trazida pelo autor a linguagem não é estática, está em constante movimento, é dinâmica e acontece nas relações sociais, portanto, dialógica.

Nessa concepção interacional e dialógica da língua, a apropriação da linguagem escrita não se dá somente por meio de atividades que focam exclusivamente na língua como um código, ou seja, em um sistema estático, mas essencialmente a partir da sua função social. Quem escreve, o faz para dizer algo ao outro; escreve porque tem desejos que outros precisam saber; escreve porque quer ser lido; escreve porque quer se comunicar; escreve porque deseja uma resposta.

Estas proposições revelam a importância da concepção de linguagem que se dá nas relações sociais, no fluxo da interação verbal, na atitude responsiva (BAKHTIN, 2006). Tal concepção nos auxiliará na reflexão sobre as práticas educativas relacionadas ao processo de apropriação da Linguagem escrita junto às crianças pequenas e na possibilidade de redimensionamento das práticas docentes.

Acreditamos que ao favorecer a apropriação da Linguagem escrita na Educação Infantil de forma significativa, orientadas por um processo de produção de sentido a partir das falas e experiências infantis, promovendo situações e experiências em que as crianças desenvolvam o interesse e, sobretudo, a necessidade de fazer uso atribuindo sentido a estas situações, estaremos contribuindo para a formação de crianças leitoras e produtoras de textos, não apenas no modo oral e escrito, mas em outras formas de expressão, como desenho, pintura, movimento, música, dança entre outros.

Vemos na perspectiva discursiva a possibilidade de expandir as experiências das crianças pequenas com a linguagem escrita, priorizando atividades que envolvam a interação verbal e que levem as crianças a compreensão do verdadeiro sentido do ato de ler e escrever.

O nosso interesse por investigar este tema surgiu a partir da tomada de consciência da complexidade envolvida no processo de apropriação da linguagem escrita na primeira infância e ainda da nossa experiência profissional como professora da Educação Infantil na rede pública municipal de São Luís-MA. Nesse contexto, muitas inquietações vieram nos mobilizando e colocando desafios os quais buscamos enfrentá-los de diferentes formas e uma delas foi a busca constante por formação, por entendermos que é uma das mais importantes formas de buscar a compreensão dos diferentes elementos que permeiam a prática pedagógica.

Dessa forma, retornamos à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no ano de 2016 para realizarmos o Curso de Especialização em Docência da Educação Infantil (CEDEI). Essa experiência constituiu-se marco de mudança para o redirecionamento da nossa prática pedagógica enquanto educadora de crianças pequenas a partir de estudos e discussões sobre a infância e o ser criança, sobre o currículo para a Educação Infantil, sobre as leis que normatizam essa etapa escolar, sobre o brincar e o cuidar e em destaque sobre o trabalho pedagógico direcionado a apropriação da linguagem escrita.

Durante o percurso desta especialização desenvolvemos um projeto na Educação Infantil na instituição educativa em que trabalhávamos, cujo foco foi a apropriação da linguagem escrita a partir das expressões infantis. Nesse projeto, aplicamos muitas das estratégias aprendidas na formação. Tomamos a iniciativa de inscrevê-lo no concurso Professores do Brasil em 2018 e ficamos muito felizes com a

premiação em primeiro lugar em nível estadual como experiência exitosa na Educação Infantil<sup>1</sup>.

Em 2017, logo após concluirmos a Especialização em Docência da Educação Infantil participamos do programa PNAIC<sup>2</sup> (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) como formadora local. Como aprendemos nessa formação! Ao mesmo tempo em que ensinávamos, aprendíamos muito sobre a infância, sobre a especificidade da Educação Infantil, sobre a nossa identidade enquanto professora e principalmente sobre o processo de apropriação da linguagem escrita realizado pelas crianças pequenas, fazendo-nos ter interesse em aprofundar o conhecimento sobre esse objeto.

Como docente da Educação Infantil temos constatado que em meio aos muitos desafios vivenciados por parte dos professores e das professoras dessa etapa, o trabalho com a linguagem escrita ainda se apresenta como algo inquietante e que provoca muitas incertezas. Reconhecemos que as produções acadêmicas têm avançado e contribuído para mudanças nas formas de conceber a criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, assim como, na compreensão da função da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, mas as práticas docentes ainda precisam avançar em direção a essas mudanças, sobretudo daquelas que compreendem a criança como sujeito histórico e cultural, capaz de aprender sempre, desde que haja condições para tal.

Partimos do pressuposto de que a perspectiva discursiva de linguagem pode contribuir com o processo de ressignificação das práticas docentes na Educação Infantil tendo em vista que a apropriação da linguagem escrita ocorre a partir de sua significação, a partir da valorização das enunciações das crianças em um processo de interação com a vida, com o outro, com o mundo e com a linguagem. Dessa forma, esta pesquisa se organizou em função de situar o trabalho docente com essa perspectiva de linguagem na Educação Infantil.

---

<sup>1</sup>Ver resultado estadual do Prêmio Professores do Brasil-2018:  
<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/2018-home/premiados-e-relatos-11-edicao-2018/estadual/103-maranhao>

<sup>2</sup>A etapa da Educação Infantil entrou no Programa PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) em 2017 tendo por objetivo a formação de professores/professoras de Educação Infantil para o desenvolvimento do trabalho com a leitura e escrita, em creches e pré-escolas. A formação esteve baseada no material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Entre as muitas possibilidades e contribuições dessa perspectiva de linguagem destacamos a possibilidade de formação para a vivência democrática e participativa, o que traz à tona a sua importância social e política. Tal perspectiva possibilita o autoconhecimento e conhecimento do outro através do compartilhamento de enunciados repletos de sentimentos, ideias e posicionamentos. Traz também a possibilidade de compreender que a escrita é muito mais do que um trabalho mecânico, é uma linguagem capaz de organizar a vida social das pessoas.

Esperamos que por meio da realização dessa pesquisa os/as professores/as da Educação Infantil, especialmente, da Unidade de Educação Básica Jornalista Batista Matos<sup>3</sup> compreendam a linguagem escrita de forma mais ampla, ressignificando o seu trabalho, sobretudo dando autoria as suas práticas pedagógicas, de forma que a inserção das crianças da Educação Infantil na cultura escrita aconteça a partir de relações concretas, dialógicas, situadas em seus usos sociais.

Para o desenvolvimento da pesquisa partimos da seguinte questão problematizadora: Quais pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva discursiva podem subsidiar a organização do trabalho docente, relativo à apropriação da linguagem escrita por parte das crianças da Educação Infantil em uma instituição pública municipal de São Luís-MA?

Como desdobramento da questão problematizadora, com a finalidade de estabelecermos a trajetória específica do trabalho traçamos as questões orientadoras a seguir:

- ✓ Quais pressupostos teóricos subsidiam as concepções de criança, aprendizagem, desenvolvimento e de linguagem escrita situados a partir da perspectiva discursiva de linguagem?
- ✓ Quais concepções teórico-metodológicas as professoras colaboradoras mobilizam para organizar e desenvolver as experiências de aprendizagem referentes à linguagem escrita e seu processo de apropriação pelas crianças da pré-escola da Educação Infantil?

---

<sup>3</sup> Instituição da Educação Infantil em que realizamos o trabalho de campo, ou seja, a pesquisa empírica

- ✓ Como organizar um produto educacional a partir dos pressupostos teóricos que subsidiam a perspectiva discursiva de apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil?

A partir desse processo destas problematizações traçamos como objetivo geral: Compreender o processo de apropriação da linguagem escrita de crianças na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem, no contexto de uma instituição da rede pública municipal de São Luís-MA com vistas à elaboração de um Caderno com recomendações e estratégias para subsidiar a organização do trabalho docente nessa etapa da educação básica.

Como desdobramento do objetivo geral traçamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Situar as concepções de criança, aprendizagem e desenvolvimento e de linguagem escrita na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem;
- ✓ Identificar as concepções teórico-metodológicas que as professoras colaboradoras mobilizam para organizar e desenvolver as experiências de aprendizagem, referentes à linguagem escrita e seu processo de apropriação pelas crianças da pré-escola da Educação Infantil;
- ✓ Propor recomendações didático-metodológicas a partir de um projeto de trabalho que dialogue com a perspectiva discursiva de linguagem para crianças de 4 e 5 anos do grupo da pré-escola.

Para o alcance dos objetivos propostos, optamos pela realização de uma Pesquisa de Intervenção de abordagem qualitativa do tipo Colaborativa tendo como colaboradoras duas professoras da pré-escola de uma Instituição de Educação Infantil do município de São Luís do Maranhão.

Ao trazermos a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil em uma perspectiva discursiva como objeto de estudo encontramos respaldo nos trabalhos de Smolka (2012; 2017), Goulart (2011; 2019a; 2019b; 2020) e na Filosofia da Linguagem de Bakhtin (2003, 2006) e ainda nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural no que diz respeito às concepções de criança e Educação Infantil, desenvolvimento humano e Linguagem Escrita, tendo como principais representantes Vigotski (1995; 1996; 2001; 2008; 2010; 2017; 2018) e seus colaboradores.

Ao discutirmos sobre a infância e o ser criança como categorias sócio-históricas trazemos os autores: Àries (2021); Kramer (1982); Kuhlmann Jr & Fernandes (2004); Kuhlmann Jr (2015); Veiga (2004) e Sarmiento (2013). Trabalhos como os de Mello (2007; 2009; 2010a; 2010b; 2015; 2017; 2020), Baptista (2010; 2016; 2017) e Jolibert (1994; 2006), também são relevantes em nosso estudo por revelarem a Educação Infantil como etapa importante para a construção das bases para a aprendizagem da linguagem escrita.

A investigação proposta culminou na produção de um Caderno com recomendações didático-metodológicas tendo por base teórica a perspectiva discursiva de forma a auxiliar e/ou inspirar os docentes na organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

Em conformidade com a problemática e objetivos evidenciados anteriormente, apresentamos a trajetória da pesquisa a qual se organiza da seguinte forma: Na primeira seção apresentamos os elementos introdutórios em que contextualizamos o trabalho a partir do tema, da problematização, do nosso interesse pelo objeto de investigação, contextualizando os objetivos e a sua organização. Em seguida, trazemos a segunda seção na qual discorremos sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, iniciando com a contextualização dos impactos da pandemia na investigação. Explicamos também os fundamentos teóricos que a embasam, assim como, o lócus, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de geração, análise e interpretação dos dados. Destacamos ainda o produto educacional proposto, tendo como fundamento a perspectiva discursiva de apropriação da linguagem escrita.

Na terceira seção realizamos uma discussão sobre as concepções de criança, aprendizagem e desenvolvimento de forma a situar a Educação Infantil nesse contexto. Organizada em três subseções evidenciamos como estas concepções repercutem nos processos de organização do trabalho pedagógico e das instituições de Educação Infantil. Essa discussão toma como referência alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, nos quais esta pesquisa está fundamentada, especialmente quanto a compreensão da criança, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e sua relação com a linguagem. Tais pressupostos fornecem conceitos substanciais para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil.

Na seção seguinte, a quarta, em que o foco central é a discussão sobre a apropriação da linguagem escrita pela criança na Educação Infantil, situamos a

concepção de linguagem a qual embasamos nossa pesquisa percorrendo sobre o processo de apropriação da linguagem escrita, pelas crianças da Educação Infantil – inseridas no segmento denominado de pré-escola (grupo de 4 e 5 anos). A discussão apresentada está sustentada pela escrita como linguagem e como processo interativo entre as pessoas. Ancorada na Teoria Histórico-Cultural anunciamos o percurso de desenvolvimento da escrita realizado pelas crianças, validando a aproximação das linguagens verbais e trazendo algumas inspirações de práticas referenciadas por autores contemporâneos que desenvolvem pesquisas sobre a apropriação da linguagem escrita.

Na quinta seção trazemos alguns aspectos relevantes sobre a perspectiva discursiva de linguagem defendida por Smolka (2012; 2017; 2019a; 2019b) a partir das contribuições de Vigotski e de Bakhtin. Nos detemos no processo de apropriação da linguagem escrita baseado nesta perspectiva apresentando uma breve contextualização histórica e seus principais pressupostos, com vistas a compreensão de suas possibilidades para a organização do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.

Dando continuidade ao trabalho, na sexta seção apresentamos os dados construídos no decorrer da pesquisa, as formas de interação com as professoras colaboradoras, os resultados do diagnóstico realizado, o percurso formativo a partir das sessões de estudo e reflexão das práticas docentes, assim como a construção do Projeto de trabalho materializado em forma de produto denominado de “Caderno dos Porquês: Instrumento didático-metodológico investigativo em uma perspectiva discursiva para a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil”.

Para finalizar o trabalho apresentamos as considerações finais, destacando a partir da problematização e objetivos propostos na pesquisa, uma análise e explicação do percurso realizado, destacando os resultados obtidos e reafirmando a necessidade de romper ou de resignificar as práticas docentes com a linguagem escrita na Educação Infantil a partir da valorização dos enunciados infantis.

Nossa expectativa é poder contribuir com mudanças nas práticas pedagógicas, as quais devem estar pautadas em um processo de construção de sentido e significado por parte das crianças, de forma a respeitar o modo como aprendem e se desenvolvem.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA: PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

[...] O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.

(CORA CORALINA, 1997, p. 63)

Nesta seção temos por objetivo apresentar os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, por isso iniciamos com o trecho da poesia “Meu melhor livro de leitura” de Cora Coralina (1997), o qual expressa a nossa concepção de metodologia como caminho a ser percorrido para o alcance de objetivos propostos.

Caminhar, semear e colher: três verbos indicativos de ações que se encadeiam em um processo de produção. De forma similar, pensar na pesquisa e em seu planejamento implica pensar na produção de conhecimento a partir de um processo sistemático e minucioso.

Nesse sentido, o caminhar para a produção de conhecimento é um processo complexo que exige escolhas teóricas e metodológicas para o semeio de informações e conseqüentemente, fazendo referência ao objetivo de nossa pesquisa, para a colheita, no sentido de construção de processos educativos de qualidade.

Minayo (2009, p. 16) refere-se à pesquisa como “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...] que embora seja uma prática teórica [...] vincula pensamento e ação”. A metodologia, por sua vez, “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Ibidem). Segundo tais conceitos a atividade de pesquisa vincula teoria, ação e realidade, sendo, portanto, uma atividade sócio-histórica.

Neste sentido, a pesquisa precisa ser decorrente da vida prática, da realidade e na elaboração do conhecimento focalizada no ser humano deve considerar as suas ações e sua inserção e relação com o social (ibidem). Nessa abordagem, assumimos o pesquisar em uma perspectiva dialógica e colaborativa realizada entre sujeitos em um processo de interação, em que os fenômenos são compreendidos a partir do seu acontecer histórico e inseridos em uma totalidade social (FREITAS, 2002).

Tais ideias têm implicações na sistematização do percurso metodológico da investigação proposta de forma a estabelecer coerência com o objeto de estudo que demarcamos para a pesquisa. Assim, apresentamos a seguir a trilha de um pensamento que tem por objetivo a formação de novas atitudes pedagógicas a partir

de um processo dialógico, reflexivo e formativo que culminará na elaboração de um produto educacional.

Inicialmente destacamos as implicações da pandemia de Covid-19 para o setor educacional enfatizando seus impactos para a construção da pesquisa. A seguir, evidenciamos os tipos de pesquisa, os métodos de abordagem e de procedimentos, o lócus e os sujeitos participantes do estudo, assim como as formas de análise e de interpretação de dados. Finalmente apresentamos a proposta de construção do produto educacional.

## **2.1 A educação em tempos de pandemia: implicações à pesquisa nesse contexto**

Tendo em vista a situação da crise sanitária mundial, destacamos inicialmente a pandemia da doença causada pelo coronavírus, COVID-19<sup>4</sup> que gerou mudanças na rotina da população brasileira, atingindo diversas áreas, inclusive o setor educacional. No dia 11 de março de 2020 a pandemia foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e devido a rápida transmissão e contaminação da doença foi recomendado aos governos a adoção de medidas de alcance individual como higienização das mãos, uso de máscaras e distanciamento físico e também medidas comunitárias de forma a restringir ou proibir o funcionamento de locais com aglomeração de pessoas, entre eles as instituições de ensino em seus diferentes níveis educacionais.

Em função desse contexto pandêmico, no qual tornou-se urgente a reorganização dos modos de conviver em sociedade, incluindo-se as formas de trabalhar e, por sua vez de estudar, governantes e instituições em seus diferentes níveis traçaram normativas para atender a essa realidade. Para implementar mudanças no contexto educacional, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, em caráter excepcional autorizou enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus, a substituição das aulas presenciais por atividades de ensino a serem desenvolvidas no formato remoto

---

<sup>4</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. (<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>)

privilegiando a utilização de tecnologias digitais de informação e de comunicação nas instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino.

Nessa mesma direção, o governo do estado do Maranhão baixou no dia 16/03/2020 o Decreto nº 35.662, o qual suspendeu as aulas presenciais nas unidades de ensino de Educação Básica e Universidades públicas e privadas do estado. Segundo esse decreto

Art. 1º Ficam suspensas, por 15 (quinze) dias, as aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL.

Art. 2º A suspensão que trata o artigo anterior se aplica às instituições de ensino das redes municipais e às escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2020).

A prefeitura do município de São Luís, ao seguir as mesmas orientações, estabeleceu em caráter de urgência por meio do Decreto nº 54.890 de 17/03/2020 medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, a fim de evitar a disseminação da doença em âmbito municipal. Entre as recomendações estabeleceu a suspensão das aulas presenciais nas escolas municipais.

As Universidades Federais também reorganizaram suas ações face aos eventos de proliferação e disseminação do Coronavírus. No contexto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), foram elaboradas normativas dentre as quais destacamos a Resolução nº 1.982-CONSEPE de 09 de abril de 2020, a qual suspendeu todas as atividades presenciais em nível de graduação e ainda dos programas de pós-graduação strictu sensu, substituindo-as por atividades remotas.

Em meio a esse contexto pandêmico adentramos no Mestrado do PPGEEB (Programa de Pós Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica) em março de 2020, vivenciando as determinações para o controle do Coronavírus. Com a necessidade de isolamento social, iniciamos as aulas de forma remota com momentos síncronos e assíncronos, permanecendo na mesma modalidade as atividades de orientação e de grupo de pesquisa.

Tal contexto teve implicações para a construção da investigação, principalmente por se tratar de um Mestrado Profissional, cuja exigência é o desenvolvimento de estudos em escolas da rede pública e elaboração de um produto educacional a partir de um processo de intervenção. Com as escolas funcionando

majoritariamente com atividades apenas remotas, nos desafiamos na reinvenção, no sentido de criação de novas possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, optamos por não realizar a aplicabilidade do produto levando em consideração as situações pelas quais estávamos passando nesse período pandêmico, mas garantimos a sua construção a partir de um processo colaborativo dialógico. Tal decisão esteve assentada na Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, a qual garante os métodos de procedimentos de pesquisa, desde que realizados remotamente, tornando facultativa a aplicabilidade do produto educacional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020).

Uma tendência de estabilização dos principais indicadores da transmissão da Covid-19 foi apontada pela FIOCRUZ em 02/12/2021 através do Boletim Observatório Covid 19. Apesar dos bons resultados que o Brasil vinha obtendo com a campanha de vacinação a FIOCRUZ recomendou a manutenção dos protocolos de distanciamento físico, higienização das mãos e uso de máscaras, principalmente em locais fechados.

Devido a esta estabilização o retorno das atividades presenciais das escolas públicas do Maranhão aconteceu gradativamente a partir de agosto de 2021, observando as condições estruturais das escolas, bem como a definição de protocolos sanitários e educacionais. Em 2022, devido a presença de uma nova variante denominada Ômicron<sup>5</sup>, o início das aulas nas escolas municipais de São Luís do Maranhão foi adiado para o final do mês de fevereiro, mantendo o protocolo de higiene e de distanciamento e exigindo a continuidade de cuidados para prevenção.

Nesse cenário pandêmico com implicações na área biológica, social, econômica, política, educacional, cultural e histórica a nossa pesquisa foi se desenvolvendo e sendo delineada.

## **2.2 A pesquisa enquanto relação dialógica entre sujeitos**

Tendo em vista o objetivo proposto para este estudo: Compreender o processo de apropriação da linguagem escrita de crianças na Educação Infantil, a

---

<sup>5</sup> “A variante ômicron – também chamada B.1.1529 – foi reportada à OMS em 24 de novembro de 2021 pela África do Sul. De acordo com OMS, a variante apresenta um “grande número de mutações”, algumas preocupantes. O primeiro caso confirmado da ômicron foi de uma amostra coletada em 9 de novembro de 2021 no país” (<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/11/29/omicron-o-que-se-sabe-sobre-a-nova-variante-do-coronavirus> )

partir dos pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem, no contexto de uma instituição da rede pública municipal de São Luís-MA com vistas à elaboração de um Caderno com recomendações e estratégias para subsidiar a organização do trabalho docente nessa etapa da educação básica, fomos direcionados a realização de uma investigação qualitativa em uma abordagem enunciativa baseada nos estudos de Bakhtin e na Teoria Histórico-Cultural no que diz respeito aos conceitos de linguagem e interação.

As Ciências Humanas são compreendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o homem se caracteriza essencialmente como ser falante, produtor de discursos (FREITAS, 2009). De forma a atender este pressuposto a presente pesquisa tem um caráter dialógico, educativo e constitutivo do ser humano, por acontecer em uma relação entre pesquisador e colaboradores mediada fundamentalmente pela linguagem.

[...] A pesquisa nesta abordagem está centrada no processo, na relação entre sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa de seus participantes. Compreensão ativa que para Bakhtin é geradora de respostas, de contra-palavras. Na relação entre sujeitos, que caracteriza esse tipo de pesquisa, a compreensão ativa mostra o objetivo que se busca perseguir (Ibidem, p. 07).

Tais ideias coadunam com as de Vigotski (1995) ao ressaltar que o desenvolvimento humano ocorre primeiro no plano social e posteriormente no psicológico, ou seja, aprendemos e nos transformamos a partir das interações que estabelecemos com os outros e desta forma, a realidade na qual estamos imersos é construída. Sob essa perspectiva, professores e pesquisador se constituem como sujeitos ativos que num processo interativo participam da pesquisa.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal desenvolvido por Vigotski (1995) também é orientador na construção da metodologia da pesquisa, em que o pesquisador se apresenta como um mediador. Sendo a zona de desenvolvimento real representada por conhecimentos já dominados e executados de forma autônoma pelos professores/colaboradores e a zona de desenvolvimento potencial representada pelos conhecimentos ainda não alcançados de forma autônoma e que precisam do auxílio do outro para se concretizarem, inferimos que o pesquisador, como mediador, vai atuar na zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre as duas outras com o objetivo de encurtá-la.

Esse é um conceito que nos aponta para a necessidade de conhecermos o fazer docente dos colaboradores da pesquisa de modo a identificarmos seus saberes sobre o processo de apropriação da linguagem escrita, assim como suas concepções sobre criança, aprendizagem e desenvolvimento para assim, estimularmos a partir de um processo formativo o desenvolvimento de um pensar que tem por direcionamento a perspectiva discursiva de linguagem, e que conseqüentemente, terá implicações na organização das ações docentes.

Tal conceito traz a possibilidade de organização da pesquisa baseada nos três critérios éticos propostos por Vigotski: cooperação, superação e emancipação<sup>6</sup> (TEIXEIRA & BARCA, 2017). Destacamos assim que tais critérios encontram-se interligados na construção do caminho metodológico pensado, pois intencionamos que a interação estabelecida permita que tanto o pesquisador quanto os professores/colaboradores se desenvolvam enquanto profissionais tendo uma teoria como fundamento.

### 2.3 Tipos de pesquisa: natureza, abordagem e procedimentos

Seguindo os princípios do Mestrado Profissional instituídos pela Portaria/MEC nº 17/2009 a investigação se insere no contexto da Pesquisa Aplicada, entendida como aquela que "o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos" (BERVIAN & CERVO, 1996, p.47).

Optamos por substituir o termo Pesquisa Aplicada por Pesquisa de Intervenção, seguindo as orientações do pesquisador Pereira (2017) ao defender um vínculo estreito entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada, encerrando a dicotomia entre as mesmas, já que se intermedeiam no fazer científico. Segundo o autor tal substituição nos termos

[...] daria conta, em parte, da construção da identidade investigativa dos programas de pós-graduação profissional na área de educação, já que a pretensão seria resolver concretamente problemas com a participação ativa de educadores e educandos das instituições (p.34).

---

<sup>6</sup> "A **superação** é entendida como a necessidade de nos superarmos, de irmos além de nossos limites individuais. [...] Vigotski entende a **cooperação** como essencial para o avanço de nossos potenciais, pois percebe o desenvolvimento humano como um processo que envolve a "cooperação entre as consciências" [...] a presença, os cuidados, a atenção de outrem. [...] a **emancipação**: a conquista e a manutenção da autonomia e da liberdade são valores essenciais no processo de formação humana" (TEIXEIRA & BARCA, 2017, p. 34, grifos nossos).

Assim, o termo Pesquisa de Intervenção em educação passa a ser concebido como sinônimo tanto de pesquisa aplicada quanto de investigação-ação, por agregar diversas metodologias que geram conhecimento a partir da realidade social (idem). Diante do exposto, reiteramos a natureza desta pesquisa como sendo de Intervenção em Educação, compreendendo-a como

[...] um conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social (PEREIRA, 2017, p. 35).

Ao considerarmos as experiências e o comportamento dos sujeitos envolvidos na investigação, buscaremos entender o objeto de estudo pautado em uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan & Biklen (1994) tal abordagem privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, considerando que a sua condução reflete uma espécie de diálogo entre o docente-pesquisador e o docente-prático.

Tais princípios se articulam com as proposições de Bakhtin (2003, 2006) ao considerar o diálogo como categoria central, situando a concepção de linguagem como processo de interação mediado pelo uso da palavra entre e, com os sujeitos. Assim, reconhecemos que o dizer do professor desvela em certa medida, as bases de sua atuação docente e nesse sentido, na condição de pesquisador, é possível compreender o que está na base de suas escolhas relacionadas ao trabalho com a linguagem escrita com as crianças pequenas, objeto foco desse estudo.

Nesse movimento interativo, o pesquisador não se apresenta como 'alguém que sabe', mas assume a posição de alguém que escuta o outro de forma atenta, que promove o diálogo de maneira que as palavras se situem num processo responsivo. Por sua vez, os professores participantes da pesquisa são vistos como coprodutores de conhecimentos que estão a serviço da sua atuação docente, vistos como sujeitos do conhecimento e como atores que desenvolvem e possuem teorias e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2014).

Em relação à natureza e a abordagem da pesquisa e ao reconhecimento do lugar do pesquisador e dos sujeitos participantes desse estudo, entendemos que alguns pressupostos da Pesquisa do tipo Colaborativa situam este trabalho. Tal

perspectiva, “se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real” (DESGAGNÉ, 2007. p, 10).

A Pesquisa Colaborativa traz uma proposta de investigação em que o processo é conduzido a partir da parceria entre professor-colaborador e o pesquisador, a partir da criação de uma cultura de análise de práticas (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2001). Desta forma, uma de suas principais contribuições é a aproximação da universidade e escola, do mundo da pesquisa ao da prática, tratando-se, portanto, de um projeto de colaboração que simultaneamente compreende atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional (DESGAGNÉ, 2007).

Embora a Pesquisa do tipo Colaborativa seja realizada em coconstrução, cada um dos sujeitos tem suas preocupações e interesses: o professor-colaborador, a melhoria da prática e o pesquisador, o avanço do conhecimento. O ponto de encontro “consiste na confiança em que a produção de conhecimentos melhore a prática, e esta, por sua vez, esclareça a produção de conhecimentos” (Ibidem, p. 15).

Pereira (2017) vem clarificar como ocorre a colaboração entre os pares na Pesquisa do tipo Colaborativa:

A Pesquisa Colaborativa se define pela reflexão crítica que os colaboradores fazem de sua identidade profissional e da própria atividade de trabalho, sendo que o colaborador da pesquisa nem sempre participa de todas as etapas e momentos da investigação, mas seu estatuto de coprodutor é preservado, o que não garante autoria na investigação. Entende-se que a pesquisa tem domínios teóricos e metodológicos que cabem somente ao pesquisador e não aos colaboradores, mesmo que eles tenham uma centralidade vital na investigação, portanto, cabe ao pesquisador tomar decisões teóricas, metodológicas, ideológicas e éticas, o que implica no reconhecimento da teoria (p. 92).

Considerando que tal perspectiva de pesquisa não exige fases rígidas em seu desenvolvimento, entendemos que delinear as etapas gerais para uma visão macro do processo é importante. Assim, atendendo aos pressupostos da perspectiva do tipo colaborativa, para delinear a trajetória da pesquisa, recorreremos aos procedimentos metodológicos propostos por Ibiapina (2008).

Pereira (2019, p. 93) sintetiza tais procedimentos da seguinte forma:

Quadro 1: Processo de construção da pesquisa colaborativa (1)

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Sensibilização dos colaboradores	É o momento em que o pesquisador explica a intenção da pesquisa, informa o que significa colaborar e diz quais as funções de cada colaborador no desenrolar da pesquisa, sendo o seu papel o de mediar e tomar as decisões mediante diálogo.
Negociação dos espaços e tempos	Organizar os encontros, os procedimentos que serão utilizados, o tempo necessário para as reflexões, o material a ser produzido, divulgação, autoria etc.
Diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios	É quando os colaboradores discutem as suas necessidades em termos de formação, lacunas que não foram supridas durante a formação inicial docente ou mesmo questões que na sua prática experiencial ainda se mostram sem solução. É organizar o conteúdo para elaborar o planejamento da formação.
Sessões de estudos e reflexão das práticas docentes	Execução do processo formativo com ciclos de reflexão, debate, diálogo, resignificação da prática com escritas reflexivas, narrativas, gravação de aulas e discussão etc.

FONTE: PEREIRA (2019)

As etapas descritas possibilitaram a análise e reflexão das professoras colaboradoras<sup>7</sup> sobre suas práticas e sobre as estratégias que utilizam com as crianças no trabalho com a linguagem escrita. Durante o percurso proposto realizamos de forma detalhada o registro de todas as atividades realizadas na investigação, o que nos possibilitou um distanciamento para análise das informações e seleção das que tinham relação direta com o nosso objeto de estudo. A compreensão dos dados construídos possibilitou a continuidade da pesquisa, pois favoreceu o aprofundamento dos estudos a partir da reflexão sobre as práticas docentes.

Smolka (2019a) ao descrever um projeto de pesquisa entre grupos de profissionais explica como o processo de reconstrução de conhecimento ocorre:

As rodas de conversa, as indagações e os afetos compartilhados, o papel do outro e as relações de alteridade, vão minimizando as angústias, fortalecendo as (inter)ações, potencializando o conhecimento, contribuindo na argumentação e na convicção de uma práxis teórica e metodologicamente sustentada. Às professoras encontram respaldo para enfrentar o já (im)posto, para assumir o risco, para pensar o novo. E vão percebendo como a ousadia para realizar o diferente nas relações com as crianças faz diferença nas relações de ensino (p. 11).

<sup>7</sup> Quando nos referirmos as docentes colaboradoras da pesquisa usaremos o termo professoras, pois na totalidade o grupo docente da instituição é constituído por mulheres.

Acreditamos assim, que nesse movimento de interação, os professores colaboradores através da mediação realizada pelo pesquisador puderam vivenciar um processo de internalização de forma a valorar a apropriação da linguagem escrita em uma perspectiva discursiva. Nesse sentido a pesquisa, tornou-se um encontro entre sujeitos, um diálogo no qual tanto os professores colaboradores quanto o pesquisador passaram por um processo de ressignificação.

## 2.4 Cenário e Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Unidade de Educação Básica Anexo Ipase de Baixo, pertencente à Rede Pública de Ensino Municipal de São Luís-MA, na zona urbana. Até meados do ano de 2022 a instituição mantinha vínculo administrativo com a Unidade de Educação Básica Senador Miguel Lins, localizada no bairro da Alemanha, se constituindo um anexo.

**Figura 1** – Fachada da instituição educativa



Fonte: [saoluis.ma.gov.br/semmed/noticia/37075](http://saoluis.ma.gov.br/semmed/noticia/37075)

Em julho do mesmo ano, a instituição educativa foi registrada junto ao Conselho de Educação, sendo assim, reconhecida como escola independente, deixando de ser

instituição anexo e recebendo o nome Unidade de Educação Básica Jornalista Batista Matos<sup>8</sup>.

Segundo informações cedidas pela gestora a instituição foi fundada em 26 de fevereiro de 2010 devido ao sonho/luta da comunidade que solicitou a implantação de uma creche-escola no bairro Ipase de Baixo. Atualmente a escola funciona nos turnos matutino e vespertino, sendo a única instituição pública de Educação Infantil que atende crianças de 2 a 5 anos de idade advindas dos bairros Vila Cristalina, comunidade palafita Japão e do próprio bairro Ipase de Baixo, assim como das adjacências do Maranhão Novo e Bequimão.

Em relação às dependências físicas, a instituição possui uma infraestrutura reformada, ampliada e reequipada por meio do Programa Escola Nova, tendo capacidade para receber 150 crianças da região. Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2021) foi realizada a recuperação e ampliação da cobertura, reforma das salas de aula com novo mobiliário com cadeiras e mesas no tamanho ideal para crianças pequenas, assim como conjuntos para o refeitório infantil. A instituição recebeu pintura interna e externa, paisagismo interno, construção de banheiros para deficientes, adequação ao protocolo de Covid-19 com sinalização, lavatório para mãos na entrada, dispenser com álcool em gel e instalação de combate a incêndio.

A referida instituição dispõe de 5 salas de aulas que contam com ventiladores, ar condicionados, armários, quadros brancos e mesas coletivas adequadas à idade das crianças e atende a um quantitativo de 148 crianças, distribuídas da seguinte forma:

---

<sup>8</sup>João Batista Matos Viana Pereira, mais conhecido como Batista Matos, nasceu em São Luís (MA) e atuou como jornalista e redator. Formado em Rádio e TV pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), trabalhou nos jornais O Estado do Maranhão, O Imparcial e nas rádios Mirante AM e FM Esperança. Militante nos movimentos comunitários e religiosos ligados a defesa da criança, Batista Matos foi vice-presidente do Conselho Municipal da Criança e Adolescente (CMDCA) e teve atuação na região da Madre Deus, em São Luís. Criou bibliotecas comunitárias, reestruturou escolas e lutou para que a água chegasse às casas de centenas de moradores do bairro da Alemanha. Ingressou na vida política no ano de 2004, mas somente no ano de 2020 foi eleito pela primeira vez como vereador da capital maranhense. Exercia o cargo de vice-líder do governo municipal na Câmara de São Luís, quando faleceu no dia 31/03/2022 vítima de Covid 19. (<https://www.camara.slz.br/joao-batista-matos/>)

**Tabela 1:** Turmas e quantidade de crianças

<b>MATUTINO</b>	<b>VESPERTINO</b>
CRECHE A: 16	Creche B – 15
INFANTIL I A: 14	Creche C – 15
INFANTIL I B: 14	Infantil I C – 10
INFANTIL II A: 14	Infantil II C – 17
INFANTIL II B: 10	

Fonte: A autora, 2022

O espaço físico da instituição também dispõe de um refeitório e área livre, espaços estes, utilizados frequentemente para atividades coletivas. A área livre não é usada com maior frequência por não possuir uma estrutura adequada: alta incidência solar que resulta em retenção de calor, ausência de um playground, de vegetação e presença de algumas estruturas perigosas para o brincar.

A UEB Jornalista Batista Matos possui diretoria, sala de coordenação pedagógica utilizada também pelas professoras, um almoxarifado, uma biblioteca/sala de vídeo, e seis banheiros sendo, dois infantis (masculino e feminino), dois adultos (masculino e feminino), um banheiro adaptado para as crianças especiais e um banheiro na sala da coordenação pedagógica.

A Unidade possui um gestor geral e conta com os seguintes funcionários: 11 professoras, 02 coordenadoras, uma secretária, uma merendeira e dois porteiros. Os funcionários da escola atualmente não têm acesso a internet e as professoras têm à sua disposição os seguintes recursos: dois computadores sem acesso à internet, uma impressora e Datashow.

Neste contexto físico não tivemos a intenção de realizar uma investigação limitada ao ato contemplativo e monológico, pelo contrário, nossos esforços se voltaram para garantir o diálogo a partir da relação entre pesquisador e colaboradores. Reafirmamos, portanto, a importância das interações verbais para o desenvolvimento da pesquisa de forma a dar sentido e significado para os enunciados que ocorreram entre os sujeitos (BAKHTIN, 2003).

Tínhamos a intenção de realizar a pesquisa tendo como sujeitos os docentes da pré-escola da UEB Jornalista Batista Matos, porém ao fazermos o convite às professoras somente duas, uma do turno matutino e outra do vespertino o aceitaram. Desta forma, a pesquisa contou inicialmente com duas professoras colaboradoras do

Infantil I. A coordenadora (suporte pedagógico) do turno vespertino também trouxe contribuições sobre o processo formativo que acontece na instituição.

Com o objetivo de garantir o sigilo em relação aos nomes das professoras, utilizamos na dissertação os termos P1 e P2 e quando nos referimos a coordenadora utilizamos C3 para nomeá-la. Com a assinatura do Termo de livre consentimento e esclarecimento as mesmas se disponibilizaram como colaboradoras da pesquisa.

Importante destacar que no decorrer da pesquisa a professora P2 foi removida para uma outra instituição de Educação Infantil próxima a sua residência. Esta professora participou da investigação até a etapa do diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios. Desta forma, as sessões de estudo e de reflexões sobre as práticas docentes foram realizadas somente com a professora P1, que se constituiu como uma importante interlocutora capaz de pensar sobre o seu fazer e ao mesmo tempo possibilitar a mim, enquanto pesquisadora, reflexões sobre o mesmo. Independentemente do número de sujeitos a interação e o processo colaborativo aconteceu, alcançando assim, os objetivos traçados para a pesquisa.

As referidas professoras colaboradoras da pesquisa são efetivas, aprovadas em concurso público e possuem idade superior a 40 anos. A jornada de trabalho é uma outra característica comum, pois as professoras exercem o Magistério em jornada dupla, sendo que a P1 trabalha os dois turnos com a Educação Infantil na mesma escola e a P2 trabalha em duas escolas diferentes (um turno com Educação Infantil e o outro com Ensino Fundamental).

No que se refere à formação, assim como tempo de serviço na escola e período de atuação com a Educação Infantil, as professoras estão assim caracterizadas:

**Tabela 2:** Caracterização das professoras colaboradoras

<i>Professora</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo de atuação na escola</i>	<i>Tempo de atuação na Educação Infantil</i>
<i>P1</i>	Graduação: Pedagogia	8 anos	15 anos
<i>P2</i>	Graduação: Pedagogia Pós-graduação: Pedagogia gestora	4 anos	15 anos

Fonte: A autora (2022)

## 2.5 Instrumentos de geração de dados

A instrução normativa de nº 04/2020/PPGEEB/UFMA que trata das formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo coronavírus (Sars-Cov-2/COVID-19) garantiu a natureza aplicada (natureza de intervenção) da pesquisa, porém, tornou facultativa a aplicabilidade do produto no espaço escolar de forma a assegurar os protocolos de segurança sanitária em vigor.

Diante da impossibilidade de desenvolvermos ações nos espaços escolares de forma efetiva e presencial, entendemos que o diálogo e a interação entre as professoras-colaboradoras e a pesquisadora foram fundamentais para a compreensão do fazer docente em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita das crianças da pré-escola. Por meio da interação entre os sujeitos as teorias e práticas foram discutidas, avaliadas e reafirmadas.

Sendo o diálogo um pressuposto importante na condução da investigação que parte dos princípios da pesquisa do tipo colaborativa, a escolha dos instrumentos vem considerá-lo como o cerne da organização, da geração e análise dos dados, buscando garantir uma das bases desse tipo de pesquisa.

Para uma aproximação inicial com os sujeitos da pesquisa, garantimos um encontro presencial no ambiente da escola em um momento formativo obedecendo aos protocolos de segurança. Ao apresentarmos o projeto de investigação à gestão da instituição recebemos um convite da coordenação para estabelecermos um diálogo sobre linguagem escrita com as professoras da Educação Infantil no primeiro momento formativo do ano de 2022. Tal convite foi aceito imediatamente, por considerarmos ser uma excelente oportunidade para fazermos a sensibilização dos colaboradores da pesquisa.

Sendo esta a primeira etapa no processo de construção da pesquisa colaborativa, apresentamos à equipe escolar o objeto de estudo e os objetivos da investigação, assim como a metodologia. Esclarecemos sobre o significado de participar de uma pesquisa colaborativa, expondo assim, as funções dos colaboradores e os benefícios profissionais e científicos de tal investigação.

Após definição por meio de adesão voluntária das professoras/colaboradoras da pesquisa, aplicamos um questionário (ver apêndice D) utilizando a plataforma digital google forms contendo perguntas abertas, fechadas e de múltiplas escolhas

para levantamento de dados de identificação como formação acadêmica e experiências docentes. Este instrumento de coleta de dados, formado por uma série de perguntas, pode ser respondido por escrito e sem a presença de entrevistador (MARCONI & LAKATOS, 2005, p. 205), e foi oportuno para o momento pandêmico em que vivíamos.

À diretora da escola foi pedido que respondesse um questionário (apêndice C) com perguntas abertas e fechadas com o objetivo de levantamento de dados sobre a história, funcionamento, departamento pessoal e estrutura da instituição. À coordenadora foi enviado um questionário (apêndice E) através da plataforma google forms com o objetivo de levantar dados sobre as formações realizadas com as professoras e o trabalho organizado com a linguagem escrita na instituição.

Apesar das condições sanitárias vividas que ainda exigiam protocolos de segurança, garantimos na medida do possível que alguns procedimentos para coleta de dados fossem realizados presencialmente. Outros, foram desenvolvidos de forma remota, a partir da utilização de plataformas digitais como: google forms, google meet e pelo aplicativo whatsapp.

Para diagnóstico das necessidades formativas e levantamento de conhecimentos prévios utilizamos a entrevista (apêndice F) por ser uma técnica de natureza sócio-histórica que “não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica” (FREITAS, 2022, p. 29) favorecendo assim, conhecer as professoras-colaboradoras, suas histórias de vida e as concepções que fundamentam suas práticas.

No início do planejamento da pesquisa tínhamos a intenção de utilizar o aplicativo padlet como ferramenta digital para construção de murais virtuais colaborativos para auxiliar na organização de materiais para estudos e na interação entre as professoras-colaboradoras e a pesquisadora. Porém, devido ao fato de contarmos com apenas uma professora colaboradora achamos mais apropriado e com maior consonância ao objeto de estudo da pesquisa utilizar uma estratégia que envolvesse a escrita a punho, por possibilitar também o contato direto entre a professora colaboradora e a pesquisadora no espaço social da pesquisa.

O processo formativo que ocorre durante o desenvolvimento da pesquisa do tipo colaborativa certamente é uma das principais contribuições para as instituições educativas, possibilitando que os envolvidos na pesquisa, em especial os docentes,

reflitam sobre um aspecto da sua prática de forma a atender suas necessidades de aperfeiçoamento (DESGAGNÉ, 2007).

Com o propósito de garantirmos o processo de formação e de reflexão sobre a prática docente ofertamos à professora P1 uma pasta catalogadora personalizada contendo os textos selecionados para estudo com espaços para que as suas reflexões fossem registradas através da escrita. As sessões de estudo foram realizadas por meio deste instrumento aproximando a professora do objeto de estudo a partir de momentos de reflexões teórico-metodológicas que foram oportunos para responder suas necessidades formativas e para avaliação e possível (re)direcionamento das atividades desenvolvidas pela docente. Detalharemos o trabalho com esta ferramenta denominada de “Lendo e escrevendo: processos de reflexão” na seção 5.

Finalizamos esta subseção ampliando o quadro elaborado por Pereira (2017) sobre o processo de construção da pesquisa:

**Quadro 2:** Processo de construção da pesquisa colaborativa (2)

ETAPAS	PROCEDIMENTOS	ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS UTILIZADAS
<b>Sensibilização dos colaboradores</b>	É o momento em que o pesquisador explica a intenção da pesquisa, informa o que significa colaborar e diz quais as funções de cada colaborador no desenrolar da pesquisa, sendo o seu papel, o de mediar e tomar as decisões mediante diálogo.	Encontro presencial com a equipe pedagógica da escola (Dialogando sobre o trabalho com a Linguagem Escrita).
<b>Negociação dos espaços e tempos</b>	Organizar os encontros, os procedimentos que serão utilizados, o tempo necessário para as reflexões, o material a ser produzido, divulgação, autoria, etc.	Reunião com as professoras/colaboradoras utilizando a plataforma google Meet.
<b>Diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios</b>	É quando os colaboradores discutem as suas necessidades em termos de formação, lacunas que não foram supridas durante a formação inicial docente ou mesmo questões que na sua prática experiencial ainda se mostram sem solução. É organizar o conteúdo para elaborar o planejamento de formação.	Entrevistas semiestruturadas
<b>Sessões de estudos e reflexão das práticas docentes</b>	Execução do processo formativo com ciclos de reflexão, debate, diálogo, ressignificação da prática com escritas reflexivas, narrativas, gravações de aulas e discussão.	Utilização do instrumento formativo: Lendo e escrevendo: processos de reflexão (pasta catalogadora contendo os textos para estudo e espaços para reflexão) Utilização do aplicativo WhatsApp
<b>Produto da Pesquisa</b>	Elaboração do produto da pesquisa	Produto elaborado em forma de minuta, avaliado e validado pela professora/colaboradora.

Fonte: Autora (2022)

Acrescentamos ao quadro a elaboração do produto da pesquisa de forma a atender ao último objetivo específico proposto da investigação: Propor recomendações didático-metodológicas a partir de um projeto de trabalho que

dialogue com a perspectiva discursiva de linguagem para crianças de 4 e 5 anos do grupo da pré-escola. Desta forma, a investigação além de produzir um texto dissertativo, apresentará também um produto a partir do processo de pesquisa.

## 2.6 Análise dos dados

A análise dos dados construídos permite responder o problema proposto pela pesquisa, sendo o momento da “[...] compreensão efetiva e cuidadosa das informações colhidas, a explicitação pelo pesquisador de todo processo de análise [...]” (PEREIRA, 2017, p. 139). Esclarecemos que a análise dos dados foi realizada paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa, para que desta forma nenhuma informação se perdesse.

Tendo em vista um processo de investigação que se desenvolve de forma dialógica em que os envolvidos são seres sociais, históricos e culturais em interação, não consideramos uma análise somente descritiva, mas interpretativa e compreensiva, afinal

“o homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico” (FREITAS, 2002, p. 25).

Por se fundamentar em uma perspectiva vigotskiana, a pesquisa teve por foco não somente a descrição, mas também a explicação, de forma a revelar além do aspecto exterior também o aspecto interior de um fenômeno através da compreensão (FREITAS, 2009). Assim, os sentidos constituídos pelos sujeitos da pesquisa foram considerados a partir das deduções, motivações, apreciações, concordâncias, discordâncias, compreensões, concepções, sentimentos e emoções manifestados.

Interpretação criativa do pesquisador, este é o termo utilizado por Pereira (2017), ao falar sobre a flexibilidade na organização e interpretação das informações. Para o autor o processo investigativo no que se refere as técnicas de análise não deve ser rígido, inflexível, porém, o pesquisador deve manter o rigor nesse momento tão importante da pesquisa.

Para garantir, portanto, o rigor na análise dos dados construídos, utilizamos os passos metodológicos propostos por Pereira (2017). Por ser muito didático, o autor

facilita a sequência de atividades a serem seguidas para realização da análise dos dados qualitativos.

1. Organização das informações a partir das grandes categorias teóricas de estudo;
2. Reorganização das informações a partir das categorias empíricas que surgiram no processo de intervenção;
3. Processo de Interpretação e inferências a partir das categorias teóricas e empíricas que refletem a própria concepção do estudo.

Guiados pelas questões orientadoras da pesquisa fizemos um recorte nos dados construídos e elaboramos um quadro definindo as grandes categorias teóricas de estudo. Neste quadro foram registrados os enunciados das professoras/colaboradoras, incluindo-os em uma das categorias estabelecidas, tendo o cuidado de fazer o registro de forma fiel ao enunciado. A partir dos dados gerados nas entrevistas, nos questionários e nas sessões reflexivas estabelecemos as categorias empíricas de análise que nos ajudaram a interpretar os conteúdos dos enunciados.

Realizar a escrita acadêmica foi um grande desafio, principalmente ao desenvolvermos uma pesquisa do tipo colaborativa. Se tivemos o cuidado de garantir o desenvolvimento do processo investigativo com a participação voluntária e comprometida das professoras, tínhamos também que garantir a escrita de um texto ético “[...] por meio de descrição e análise as mais fiéis possíveis ao contexto original em que a pesquisa foi realizada” (IBIAPINA, 2008, p.103).

Ibiapina (2008) aponta três tipos de narração no processo de apresentação dos relatórios de pesquisas colaborativas: a realista, a processual e a reflexiva. Em nosso texto de análise dos dados fizemos opção pela narração reflexiva, pois a mesma

[...] introduz no texto acadêmico a reflexividade, já que a interpretação do pesquisador é continuamente tanto colocada em comparação com outras interpretações quanto testadas por elas. Nesta perspectiva, o autor explicita de onde e para quem escreve por meio de descrição e análise as mais fiéis possíveis ao contexto original em que a pesquisa foi realizada. Desta forma, o pesquisador detalha como construiu os dados, como analisou as situações observadas, explicita as questões que orientam o escrito, as posições teóricas; reflete sobre os erros e obstáculos encontrados, assumindo o caráter reflexivo do texto escrito, que torna consciente e visível o processo de construção da pesquisa (p. 108 e 109).

Compartilhando desse entendimento salientamos que a enunciação registrada através da escrita na análise dos dados não é exclusiva do pesquisador. Como afirma Bakhtin (2006, p. 79) a enunciação “é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”. Neste sentido, o relatório sobre os dados construídos durante a pesquisa agrega várias vozes, vários pensamentos, concordâncias e discordâncias, entrecruzando vários discursos.

## **2.7 Descrição do Produto da Pesquisa**

A elaboração de um produto educacional é uma das exigências do Mestrado Profissional em Educação que por ser desenvolvido a partir de um processo de investigação deve ter como elemento norteador a relação entre teoria e prática (PEREIRA, 2019).

Como requisito para a obtenção do título de Mestre, o Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) exige a elaboração do produto educacional, que segundo o REGIMENTO nº 04/2019, de 28 de maio de 2019 deve vir como apêndice no texto dissertativo.

Parágrafo Único: A Dissertação deverá conter o produto da pesquisa como Apêndice, assim como deve estar descrito e explicado no corpo do texto dissertativo. Caso, não cumpram essas exigências, a Dissertação deverá ser devolvida para o(a) discente regularizar essa situação, antes da defesa (Art. 23).

Atendendo tais exigências teremos como Produto da pesquisa a elaboração de um Caderno Pedagógico que apresenta um instrumento didático-metodológico com recomendações e estratégias que poderão auxiliar e/ou inspirar as/os professoras/professores em sua prática educativa no que concerne a apropriação da linguagem escrita das crianças da pré-escola da Educação Infantil. Denominado de “Caderno dos Porquês: Instrumento didático-metodológico investigativo em uma perspectiva discursiva para apropriação da linguagem escrita de crianças da Educação Infantil” o produto consiste em uma recomendação didático-metodológica de um percurso investigativo a ser realizado com crianças da pré-escola tendo como ponto de partida da prática pedagógica, as falas e os saberes infantis. Para melhor compreensão do produto na seção 6 o descreveremos com detalhes.

O período pandêmico que vivenciamos gerou algumas limitações em nossa prática de pesquisa, como por exemplo, a aplicabilidade do produto. A realidade em que nos encontrávamos não era a que imaginávamos e nem que gostaríamos que fosse, mas sendo real, era ela que nos oferecia a oportunidade de mobilizarmos o possível de forma criativa e crítica.

Assim, a estratégia didático-metodológica foi apresentada à professora como uma recomendação de trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, o que não significou a apresentação de uma proposta pronta a ser seguida. Acreditando que um trabalho colaborativo tem um potencial transformador, após apresentá-la à docente, garantimos espaços para que a mesma expusesse suas impressões, possibilidades e impossibilidades, fizesse questionamentos e trouxesse sugestões criando oportunidades de trocas.

Concordamos com Desgagné (2007) ao afirmar que

(...) a dimensão colaborativa da pesquisa se deve menos ao fato de os docentes participarem das etapas específicas da dimensão da pesquisa e mais ao fato de os conhecimentos construídos no processo serem o produto de uma constante negociação e mesmo “mediação” que o pesquisador assume entre “prática e teoria” ou “teoria e prática” (p. 28)

Isto posto, garantimos em todo percurso da nossa investigação a colaboração entre professoras e pesquisadora, assim como o diálogo democrático, elementos tão caros à pesquisa do tipo colaborativa.

Na seção a seguir discutiremos sobre as concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem fundamentadas na Teoria histórico-cultural, sobre a qual apoiamos esta pesquisa. Pensar na apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil exige pensar nestas concepções, tendo em vista que são elas que subsidiam as escolhas metodológicas e sustentam a organização do trabalho docente, tendo reflexos na função assumida pelas instituições de Educação Infantil.

### 3 CRIANÇA, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: Situando a Educação Infantil

Mais respeito, eu sou criança!

Prestem atenção no que eu digo,  
pois eu não falo por mal:  
os muito adultos que me perdoem,  
mas infância é sensacional!

Vocês já esqueceram, eu sei.  
Por isso eu vou lhes lembrar:  
Pra que ver por cima do muro,  
se é mais gostoso escalar?  
Pra que perder tempo engordando,  
se é mais gostoso brincar?  
Pra que fazer cara tão séria?  
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente  
é terra o que vêem por trás  
Pra nós, atrás de vocês,  
há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço  
olhem seus próprios narizes:  
Lá no seu tempo de infância  
será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram  
já fugiu de sua lembrança,  
fiquem sabendo o que eu quero:  
Mais respeito, eu sou criança!

(PEDRO BANDEIRA, 2009)

A linguagem poética utilizada por Pedro Bandeira representa esta seção ao trazer uma construção afirmativa da identidade infantil. Adjetivada como “sensacional” a infância é apresentada como período de descobertas, de movimento e de curiosidade. De maneira divertida e simples o autor apresenta como sujeito lírico uma criança que fala de seu comportamento, sentimentos e relações estabelecidas com os adultos. Uma voz infantil ecoa em nossos ouvidos e exige daqueles que aparentemente esqueceram-se da sua infância, respeito pelo ser criança.

A interlocução com o poeta traz a possibilidade de refletirmos sobre como a compreensão do ser criança tem implicações sobre as ações educativas nas instituições de Educação Infantil. Afinal, os professores, quer tenham consciência ou não, organizam o seu fazer orientados por uma concepção de criança, de desenvolvimento e, também do papel da educação e da escola (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017).

Nesta seção temos por objetivo discutir sobre as concepções de criança, aprendizagem e desenvolvimento, assumindo como fundamento os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A compreensão destas concepções é relevante na construção da pesquisa por subsidiarem a perspectiva discursiva de linguagem, a qual defendemos. São estas as concepções que se constituem em categorias de análise para compreensão de como as professoras colaboradoras organizam e desenvolvem as experiências de aprendizagem referentes a linguagem escrita na Educação Infantil.

A seção está organizada em três subseções: Na primeira, fazemos uma breve contextualização histórica sobre a evolução do sentimento de infância, partindo das investigações realizadas pelo historiador Phillipe Àries (2021) e destacando os estudos da Psicologia, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Saúde, História e Educação que têm direcionado a compreensão desta etapa da vida como construção histórica e social.

Na segunda subseção a partir dos estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2019) apresentamos as diferentes concepções de criança que a sociedade contemporânea possui e seus reflexos na organização e função das instituições de Educação Infantil, assim como na construção de experiências de aprendizagem que envolvem a apropriação da linguagem escrita nesta etapa da educação básica.

Considerando que a pesquisa está direcionada a Educação Infantil, evidenciamos na terceira subseção o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade, situando a apropriação da linguagem escrita nesta etapa e trazendo sugestões de experiências de aprendizagem que favoreçam um ambiente discursivo nos espaços de Educação Infantil.

Ao trazermos a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil como objeto de estudo percebemos a necessidade de considerar as especificidades das crianças pequenas, refletindo sobre as formas como se relacionam com o mundo e como apreendem a cultura.

Baptista (2017, p. 6) assinala “[...] que o processo educativo vivenciado na Educação Infantil requer estratégias, métodos, ações pedagógicas diferentes daquelas que ocorrem no Ensino Fundamental”. Para a autora a diferenciação entre as etapas escolares citadas se dá pela especificidade das crianças que vivem a primeira infância e na forma como interagem e se apropriam da cultura historicamente elaborada.

Diante do exposto, nas subseções a seguir discutimos sobre a infância e o ser criança, compreendendo-os como conceitos culturais e socialmente construídos. Tais categorias vêm sofrendo mudanças conceituais significativas que refletem nas propostas e documentos oficiais, e conseqüentemente nas práticas educativas.

### **3.1 Criança e Infância: Concepções em movimento**

No poema “Mais respeito, eu sou criança”, de Pedro Bandeira temos a presença de uma voz infantil que retrata a infância do ponto de vista da criança. Uma criança participativa e cidadã aparece nos versos do poeta, lembrando-nos de que a infância é tempo de ser criança, de descobertas, de experimentar múltiplas maneiras de ser e viver. Crianças como a que o poeta traz que se relacionam com os adultos, que verbalizam seu pensar, que através de suas falas e movimentos se comunicam são facilmente percebidas em nossa sociedade e assim, custa-nos acreditar que essa concepção de criança reconhecida socialmente e percebida como sujeito de direito nem sempre existiu.

Embora não pretendamos fazer uma análise histórica aprofundada sobre a infância, não podemos deixar de fazer referência ao trabalho de grande influência do historiador francês Philippe Àries. Em sua obra “A história social da infância e da família” (2021), o autor a partir de uma análise iconográfica pontua sobre a construção do sentimento de infância na sociedade europeia na Idade Média, apresentando mudanças qualitativas das atitudes dos adultos em relação às crianças.

Àries (idem) retrata a história da infância em um período que o sentimento de infância como é conhecido hoje, não existia. O autor esclarece que tal sentimento não pode ser confundido com afeição pelas crianças e também nos informa que a sua ausência na Idade Média não significava abandono ou desprezo pelas mesmas. Tal sentimento “[...] corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ÀRIES, 2021, p. 99).

A partir da análise da arte iconográfica, o autor observou que no séc. XII não havia representação da infância, o que o levou a defender a possibilidade de não haver um lugar específico para a infância nesse período. Até por volta do século XIII a infância era vista como um período de transição para a vida adulta e a criança não

existia socialmente; o que importava era seu crescimento rápido para participar do mundo do trabalho e das atividades consideradas adultas.

Era bastante comum entre as famílias a perda dos filhos ainda pequenos e isto era visto com muita naturalidade, afinal as crianças poderiam ser substituídas por outras. “Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época” (ibidem, p. 22). Devido às más condições sanitárias e a mortalidade infantil alta, muitas crianças nem conseguiam ultrapassar a primeira infância.

Do séc. XIII ao XVII o sentimento de infância vai sendo construído. Na iconografia religiosa as crianças aparecem com mais frequência nas pinturas e são representadas como anjos, menino Jesus ou Nossa Senhora menina e como crianças nuas. Na iconografia leiga são representadas com a família, brincando ou jogando com seus companheiros, no meio de adultos ou aprendendo um ofício e posteriormente, retratadas sozinhas. Essas mudanças na representação iconográfica são indicativas da evolução do sentimento de infância e das relações estabelecidas entre adultos e crianças e também do sentimento de família (ÀRIES, 2021).

Dois sentimentos antagônicos da infância marcaram o período medieval em dois momentos distintos, trazendo concepções diferentes do ser criança: um proveniente da família e outro dos eclesiásticos, moralistas.

O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das crianças pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes (ÀRIES, 2021, p. 105).

O termo “paparicação” utilizado pelo autor pode ser compreendido como o surgimento de um novo sentimento da infância, em que “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (Ibidem, p. 100). Os moralistas, por sua vez, tornaram-se sensíveis a infância, porém recusaram-se a ver as crianças dessa forma, defendendo a necessidade de disciplina e controle com o objetivo de fazer das crianças, vistas como criaturas divinas, pessoas honradas e homens racionais.

Este segundo sentimento, inspirou a educação, em um momento em que a escola passou a ser a responsável pela aprendizagem. Se antes esta acontecia na convivência das crianças com adultos em tarefas do dia a dia, passou a acontecer na

escola, encarregada pela formação. Posteriormente, esse sentimento também passou para a vida familiar.

De acordo com Áries (2021) no séc. XVII iniciaram-se os primeiros estudos sobre a psicologia infantil com a finalidade de compreender as estruturas cerebrais da criança de forma a contribuir com a área da educação, em especial para compreensão dos modos de aprendizagem nessa etapa da vida.

No século XVIII surgiu um novo elemento que associado a paparicação e a disciplina fizeram a criança assumir um lugar central na família: a preocupação com a higiene e com a saúde física. A partir desse momento, tudo que se referia às crianças tornou-se preocupação dos adultos, tendo por consequência a diminuição dos índices de mortalidade infantil. Tal fato contribuiu para que se desenvolvesse na sociedade o sentimento de família (idem).

O registro realizado por Àries (2021) aponta que o processo de escolarização e o sentimento de família favoreceram a formação do sentimento de infância na sociedade moderna. Apresentando uma cronologia que vai do séc. XII ao séc. XVIII, marcada pela organização das estruturas capitalistas, o autor nos leva a perceber que o sentimento e a valorização da infância aconteceram inseridos em um processo histórico, em uma mudança de ordem societal. Sobre isso, Kramer (1982) esclarece que

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância, é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1982, p. 18).

A conclusão de Kramer (1982) evidencia a importância do trabalho precursor de Àries e sua influência para pesquisadores e cientistas sociais do mundo inteiro, ao trazer um novo ângulo de análise a partir do entrelaçamento entre infância, família e sociedade. Apesar de levantar críticas em relação ao trabalho de Áries (2021) a autora reconhece a relevância de seus estudos principalmente no que se refere ao caráter histórico da infância.

As discussões e pesquisas sobre a infância e o ser criança têm sido realizadas nas mais diversas áreas do conhecimento: Psicologia, Filosofia, Sociologia,

Antropologia, Saúde, História e Educação, o que têm direcionado a compreensão desta etapa da vida como construção histórica e social (KRAMER, 1982; KUHLMANN JR & FERNANDES, 2004; VEIGA, 2004; SARMENTO, 2013).

Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004, p. 13) conceituam a infância como sendo a “concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança [...]”. Segundo os autores os enunciados e sentidos narrados pelos adultos sobre a criança têm contribuído, mas não têm sido suficientes para compreender e definir esta fase da vida.

Diante dessa constatação, Kuhlmann Jr. (2015) na defesa de uma perspectiva de investigação que busca proximidade a visão da criança, esclarece a necessidade de conhecer as representações da infância considerando as crianças concretas e inseridas nas relações sociais. Para o autor essa aproximação é necessária para que a história contada seja uma história da infância e não sobre a infância.

As ideias citadas são ratificadas por Sarmento (2013) ao transferir o conceito de Infância como condição universalista marcada por etapas de desenvolvimento para condição mutável, histórica e socialmente situada. Para esclarecer seu ponto de vista o autor traz alguns aspectos centrais e esclarecedores:

Em primeiro lugar, a infância não é um fato natural, mas uma construção social, ancorada na história e marcada pelo tempo e as condições sociais de existências.

[...] Em segundo lugar, no mesmo plano sincrônico, crianças pertencentes a diferentes grupos culturais são sujeitas a processos socializadores muito variados, determinados por valores sociais, culturais e religiosos distintos, por diferentes formas de inserção societal.

[...] Em terceiro lugar, apesar de a infância ser uma categoria social permanente (Qvortrup, 1991) as mudanças sociais têm uma profunda influência nos processos de “generatividade” (Honnig, 2009), isto é, do estabelecimento das relações entre gerações distintas (p. 133).

As relações entre crianças e adultos têm sido consideradas nas discussões e estudos sobre a infância, reorientando pensamentos e ações de pais, mães, responsáveis, docentes e pesquisadores. Para Veiga (2004) a compreensão dessa relação é importante para que se apreenda a infância em um contexto histórico, indo além de uma percepção evolucionista de etapas da vida.

**Figura 2** - Um novo olhar para a infância



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

A imagem acima faz referência a uma citação de Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004, p. 13) ao apresentarem um novo conceito de infância que surge a partir da Modernidade, contribuindo assim, para que hoje tenhamos um olhar mais cuidadoso para as crianças e suas diferentes infâncias:

A Modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos.

Diante das questões apresentadas é possível perceber a presença de uma diversidade de infâncias e não somente uma infância biologicamente generalizada. Assim, um grande desafio se impõe aos educadores das Instituições de Educação Infantil: compreender a criança não somente baseando-se em fatores biológicos ou psicológicos, mas também como parte de um contexto sócio-histórico. Tal atitude, certamente fará toda a diferença em relação a prática pedagógica e a organização das Instituições educativas para os pequenos.

### **3.2 Concepções de criança e as instituições de Educação Infantil**

No início da seção afirmamos que os processos educativos nas Instituições de Educação Infantil são orientados, em certa medida, pelas concepções de criança e de infância que as/os professoras/professores possuem. Refletir sobre as questões que estão envolvidas no processo de apropriação da Linguagem escrita por parte da criança na Educação Infantil nos remete a compreensão das percepções que a própria sociedade contemporânea possui em relação a criança, tendo em vista que, tais percepções repercutem no contexto das instituições educativas, afinal educar tem implicações sociais.

As concepções de criança que foram se constituindo ao longo da história não seguem uma sequência linear, não são estanques ou isoladas, ao contrário, são concepções que num movimento de aproximação e afastamento no tempo e no espaço têm uma influência direta no trabalho docente na primeira infância. Muitas vezes os educadores servindo-se dessas construções históricas, de diferentes concepções do ser criança, definem suas escolhas teórico-metodológicas, nem sempre conscientes e condizentes com suas práticas.

As escolhas de todo profissional precisam ser conscientes para produzir uma prática situada e crítica. Assim, toda escolha implica assumir determinados referenciais teórico-metodológicos, os quais trazem algumas marcas, dentre as quais, destacamos uma das mais importantes, a concepção de criança. Evidentemente que não é o único elemento determinante, mas entendemos que a forma como se concebe a criança e seus modos de aprender tem implicações diretas nas práticas docentes.

Para compreendermos as concepções de criança atribuídas por parte dos educadores da primeira infância e sua relação com a tomada de decisão no que diz respeito a organização das práticas docentes e, por sua vez, da própria função das instituições de Educação Infantil buscamos a partir desse subtópico, situar essas questões, considerando algumas produções que evidenciam tais relações.

Dahlberg, Moss & Pence (2019) ao discutirem sobre o conceito de qualidade na educação da primeira infância trazem questões de grande utilidade para o nosso estudo, entre elas, as concepções que comumente são construídas sobre a criança pequena:

- Criança como um inocente que precisa de proteção do adulto para não se corromper com o mundo exterior;
- Criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura, vista como ser incompleto, incapaz que deve ser preparado para o futuro, capacitado para ser um adulto;
- Criança como natureza, científica com estágios biológicos;
- Criança como co-construtor de conhecimento, identidade e cultura.

Para os autores tais construções conceituais são produtivas e de grande importância por determinarem as instituições da primeira infância e o trabalho pedagógico que os adultos realizam.

Os estudos desses referidos autores nos servirão de guia para discutirmos as diferentes concepções sobre a criança, bem como seus reflexos na organização e função das Instituições de Educação Infantil. Utilizaremos também as charges produzidas pelo pedagogo, desenhista e pensador italiano Francesco Tonucci que tem se dedicado ao estudo de questões relacionadas à educação das crianças. Sob o pseudônimo Frato, o autor tem publicado uma série de quadrinhos em obras mundialmente conhecidas, discutindo de forma irônica questões relacionadas às crianças, entre elas a vivência escolar.

Por compreendermos que as ideias pedagógicas desenvolvidas no decorrer da história repercutem na organização das práticas educativas bem como das instituições escolares, à medida que os diferentes olhares sobre a criança forem sendo discutidos situaremos nomes significativos da literatura educacional que se preocuparam em traçar propostas educativas para as crianças.

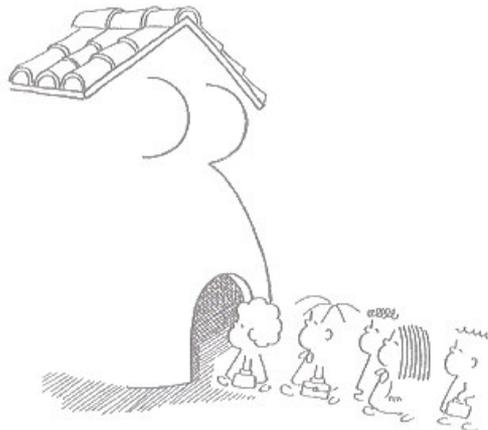
Dentre as concepções citadas por Dahlberg, Moss & Pence (2019), temos a **criança como um inocente que precisa de proteção do adulto para não se corromper com o mundo exterior**. Esta é uma visão romântica de criança e da concepção de infância como tempo de ingenuidade e pureza.

As ideias defendidas por Jean Jacques Rousseau (1712-1772) sobre a natureza da criança incorporam tal conceito e possuem um princípio utópico ao conceituarem a [...] “infância como o período inocente da vida de uma pessoa – os anos dourados – e a crença de que a capacidade de auto regulação e o inato da criança vão buscar a Virtude, a Verdade e a Beleza” (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2019, p. 66).

Nessa mesma vertente de pensamento, destacamos também a concepção de criança de Friederich Froebel (1782-1852), pensador que defendeu a educação escolar para os pequenos, reconhecido como criador dos “kindergartens” (jardins de infância). Suas ideias também convergem para o conceito de criança como inocente. Como o próprio nome da instituição criada sugere, Froebel tinha uma visão idealizada das crianças, considerando-as como flores que inseridas em um jardim precisavam do jardineiro para crescer e florescer. Froebel “considerava a infância a fase mais importante da vida humana, pois a criança teria os germes de toda a bondade e pureza, [...] semente do amanhã e fruto de tudo o que mais puro e bom existe” (STEMMER, 2012, p. 17).

Sabendo que “os significados atribuídos à criança e à infância no período em que surgiram as primeiras instituições de educação infantil marcaram sensivelmente a sua constituição futura” (ibidem), é possível constatar nos dias atuais tal concepção de criança apoiando os fundamentos pedagógicos e orientando o fazer docente em instituições de Educação Infantil, especialmente no que se refere a compreensão do espaço institucional.

**Figura 3** - A creche é uma mãe?



Fonte: TONUCCI (1997, p. 74)

A imagem de Francesco Tonucci ao apresentar a Instituição de Educação Infantil como uma grande mãe que acolhe as crianças vem ilustrar a concepção de Educação Infantil decorrente da compreensão de criança que precisa de proteção para não ser corrompida pela sociedade. De acordo com essa visão essa etapa da educação básica é vista como um momento em que as crianças precisam ser protegidas da violência, da opressão e da exploração. As instituições de Educação

Infantil convertem-se assim, a um redoma, um lugar de proteção, de segurança, responsável por oferecer às crianças um mundo idealizado.

Para Arce (2004) tal concepção tem estado bem presente na atualidade. As crianças têm sido consideradas como detentoras do saber, da bondade e da solidariedade humana, o que a autora denomina “fetichização da infância”. Como reflexo temos uma instituição de Educação Infantil vista como um “paraíso” que serve de refúgio da realidade e garante a pureza dos pequenos. Nela, a natureza infantil passa a ser marcada pela espontaneidade.

Reconhecemos a importância de Rousseau e Froebel no que se refere a centralidade da infância na educação, de forma a enxergar a criança com características próprias, que precisam ser estudadas e respeitadas. Porém, ao adotarmos a Teoria histórico-cultural como referência para o nosso estudo, compreendemos que o desenvolvimento da criança não é um processo espontâneo e natural. Nesse sentido, o ensino se apresenta como fonte de desenvolvimento e a importância das condições de vida, de educação e de intervenção do adulto é evidenciada.

Desta forma, reafirmamos que o desenvolvimento infantil é dependente dos processos educativos e tem origem fundamentalmente cultural e não biológica, por isso as ações docentes não devem basear-se na maturação espontânea das crianças, pelo contrário, devem oferecer condições educativas para esse desenvolvimento, de forma que o cultural supere o natural.

Seguindo este raciocínio e situando a apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil compreendemos que a mesma não acontece de forma espontânea. A escrita e a leitura são ações eminentemente humanas e são constituídas num processo complexo que a criança apreende em seu desenvolvimento; não por si mesma, mas a partir de mediações, de intervenções, assimilações e interações com seus pares e com o ambiente do qual faz parte.

Uma outra concepção é apresentada por Dahlberg, Moss & Pence (2019): **a de criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura, vista como ser incompleto, incapaz que deve ser preparado para o futuro, capacitado para ser um adulto.** Os autores nos esclarecem que

Visto sob este ângulo, a primeira infância é a base do progresso bem-sucedido na vida posterior. É o início de uma jornada de realização, da incompletude da infância para a maturidade e para a condição humana plena da idade adulta, do potencial não-consumado para um recurso humano economicamente produtivo (p. 65).

Esta concepção de criança e infância encoraja os adultos ao apressamento do tempo infantil tendo como consequência o discurso dos Resultados Acadêmicos sustentado pelas notas e testes, antecipando assim, o aprendizado de conteúdos do Ensino Fundamental para a Educação Infantil. Desta forma, o conteúdo e as habilidades acadêmicas tornam-se o ponto-chave da aprendizagem fazendo com que as crianças passem um longo tempo de trabalho sentadas, silenciadas, assistindo “aulas” em tempos curtos e divididos por matérias (ARMSTRONG, 2008).

De acordo com Mello (2009) essa concepção ainda vigora nas instituições de Educação Infantil em nosso país e muitas vezes tem sido sustentada pelos pais ao defenderem a escolarização precoce das crianças. A autora nos explica que

Essa prática de antecipação da escolarização sustenta-se na ideia de que quanto mais cedo a criança se transformar em escolar e quanto mais cedo se apropriar da escrita, maiores suas possibilidades de sucesso na escola e na vida, e maior o progresso tecnológico do país. (p. 22)

**Figura 4 - Na escola o corpo não serve de nada**



Fonte: TONUCCI (1997, p. 110)

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil são vistas como espaços exclusivos da razão, onde mente e corpo são considerados dimensões divergentes, como bem ilustra a imagem acima. Como o saber cognitivo é enfatizado, atividades como a livre expressão, o desenho, o brincar de faz de conta, a dança, a modelagem, a pintura e a construção são consideradas improdutivas (MELLO, 2009).

Como espaços exclusivos da razão, as relações sociais não são consideradas nas Instituições de Educação Infantil, devido a presença de uma hierarquia verticalizada bem estabelecida. Assim, as crianças pouco falam, pouco criam, mais esperam do que agem, mais ouvem do que são ouvidas, ou seja, as crianças são consideradas seres passivos, pois toda centralidade está no professor e nos conteúdos.

Neste sentido, as atividades que envolvem a linguagem escrita são vistas como ações individuais, silenciosas e de repetição em que as crianças são submetidas ao treino de letras e sílabas. A escrita desta forma assume o pódio como linguagem principal e aprendizagem mais importante no ambiente de Educação Infantil, compreendida como código de transcrição da fala e aprendizado perceptivo-motor.

Ao assumirmos como objeto de estudo o processo de apropriação da linguagem escrita em uma perspectiva discursiva, utilizando por base o trabalho precursor de Smolka<sup>9</sup> (2012), enfatizamos a criação de espaços onde o diálogo e a narrativa entre as crianças e os adultos se fazem presentes, garantindo assim, oportunidades de ampliação de conhecimentos e acesso ao patrimônio cultural. Desta forma, a apropriação da linguagem escrita insere-se num processo educativo que tem um caráter mais geral e mais amplo, implicando em um processo de formação humana (TEIXEIRA, ARAÚJO, 2016).

**A criança pequena como natureza, científica com estágios biológicos** é uma outra concepção que os autores Dahlberg, Moss & Pence (2019) apresentam. Proveniente da Psicologia do Desenvolvimento e da Medicina, nela o desenvolvimento é visto como um processo determinado biologicamente e a criança é considerada “um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes” (Ibidem, p. 66).

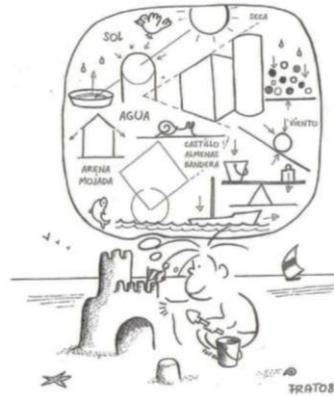
Jean Piaget (1896-1980), biólogo criador de uma epistemologia genética é representante desta concepção. Sua teoria ganhou grande aplicabilidade no campo pedagógico, fazendo com que a premissa: ‘A criança aprende porque se desenvolve’ se constitua como referência para a prática docente nos espaços de Educação Infantil.

---

<sup>9</sup> Ana Luíza Bustamante Smolka publica em 1987 o livro: A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. A obra traz uma proposta inovadora para alfabetização em uma perspectiva discursiva, evidenciando a construção social do conhecimento, as práticas socioculturais e a interação social como indispensáveis para a apropriação da leitura e escrita. Fruto da tese da autora, o livro tornou-se marco para as reflexões acerca das práticas educativas de linguagem escrita.

Uma instituição para os pequenos que considera esta concepção de criança a vê como ser ativo e a coloca como centro do processo educativo, capaz de construir a sua educação intelectual através de uma atividade pessoal, daí a importância das experimentações e de manipulações de material concreto.

**Figura 5 - Sem título**



Fonte: <https://pt.slideshare.net/SaladeHistoria/frato-escuela-y-aprendizaje>

Como bem exemplifica a imagem, à criança deverão ser disponibilizados materiais e ambientes que favoreçam situações significativas e despertem o seu interesse, visto que este e o desenvolvimento psicológico servem de diretrizes para traçar os objetivos educacionais. Desta maneira, o conhecimento é construído em uma orientação de não-diretividade (SANTOS, 2005), cabendo ao professor acompanhar ou seguir o desenvolvimento espontâneo da criança, que ocorre por meio de graduações sucessivas através de estágios.

Se o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal de estágios independente do contexto sociocultural, os fatores internos prevalecem sobre os externos, assim, o desenvolvimento torna-se pré-requisito para a aprendizagem. Tal postulado torna-se justificativa para práticas espontaneístas nas Instituições de Educação Infantil, em que o desenvolvimento da escrita é determinado por mudanças na capacidade lógica da criança.

Para a perspectiva histórico-cultural o processo de desenvolvimento infantil não pode ser visto como algo espontâneo ou vinculado a fases cronológicas. Tal processo é genuinamente educativo e protagonizado pela criança, pela cultura e pelo sujeito mediador. Conclui-se, portanto, que a criança aprende não porque se desenvolve,

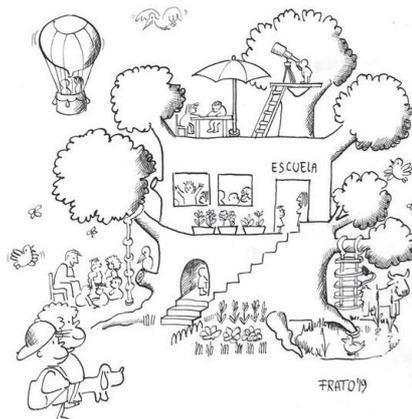
mas se desenvolve porque aprende (VIGOTSKI, 2009). Este é um dos principais postulados defendidos pela teoria histórico-cultural.

Finalmente, Dahlberg, Moss & Pence (2019) trazem a concepção de **criança como co-construtor de conhecimento, identidade e cultura**. Reconhecida como membro da sociedade, não somente no sentido de estar incluída, mas também como alguém que mantém relacionamento ativo com o mundo, a criança pequena o incorpora, sendo influenciada por ele e construindo significados a partir dele.

Os autores trazem como exemplo desta Instituição a experiência italiana de Reggio Emília<sup>10</sup> cuja pedagogia conhecida como Pedagogia dos relacionamentos ou Pedagogia da infância concebe a comunicação e os relacionamentos como geradores de aprendizagem. Nesta instituição cabe ao professor a organização dos espaços para que as crianças possam vivenciar experiências significativas. Esta visão de desenvolvimento do trabalho pedagógico tem predominado na Educação Infantil, seduzindo muitos educadores e influenciando na organização e no funcionamento das Instituições (PRADO & AZEVEDO, 2012).

A imagem a seguir faz referência a uma instituição educativa que tem como orientação esta concepção de criança:

**Figura 6 - Una escuela para el 2050:  
Contacto con la naturaleza, juego, autonomía, investigación**



Fonte: <https://ar.pinterest.com/pin/549579960783246987/>

<sup>10</sup> Após o término da Segunda Guerra Mundial, os moradores da província italiana Reggio Emilia, decidiram inaugurar uma nova fase com a construção participativa e solidária de uma escola. A proposta pedagógica foi elaborada pelo pedagogo e professor italiano Loris Malaguzzi (1920-1994) tendo como referência duas teorias principais: a Pedagogia da Escuta e a Teoria das Cem Linguagens. Recebendo o mesmo nome da província onde foi construída, a escola tem como eixo central a prática da documentação pedagógica e a valorização da liberdade das crianças se expressarem de diferentes formas.

Convém evidenciar que as ideias pedagógicas da escola Reggio Emilia coadunam parcialmente com o referencial teórico assumido na construção da pesquisa. A perspectiva anunciada por Rinaldi (2014, p. 28) descreve a influência do psicólogo Vigotski na abordagem pedagógica da escola. As proposições destacadas pela autora sobre o processo de aprendizagem são acolhidas em nosso trabalho.

[...] o aprendizado das crianças se dá por meio de inter-relações, situando-se assim num contexto sociocultural, o que requer a construção de um ambiente que permita a interdependência e interação. Desse modo, vieram a adotar uma perspectiva social construtora, na qual o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção de significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como construtores do conhecimento e da cultura. Tal perspectiva permitiu aos educadores de Reggio Emilia abrirem-se para os preciosos insights sobre o psicólogo russo Lev Vygotsky (RINALDI, 2014, p. 28).

As experiências italianas de Reggio Emilia conquistaram o cenário da Educação Infantil brasileira, tornando-se referências para construção de uma identidade para essa etapa da Educação Básica. Devido a adoção de tal pedagogia, atualmente há uma difusão da perspectiva antiescolar na Educação Infantil, principalmente na escola pública, em que palavras como “ensino”, “transmissão”, “aluno” e “escola” são censuradas. Um ambiente de desescolarização tem sido criado e conseqüentemente a Educação Infantil tem sido concebida muitas vezes em oposição ao Ensino Fundamental (ARCE, 2004).

Ao denominar tais ideias de “pedagogia antiescolar”, Arce (ibidem, p. 156) a define como um “movimento por constituição de uma nova pedagogia, que cortaria definitivamente os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimento às crianças”. Com relação a resistência a considerá-la educação escolar Saviani (2012, p. 71) explica que sua origem está

[...] na incompreensão (ou subestimação) dos processos de apropriação sistematizada dos múltiplos elementos culturais, cujo desenvolvimento requer o papel mediador da escola. Ou em uma visão estereotipada de escola, amorfa e sem vida, formada a partir de exemplos negativos que, lamentavelmente, têm se multiplicado nos últimos tempos.

Diante do exposto pactuamos com uma identidade própria para a Educação Infantil, porém, acreditamos que não é considerando-a antiescolar que tal identidade será firmada, mas “[...] a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina

— as crianças e sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam” (BAPTISTA, 2010, p. 1-2).

Nesta compreensão, daremos continuidade à discussão sobre a concepção de criança e seus reflexos na organização e no trabalho docente nas Instituições de Educação Infantil, apresentando no próximo subtópico desta seção a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, uma das bases de sustentação do nosso trabalho, que nos leva a compreensão da criança e seu desenvolvimento contribuindo para atuação das/dos professoras/professores nessa etapa da educação básica.

### **3.3 A criança e seu desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural**

Na terceira estrofe do poema de Pedro Bandeira (2009, p. 09) a criança apresentada como eu-lírico percebe o olhar dos adultos em relação a ela da seguinte forma: “Se vocês olham pra gente é terra o que veem por trás...”. Esse trecho revela a impossibilidade de compreender a criança a partir de uma visão adultocêntrica, ou seja, enxergando-a como aquela que apenas precisa reproduzir o mundo “dos grandes” com suas normas e valores, vendo-a como um ser inferior e que está vivendo uma fase de transição.

Essa visão adultocêntrica impossibilita a compreensão da criança como um ator social que interage com seus pares e com os adultos e que produz cultura, como alguém que dá sentido ao mundo de uma forma bem diferente do adulto (OLIVEIRA & TEBET, 2010).

A Teoria Histórico-Cultural desafia as concepções de criança e de educação e, por sua vez, de escola da infância enfrentando assim, uma visão adultocêntrica que tende a caracterizar a criança sempre por meio das negatividades (MELLO, 2015). Acreditamos que modelos de instituições que se baseiam no espontaneísmo ou em uma aprendizagem mecânica em que as crianças são sujeitos passivos podem ser superados a partir dos preceitos dessa Teoria. Em nossa investigação os seus pressupostos teóricos subsidiam as discussões sobre as concepções de criança, aprendizagem, desenvolvimento e de linguagem escrita.

A Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vigotski<sup>11</sup> (1896-1934) e seus colaboradores Leontiev<sup>12</sup> (1904-1979) e Luria<sup>13</sup> (1902-1977) contribui para uma nova compreensão sobre a criança, fazendo a crítica às perspectivas alicerçadas no modelo biológico de desenvolvimento e assumindo uma posição fundada em uma Psicologia do desenvolvimento histórico-social do homem.

Vigotski faleceu há mais de oitenta anos e seus escritos nos impressionam por serem tão contemporâneos. O autor em suas obras, no início do séc. XX já criticava a concepção naturalizante do desenvolvimento que ainda se faz presente nos ambientes educacionais, a qual anuncia que “a criança é um pequeno adulto, ou seja, é um ser que, em seu estado embrionário, em proporções pequenas, já contém o que está desenvolvido em proporções maiores no adulto” (VIGOTSKI, 2018, p. 33). Segundo o autor, essa perspectiva leva a negação do próprio desenvolvimento, já que tudo está dado desde o início.

Uma outra concepção criticada por Vigotski (ibidem) e também presente nos espaços educacionais é a de desenvolvimento como processo externo que sofre influência do meio. Essa também é uma perspectiva que nega o próprio desenvolvimento, pois “o substitui pelo simples acúmulo da experiência, pelo simples reflexo das influências do meio e não pelo processo de movimento interno da criança” (ibidem, p.34).

Para Vigotski (2018) tais teorias geram o mesmo resultado, pois

Em sua essência, não resolvem, mas aniquilam o problema do desenvolvimento. Como diziam antigamente, não desatam, mas cortam o nó. Tanto numa quanto na outra, apesar de uma ver tudo na criança e negar qualquer influência do meio sobre ela e a outra ver tudo no meio e negar qualquer significado na própria criança, o resultado conduz ao mesmo ponto, à negação do desenvolvimento. Uma o substitui pela realização das inclinações que estão embrionariamente dadas, e a outra, pelo simples acúmulo da experiência. Como já disse, lá e cá está ausente o mais importante, aquilo sem o que não se pode tratar de desenvolvimento. É exatamente lá e cá que está ausente a ideia de que a base do desenvolvimento é o surgimento do novo (p. 35).

---

<sup>11</sup> Lev S. Vigotski (1896-1934) foi um psicólogo russo de singular contribuição para a compreensão da natureza humana e seu desenvolvimento. Foi pioneiro nos estudos sobre o desenvolvimento intelectual das crianças, compreendendo a importante função das interações sociais e condições de vida.

<sup>12</sup>Alexei N. Leontiev (1903-1979) foi um dos mais importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vigotski. Uma de suas principais preocupações foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, defendendo a sua natureza sócio-histórica.

<sup>13</sup> Alexander R. Luria (1902-1977). Seguindo as linhas de pensamento de Vigotski, o neuropsicólogo russo desenvolveu estudos sobre a memória, linguagem e sobre o desenvolvimento cognitivo que ainda hoje continuam despertando atenção e interesse.

Ao trazer um novo conceito de desenvolvimento Vigotski (2018) destaca o elemento do **surgimento do novo**, defendendo-o como processo de formação da personalidade. Nas palavras do autor

desenvolvimento é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de **novas** qualidades, **novas** especificidades, **novos** traços e formações características do homem” (p. 35, grifo nosso).

Nesta compreensão, o processo de desenvolvimento torna-se um processo de humanização em que as crianças reproduzem e incorporam as capacidades, habilidades e aptidões humanas. Tal processo acontece pela apropriação da cultura sendo mediado por instrumentos culturais objetivos/materiais como o uso de objetos, ou instrumentos subjetivos/imateriais, como os conceitos, as relações, as interações e os parceiros mais experientes (VIGOTSKI, 2018).

Como instrumento cultural objetivo a importância da linguagem escrita é evidenciada, pois no processo de sua apropriação o psiquismo humano vai se desenvolvendo, produzindo grandes transformações na relação das crianças com o mundo.

Os postulados do referido autor não negam os aspectos biológicos, pelo contrário, os reconhecem como importantes, porém insuficientes para promover o desenvolvimento psíquico, já que este “não resulta nem do polo sujeito nem do polo objeto (condições sociais de vida), mas da natureza e da qualidade das mediações interpostas entre ambos” (MARTINS, 2016, p. 21), ou seja, o surgimento do novo advém das relações sociais, que permitem a cada indivíduo se apropriar da humanidade produzida ao longo do tempo.

Esse novo sentido atribuído ao desenvolvimento vem esclarecer que não é a natureza que o guia, mas as condições histórico-culturais. Ao divergir e problematizar o aspecto naturalizante do desenvolvimento a teoria histórico-cultural defende que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele, provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Entendemos desta forma, que o desenvolvimento infantil é concebido na Teoria Histórico-Cultural como um fenômeno histórico que não é determinado por leis naturais e universais, mas encontra-se ligado às condições objetivas da vida social.

Desta forma, o conhecimento como suporte do desenvolvimento psíquico é socialmente construído nas e pelas relações humanas.

Nessa perspectiva

tudo o que a criança vive, experiencia ou faz é responsável por formar funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções (MELLO, 2015, p. 5).

A infância, portanto, é o tempo da formação da personalidade, do desenvolvimento das qualidades humanas. É nesta fase que a criança vai se constituindo como sujeito social ativo, fazendo parte de um meio que não é externo para ela. Para Vigotski (1996, p. 382) “a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social”.

Neste meio do qual faz parte, a criança a partir das interações humanas aprende e assim, se desenvolve. Como afirma Leontiev (2017), a criança aprende a conviver socialmente, a utilizar-se dos objetos criados historicamente em sua relação com os outros homens. Desta forma, ela reproduz as capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos da cultura.

Sendo a linguagem escrita uma criação da humanidade não adquirida de forma espontânea, a escola torna-se lugar privilegiado para a sua apropriação, pois na convivência com o outro, participando ativamente da vida social, a criança vai aprendendo a sua prática e suas funções, assimilando novos conhecimentos e desenvolvendo novas formações, como a função simbólica da consciência, o controle da vontade, a percepção, a memória, a imaginação e a linguagem.

“Para a perspectiva Histórico-cultural, o desenvolvimento humano é uma possibilidade, pois depende das experiências – das vivências, das aprendizagens – que as gerações mais velhas propõem para as novas gerações” (TEIXEIRA & BARCA, 2017, P. 33). Inicialmente esse processo acontece no plano social e posteriormente no individual, ou seja, é um processo que parte das vivências entre as pessoas para depois ser internalizado pelo aprendiz. “Isso se aplica a todas as funções psicológicas superiores: à fala, ao pensamento, à memória, ao afeto, à imaginação” (ibidem).

Em sintonia com essas ideias Mello (2015) explicita como acontece o processo de aprendizagem da criança que surge a princípio como categoria interpsíquica e depois como categoria intrapsíquica:

Esse processo se inicia na criança desde que nasce, quando começa a estabelecer algum tipo de relação com o mundo que a cerca e começa, assim, a formar para si necessidades culturais – como gostar de ouvir a voz do adulto que cuida dela. Mais tarde, vai gostar de pegar os objetos que os adultos aproximam dela. E um tempo depois, vai imitar as ações dos adultos e procurar aprender a usar os objetos que eles utilizam e procurar agir como os adultos agem. Esse processo em que, pouco a pouco, vai percebendo o mundo ao redor e seu funcionamento é um processo de aprendizagem. A partir do que apreende e aprende, a criança vai formando sua consciência, isto é, vai formando uma compreensão do mundo e vai formando a si mesma como personalidade (p. 04).

Um pressuposto orientador da Teoria Histórico Cultural é vislumbrado a partir desta citação: a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento. A interdependência entre esses elementos se dá pela ação da aprendizagem na ativação do processo de desenvolvimento, por ser aquela [...] “um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2017, p. 115).

Reafirmamos, portanto, a instituição de educação infantil como local importante para o desenvolvimento das crianças, onde a ação educativa bem organizada e intencional contribui de forma positiva para a formação da personalidade infantil. Para tanto, três elementos são de extrema importância no processo educativo: a cultura, os adultos e a ação das crianças (MELLO, 2015).

Nesse sentido, o desenvolvimento da criança é resultado da apropriação da cultura, compreendida como todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. Sua apropriação demanda a mediação do adulto, ensinando às gerações mais novas a utilizá-los. Assim, gradualmente o funcionamento psíquico elementar de origem biológica das crianças se complexifica e caminha em direção ao surgimento do novo, da formação das funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural.

Nesse processo o professor é visto como educador que possui intencionalidades, como profissional capaz de garantir um ensino que contribua para o processo de desenvolvimento da criança. Para isso, deve ser aquele que conhece o nível de desenvolvimento que a criança se encontra, de forma a planejar ações para que novos elementos sejam introduzidos.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal nos ajuda a entender a dinâmica interna do desenvolvimento sendo de relevante importância para que o professor possa direcionar sua prática de forma a estimular o desenvolvimento infantil.

Segundo Vigotski (2017, p. 111) “tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem [...]”.

O nível de desenvolvimento efetivo/real está relacionado ao que a criança consegue realizar sozinha como resultado de um processo de desenvolvimento já alcançado. Já aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha e precisa do auxílio dos adultos para realizar chama-se zona de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento proximal/iminente é definida como a distância entre estes dois níveis e é nela que deve incidir a ação educativa, de forma a considerar não somente o aprendizado que já se efetivou, mas também os que estão em processo de formação, auxiliando em sua efetivação.

A compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal/iminente auxilia na organização do fazer docente nas instituições de Educação Infantil de forma a valorizar a ação compartilhada entre crianças e adultos e entre as crianças e seus pares, permitindo assim, que todos envolvidos no processo educativo se superem, tornando-se ativos e autônomos no processo de humanização (TEIXEIRA & BARCA, 2017).

O entendimento das zonas de desenvolvimento favorece um equilíbrio nas práticas docentes relacionadas ao processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças pequenas. Questionamentos como: O que as crianças conseguem fazer sozinhas? O que desejamos que elas consigam fazer sozinhas? Se elas não conseguem fazer sozinhas como o professor pode mediar tal conhecimento? devem acompanhar a ação docente, de forma a não haver a negação do contato das crianças com a linguagem escrita e nem aceleração nesse aprendizado.

A Teoria Histórico-Cultural propõe uma periodização do desenvolvimento a partir de uma análise das mudanças internas humanas. A periodização proposta não deve ser considerada como fases que se constituem de forma natural, ou seja, determinadas geneticamente, mas como meio de auxiliar na identificação de períodos a partir da atividade da criança de forma a tornar mais claro o seu nível de desenvolvimento real, trazendo possibilidades ao professor de compreender melhor o processo de desenvolvimento infantil, orientando sua prática pedagógica de acordo com este processo, de acordo com as possibilidades infantis.

Nesse sentido, compreender a periodização do desenvolvimento nos leva a perceber como acontece a formação das funções psíquicas superiores, como se

formam as complexas formas culturais do comportamento humano e como a linguagem escrita, vista como complexo sistema cultural, quando assimilada, origina processos psíquicos superiores da cultura humana.

O conhecimento sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é um importante instrumento para uma atuação docente que tem por objetivo a humanização e uma educação desenvolvente. É através dessa compreensão que a apropriação da linguagem escrita passa a ser vista também como processo com raízes na formação cultural do psiquismo.

Inferimos assim, que as/os professoras/professores da Educação Infantil precisam garantir experiências que vão além de atividades mecânicas, com foco em habilidades motoras, já que o processo de apropriação da linguagem escrita é capaz de promover o desenvolvimento de funções cognitivas bem mais complexas, como o pensamento, a linguagem, a memória, a atenção e a criatividade, funções que serão a base para a aquisição da escrita na etapa posterior de educação (MELLO, 2010b).

### 3.3.1 A periodização do desenvolvimento

Nesta subseção discutiremos de forma breve cada período do desenvolvimento para que, assim possamos melhor compreender e organizar as ações docentes direcionadas ao processo de apropriação da linguagem escrita de crianças que se encontram na pré-escola em Instituições de Educação Infantil.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre de formas diferentes nas diversas fases da vida, e isto se dá por meio de uma atividade principal, que é responsável por suprir as necessidades em cada um dos estágios do desenvolvimento.

Tal assertiva nos leva a compreensão de que em cada etapa da vida, a criança aprende por meio de atividades que fazem sentido para ela, existindo assim, “uma forma específica por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo, e atribui significado e sentido ao que vê e vive” (MELLO, 2007, p. 96)

Segundo Leontiev (2017) existem atividades que têm papel decisivo na promoção do desenvolvimento psíquico, por isso são denominadas de atividades principais. Elas se constituem como guia em um determinado estágio e são de grande importância para o desenvolvimento posterior do indivíduo.

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um certo estágio de desenvolvimento (p. 63).

A atividade é um elo que faz mediação entre dois polos: **o sujeito e o objeto**. Ela é o modo, mas também o meio pelo qual as pessoas se relacionam com a realidade (ARCE & MARTINS, 2007). Nessa relação do sujeito com a realidade as emoções e os sentimentos se fazem presentes, sendo considerados tipos especiais de experiências psíquicas. Desta forma, a atividade é uma síntese de aspectos afetivo-motivacionais e intelectuais (MARSIGLIA, 2011).

“Para sabermos se um processo pode ser denominado atividade é necessário averiguar o que ele representa para o sujeito” (LEONTIEV, 2017, p. 68), pois nem toda ação é considerada atividade. Para que a criança se desenvolva torna-se necessário a realização de ações que façam sentido para ela, desta forma, haverá interesse, atenção e motivação para a realização do que está sendo proposto.

É importante aqui esclarecer que quando falamos em atividade guia não estamos fazendo referência às tarefas que são desenvolvidas em sala de aula pelo professor, mas sim as atividades realizadas pelas crianças que incidem em seu desenvolvimento, fazendo o novo surgir. Por exemplo, uma/um professora/professor de Educação Infantil com o objetivo de trabalhar com o Sistema Monetário, organiza juntamente com as crianças um espaço de venda de produtos oportunizando pagamentos com cédulas e moedas. A proposição da/do professora/professor é caracterizada como **tarefa** capaz de proporcionar o desenvolvimento da criança a partir do uso do sistema monetário com a sua devida função em uma **atividade** de jogo protagonizado.

Ainda de acordo com o exemplo citado tal tarefa proposta pelo professor precisa corresponder a etapa de desenvolvimento das crianças com as quais ele trabalha. Certamente, a tarefa proposta não será adequada a uma criança de 2 anos que se relaciona com o mundo ao seu redor de forma instrumental manipulatória.

Assim, acreditamos que é de extrema necessidade a compreensão por parte das/dos professoras/professores do processo pelo qual as atividades-guia promovem o desenvolvimento das novas formações psíquicas, que não acontecerá sem a sua mediação. Ou seja, as/os professoras/professores como parceiros mais experientes são responsáveis por evidenciar as necessidades das crianças em suas práticas

educativas, propondo o que lhes seja realmente importante de acordo com cada período, de forma a levá-las ao maior nível de seu desenvolvimento psíquico.

Cabe as/aos professoras/professores a criação de situações desafiadoras desenvolvendo nas crianças o gosto pela linguagem escrita, desde a Educação Infantil. A compreensão de que em cada período existe uma atividade que guia o desenvolvimento das crianças serve de auxílio em termos do planejamento da prática pedagógica nesta etapa.

Martins, Abrantes & Facci (2016) com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural apresentam os seguintes períodos do desenvolvimento: Primeira infância, Infância, Adolescência, Idade Adulta e Velhice. A cada período, no decorrer do desenvolvimento é possível relacionar as atividades-guia que o impulsiona. Os autores ampliam a periodização proposta pelo teórico Elkonin<sup>14</sup> (1904-1984): Primeira Infância, Infância e Adolescência, acrescentando uma análise sobre as atividades-guia relacionadas à Idade Adulta e Velhice.

Considerando que a pesquisa está direcionada a primeira etapa da Educação Básica, evidenciaremos o desenvolvimento das crianças do primeiro ano aos 5 anos de idade, destacando suas atividades-guia, as novas formações esperadas e o desenvolvimento da linguagem, categoria tão cara a nossa pesquisa.

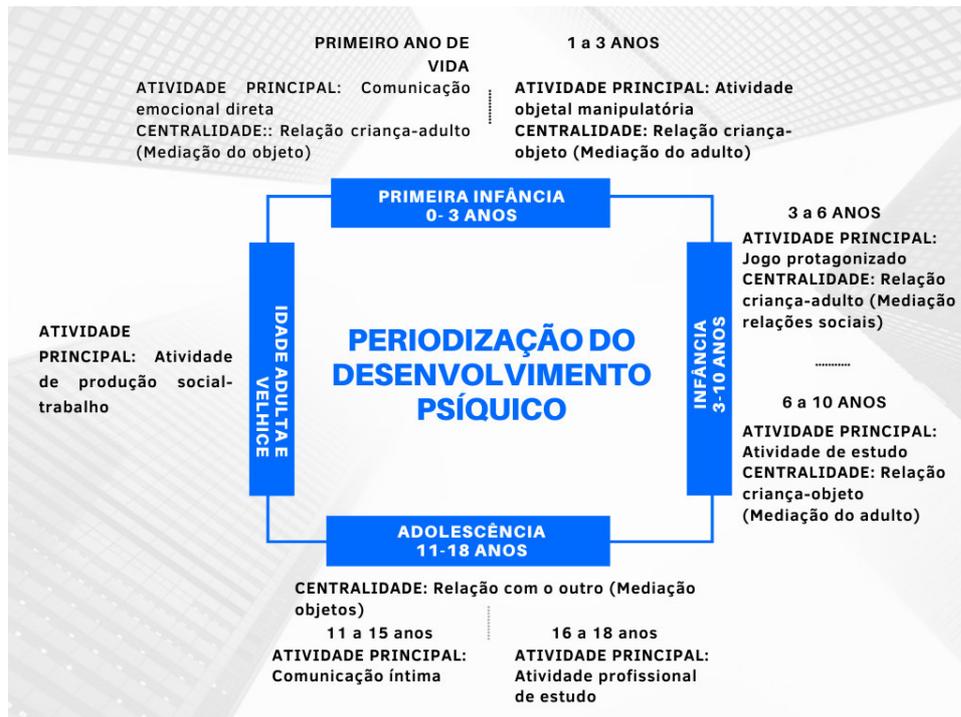
Na imagem a seguir sintetizamos os períodos de desenvolvimento, suas divisões e suas respectivas atividades dominantes. Observa-se que cada estágio do desenvolvimento caracteriza-se por um sistema de funções psicológicas interdependentes, no qual certas funções (percepção, memória ou pensamento, imaginação, etc.) desempenham um papel principal; assim, uma nova estrutura psíquica global vai sendo produzida pela primeira vez a cada idade, o que foi denominado por Vigotski (1996) de novas formações.

A seguir apresentamos de forma sistematizada a periodização do desenvolvimento psíquico tendo por base a Teoria histórico-cultural. Devido a pesquisa ser desenvolvida na Educação Infantil enfatizaremos as fases de 1 a 6 anos de idade.

---

<sup>14</sup> Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) foi um importante psicólogo soviético especialista nas áreas de pedagogia e psicologia infantil. Discípulo de Vigotski, assumiu a Teoria histórico-cultural nas pesquisas que desenvolveu. Realizou pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, psicologia da brincadeira infantil, desenvolvimento da linguagem e do pensamento em crianças, atividade de estudo e periodização do desenvolvimento humano.

**Figura 7 – Periodização do desenvolvimento**



FONTE: Elaboração da autora<sup>15</sup>

No primeiro ano de vida a atividade-guia é a **comunicação emocional direta**, pois é nessa fase que surge a primeira forma de relacionamento social da criança, que devido suas limitações depende do adulto em suas relações com a realidade. Em razão de ser biologicamente dependente em suas funções vitais, o adulto como primeiro guia da criança a ela apresenta o mundo: oferecendo alimento, cuidando da sua higiene, realizando sua locomoção no ambiente, dando os primeiros brinquedos e os objetos do dia a dia e ensinando a língua falada.

“Em outras palavras, a vida do bebê realiza-se por meio das condições organizadas pelo adulto, que se interpõe entre ele e os objetos sociais, cumprindo com a função de conteúdo central de sua atividade” (CHEROGLU & MAGALHÃES, 2016, p. 102).

Interagindo com os adultos a criança imita suas ações e sente a necessidade de comunicação, desenvolvendo assim uma compreensão elementar da linguagem, que a direciona à pronúncia de suas primeiras palavras, capacidade fundamental para o seu desenvolvimento.

<sup>15</sup> Sistematização feita com base na periodização proposta por MARTINS, ABRANTES & FACCI (2016)

Observa-se, portanto, que o comportamento da criança está entrançado com o fator social e o seu contato com a realidade é socialmente mediado pelos adultos, com quem se comunica através de choro, gritos, balbucios ou até mesmo de forma silenciosa, o que Vigotski (1996) denomina de comunicação emocional. Assim “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (ibidem, p. 286).

A percepção é a primeira função que se forma na criança, é o processo psíquico em destaque nesta fase que vai se desenvolvendo à medida que através de laços afetivos se relaciona com o adulto. De acordo com Leontiev (2017, p. 87) “até os 3 ou 4 meses a criança é uma espécie de cego mental e não percebe o mundo exterior sob qualquer forma distinta”. Antecedendo a percepção das estruturas, a criança vai percebendo a cor e as manchas coloridas descontínuas, e logo depois, vultos e formas. “Essa é uma das mais importantes condições para o organismo, a adaptação com a qual seria impossível qualquer progresso interior” (Ibidem).

Por volta do sexto mês, a atenção do bebê começa a ser direcionada aos objetos que estão ao seu redor e como consequência a comunicação emocional direta passa a ser mediada por eles. Os adultos como parceiros na exploração sensorial organizam os objetos disponibilizando-os à criança contribuindo, desta forma, para a ampliação e diversificação de sua comunicação a partir do diálogo estabelecido. Assim, auxiliam a criança em suas descobertas, proporcionando diferentes aprendizagens a partir da apresentação dos objetos da cultura fazendo a criança ingressar num período de interesse ativo, momento em que vai nascendo a possibilidade de uma nova atividade.

A discussão apresentada sobre a atividade guia comunicação emocional direta vem evidenciar a importância da linguagem na constituição do ser humano. Nascemos, crescemos, aprendemos e vivemos cercados de linguagem por todos os lados. Um pensamento de Mikhail Bakhtin (2006) assumido em nossa pesquisa como concepção de linguagem, nos esclarece como as relações sociais mediadas pela linguagem desde a mais tenra idade contribuem para o processo de humanização da criança.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada: eles penetram na corrente de comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (p. 108).

Lazaretti (2011) com base na teoria histórico cultural a partir dos estudos do psicólogo Elkonin, ao descrever as conquistas do primeiro ano de vida evidencia como as mais importantes: o andar, a compreensão e assimilação primária da linguagem e de maneira mais intensa o desenvolvimento da atividade objetual manipulatória.

No período de desenvolvimento infantil em que a criança tem por atividade-guia a comunicação emocional direta é de extrema importância a mediação do adulto ou de uma pessoa mais experiente pois é nesta fase que a criança começa a receber as primeiras informações a partir de práticas de comunicação. À medida que a criança passa a interagir com o mundo a sua ação comunicativa evolui e se amplia.

Do exposto, torna-se importante nesta fase do desenvolvimento conversar com o bebê durante a higiene, as refeições, dizendo o que está realizando. Não entregar o objeto prontamente quando a criança apontar, dizer o nome, incentivar a fala, assim como cantar cantigas de roda, canções de ninar e fazer pequenas leituras com utilização de livros com imagens coloridas e vivas e dialogar constantemente com o bebê.

As instituições de Educação Infantil desta forma, ao atender crianças muito pequenas devem ser ambientes ricos em linguagem para desta forma, estimular a fala, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Experiências ricas com conversas, leitura, interação e música certamente irão favorecer um ambiente discursivo em que a dimensão afetiva se fará presente.

**Figura 8 – Mediação (Atividade guia comunicação emocional direta)**



Fonte: Compilação da autora<sup>16</sup>

De acordo com a BNCC (2018, p. 38) “desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com quem interagem” e fazem isso primeiramente com seu corpo, com o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais. E assim, vão ampliando e enriquecendo o seu vocabulário, sua compreensão e se apropriando da língua materna.

Com a maturação do seu organismo, o sentar e o andar possibilitam à criança uma exploração com maior riqueza do mundo que a rodeia. Se antes, a manipulação era primária, passa a ser uma atividade que a criança começa a compreender o significado e o uso social dos objetos, momento em que a atividade principal se altera, tornando-se a **objetal-instrumental operatória**.

Vigotski (1996) sustenta que na fase de 1 a 3 anos de idade, o pensamento da criança é manifesto de forma visual direta, por isso, necessita da presença dos objetos para o estabelecimento de relações com os mesmos. É nesta fase que a esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança é desenvolvida, pois seu interesse

<sup>16</sup> Montagem a partir de imagens coletadas via google.com.br

agora já não se volta somente para a manipulação dos objetos, mas também para os modos socialmente elaborados de ações com os mesmos. É a atividade na relação criança e objeto social.

Nesse período embora a criança se relacione com os objetos e a eles direcionam sua máxima atenção, os adultos continuam sendo importantes mediadores. Lazaretti (2011) denomina de esteio a relação entre criança-adulto nesta fase. Assim, a função do adulto é o de suporte, de amparo, de apoio de forma que a criança compreenda como os objetos cotidianos são utilizados e conseqüentemente assimile as regras do comportamento social.

Com o aprimoramento das habilidades sensório-motoras, nas manipulações com os objetos e brinquedos em atividade conjunta com os adultos as crianças vão aprendendo as ações planejadas e designadas pela sociedade aos objetos de uso cotidiano (ibidem, p. 172).

Se o adulto tem a função de oferecer meios/instrumentos para que as crianças se apropriem e assimilem o uso dos objetos, esta é uma fase de extrema importância para a apropriação da linguagem escrita. É a fase em que as/os professoras/professores devem proporcionar as crianças a observação e manipulação de diferentes textos, devem contar histórias favorecendo a familiaridade com os livros, apresentar poesias, parlendas e cantigas de roda para que as crianças repitam e memorizem e favorecer experiências em que as crianças conheçam e manipulem diferentes instrumentos e suportes de escrita.

Ao considerar a apropriação da escrita como processo histórico e unificado de desenvolvimento Vigotski (2009) ao falar sobre a pré-história da escrita compara o gesto da criança nesta fase a uma pequena semente que contém um futuro carvalho. Ou seja, o gesto da criança é visto como signo visual que contém a futura escrita da criança.

É nesta fase em que os gestos se ligam a origem dos signos escritos e as crianças começam a realizar seus primeiros rabiscos que advém da compreensão do uso dos instrumentos de escrita e assimilação do comportamento social, cabendo ao professor, portanto, ampliar a experiência das crianças com o desenho. A frequência de tal atividade será responsável pelo enriquecimento do repertório de linhas, formas e cores nas produções das crianças, favorecendo um controle maior dos movimentos a partir dos usos dos materiais e assim, os pequenos serão capazes de realizar progressivamente garatujas mais coordenadas (TSUHAKO, 2017).

Por volta dos dois anos de idade uma grande transformação acontece devido a aquisição e o aperfeiçoamento da linguagem, nova formação em destaque nesta fase da primeira infância. A relação da criança com as pessoas e com o mundo é modificada devido à linguagem e sua percepção vai sendo reorganizada, pois antes era sem palavras e aos poucos vai se tornando verbal, semântica (LAZARETTI, 2011). A aquisição e o desenvolvimento da linguagem, é que conduzirão à criança ao pensamento teórico, como bem explica Arce, Silva & Varotto:

Nesse período, na medida em que a criança é possibilitada à exploração do mundo por meio da manipulação objetal, inicia-se um processo de constituição do pensamento teórico e, ao mesmo tempo, de utilização da linguagem de forma cada vez mais elaborada. A linguagem, torna-se um meio real de comunicação para a criança pequena, ela a utiliza, cada vez mais, para tentar transmitir ao outro informações importantes sobre si e sua atividade (2011, p. 35).

As autoras destacam que nesta fase a criança percebe a linguagem como instrumento de comunicação, porém, quanto mais ela aprende e conhece sobre os objetos culturais a linguagem passa a ser vista também como instrumento de conhecimento. Devido a importância da linguagem no desenvolvimento do psiquismo, Luria (2010, p. 25) destaca o seu papel, sustentando que:

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento: ela repensa as relações entre os objetos os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias efetivas, as quais se tornam, através da linguagem emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma organização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana.

Percebemos, portanto, que o desenvolvimento da linguagem nesta fase possui um papel de grande importância para a formação das funções psíquicas, pois à sua aquisição proporciona a evolução da percepção, da memória, do pensamento e da conduta voluntária.

Em relação a linguagem escrita, reafirmamos o que foi esclarecido por Vigotski (1995), ao considerá-la como instrumento de grande importância no desenvolvimento cultural infantil. Compreendemos, assim, que nesta fase em que a criança tem por atividade principal a manipulação dos objetos a Literatura Infantil é uma das vias de inserção da criança na cultura escrita.

Os livros de Literatura Infantil permitem que desde pequena a criança perceba como bem explica Bajard (2012) que os mesmos possuem três fios trançados: a história icônica, a sonora e a gráfica. E a mediação do professor certamente, é indispensável para que essa criança perceba essa diferença e possa fazer leituras apoiadas nas imagens, nos personagens, sozinho, com os amigos e com a professora.

Em seu livro “A descoberta da linguagem escrita”, Bajard (idem) ao trazer as primeiras ações das crianças ao terem o livro ao alcance de suas mãos, utiliza dois termos bem interessantes: a criança metamorfoseia e joga com a narrativa. E como ela faz isso aos dois ou três de idade? A ilustração presente no livro responde tal questionamento:

**Figura 9 – A descoberta da língua escrita**



Fonte: Bajard (2012, p. 31)

A partir de tais ações a criança vai criando intimidade com os livros, transformando-os em outras coisas para dele se apropriar. Esta é a trilha de um caminho que deve ser visto como processo, que conduzirá a criança à próxima atividade-guia.

O professor ao fazer a mediação entre os textos e as crianças tem por função propor atividades com a literatura infantil para que sirvam de estímulo a imaginação e contribuam para a ampliação do conhecimento do mundo (BRASIL, 2018).

“[...] O contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros” (ibidem, p. 38).

Aproveitar as rotinas de sala de aula na instituição de Educação Infantil para que as crianças tenham contato com a linguagem escrita é uma excelente alternativa para que as mesmas experienciem situações significativas do seu uso. Importante esclarecer, que o trabalho com a linguagem escrita deve proporcionar as crianças a se expressarem, a dizerem o que pensam e sentem e se ainda não dominam a linguagem escrita de forma convencional a presença de outras linguagens se faz necessária: a oral, musical, corporal, plástica, dramatúrgica e o desenho.

**Figura 10 - Mediação (Atividade guia objeta-instrumental operatória)**



Fonte: Compilação da autora<sup>17</sup>

A atividade objetal-instrumental operatória vai aos poucos se ampliando e a criança deixa de perceber o uso e o funcionamento dos objetos como desafios. O seu interesse, portanto, volta-se novamente a esfera das relações sociais, pois o seu desejo agora é reproduzir as ações dos adultos. Portanto, na segunda infância, por volta dos 3 a 6 anos a atividade principal torna-se o **Jogo protagonizado** ou **brincadeira de papéis**.

<sup>17</sup> Montagem a partir de imagens coletadas via google.com.br

Discutir sobre esta atividade guia é relevante para o desenvolvimento da pesquisa que tem como público alvo as crianças da pré-escola da Educação Infantil. Ao analisarmos as práticas educativas direcionadas a apropriação da linguagem escrita pelas crianças desta fase, esta atividade servirá de parâmetro através da qual estabeleceremos uma relação com a linguagem escrita em uma perspectiva discursiva.

Bakhtin (2006) em sua concepção de linguagem vem esclarecer que a palavra se orienta em função dos interlocutores, ou seja, a palavra sendo escrita ou falada procede de alguém e se dirige para alguém. É neste sentido, que a brincadeira de papéis pode ser vista como um processo comunicativo que acontece a partir da interação. Nela, as crianças organizam seu falar em função daquele para quem fala e nesse movimento de quem fala, de quem responde, de quem silencia, de quem discute, de quem entra em acordo, de quem faz a mediação dos conflitos cria-se as condições para a constituição de um ambiente discursivo.

Nesse processo discursivo muitas aprendizagens socioculturais são favorecidas e ampliadas, e entre elas, a linguagem escrita. Sendo uma prática sociocultural é muito provável que a escrita apareça nas relações humanas estabelecidas pelo ambiente que está sendo criado pelas crianças. É nesse sentido, que as/os professoras/professores devem estar atentos a organização dos espaços ofertando às crianças diversos portadores e instrumentos de escrita.

Clarinho & Mello (2019) vêm nos esclarecer que por meio da brincadeira de papéis sociais a criança realiza conquistas importantes para a atividade de estudo e, conseqüentemente para a aprendizagem da escrita. Tal compreensão é fundamental para que a primeira etapa da educação básica não seja vista como preparatória da seguinte, levando-nos a perceber que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não representa uma ruptura, mas sim, uma continuidade.

Segundo os autores o aprendizado de regras é a base para o **autocontrole da conduta** que é essencial para a constituição da atividade de estudo. As regras nas brincadeiras não são determinadas pelo adulto, mas pelo papel que a criança assume, ou seja, é a própria brincadeira que dita as regras, por isso são fonte de prazer, pois por se constituírem como regra interna, são o impulso mais forte (VIGOTSKI, 2008). Nesta atividade, a presença da **imaginação é a base do pensamento abstrato**, uma vez que a criança ao brincar age não mais de acordo com o seu campo visual, mas de acordo com o que tem em mente.

**A generalização** é outro aspecto presente na brincadeira e de grande importância para o desenvolvimento da criança. Ao brincar e representar um papel exercido pelos adultos, a criança o faz não baseando-se em um adulto em particular, mas em ações realizadas de forma generalizada de acordo com a função que o adulto pratica. Por exemplo, uma criança que brinca de ser professor, pode até imitar as ações de sua professora, mas o faz representando as professoras em geral.

**A atenção e a memória voluntárias** também são formadas na brincadeira de papéis e vão sendo desenvolvidas a partir da recordação e concentração, ações relevantes para um bom desenvolvimento do Jogo protagonizado. **A linguagem** por sua vez, é destacada por Clarinho & Mello (2019) como elemento importante para o planejamento, para a divisão de papéis, construção de enredos, negociação de atitudes e garantia das regras. Desta forma, nesse período, a linguagem é impulsionada a se desenvolver.

De acordo com Mukhina (1996), ao final da idade pré-escolar, o vocabulário da criança se enriquece não somente em relação aos substantivos, mas também aos pronomes, numerais, adjetivos, verbos e conjunções. Desta forma, as frases construídas pela criança tornam-se mais ricas, as orações mais articuladas por seguirem as regras gramaticais.

A linguagem da criança, que antes era motivada por uma situação concreta (linguagem situacional) é superada por uma linguagem descritiva repleta de detalhes em que o interlocutor a compreende sem vivenciá-la (linguagem contextual). Mukhina (idem) também cita o desenvolvimento da linguagem explicativa na idade pré-escolar, quando a criança explica regras e funcionamento de jogos, brincadeiras e brinquedos.

A conquista de tais linguagens não é um processo espontâneo, é preciso uma ação educativa organizada e intencional que tenha por finalidade a ampliação do vocabulário infantil. Diferentes contextos precisam ser criados para que a criança conquiste maior domínio da linguagem oral como: realização de entrevistas, relato e criação de histórias, rodas de conversa para exposição de ideias, explicação de jogos e brincadeiras e construção de textos orais registrados por escrito.

As conquistas adquiridas por meio da brincadeira de papéis contribuem também para a apropriação da linguagem escrita ao desenvolver a capacidade simbólica da consciência da criança. Vigotski (1995, p. 184) enfatiza que “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema extremamente

complexo de signos simbólicos” e é por intermédio de outras atividades de sua pré-história é que isso acontece.

Na brincadeira de papéis a ação da criança acontece a partir das ideias e não dos objetos. O significado, ou seja, o pensamento se separa dos objetos invertendo a relação da criança com a situação real. Um exemplo, dessa inversão é quando a criança substitui um objeto real por um outro, designando a este uma função diferente.

Se antes as crianças precisavam do objeto para significá-lo, agora o significado se emancipa do objeto, mas não se separa da ação e essa é uma capacidade humana altamente sofisticada (Vigotski, 2008). O autor elucida que

[...] Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (idem, p. 30)

Não seria o escrever similar a uma brincadeira? Quando o vamos fazer atuamos como no brincar: imaginamos um interlocutor, o que ele vai pensar em relação ao que escrevemos, que emoções ele terá ao ler a mensagem... Quando escrevemos, as palavras se emancipam dos objetos, pois o fazemos a partir dos sentidos e dos significados das palavras, com o objetivo de nos comunicar com alguém que não está presente. Por natureza, a escrita é abstrata.

Desta forma, podemos inferir que a brincadeira de papéis promove o desenvolvimento do pensamento abstrato a partir da emancipação do significado em relação ao objeto, colocando em ações capacidades essenciais para que a criança seja produtora de textos.

Importante sublinhar que a brincadeira de papéis é a atividade-guia da Segunda Infância (3-6 anos), porém não significa que é a atividade predominante (Vigotski, 2008). Nesse período destacam-se as atividades acessórias produtivas como desenho, construção, recorte, modelagem, trabalhos manuais, fotografia, música, etc. através das quais as crianças também expressam aquilo que vão conhecendo do mundo.

Na fase pré-escolar as crianças são curiosas e possuem um grande desejo de saber, de conhecer, de entender o porquê das coisas, dos fenômenos. Tal vontade de aprender precisa ser transformada em necessidade de aprender, daí a importância do papel do professor, de planejar experiências que despertem essa necessidade.

Posteriormente, na atividade de estudo, essa necessidade de aprender se constituirá como motivo para aprender (CLARINHO & MELLO, 2019).

Tendo em vista que

Aprender a ler/escrever é aprender a ler/produzir textos (e não só palavras, frases ou justaposições de frases). O texto deve ser entendido como todo escrito autêntico (ou seja, não construído especificamente para ensinar/aprender a ler), integral (não desfigurado pela redução a um “trecho”), que responde a uma determinada situação efetiva. Serve para comunicar, isto é, expressar, informar, contar, descrever, explicar, argumentar e fazer entrar em jogo a função poética da linguagem (JOLIBERT, 1994, p. 144).

destacamos a seguir, algumas experiências que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil com crianças da pré-escola com o objetivo de torná-las leitoras e produtoras de texto, a partir da utilização de diferentes linguagens.

**Figura 11 – Mediação (Atividade Jogo de papéis/Atividades produtivas)**



## LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

Fonte: Compilação da autora<sup>18</sup>

Os objetivos de aprendizagem para as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses propostos pela BNCC (2017) ao descrever o campo de experiências denominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação” podem ser alcançados através destas atividades:

<sup>18</sup> Montagem a partir de imagens coletadas via google.com.br

Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

Recontar histórias ouvidas para a produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

Produzir as próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)

Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (págs. 47-48).

Ampliando o olhar docente de forma a contribuir com as práticas pedagógicas o Documento Curricular do Território Maranhense (2019) ao consolidar o currículo para a Educação Infantil traz algumas possibilidades de experiências a serem realizadas junto às crianças pequenas:

Manuseio de livros infantis em que as crianças em roda de conversa irão dialogando entre si sobre as ilustrações, identificando imagens, letras e palavras.

Dramatização teatral, aguçando a oralidade e a linguagem corporal.

Declamação de poemas, canções e rimas, expressando seus sentimentos e desejos, se colocando como personagem principal.

Invenção de brincadeiras de faz de conta, interagindo com outras crianças e adultos.

Criação de canções expressando-se e desenvolvendo gestos e movimentos que tenham significado em seu universo imaginário.

Interação das crianças com os diferentes gêneros textuais, criando uma prática contínua em que tenham a oportunidade da leitura, escrita, desenhos, brincadeiras e reconto de histórias.

Dramatização de situações do dia a dia e brincadeiras cantadas (trava-línguas, cantigas, quadrinhas) no sentido de manifestar as experiências vividas e ouvidas.

Participação em jogos e brincadeiras de linguagem, explorando a sonoridade das palavras (sons, rimas, sílabas, aliteração).

Participação coletiva de leitura e escrita de listas, bilhetes, recados, convites, cantigas, textos, receitas e outros gêneros textuais, tendo o professor como leitor e escriba.

Diferenciação de desenho de letra/escrita, relacionando-a à função social.

Vivência de momentos de pseudoleitura, tendo como parâmetro o comportamento leitor do professor.

Dramatização de situações do dia a dia e narrativas: textos literários, informativos, trava-línguas, cantigas, quadrinhas, notícias.

Identificação de personagens, cenários, trama, sequência cronológica, ação e intenção dos personagens.

Criação de histórias orais e escritas (desenhos), em situações com função social significativa.

Participação de momentos de criação de símbolos e palavras com a intenção de identificar lugares e situações e elementos da rotina.  
Criação e contação de histórias ou acontecimentos oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.  
Diferenciação de desenho, letra e número em suas produções espontâneas.  
Levantamento de hipótese em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e/ou quantidades por meio da escrita espontânea e/ou convencional.  
Manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e participação em diversas situações reais nas quais seus usos se fazem necessários.  
Participação em rodas de conversa para expressarem suas hipóteses sobre “para que servem” os diferentes gêneros textuais como: receita, classificados, poesia, bilhete, convite, bula e outros.  
Criação de histórias a partir da leitura de ilustrações e imagens para desenvolverem a criatividade e a imaginação.  
Narração de histórias ouvidas utilizando somente a memória como recurso (pág. 74).

Diante do apresentado comungamos das ideias de Arce (2004) em relação a escola de Vigotski. Para a autora a Teoria em seus preceitos histórico-culturais valoriza a transmissão de experiência e conhecimento reconhecendo a importância do adulto e do professor nesse processo; propõe uma interação não somente entre pares e a partir do ambiente imediato, mas interação com a cultura universal humana; considera as especificidades infantis trazendo o entendimento de como a criança pensa e explora o mundo e compreende como necessário a apropriação dos produtos culturais produzidos pela atividade humana no que se refere aos processos educativos.

Assim, concluímos essa seção reafirmando a importância das instituições de Educação Infantil na formação social da personalidade, cujo processo educativo tem caráter humanizador. Reafirmamos também a necessidade de mediação para que a criança possa ir gradativamente superando o funcionamento psíquico elementar, involuntário e avance em direção ao auto domínio da conduta, da voluntarização da memória e da atenção, de forma a potencializar o seu desenvolvimento.

A partir da discussão apresentada, compreendendo as possibilidades que o trabalho com a linguagem escrita pode trazer para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil - no caso deste estudo, com foco naquelas que estão no período pré-escolar - será discutido na próxima seção alguns aspectos referentes ao processo de apropriação da linguagem escrita de crianças pequenas, visando contribuir com a prática docente e sobretudo com a organização do trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica.

## **4 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na compreensão da linguagem enquanto processo discursivo e enunciativo e considerando que os seres humanos se constituem como tal mediados fundamentalmente pela linguagem em um processo de interação social (BAKHTIN, 2006) discutimos nesta seção o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. Para tanto, nos apoiamos nos estudos da Teoria histórico-cultural, assim como no campo da filosofia da linguagem tendo como referência Mikhail Bakhtin. Estudiosos e pesquisadores contemporâneos também nos auxiliam a pensar na complexidade desse processo.

Com o objetivo de discutir sobre as relações da criança com a linguagem escrita dividimos esta seção em três subseções. Na primeira apresentamos a escrita como instrumento cultural complexo humanizador e evidenciamos a Educação Infantil como etapa responsável por criar situações nas quais as crianças desenvolvam a necessidade de escrever.

Na segunda subseção os pressupostos teóricos de Vigotski e colaboradores nos auxiliam na compreensão da pré-história da linguagem escrita. Destacamos portanto, esta compreensão como instrumento capaz de esclarecer o trajeto que a criança faz para se apropriar de tal linguagem, servindo portanto, de subsídio para a organização da prática docente na Educação Infantil.

A linguagem como elemento importante para a humanização do sujeito é evidenciada na terceira seção. Nela validamos a aproximação das linguagens verbais e destacamos a importância das práticas discursivas orais para a apropriação da linguagem escrita.

Baptista (2010, p. 02) ao referir-se ao termo linguagem escrita, o explica como sendo “[...] às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento”. Ao ampliar tal conceito a autora o situa na etapa da Educação Infantil utilizando o termo Apropriação da linguagem escrita e definindo-o como “[...] processo educativo por meio do qual as crianças vão expandindo seus conhecimentos e suas experiências relacionadas à cultura escrita” (GLOSSÁRIO CEALE, [2021?], não paginado).

Nessa perspectiva, entendemos que a criança ao ingressar na Educação Infantil já tem experiências acumuladas em relação a cultura escrita, pois nela vive imersa, cabendo nessa etapa escolar por meio de um trabalho sistematizado e intencional, expandir os seus conhecimentos e suas experiências na companhia de adultos que compreendem a função social de tal linguagem e que têm por objetivo levar os pequenos a pensarem sobre a sua língua.

Ao trazermos como objeto de estudo a linguagem escrita na Educação Infantil, a concepção que pretendemos afirmar na construção da pesquisa tem como referência as seguintes ideias:

1. A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que tem identidade própria que a diferencia das demais;
2. A escrita é uma das linguagens com as quais a criança se relaciona, não é a única;
3. As interações e as brincadeiras são orientadoras das propostas pedagógicas da Educação Infantil;
4. A apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil tem estreita relação com a linguagem oral;
5. A escrita é um sistema complexo de representação que vai além de um trabalho manual ou de codificação.

Diante de tais referências, no trabalho com a pré-escola na Educação Infantil a linguagem escrita apresenta-se como prática social repleta de sentido e não pode ser resumida a um processo mecânico de codificação, sobretudo, quando se refere a sua apropriação pelas crianças pequenas. Concordamos com Mello (2010b) quando afirma que um trabalho didático com a linguagem escrita deve iniciar-se por estimular e exercitar o desejo de expressão das crianças e não com proposições de escrita.

Trazemos este tema para discussão por considerarmos que hoje existe uma grande inquietação em relação ao trabalho com a linguagem escrita por parte dos docentes das Instituições de Educação Infantil. A não compreensão da escrita como linguagem tem feito com que a intervenção do professor se volte para a aprendizagem do código, com o objetivo de preparar as crianças para a etapa escolar seguinte. Por outro lado, o antagonismo “ensinar” as crianças e cultura infantil muito presente nas

instituições tem feito com que os espaços educativos se esvaziem em relação à cultura escrita.

Como professora da Educação Infantil temos observado que esse movimento pendular aos poucos está sendo superado e as/os docentes utilizando-se dos seus saberes e apropriando-se de documentos oficiais tentam rever o seu fazer didático em relação a linguagem escrita, porém diante da insegurança e ao se defrontarem com o “como fazer diferente”, retomam práticas anteriores.

Assim, ressaltamos a importância da clareza da intencionalidade dos processos educativos como vias de promoção do desenvolvimento e de formação de novas capacidades humanas, assim como da compreensão do sujeito com quem se trabalha e do seu desenvolvimento como ferramentas capazes de auxiliar o professor na elaboração de estratégias que envolvam o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. Afinal, a especificidade desta fase da educação perpassa por tais entendimentos.

#### **4.1 Relações da criança com a linguagem escrita: Há muito o que fazer antes da criança aprender a escrever.**

Em definitivo, é preciso que, em cada criança, o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita, ou projetos de escrita de ficção concluídos: é preciso que as imagens que vêm à mente das crianças, quando se fala a elas em relação ao escrever, sejam “fazer um cartaz” para anunciar uma exposição, “escrever um argumento” para o espetáculo de retorno da classe de neve, “inventar um conto” para os pequeninos, “fazer um relatório de visita” para o diário da escola, “escrever poemas” (...)

(JOLIBERT, 1994, p. 16)

O enunciado de Jolibert sobre as relações e sentidos que as crianças estabelecem com a escrita proporciona uma reflexão sobre as ações docentes em relação ao processo de apropriação dessa linguagem pelas crianças pequenas, uma vez que a forma que ela é apresentada às crianças tem grande influência na maneira como elas vão relacionar-se com a escrita e compreendê-la. Sobre isso, Mello (2010a) pontua:

[...] o sentido de escrita é produzido de acordo com a maneira como as crianças percebem e vivenciam as situações em que entram em contato com a escrita e esse sentido orientará sua relação com a escrita e o conjunto de tarefas escolares que envolvem o exercício da linguagem escrita (p. 332).

Assim sendo, se a escrita é apresentada às crianças como representação de sons, o foco da atividade docente se volta para a identificação de letras e para o reconhecimento de sílabas. Desta forma, o ato de escrever torna-se uma atividade solitária, sem sentido, sem intervenção do outro, sem espaço para o diálogo, visto como ação mecânica de treino motor. Nesta concepção, a apresentação da escrita demanda “enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, e devido a tal esforço o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo, enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior” (VIGOTSKI, 1995, p. 183). Assim, a escrita é internalizada pela criança como uma ação externa que só tem utilidade na escola, distante de sua realidade.

Sob outra perspectiva, se a escrita é apresentada como um instrumento discursivo, em que as crianças leem ou escrevem para alguém por motivos reais, o uso da língua escrita passa a ser compreendido a partir de situações sociais concretas, a partir da reflexão sobre a própria linguagem (BAPTISTA, 2010). Desta forma, a escrita é internalizada pela criança como instrumento interativo necessário para se comunicar, para se expressar.

Nesta concepção, a ação do professor tem por objetivo incentivar a criança a produzir textos, a escrever utilizando-se de diferentes linguagens para comunicar-se com outros, conduzindo-a assim, a construir o significado social da escrita. Essa perspectiva é extremamente relevante para a construção dessa pesquisa, pois a mesma subsidia a perspectiva discursiva de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil, a qual defendemos em nosso trabalho.

Bakhtin (2006), filósofo da linguagem cujos estudos servem de base para a construção da pesquisa, esclarece que as unidades da língua não são suficientes para explicar o funcionamento real da linguagem, pois não têm autor, são repetíveis, não se dirigem a ninguém e não permitem respostas. Assim, um trabalho pedagógico que prioriza os microaspectos da língua e considera que a escrita é a fala por escrito pode acarretar uma série de equívocos metodológicos (GOULART, 2011), entre os quais podemos citar o treino de escrita que impede o exercício de expressão das crianças pequenas.

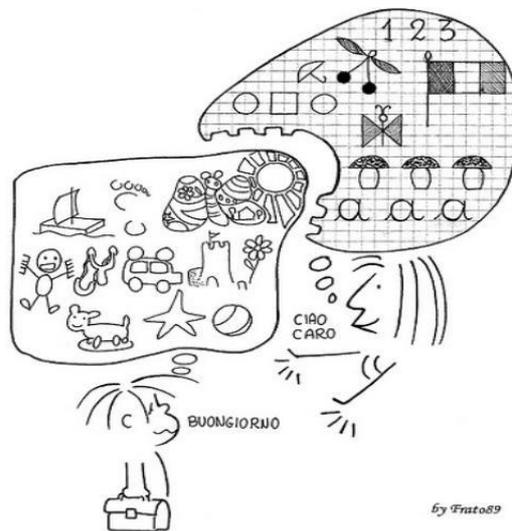
Para nos aproximarmos das instituições de Educação Infantil de nosso município de forma a pontuarmos o trabalho desenvolvido com a linguagem escrita apresentamos a seguir os dados de uma pesquisa realizada por Ferreira & Correia

(2017). Com o título “Retratos do trabalho com a linguagem escrita na infância<sup>19</sup>” as autoras a partir de seus estudos evidenciaram uma preocupação em relação as ações docentes voltadas ao processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças pequenas em Instituições de Educação Infantil de municípios maranhenses.

As pesquisadoras observaram no trabalho com crianças entre 3 e 5 anos, a predominância da atividade escrita enquanto técnica, com enfoque em práticas pedagógicas privilegiando letras e sílabas. Desta forma, evidenciaram que tais práticas desconsideram a forma como as crianças aprendem e distanciam-se das situações de uso social da escrita, já que estão centradas nos microaspectos da língua.

Esta realidade constatada pelas pesquisadoras é problematizada na charge do desenhista Francesco Tonucci ao apresentar a fragilidade das práticas de ensino. Além de não contemplar as possibilidades de valorização das individualidades infantis, a imagem revela uma tensão na relação entre criança e professora, devido a presença de perspectivas bem diferentes.

**Figura 12 - sem título**



Fonte: <https://kdobolodecarne.blogspot.com/2013/01/pedagogia-interativa-com-francesco.html?m=1>

Se por um lado temos uma criança, cujos pensamentos transbordam de imaginação, ludicidade, criatividade, beleza, fantasia e alegria; por outro lado temos um adulto experiente que possui uma intencionalidade pedagógica, mas ao organizar

<sup>19</sup> A pesquisa foi realizada com vinte e seis professoras de dezenove escolas de quatro municípios maranhenses: duas escolas de São José de Ribamar, quatro da Raposa, uma de São Mateus e as demais da capital, São Luís.

o seu fazer docente, desconsidera as produções culturais e subjetividades infantis, antagonizando a cultura infantil e a apropriação da escrita, invalidando assim, as linguagens com as quais a criança pode se comunicar.

Mello (2020) ao fazer a crítica às tarefas em que as crianças são colocadas para treinar letras evidencia o quanto se retira a possibilidade da criança atribuir sentido ao que está fazendo, o quanto é prejudicial ao seu processo de apropriação da linguagem escrita e o quanto obstaculiza a formação de novas capacidades humanas.

Se paramos para pensar sobre os treinos de escrita que impomos às crianças quando as crianças copiam palavras, sílabas ou letras repetidamente, e se observamos as crianças cumprindo essas tarefas, possivelmente perceberemos também o estresse que causa fazer algo que não se entende porque, algo que não faz sentido mesmo que os adultos argumentem que “no futuro” elas vão precisar (p. 21).

Considerando que o processo de desenvolvimento é um processo de humanização que somente pode ser compreendido em seu contexto social a Teoria histórico-cultural traz subsídios para a organização do trabalho docente direcionado a apropriação da linguagem escrita, que por sua vez, não pode ser concebida “como um hábito motor complexo, como o problema do desenvolvimento muscular das mãos, como um problema de linhas ou pautas, etc.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184), mas sim como “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Idem, 2009, p. 126), sendo capaz de ampliar as suas possibilidades de expressão e de interação com outras pessoas.

Nesse sentido, a escrita como um sistema simbólico de signos e instrumentos caracteriza-se por ter uma função cultural complexa. Como um sistema de instrumentos que se manifesta de forma externa ao homem, a escrita media a sua relação com o meio. Como um sistema de signos ao atuar no campo psicológico é capaz de proporcionar o desenvolvimento das funções psíquicas humanas superiores como: atenção voluntária, atenção focal, raciocínio, memória lógica, criatividade, valoração afetiva e acuidade perceptual simbólica. Dessa maneira, a escrita apresenta-se como dependente de um processo mais amplo que é o desenvolvimento psíquico (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018).

Nessa compreensão “a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo é elemento essencial na formação da inteligência de cada sujeito” (MELLO, 2010b, p. 181), portanto, a sua apropriação precisa ser vista como um processo de humanização, capaz de desenvolver as qualidades humanas em cada ser humano.

Inferimos, assim que há muito a se fazer antes de ensinar a criança a escrever, o que envolve diretamente os processos educativos/escolares na Educação Infantil, “[...] isso porque as funções psíquicas superiores que as crianças precisam ter desenvolvidas para se apropriar da escrita se formam e se desenvolvem justamente na idade pré-escolar [...]” (MELLO, 2017, p. 200).

Vigotski (2009) ao ampliar o conceito de escrita como instrumento cultural complexo esclarece que tal linguagem é um simbolismo de segunda ordem que paulatinamente torna-se um simbolismo direto.

Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, este elo intermediário (a linguagem falada) desaparece, e a linguagem escrita, converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VIGOTSKI, p.126).

Esta é uma compreensão nuclear para a organização docente em relação ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, pois evidencia que antes da criança escrever há muitas habilidades e competências que ela precisa desenvolver, entre elas a função simbólica da consciência, que é a capacidade de usar um objeto substituindo um outro que não está presente. Esta capacidade é essencial no processo de apropriação da escrita, já que a mesma é a representação da representação. Tal capacidade não é adquirida através de habilidades manuais voltadas especificamente para o ato de escrever, mas através do jogo protagonizado, atividade dominante das crianças da pré-escola e da apropriação da linguagem do desenho.

Ressaltamos, portanto, a importância de um trabalho na Educação Infantil que envolva as múltiplas linguagens, de forma a favorecer a interação, comunicação, interpretação e expressão das e entre as crianças. É na Educação Infantil que a criança é provocada a conhecer o mundo e expressar sua compreensão de forma lúdica através da fala, do desenho, da pintura, da modelagem, do faz-de-conta, da dança, da música e do teatro (MELLO, 2009; 2010a; 2010b; 2017).

Vale sublinhar que o processo de apropriação da linguagem escrita nessa perspectiva não ignora a aprendizagem do sistema alfabético como a relação entre fonemas e grafemas e nome das letras, assim como a automação da escrita. Esses são conhecimentos necessários, mas devem ser aprendidos em contexto enunciativo, observando como e com que sentido as crianças deles se apropriam (GOULART, 2014; MELLO, 2010a).

Nessa perspectiva, as unidades de trabalho privilegiadas são os enunciados, vistos como unidades reais de comunicação que devem ser incentivados e valorizados nos espaços educativos por possuírem autores, revelarem opiniões, possibilitarem respostas e serem repletos de emoções, paixões e juízos de valor (BAKHTIN, 2006). Certamente, interpretar letras falha ao revelar a dinâmica discursiva presente na escrita.

Evidenciamos, portanto, a apropriação da linguagem escrita como um processo que envolve relações dialógicas e interações discursivas da criança com seus pares, da criança com a professora, da criança com a família e da criança com a cultura. É nesse movimento que os sujeitos envolvidos nesse processo produzem discursos, falas, compartilham vivências, conflitos, alegrias e desejos.

Na Educação Infantil são esses elementos que servem de ponto de partida para o trabalho com a linguagem escrita em que a criança é incentivada a escrever, produzir textos, utilizando desenhos e outras linguagens para estabelecer diálogos com destinatários reais.

Concordamos com Mello (2010a; 2010b) que nesta etapa da educação as/os docentes têm como tarefa principal ao apresentar a escrita criar a necessidade de ler e escrever nas crianças, isso porque o ato de escrever “[...] é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (VIGOTSKI, 2009, p. 126).

A seguir apresentamos uma síntese com sugestões de práticas de linguagem que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil tendo como referência autores contemporâneos que desenvolvem pesquisas sobre o processo de apropriação da escrita. São práticas que estimulam e exercitam o desejo de expressão das crianças, capazes de criar nos pequenos a necessidade da escrita.

Quadro 3: Práticas de linguagem na Educação Infantil

Autores	Sugestões
<b>MELLO</b> (2010; 2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do Jornal da Turma</li> <li>• Correspondência interescolar</li> <li>• Livro da vida (registro diário das situações vivenciadas pelas crianças)</li> <li>• Produções infantis nas paredes das salas (Instrumentos de pilotagem da ação educativa: plano de atividades, mapa de presenças, lista de projetos, quadro semanal de distribuição de tarefas, regras de vida...)</li> <li>• Atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala.</li> <li>• Experiências com a cultura elaborada através de portadores de texto como livros infantis e infanto-juvenis, dicionários, gibis, revistas, jornais, livros de consulta sobre diferentes campos do conhecimento, enciclopédias, mapas, filmes legendados e murais</li> </ul>
<b>BAPTISTA</b> (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de um trabalho de imersão da criança no mundo literário, de forma a superar uma visão instrucional, pragmática e escolarizante da literatura infantil.</li> <li>• Introdução da criança no mundo da leitura, compartilhando com colegas situações de leituras de histórias, reportagens, piadas, receitas, cartas e e-mails, feitos por sua professora.</li> <li>• Situações de apropriação das tecnologias que asseguram seu uso: manuseio de livros, uso de cadernos de maneira adequada, conhecimento dos resultados que se podem obter a partir do uso de determinados materiais, como canetas, lápis de cor, giz de cera, e as diferenças produzidas por esses objetos quando aplicados em certos tipos de papel; habilidade para segurar e manipular o lápis de escrever, a borracha, a régua, o apontador, a caneta; cuidado com livros, revistas, cadernos...</li> <li>• Vivência de situações nas quais a criança é desafiada a perceber a pauta sonora das palavras, a interagir com os sons que produzem um vocábulo.</li> <li>• Criação de um ambiente que estimule a leitura e a escrita, a imaginação e a criatividade das crianças como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente.</li> <li>• Organização de ambientes nos quais as crianças possam exercitar sua imaginação, brincar de casinha, salão de beleza, hospital, vendinha ou escolher uma fantasia e inventar personagens e brincadeiras livremente.</li> </ul>
<b>STEMMER</b> (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimento da comunicação gestual e oral entre educadores e crianças</li> <li>• Organização do espaço físico permitindo a interação da criança com seus pares, criando diferentes formas de manifestações através da brincadeira;</li> <li>• Contato com livros de histórias, jornais, enciclopédias, dicionários, gibis...;</li> <li>• Organização das salas e espaços externos como espaços textualizados, elaborados com a cumplicidade das crianças;</li> <li>• Expressão corporal através da música, das dramatizações e do faz de conta;</li> <li>• Vivência com a escrita de forma significativa e funcional através da receita do bolo, carta para os amigos, jornal elaborado, bilhetes e avisos, convites diversos, nos jogos de palavras, de percurso, bingos de letras, na visita ao museu, à biblioteca, ao supermercado, etc.</li> </ul>
<b>AUGUSTO</b> (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de histórias diariamente, na Roda</li> <li>• Reconto de histórias</li> <li>• Produção de textos ditando-os ao professor</li> <li>• Escritas espontâneas</li> <li>• Trabalho sistematizado com o nome próprio</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora

Imersas na cultura escrita, as crianças se formam como leitoras e como autoras de textos, realizando a experiência da utilidade, do poder e do prazer que a produção de um escrito proporciona (JOLIBERTH, 1994). Para tanto, as/os docentes como adultos mais experientes possuem uma atuação privilegiada como “intelectuais que conduzem com base científica as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, [...] com professoras e professores e demais profissionais da escola e [...] com os conteúdos da cultura” (TEIXEIRA & BARCA, 2017, p. 35).

Reafirmamos que antes da criança aprender a ler e escrever, há muito o que fazer! Desta forma, ao se tratar da apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil torna-se de extrema importância a compreensão dos estudos de Vigotski e Luria sobre o processo de desenvolvimento da escrita, de forma a esclarecer o trajeto que a criança faz para se apropriar de tal linguagem.

A Teoria Histórico-Cultural nos ajuda a refletir sobre a complexidade do processo de apropriação da linguagem escrita e de como no decorrer do desenvolvimento infantil as outras formas de linguagem se relacionam com a escrita. Na subseção a seguir discutiremos sobre os pressupostos teóricos de Vigotski e seus colaboradores no que concerne ao percurso que as crianças realizam no processo de apropriação da Linguagem escrita.

#### 4.2 Relações da criança com a linguagem escrita: pressupostos teóricos de Vigotski e colaboradores



<http://clubedamafalda.blogspot.com/2007/06/tirinha-356.html#.YmNNodrMLIU>

A escolha da tirinha acima para iniciar esta subseção reside no fato de que ela problematiza a concepção de linguagem escrita que é assumida em algumas instituições educativas. A interlocução estabelecida apresenta a frustração das personagens diante de uma proposta pedagógica que impõe atividades de escrita

padronizadas sem articulação com a realidade, ideias, sensações e sentimentos das crianças.

Na situação apresentada a linguagem escrita se reduz a uma linguagem escolar, torna-se uma linguagem para se trabalhar na instituição educativa direcionada apenas para o professor com o objetivo de avaliação de aprendizagem. “Dessa forma, escrever para as crianças se torna sinônimo de copiar o que alguém manda, em lugar de expressar um desejo, uma intenção, um sentimento, uma informação para alguém, ou uma memória para se lembrar depois” (SOUSA & MELLO, 2017).

Estamos diante, portanto, de duas concepções de escrita. Para situá-las organizamos didaticamente no quadro a seguir as ideias apresentadas pelas autoras Sousa & Mello (idem):

**Quadro 4:** Concepções de escrita

	<b>Objetivo de Aprendizagem</b>	<b>Como as crianças aprendem</b>	<b>Situações didáticas:</b>
<b>Escrita como representação de sons</b>	Ensinar as crianças a identificar letras e buscar sons correspondentes. Ensinar as crianças a oralizar e não a ler	As crianças aprendem de tanto ver, ouvir e copiar	Correspondência entre sons e letras, cópia de cabeçalhos, memorização de sequência do alfabeto e famílias silábicas.
<b>Escrita como representação de ideias e desejo de expressão</b>	Ensinar as crianças o sentido social da escrita criando nelas a necessidade de ler e escrever coisas para serem lidas	As crianças aprendem em um processo interativo reproduzindo o uso da escrita de acordo com a função pela qual foi criada envolvendo-se por inteiro: corpo físico, mente e emoção.	Promoção do envolvimento das crianças com a cultura escrita a partir de projetos coletivos. Escrita de textos ditados pelas crianças e leitura para as crianças buscarem informações, imaginarem, perceberem a ideia do autor.

Fonte: Elaboração da autora

Ao trazermos como objeto de estudo a linguagem escrita em uma perspectiva discursiva assumimos a concepção de escrita como representação de ideias e desejo de expressão cuja aprendizagem acontece em um processo interativo e nos distanciamos de discussões de práticas que tem por foco a memorização de letras e sílabas, principalmente por situarmos em nosso estudo a apropriação da linguagem escrita na etapa da Educação Infantil.

No século anterior, Vigotski (2009) já criticava a concepção de escrita como técnica manual complicada de aprender e seus reflexos na valoração de aspectos mecânicos em seu ensino. Para o autor o foco em exercícios repetitivos, em desenhos

de letras, em uma leitura mecânica e artificial impede a compreensão da escrita enquanto linguagem viva que tem funções práticas no cotidiano das pessoas.

Atividades de discriminação visual, auditiva e de coordenação motora tornam-se insuficientes para a compreensão da escrita enquanto instrumento complexo de simbolização que precisa ser internalizado pela criança na trajetória de sua apropriação. Devido a essa complexidade o seu aprendizado não pode acontecer de forma mecânica e artificial, principalmente por ser um instrumento responsável por saltos qualitativos no desenvolvimento da criança.

Para Vigotski (1995) os gestos, os rabiscos, desenhos e brincadeiras de faz-de-conta são momentos iniciais do desenvolvimento da linguagem escrita e facilitam a sua compreensão enquanto um sistema de representação. Vistos como formas de expressão infantis, tais momentos são diferentes, mas fazem parte de um processo unificado de desenvolvimento da escrita.

Os gestos, portanto, são as primeiras formas de expressão das crianças e considerados signos visuais da futura escrita. Segundo Vigotski (2009) os gestos são a escrita no ar, que posteriormente se materializam através das garatujas e dos desenhos realizados pelas crianças. Nesse movimento, os desenhos se converterão em signos no momento em que os pequenos os utilizarem para representar suas ideias.

Com base na Teoria histórico-cultural, Tshako (2017) traz a compreensão do desenho como forma de expressão destacando a importância de parceiros mais experientes para auxiliarem as crianças na iniciação dessa linguagem. De acordo com a autora

Entre 0 e 5 anos, a criança desenvolve a capacidade simbólica para expressar e comunicar suas ideias, sentimentos e suas teorias sobre o mundo e, se tiver a oportunidade de desenhar e receber orientação de um parceiro mais experiente, poderá não apenas se expressar livremente por meio do desenho, mas também avançar nessa linguagem, fazendo uso da imaginação e criando a partir do que conhece e imagina (1997, p. 177).

O desenho é uma prática comum na Educação Infantil e segundo Vigotski (1995) é a atividade artística preferida das crianças. Visto como linguagem é expressão capaz de ampliar as experiências de vida, assim como de contribuir para o desenvolvimento cultural das crianças e para a formação das funções psíquicas superiores como a imaginação, a criatividade, o pensamento e a consciência estética (TSUHAKO, 2017).

Inserido no percurso da pré-história da linguagem escrita o desenho é uma das bases para a sua apropriação, pois ensina as crianças sobre representação o que posteriormente contribuirá para a compreensão da escrita enquanto instrumento simbólico que representa ideias, sentimentos e pensamentos.

Gontijo & Goes (2017) pautadas na perspectiva de linguagem bakhtiniana trazem contribuições sobre como as crianças pequenas podem ser autoras de textos utilizando-se de desenhos. Vistos como linguagem, os mesmos precisam ser compreendidos como elos na comunicação discursiva, ou seja, como textos, vistos não como produções solitárias, mas como enunciados desenvolvidos na interação com o outro e construídos como resposta a algo.

Nesse sentido, as crianças pequenas podem ser sujeitos autores de textos, responsáveis por seus dizeres desde a etapa da Educação Infantil, sem restrição de linguagem, “desmistificando, assim, a concepção de que criança pequena não sabe produzir textos, sabe apenas desenhar e que, para aprender a escrever, precisa, primeiramente, distinguir desenho e escrita” (Ibidem, p. 213).

No caminho que a criança percorre na apropriação da linguagem escrita os gestos também se unem as brincadeiras de papéis. Seguindo o percurso do desenvolvimento infantil, em um certo momento, as crianças expressam o desejo de realizarem ações provenientes de suas vivências com os fenômenos sociais. Sendo pequenas e desejosas de realizarem ações que fazem parte do mundo adulto as crianças constroem situações imaginárias para interpretarem papéis reais.

Vigotski (2008) ao reconhecer a importância da brincadeira de papéis para o desenvolvimento das crianças destaca a sua relação com a formação das funções da consciência como a percepção, afetividade, imaginação e preparação para o pensamento abstrato. Para o autor a brincadeira de papéis é capaz de desenvolver a função simbólica da consciência a partir do momento que a criança se torna independente de sua percepção.

A função simbólica da consciência se refere à capacidade que a criança vai formando de usar um objeto para substituir outro ausente, na brincadeira de faz de conta. Nesse caso, a criança separa o campo visual (o objeto que vê e que sabe, por exemplo, que é um cabo de vassoura) do campo do significado (passa a atribuir ao cabo de vassoura um outro significado: o de cavalinho) (MARCOLINO, 2017, p. 23).

Certamente, essa é uma atividade que contribui para o desenvolvimento das crianças, provocando mudanças em seu pensamento. Ao realizá-la, as crianças já não

agem apenas baseadas no que veem, mas no que pensam, e dessa forma, o pensamento abstrato vai se desenvolvendo a partir da separação entre ideia e objeto, guiando suas ações pelo significado.

Sendo a escrita uma representação da representação, a função das brincadeiras de papéis é essencial para a sua apropriação, pois a mesma [...] “representa o nome do objeto, que por sua vez, representa o objeto real. O cérebro da criança vai ter que lidar com essa dupla representação e procurar no texto escrito o objeto ali representado” (idem, p. 157).

Devido sua importância a organização de contextos que envolvam as brincadeiras de papéis se torna indispensável nas instituições de Educação Infantil, pois possibilita o contato das crianças com a cultura escrita em sua funcionalidade.

Diante do exposto, concordamos com Vigotski (2009) quando afirma que a compreensão da pré-história da escrita é fundamental para entendermos o processo de apropriação dessa linguagem. Tal compreensão vai nos “mostrar o que leva as crianças a escrever, mostrar os pontos importantes pelos quais passa o desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar” (ibidem, p. 127).

Luria (2017, p. 143) vem esclarecer que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Antes de compreender o processo da escrita, a criança vai realizando tentativas para registrar os seus pensamentos e é dessa forma que paulatinamente ela vai compreendendo o uso da escrita como um sistema de signos que não possui significados em si mesma, mas funciona como instrumento para registro de ideias e suporte para memória.

Contrariando muitos psicólogos que se ocupavam em estudar o processo de escrita somente quando a criança iniciava sua vida escolar, Luria (2017) através de experimentos com crianças que ainda não sabiam escrever realizou um estudo sistemático sobre o processo de simbolização na escrita o que permitiu descrever os estágios mais primitivos da atividade gráfica, trazendo a compreensão do percurso que leva à utilização de sinais, marcas, pontos, desenhos como signo, como apoio às funções psicológicas superiores.

Ditando frases às crianças para que elas as registrassem como signos auxiliares da memória, Luria (2017) observou que as mesmas utilizavam diferentes marcas gráficas para fazerem o registro, verificando a existência de quatro estágios

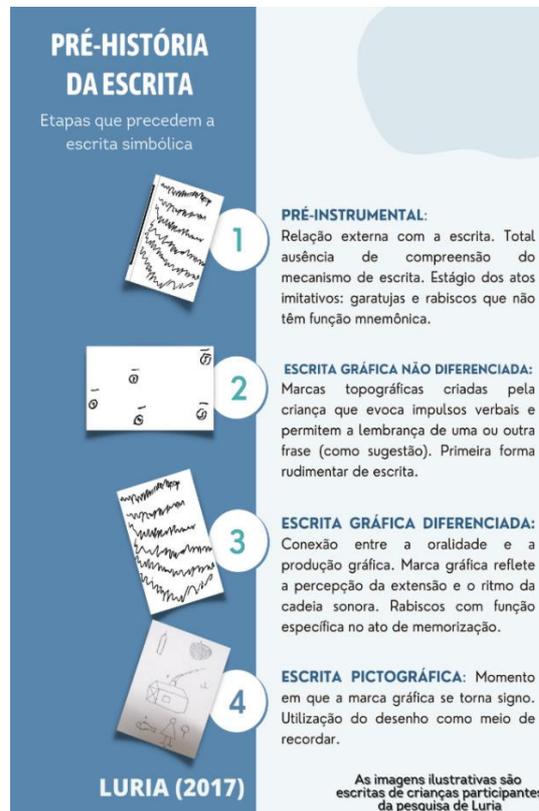
que representam a pré-história da escrita e que precedem a escrita simbólica. A estes estágios ele denominou: pré-instrumental, escrita gráfica não diferenciada, escrita gráfica diferenciada e escrita pictográfica.

Luria em suas pesquisas elucidou a importância dos atos infantis para a compreensão da linguagem escrita. Segundo o autor (ibidem, p. 188) “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão [...]”. Desta forma, inferimos que no processo de apropriação desta linguagem as tentativas de registro que as crianças realizam são atos capazes de desenvolverem funções psicológicas superiores, que serão as bases para o domínio da escrita. Segundo Luria

[...] o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (2017, p. 161)

A seguir apresentamos cada estágio do desenvolvimento da escrita na criança e suas principais características tendo por base os estudos de Luria (2017):

Figura 13: Pré-história da escrita



Fonte: Elaboração da autora

A compreensão da pré-história da escrita é uma ferramenta importante para as/os docentes, pois proporciona o conhecimento do que as crianças já são capazes de realizar servindo de base para o planejamento de ações (LURIA, 2017) adequadas a maneira como as crianças aprendem, se desenvolvem e se expressam e para uma mediação desenvolvendo responsável pela superação de uma técnica de registro à outra, haja vista que esse processo não é inato.

Ao discorrer sobre o processo de apropriação da linguagem escrita, Vigotski (2001; 2009) traz algumas contribuições práticas que evidenciam a importância do processo educativo. Segundo o autor a leitura e a escrita precisam ser ensinadas de forma a criar na criança a necessidade de ler e escrever, pois no início da sua vida escolar a necessidade dessa função é inexistente e a sua utilidade ainda é pouco compreendida.

Inferimos assim, que as crianças que frequentam a Educação Infantil não sentem necessidade da linguagem escrita e possuem uma compreensão incerta sobre a sua utilidade, cabendo ao professor enquanto mediador essa responsabilidade. Segundo Mello (2017) se apresentarmos às crianças a linguagem escrita como objeto cultural que tem função social essa necessidade e compreensão serão estimuladas e isso acontece

[...] Quando apresentamos a escrita para as crianças de forma a criar nelas a necessidade de escrever algo para alguém – com a intenção de se comunicar, expressar, de contar coisas, de expressar uma opinião, um fato – e de ler compreendendo a intenção de comunicação do autor: uma ideia, um sentimento, um fato, uma informação. [...] Quando usamos a cultura escrita – não as letras, as sílabas, mas os textos – para comunicar, para registrar e nos lembrar depois, para expressar um desejo, uma ideia, um ponto de vista ou um sentimento expresso pelo autor do texto, ensinamos as crianças o sentido social da escrita e vamos criando nelas a necessidade de ler e escrever elas próprias. [...] Quando as crianças participam ativamente desse processo, ou seja, quando escrevemos o texto que elas ditam e quando lemos para elas buscarem a informação, imaginarem, perceberem a ideia do autor [...] (p. 206).

Dessa forma, a linguagem escrita é ensinada naturalmente e o escrever passa a ter significado para as crianças como tarefas necessárias para a organização de ações cotidianas. As ações didáticas apresentadas por Mello contribuirão para que as crianças descubram que podem desenhar não somente objetos, mas também os enunciados orais.

Salientamos que no percurso da apropriação da linguagem escrita, com destaque na etapa da Educação Infantil, o discurso das crianças possui relevância

para a sua compreensão enquanto linguagem simbólica. Assim, na subseção a seguir discutiremos sobre a relação entre os processos de fala e escrita por acreditarmos que essa compreensão é basilar para o trabalho docente nessa etapa.

### 4.3 Relações da criança com a linguagem escrita: Articulações com o processo de fala

#### Papo de criança<sup>20</sup>

—Tia, quando crescer vou ser enfermeira.

— É mesmo, Li?

— Sim, vou ter aquela roupa branca, mas da curta, de verão.

Band aids da Barbie e um telescópio.

— Um telescópio? Para quê?

— Para ouvir o coração das pessoas.

(Li, 4 anos)

A fala de Li, criança de 4 anos de idade, é carregada de sentidos revelando suas experiências sociais e culturais. Li fala de um assunto que é importante para ela, apoiada em diversos conhecimentos e vivências. Ao exprimir suas ideias, sentimentos e sensações percebemos uma criança ativa, que mistura realidade e fantasia ao se transformar em uma personagem que conhece e que se faz presente no ambiente em que vive. Atenta ao mundo, as pessoas e as palavras vemos uma criança viva através de seus enunciados.

Ao confundir as palavras telescópio e estetoscópio, Li faz uma aproximação fonológica e para escolha de um dos vocábulos toma como referência o seu contexto sociocultural. Assim, Li vai entrando no mundo da linguagem e vai se apropriando da língua.

A esse respeito, Goulart e Matta (2018) esclarecem que

Crianças pequenas constroem sentidos, por meio de suas vivências, nas situações cotidianas, a partir das relações que estabelecem com o que fazem, sentem, observam e expressam na linguagem oral. Assim, combinando as palavras que conhecem por serem referências de seu mundo sociocultural, vão se apropriando da língua, nas relações alteritárias com diferentes interlocutores, conforme a necessidade, nos grupos sociais de que participam. As crianças vão aprendendo e pensando sobre o discurso social, incorporando normas, experimentando regras, buscando regularidades, compreendendo, enfim, que há maneiras determinadas de falar para que haja comunicação e entendimento (p. 139).

<sup>20</sup> <https://www.hypeness.com.br/2015/01/pagina-no-facebook-reune-frases-divertidas-que-so-poderiam-ter-sido-ditas-por-criancas/>



Em roda de conversa sobre como as famílias são formadas iniciei o momento apresentando a minha família formada por mãe, pai e cinco filhos. Uma criança fica pensativa e fala:

\_\_ Tia, como é que cabe tanta gente dentro de uma casa?

Expliquei que eu tinha uma casa grande, mas mesmo assim, era preciso que tivesse divisão de quartos entre os meus filhos.

\_\_ É muita confusão!!! \_\_ disse uma criança colocando a mão na testa.

Sorri e cada criança foi apresentando a sua família de acordo com as fotos que tinham em mãos.

Após esse momento, uma criança que era filha única disse:

\_\_ É.... Sou uma criança solitária!

Os discursos das crianças evidenciam a construção de pensamento a partir de suas vivências. As crianças falam de situações reais e complexas, expõem seus saberes com suas marcas culturais e sociais, transmitem informações ao grupo, discordam, concordam e articulam conhecimentos. A esse respeito, Oliveira Z. (2018) informa que as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), que correspondem as que frequentam a pré-escola

[...] já se mostram falantes e com frequência percebem e corrigem alguns de seus “enganos” linguísticos ou dos colegas. Suas falas trazem marcas do modo de falar de sua cultura. Elas participam de conversa coletiva, apoiando-se não apenas na fala do professor, mas também em sua memória e nos próprios recursos expressivos (p.81).

Percebe-se, portanto, que o desenvolvimento da linguagem oral não é um processo natural, é resultante do aprendizado que acontece na convivência das crianças com seus pares e com pessoas mais experientes em um contexto histórico e cultural. Como afirmam NOGUEIRA & BISSOLI (2017, p. 97) “as relações pessoais são a base da fala e da comunicação, o fundamento da linguagem desenvolvida da criança”.

Esse é um processo humanizador e que está de acordo com a lei geral do desenvolvimento proposta por VIGOTSKI (2017)

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (p. 114).

O quadro a seguir elaborado por NOGUEIRA & BISSOLI (2017) apresenta de forma resumida o processo de desenvolvimento da linguagem oral a partir da teoria histórico-cultural.

**Quadro 5:** Desenvolvimento da linguagem oral

		Idade aproximada	Formas de linguagem	Principais características
Linguagem Social (externa)	Primeira Etapa	0-1 ano	Linguagem pré-verbal	Constitui as primeiras formas de comunicação emocional do bebê (grito, balbúcio, vocalizações e primeiras palavras), sem vinculação inicial com o pensamento. Embora seja uma atividade puramente externa, é a base para a assimilação da linguagem desenvolvida.
	Etapa transitória	1 ano-1,9	Linguagem autônoma	Etapa transitória entre a linguagem pré-verbal e a verbal, em que a criança utiliza uma forma peculiar de linguagem para se comunicar: diferente da do adulto quanto ao som e ao significado; condensada; e agramatical.
	Segunda Etapa	1,9-3 anos	Linguagem verbal	Surge da união do pensamento com a linguagem, momento em que a criança passa a denominar os objetos do seu entorno por iniciativa própria. A linguagem se intelectualiza e o pensamento se verbaliza, possibilitando à criança a ampliação ativa do vocabulário e o domínio de um número maior de palavras.
Linguagem egocêntrica	Etapa transitória	3-6 anos	Linguagem egocêntrica	Etapa de transição do externo para o interno, surge da internalização de formas sociais de comportamento, possibilitando que a criança comece a regular suas próprias ações com o uso da linguagem. Gradativamente, se converte em linguagem interna.
Linguagem Individual (interna)	Terceira Etapa	7 anos em diante	Linguagem interna	Constitui uma linguagem abreviada, para si mesmo, representando o processo de transformação da palavra em pensamento. Caracteriza-se por possuir sintaxe e estrutura semântica próprias e por ser reduzida foneticamente.

Fonte: Nogueira e Bissoli (2017)

Analisando o quadro observa-se que no desenvolvimento da linguagem oral a fala egocêntrica é apresentada como um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, ou seja, da atividade coletiva e social da criança para uma atividade mais individualizada.

Tendo como referência o quadro proposto a partir da teoria histórico-cultural podemos inferir que as crianças da pré-escola se encontram na fase de transição da linguagem social para a individual, por isso não é raro vermos crianças concentradas em atividades falando em voz baixa para si mesmas e organizando suas ações. A vocalização da fala egocêntrica vai decrescendo na idade escolar quando as crianças adquirem a capacidade de pensar as palavras em lugar de pronunciá-las (VIGOTSKI, 2001).

Seguindo o mesmo raciocínio de desenvolvimento com relação a linguagem escrita, Vigotski (2009) defende a ideia de que a sua compreensão se dá inicialmente

através da linguagem falada. Em um primeiro momento a linguagem oral “[...] é o canal/elo de ligação entre a linguagem escrita e aquilo que ela pretende representar e, portanto, é pela própria linguagem oral que se dá a internalização de aspectos da aprendizagem escrita” (LACERDA, 1996, p. 68). Gradualmente esse elo de ligação vai desaparecendo e a linguagem escrita passa a representar diretamente a realidade.

Desta forma, na Educação Infantil torna-se importante a promoção de vivências em que as crianças possam falar, ouvir, escutar histórias, participar de conversas, de relatos de experiências, fazer narrativas individuais e coletivas, explorar textos escritos, perceber os sentidos das palavras em poesias, parlendas, canções, para assim, ir criando novas falas, novas histórias, novos enredos (BRASIL, 2018).

A compreensão da escrita como linguagem concebida enquanto forma de interação social remete a valorização dos enunciados, dos atos de fala que nos constituem por envolverem pensamentos, afetos, desafetos, percepções, ações, teorias e lembranças. É preciso portanto, considerar a forma que as crianças se relacionam com a linguagem.

Crianças são seres ativos, que se comunicam a partir de inúmeras linguagens, que interagem com adultos, com seus pares, que desde bem pequenas têm acesso a mídias digitais, a jogos que exigem uma leitura concomitante de letras, sons, imagens e ícones.

As crianças contemporâneas estão expostas a inúmeros textos e imagens, e muitos deles, como os desenhos animados e os filmes, estão associados a música, ao movimento, a falas, a sequências narrativas, aos enredos. A complexidade é grande e as crianças respondem à sua maneira a tudo de que participam. Essa participação ativa e criativa favorece sucessivas tentativas de ensaio e erro, ações e apropriações diversas, análises e deduções, levantamento de hipóteses, e tudo isso amplia a formação de conceitos e as experiências com o universo simbólico (CORSINO; NUNES; BAPTISTA, et.al, 2016, p. 23).

Tais conhecimentos não podem ser ignorados e precisam ser valorizados nas instituições educativas. Temos percebido, principalmente no contexto em que atuamos, que a relação das crianças com a vida comumente não tem sido considerada, especialmente quando se refere ao trabalho direcionado a apropriação da linguagem escrita.

Algumas vezes as instituições parecem distantes da vida cotidiana e as crianças “falantes” que interagem com a cultura escrita em várias atividades do seu

cotidiano emudecem diante de situações que priorizam o aprendizado da escrita como um sistema abstrato.

A Base Nacional Comum Curricular ao trazer os campos de experiências como arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes entrelaçando-os aos conhecimentos do patrimônio cultural, denomina de “Escuta, fala, pensamento e imaginação” o campo responsável pela imersão das crianças na linguagem escrita (BRASIL, 2018).

Para Oliveira Z. (2018, p. 67) a denominação desse campo busca evidenciar a estreita relação entre os atos de falar e escutar com a constituição da linguagem e do pensamento humano desde a infância.

A aproximação de diferentes linguagens traz para o cotidiano das unidades de Educação Infantil momentos de “escutar”, no sentido de produzir/acolher mensagens orais, gestuais, corporais, musicais, plásticas, além daquelas trazidas por textos escritos, e de “falar”, entendidos como expressar/interpretar não apenas pela oralidade, mas também pela língua de sinais, pela escrita convencional ou não convencional, pelo braile e por danças, desenhos e outras manifestações expressivas.

Validando a aproximação das linguagens verbais, BAPTISTA (2017) vem afirmar que as crianças vão aprendendo a significar a escrita e seu papel na sociedade por meio das interações orais e de um intenso trabalho cognitivo que permitem a compreensão de seu funcionamento. Fica evidente, portanto, “[...] a influência da linguagem oral na apropriação da linguagem escrita. [...], a recíproca também é verdadeira e podemos dizer da influência que a linguagem escrita exerce sobre a linguagem oral (Idem, p.4).

Destacamos que como processo discursivo a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil enfatiza as práticas discursivas orais, em que as crianças utilizam o escrever em situações reais, de interação e com diferentes finalidades. O professor ou a professora apresenta-se como interlocutor que ouve e valoriza as falas infantis, dialoga e responde às crianças, criando situações que produzam nelas o desejo de escrever.

Finalizamos esta subseção apresentando algumas práticas de linguagem que favorecem o processo de escrita (produção de texto) das crianças, assim como os processos de análise e conceituação da linguagem. Importante lembrar que

[...] a criança começa a produzir texto/discurso nas marcas que imprime com o próprio corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, símbolos e letras, no trabalho com as artes visuais – pinturas, colagens e modelagens -, na criação de textos orais a partir de imagens e situações vividas, observadas ou imaginadas e na possibilidade de ditar esses textos, buscando a melhor forma de articular o discurso que pretende proferir, para um escriba transcrever ou para ela própria tentar fazê-lo, ainda que de forma não convencional. A criança conhece alguns usos e convenções da escrita e produz textos oralmente com esses conhecimentos linguísticos. Pode ser convidada a ler e a escrever sem ainda ter o domínio da leitura, pode interpretar os sinais gráficos, observar as inúmeras possibilidades de combinações das letras, antecipar sentidos, refletir sobre a língua escrita, levantar hipóteses sobre ela, observar os textos que estão à sua volta e descobrir possibilidades de relações. A criança acostumada a narrar, a dramatizar, a desenhar, a ilustrar a vida usando diferentes recursos e materiais pode se arriscar a escrever espontaneamente, descobrindo que se desenha também a fala (CORSINO; NUNES; BAPTISTA et.al, 2016, p. 17-18).

Sepúlveda & Teberosky (2016) destacam a importância dos diálogos a partir da leitura de livros de literatura infantil como potentes ferramentas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, evidenciando algumas estratégias que valorizam as falas e as produções das crianças e que podem servir de inspiração para o trabalho docente.

**Quadro 6:** Práticas de linguagem e possibilidades de desenvolvimento (1)

	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM</b>
<b>SEPÚLVEDA &amp; TEBEROSKY (2016)</b>	<p><b>LEITURA DE LIVROS DA LITERATURA INFANTIL</b></p> <p><b>NARRATIVA ORAL</b></p>	<p>Expõe as crianças a uma linguagem variada e contextualizada, estimulando o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento gramatical;</p> <p>Gera situações em que o professor e as crianças compartilham o mesmo foco de interesse e de atenção o que favorece conversas contingentes;</p> <p>Ajuda a aprender linguagem porque requer participação ativa e responsiva em torno do significado do que está escrito e ilustrado nos livros;</p> <p>Favorece o deleite dos textos, unindo cognição e afeto.</p> <p>Propicia o acesso às diferentes formas de linguagem e aos conteúdos que os textos escritos representam;</p> <p>Cria elos de coletividade entre crianças e entre elas e a professora, trabalhando a compreensão e a expressão da linguagem.</p> <p>Favorece procedimentos associados a reprodução de discursos como citação, paráfrase, repetição, resumo, reformulação, comentário que são importantes mecanismos de aprendizagem das linguagens oral e escrita.</p>

	<p><b>ELABORAÇÃO DE LISTAS</b></p>	<p>Potente atividade para o ensino e aprendizagem das linguagens oral e escrita.</p> <p>Favorece o estudo de elementos e as atividades de classificação.</p> <p>Estimula a produtividade das crianças através da escrita enumerativa proporcionando reflexão e produção sobre um número maior de elementos linguísticos.</p> <p>Podem ser escritas com diferentes objetivos: para planejar e organizar a ação; para identificar e nomear os elementos necessários para realizar uma festa, uma visita, uma compra; para ajudar a memorizar, etc.</p> <p>Produzidas em um contexto significativo a partir das curiosidades, indagações, respostas e perguntas das crianças as listas devem possuir a função de serem lidas e consultadas. Ou seja, devem ser dialógicas.</p>
	<p><b>DITADO DE TEXTOS PARA À PROFESSORA</b></p>	<p>Oferece a oportunidade de produção de texto antes mesmo das crianças poderem escrevê-los de maneira independente.</p> <p>Possibilita a produção de uma linguagem que será escrita, uma linguagem fixa e permanente.</p> <p>Permite que a criança reflita sobre sua própria compreensão de texto (os elementos que escolhe, o que entende deles, como relaciona, como poderia expressá-los).</p> <p>Permite que a criança reflita sobre o processo de escrita.</p> <p>Favorece a compreensão das relações entre o oral e o escrito.</p> <p>Favorece a leitura e a releitura por parte da professora, que também ajuda no processo de aprendizagem.</p> <p>Permite à criança adaptar seu discurso à escrita e a segmentar as unidades do discurso.</p> <p>Permite a compreensão da estrutura e da organização de cada gênero.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das contribuições de Sepúlveda & Teberosky (2016)

Destacamos a seguir também algumas propostas de experiências capazes de gerar situações em que a partir da fala a linguagem escrita seja elaborada. As sugestões evidenciadas por CURTO, MORILLO & TEIXIDÓ (2016) permitem ensinar de forma explícita como se constrói um texto e como se transformam ideias, pensamentos, desejos e sentimentos em linguagem escrita. Acreditamos e defendemos que tais experiências podem ser desenvolvidas desde a Educação Infantil gerando nas crianças o interesse e o desejo de escrever.

**Quadro 7: Práticas de linguagem e possibilidades de desenvolvimento (2)**

	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM</b>
<b>CURTO, MORILLO &amp; TEIXIDÓ (2016)</b>	<b>EXPLICAÇÃO DE TEXTOS</b>	<p>É a forma mais simples de entrar em contato com a linguagem escrita.</p> <p>Explicar diferentes materiais escritos (contos, notícias de jornal, conteúdos dos folhetos, cartazes, cartas...)</p> <p>Favorece a aproximação da linguagem escrita e do seu uso, interesse, importância e valor.</p>
	<b>LEITURA DE LIVROS POR PARTE DO PROFESSOR</b>	<p>Proporciona o contato das crianças com a linguagem escrita e suas características bem como a compreensão do conteúdo dos livros (argumentação, vocabulário, frases significativas).</p> <p>Favorece a aprendizagem da leitura e escrita a partir de modelos oferecidos pelo professor que apresenta as crianças como e porque se escolhe um texto, o que se pensa enquanto se lê (interrupções, comentários, dúvidas, adivinhações) e como se lê (virando páginas, fazendo correspondências entre o que fala e o que está escrito, acompanhando com o dedo o que está lendo).</p>
	<b>RECONSTRUÇÃO ORAL DE CONTOS E DE NARRAÇÕES</b>	<p>A reconstrução oral é um exercício para a preparação da escrita.</p> <p>Garante a compreensão do texto e de suas características para recordá-lo.</p> <p>Traz a possibilidades das crianças oralizarem suas ideias de como se constrói um texto e sobre o seu conteúdo.</p> <p>Possibilidade de utilização de elementos linguísticos próprio dos contos e narrações.</p>
	<b>DITAR AO PROFESSOR</b>	<p>É o resultado do texto reconstruído oralmente: Os alunos ditam para que o professor registre através da escrita.</p> <p>Proporciona a aprendizagem da utilidade da escrita e como se escreve.</p> <p>Favorece a compreensão de que a escrita é o registro de ideias.</p> <p>Permite a compreensão da diferença entre o oral e o escrito, assim como revisar e corrigir textos enquanto escreve.</p> <p>Permite a autorregulação do que se diz e faz parte, ou não, do texto, do que se deve escrever, do escrito e do que falta.</p>
	<b>MEMORIZAÇÃO DE TEXTOS</b>	<p>Memorização de canções, poemas, versos, fragmentos de contos, anúncios, piadas, etc. para que as crianças aprendam a verbalizar textos</p>

		escritos com suas características, o valor do escrito e a verbalização como jogo, entretenimento, prazer. Permite a sensibilidade estética.
	<b>RECITAÇÃO E DRAMATIZAÇÃO</b>	São atividades que permitirão posteriormente a valorização e o sentido de alguns gêneros literários como os poemas e o teatro (são escritos realizados para serem representados). Permitem a reprodução e representação gestual e corporal do texto assim como a verbalização com ritmo, entonação, pronúncia.
	<b>EXPOSIÇÕES ORAIS</b>	Forma adequada para estabelecer relações entre o oral e o escrito. Permite a seleção dos conteúdos aprendidos para expor. A partir da verbalização, as crianças esclarecem dúvidas e questões trazidas pelos colegas expondo claramente e de forma ordenada, acompanhando o roteiro prévio.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das contribuições de CURTO, MORILLO & TEIXIDÓ (2016)

As atividades evidenciadas pelos autores trazem alguns pressupostos da perspectiva discursiva no trabalho pedagógico que envolve a apropriação da linguagem escrita: o papel da criança como sujeito com marcas culturais e sociais que o constituem; as relações de ensino produzidas entre docentes e crianças com base na dialogicidade dos discursos; a interação como elemento gerador de conhecimento e, conseqüentemente da linguagem escrita e a produção de textos em situações reais de uso.

Ao considerarmos tais pressupostos situaremos na próxima seção a perspectiva discursiva e seus aportes teóricos que subsidiam a compreensão do objeto de estudo da pesquisa.

## **5 LINGUAGEM ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: Um outro modo de conceber a prática docente na Educação Infantil**

Esta seção tem por objetivo apresentar, para discussão, a perspectiva discursiva de linguagem e suas implicações para a apropriação da linguagem escrita na educação infantil de forma a evidenciar elementos importantes para a compreensão do objeto de estudo da presente dissertação.

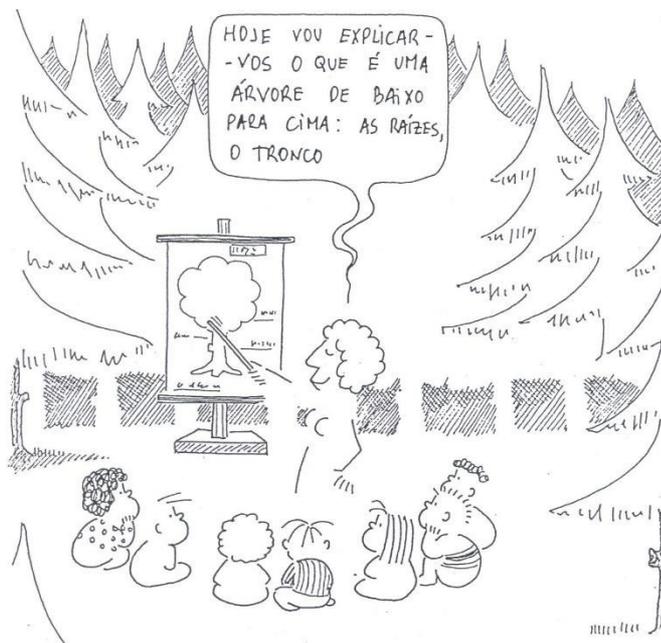
Na primeira subseção apresentamos um breve contexto histórico da perspectiva discursiva de linguagem e a evidenciamos como revolução conceitual. Na subseção seguinte evidenciamos o processo de apropriação da linguagem escrita discutindo sobre as mudanças de concepções que reestruturam completamente a forma de pensar e organizar as práticas de linguagem e elucidando os pressupostos sobre os quais a organização do trabalho com a linguagem escrita pode constituir-se tendo por base a perspectiva discursiva.

Na terceira subseção discorreremos sobre as diferentes concepções de linguagem e suas implicações para a prática educativa, enfatizando a concepção de linguagem enquanto interação por ser uma das bases de sustentação teórica da pesquisa.

Trazemos novamente para esse trecho da pesquisa o pensador, pedagogo e desenhista Tonucci (2008) com suas imagens inspiradoras, as quais, são fontes de problematização e, ao mesmo tempo, de reflexão sobre como as práticas pedagógicas têm sido constituídas no contexto das instituições educativas da primeira infância.

Dessa forma, apresentamos a seguir a charge intitulada “**A escola da natureza**”, por sua potencialidade de contribuição para pensarmos sobre o fazer docente na Educação Infantil e na elaboração de práticas que focam na apropriação da linguagem escrita nessa etapa da educação básica. A observação da imagem nos leva a percepção de quantas vezes enquanto professores perdemos oportunidades de produzir conhecimento considerando as experiências, saberes, falas e relações das crianças com o meio e com as outras pessoas.

**Figura 14: A escola da natureza**



Fonte: TONUCCI (2008, p. 175)

A sensibilidade do olhar de Tonucci (2008) desvenda a superficialidade na forma como o conhecimento muitas vezes é apresentado às crianças, negando suas identidades e o reconhecimento de suas ações e pensamentos como parte importante da aprendizagem. Sobre essa prática pedagógica centrada no professor que confere às crianças a posição de passividade, Vigotski (2010, p. 448) afirma que

Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito, mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vem dos outros sem saber verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los.

A imagem de Tonucci nos provoca e nos põe em diálogo com o nosso objeto de estudo por compreendermos que a ausência de processos interlocutivos e dialógicos tem implicações para a apropriação da linguagem escrita, pois as crianças são silenciadas diante de uma prática organizada em que a língua se apresenta como produto acabado e colocadas em posição passiva copiam letras, sílabas, repetem textos prontos e novamente silenciam.

Há mais de 30 anos atrás práticas similares a essa eram criticadas por Smolka (2012). A partir de pesquisas realizadas com professores e crianças em sala de aula a pesquisadora defendeu um processo de apropriação da escrita enquanto

linguagem<sup>22</sup> por acreditar que na escola a escrita poderia fazer e trazer outros sentidos para as crianças. Smolka concebeu ser possível ensinar as letras, os seus nomes, seus traçados, as palavras, os textos enquanto formas de dizer (SMOLKA, 2017).

Em um diálogo intenso com os estudos de Vigotski e Bakhtin a autora concebeu e elaborou

[...] o **gesto de ensinar a forma escrita de linguagem** como uma **possibilidade de compartilhar diversas formas de dizer por escrito para o outro e para si**. Esse movimento, essa **atividade conjunta** implicava um significativo **trabalho simbólico** uma complexa, dinâmica, polifônica **relação dialógica**, que envolvia por sua vez, uma diversidade de relações e posições sociais, vivenciadas, imaginadas que ganhava corpo e concretude nas incansáveis tentativas e gestos de narrar pela escritura (SMOLKA, 2017, p. 32, grifos da autora)

Ao se preocupar com as possibilidades de realização do trabalho de ensinar a ler e a escrever, enfatizando as dimensões interpessoal, intrapessoal e discursiva do conhecimento humano, Smolka (2012; 2017) denominou a sua apropriação como processo discursivo. E é sobre esse processo, contexto histórico e seus pressupostos que nos deteremos nas subseções a seguir, com vistas a compreensão de suas possibilidades para a organização do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.

### **5.1 Perspectiva discursiva como revolução conceitual: Um breve contexto histórico**

O modo de conceber a apropriação da linguagem escrita como processo discursivo surgiu na década de 80, a partir da tese inovadora da pesquisadora Ana Luiza Bustamante Smolka, editada como livro em 1988 com o título: A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. Mesmo sendo uma publicação para o ciclo de alfabetização acreditamos que a perspectiva discursiva de trabalho com a linguagem escrita pode contribuir para a discussão das práticas para educação infantil.

Partindo do pressuposto que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança tem origens sociais, mediante trocas comunicativas entre

---

<sup>22</sup> A autora conceitua a linguagem como prática social, significativa, como produção humana, histórica e cultural, como aspecto constitutivo do funcionamento mental (SMOLKA, 2017)

interlocutores e ao considerarmos a escrita como linguagem e compreendermos que a história da sua aquisição pela criança corresponde ao seu desejo de expressão que se inicia com o gesto e que vai se manifestando pelo desenho, pela fala, pelo faz de conta, até chegar a escrita (VIGOTSKI, 1995), recorreremos a perspectiva discursiva como forma de enfrentar práticas na educação infantil que enfatizam apenas o aspecto formal da língua, desprovida de qualquer vínculo com a realidade das crianças, assim como, de pensar as relações entre a linguagem oral e escrita.

A defesa da apropriação da linguagem escrita em uma perspectiva discursiva foi realizada pioneiramente por Smolka na década de 80, período marcado historicamente por movimentos acadêmicos e culturais devido a uma grande articulação pela redemocratização do nosso país que se libertava de uma longa ditadura militar. Assim, podemos afirmar que os pressupostos defendidos pela autora se constituíam em ferramentas que se colocavam em posição antagônica ao estabelecido e existente.

O Brasil vivia um momento complexo em que se instauravam debates na área pedagógica, principalmente sobre concepções de ensino e aprendizagem, com destaque para o processo de apropriação da escrita. A partir da década de 80, o construtivismo foi difundido e teve grande aceitação pela Academia e pelos professores alfabetizadores, porém, estudos fundamentados no interacionismo linguístico também foram conquistando espaço ao apontarem a carência didático-pedagógica e política do construtivismo assim como do legado educacional anteriormente vivido (MORTATTI, 2017).

Neste cenário, a pesquisadora Smolka apresentou um outro modelo epistemológico, com raízes no interacionismo linguístico<sup>23</sup>, em que o processo de apropriação da linguagem escrita passou a ser entendido como processo discursivo, ou seja, “[...] um processo de constituição de sentidos, uma forma de interação com os outros pelo trabalho da escrita” (GONTIJO & COSTA, 2017, p. 95). Sua produção contribuiu sobremaneira para deslocar o eixo das discussões sobre a apropriação da linguagem escrita, conforme apresentado no esquema a seguir:

---

<sup>23</sup> O interacionismo linguístico contribuiu para o surgimento de uma nova tendência devido ao desgaste do discurso construtivista ao compreender a apropriação da linguagem escrita “[...] como atividade discursiva, que depende diretamente das relações de ensino que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos” (MORTATTI, 2010, p. 332).

**Figura 15 – Revoluções conceituais**



FONTE: Mapa mental elaborado a partir dos estudos de MORTATTI (2017)

Em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita as diferentes perspectivas possuem posições divergentes no que se refere às relações de ensino. Enquanto o construtivismo, ancorado nas ideias de Piaget, defende uma construção pessoal do conhecimento, sob a ótica da interação entre a criança e o objeto, enfatizando o ponto de vista de quem aprende sem considerar o seu contexto social e histórico e entendendo aprendizagem como o próprio desenvolvimento; o interacionismo linguístico, por sua vez, coloca em evidência a construção social do conhecimento, de forma a caracterizar o processo educativo trilateralmente ativo: criança, professor e cultura (MELLO, 2010a), valorizando desta forma as práticas socioculturais e a interação social como elementos indispensáveis para a apropriação da linguagem escrita e trazendo uma concepção histórico cultural do desenvolvimento, dependente dos processos de aprendizagem.

As mudanças conceituais presentes no interacionismo linguístico têm reflexos na compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita e sugerem ao professor um modo diferente, autoral e criativo de organizar o seu fazer. Para Mortatti (2010, p. 332)

A perspectiva interacionista propõe, portanto, uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua escrita e comporta uma nova didática da leitura e escrita, centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita.

A revolução conceitual apresentada e defendida por Smolka trouxe em seus pressupostos contribuições da Teoria histórico cultural, assim como dos preceitos bakhtinianos ao conceber a criança como sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos e que se humaniza na e pela linguagem.

Importante destacar que a década de 80 representou um marco na conquista dos direitos da criança. Como forma de garantir o direito a uma educação de qualidade a Constituição de 1988, como primeira legislação que reconheceu as crianças pequenas de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos, garantiu o atendimento em creches e pré-escolas a essas crianças.

A breve retomada do contexto histórico e pedagógico da década de 80, nos traz a recordação dos nossos primeiros passos na carreira do Magistério, tendo as primeiras experiências profissionais em turmas da pré-escola. Utilizamos a descrição de Laplane (2017) sobre as práticas relativas ao ensino da língua escrita desse período por serem muito próximas as vivenciadas por nós. Eram práticas que não diferenciavam o fazer pedagógico na pré-escola e no Ensino Fundamental.

Grande parte dos professores ensinava conforme a tradição começando pelos chamados “pré-requisitos” entre os quais o treino da coordenação motora fina e os exercícios que envolviam conceitos espaciais e de lateralidade ganhavam importância, de acordo com a prescrição da psicomotricidade vigente nas décadas de 1950 e 1960. A concepção que primava era a de que a aquisição da leitura e da escrita dependia do prévio desenvolvimento das habilidades psicomotoras. Essas concepções privilegiavam os aspectos técnicos da leitura e da escrita, as quais eram compreendidas como conjuntos de habilidades separadas e distintas. Os professores utilizavam cartilhas, apresentavam as letras e sílabas progressivamente, faziam leitura em voz alta, ditado e muita cópia. Atividades de discriminação de letras eram usadas à exaustão, assumindo-se que elas colaborariam para “fixar” na memória as unidades que serviriam para compor sílabas, palavras e frases. [...] Saber ler significava realizar o processo de decodificação, análise e síntese, preservando o sentido de palavras e frases. Saber escrever significava dominar as regras do sistema de modo a registrar, de acordo com as normas gramaticais, palavras e frases. Os processos intermediários responsáveis pelo domínio da leitura e da escrita eram desconsiderados e mal compreendidos (p. 48-49)

Nesta época as ideias de Piaget estavam sendo discutidas nas Universidades e, conseqüentemente nos cursos de formação inicial de professores. Nesse contexto, tais ideias adentravam as instituições escolares em suas diferentes etapas – da pré-escola ao ensino fundamental. Porém, os princípios piagetianos não foram compreendidos e em alguns casos, passaram por resistência e críticas por parte dos professores por representarem, em alguma medida, o abandono de parte ou de toda

a base formativa que haviam recebido, bem como, dos saberes anteriormente construídos em suas experiências como estudantes e como professores, ou seja, aquilo que consideravam como modelo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Muitas dessas experiências construídas a partir de um modelo de educação tradicional.

Laplane (2017), destaca ainda que para aqueles professores que se mostraram favoráveis aos fundamentos construtivistas, outro problema foi se constituindo, especialmente no que se refere a pouca fundamentação teórica e por sua vez a superficialidade com que esses saberes eram abordados nas escolas. Ou seja, a transposição didática dessas ideias para a prática em sala de aula foi feita em meio a muitas distorções.

Foi nesse contexto que Smolka (2012) realizou sua pesquisa em escolas públicas e ao analisar de forma específica o ensino da linguagem escrita, assim o descreveu

[...] o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (p. 48).

[...] a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser para ela mesma. Evidencia-se, uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e a escrever (p. 49).

Os enunciados acima revelam as condições de ensino denunciadas por parte da autora. Ao criticar a concepção de escrita como habilidade motora a ser desenvolvida e como pré-requisito para a continuidade da vida escolar, em que tudo era suspenso na escola em favor da aprendizagem da leitura e escrita, a pesquisadora orientava “o olhar para as condições e possibilidades de realização do trabalho de ensinar a ler e a escrever, levando em conta a dimensão inter/intrapessoal e discursiva do conhecimento humano” (SMOLKA, 2017, p. 25).

A perspectiva defendida por Smolka foi concebida a partir do diálogo com diferentes áreas de conhecimento como a Psicologia e a Linguística. Respalhada principalmente na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e na Teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin, a pesquisadora trouxe uma outra perspectiva ao considerar a atividade mental da criança não somente como processo cognitivo, mas também

discursivo, em que a linguagem, a palavra, oral ou escrita, é ao mesmo tempo meio e modo de interação, de regulação de ação e objeto de conhecimento (SMOLKA, 2013).

Mais de 30 anos se passaram após essas elaborações divulgadas por Smolka e ainda vivemos nas escolas públicas um conflituoso contexto de defesa de ideias pedagógicas, principalmente ao tratarmos sobre as práticas que envolvem a apropriação da linguagem escrita. Sem a compreensão das implicações das ideias das consideradas “Revoluções conceituais” os professores continuam a fazer as mesmas indagações que faziam nos cursos de formação em serviço na década de 90:

[...] agora não pode mais ensinar? Tem que deixar a criança escrever errado, do jeito dela? Pode ou não pode corrigir? Se não pode corrigir, como a criança vai aprender? Como posso ensinar a escrever se as crianças não decorarem as letras do alfabeto antes? Alfabetizar com cartilha é errado? Por quê? (LAPLANE, 2017, P. 49)

Em meio a tais questões a circulação das ideias de Smolka, a partir do livro ‘A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo’ têm contribuído com reflexões importantes. Observamos que esse material vem se consolidando especialmente em contextos como: bibliografia de referência em concursos públicos, planos de ensino de disciplinas de graduação e pós-graduação e projetos governamentais” (MORTATTI, 2017, p. 197), porém, ainda temos a necessidade de estudos e pesquisas sobre o processo de apropriação da linguagem escrita como processo discursivo, isso porque

[...] o construtivismo é ainda o modelo hegemônico para a alfabetização no Brasil e tende a perdurar, como se constata na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] E é sobre esse modelo construtivista à brasileira que se vem adaptando, de forma eclética, apropriações do modelo epistemológico-pedagógico centrado no interacionismo linguístico (além de outros modelos) e suas implicações pedagógicas. [...] Muitas dessas apropriações, no entanto, distanciam-se dos fundamentos teóricos e políticos de Smolka [...], gerando equívocos decorrentes da mera “aplicação” isolada de alguns de seus aspectos e termos [...] (MORTATTI, 2017, p. 197)

Diante do exposto, na subseção a seguir situaremos aspectos relevantes sobre a perspectiva discursiva defendida por Smolka, buscando contribuir com o debate

sobre o tema e ainda com a produção acadêmica, sobretudo para dirimir equívocos que se fizeram presentes na escola, nas práticas dos professores.

## **5.2 O processo discursivo de apropriação da linguagem escrita: Muito mais do que letras, palavras e sons**

A perspectiva discursiva de apropriação da escrita surge em um período rico de produções científicas sobre a linguagem, contribuindo para um olhar direcionado a aspectos antes negligenciados como: a criança, seu desenvolvimento e aprendizado e as relações de ensino. Tais aspectos ao serem considerados favoreceram o deslocamento do foco da organização do trabalho pedagógico com a linguagem escrita, passando, das unidades mínimas como letras, palavras, sílabas e fonemas para a linguagem, em situação real de uso, reconhecendo-a como uma forma de interação humana que acontece sempre apoiada nas relações discursivas e sociais (BAKHTIN, 2006).

Nesta perspectiva, o uso da linguagem é compreendido de forma ampla e considera a produção dos enunciados como “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2006, p.106), sendo tais enunciados, responsáveis por instaurar um processo comunicativo e de interação. Tal compreensão traz a possibilidade de transformar a sala de aula em um espaço atravessado por intensas relações dialógicas, conforme aponta Smolka. “[...] não se ensina ou não se aprende simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico” (SMOLKA, 2012, p.82).

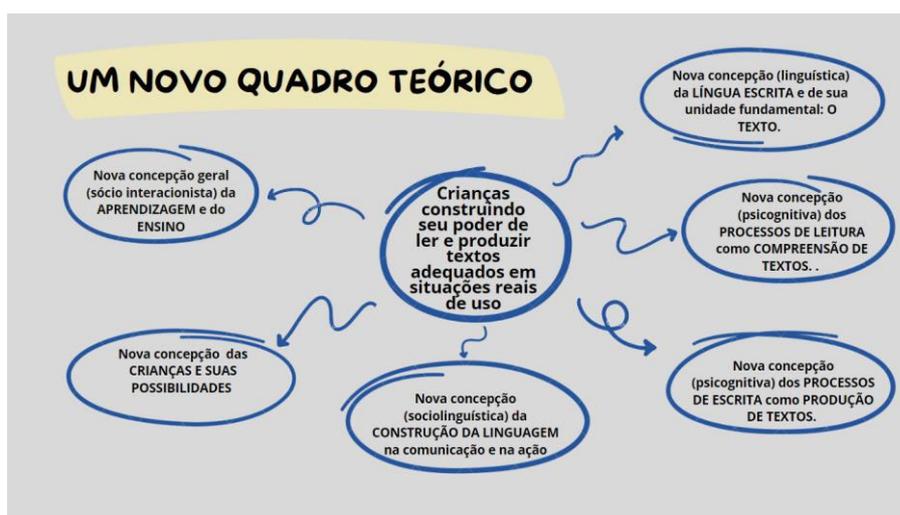
Para Goulart (2019a) tal perspectiva tem como ponto de partida as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, considerando o texto como unidade básica de organização do trabalho pedagógico com a linguagem escrita, unindo assim os atos de leitura, produção e oralidade. Para a autora

As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provocam novos, numa cadeia interminável de falas que são povoadas por outros enunciados: o que ouvem em casa, dos amigos, da TV, na escola [...] (p. 71).

De fato, a perspectiva discursiva ao se integrar a Psicologia e a Linguística traz novas abordagens em relação à aprendizagem da linguagem escrita, mudando as concepções que validam a problemática do seu processo de ensino e aprendizagem. Mudanças na concepção de aprendizagem, nas representações das crianças e suas possibilidades, assim como mudanças na concepção da construção da linguagem, da própria linguagem escrita e sua unidade básica e na concepção do que é ler e escrever significam uma reestruturação completa da maneira de pensar e organizar as práticas de sala de aula (JOLIBERT, 2006).

Para ilustrarmos as mudanças que ocorreram na maneira de abordar a apropriação da linguagem escrita utilizamos um quadro teórico elaborado por Jolibert (2006). Tomamos a iniciativa audaz de modificar no quadro elaborado pela autora o referencial teórico utilizado no que se refere as mudanças nas concepções de Aprendizagem e de Ensino, substituindo assim, o termo construtivista por sócio interacionista. A alteração foi feita, devido ao referencial teórico que embasa nossa pesquisa e acreditamos que não compromete a compreensão das mudanças de representações que a autora traz.

**Figura 16:** Um novo quadro teórico de referência para abordar a aprendizagem da leitura e da escrita



Fonte: Quadro teórico elaborado a partir da construção feita por JOLIBERT, 2009, p. 177

A perspectiva histórico-cultural é o alicerce para construção e elaboração de argumentos teóricos que justificam a necessidade de mudança nas práticas de ensino relativas ao trabalho com a linguagem escrita, afinal, a forma como compreendemos

o ser humano e o seu desenvolvimento define também a compreensão que temos do papel da educação e da instituição de educação infantil, assim como a concepção de criança e da sua forma de aprender.

Ao compreender o homem como ser histórico-cultural, Vigotski critica as teorias naturalistas e biologizantes e defende a historicidade do psiquismo humano. Como ser social, inserido na cultura, o seu desenvolvimento, dependente de um processo educativo ocorre à medida que age, participa e interage em atividades coletivas, e assim, é introduzido nos modos culturais de construção do conhecimento e nos conhecimentos historicamente acumulados na sociedade (MELLO, 2017).

Desta forma, a Teoria histórico-cultural destaca a importância das relações sociais no desenvolvimento humano, ao defender que o mesmo acontece pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas.

A partir desta concepção de desenvolvimento as crianças são concebidas como seres concretos, históricos, marcados culturalmente e socialmente; crianças capazes que participam ativamente do seu processo de desenvolvimento e que desde pequenas são produtoras e leitoras de textos em diferentes linguagens, que constroem a linguagem a partir da interação e de suas ações.

As concepções apresentadas são assinaladas por Goulart (2019b) como pressupostos que apoiam a perspectiva discursiva e servem de sustentação para a construção de práticas educativas situadas na referida perspectiva.

A perspectiva discursiva de linguagem traz importantes contribuições para pensar as práticas com a linguagem escrita na educação infantil tendo em vista que os modos de conceber a aprendizagem, as crianças e a linguagem se adequam a qualquer etapa em função de que toda prática é contextualizada historicamente e culturalmente.

Dessa forma, buscamos elucidar os pressupostos sobre os quais a organização do trabalho com a linguagem escrita pode constituir-se tendo como base a perspectiva discursiva. A seguir situamos o que consideramos, como princípios fundantes para pensar/repensar a linguagem escrita na Educação Infantil.

- a) Os processos que as crianças vivem para compreender como se organiza e se realiza a linguagem escrita, tanto do ponto formal quanto de sua dimensão político-social, envolve uma grande complexidade de conhecimentos, se considerarmos a fase inicial de sua aprendizagem na perspectiva da produção do discurso escrito por escrito;
- b) Há uma importância enorme em afirmar as crianças que, desde muito pequenas, as crianças são, os conhecimentos que têm; Importa fazê-las sentir que podem, que devem ousar, correr riscos, para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo;
- c) Nesse movimento em direção ao outro, afirmamo-nos e confirmamo-nos como educadores comprometidos com o sentido ético, humano de nossa profissão;
- d) No processo de viver e aprender, as crianças articulam a imaginação, a realidade, a casa, a escola, a rua, o medo e a coragem com os conhecimentos, transitando livremente entre saberes, sentimentos e sensações;
- e) A professora assume “o papel de ensinar a escrita, de propor questões, revisões, reescritas, de discutir limites e possibilidades para as produções infantis”;
- f) Não se deve temer as escritas estranhas que muitas vezes as crianças produzem; ou interpretações e leituras bizarras que, às vezes, propõem;
- g) É preciso olhar para as crianças como leitoras e produtoras de textos. Olhar para elas na perspectiva do que já são e do potencial que têm;
- h) O chamado aspecto fônico da escrita não pode ser ensinado de forma isolada de outras dimensões do processo de alfabetização;
- i) O sistema alfabético é aprendido em contexto enunciativo, não se constituindo este contexto numa moldura para o ensino;
- j) O trabalho educativo deve ser contextualizado no horizonte de diferentes linguagens/conhecimentos sociais; logo, também no horizonte da cultura escrita, com seus produtos e práticas;
- k) O foco do trabalho pedagógico está no acompanhamento dos processos de aprendizagem e de suas produções, compreendendo o que as crianças sabem;
- l) A “consciência” linguística (fonológica, sintática, morfológica) não é uma pré-condição para a leitura e a escrita. Esta “consciência”, em suas diferentes modalidades, se desenvolve por meio de atividades significativas, com textos, destaques e intervenções da professora e dos próprios alunos;
- m) A perspectiva da criança é assumida nas práticas pedagógicas, e não só a do adulto. Essa mudança de perspectiva tem expandido a compreensão de como o princípio alfabético e outros conhecimentos relativos à escrita vêm a ser conhecidos e utilizados pelas crianças, atentando para o que elas podem e sabem fazer, ao contrário do que elas não podem e não sabem fazer; para quem elas são, e não para quem elas poderiam ou deveriam ser;
- n) As crianças podem se constituir leitoras e produto das de textos não só em linguagem verbal, oral ou e escrita, mas em outras formas de expressão, como a pintura, visitando as obras de grandes pintores; a escultura; o cinema; o teatro; a música; a dança, entre outras;
- o) Os aspectos internos às estruturas e aos sistemas linguísticos devem ser vistos em relação dinâmica e complexa com os aspectos que os caracterizam externamente;
- p) Os processos de aprendizagem e de ensino necessitam de amplos espaços dialógicos e dialogador para que argumentos de vários tipos possam florescer, como: o indutivo, do tipo simbólico, que se baseia em hábitos, não havendo relação de constrição entre premissa e conclusão, e caracterizando-se por repetição e identidade; o dedutivo, do tipo indicial, em que a conclusão deriva das premissas; e o abduutivo, do tipo icônico, altamente dialógico, implicando amplo espaço para invenção e grande margem de erro. A importância do desafio à criação e à aprendizagem crítica;

- q) As práticas educativas devem abrir janelas para argumentos e pensamentos de todos os tipos, especialmente para os abduativos: atividades em que alunos possam viver experiências de conhecer a escrita como uma nova linguagem, refletir sobre ela e reinventá-la;
- r) As salas de aula devem ser concebidas como espaços que se caracterizam por procedimentos heurísticos, em que professores e alunos não parem de buscar novas formas de conhecimento e ação;
- s) A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de textos e com base neles se fortalece com a possibilidade de os alunos mergulharem nos sentidos do que leem e inventarem novos sentidos para os textos que escrevem, por meio de atividades heurísticas, como movimentos intelectuais para lidar com as demandas que as situações objetivas de aprendizagem implicam;
- t) A gramática da língua, desse modo, pode ser entendida como um sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas dos sujeitos, no plural;
- u) É relevante colher a dialógica própria dos discursos que se produzem em sala de aula para conhecer melhor os alunos e abrir espaços para que eles também se conheçam e ampliem seus conhecimentos;
- v) Na dinâmica de sala de aula, as crianças, sentindo-se confirmadas como pessoas, afirmam-se, dizendo as suas palavras, falando o que sabem, evidenciam os gêneros do discurso que conhecem, abrindo-se para novas apropriações;
- x) Com boas intervenções de professores, e também de colegas de classe, vão ampliando conhecimentos e ao mesmo tempo aprendendo o funcionamento da escrita, discriminando e manipulando a relação entre sons e letras, entre outras discriminações (GOULART, 2019b, p. 26-29).

Ao situar as possibilidades de organização do trabalho pedagógico apoiadas nos pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem, Goulart (2019a) apresenta um espaço escolar onde os textos circulam, onde as conversas e debates criam discursos, onde a fala e escrita se misturam e onde as crianças tornam-se leitoras e produtoras de texto e a sala de aula, por sua vez, se transforma em espaço de interlocução, de produção de sentido, de linguagem e de conhecimento, pois

[...] O trabalho da turma se entretetece e se organiza, dialogicamente, com textos variados, histórias, notícias e outros, e com os textos das próprias crianças e da professora. Levados para a roda, os textos circulam e se misturam na conversa e no debate, criando o discurso da aula, em que fala e escrita se miscigenam, marcando a prática pedagógica cotidiana. As crianças falam, ouvem, leem e escrevem para aprender: a escrita, significada na discussão do tema que mobiliza a turma, torna-se o objeto de atenção das crianças. O sentido da linguagem escrita se sobrepõe à análise (p. 74).

Desta forma, a apropriação da linguagem escrita apresenta-se como um processo de essência discursiva a partir de uma experiência humanizadora em que as interações de diferentes pessoas com experiências plurais relacionadas a diversos conhecimentos se fazem presentes.

Acreditamos que promover o contato das crianças pequenas com a cultura escrita em uma perspectiva discursiva garante os Direitos de Aprendizagem e

Desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). A seguir, apresentamos um quadro contendo os Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser garantidos na Educação Infantil estabelecidos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) acompanhados dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” elaborados por Oliveira (2018) de forma a explicitar as condições necessárias para que as crianças ampliem suas experiências com a linguagem escrita desempenhando papel ativo, construindo significados e assegurando a presença de seus dizeres.

**Quadro 8:** Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (BRASIL, 2018, p. 37)	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (OLIVEIRA, 2018, p. 72)
<b>Conviver</b> com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.	<b>Conviver</b> com crianças e adultos, compartilhando sua língua materna em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.
<b>Brincar</b> cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.	<b>Brincar</b> com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, entre outras.
<b>Participar</b> ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.	<b>Participar</b> de rodas de conversa, de relatos de experiências, da contação e leitura de histórias e poesias, da construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento.
<b>Explorar</b> movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.	<b>Explorar</b> gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não.
<b>Expressar</b> , como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.	<b>Expressar</b> sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, entendendo e considerando o que é comunicado por outras crianças e adultos.
<b>Conhecer-se</b> e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.	<b>Conhecer-se</b> e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.

Fonte: a autora (2022)

Considerando os pressupostos teóricos e metodológicos explicitados nesta subseção, entendemos ser de extrema importância a compreensão da linguagem enquanto processo interativo, afinal, a escrita é ensinada e praticada de acordo com a concepção de linguagem de quem ensina e pratica.

Discorreremos na subseção a seguir sobre as diferentes concepções de linguagem e suas implicações para a prática educativa, enfatizando a concepção de linguagem enquanto interação por ser uma das bases de sustentação teórica da nossa pesquisa.

### 5.3 Linguagem enquanto interação: Fundamento para a apropriação da escrita

As coisas que a gente fala  
 Saem da boca da gente  
 E vão voando, voando,  
 Correndo sempre pra frente.  
 Entrando pelos ouvidos  
 de quem estiver presente.  
 [...]  
 Vão entrando nas cabeças  
 Vão dando voltas e voltas  
 Fazendo reviravoltas  
 E vão dando piruetas.

Quando saem pela boca  
 Saem todas enfeitadas.  
 Engraçadas, diferentes,  
 Com palavras penduradas.  
 [...]  
 E depois que elas se espalham  
 Por mais que a gente procure,  
 Por mais que a gente recolha,  
 Sempre fica uma palavra,  
 Voando como uma folha,  
 Caindo pelos quintais  
 Pousando pelos telhados  
 Entrando pelas janelas  
 Pendurada nos beirais.

Por isso quando falamos,  
 Temos de tomar cuidado,  
 Que as coisas que a gente fala  
 Vão voando, vão voando  
 E ficam por todo lado.  
 E até mesmo modificam  
 O que era nosso recado.  
 [...]

RUTH ROCHA (2012)

Os versos que iniciam esta subseção fazem parte do livro infantil “As coisas que a gente fala” escrito por Ruth Rocha. De forma lúdica, o exercício da fala é apresentado como diálogo nunca interrompido que parte de alguém e ganha vida

chegando aos ouvidos de outras pessoas. Nesse movimento, as palavras são ressignificadas e nunca se repetem, se transformam sejam porque se unem a outras experiências, a outros conhecimentos ou porque a elas são acrescentadas ou retiradas informações por concordância ou discordância. Nesse sentido, as palavras nesta obra são caracterizadas como linguagem, como prática social interativa, como atividade humana.

Ao fazer a narrativa da travessura da menina Gabriela que encobre seus erros com inverdades, a autora salienta o impacto que as palavras têm na vida das pessoas, apresentando uma concepção de linguagem que possui vínculos com a vida e com a história.

As ideias destacadas conversam com os pressupostos e princípios bakhtinianos de linguagem, que por sua vez constituem uma das bases teóricas da presente dissertação. Sendo assim, a seguir dialogaremos com alguns dos pressupostos de Bakhtin no sentido de colaborar com a disseminação de seus conceitos, que certamente auxiliarão na reflexão sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil na perspectiva da produção de discursos.

Em seu livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Mikhail Bakhtin (2006) desenvolve uma concepção de Linguagem a partir da crítica epistemológica às duas correntes linguísticas de sua época denominadas de subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. O autor não rejeita por completo tais concepções, porém delas se distancia por não trabalharem a língua como fenômeno social interativo.

De acordo com o subjetivismo idealista o fundamento da língua é o ato de fala individual cuja função é exteriorizar o pensamento de forma gráfica ou fônica. Segundo Geraldi (2011) nessa concepção a linguagem é considerada expressão do pensamento, o que leva a dedução “de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (p. 34). Ao defender a língua como produto acabado que nasce na consciência individual, escrever bem significa “colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática tradicional” (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 101).

Ao trazer as implicações do subjetivismo idealista para a prática educativa Cardoso (2012) esclarece que

[...] na prática educativa que se baseia nessa concepção, escrever bem é escrever como os escritores renomados. Ou seja, o processo de criação, a autoria e a produção de textos que não são literários (como artigos de jornal, histórias em quadrinhos, contos populares) não são valorizados. Além disso, o objeto de ensino acaba sendo o pensamento e não a linguagem. Isto é, o ensino da linguagem torna-se desnecessário, e o único repertório de textos a se trabalhar é o da esfera literária. Ler, nesse caso, é compreender o pensamento dos escritores, sem crítica nem contraponto (p. 16).

Ao valorizar somente a variedade culta da linguagem, esta concepção exclui do trabalho pedagógico que envolve a apropriação da escrita os textos da tradição oral e também aqueles que não são organizados na norma padrão (causos, literatura de cordel, piadas, histórias em quadrinho, etc.) (BRAKLING, 2002).

A segunda corrente abordada por Bakhtin (2006) denominada de objetivismo abstrato toma o sistema linguístico como centro organizador da língua, ou seja, as formas fonéticas, gramaticais e lexicais. Segundo Geraldi (2011) nesta concepção a língua é vista como código capaz de transmitir mensagens a um receptor, sendo a linguagem concebida como instrumento de comunicação.

Neste sentido, conforme explica Bakhtin (2006, p. 74) “a língua é um sistema estável, imutável”, não vinculado ao contexto em que se insere; desta forma, o texto possui sentido único, em que o escrito deve ser entendido sem inferências. No processo educativo que segue esta linha de pensamento, “[...] o aluno acaba excluído do processo de produção de sentido, seja durante a leitura, seja durante a produção de textos, pois o sentido já foi fornecido pelo texto ou pelas estruturas da língua” (CARDOSO, 2012, p. 16).

Segundo Brakling (2002) as duas concepções têm muito em comum: excluem os sujeitos do processo de produção de sentidos, pois estes não são produzidos e sim descobertos; assim como excluem os interlocutores, pois o escrever bem não abre precedentes para diferentes compreensões do texto.

Bakhtin realiza um afastamento das duas concepções anteriores por percebê-las distantes da prática viva da língua. Segundo o autor

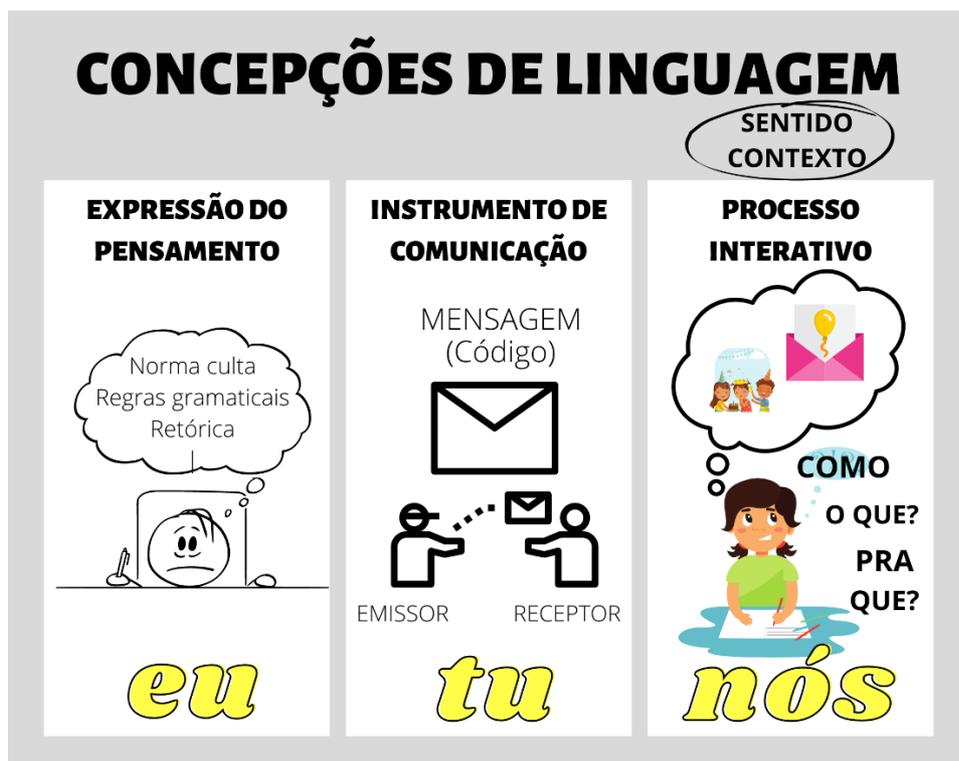
A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 117).

Ao trazer o enunciado e a interação como elementos fundamentais da língua, o autor traz uma concepção de linguagem dialógica, evidenciando o papel do outro em uma atitude responsiva. Nessa perspectiva a linguagem torna-se um “fenômeno social da interação verbal” (ibidem).

Para Geraldi (2011) quando a linguagem é concebida como forma de interação “[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana” (p. 34) e o escrever torna-se sinônimo de “interagir com os demais sujeitos, a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos” (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 101).

Compreende-se portanto, que o processo de produzir textos, tanto orais quanto escritos, vai além do encaixe de letras, sílabas, palavras ou frases, torna-se uma ação inscrita em um contexto determinante para a construção de sentidos. Nessa perspectiva, tanto o autor quanto o interlocutor são sujeitos ativos no processo da escrita, pois esta enquanto linguagem interativa é uma construção sócio-histórica (BRAKLING, 2002). De forma didática podemos visualizar as diferentes concepções de linguagem da seguinte forma:

Figura 17: Concepções de Linguagem



Segundo Mello (2015) as práticas de linguagem presentes nas instituições educativas tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental têm se distanciado da concepção de linguagem enquanto interação e conseqüentemente da concepção de escrita como objeto social e histórico do conhecimento. Segundo a autora as pesquisas recentes têm revelado

[...] que as práticas envolvendo a escrita, muitas vezes, afastam as crianças e os alunos da cultura letrada e priorizam o ensino de técnicas e ações desconectadas de situações em que a escrita tenha um significado social e seja utilizada como um instrumento cultural (p. 188)

Diante desta constatação consideramos oportuno discutir sobre as implicações pedagógicas da concepção de linguagem enquanto interação por acreditarmos que os paradigmas de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita são modificados quando sustentados por esta concepção.

### 5.3.1 Os princípios bakhtinianos de linguagem e suas implicações para a apropriação da escrita na Educação Infantil

Bakhtin (2006) ao conceber o homem como ser histórico-social, historiciza a linguagem compreendendo-a como um dizer que está intrinsecamente relacionado a um acontecimento e que só tem sentido a partir das interações verbais, ou seja, através da enunciação, reconhecendo assim, os enunciados como unidades reais de comunicação.

Nesse sentido, a linguagem é concebida como uma atividade/produção humana, como processo interativo entre sujeitos. Ao considerarmos que todas as ações humanas estão relacionadas à linguagem (BAKHTIN, 2003), podemos adjetivá-la como viva, dinâmica, que se dá nas trocas, no contato com o outro e nas relações sociais.

Uma concepção de homem como sujeito ativo constituído socialmente, por meio da interação verbal, na relação com o outro emerge desses pressupostos bakhtinianos. Segundo o autor a interação acontece a partir dos enunciados que na forma escrita ou falada são elaborados não por uma inspiração interior e nem em um vazio, pois as palavras têm intenções, significados, estão ligadas a um conteúdo, a

um sentido ideológico e precisam de um contexto para serem entendidas. Sobre isso, Bakhtin afirma:

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: Está situado no meio social que envolve o indivíduo [...] A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução [...]. (BAKHTIN, 2006, p. 121 – 122).

Um outro elemento destacado pelo autor é o da dialogia, que está relacionado ao ato discursivo, ao uso da palavra sempre direcionada a alguém. “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 325).

Nesse sentido, a compreensão bakhtiniana de diálogo refere-se a uma atividade social e de interação. Desta forma, a língua também passa a ser compreendida como discurso, sendo impossível desvinculá-la de seus falantes e de suas ações, das suas necessidades e motivos. A expressão verbal, seja falada ou escrita, não representa apenas uma realidade, nem é somente instrumento de comunicação. Toda vez que alguém faz uso da linguagem o faz por um motivo, seja para “afirmar, mandar, avisar, pedir, ameaçar, autorizar, prometer, sugerir, manifesta um desejo, expressar surpresa, declarar, informar, argumentar, defender, condenar... Quem produz o enunciado o faz porque tem intenções e vislumbra os efeitos sobre o interlocutor (BRAKLING, 2002).

A partir dos princípios presentes nos estudos de Bakhtin sobre a linguagem, novos elementos ganham destaque na organização do trabalho pedagógico. Nesta pesquisa, tais princípios fundamentam a reflexão para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil.

A seguir apresentamos algumas imagens de atividades do livro didático “Adoletá” da Editora do Brasil que integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) disponibilizado às escolas públicas brasileiras. Este é o livro adotado pela instituição de Educação Infantil, lócus da nossa pesquisa.

Figura 18: “Atividades de ‘escrita” (Nem atividade e nem escrita)



Fonte: SILVA; CARLA (2020)

Ao analisarmos as páginas do livro didático, concluímos em conformidade com o pensamento de Smolka (2012), que no processo de aprendizagem da escrita a escola ainda tem ensinado frases e palavras isoladas, sem sentido, suprimindo assim o “fluir do significado”, sintetizando o processo de apropriação de tal linguagem à aprendizagem de letras, palavras e orações.

Apossando-me do termo utilizado pela autora, defendemos nesta pesquisa um processo de aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil como “forma de interação com o outro pelo trabalho de escrita” (SMOLKA, 2012, p. 95). Nesta perspectiva, não reconhecemos as tarefas propostas neste livro como atividades, pois não estão vinculadas diretamente a ideia de necessidade, de motivo para aprender (LEONTIEV, 2017). Tarefas de escrita como as apresentadas são geralmente repetitivas e em forma de cópia e o que se percebe é que as crianças as realizam motivadas por algo exterior ao ato de escrever (MELLO, 2010a).

Ao pensarmos o processo de apropriação da escrita pela via do discurso e do dialogismo não podemos esquecer

[...] de que não se lê e se escreve sem motivos reais e concretos; lemos e escrevemos por um propósito, para algo e em situações significativas. A leitura e a escrita não podem ser exercícios isolados e carentes de sentido, mas têm que estar em relação com a experiência da criança, devendo responder a exigências funcionais de sua realidade imediata (STEMMER, 2012r, p. 146).

Desta forma torna-se importante que nos questionemos enquanto professores sobre: O que as crianças das nossas escolas estão escrevendo? Por que estão escrevendo? Para que estão escrevendo? Para quem estão escrevendo? Que necessidade de uso da linguagem escrita está sendo criada a partir das atividades propostas? Que relações dialógicas estão sendo estabelecidas? Quais desejos, ideias e sentimentos as crianças estão expressando a partir do uso da escrita?

O princípio dialógico sustentado por Bakhtin (2006, p. 115) enfatiza que a escrita é um enunciado vivo, é uma atividade social e interacional, uma vez que

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...]

Entender a linguagem verbal como processo dialógico e discursivo traz a compreensão de que o ato de escrever é mediado pelas nossas vivências e pelo outro. É compreender que não há relações dialógicas quando o foco do trabalho pedagógico está direcionado somente aos microaspectos – letras isoladas, palavras - da língua e que a escrita enquanto processo interativo possibilita o despertar da consciência, a ampliação do conhecimento a partir do outro, pois além de ato cognitivo é também um ato de compartilhamento que envolve emoções e sentimentos.

Diante dos pressupostos apresentados, como seria uma boa prática de escrita na Educação Infantil? Para responder a esse questionamento apresentamos a seguir seis diretrizes teórico-metodológicas elaboradas por Goulart (2019a) a partir da análise de textos escritos por crianças que ainda não sabiam ler e escrever de forma convencional. Certamente, são diretrizes que podem auxiliar a prática docente na organização de atividades que envolvem a linguagem escrita.

1. A **primeira diretriz** se refere ao fato de considerar que as crianças chegam na escola com um corpo de conhecimentos, aprendido na relação com a família, com amigos, com a TV, entre outras fontes. Este corpo de conhecimentos é chamado, de um modo geral, de conhecimento de mundo – é o conhecimento sobre pessoas, objetos, atividades, valores, habilidades, atitudes, entre outras coisas, conhecimento de base da constituição das pessoas, fundamental para novos saberes. O conhecimento de mundo constitui-se principalmente por meio da oralidade, e varia de criança para criança, na medida em que é constituído por crianças de famílias diferentes, locais de origem e classes sociais muitas vezes também diferentes, maneiras diversas de falar a mesma língua, entre outros fatores.

2. Uma **segunda diretriz** se organiza em torno dos textos produzidos oralmente em diversas situações pedagógicas, e dos textos escritos levados pela professora e pelas crianças; as crianças e os professores conversam, mostram seus conhecimentos, interagindo dinamicamente.

3. Já a **terceira** está vinculada ao processo de interação, em que as crianças conhecem universos discursivos diferentes e, neste movimento, pensam, refletem, discutem, divergem, trocando conhecimentos, ampliando informações sobre o mundo.

4. A **quarta diretriz** visa às atividades que envolvem a leitura e a escrita e se constituem como consequências do trabalho de ampliação do conhecimento do mundo, isto é, a leitura e a escrita se tornam necessárias (VYGOTSKY, 1989), em função do desejo de ter acesso a outros materiais, de usar outra forma de linguagem para participar do mundo. Destaca que no processo de construção de conhecimentos as crianças observam a importância da escrita, no contato com livros, jornais, revistas, gráficos, ou seja, materiais escritos de origens variadas, e, provocadas pela professora, começam a ler e a escrever como podem e como sabem – a intenção das crianças e a afirmação da professora de que elas podem e devem é fundamental nestes primeiros tempos.

Neste aspecto uma questão importante deve ser considerada: é permitida, durante um bom tempo, uma escrita não-convencional, com o objetivo de que as crianças se apropriem de conhecimentos sobre o sistema alfabético, e outros relativos à produção de textos, na certeza de que o contato frequente com materiais escritos, juntamente com a mediação e a intervenção da professora e de colegas, as levará a estabelecer relações entre o oral e o escrito e a estabilizar formas convencionais.

5. **Outra diretriz** enfatiza o trabalho pedagógico desenvolvido de tal forma que pouco dissocia as diferentes áreas de conhecimento (linguagem, matemática, história, geografia e ciências), já que se realiza por meio de atividades e projetos temáticos, o que se materializa em muitos textos – muitas e diárias leituras e produções de texto.

6. E a **última e destacada diretriz** diz respeito ao papel do professor. O professor é aquele que orienta, instiga e é instigado, cresce e faz crescer. É aquele que “dá as cartas do jogo”, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas. O professor, enfim, é aquele que abre o espaço da sala de aula para que as crianças vivam com trabalho, esforço e prazer o processo de aprender (págs. 65-66).

Compreendemos assim, que o processo de apropriação da linguagem escrita das crianças pequenas não pode se apoiar em situações fictícias que silenciam as vozes infantis. As crianças pequenas não podem ser vistas como seres passivos, receptores, silenciados por atividades em que o sistema alfabético é apresentado como a própria escrita.

Cabe ao professor enquanto sujeito mais experiente, mediador do processo educativo, ouvir as vozes infantis, e mais do que isso, ter o compromisso de respondê-las, respeitando a coexistência da linguagem escrita com as diferentes linguagens pelas quais as crianças se expressam.

É fundamental que a criança possa desenvolver a necessidade de se expressar por meio da língua escrita. Essa necessidade, por sua vez, somente pode emergir à medida que as situações de aprendizagem, organizadas com as crianças possam contribuir para esse desenvolvimento. Assim a capacidade, de “dizer” por meio da escrita, deve ser uma das prioridades das práticas docentes nesse contexto. Desta forma, é preciso estimular à vontade para escrever, o desejo de conhecer, o prazer de se relacionar com o outro por meio da linguagem escrita. E isso acontece nas relações interpessoais, concretas, nos contextos que podem ser criados e elaborados pelo professor, mas também nas situações em que as crianças trazem para as salas de aula.

Como bem explicita Smolka (2019b) é preciso que a escrita deixe de ser apresentada na instituição educativa como um conteúdo a ser aprendido ou simples objeto de conhecimento a ser ensinado, é preciso “pensar a forma escrita de linguagem como uma nova formação, como atividade significativa que vai continuamente se (trans)formando na história humana [...]” (SMOLKA, 2019b, p. 19). Isso faz muita diferença no ato de ensinar!

Os textos sejam falados ou escritos, vistos como enunciados, constituem-se como elos na comunicação e a partir deles é instaurado nas instituições educativas ambientes dialógicos e discursivos. Vistas como produtoras de texto, as crianças podem escrever muito mais do que letras, “podem se constituir em locutores responsáveis por seus dizeres e também escolher as estratégias para elaborar suas produções, sem se preocupar em distinguir linguagens” (GONTIJO & GOÉS, 2017, p. 213). Afinal, como assinalado por Bakhtin (2003)

A vida é “[...] dialógica por natureza” e, portanto, “[...] viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”. (p. 348)

Importante relembrar que nesta pesquisa, trazemos como objeto de estudo a linguagem escrita, mas concordamos com Sousa & Mello (2017) que esta não é a atividade mais importante da educação infantil. Por isso, defendemos que o trabalho

com a linguagem escrita aconteça de forma integrada e equilibrada com outras linguagens e que as situações de aprendizagem aconteçam a partir de um projeto educativo.

Diante das perspectivas apresentadas, entendemos que o reconhecimento da complexidade que envolve o ato de formar crianças leitoras e produtoras de textos é um grande desafio. Fica evidente que uma proposta que parte do pressuposto de que toda criança é capaz de aprender sempre, o seu acolhimento como ser humano carregado de cultura, histórias, subjetividades e que possui uma leitura de mundo diferente daquela que a escola muitas vezes tem priorizado torna-se necessário. Por isso, a partir desse pressuposto é possível delinear caminhos para uma proposta de organização do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.

Nesta pesquisa não pretendemos apresentar a perspectiva discursiva como única e verdadeira perspectiva de trabalho com a linguagem escrita, na educação infantil, porém, as nossas experiências e estudos nos levam a percebê-la como possibilidade, para o enfrentamento de práticas com a linguagem na primeira infância, que concebem a escrita como um treino motor e não como linguagem; que focam em encenações de textos e não em textos reais produzidos e lidos pelas crianças; que têm como foco de aprendizagem as letras e sílabas e não a funcionalidade da escrita e, que transformam as salas de aula em ambientes silenciados pela atividade excessiva de cópias, sem sentido e não na valorização das falas, dos enunciados, como princípio para a apropriação da linguagem escrita.

Com base nos pressupostos pautados até o momento, partimos para o processo de levantamento de dados a partir da nossa inserção na instituição educativa com o objetivo de realizar uma intervenção de forma a contribuir com as professoras para o pensar/repensar de práticas pedagógicas na educação infantil, na perspectiva discursiva de trabalho com a linguagem escrita.

## 6.ENTRELAÇAMENTO DE ENUNCIADOS A PARTIR DAS VOZES DAS PROFESSORAS

Apresentamos nesta seção os dados construídos no percurso da pesquisa: da sensibilização das professoras da instituição à construção do produto “Caderno dos porquês”. Neste trajeto apresentamos o diagnóstico e sua análise, bem como anunciamos uma recomendação teórico-metodológica como possibilidade de orientar e/ou inspirar o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil, visto que foi elaborada numa perspectiva colaborativa a partir do diálogo com a professora colaboradora<sup>24</sup> e com a nossa própria experiência como docente.

Como explicado na seção 2 fizemos opção por uma narrativa reflexiva na análise dos dados, seguindo orientações de Ibiapina (2008). Detalharemos, portanto a nossa inserção como pesquisadora na instituição educativa e a construção dos dados, refletindo sobre os obstáculos que encontramos, as dificuldades superadas e as conquistas obtidas.

A inserção no ambiente educativo como pesquisadora não foi um processo simples. Alguns questionamentos foram surgindo antes de adentrarmos a instituição educativa; quantas reflexões realizamos a respeito do que estávamos fazendo, recorreremos aos objetivos traçados, relemos e até nos convencemos dos caminhos metodológicos elaborados. Tínhamos o desejo de entrar no espaço escolar como pesquisadora intelectual, mas ansiávamos fazer isso, com um sentimento de humildade e de simplicidade.

Relemos e refletimos várias vezes nos enunciados registrados por Garcia (2003). No texto “Para quem investigamos – para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador” a autora problematiza o lugar do pesquisador e o seu compromisso.

As questões levantadas pela autora eram as nossas questões: O que, para que, pra quem estamos pesquisando? Quem vai se beneficiar da pesquisa? Vai melhorar a escola e a aprendizagem das crianças? Vai potencializar o trabalho

---

<sup>24</sup> Iniciamos a pesquisa com a adesão de duas professoras como colaboradoras, porém no percurso da investigação uma das docentes (P2) foi transferida para uma instituição educativa próxima à sua casa. As etapas de levantamento e análises dos dados foram realizadas com informações cedidas pelas duas docentes, entretanto na etapa das sessões de estudo e reflexões das práticas somente a professora P1 participou. Quando no texto da dissertação usamos os termos “professoras colaboradoras” estamos nos referindo aos momentos da investigação em que as duas professoras participaram.

docente? Tínhamos certeza que ao nos apresentarmos como pesquisadora, teríamos que assumir a nossa responsabilidade com a instituição, fazendo isso de forma séria, sensível e sensata.

Alguns pressupostos levantados por Garcia (2003) foram responsáveis por nos tranquilizar:

- Quem tem certeza, não tem boas razões para fazer pesquisa.
- A cada novo saber, um novo não saber se mostra.
- Se queremos enquanto pesquisadores mudar a escola e a sociedade, é importante sermos compreendidos enquanto falamos ou quando escrevemos.
- O propósito da atividade intelectual é promover a liberdade humana e o conhecimento.

Com essas premissas interiorizadas, fomos para o contexto de pesquisa na certeza de que não tínhamos respostas prontas, pelo contrário, havia muitas incertezas. Entramos na instituição fazendo interrogações que no decorrer da pesquisa percebemos que eram as mesmas das professoras colaboradoras e que enquanto pesquisadora, estávamos apresentando alguns pressupostos teóricos acerca da apropriação da linguagem escrita pela criança na Educação Infantil com o objetivo de pensarmos e refletirmos sobre a organização do trabalho docente.

Foi de forma cuidadosa, buscando situar o nosso lugar de fala na relação com o das professoras que busquei construir uma interação, um diálogo responsivo, cuidadoso com o contexto escolar, sobretudo, com o grupo docente. Busquei compreender esse momento a partir das reações aos nossos enunciados. Assim, cheguei a UEB Jornalista Batista Matos, campo de investigação, desafiada a estabelecer relações e interações humanas, pautadas no respeito ao outro, especialmente, em seus dizeres, saberes e fazeres, com desejo de promover o conhecimento e a partir dele suscitar a liberdade das colaboradoras professoras e claro, a nossa também.

Portanto, considerando alguns dos pressupostos da pesquisa colaborativa no que se refere a metodologia, na subseção a seguir apresentamos o primeiro passo a ser dado para sua construção: a sensibilização dos colaboradores.

## 6.1 Momento de sensibilização: Primeiros encontros

A sensibilização dos colaboradores é a primeira etapa para a efetivação da pesquisa colaborativa. É o momento inicial em que o pesquisador realiza explicações, traz informações sobre a intenção e etapas da pesquisa e explicita os diferentes papéis do pesquisador e do professor colaborador (PEREIRA, 2019).

Com este objetivo em fevereiro de 2022 nos apresentamos a gestão da UEB Jornalista Batista Matos como pesquisadora e mestranda do PPGEEB portando a carta de apresentação para concessão da pesquisa de campo (anexo A). A coordenadora do turno vespertino da instituição prontamente fez o convite para estarmos juntas com as professoras no momento formativo do mês de março, onde estariam reunidas as docentes dos turnos matutino e vespertino.

Para sensibilizarmos as professoras planejamos o primeiro encontro com um indispensável cuidado e sensibilidade (Apêndice A). Nos beneficiamos da comemoração histórica e afetiva do Dia do Mulher, em que são festejadas as lutas e conquistas femininas. Sabendo que em sua totalidade a equipe pedagógica da UEB era formada por mulheres, aproveitamos o encontro para nos reafirmarmos como tais, relembRANDO nossas histórias, lutas e conquistas.

**Figura 19:** Momento de sensibilização

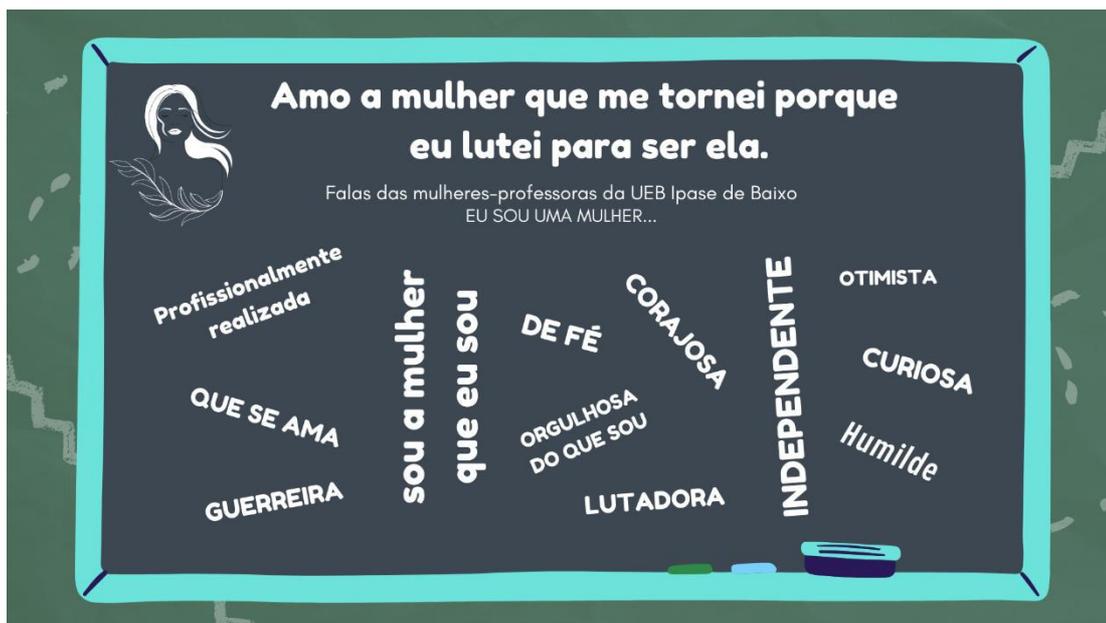


Fonte: A autora (2022)

Iniciamos esse encontro nos apresentando enquanto mulheres. Que momento bonito e repleto de sentidos! O diálogo e as interações estabelecidas nos tocaram e nos fortaleceram enquanto mulheres profissionais. Histórias de vida, memórias afetivas, emoções embargadas pelo choro contido iam surgindo à medida que as

professoras se apresentavam. Abaixo, sintetizamos as falas das mulheres-professoras expressas nesse encontro formativo – momento de sensibilização – que na pesquisa colaborativa é fundamental para promover uma aproximação e identificação do grupo com a pesquisa.

**Figura 20:** As vozes das mulheres-professoras da UEB Jornalista Batista Matos



Fonte: A autora (2022)

Nos relatos ouvidos/acolhidos nesse momento uma das professoras presentes se emocionou ao falar sobre a sua profissão, reconhecendo o companheirismo entre o grupo e caracterizando o dia formativo como “Dia de gratidão”. Os elementos emocionais trazidos pelas falas docentes, abriram espaço para memórias afetivas.

Ao descreverem suas formações mais de duas professoras relataram que a formação em Pedagogia/Magistério era um sonho dos pais e não uma opção pessoal. Porém, destacaram que foram conquistadas pela educação e hoje são realizadas com o ser professora. Aqui vemos a questão dos desafios da constituição da identidade docente com a profissão como um tema que deve ser problematizado nos espaços de formação de professores como afirma Tardif (2014).

A sensibilização foi também um momento em que as professoras exteriorizaram suas angústias e problemas vividos. Em desabafo umas das professoras relatou o desejo de educar e ensinar as crianças pequenas, porém evidenciou a importância de priorizar a situação estrutural das instituições, pois salas



Sabendo que “uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa” (DESGAGNÉ, 2007, p. 09) e compreendendo que a participação docente deve ser um ato voluntário fizemos oficialmente o convite para as docentes da pré-escola da UEB Jornalista Batista Matos participarem da pesquisa como colaboradoras. Das cinco professoras que receberam o convite duas prontamente o aceitaram, assinando o Termo de consentimento livre e esclarecido, o que nos deixou muito feliz!

**Figura 22:** Carta-convite



Fonte: A autora (2022)

Partimos assim, para a segunda etapa da pesquisa colaborativa: a negociação dos espaços e tempos, com o objetivo de “organizar os encontros, os procedimentos que serão utilizados, o tempo necessário para as reflexões, o material a ser produzido, divulgação, autoria, etc.” (PEREIRA, 2019, p. 93). Neste momento de negociação acordamos o início do levantamento dos dados empíricos, marcando as datas para realização das entrevistas e preenchimento de questionários.

## **6.2 Levantamento, análise e interpretação dos dados da pesquisa**

Seguindo as orientações de Ibiapina (2008) no que se refere ao ciclo de realização da pesquisa, situamos esta etapa como sendo a responsável por diagnosticar as necessidades formativas docentes e seus conhecimentos prévios. Para alcançarmos este objetivo fizemos o levantamento de dados a partir de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários.

Partindo do princípio de que os enunciados e as interações são elementos essenciais no desenvolvimento da pesquisa, apresentamos nesta subseção os relatos docentes sobre as concepções, vivências e experiências enquanto professoras da Educação Infantil. Como já explicado na seção 2 a análise dos dados seguirá a orientação do pesquisador Pereira (2017), sintetizada na figura a seguir:

**Figura 23:** Fases da análise de dados



Fonte: PEREIRA (2019)

Com as entrevistas realizadas e questionários respondidos pelas professoras demos início a esta fase. Transcrevemos e arquivamos em Word as falas das professoras, o que totalizou 10 páginas de material transcrito. Em seguida organizamos as informações de acordo com as principais categorias que balizam essa pesquisa a saber: Concepções de criança e Educação Infantil, concepções de aprendizagem e desenvolvimento e concepções de linguagem escrita.

Conforme já abordado anteriormente tais concepções revelam quais teorias e práticas permeiam o fazer docente em instituições de Educação Infantil, visto que, “[...] não há prática sem teoria, sem uma raiz teórica-filosófica que a fundamente” (PEDERIVA, COSTA, MELLO, 2017, p. 12). Tais concepções contribuíram para o nosso referencial de análise.

Aplicamos também um questionário com a coordenadora do turno vespertino com o objetivo de fazer um levantamento sobre o trabalho que a instituição realiza em relação a linguagem escrita, assim como os processos formativos realizados sobre este tema.

À medida que as informações foram sendo organizadas nestas categorias fomos dialogando com os pressupostos teóricos da pesquisa os quais contribuíram para situar melhor a análise dos dados, corroborando para o entendimento de que o

recorte de análise se relacionava diretamente com a nossa questão de pesquisa e que elas nos ajudariam a responder em alguma medida nossas inquietações e problematizações. Reorganizamos, portanto, as devidas informações em categorias referentes à prática docente e vivências organizadas para e com as crianças nas instituições.

Partimos então, para o momento de interpretação e inferências realizado à luz do referencial teórico da dissertação, sobretudo a partir de Bakhtin em seus conceitos fundamentais como enunciado e dialogismo e de Vigotski com suas contribuições sobre aprendizagem e desenvolvimento de forma a responder às questões norteadoras e aos objetivos que a pesquisa se propõe. Relembramos que as professoras serão identificadas como P1, P2 de forma a manter sigilo da identidade das colaboradoras da pesquisa. Identificamos também a coordenadora (suporte pedagógico) como C3.

A concepção de criança é um elemento chave em nossa análise, por acreditarmos que esta concepção direciona a prática pedagógica e orienta a organização das instituições de Educação Infantil, sendo determinante para a qualidade das relações estabelecidas com os pequenos (MELLO, 2017).

Entrevistando as professoras acerca de suas concepções de criança, indagamos: Como você define o “ser criança”? Quem são as crianças com quem você trabalha? As entrevistadas responderam conforme a seguir:

*P1: Olha... Como é que eu vou definir a criança... Eu sei que ela já vem com muito conhecimento de casa, né? Da sua vivência. E as crianças de 3 anos que não conseguem verbalizar direitinho ela já vem com conhecimento de casa, mas pra mim é um ser em formação... é como se fosse uma esponja que a gente pode sim, ensinar muitas coisas e que ela vai absorver, algumas absorvem de forma diferente, umas mais rápido, outras menos... é um ser em formação, a criança.*

*P2: O que é ser criança? É uma boa pergunta. O que é ser criança? É um ser humano dotado de sua própria, de suas próprias características, modo de ser, com suas vontades e intenção de conhecer, de conhecer, de buscar, de descobrir tudo o que está ao seu redor.*

Ao considerarmos que “cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo e que [...] é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 297), destacamos que as falas das professoras evidenciam suas histórias pessoais e profissionais, seus processos formativos, seus aprofundamentos teóricos e suas compreensões de documentos orientadores para a Educação Infantil.

Os enunciados da professora P1 convergem para alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural dentre os quais destacamos: As crianças são seres em formação que iniciam seu aprendizado antes de adentrarem os espaços educativos e como seres concretos, situados na história e na sociedade em que vivem desenvolvem qualidades humanas e por viverem realidades específicas, com experiências diferentes, são compostas de particularidades que precisam ser consideradas no trabalho docente (VIGOTSKI, 1991).

A concepção de criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2019), “poderia” ser evidenciada a partir da fala da professora P1 ao comparar a criança com uma esponja que absorve os ensinamentos do adulto. Porém, ao considerarmos que “o texto só vive em contato com outro texto (contexto)” (BAKHTIN, 2003, p. 404), e que esse contato é capaz de aclarar ideias e pensamentos, colocaremos outro enunciado da professora em diálogo com o anterior.

A partir das interlocuções estabelecidas por meio da entrevista semiestruturada a professora P1 nos relatou uma experiência de sucesso realizada com a sua turma:

*A problemoteca. É assim: Em uma caixa a gente coloca perguntas que as crianças podem... é.... partem da cabeça das crianças, né? É... tipo: crianças com 4 anos: “Ah! Se eu me perder, o que que eu faço? Derramou meu lanche na escola, estou ali onde derramou meu lanche... a gente faz uma série de perguntas nesse sentido, de coisas cotidianas que podem acontecer com a criança e a gente deixa uma caixinha e na roda de conversa a gente começa a usar essa caixinha... cada dia uma criança tira um problema e a gente começa a discutir sobre isso. E muitas das vezes essas perguntas surgem das próprias crianças..., mas é como se fosse um ponto de partida para uma conversa, entendeu?*

*Por exemplo, um caso de uma criança que se perdeu... o que que a gente pode fazer? As crianças pensando previamente nos problemas que podem acontecer, né? Não é só um caso de perdido, mas pode ser um caso de situação como: “Meu colega caiu na hora do lanche, escorregou no pátio... o que que eu posso fazer?” [...]*

A proposta de sucesso apresentada e já realizada pela professora P1 evidencia crianças que discutem, que interagem, que perguntam, que trazem vivências do seu cotidiano para o espaço escolar e que produzem conhecimento a partir das relações estabelecidas com o outro, sendo assim, não percebemos as crianças apenas como receptoras do que os adultos lhe oferecem.

Segundo Moruzzi e Tebet (2010) o debate entre os historiadores sobre a criança como ser histórico e social se tornou intenso em nossos dias resultando em

mudanças conceituais que se refletem nas políticas para a educação das crianças pequenas e conseqüentemente no fazer pedagógico e na organização das instituições educativas. As falas da professora P1 evidenciam, portanto, uma tensão diante da mudança conceitual de criança que “desacomoda” o seu fazer.

Fundamentando-nos na teoria histórico-cultural podemos inferir que a professora P1 encontra-se em um processo de internalização de uma nova concepção de criança. Segundo Vigotski (1998) internalizar é reconstruir internamente uma operação externa e a formulação de conceitos como função psicológica superior que tem origem nos intercâmbios sociais.

Pensando em um conceito sistematizado, como o conceito de criança depreendemos que a professora P1 tem passado por um processo interativo e ativo de elaboração conceitual a partir de formações que têm acontecido na instituição e que tem proporcionado reflexões, reorganizações e reconstruções particulares e gradativas do seu agir docente. Tal fato é constatado a partir da fala da coordenadora C3:

*A formação na escola é desenvolvida mensalmente e aborda temas gerais que permeiam o trabalho com a escrita. Temos falado sobre outras linguagens que favorecem a compreensão de mundo das crianças pequenas, adequando nas ações didáticas a organização da jornada com as crianças que favoreça vivências significativas e prazerosas com a leitura e escrita.*

Em um processo dinâmico e interativo, nas trocas verbais efetivas com seus pares a professora P1 vai resignificando progressivamente suas concepções, sendo bem provável que a internalização aconteça em um nível mais profundo.

Evidenciando que os nossos dizeres são sempre respostas a outros dizeres e dialogam com outros textos (BAKHTIN, 2006) a concepção de criança da professora P2 conversa com os conceitos vigotskianos que se fazem presentes nos documentos oficiais orientadores da Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DECNEIs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

“Para a Teoria Histórico-cultural, a criança é um sujeito ativo, participante do processo social de formação de sua personalidade” (TEIXEIRA & BARCA, 2017, p. 32). Tal conceito, está em consonância com a concepção de criança presente nos documentos oficiais acima citados:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009; 2017).

Dando continuidade à análise dos dados, partimos para a segunda categoria: A concepção de Educação Infantil. Para este momento procuramos inferir sobre a importância e objetivo da Educação Infantil no processo formativo humano, visto que a organização e sistematização de práticas nesta etapa da educação básica, de acordo com a Teoria Histórico-cultural deve considerar o processo de humanização.

Desta forma, os espaços educativos para a infância devem ser vistos como lugares privilegiados para a educação das crianças pequenas, pois neles elas vivenciam momentos interativos com seus pares e com os adultos e entram em contato com a cultura elaborada, e assim, aprendem e se desenvolvem. Segundo Mello (2010a, p. 337) “desde o início da relação das crianças pequenas com o conhecimento, é possível ensinar uma atitude positiva frente ao conhecimento e uma relação curiosa e interessada com a escola”.

As professoras fizeram as seguintes considerações ao responderem ao questionamento: Para você, qual a importância e o objetivo da Educação Infantil no processo formativo humano?

**P1:** A Educação infantil ela é muito importante, mas não é essencial na formação como pessoa. Ela é importante sim, para o desenvolvimento deles, para o relacionamento com os colegas, essa socialização é muito importante, o desenvolvimento da linguagem é muito importante, só que ela não é essencial para a formação da pessoa, mas assim... essa fase, né? Das crianças nessa idade é importante que eles tenham uma professora que seja preocupada com eles, com a formação deles, com a formação assim de... como pessoa, né? A questão dos valores que precisam ser discutidos, né? É... é muito importante, mas ela não é essencial para a formação da pessoa.  
**P2:** É contribuir para a formação inicial da criança. Na formação inicial. É diferente uma criança que faz a Educação Infantil de uma criança que já entra direto na primeira etapa. Justamente o de contribuir no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo da criança.

As falas das professoras revelam o caráter humanizador da Educação Infantil. Em nenhum dos enunciados fica implícito a função da Educação Infantil como etapa preparatória. Porém, reafirmamos que a professora P1 encontra-se em um processo de elaboração conceitual refletido em sua fala pela utilização de ideias que se contrastam.

A professora P1 inicialmente afirma que a Educação Infantil não é essencial para a formação da pessoa, mas cita sua importância para o desenvolvimento das crianças, relacionamento, socialização e desenvolvimento da linguagem, destacando a professora como mediadora preocupada com a formação das crianças enquanto pessoas. Concordamos com Mello (2015) quando afirma que:

Esses equívocos – que percebemos ao analisar e refletir sobre a educação dos pequenos – não acontecem por culpa do professor ou professora. Não se trata de assunto que não se tenha estudado devidamente no processo de formação docente para a educação infantil. O fato é que, nas últimas décadas – do final da década de 70 para cá –, vimos surgir um conjunto de novos conhecimentos sobre a infância e sobre a educação das crianças pequenas. Seja pelas leituras do enfoque histórico-cultural, seja pela pesquisa sobre a educação das crianças pequenas, **os novos conhecimentos vão, aos poucos**, transformando a maneira como se pensa e se pratica a educação infantil (p. 3, grifo nosso).

A compreensão de que os processos educativos que as crianças vivenciam são responsáveis por formar funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções ainda é uma lacuna percebida nos espaços educativos.

Para Vigotski existem duas linhas de desenvolvimento: Por um lado, “O processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu à aparição da espécie Homo Sapiens; e por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser cultural” (VYGOTSKY, 1995, p. 29-30). Ou seja, o homem nasce com potencialidades determinadas biologicamente, porém nas relações que estabelece com o outro, com a cultura e com instrumentos físicos e psicológicos se forma como homem social e histórico.

Este pressuposto da Teoria Histórico Cultural traz uma compreensão sobre o processo de constituição do sujeito e da sua formação enquanto homem. E em se tratando da Educação Infantil esta concepção se torna mais singular, pois a infância se caracteriza como sendo a fase em que as funções psicológicas superiores estão nascendo, sendo o marco inicial para o seu processo de humanização (VIGOTSKI, 1995). Sobre o processo educativo e seu caráter humanizador Teixeira & Araújo (2016) esclarecem que

Para a teoria histórico-cultural, a educação tem um caráter mais geral e mais amplo e implica no processo de formação humana ou humanização. O foco desse processo é o desenvolvimento do psiquismo, ou seja, a formação das funções psicológicas superiores, de modo que cada pessoa desenvolva o máximo de suas qualidades e não as mínimas. A escola promove o desenvolvimento do psiquismo à medida que age sobre as funções psicológicas superiores (pensamento verbal, linguagem oral, memória voluntária, atenção voluntária, afetos, linguagem, escrita, inteligência, imaginação, entre outras) [...] (p.116).

Durante a entrevista com a professora P1 procuramos explicitar a sua compreensão sobre a expressão conflitante utilizada, perguntando: Quando tu falas em formação da pessoa, o que isso significa?

*P1: A questão dos valores. Eu acredito que essa questão dos valores ela é essencial em casa, entendeu? Então assim... Ela não pode ser na educação infantil, na escola... ela é na educação como um todo, especialmente em casa.*

Ainda envolvida em seus conflitos conceituais as contradições aparecem também neste enunciado ao conceber a formação humana como uma questão de valores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2012) trazem a promoção do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade como objetivo a ser alcançado a partir das práticas organizadas e estabelecem a ética, a política e a estética como princípios fundamentais para orientar o trabalho com as crianças nas unidades de Educação Infantil.

Ao trazermos como fundamento a Teoria Histórico-cultural os valores sociais são concebidos como qualidades historicamente desenvolvidas pelo ser humano que envolvem conceitos complexos e antagônicos como o belo/feio, justiça/injustiça, bondade/maldade, solidariedade/individualidade que por sua vez são conteúdos da avaliação moral (MESQUITA; BATISTA & SILVA, 2019). Desta forma, os valores “[...] têm uma dimensão nitidamente intelectual. Ao mesmo tempo, os valores mobilizam reações emocionais e sentimentais, sem perder seu caráter lógico” (idem, p. 08).

Como processo histórico-cultural os valores nascem na cultura humana, pelas próprias forças das relações interpessoais. Seguindo a periodização do desenvolvimento “[...] entende-se que é na idade pré-escolar, no contexto das brincadeiras de papéis e da comunicação social, que nasce na criança uma instância propriamente moral de sua personalidade [...]” (idem, p. 15).

Acreditamos ser necessário um aprofundamento do olhar docente sobre o ato de educar no sentido de repensar a instituição de educação infantil. Sentimentos,

afetos, moralidade, pensamento, raciocínio, valores estão interligados no processo formativo.

Portanto, pensar em formação é pensar em uma educação humanizadora e integral do ser humano. Neste sentido, a professora P2 demonstra acreditar que a Educação Infantil, como primeira etapa formativa escolar é responsável por desenvolver as potencialidades enquanto ser humano, contribuindo com seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Na análise dos dados discutimos sobre as concepções de criança e de Educação Infantil de forma separada, porém estas concepções dialogam, pois a forma como se concebe a criança influencia na organização do currículo das instituições da infância. Assim, as instituições de Educação Infantil também colaboram para difundir uma determinada compreensão sobre as crianças e para a formação de uma concepção sobre a infância (MORUZZI & TEBET, 2010).

Encerramos a análise desta categoria com a contribuição de Goulart (2020) nos oferecendo pistas de como transformar o ambiente educativo em um local que tem por foco a educação integral, humanizadora.

Há uma importância enorme em afirmar os cidadãos que, desde muito pequenas, as crianças são, os conhecimentos que têm. Fazê-las sentir que podem, que devem ousar, correr riscos, para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo. Nesse movimento em direção ao outro, afirmamo-nos e confirmamo-nos como educadores comprometidos com o sentido ético, humano, de nossa profissão (p. 172)

Reiteramos assim, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica responsável pela formação da personalidade do ser humano, reconhecendo as instituições educativas como locais em que as crianças são afirmadas enquanto cidadãos.

A seguir faremos a análise dos dados referente as categorias 'Aprendizagem e desenvolvimento e linguagem escrita' de forma conjunta, pois nas falas das professoras esses elementos encontram-se relacionados. Compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem é basilar para que o professor tenha uma atuação privilegiada no processo de apropriação da linguagem escrita e como afirma Baptista (2010) a identidade da Educação Infantil perpassa por tais compreensões.

As instituições de Educação Infantil são lugares privilegiados para que as crianças se apropriem da linguagem escrita e para que os docentes organizem suas ações a compreensão da criança, do seu desenvolvimento e aprendizagem é

ferramenta capaz de auxiliá-los na elaboração de estratégias que atendam a especificidade desta fase da educação.

Em nossas primeiras investidas na coleta de dados, as colaboradoras da pesquisa responderam a um questionário que entre outras questões, perguntamos: Pra você, o que é escrita? De acordo com as respostas das professoras verificamos que as mesmas reconhecem a escrita como forma de registro, de expressão, de representação da fala ou do pensamento e também de comunicação com o mundo que nos cerca. Segue a transcrição das respostas dadas pelas docentes:

*P1: A escrita é uma forma de registrar, de se expressar, de se comunicar com o mundo que nos cerca.*

*P2: É uma forma de representar o que se fala ou pensa*

Percebemos que os conceitos sobre escrita são plurais e envolvem aspectos linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sócio-histórico-culturais, ou seja, aspectos de natureza variada (KOCH; ELIAS, 2015). Concordamos com os autores que “essa pluralidade de respostas nos faz pensar que o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem” (idem, p. 32).

As diferentes compreensões de linguagem têm reflexos na organização do trabalho pedagógico direcionado à apropriação da escrita. Devido às novas contribuições científicas, de forma especial da Psicologia do desenvolvimento e da Linguística tem havido mudanças tanto na concepção de linguagem como na de escrita (JOLIBERT, 2006).

Nesse sentido, a perspectiva discursiva de linguagem enfatiza a relação social e dialógica do ato de escrever, caracterizando-o como atividade e processo interativo de sujeitos que tem o que dizer, para quem dizer, um porquê e um como dizer. A professora P2 ao conceituar a escrita apenas como representação da fala ou do pensamento a reduz a uma concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, que depende de regras lógicas ou de codificação (GERALDI, 1997; KOCH& ELIAS, 2015).

A professora P1, por sua vez, situa a escrita como forma de expressão e de comunicação com o mundo. Percebemos, portanto, um conceito mais próximo ao caráter discursivo, dialógico e interativo da linguagem, caracterizando-a como instrumento de interação. Ressaltamos que a linguagem é expressão de pensamento,

assim como atividade de comunicação, porém, ao adotarmos a concepção de linguagem como processo de interação, podemos, como afirmam Doretto & Beloti (2011) transitar pelas outras concepções.

Falar e defender uma concepção de linguagem interacional e dialógica é transgredir uma concepção “clássica” de escrita, concebendo o texto como unidade de funcionamento de tal linguagem. Desta forma, escrever torna-se sinônimo de produção de texto que materializa o discurso de quem escreve (JOLIBERT, 2006; SOUSA & MELLO, 2017; KOCH & ELIAS, 2015; DORETTO & BELOTI, 2011).

“Aprender a produzir, **é desde o início**, aprender a elaborar um texto que tenha significado para um destinatário real e para um determinado dado” (JOLIBERT, 2006, p. 180, grifo nosso). Nesse sentido, para melhor compreendermos o trabalho realizado pelas professoras colaboradoras em relação a apropriação da linguagem escrita, perguntamos: Crianças pequenas produzem textos? Nas práticas pedagógicas que você desenvolve esse tipo de produção acontece? É possível pedir que as crianças escrevam textos nessa etapa da Educação Básica?

As professoras concordam que as crianças pequenas podem produzir textos e afirmam que esta é uma atividade frequentemente desenvolvida com e pelas crianças.

*P1: É possível... Quando o professor se torna escriba, né? É possível sim. Então eu acredito que essa é a forma das crianças terem mais autonomia nesse sentido e é muito importante que isso aconteça para que elas percebam a importância dessa escrita, porque no outro dia elas acabam se lembrando do que... “Ah, isso aqui foi fulano de tal que falou!” É como se fosse um registro mesmo, é possível sim.*

*P2: Sim. Produzem tanto eles escrevem, botam lá, escrevem numa folha e depois eles me dizem o que escreveram e também eles falam e eu anoto.*

Importante ressaltar que a compreensão de texto que embasa esta pesquisa está ancorada no conceito de Bakhtin sobre enunciado. Segundo o autor o uso da língua se efetua em forma de enunciados que são, por sua vez, unidades reais da comunicação discursiva. Fazendo uso das palavras bakhtinianas, o texto é um elo na comunicação discursiva que não pode ser compreendido apenas na dimensão linguística, mas tem como elemento constitutivo a situação social (BAKHTIN, 2003).

As histórias da Literatura Infantil, as cantigas e parlendas são os textos que segundo as professoras mais têm sido trabalhados com as crianças. No decorrer da entrevista apesar das professoras fazerem menção de produção de textos reais, não percebemos em suas falas a presença de textos que organizam a vida da sala de

aula, que registram fatos do cotidiano das crianças e que evidenciam suas vozes e experiências ou acontecimentos atuais do dia a dia.

O conhecimento da realidade, os saberes das crianças, suas dúvidas, medos, angústias e alegrias é que dão sentido ao conhecimento linguístico. Muitas vezes, os textos têm servido de pretexto para um trabalho que tem por foco os microaspectos da língua ou têm sido utilizados apenas para criar um contexto com mesmo objetivo. Sobre isso Goulart (2019) afirma:

Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoadas por outros enunciados: o que ouvem em casa, dos amigos, da TV, na escola, os textos que são lidos para as crianças, marcas muitas vezes que passam despercebidas e que de repente aparecem, surgem no espaço sempre tensionado dos textos escolares (p. 76).

A Professora P2 mais de uma vez durante a entrevista semiestruturada reconheceu a importância da utilização de textos para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, mas demonstrou insegurança na organização de práticas que os envolvam:

*P2: Já sabemos que temos que partir de um texto, sim..., mas eu acho que poderia ter mais formações, mais esclarecimentos [...] há a necessidade de maiores esclarecimentos, mais informações, mais concreto.*

*P2: Na verdade, é porque as discussões hoje giram em como fazer... é... antes você tinha certeza, em algum momento você tem certeza que é assim, assim. Aí surge uma nova discussão, um novo debate, uma nova mudança, no currículo que já vai colocar em xeque aquilo, desconstruir para construir um novo. Na verdade, as discussões giram em torno disso... de como fazer... então, eu acho que sempre a gente tem que tá buscando mais... Tem dificuldade? Sim. Tem dificuldade!*

A seguir destacamos a fala da coordenadora C3 e a partir do que já foi enunciado pelas professoras P1 e P2 inferimos que há a necessidade de um processo formativo temático que tenha por objeto de estudo a apropriação da linguagem escrita para que novas concepções de escrita e de linguagem sejam internalizadas e assim a concepção “clássica” que prioriza o aspecto técnico e concebe o escrever como sinônimo de copiar seja transgredida.

*C3: Ainda precisamos avançar quanto a melhor compreensão dos processos de compreensão das crianças sobre a escrita. As atividades de cobrir e reprodução (transcrição) ainda são muito presentes. A coordenação compreende que precisamos estudar mais para oportunizar de forma mais qualificada as experiências de escrita com as crianças.*

Para compreendermos melhor as concepções que embasam o trabalho que as professoras realizam perguntamos: Como as crianças aprendem a escrever?

*P1: Olha essa questão de aprender a escrever, eu acho que é um processo assim muito longo. E eu acredito assim que a... eles precisam entender o porquê daquilo, né? Como é que eles vão entender a questão da escrita? A partir da leitura, porque a gente precisa fazer com que as crianças tenham a necessidade de querer ler, entre aspas, né? Essa questão assim de "Ah! Eu quero aprender sobre isso". Então assim, a partir de significado da leitura, da leitura de histórias, de histórias que sejam pra idade deles... que eles possam entender... E a partir daí de quando eles percebem que 3, 4, 5 professores leem a mesma história... mas como que a outra professora que leu a mesma história aquelas palavras... então eu acho que é a partir da necessidade. Necessidade de aprender aquele código... Eu acho que a leitura e a escrita estão interligadas.*

*P2: Olha, dentro de um contexto daquilo que se está trabalhando, você vai apresentando a escrita para a criança e inicialmente no nome. A partir do nome, que é o primeiro gênero que a gente trabalha com a criança é o nome, a partir do próprio nome da criança e também através das leituras para a criança perceber que a gente pode representar de forma escrita aquilo que está sendo lido.*

A professora P1 inicia a sua fala caracterizando a aprendizagem da escrita como um processo longo e enfatiza a importância do professor como responsável por desenvolver a necessidade de leitura e escrita nas crianças. A professora P2, por sua vez, traz como marco para o início do trabalho com a escrita o nome das crianças. Ambas concordam que a leitura é elemento essencial para a compreensão da escrita enquanto signo linguístico.

Segundo Bajard (2021) o surgimento da literatura infanto juvenil na última metade do século XX modificou a relação das crianças com a escrita fazendo com que o encontro dos pequenos com o "letrado" não seja inaugurado somente com as cartilhas no 1º ano do ensino fundamental. Assim, as instituições de Educação Infantil tornam-se responsáveis por atrair as crianças para o mundo da literatura ampliando os seus saberes sobre a escrita.

Percebemos que a contação/mediação de histórias infantis faz parte das práticas docentes. As professoras reconhecem, portanto, a literatura infantil como potente instrumento de inserção da criança na cultura escrita. Porém, em suas falas não conseguimos identificar indícios de uma percepção da literatura infantil como

gênero discursivo. A possibilidade de observação das práticas docentes nos permitiriam ou não tal identificação.

A professora P2 traz o nome da criança como elemento inaugural no trabalho com a linguagem escrita. Tal compreensão é confirmada por Bajard (2021) ao reconhecer o nome como elemento linguístico que colabora para a formação da consciência, para a construção da personalidade, capaz de expandir as experiências infantis e favorecer o relacionamento social da criança.

Bajard (2021) reconhece, portanto, o trabalho desenvolvido com o nome próprio como ato interativo subordinado à função de significado. Mais uma vez nos sentimos limitadas em nossa análise, pois sem a convivência com as professoras observando os seus fazeres, não podemos inferir sobre o que de fato realizam. Neste momento, convém reconhecer que o trabalho com o nome próprio ou com a literatura infantil está atrelado as concepções de linguagem, de criança e de desenvolvimento que as professoras possuem.

Nos chamam atenção alguns termos utilizados pelas professoras como: “[...]querer **ler, entre aspas**”; “[...] necessidade de aprender aquele **código**”; “[...] A partir do **nome** que é o primeiro **gênero** que a gente trabalha com a criança”. Alguns equívocos são percebidos nestas falas e comprovam a necessidade de encontro com outros textos para ampliação do olhar docente.

O reconhecimento que as crianças são capazes de ler e produzir textos desde pequenas, a compreensão da escrita como sistema simbólico complexo e não apenas como código e o acolhimento de uma concepção de linguagem enquanto interação configuram-se como uma recusa a qualquer forma fechada de tratar as questões da língua.

Com o objetivo de elencar e ampliar os diálogos de como a criança pequena tem se apropriado da linguagem escrita nas instituições educativas perguntamos às professoras: Quais os conhecimentos que as crianças da Educação Infantil (pré-escola) precisam adquirir para a apropriação da linguagem escrita? Abaixo sistematizamos às respostas das docentes e da coordenadora C3:

*P1: Elas precisam de um adulto que faça leituras para que a criança possa entender a funcionalidade da escrita. As crianças precisam aprender a apreciar a leitura, a escolha das leituras é muito importante. A partir da apreciação da leitura, provocar a curiosidade para o código escrito (as letras, os fonemas, enfim).*

*P2: Que podem representar o que falam através de símbolos*

*C3: Se sentirem sendo incentivadas a realizar representações iniciais através do desenho e desenvolver interesse pela língua escrita em primeiro lugar. Conhecimento de boas referências literárias escutando leitura de textos bem escritos, exercitar a escrita espontânea, ter oportunidade compreender vivenciar experiências de escrita com sentido percebendo os usos sociais da Língua escrita e sua importância comunicativa.*

A Literatura Infantil mais uma vez é evidenciada nas falas das professoras como instrumento que colabora e dá sentido para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças. O professor é apresentado como mediador responsável pelas leituras e pela seleção de bons textos literários, assim como por levar as crianças a compreenderem a funcionalidade da linguagem escrita.

Acreditamos que as experiências proporcionadas com a literatura infantil são capazes de motivar a necessidade de leitura e escrita, além de proporcionar um encontro dialógico e interativo com o outro, afinal a palavra é a ponte entre as pessoas. Em contato com a literatura infantil os pequenos vão se apropriando da cultura, das palavras do outro e vão compreendendo a língua como sistema (BAKHTIN, 2003). Além disso, “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2003, p 316).

As relações dialógicas não foram evidenciadas nas falas das professoras. Em seu relato a professora P1 revela a leitura como estratégia para trabalhar os microaspectos da língua. Reconhecemos a importância do trabalho com os fonemas, com o conhecimento das letras e seus traçados, mas acreditamos que tais conhecimentos são decorrentes de vivências com a cultura escrita.

Mello (2010a) vem esclarecer que a tarefa de relacionar grafia com sons não faz sentido para a criança antes dela compreender a função social da linguagem escrita. “Ao fazer a tarefa de escrita – em geral, repetitiva, e sob a forma de cópia – sem poder atribuir ao que faz um sentido adequado à função da escrita, a criança acaba realizando a tarefa motivada por algo que é exterior ao ato de escrever” (idem, p. 339).

Concordamos com a autora quando afirma que não é na Educação Infantil que devemos nos preocupar com o aprendizado técnico da escrita. O conhecimento de mundo deve ser provocado a partir da mediação do professor e as crianças o expressam através de uma relação lúdica com o mundo utilizando múltiplas linguagens. “Ao longo da educação infantil, podemos formar uma criança curiosa que

tenha uma larga convivência com práticas de leitura e escrita, uma densa experiência com a cultura escrita” (idem, p. 343).

A Teoria histórico cultural nos auxilia na compreensão do processo individual que cada criança percorre na evolução da escrita. Segundo Vigotski (2009) a criança para se apropriar da linguagem escrita percorre um longo caminho que passa pelos gestos, garatujas, desenhos, brincadeiras até o momento em que consegue expressar-se por meio da escrita.

Com o objetivo de verificarmos a compreensão das docentes e coordenadora sobre o processo de desenvolvimento da escrita, perguntamos quais “situações/vivências/experiências” que não podem faltar no trabalho que tenha por foco a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. Seguem as respostas dadas pelas professoras:

*P1: Leitura de um adulto de diversos gêneros literários, se possível envolver música na leitura e atividades de coordenação motora grossa e fina.*

*P2: Leitura de gêneros diversificados, rodas de conversas, exploração da ficha do nome diariamente, lista dos nomes, vivenciar momentos de uso da escrita.*

*C3: Registro representativo com as crianças através do desenho, produção de texto pelas crianças, tendo a professora como escriba, Projetações significativas com o discurso escrito em suas variadas funções, continuidade de propostas investigativas em que as crianças exercitem o registro espontâneo e leitura de bons textos, bem escritos para as crianças terem boas referências e repertórios.*

As professoras destacaram a necessidade de vivências com a utilização da escrita, evidenciando sua função como escriba e valorizando o registro espontâneo feito pelas crianças. Diante do diálogo estabelecido percebemos a necessidade de um processo formativo sobre a pré-história da escrita, para a compreensão da complexidade que envolve o processo de apropriação desta linguagem. Segundo Stemmer (2013, p. 141)

“O professor de Educação Infantil pode e deve ter uma atuação privilegiada no processo de alfabetização, desde que possua os conhecimentos necessários sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e conheça a pré-história da linguagem escrita, tornando-a, como sugere Luria (1988) um importante instrumento.”

A fala da coordenadora C3 está em consonância com estes princípios, quando cita o desenho como forma de representação inicial da escrita, reconhecendo a importância de vivências carregadas de sentido a partir de situações concretas de

comunicação. Porém, em nenhum momento nas interlocuções estabelecidas a brincadeira foi citada como atividade principal da criança na idade pré-escolar e como base para o desenvolvimento da escrita.

As palavras das professoras descortinaram aspectos do seu processo de ensinar, revelando seus saberes sobre as crianças e seu processo de desenvolvimento, assim como suas concepções de linguagem e de escrita. As ações das professoras revelam indícios de uma prática que embora, ainda insegura, transita para o campo discursivo. Sendo necessário, portanto, uma sustentação teórica para tais práticas.

As professoras evidenciaram alguns conflitos teórico-metodológicos referentes a essas concepções, apresentando contradições entre os seus enunciados e a forma como organizam suas ações.

#### Quadro 09: Conflitos teórico-metodológicos

<i>Enunciados</i>	<i>Organização pedagógica</i>
<i>Criança como esponja que absorve os ensinamentos do adulto</i>	Organização de vivências para que as crianças se expressem, interajam, tragam vivências pessoais, levantem hipótese e realizem escritas espontâneas. Organização de rodas de conversa
<i>A Educação Infantil não é essencial na formação como pessoa</i>	Organização de vivências para que as crianças se relacionem com os colegas e desenvolvam a linguagem. Vivências que demonstram a preocupação da professora com as crianças e com os valores que precisam constantemente ser discutidos.
<i>A escrita é um código</i> <i>A gente precisa fazer com que as crianças tenham a necessidade de querer ler, entre outras, né</i>	Registro representativo com as crianças através do desenho Produção de texto pelas crianças tendo a professora como escriba Leitura de gêneros diversificados Vivências de uso da escrita em suas variadas funções

Fonte: A autora (2022)

As professoras reconhecem suas limitações e a necessidade de estudo e de imersão em teorias que subsidiem suas práticas, o que é perceptível a partir de suas falas:

*P1: Eu acredito que a gente a cada dia aprende, né? Então assim: "Ah, eu estou preparada!" Não! Eu tento me preparar cada vez mais... como eu falei, né? Que eu preciso estudar mais, tal! Isso é um planejamento para esse ano ainda.*

*P2: Eu já tenho modificado muito a minha prática, mas eu sei que ainda falta... Eu acho que nunca vou chegar a achar que tô plena, sempre eu vou conquistando mais, crescendo mais, eu nunca vou achar que tô plena.*

Acreditamos assim, que o aprofundamento teórico sobre a escrita enquanto linguagem discursiva e interativa, contribuirá para que as professoras desenvolvam um trabalho intencional, organizado e direcionado às crianças protagonistas/interlocutoras. Validamos, portanto, a compreensão da teoria como condição da liberdade docente na Educação Infantil (MAGALHÃES, CARBONIERE, 2020).

A partir dos questionamentos feitos e respostas das professoras e coordenadora identificamos as concepções teórico-metodológicas que as professoras colaboradoras utilizam para organizar e desenvolver as situações de ensino, referentes à linguagem escrita e seu processo de apropriação pelas crianças da pré-escola, alcançando assim o segundo objetivo específico da pesquisa.

O desejo constante de estudar e aprender, a intenção de construção de um plano de formação, o convencimento de que a prática educativa pode ser ressignificada e a compreensão da necessidade constante de aprendizado foram enunciados pelas professoras. Suas falas nos trazem motivação para o planejamento de um percurso formativo que possa instrumentalizá-las para que assim, ressignifiquem suas ações na formação de crianças pequenas a partir de um olhar mais ampliado sobre a apropriação da linguagem escrita.

### **6.3 A vivência de um percurso formativo: Sessões de estudo e reflexão das práticas docentes**

E estar na escola – ainda que na posição de pesquisadores – é colocar-se neste entrelaçamento de nó(s), é criar laços com todos aqueles implicados com o cotidiano da escola, a saber: alunos, professores, gestores, funcionários, comunidade. É, portanto, estar submetidos à trama. Uma trama, forjada de (desa)fiões das mais variadas matizes, que pode provocar um tecido de tons inesperados. No lugar de uma lógica fragmentadora, busca-se, do ponto de vista metodológico, uma compreensão integradora, reconhecendo que é do lugar do imprevisível – dos vestígios deixados pelo/no cotidiano, a possibilidade do novo. Por isso, os pesquisadores da universidade, cujas pesquisas estão voltadas para o cotidiano escolar, não trazem para este espaço “os passos de uma metodologia de pesquisa, mas a abertura para [ir] costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade leva a fazer” (Garcia, 2003, p.206). (FREITAS; RIBEIRO, 2014, p. 4)

Como enunciam os autores, a pesquisa colaborativa do ponto de vista metodológico cede espaço para o imprevisível. Na trama da construção da nossa investigação, o imprevisível aconteceu: No retorno das aulas, após o período de férias, momento em que daríamos início ao processo formativo, uma das professoras colaboradoras (P2) foi removida para uma outra instituição próxima a sua residência. Devido a esse fator, o percurso de formação foi realizado apenas com a professora P1.

Assim, em agosto entramos em contato com a professora P1 para iniciarmos a formação e percebemos a necessidade de redirecionamento desse processo, “[...] de ir costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade leva a fazer”. Na instituição UEB Jornalista Batista Matos todas as professoras aderiram ao movimento grevista no mês de abril e a partir do mês de agosto estariam repondo os dias paralisados. A professora P1, sendo Adventista de Sétimo Dia, faria a reposição nos seus dias de Planejamento, pois não teria disponibilidade aos sábados.

Inicialmente tínhamos pensado em realizar as sessões reflexivas de forma remota nos dias de planejamento da professora ou aos sábados. Compreendendo e nos sensibilizando em relação ao contexto que a docente estava vivenciando buscamos outra alternativa para garantir a formação.

Tendo por direcionamento os princípios da pesquisa colaborativa e a concepção de sujeito como ser histórico, social e cultural percebemos que era o momento de abrir mão de um “ideal de perfeição” e arriscar uma nova história composta de mais perguntas do que de respostas. A necessidade de encontrar uma nova forma, de ir redirecionando a pesquisa de acordo com o contexto que se apresentava, nos colocava em “movimentos de virada” e fazia da pesquisa um “lugar de provocar ações” (FREITAS, RIBEIRO, 2014).

Garantimos assim, o processo de formação e de reflexão sobre as práticas docentes a partir de textos e vídeos selecionados para estudo. Tivemos o cuidado de sistematizar esse estudo de forma que a professora pudesse fazer registros das reflexões que fosse realizando. Com essa finalidade, utilizamos uma pasta catalogadora como instrumento para organização dos materiais de estudo.

**Figura 24** - Instrumento de organização de materiais de formação



Fonte: A autora

Juntamente com a pasta catalogadora personalizada entregamos para a professora P1 lápis, borracha, canetas e marcador de texto como forma de acolhida e sensibilização para este momento formativo. Importante destacar que a professora colaboradora nos encorajava e nos tranquilizava com o seu desejo de leitura e de aprendizagem. Em comum acordo, fizemos alguns combinados para o processo formativo:

- Uma semana para estudo do material e entrega da pasta com as reflexões realizadas pela professora colaboradora;
- Intervalo de 5 a 7 dias para devolução da pasta com novo material de estudo;
- A professora pesquisadora ficaria responsável pela entrega e colheita da pasta;
- O whatsapp seria utilizado para possíveis dúvidas e contato entre a professora colaboradora e a pesquisadora;

No quadro a seguir estão contidos os materiais selecionados para o percurso formativo:

**Quadro 10** : Materiais de estudo selecionados para sessões reflexivas

TEXTOS/VÍDEOS	AUTOR
Contribuições da Educação Infantil para a formação do futuro leitor e produtor de textos	Suely Amaral Mello Disponível em: <a href="http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf">http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf</a>
Vídeo: Formação Integral e Múltiplas Linguagens	Mônica Baptista Correia Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=U0xlz0dsdUE&amp;t=1090s">https://www.youtube.com/watch?v=U0xlz0dsdUE&amp;t=1090s</a>
O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita?	Josette Jolibert (2006, págs.177-199). Livro: Além dos Muros da Escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade
Vídeo: Alfabetização, linguagem e realidade social	Cecília M. A. Goulart Disponível em:= <a href="https://www.youtube.com/watch?v=csdC-hip51Y&amp;t=5048s">https://www.youtube.com/watch?v=csdC-hip51Y&amp;t=5048s</a>
O lugar da cultura escrita na educação da infância	Regina Aparecida Marques de Sousa Suely Amaral Mello (2017, págs. 199-215) Livro: Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores
Linguagem e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	Mônica Correia Baptista Disponível em: <a href="http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488">http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488</a>
Produção de textos com crianças na Educação Infantil	Claudia Maria Mendes Gontijo e Margarete Sacht Goes Disponível em: <a href="https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21812">https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21812</a>

Fonte: A autora (2022)

Com o material de apoio organizado iniciamos as sessões de estudo com o objetivo de colaborar com a professora na ampliação de discussões sobre a apropriação da linguagem escrita por parte da criança na Educação Infantil, levando-a a um processo de reflexão de forma a relacionar a teoria estudada com a sua prática desenvolvida na instituição educativa.

Visando ampliar o olhar docente para a apropriação da linguagem escrita realizada pelas crianças pequenas da educação infantil e compreendendo que a metodologia adotada pelo professor na organização desse processo é amparada por concepções de criança, de Educação Infantil, de aprendizagem e desenvolvimento e de linguagem, achamos pertinente trazer alguns estudos sobre esses temas de forma a situar tais concepções como pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem.

Ao todo realizamos sete sessões reflexivas e a seguir apresentaremos de forma detalhada cada uma delas, expondo os objetivos que pretendemos alcançar, assim como as reflexões realizadas pela professora a partir dos seus enunciados registrados pela escrita.

### *I Sessão Reflexiva*

#### OBJETIVO:

Organizar uma sequência didática a partir de um tema que a professora esteja trabalhando com as crianças na escola.

Como ponto de partida para a formação pedimos para a professora elaborar uma sequência didática tendo por objetivo a apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Conforme informações cedidas pela professora P1 a instituição estava desenvolvendo um projeto didático sobre o Meio Ambiente e na semana que iniciamos a formação a turma do Infantil I estava trabalhando com o tema “Lixo”. Pedimos, portanto, que a sequência elaborada tivesse por tema “O lixo produzido na escola”.

A sequência produzida pela professora P1 ao final das sessões de estudo será reavaliada pela professora para se achar necessário, realizar mudanças em seu planejamento.

**Figura 25:** Sequência didática elaborada pela professora colaboradora

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA**  
**Infantil I**  
**TEMA: O LIXO PRODUZIDO NA ESCOLA**

**OBJETIVOS:**

- Observar para onde vai o lixo da escola
- Apresentar as lixeiras da coleta seletiva
- Identificar as cores das lixeiras da coleta seletiva
- Diferenciar o lixo das salas do lixo do refeitório e perceber que podemos acumular os papéis em 1 só lugar e levar p/ reciclar.

**ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:**

↳ Observação no final da aula sobre o lixo que produzimos na escola, verificar se as salas estão limpas, a cozinha, observar a diferença do lixo das salas e o lixo da cozinha.

↳ Roda de conversa sobre O LIXO PRODUZIDO NA ESCOLA. Conversar sobre o que observaram: As salas estão limpas? E o refeitório? Tem diferença o lixo da cozinha e o lixo das salas?

↳ Assistir os vídeos no YouTube:

• REICLAR / CORES DAS LIXEIRAS / MEIO AMBIENTE / ENSINO FUNDAMENTAL / EDUCAÇÃO INFANTIL

• IDEIAS DE BRINQUEDOS COM MATERIAIS RECICLADOS

(Levar o Ipad porque não temos mais televisão)

↳ Conversar sobre qual o brinquedo que escolheriam fazer na escola.

↳ Copiar o refrão da música nos cartaz e incentivá-los a cantar:

JOGUE O LIXO NA CESTINHA

CADA UMA TEM SUA COR

VAMOS LÁ BEM RAPIDINHO

VAMOS ACERTAR A COR

JOGUE O METAL NO AMARELO

PLASTICO NO VERMELHO

JOGUE O PAPEL NO AZUL

↳ Cantar seguindo a leitura

Escrever as frases com as cores correspondentes.

↳ Atividade escrita para completar o nome da lixeira correta.

↳ Escrever na agenda para trazer o material para fazer os brinquedos "reciclados" na escola

↳ Construir os brinquedos em sala de acordo com o material trazido de casa.

## II Sessão Reflexiva

TEXTO SELECIONADO: A formação do futuro leitor e produtor de textos

AUTORA: Suely Amaral Mello

OBJETIVO: Compreender as concepções que orientam a perspectiva discursiva de apropriação da linguagem escrita pelas crianças pequenas

CONTEÚDO: Diferentes concepções de criança, ensino, aprendizagem, escrita e linguagem e suas implicações na organização do trabalho direcionado à apropriação da escrita na Educação Infantil.

Prosseguimos com as sessões reflexivas de estudo oferecendo à professora a leitura do texto: A formação do futuro leitor e produtor de textos da autora Suely Amaral Mello. Iniciamos estimulando a sua compreensão com alguns questionamentos para auxiliar na sistematização das principais ideias:

Como fomos apresentados à escrita?

Por que a escrita nos foi apresentada assim?

Qual o problema com essa forma de ensinar na educação infantil?

Qual a consequência dessa prática para a educação das crianças?

Como a escrita deve ser apresentada para as crianças na educação infantil?

Quais são as bases orientadoras necessárias a aprendizagem da escrita pelas crianças?

Essa leitura provocou a professora a recordar o seu processo de alfabetização e perceber o quanto o seu contexto familiar foi importante para o seu desenvolvimento. Segundo a professora

[...] Esse processo aconteceu muito rápido porque eu observava todos os meus irmãos lendo e escrevendo. Tinha alguém para contar histórias para mim, eu tinha acesso a vários livros infantis; então quando cheguei na escola, aquele mundo de letras e números já era conhecido por mim [...]

Após relatar a sua infância em um contexto privilegiado, de forma sensível a professora fez menção a realidade de seus alunos constatando o quanto a mesma está distante deste contexto e já utilizando o vocabulário presente no texto lido (o que nos trouxe satisfação) citou a importância de **criar a necessidade de leitura** nas crianças.

Como instrumento de avaliação da reflexão realizada pedimos que a professora nos escrevesse uma carta expondo o que achou do texto e dos aprendizados adquiridos. Transcrevemos abaixo o trecho da carta no qual a professora destacou o que mais a impressionou na leitura:

Uma das coisas que mais me chamou atenção nesse texto foi a importância da brincadeira de faz-de-conta para a formação da função simbólica da consciência da escrita. Um outro ponto também que é “tarefa da professora das crianças pequenas proporcionar experiências que deixem as crianças encantadas, maravilhadas, boquiabertas... para que elas tenham muito o que expressar a partir daí”. É muito bom lembrar e relembrar isso porque por vezes, a correria e o cansaço não nos deixam ser “professoras encantadoras”.

A partir dos enunciados acima compreendemos que a apropriação da escrita enquanto processo complexo começa a ser percebida pela professora ao revelar sua relação com a brincadeira de faz de conta. Evidenciamos também o destaque que a professora faz sobre a mediação do professor e a importância da sua ação para que as crianças tenham o que expressar.

Acreditamos que a atividade que propomos de comparar as formas contrapositivas de trabalho com a linguagem escrita apresentada por Suely Amaral Mello a partir das diferentes concepções de criança, de escrita, de texto, de ensino e de aprendizagem contribuíram para que a professora vislumbrasse à sua prática e concluísse com a seguinte afirmativa: “Ser a melhor professora que pudermos ser também é uma escolha”.

Desta forma, inferimos que a reflexão proposta alcançou os seus objetivos à medida que proporcionou a reflexão sobre tais concepções e sobre o trabalho que a professora realiza, o que foi observado a partir dos seus enunciados registrados através da carta.

Inara querida,  
Venho mais uma vez te agradecer pela oportunidade de me ajudar nesse processo de busca de conhecimento que para nós professoras, é tão importante e essencial. O texto da Suely Mello nos faz refletir sobre a prática que desenvolvemos em nossa sala de aula e sobre como foi o nosso processo de aquisição da escrita.

### III Sessão Reflexiva

VÍDEO SELECIONADO: Formação integral e múltiplas linguagens

Entrevista com Mônica Baptista Correia

OBJETIVO: Compreender as concepções que orientam a perspectiva discursiva de apropriação da escrita pelas crianças pequenas

CONTEÚDO: Concepção de criança, formação integral e múltiplas linguagens na Educação Infantil.

**Figura 26:** Entrevista Mônica Baptista Correia



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=U0xlz0dsdUE&t=1103s>

O vídeo selecionado para a terceira sessão reflexiva traz uma entrevista com a pesquisadora Mônica Baptista Correia na ocorrência do Seminário Nacional #Educação Integral nas infâncias que traz um debate conceitual dos pressupostos e práticas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Com o objetivo de discutir os pressupostos que sustentam a perspectiva discursiva e assim, ampliar as reflexões e o olhar docente sobre as práticas educativas desenvolvidas na instituição de Educação Infantil propomos a sua apreciação.

Durante o levantamento de dados realizados através de entrevista e questionário inferimos que a professora P1 encontra-se em um processo de internalização de conceitos a partir de momentos formativos que tem acontecido na instituição e que gradativamente tem proporcionado reconstruções em seu agir docente. Acreditamos que os desafios discutidos pela pesquisadora Mônica Baptista Correia, como: a construção de uma identidade para a educação infantil,

compreensão da importância das linguagens e o rompimento da dicotomia entre o brincar e o aprender ampliarão o olhar da professora sobre as crianças e a instituição de Educação Infantil, contribuindo assim, para apropriação dos pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem.

No vídeo apresentado, Mônica Baptista ao destacar a apropriação da linguagem escrita nos esclarece que temos feito a pergunta errada para organizarmos o nosso fazer na Educação Infantil e que precisamos realizar um deslocamento DO QUE para o COMO. Ao invés de perguntarmos: O QUE ensinar as crianças da Educação Infantil em relação a leitura e a escrita? Devemos perguntar: COMO expandir as experiências das crianças em relação a leitura e a escrita?

Segundo a professora P1 esse deslocamento é positivo e possível, pois traz a possibilidade de expandir as experiências das crianças com a escrita a partir de outras linguagens, mas destaca que tal deslocamento não é fácil ser realizado.

No processo reflexivo realizado a partir da apreciação do vídeo a professora assinala o interesse das crianças e o trabalho com textos como ponto de partida para sua organização pedagógica em relação a apropriação da linguagem escrita, trazendo um exemplo de prática realizada em sala:

[...] Na semana da criança, fiz uma pesquisa dos brinquedos preferidos. Eu já sabia que uma das crianças gosta muito de pipa. Então procurei um poema de Rosângela Trajano intitulado Minha Pipa, deixo exposto o poema, fazemos várias leituras, peço que identifiquem a palavra Pipa, logo surgem comentários do tipo: “P” também é a letra da minha mãe Paulinha. Surge também tema para a roda de conversa como o cuidado ao brincar de pipa.

A prática destacada pela professora traz indícios de uma perspectiva discursiva de trabalho ao considerar as enunciações das crianças como base para as atividades de sala. Acreditamos que a continuidade das sessões reflexivas auxiliará a docente a ampliar seu olhar e suas ações sobre tal processo.

Após a apreciação do vídeo propusemos a professora a revisão de suas falas no que se refere a concepção de criança e de Educação Infantil, sugerindo a sua ampliação ou afirmação justificada. A professora fez opção pela ampliação de suas concepções o que revela o processo reflexivo pelo qual passou, evidenciando a importância da formação na reconstrução de saberes e na reconfiguração de concepções que impactam na organização de práticas nas instituições.

A seguir apresentamos a ampliação de conceitos realizados pela professora:

**Figura 27: Ampliação de concepções**

<b>Concepção de criança</b>	<b>Ampliação/Justificativa</b>
<p>Olha... Como é que eu vou definir a criança... Eu sei que ela já vem com muito conhecimento de casa, né? Da sua vivência. E as crianças de 3 anos que não conseguem verbalizar direitinho ela já vem com conhecimento de casa, mas pra mim é um ser em formação... é como se fosse uma esponja que a gente pode sim, ensinar muitas coisas e que ela vai absorver, algumas absorvem de forma diferente, umas mais rápido, outras menos... <u>é um ser em formação, a criança.</u></p>	<p>A criança é um sujeito ativo. E nós professoras da infância precisamos conhecer esse sujeito que está em uma fase de descobertas. Como ele se relaciona com o mundo, a interação desse sujeito com outras pessoas, com novas experiências. Justifico a afirmação: a criança é um ser em formação, porque todos estamos sempre aprendendo e ampliando conhecimentos (adultos e crianças)</p>
<p><b>Concepção de Educação Infantil</b> A Educação infantil ela é muito importante, mas não é essencial na formação como pessoa. Ela é importante sim, para o desenvolvimento deles, para o relacionamento com os colegas, essa socialização é muito importante, o desenvolvimento da linguagem é muito importante, só que ela não é essencial para a formação da pessoa, mas assim... essa fase, né? Das crianças nessa idade é importante que eles tenham uma professora que seja preocupada com eles, com a formação deles, com a formação assim de... como pessoa, né? A questão dos valores que precisam ser discutidos, né? É... é muito importante, mas ela não é essencial para a formação da pessoa.</p>	<p><b>Ampliação/Justificativa</b> A educação infantil é a primeira etapa da educ. básica, e consiste na ampliação de conhecimento, interações, descobertas, brincadeiras que são desenvolvidas pelo sujeito ativo que é a criança juntamente com uma educadora da infância e juntos participam desse processo ensino-aprendizagem.</p>

Fonte: A autora (2022)

As reconfigurações feitas pela professora foram essenciais para a continuidade do processo formativo, pois constituem-se em pressupostos necessários e orientadores da perspectiva discursiva de apropriação da escrita pelas crianças pequenas.

#### *IV Sessão Reflexiva*

---

TEXTO SELECIONADO: O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita?

AUTOR: Joseth Jolibert

VÍDEO SELECIONADO: Alfabetização, linguagem e realidade social

Conferência com Cecília M. A. Goulart

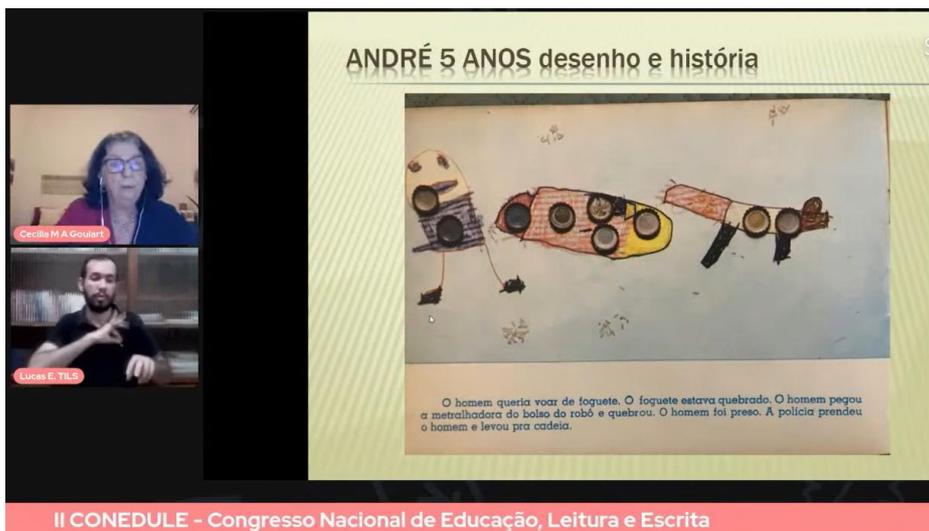
OBJETIVO: Compreender a perspectiva discursiva de apropriação da linguagem escrita pelas crianças pequenas

CONTEÚDO: Mudanças fundamentais nas concepções de aprendizagem, de ensino, de criança, de linguagem, de escrita e de leitura que impactam na organização das práticas docentes.

Dando sequência ao processo formativo indicamos a professora P1 a leitura do capítulo 05: O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita? da obra de Josette Jolibert, *Além dos muros da Escola*. Na etapa de coleta de dados ao relatar sobre a organização de práticas com foco na apropriação da linguagem escrita, a professora algumas vezes fez referência a necessidade de saber “como fazer”, por isso escolhemos a leitura deste texto como instrumento para que a professora perceba que a perspectiva discursiva não é um método e sim, uma reestruturação do pensar que impacta em suas ações.

Junto ao texto sugerimos a apreciação do vídeo da Conferência de Encerramento do II CONEDULE (Congresso Nacional de Educação, Leitura e Escrita) realizada pela professora doutora Cecília Goulart, com o objetivo de iniciar as discussões sobre a perspectiva discursiva e suas implicações na organização de práticas educativas.

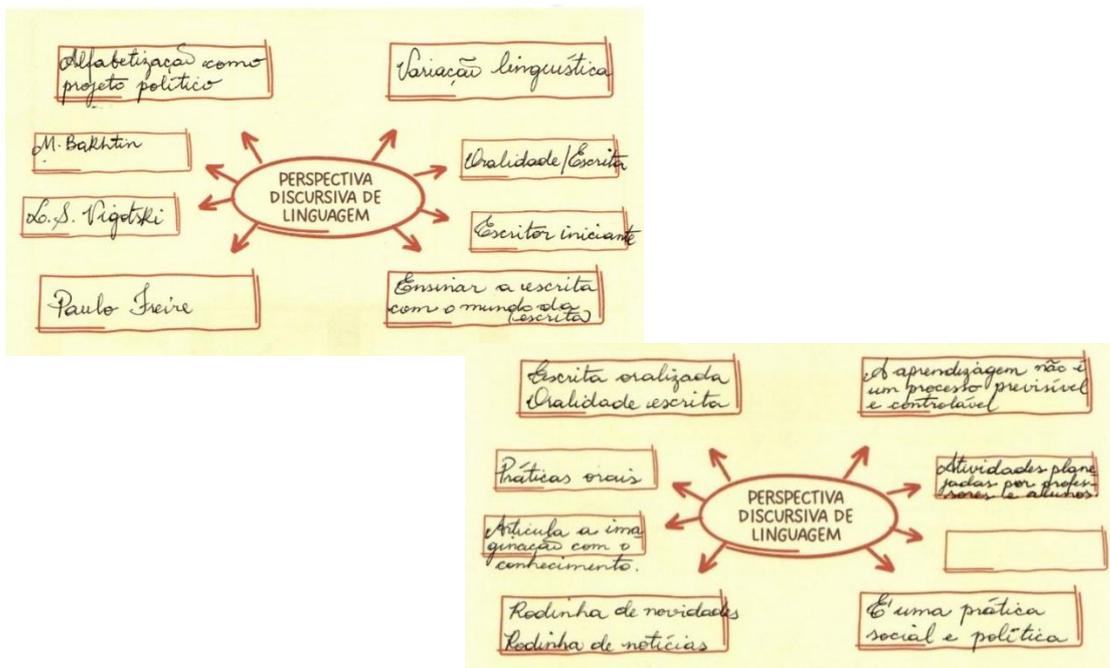
Figura 28: Conferência – Cecília Goulart



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=csdC-hip51Y&t=479s>

Pedimos assim, que durante a apreciação do vídeo a professora fosse registrando informações em um mapa mental, formando uma tempestade de ideias. A professora acolheu a ideia e ao assistir ao vídeo fez o registro da seguinte forma:

Figura 29: Mapa mental (perspectiva discursiva de linguagem)

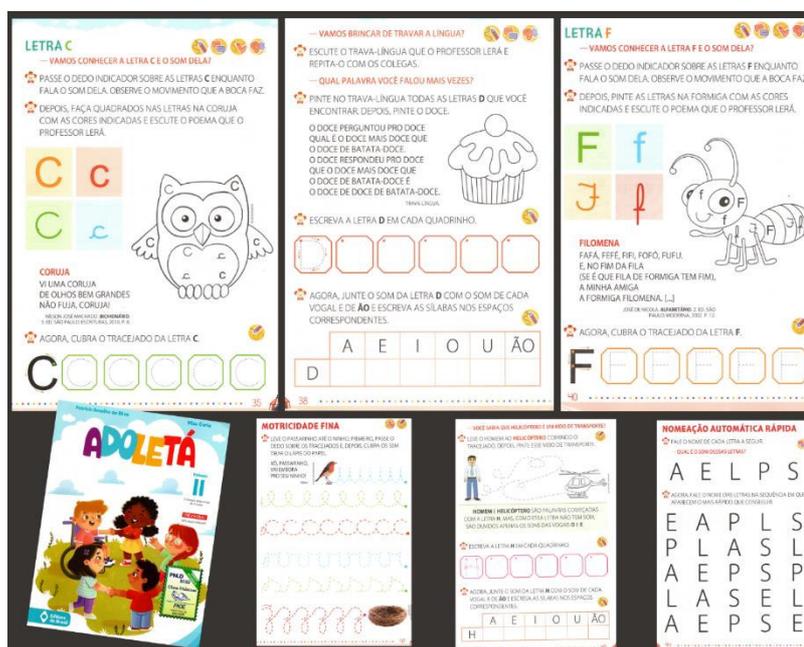


Fonte: A autora (2022)

No mapa mental produzido a professora identificou os principais aspectos da perspectiva discursiva apresentados por Cecília Goulart, assim como os teóricos que

a fundamentam, demonstrando compreensão dos enunciados da autora. Após a apreciação do vídeo e construção do mapa mental solicitamos à professora que analisasse algumas páginas contidas no livro didático “Adoletá” da Editora do Brasil que integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) disponibilizado às escolas públicas brasileiras respondendo ao seguinte questionamento: As “atividades” apresentadas são consideradas atividades de linguagem?

Figura 30: “Atividades de ‘escrita’”



Fonte: SILVA; CARLA (2020)

A professora P1 baseando-se nos pressupostos da perspectiva discursiva apresentados por Cecília Goulart não reconheceu as tarefas como atividades de linguagem, justificando da seguinte forma:

Não são atividades de linguagem. Tem um afastamento da vida de quem lê. Não são significativos para as crianças. Estes tipos de atividades estão limitadas à coordenação motora, e muitas vezes, servem apenas para cansar as mãos que não estão preparadas para esse movimento.

A justificativa que a professora traz conversa com Vigotski (1991) quando afirma que não temos ensinado as crianças a linguagem escrita e sim, a escrita de letras. Tal prática mecânica tem contribuído para a não compreensão da escrita enquanto linguagem interativa e dialógica.

Esta sessão reflexiva possibilitou a compreensão de elementos teóricos essenciais para que a professora refletisse sobre sua prática tendo como olhar a perspectiva discursiva de linguagem. A avaliação deste momento de estudo foi realizada pela docente a partir de uma gravação enviada pelo aplicativo whatsapp.

[...] foi uma sessão muito boa. Este texto da Jolibert, mesmo sendo curto, ele é muito significativo, né? Muito esclarecedor. Ele fala né, dessas mudanças na construção da linguagem e fala assim, uma parte que me chamou muita atenção, foi que toda a criança, todas as crianças são capazes de aprender a ler e escrever e de fazê-lo com prazer, mas para que isso aconteça precisa de alguns passos, né? E ela vem contando os passos que precisa e tal. E não é muita coisa! Agora, o vídeo né, que eu assisti da Cecília Goulart [...] foi muito bom também. Foi excelente! E ela acaba fazendo a gente refletir sobre a nossa prática, né? Eu acredito que esse é um dos objetivos, né? Refletir sobre nossa prática. Mas, eu acredito que todos nós, professores, temos alguns medos e o medo daquilo que não é previsível é um dos que batem na minha porta, né? E quando no vídeo a Cecília fala que a aprendizagem não é um processo previsível e controlável é como se ela dissesse assim: Olha, a cada ano vai ser diferente, nós temos crianças diferentes e todas elas passam por processos diferentes. E isso é uma verdade. Só que parece assim que a gente faz (a gente, não, eu!) eu faço uma atividade para todas as crianças, não levando muito em conta aquilo que elas propõem, aquilo que elas precisam de fato pra que isso seja significativo. Então assim, esta sessão me deixou assim, com a cabeça fervilhando, cheia de ideias e pensando na minha prática, né? O que posso melhorar para que eu torne esse ensino mais significativo.

O depoimento da professora representa uma avaliação muito importante sobre o processo de estudo reflexivo colaborativo realizado a partir das leituras e reflexões sobre as práticas docentes. A compreensão dos pressupostos da perspectiva discursiva está sendo importante para a reconstrução de crenças e construção de novos saberes.

### *V Sessão Reflexiva*

**OBJETIVOS:** Compreender e discutir a concepção de linguagem a partir dos pressupostos do filósofo Mikhail Bakhtin e estudos de Luíza Smolka

Discutir sobre as implicações da teoria da linguagem de Bakhtin para a organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil

**CONTEÚDO:** Pressupostos de Bakhtin e estudos de Luíza Smolka para a compreensão da perspectiva discursiva de linguagem

Após quatro sessões reflexivas de estudo achamos conveniente organizarmos um encontro em que pudéssemos interagir face a face (Apêndice B). Com a presença da professora orientadora da pesquisa, Hercília Vituriano, realizamos um encontro produtivo utilizando a ferramenta Google Meet que favoreceu uma maior interação, minimizando a lacuna do distanciamento.

**Figura 31:** Sessão reflexiva V



Fonte: A autora (2022)

Gratidão! Essa é a palavra que define o início deste encontro. De forma descontraída agradecemos a professora por sua disponibilidade de colaboração. A docente também agradeceu a oportunidade de estar participando desse processo formativo e destacou a sua importância para o seu crescimento profissional.

Este é um dos pressupostos da pesquisa colaborativa. Concordamos com Desgagné (2007) que esta modalidade de investigação ao colocar o pesquisador e o professor colaborador como co-construtores possibilita o desenvolvimento tanto da pesquisa quanto da formação, atendendo as necessidades do pesquisador assim como as do professor colaborador.

Para a concretização da V Sessão Reflexiva organizamos alguns slides para exposição e discussão das principais ideias de Bakhtin, assim como apresentação dos estudos realizados por Luíza Smolka e suas implicações para o setor educacional.

Demos continuidade realizando a leitura do livro “As coisas que a gente fala” de Ruth Rocha a partir do qual iniciamos um diálogo sobre a importância da linguagem

no processo de humanização e nas práticas educativas. Perguntamos à professora como as falas das crianças têm sido consideradas na rotina da Educação Infantil.

A professora nos relatou que diariamente em rodas de conversa as crianças trazem notícias do seu cotidiano e são incentivadas a contarem as novidades do dia. Como resposta as falas infantis, a professora muitas vezes utiliza os textos orais que as crianças trazem para ampliar o conhecimento de mundo e conseqüentemente o trabalho com a escrita.

Como já exposto anteriormente, as práticas organizadas pela professora trazem alguns indícios de uma perspectiva discursiva, decorrente de um processo formativo institucional que foca no estudo de uma concepção de criança como ser ativo, capaz e que se desenvolve e aprende de forma ímpar. Porém, não identificamos aprofundamento teórico sobre o tema. O que foi confirmado pela fala da professora ao destacar que já tinha ouvido falar sobre os conceitos apresentados, assim como já tinha lido em artigos algumas citações de Bakhtin, mas sem conhecimento aprofundado.

Apresentamos alguns relatos de vivências de roda de conversa contendo as falas das crianças com o intuito de destacar a importância da linguagem como um dizer que está relacionado a uma vivência, a um acontecimento e que só tem sentido a partir das interações verbais (SMOLKA, 2012).

Utilizando slides apresentamos à professora a pesquisadora Ana Luíza Smolka e o filósofo Bakhtin, destacando alguns pressupostos da perspectiva discursiva que constituem-se em princípios que podem nos auxiliar no trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.

Em uma de suas falas a professora relacionou os pressupostos apresentados com a teoria de desenvolvimento de Vigotski e comparou a perspectiva discursiva a uma caixinha de surpresa, reconhecendo a necessidade de aprofundamento teórico.

Mas olha, o que eu percebi nessa perspectiva discursiva é que, assim, é sempre uma caixinha de surpresa... porque as crianças não podem ser tratadas de forma igual, elas têm muito a contribuir e isso precisa ser valorizado. E a cada ano a gente vai descobrindo mais coisas, conhecendo mais crianças, crianças diferentes. E a gente vai percebendo como cada vez mais as crianças vão chegando com mais bagagem ainda, especialmente nesse mundo tecnológico, parece que já nascem sabendo das coisas, muitas vezes mais que a gente. [...] Por isso é uma caixinha de surpresa, e a gente precisa ir aprendendo...

No levantamento de dados, ao realizarmos o diagnóstico as professoras que participaram desta fase da pesquisa relataram a compreensão de que é preciso mudar a prática docente, principalmente em relação ao aprendizado da escrita pelas crianças pequenas, e verbalizaram a necessidade de saber COMO planejar uma prática diferente, ou seja como fazer diferente.

Compreendemos que a perspectiva discursiva ao se apoiar na Filosofia da Linguagem e na Psicologia Histórico-Cultural traz pressupostos que podem auxiliar o professor a assegurar a sua posição de protagonista intelectual, que apoiada em uma teoria, desenvolve de forma autônoma e criativa o seu fazer.

Diante disso, tivemos o cuidado nessa sessão reflexiva de selecionar um trabalho realizado nesta perspectiva e apresentar à professora, para que a mesma ao analisá-lo percebesse que não estamos apresentando um método, mas uma teoria com base filosófica e psicológica que pode auxiliá-la em um redirecionamento didático.

Após a apresentação do trabalho realizado perguntamos à professora: Você considera ser possível a realização deste trabalho nas instituições educativas com as crianças pequenas? Como você avalia essa prática? Ao que a professora respondeu:

Olha! Eu acredito que seja possível, mas é um desafio! É desafiador você... não é nem romper com as coisas que você acredita... é adicionar as coisas que você já acredita. [...] eu ainda tenho que internalizar alguns conceitos, sabe... estudar mais, ler mais... porque eu acredito que seja possível, mas o desafio do todo dia você ter uma caixinha de surpresa, a questão do planejamento [...] eu preciso adicionar isso a minha prática, e preciso continuar me informando pra ver se eu consigo adicionar isso ao meu trabalho.

Diante do exposto, avaliamos esta sessão reflexiva como produtiva, pois proporcionou o confronto da teoria descrita nos textos, vídeos e slides já apresentados com a prática docente. Através de um processo colaborativo, a professora compreendeu a necessidade de superação, de ir além de seus limites individuais. Este é um caminho que deve ser percorrido para que a professora conquiste a autonomia e liberdade em seu fazer professoral.

## VI Sessão Reflexiva

### OBJETIVO:

Replanejar a sequência didática elaborada, após a leitura de textos, apreciação de vídeos e análise de trabalho já realizado na Educação Infantil em uma perspectiva discursiva.

Dando continuidade ao processo formativo e já caminhando para a sua finalização propomos a leitura de dois textos bem significativos e orientadores na organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

Os textos “Linguagem e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil” de Mônica Correia Baptista (2017) e “Produção de textos na Educação Infantil” de Gontijo e Goes (2017) trazem discussões sobre o processo de apropriação da linguagem escrita realizado pelas crianças pequenas.

Entre os temas presentes estão: Experiências de narrativas, interação entre linguagem oral e escrita, diferentes suportes e gêneros textuais, papel da educação infantil na formação de crianças como sujeito de linguagem, leitura e escrita como práticas sociais, o diálogo entre as crianças como fonte de conhecimento, a pré-história da linguagem escrita, desenho e escrita em uma dimensão discursiva e produção de textos como possibilidade de enunciação das crianças por meio de diferentes linguagens. Temas que podem auxiliar a professora na revisão e possível replanejar da sequência didática elaborada no início do processo formativo, objetivo principal desta sessão reflexiva.

Pedimos portanto, que a professora revisasse a sequência didática e fizesse reflexões e se necessário, realizasse adequações com base nos estudos concretizados nas sessões reflexivas. O desafio prontamente foi aceito pela docente colaboradora e teve como resultado a reformulação da sequência como observado a seguir:

**Figura 32:** Sequência didática reelaborada pela professora colaboradora

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA**  
Infantil I  
**TEMA: O LIXO PRODUZIDO NA ESCOLA**

**OBJETIVOS:**

- *Despertar a consciência de pais e alunos sobre a importância da coleta seletiva do lixo, do reaproveitamento dos materiais recicláveis*
- *Relacionar as cinco cores básicas aos lixos correspondentes (verde - vidro, amarelo - metal, azul - papel, vermelho - plástico, marrom - orgânico)*
- *Desenvolver com as crianças uma lista de boas atitudes para com o meio ambiente que vivemos*
- *Produzir com as crianças cartazes que incentivem ou tragam crianças a trazerem materiais recicláveis à escola para fazermos brinquedos.*

**ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:**

- *Observar ao redor da escola como estão as ruas, as calçadas, a frente da escola. Tem lixo espalhado? Como estão as calçadas? Como está o terreno na frente da escola?*
- *Em uma roda de conversa perguntar:*  
- *O que nós podemos fazer para melhorar o ambiente que nos cerca?*  
Incentivar as crianças a falar e o professor xará o escreva.  
Fazer a leitura dessa lista diariamente de engano a dura a sequência didática.
- *Assistir os vídeos mencionados na primeira sequência didática e produzir cartazes para incentivar outras crianças a trazerem material reciclável para fazermos brinquedos.*
- *Produzir brinquedos e outros objetos através do lixo que não é lixo.*

Fonte: A autora (2022)

Como já afirmado anteriormente durante as etapas de levantamento e análise de dados, a professora apresentou em suas práticas educativas indícios de uma perspectiva discursiva. De acordo com o diagnóstico realizado percebemos a necessidade de uma formação consistente baseada em uma teoria para que a

professora pudesse desenvolver suas ações com mais segurança, pois em seus enunciados muitas vezes havia contradições e ausência de fundamentação teórica.

Como resultado do trabalho de reflexão realizado pela professora foi apresentada uma sequência didática que oferece elementos importantes para a avaliação do impacto das sessões de estudo no pensamento docente refletidos a partir do seu planejar.

Para a realização da análise da sequência didática reformulada utilizamos os pressupostos organizadores da perspectiva discursiva de apropriação da linguagem escrita formulados por Goulart (2017).

Ao iniciar a sequência a professora sugere um passeio ao redor da escola para observação do ambiente, aproximando as crianças da comunidade em que vivem. Esse passeio é utilizado posteriormente como gerador de diálogo em uma roda de conversa. Desta forma, podemos inferir que os enunciados das crianças, suas experiências, vivências tornam-se os primeiros textos infantis e são eles que geram o desenvolvimento das experiências com a cultura escrita.

A dialogicidade própria dos discursos que se produzem a partir das interações é percebida como forma de conhecer melhor as crianças, criando oportunidades para que eles também se conheçam e assim, ampliem seus conhecimentos

Depreende-se portanto, que na sequência reorganizada pela professora o processo de apropriação da linguagem escrita acontecerá em um espaço dialógico, em que argumentos de vários tipos aparecerão, pois as crianças concebidas como sujeitos concretos, históricos e marcados cultural e socialmente têm suas perspectivas assumidas na prática pedagógica e são vistas como leitoras e produtoras de textos, na perspectiva do que já são e do potencial que têm.

Destacamos também que a apropriação da linguagem escrita é concebida nesta sequência como ampliação do conhecimento de mundo. A escrita não será trabalhada de forma isolada, mas servirá de instrumento para alcançar objetivos previstos. Assim, a criança terá oportunidade de expandir as suas vivências com a cultura escrita, percebendo a sua funcionalidade.

Ao serem confirmadas como pessoas, as crianças dizem suas palavras, falam o que sabem, evidenciando os gêneros do discurso que conhecem e assim, se abrem para novas apropriações. Na sequência que a professora reelaborou, a oralidade abre portas para o discurso escrito se fazer presente, o que evidencia a importância da sua mediação.

Propor passeios e observações, levantar questionamentos, suscitar enunciados, promover o diálogo, atuar como escriba para registrar as ideias das crianças, apresentar gêneros textuais para que as crianças conheçam e produzam constituem-se em ações docentes que demonstram a intencionalidade educativa da professora.

Percebemos também que ao refazer a sequência a docente demonstra compreender que ao organizar as vivências das crianças com a escrita, o objetivo de aprendizagem que deve ser alcançado é a expansão das experiências infantis com a cultura escrita. Assim, a professora demonstra internalizar o deslocamento proposto por Baptista (2017): Não guiar suas ações preocupada com O QUE ensinar mas COMO expandir as experiências das crianças com a cultura escrita, respeitando as especificidades infantis e sua forma de aprendizagem e desenvolvimento.

Para compreensão do processo dialógico e interativo proposto pela professora na produção de textos (escrita) realizada pelas crianças tendo a docente como escriba utilizamos no quadro a seguir as perguntas geradoras propostas por Smolka (2012).

**Quadro 11: Processo dialógico e interativo (perguntas geradoras)**

<b>O QUE ESCREVEM?</b>	<b>PARA QUEM ESCREVEM?</b>	<b>POR QUE ESCREVEM?</b>
<b>CARTAZ</b>	Para as outras crianças da escola	Para realizar campanha de recolhimento de materiais recicláveis para construção de brinquedos
<b>LISTA</b>	Para si mesmas	Para recordar diariamente sobre os cuidados que devem ter com o meio ambiente

Fonte: A autora (2022)

Depreendemos, portanto, que a professora ao compreender os pressupostos da perspectiva discursiva de trabalho com a linguagem escrita reconhece a possibilidade de uma nova forma de trabalho, de uma nova didática que foca em textos reais e que se constitui em um processo discursivo, em que se escreve porque se tem motivos para escrever, para quem escrever, observando o que se escreve e como se escreve.

Perguntamos a professora se ela considera que as sessões de estudo (leituras e reflexões realizadas) contribuíram para o replanejamento da sequência. De forma afirmativa a professora respondeu:

Reafirmo que aceitei um desafio, pois repensar a própria prática não é um exercício simples de ser feito. Mas, “o que te desafia, te transforma”. Acredito nessa frase e as sessões reflexivas foram imprescindíveis para que esse caminho de fazer e refazer fosse possível.

O depoimento evidencia a importância da formação na reconstrução de saberes e na reconfiguração de concepções que se refletem ou se refletirão no seu fazer pedagógico ao pensar na apropriação da linguagem escrita das crianças pequenas com as quais convive diariamente.

Estamos convencidas, portanto, de que a partir das sessões de estudo conseguimos mobilizar a professora a pensar em outras maneiras de organizar as vivências das crianças com a cultura escrita e de perceber a importância dos enunciados infantis para a concretização dessas práticas.

O processo colaborativo vivenciado com a professora nos deixa convictos da importância da formação para a profissionalização docente. Tendo por base a reflexão da professora sobre sua prática e autoavaliação sobre suas atitudes e concepções, a formação se distanciou do conceito obsoleto de “atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (IMBERNÓN, 2011, P. 51).

Somos conscientes que esse processo formativo possui suas limitações devido a ausência de aplicabilidade do produto da pesquisa no espaço educativo. Porém, estamos certas de que a proposta de intervenção foi concretizada com resultados positivos na compreensão e internalização dos conceitos pela professora.

Deixamos com a professora conhecimentos, habilidades e atitudes para que desta forma ela possa se reconhecer como profissional da educação infantil que assume sua função de maneira reflexiva e investigativa.

Atendendo ao último objetivo de pesquisa: Propor recomendações didático-metodológicas a partir de um projeto de trabalho que dialogue com a perspectiva discursiva de linguagem para crianças da pré-escola, na subseção a seguir apresentamos o produto educacional, assim como, o seu processo de validação que garantiu a colaboração docente.

#### **6.4 Produto da pesquisa e sua validação: Garantindo um processo de colaboração**

O Produto educacional, resultado do processo de pesquisa é uma exigência do Mestrado Profissional e atende ao disposto no Regimento 04/2019, de 20 de maio do Programa de Pós-Graduação PPGEEB/UFMA, quando no Parágrafo único do artigo 23 estabelece que “a Dissertação deverá conter o produto da pesquisa como Apêndice, assim como deve estar descrito e explicado no corpo do texto dissertativo [...]”.

Atendendo também a um dos objetivos da pesquisa: Propor recomendações didático-metodológicas a partir de um projeto de trabalho que dialogue com a perspectiva discursiva de linguagem para crianças da pré-escola, materializamos o produto educacional denominado “Caderno dos Porquês: instrumento didático-metodológico investigativo em uma perspectiva discursiva para apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil” (Apêndice G).

Apresentamos assim, o produto no formato de um caderno didático com o objetivo de subsidiar e/ou inspirar os docentes na organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, de forma a expandir as experiências infantis priorizando atividades que envolvam a interação verbal e que conduzam as crianças a compreensão do verdadeiro sentido do ato de ler e escrever.

O Caderno dos Porquês é a denominação dada a um instrumento didático-metodológico investigativo, orientado fundamentalmente pela abordagem discursiva que apresenta as contribuições dos seus pressupostos teóricos para a organização do trabalho docente direcionado à apropriação da linguagem escrita pelas crianças da pré-escola, o que atende ao questionamento problematizador da pesquisa.

As recomendações propostas ressaltam a importância da apropriação da linguagem escrita como processo discursivo e enunciativo, possibilitando assim, a transformação da sala de atividades em um espaço atravessado por intensas relações dialógicas que incluem atividades com livros de literatura infantil, textos de diferentes gêneros, visitas a espaços culturais, uso de dicionários, livros, documentários, vídeos e entrevistas com pessoas que compartilham suas experiências com as crianças.

A organização do Caderno dos porquês vai ao encontro da compreensão de Bakhtin (2006) sobre a linguagem enquanto elemento importante para a humanização

do sujeito, pois ao inserir as crianças na cultura, a partir da convivência com seus pares e com pessoas mais experientes, observando fatos, vivendo experiências cotidianas, ou seja, mergulhando na “corrente de comunicação verbal” (termo usado pelo autor) as crianças vão assimilando as palavras, os discursos e assim, vão formando a consciência de si e do mundo.

O Caderno dos Porquês, como produto educacional contribui com a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil por promover a escrita cultivada e não treinada, por trazer a possibilidade desta apropriação acontecer em um movimento de ampliação de conhecimento do mundo e por favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas que são a base para o processo de alfabetização: a memória, a consciência, a percepção, atenção, pensamento, vontade e emoção (MELLO, 2017).

A seguir apresentamos a capa e o sumário do produto para visualização de sua estrutura e organização:

**Figura 33:** Capa e sumário do produto



Fonte: A autora (2022)

Amparada pela instrução normativa nº 04/2020 do PPGEEB/UFMA optamos pela não aplicabilidade do produto devido ao contexto pandêmico, mas garantimos a

intervenção promovendo a reflexão crítica da professora colaboradora sobre a sua prática profissional a partir de um processo formativo, o que a instrumentalizou para indicar estratégias contidas no produto e fazer a sua validação.

Apresentamos a professora colaboradora o Produto “Caderno dos Porquês” em forma de minuta, para que a mesma avaliasse, desse contribuições e o validasse ou não. Para a realização do processo investigativo o dividimos em cinco passos com o intuito de torná-lo mais didático.

**Figura 34:** Passos da estratégia investigativa Caderno dos Porquês



Fonte: A autora (2022)

A professora colaborou com sugestões de estratégias para o momento de sensibilização, assim como para o de socialização de descoberta e contribuiu indicando estratégias para serem utilizadas como instrumentos de descoberta na etapa 3.

Após a leitura e apreciação do produto educacional a professora o avaliou de forma positiva por valorizar a criança como um ser completo. A professora evidenciou as indicações das estratégias contidas no produto que podem ser utilizadas no percurso investigativo por serem usadas dentro de um contexto significativo e fazerem sentido para as crianças.

Consideramos a partir do enunciado da professora colaboradora que a nossa ação enquanto pesquisadora produziu efeitos a partir de um processo formativo em que a mesma teve oportunidade de aprender e ressignificar-se (FREITAS, 2002; 2009). A sua fala traz compreensões adquiridas decorrente das reflexões realizadas: criança como ser completo, escrita utilizada dentro de um contexto significativo, atividades que fazem sentido para as crianças... São concepções de escrita, de criança, de aprendizado, de educação infantil que certamente orientarão as suas atitudes frente às crianças.

Perguntamos à professora se a estratégia “Caderno dos porquês” a auxilia/inspira, enquanto docente da Educação Infantil a pensar ou propor uma nova maneira de trabalhar com a linguagem escrita na pré-escola. Obtivemos a seguinte resposta:

Inspira sim. Veio como uma poderosa ferramenta que veio somar nosso “fazer pedagógico”. Ser professora hoje envolve muitos desafios, precisamos estar em constante formação. Trabalhar a linguagem escrita com esse “Caderno dos Porquês” será muito bom.

Por último, lançamos a seguinte questão: Em uma escala de 0 a 10 como você avalia as recomendações didático-metodológicas contidas neste produto educacional?

Ao considerar a proposta do Caderno a professora deu nota máxima e destacou a importância desse material como aliado em sua prática docente para o trabalho com a linguagem escrita. Segundo a docente as recomendações são excelentes e certamente usará esse instrumento e as estratégias nele contidas em sala de aula.

Desta forma, podemos concluir que o produto educacional denominado “Caderno dos Porquês: instrumento em uma perspectiva discursiva para apropriação da linguagem escrita na pré-escola”, foi validado pela professora colaboradora como ferramenta capaz de auxiliar/inspirar o agir docente na Educação Infantil.

Acreditamos assim, que a ação colaborativa entre pesquisador e professor, entre universidade e escola contribuiu para a fusão entre teoria e prática, pois não apresentamos apenas os pressupostos da perspectiva discursiva, mas discutimos como eles se concretizam em práticas pedagógicas.

Aqui, defendemos que a teoria se concretiza em práticas intencionais quando temos procedimentos que a concretizam. Essa transformação de uma teoria em prática acontece quando conhecemos a teoria, refletimos sobre suas implicações pedagógicas e adotamos ou criamos práticas organizadas com base nela, sintonizadas com as diretrizes que nascem dessa teoria e avaliadas sistematicamente com a intenção de aproximar, cada vez mais, o que queremos daquilo que, de fato, fazemos. (PEDERIVA, COSTA, MELLO, (2017, p. 11)

Dialogando com as autoras concluímos esta seção na expectativa de que outras/outras professoras/professores possam se beneficiar deste produto educacional que traz em sua concretude uma teoria capaz de fundamentar o fazer docente.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Meu desenho**

~~~~~  
Com meus lápis de cor,  
desenhei um passarinho.  
Ele ficou tão perfeito  
que até voou pro ninho.

Pedro Bandeira

Neste momento de considerações finais nos amparamos no poema de Pedro Bandeira para fazermos analogia da dissertação concluída a um desenho. Meu desenho! Que é meu, mas não é somente meu; afinal, ele não é composto somente das minhas ideias, mas dialoga com outros desenhos, com outras cores, com outros traços, com outras formas, com outros pensamentos.

A motivação para realização deste desenho surgiu a partir das nossas inquietações enquanto professora da Educação Infantil que nos direcionaram a um processo formativo. Fomos percebendo que as nossas interrogações eram as mesmas das professoras com quem trabalhávamos e foi esta percepção que nos incentivou a tomar a iniciativa de pesquisar e de desenhar/escrever as nossas descobertas.

Diante de um trabalho pedagógico na Educação Infantil que ainda privilegia treinos perceptivo-motores esvaziados dos sentidos cultural e social da escrita, com foco “quase exclusivo” na memorização do sistema de escrita alfabético, encontramos na perspectiva discursiva de linguagem uma possibilidade de mudança de práticas a partir da compreensão da escrita como linguagem, cuja apropriação pode acontecer na interação com o outro e com a cultura.

Assim, a nossa pesquisa/nosso desenho foi direcionado pelo seguinte questionamento: Quais pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva discursiva podem subsidiar a organização do trabalho docente, relativo a apropriação da linguagem escrita por parte das crianças da Educação Infantil em uma instituição pública municipal de São Luís-MA?

Os estudos realizados evidenciaram com base nas categorias elencadas para investigação: Concepção de criança e de Educação Infantil, Concepção de desenvolvimento e aprendizagem e concepção de escrita as seguintes pistas para responder ao questionamento da pesquisa:

I. O reconhecimento da especificidade da primeira infância e a compreensão da Educação Infantil como etapa responsável pela educação integral a partir de um processo educacional de humanização consolida a construção de práticas específicas para crianças de 0 a 5 anos de idade.

II. A compreensão da escrita enquanto atividade social e interacional e como produção humana constituem as práticas socioculturais e a interação social como elementos indispensáveis para a sua apropriação.

III. A compreensão da linguagem enquanto processo discursivo e dialógico autoriza o professor como sujeito mais experiente, mediador do processo educativo, a ouvir e responder as vozes infantis e ao se tratar da linguagem escrita, respeitar a sua coexistência com as outras linguagens pelas quais as crianças se expressam.

Ao assumirmos como referenciais os princípios da teoria Histórico-Cultural de Vigotski e as proposições de Bakhtin em resposta ao questionamento que direcionou a nossa ação pesquisadora, apresentamos estas pistas como fundamentos que embasam a perspectiva discursiva de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil e, que por sua vez, podem subsidiar a organização do trabalho docente na Educação Infantil.

A concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano proposta pela Teoria Histórico-Cultural traz importantes contribuições científicas ao vincular desenvolvimento humano ao processo de formação das funções psíquicas superiores, fazendo-nos compreender as suas origens em uma perspectiva histórico-cultural e reconhecer as especificidades das crianças da primeira infância.

Ao seguirmos tal princípio, a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil é compreendida como um processo de humanização a partir da ampliação de conhecimentos, sendo responsável pelas formações e desenvolvimento de funções como a linguagem, emoção, memória, pensamento, criatividade e vontade, que se constituem bases para um futuro processo alfabetizador (MELLO, 2015).

Evidenciamos, a compreensão da trajetória histórica do desenvolvimento da linguagem escrita da criança proposta pela Teoria Histórico-Cultural como um instrumento que pode auxiliar na construção de práticas comprometidas com a primeira infância.

Sobre a linguagem, ressaltamos a sua compreensão como fruto da interação verbal entre sujeitos, como produção humana e atividade social e interacional (BAKHTIN, 2006). Nesse sentido, podemos inferir que o processo de internalização

da cultura escrita na Educação Infantil deve ser orientado pelas relações dialógicas estabelecidas entre as crianças e a professora, entre as crianças e colegas e entre as crianças e os gêneros do discurso.

A escrita vista enquanto linguagem nos alerta para um trabalho pedagógico em que sua funcionalidade ganha destaque. As crianças pequenas vistas como produtoras de textos reais, escrevem para alguém utilizando-se de diferentes linguagens para alcançar um determinado objetivo e assim, vão se constituindo como produtoras de textos.

Salientamos que tais pressupostos, se bem compreendidos, oferecem condições ao professor(a) de Educação Infantil de pensar a educação das crianças pequenas e constituem-se alicerces para construção e elaboração de argumentos teóricos que justificam a necessidade de mudança nas práticas docentes relativas ao trabalho com a linguagem escrita, afinal, a forma como compreendemos o ser humano e o seu desenvolvimento define também a compreensão que temos do papel da educação e da instituição de educação infantil, assim como a concepção de criança e da sua forma de aprender.

Munidas dos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva discursiva de linguagem, fomos à procura dos sujeitos colaboradores para alcançarmos o objetivo central da nossa pesquisa: compreender o processo de apropriação da linguagem escrita de crianças na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem, no contexto de uma instituição da rede pública municipal de São Luís-MA com vistas à elaboração de um Caderno com recomendações e estratégias para subsidiar a organização do trabalho docente nessa etapa da educação básica.

Para o alcance desse objetivo fizemos opção por uma pesquisa de intervenção, de abordagem qualitativa, do tipo colaborativa que se realizou na UEB Jornalista Batista Matos, situada no bairro Anexo Ipase de Baixo, tendo como colaboradoras duas professoras da pré-escola.

Diante do contexto de pandemia no qual a pesquisa se concretizou realizamos as etapas de levantamento de dados de forma remota, utilizando os aplicativos google meet, whatsapp e google forms. Nesta etapa, a partir da aplicação de questionário e realização de entrevistas, as palavras das professoras descortinaram aspectos do seu processo de ensinar, revelando os seus saberes sobre as crianças e seu processo de desenvolvimento, assim como suas concepções sobre a linguagem escrita.

As interações estabelecidas com as professoras colaboradoras revelaram que em suas ações há indícios de uma prática ainda insegura que transita para o campo discursivo, decorrente de um processo formativo que tem acontecido no espaço da instituição em que trabalham.

As professoras apresentaram propostas de trabalho já realizados que evidenciam as crianças enquanto sujeitos ativos que discutem, interagem, perguntam, trazem vivências do seu cotidiano para o espaço escolar e que produzem conhecimento a partir das relações estabelecidas com o outro.

Percebemos a partir das práticas evidenciadas o reconhecimento e valorização dos enunciados infantis, um trabalho intenso com a literatura infantil e com o nome das crianças como elemento inaugural no trabalho com a linguagem escrita. As professoras destacaram a necessidade de vivências com a utilização da escrita, evidenciando sua função como escriba e valorizando o registro espontâneo feito pelas crianças, bem como o desenho como forma de representação, mas não apresentaram relatos sobre as brincadeiras de faz de conta como atividade importante para a apropriação da linguagem escrita. As “tarefas” de cobrir e reprodução (transcrição) ainda são sugeridas pelas professoras.

Constatamos que as docentes têm passado por um processo interativo e ativo de elaboração conceitual a partir da formação continuada que têm acontecido na instituição e que tem proporcionado reflexões, reorganizações e reconstruções particulares e gradativas do seu agir, porém ainda há uma fragilidade teórica nas concepções de criança e de Educação Infantil, de aprendizagem, de desenvolvimento e de linguagem escrita enquanto interação. As docentes reconhecem suas limitações e a necessidade de estudo e de imersão em teorias que subsidiem suas práticas.

Assim, percebemos a necessidade de um processo formativo para a compreensão da escrita enquanto linguagem discursiva e interativa, certas de que o aprofundamento teórico sobre os pressupostos de tal perspectiva é capaz de trazer contribuições para que as professoras desenvolvam um trabalho intencional, organizado e direcionado às crianças pequenas protagonistas/interlocutoras.

Atentas as reais necessidades de formação planejamos um percurso formativo com a intenção de instrumentalizar as professoras para um possível ressignificar de suas ações na formação de crianças pequenas a partir de um olhar mais ampliado sobre a apropriação da linguagem escrita. Ressaltamos que apenas uma das

professoras colaboradoras participou da formação, pois a outra docente ausentou-se por motivo de remoção institucional.

O processo de formação e de reflexão sobre as práticas docentes aconteceu a partir de sete sessões reflexivas que possibilitaram o estudo de textos, apreciação de vídeos e encontro via google meet, favorecendo o aprofundamento dos pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem anteriormente destacados. Foram momentos ricos em aprendizagem e reflexões em que a professora colaboradora se aproximou dos pressupostos teóricos relacionando-os as suas práticas educativas e realizando autoavaliação sobre suas atitudes e concepções, contribuindo assim, para que a distância entre teoria e prática fosse superada.

A professora participou de forma assídua das sessões reflexivas de estudo, realizando as leituras e atividades propostas (construção de mapas mentais, elaboração e reelaboração de sequência didática a partir de processo de reflexão individual sobre a perspectiva discursiva de linguagem, registro de reflexões sobre o seu fazer pedagógico, gravações de áudios para avaliações do percurso formativo) e assim, foi reconstruindo crenças e construindo novos saberes.

Ao avaliar o processo formativo a professora destacou que aceitou um desafio e que pensar a sua própria prática não foi um exercício fácil e considerou as sessões reflexivas realizadas como elementos imprescindíveis para que o caminho do fazer e do refazer fosse possível. Este depoimento evidencia a importância da formação na reconstrução de saberes e na reconfiguração de concepções que se refletem ou se refletirão no seu fazer pedagógico ao pensar na apropriação da linguagem escrita das crianças pequenas com as quais convive diariamente.

Deprendemos, portanto, que a professora ao compreender os pressupostos da perspectiva discursiva de trabalho com a linguagem escrita reconheceu a possibilidade de uma nova forma de trabalho, de uma nova didática que foca em textos reais e que se constitui em um processo discursivo, o que ficou evidente a partir da reelaboração de uma sequência didática.

No levantamento de dados, ao realizarmos o diagnóstico as professoras que participaram desta fase da pesquisa relataram a compreensão de que é preciso mudar a prática docente, principalmente em relação a apropriação da escrita pelas crianças pequenas, e verbalizaram a necessidade de saber COMO planejar uma prática diferente, ou seja como fazer diferente.

Diante dessas considerações e para o alcance do objetivo da nossa pesquisa apresentamos à professora colaboradora que participou do processo formativo a minuta de um produto contendo recomendações teórico-metodológicas para o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil, para que a mesma o avaliasse, o validasse e desse contribuições, garantindo assim, um processo colaborativo.

Após a leitura e apreciação do produto educacional: “Caderno dos porquês” a professora indicou estratégias, colaborando com a sua elaboração e o validou de forma positiva, avaliando-o com nota máxima e caracterizando-o como poderosa ferramenta que soma com o seu fazer pedagógico.

Para a docente o produto apresentado e validado concebe as **crianças como seres completos** e a **escrita é utilizada dentro de um contexto significativo** com **atividades que fazem sentido** para as crianças. As palavras destacadas foram utilizadas nos enunciados da professora que trazem compreensões adquiridas decorrentes das reflexões realizadas. São concepções de escrita, de criança, de aprendizado, de educação infantil que certamente orientarão as suas atitudes frente às crianças.

O produto educacional denominado “Caderno dos Porquês: instrumento didático-metodológico investigativo em uma perspectiva discursiva para apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil” possui características de aplicabilidade ao ser validado pela professora colaboradora como ferramenta capaz de auxiliar/inspirar o agir docente na Educação Infantil.

Podemos concluir que o produto educacional é o passarinho citado por Pedro Bandeira, que surgiu em decorrência dos nossos traçados. Passarinho que foi ganhando forma no espaço educativo e que desejamos que para lá retorne, como um ninho que o acolhe, “de tão perfeito que ficou”.

Concluimos, com a certeza de que ao experimentarmos o modelo de pesquisa colaborativa realizamos o melhor desenho possível, pois ele não foi produzido de forma solitária, foi fruto de parceria, de diálogo constante. Produto de uma prática conjunta entre pesquisador e professor, visando atender necessidades reais de formação.

Que este desenho/escrita possa inspirar e/ou auxiliar os/as professores/professoras da Educação Infantil na organização de práticas voltadas a apropriação da linguagem escrita. Que outros desenhos surjam com traçados e marcas peculiares e que os “passarinhos” que despontarem decorrentes de um

trabalho intencional, organizado e direcionado às crianças protagonistas/interlocutoras alcancem os “ninhos” das instituições de Educação Infantil, contribuindo assim, com práticas que se realizam em condições concretas de enunciação.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2004.
- ARCE, Alessandra. SILVA, Débora A. S. M & VAROTTO, Michele. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia M. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In A. Arce & L. M. Martins (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Alínea, 2007
- ÁRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.
- ARMSTRONG, Thomas. **As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano**. Tradução: Vinícius Duarte Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem escrita e as crianças – superando mitos na educação infantil. In: **UNESP** (acervo digital). Abr. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/452>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BAJARD, Èlie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012
- BAJARD, Èlie. **Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. S. Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. São Paulo: Editora Moderna. 3ª. edição, 2009
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à Educação na Primeira infância. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: [portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file?msckid=27e8c2a0a60011ecad1ae3e84ce5ce65](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file?msckid=27e8c2a0a60011ecad1ae3e84ce5ce65)
- BAPTISTA, Mônica Correia. CORSINO, Patrícia. et. al. Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e implicações pedagógicas. In: **Crianças como leitoras e autoras**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. 1 ed. Brasília: MEC/SEB. 2016
- BAPTISTA, Mônica Correia. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. In: **PAIDÉIA**: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC. ANO XII, nº 18, 2017.

BAPTISTA, Mônica Correia. Apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil. **Glossário CEALE**, [2013?]. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/apropriacao-da-linguagem-escrita-na-educacao-infantil>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora LTDA, 1994.

BRAKLING, Kátia Lomba. Concepções de Linguagem e suas implicações para a prática pedagógica (texto adaptado). Língua Portuguesa. Módulo 1: **O ensino da Língua Portuguesa: linguagem interação e participação social**. Unidade 5: Diferentes maneiras de se compreender a linguagem e as implicações para a prática pedagógica. REDEENSINAR/UNIARARAS. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, p. 39 Página: 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 04 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Diário Oficial da União nº 248 (terça-feira) – Seção 1 – p. 20.

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS. **João Batista Matos**. Disponível em: <https://www.camara.slz.br/joao-batista-matos/>. Acesso em: 31 out. 2022.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

CHEROGLU, Simone & MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio & FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CLARINHO, Kleber B. S. & MELLO, Suely Amaral. A Educação Infantil e o movimento processual de desenvolvimento da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto V. & MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo. Livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

CONASS. **Painel Nacional: Covid 19**. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/> Acesso em: 10 dez. 2021

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 6ª ed., São Paulo: Global Editora, 1997.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; et. al. Leitura e escrita na Educação Infantil: Concepções e implicações pedagógicas. **Crianças como leitoras e autoras**, caderno 5. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016 (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

CURTO, Lluís Maruny. MORILLO, Maribel Ministral. TEIXIDÓ, Manuel Miraller. **Escrever e Ler: Materiais e Recursos para a sala de aula**. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed. 2000.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter & PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019.

DESGAGNÉ, Serge. O CONCEITO DE PESQUISA COLABORATIVA: ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, v. 8, n. 2, p. 79-94, 2011.

FERREIRA, E. M. B.; CORREIA, J. R. Cadê o sentido que estava aqui? O gato comeu! - discutindo o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 156–175, 2017. DOI: 10.14393/ER-v24n1a2017-7. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37672>. Acesso em: 19 jun. 2021.

FIOCRUZ. **Boletim Observatório Covid 19**. Semana epidemiológica 47 (21 a 27 nov. 2021). Disponível em: [https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim\\_covid\\_2021\\_semana47.pdf](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim_covid_2021_semana47.pdf). Acesso em: 04 dez. 2021

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico cultural: Um espaço educativo de constituição de sujeitos. In: **Revista Teias**, v. 10, n. 19, 2009.

Freitas, M. L. Q. E Ribeiro, N.N.A. (2014). Pesquisa Colaborativa: a (per) feição de uma nova pesquisa na Educação de Jovens e Adultos e a implicação dos sujeitos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (64). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n64.2014>. **Dossiê Educação de Jovens e Adultos**. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

GARCIA, R. L. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, A. F. *et al.* **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. n: \_\_\_\_\_. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; GÓES, Magarete Sachet. Produção de textos com crianças na educação infantil. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 209-218, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21812>

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; COSTA, Dania Vieira Monteiro da. Apontamentos sobre o livro A criança na fase inicial de escrita: a alfabetização como processo discursivo. In: **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria M.; FERREIRA, Norma Sandra de A. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2017.

GOULART, Cecília M. Educação Infantil e práticas de letramento: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, MG, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v. 1, n.9 (jan./jun. 2019) – Belo Horizonte : ABAIf., 2019a. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334>

\_\_\_\_\_. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Goulart, Cecília M. A. Garcia; Inez Helena Muniz; Corais, Maria Cristina (orgs). Campinas, SP: Mercado de letras, 2019b.

\_\_\_\_\_. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 16, p. 157-175, dez. 2014. ISSN 1984-4018. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3753>. Acesso em: 12 jun. 2020.

GOULART, Cecília M. A; MATA, Adriana S. da. A força da palavra na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, ES, v. 20, n. 47, p. 135-148, jan/jul. 2018.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Censo Escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 04 dez. 2021

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. São Paulo: Artmed, 1994.

JOLIBERT, Josette. [et. al.]. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN, Jr. Moisés. FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.) **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LACERDA, Cristina B. F. de. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, Ana Luíza B. GOES, Maria Cecília R. de (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5ª. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. A alfabetização como processo discursivo em perspectiva. In: **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria M.; FERREIRA, Norma Sandra de A. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2017.

LAZARETTI, Lucinéa Maria. **D. B. Elkonin: Vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16ª. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: Linguagem e Pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. v. IV. 1979.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16ª. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MAGALHÃES, Cassiana. CARBONIERI, Juliana (orgs.). **A teoria como condição da liberdade docente na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2020.

MARANHÃO. **Decreto nº 35.662, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão, por 15 dias, das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N-35662.16032020-suspens%c3%a3o-de-aulas.pdf>  
Acesso em 04 dez 2021.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. FGV Editora: Rio de Janeiro, 2019.

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio & FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio & FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna & DANGIÓ, Meire C. Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 337-346

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**. VOL. 10. Nº 20. p. 329-343. JUL. – DEZ. 2010a.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrument cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **VIGOTSKI E A ESCOLA ATUAL: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. - 2.ed. revisada. - Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010b.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. In: **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 50, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral (org.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MELLO, Suely Amaral. Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto-criança. In: MAGALHÃES, Cassiana & CARBONIERI, Juliana (orgs.). **A teoria como condição da liberdade docente na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2020.

MESQUITA, Afonso M. de; BATISTA, Jéssica B.; SILVA, Márcio M. da. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. In: **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG v.3, n.3, p.1-25, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51695>. Acesso em: 4 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa et al. (orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 329-341, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em 20/10/2022

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O “discurso fundador” de Smolka: alfabetização e produção do conhecimento como processos discursivos: In: **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria M.; FERREIRA, Norma Sandra de A. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2017.

MORUZZI, Andréa Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Instituições. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andréa Braga (orgs.) **O plural da infância: aportes da Sociologia**. São Carlos. EDUFSCar, 2010.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NOGUEIRA, Arlene Araujo; BISSOLI, Michele de Freitas. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ & MORUZZI. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EDUFSCar, 2010 (Coleção UAB-UFSCar).

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. O. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação Infantil / Ministério da Educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

**Ômicron: O que se sabe sobre a nova variante do coronavírus**. Globo.com. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/11/29/omicron-o-que-se-sabe-sobre-a-nova-variante-do-coronavirus>. Acesso em: 18 fev. 2021.

**O que é a Covid-19?** Gov.br. 2021. Disponível em: [www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus?msckid=6f4bbf31a98411ec926208a0733e8660](http://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus?msckid=6f4bbf31a98411ec926208a0733e8660). Acesso em: 18 fev. 2021.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral (org.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elza; MOURA, Manoel. O. **Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Brasil. 2001.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org). **EDUCAÇÃO INFANTIL versus EDUCAÇÃO ESCOLAR? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REDAÇÃO HYPENESS. **Hypeness**. Página no Facebook reúne frases divertidas que só poderiam ter sido ditas por crianças. 2015. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2015/01/pagina-no-facebook-reune-frases-divertidas-que-so-poderiam-ter-sido-ditas-por-criancas/>. Acesso em 12 mar.2022

REGO, Teresa Cristina. **VIGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROCHA, Ruth. **As coisas que a gente fala**. 1ª. ed. Salamandra, 2012

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. In: **Integração**. Jan./fev./mai. Ano XI, nº 40. p. 19-31. 2005.

SÃO LUÍS. **Decreto nº 54.890 de 17/03/2020**. Dispõe sobre Procedimentos e Regras para fins de prevenção de transmissão da Covid-19 (Novo Coronavírus). Institui o comitê municipal de Prevenção e Combate ao Covid-19 e dá outras providências. Disponível em: [https://slz.w3com.com.br/midias/anexos/28227A\\_decreto\\_municipal.pdf](https://slz.w3com.com.br/midias/anexos/28227A_decreto_municipal.pdf). Acesso em: 30 nov. 2021

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e Educação Infantil: Uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (orgs.). **Primeira Infância no séc. XXI: Direitos da criança de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Campo Grande: Oeste, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/36769> Acesso em: 24 nov. 2021.

SAVIANI, Nereide. Educação Infantil versus educação escolar: Implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). **EDUCAÇÃO INFANTIL versus EDUCAÇÃO ESCOLAR? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEMED. **Prefeito Eduardo Braide entrega U.E.B. Senador Miguel Lins, primeira unidade do Programa Escola Nova**. São Luís, 30 mai. 2021. Disponível em: <https://saoluis.ma.gov.br/semmed/noticia/37075>. Acesso em: 10 out. 2021.

SEPÚLVEDA, Angélica. TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e escrita. In: **Crianças como leitoras e autoras**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. 1 ed. Brasília: MEC/SEB. 2016

SMOLKA, A. L. Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, A. L. Bustamante. Alfabetização como processo discursivo. **Glossário CEALE** [2012?]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/home?busca=alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+como+processo+discursivo>. Acesso em: 20 set. 2022

SMOLKA, A. L. Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria M.; FERREIRA, Norma Sandra de A. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na Educação Infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da Costa. MELLO, Suely Amaral (orgs). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org). **EDUCAÇÃO INFANTIL versus EDUCAÇÃO ESCOLAR? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ARAÚJO, Ana Paula Melo de. Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola do Brasil. **Revista Textura: Revista de Educação e Letras** (periódico on-line). Dossiê: Em busca da criança perdida. V. 18, n. 36, jan./abr. 2016. Disponível em: [www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1748/1468](http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1748/1468)

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral (org.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de crianças**. Tradução Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. O desenho como expressão da criança. In: In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral (org.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Regimento nº 04/2019** - Altera o Regimento que estabelece normas, critérios e condições de Projeto de Pesquisa, Exame de Qualificação e Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB. São Luís/MA. UFMA, 2019. Disponível em: [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos\\_stricto.jsf?lc=pt\\_BR&idPrograma=1381&idTipo=2](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1381&idTipo=2) Acesso em: 24 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução N° 1.982** - CONSEPE, 09 de abril de 2020. Dispõe sobre o trabalho remoto no âmbito da Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período que perdurarem as interrupções decorrentes da Portaria GR n° 190/2020-MR e da Resolução n° 1.981-CONSEPE-2020. São Luís, MA: UFMA, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Instrução normativa n° 04/2020/PPGEEB/UFMA**: Formas Metodológicas de apresentação do Produto Educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo coronavírus (sars-cov-2/covid-19). 2020. Disponível em: [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos\\_stricto.jsf?lc=en\\_US&idPrograma=1381&idTipo=2](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=en_US&idPrograma=1381&idTipo=2). Acesso em 11.mar.2021.

VEIGA, Cynthia Greice. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.) **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKI, L. S. La pre-historia del desarrollo del lenguaje escrito. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escondidas**. V. 3. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escondidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1996.

VYGOTSKI, L. S.. **Obras Escondidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 2001

VYGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 08, junho de 2008. Tradução de Zóia Prestes, disponível em <https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. S. Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16ª. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018

## APÊNDICES

## APÊNDICE A: PAUTA DO ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



Data: 12/03/2022

Hora: 8h

Local: UEB Senador Miguel Lins (Anexo UEB Ipase de Baixo)

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Participantes:

Mestranda: Inara Sydia dos Santos Dourado

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Equipe pedagógica da Ueb Ipase de Baixo

### Objetivos:

- Sensibilizar a equipe docente em relação a temática Linguagem Escrita como prática discursiva na Educação Infantil;
- Apresentar a proposta de pesquisa, sua temática, objetivos e metodologia.

### Pauta:

- Apresentação da professora mestranda, da professora orientadora e dos demais participantes do encontro;
- Apresentação do PPGEEB/UFMA;
- Apreciação do curta metragem intitulado: “O menino no meio da Ponte”- (Sebrae) <https://www.youtube.com/watch?v=MGgrYMmcRE8>.  
Pedir que os participantes verbalizem sobre o vídeo, expondo suas impressões. Relacionar o vídeo com o trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil em relação a Linguagem Escrita.
- Iniciar a justificativa de escolha do objeto de estudo: Linguagem escrita, relatando experiência profissional e ressaltando a importância de um processo formativo para a ampliação do olhar sobre esse objeto.
- Ler o registro de um diálogo realizado em uma Roda de conversa trazendo algumas características da perspectiva discursiva e as contribuições da atividade destacada para a apropriação da linguagem escrita das crianças da pré-escola.
- Apresentação do Projeto de Pesquisa com utilização de slides
- Fazer convite para as professoras participarem da pesquisa como colaboradoras.
- Entrega de “mimo” para o grupo pedagógico da escola.
- Encerramento do encontro com leitura coletiva de um poema alusivo ao Ser mulher.
- Agradecimentos

## APÊNDICE B: PAUTA PARA 5ª. SESSÃO REFLEXIVA (ENCONTRO VIRTUAL)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



Data: 02/11/2022

Hora: 19h

Encontro Virtual: Via Meet

Participantes:

Mestranda: Inara Sydia dos Santos Dourado

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Professora colaboradora

### Objetivos:

- Compreender e discutir a concepção de linguagem a partir dos pressupostos do filósofo Mikhail Bakhtin.
- Discutir sobre as implicações da teoria da linguagem de Bakhtin para a organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

### Pauta:

- Acolhimento com a história de Ruth Rocha: As coisas que a gente fala.
- Dialogando sobre a história, destacando sobre a importância das palavras no processo de humanização.
- Perguntar à professora colaboradora: Na organização das atividades com as crianças como as suas falas têm sido consideradas?  
Em que momentos da rotina as crianças tem oportunidade de falar sobre suas vivências?
- Leitura de falas de crianças
- Apresentação dos slides sobre a teoria de Bakhtin para discussão sobre suas implicações para a organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.
- Momento de reflexão a partir de questionamentos feitos
- Compartilhando uma experiência exitosa que tem como princípio a perspectiva discursiva no trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.
- Avaliar a sessão reflexiva a partir de depoimento da professora colaboradora
- Explicação das atividades posteriores do processo formativo.

APÊNDICE C: FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

DATA DE FUNDAÇÃO: \_\_\_\_\_

É UMA ESCOLA: ( ) POLO ( ) ANEXO

A ESCOLA FUNCIONA NO TURNO: ( ) MATUTINO ( ) VESPERTINO

BAIRROS DE ORIGEM DA CLIENTELA:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

CONTE UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

TURMAS E QUANTIDADE DE CRIANÇAS:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

ASPECTOS FÍSICOS:

A escola possui quantas salas de aula?

As salas de aula possuem:

( ) ventiladores ( ) ar condicionados ( ) cantinhos de leitura

( ) mesas individuais ( ) mesas coletivas ( ) quadro branco

A escola possui refeitório? \_\_\_\_\_

A escola possui área livre? \_\_\_\_\_

Como essa área é utilizada?

---

---

A escola possui parquinho para as crianças? \_\_\_\_\_

Possui sala de professores, secretaria, diretoria, coordenação pedagógica? \_\_\_\_\_

A escola possui biblioteca? \_\_\_\_\_

Descreva a biblioteca da escola (acervos, origem dos livros, uso e organização):

---

---

---

---

Quantos banheiros a escola tem? \_\_\_\_\_

A escola tem bebedouro? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_

RECURSOS HUMANOS:

Número de professores por turno:

---

---

A escola possui suporte pedagógico? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_

Como é formado o corpo administrativo?

---

---

Quais recursos audiovisuais a escola possui?

---

---

Quais materiais pedagógicos existem na escola?

---

---

---

Diretora

## APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS COM UTILIZAÇÃO DO GOOGLE FORMS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



The screenshot shows a Google Forms interface. At the top, there are browser tabs for 'NBR 14724', 'ABNT - Numeração de Página', 'WhatsApp', 'Formulários Google', and 'QUESTIONÁRIO INICIAL/PESQUISA'. The address bar shows the URL: docs.google.com/forms/d/1PMzNg7DQZjqO\_kWcChOU9sdyu6E1duRMDrFnlm95vc/edit?pli=1. The form title is 'QUESTIONÁRIO INICIAL/PESQUISA'. Below the title, there are tabs for 'Perguntas', 'Respostas' (3), and 'Configurações'. The main content area features a header image of two children, a girl pointing and a boy reading. The title of the questionnaire is 'LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA: Implicações para o fazer docente em uma instituição de Educação Infantil no município de São Luís-MA'. The text of the questionnaire reads: 'Olá, Este questionário faz parte da pesquisa intitulada LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA que tem por objetivo investigar o processo de apropriação da Linguagem Escrita de crianças da pré-escola em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís-MA a partir dos pressupostos da perspectiva discursiva. Desse modo, gostaríamos que você respondesse o questionário abaixo com informações sobre sua formação e experiências educativas enquanto suporte pedagógico. Não se preocupe a sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e privacidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Desde já agradeço!'.

E-mail: \_\_\_\_\_

Vamos lá! Iniciaremos esse questionário coletando algumas informações sobre a sua rotina profissional.

1. Em qual nível da Educação Infantil você trabalha?

( ) Creche                      ( ) Infantil I                      ( ) Infantil II

2. Qual a sua idade?

( ) menos de 25 anos      ( ) entre 26 e 30 anos

( ) entre 31 a 40 anos      ( ) mais de 40 anos

3. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil? \_\_\_\_\_

4. Você trabalha em:

( ) uma só escola      ( ) duas escolas      ( ) três escolas ou mais

5. Na UEB Senador Miguel Lins (Anexo Ipase de Baixo) você é:

( ) Professora contratada      ( ) Professora efetiva

6. Há quanto tempo você trabalha na UEB Ipase De Baixo? \_\_\_\_\_

7. Qual a sua formação acadêmica?

( ) Nível médio      ( ) Nível superior      ( ) Especialização      ( ) Mestrado

Outro: \_\_\_\_\_

8. Descreva a sua formação. Qual o curso em nível superior, qual a especialização que tem e o Mestrado cursado:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Você já fez algum curso/formação ou participou de Congressos/Seminários para discutir/estudar sobre a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil? Se sua resposta for positiva, descreva a formação:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. A nossa pesquisa tem como objeto de estudo a Linguagem escrita na Educação Infantil. O que é escrita para você? O que significa escrever?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Quais os conhecimentos que as crianças da Educação Infantil (pré-escola) precisam adquirir para a apropriação da linguagem escrita?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Quais instrumentos você utiliza para auxiliar as crianças na apropriação da Linguagem escrita?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Faça uma lista numerando de 1ª a 5ª por ordem de importância (prioridade) as situações/vivências/experiências que não podem faltar no trabalho que tenha por foco a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO APLICADO À COORDENADORA (SUPORTE PEDAGÓGICO) DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA COM UTILIZAÇÃO DO GOOGLE FORMS



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



The screenshot shows a Google Forms interface. At the top, there are browser tabs for 'NBR 14724', 'ABNT - Numeração de Página', 'WhatsApp', 'Formulários Google', and 'QUESTIONÁRIO INICIAL/PES'. The address bar shows the Google Forms URL. The form title is 'QUESTIONÁRIO INICIAL/PESQUISA'. Below the title, there are tabs for 'Perguntas', 'Respostas' (with a count of 0), and 'Configurações'. The main content area features a header image of two children, a girl pointing and a boy reading. The title of the questionnaire is 'LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA: Implicações para o fazer docente em uma instituição de Educação Infantil no município de São Luís-MA'. The introductory text reads: 'Olá, Este questionário faz parte da pesquisa intitulada LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA que tem por objetivo investigar o processo de apropriação da Linguagem Escrita de crianças da pré-escola em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís-MA a partir dos pressupostos da perspectiva discursiva. Desse modo, gostaríamos que você respondesse o questionário abaixo com informações sobre sua formação e experiências educativas enquanto suporte pedagógico. Não se preocupe a sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e privacidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Desde já agradeço!'.

E-mail: \_\_\_\_\_

Vamos lá! Iniciaremos esse questionário coletando algumas informações sobre a sua rotina profissional.

1. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil como suporte pedagógico?

\_\_\_\_\_

2. Você trabalha em:

( ) uma só escola      ( ) duas escolas      ( ) três escolas ou mais

3. Há quanto tempo você trabalha na UEB Ipase De Baixo? \_\_\_\_\_

4. Qual a sua formação acadêmica?

( ) Nível médio      ( ) Nível superior      ( ) Especialização      ( ) Mestrado

Outro: \_\_\_\_\_

5. Descreva a sua formação. Qual o curso em nível superior, qual a especialização que tem e o Mestrado cursado:

---

---

6. Você já fez algum curso/formação ou participou de Congressos/Seminários para discutir/estudar sobre a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil? Se sua resposta for positiva, descreva a formação:

---

---

7.As formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação têm servido de suporte para orientar os docentes em relação a apropriação da linguagem escrita das crianças pequenas?

---

---

8.As formações planejadas e desenvolvidas na escola têm auxiliado os professores na organização de propostas pedagógicas com foco na apropriação da Linguagem escrita? Como as formações têm acontecido?

---

---

9.Zabalba (2004) descreve os dilemas que os docentes vivenciam no cotidiano da prática pedagógica. Um dos dilemas explicitados pelo autor é o curricular e como exemplo Zabalba cita o dilema vivido na Educação Infantil em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita: deve ou não ensinar a ler e a escrever nesta etapa?  
----- No cotidiano das práticas educativas da Ueb Ipase de Baixo, você percebe esse dilema? Se a sua resposta for positiva, explique como ele tem acontecido e como têm sido compreendido pela coordenação/suporte pedagógico.

---

---

10.Faça uma lista numerando de 1 a 5 por ordem de importância (prioridade) as "situações/vivências/experiências" que não podem faltar no trabalho que tenha por foco a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil.

---

---

## APÊNDICE F: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS PROFESSORAS



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



1. O crescimento das pesquisas sobre Educação Infantil demonstra o reconhecimento científico da importância da investigação sobre a criança pequena, seu desenvolvimento e sua educação.

Para você, qual a importância e o objetivo da Educação Infantil no processo formativo humano?

2. Você trabalha com crianças pequenas da Educação Infantil. Como você define o ser criança? Quem são as crianças com quem você trabalha?

3. Qual o momento da Educação Infantil que você considera o mais adequado para iniciar o ensino ou a aprendizagem da escrita? Por quê?

4. Como as crianças aprendem a escrever?

5. Quais elementos você observa para avaliar a aprendizagem das crianças da Educação Infantil em relação a escrita?

6. Qual é o referencial teórico que você se baseia para desenvolver práticas de escrita com as crianças?

7. Quais são as fontes (livros, sites, documentos oficiais) que servem de inspiração para a organização de experiências que tem por foco a apropriação da linguagem escrita?

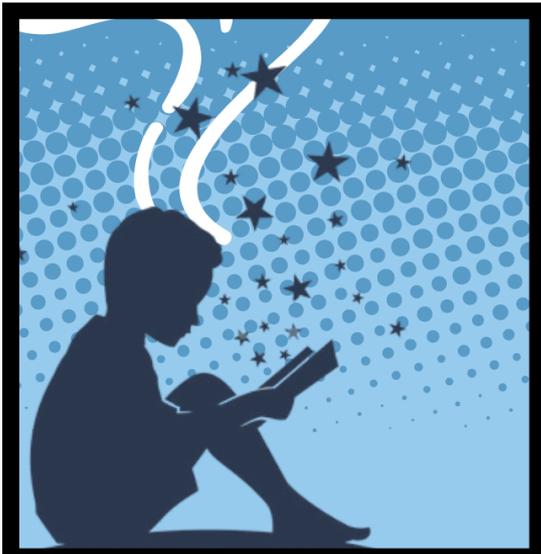
8. Crianças pequenas produzem textos?

Nas práticas pedagógicas que você desenvolve esse tipo de produção acontece?

9. Você se considera preparada para conduzir as crianças pequenas no processo de apropriação da escrita?

10. Você possui alguma dificuldade para conduzir esse processo?

## APÊNDICE G: PRODUTO EDUCACIONAL



# CADERNO DOS PORQUÊS

Instrumento didático-  
metodológico investigativo em  
uma perspectiva discursiva  
para apropriação da linguagem  
escrita na Educação Infantil

**INARA SYDIA DOS SANTOS DOURADO**





INARA SYDIA DOS SANTOS DOURADO

# **CADERNO DOS PORQUÊS**

Instrumento didático-metodológico  
investigativo em uma perspectiva  
discursiva para apropriação da  
linguagem escrita na Educação Infantil



**Não se trata apenas de "ensinar" (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (SMOLKA, p. 60, 2012)**



Este caderno com recomendações didático-metodológicas é dedicado às professoras e professores da Educação Infantil que convivem diariamente com crianças e desejam ouvir e responder às suas vozes

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho (Reitor)  
Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos (Vice-Reitor)

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,  
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
(AGEUFMA)**

Prof. Dr. Antonio Fernando Carvalho Silva (Pró-Reitor)

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes  
(coordenadora)  
Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes (vice-coordenador)

**AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Prof<sup>ª</sup>. Mestranda Inara Sydia dos Santos Dourado

**ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Hercília Maria de Moura Vituriano

**IMAGENS DA CAPA**

Banco de imagens <https://canva.com>  
Banco de imagens <https://pinterest.com>  
Banco de imagens <https://vecteezy.com>



## SUMÁRIO

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| APRESENTAÇÃO .....                                                                                                | 07 |
| CONVITE À LEITURA .....                                                                                           | 08 |
| APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA EM UMA<br>PERSPECTIVA DISCURSIVA .....                                           | 10 |
| Pressupostos teóricos                                                                                             |    |
| INSTRUMENTO DIDÁTICO-METODOLÓGICO<br>ORIENTADOR DO TRABALHO COM A LINGUAGEM<br>ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... | 30 |
| Caderno dos Porquês como possibilidade                                                                            |    |
| VAMOS ENTENDER O CADERNO DOS PORQUÊS?.....                                                                        | 31 |
| COMO O CADERNO DOS PORQUÊS CONTRIBUI<br>PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA<br>EDUCAÇÃO INFANTIL? .....    | 37 |
| ORGANIZANDO O INSTRUMENTO INVESTIGATIVO.....                                                                      | 41 |
| Caderno dos porquês                                                                                               |    |
| ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER UTILIZADAS NO<br>PERCURSO INVESTIGATIVO .....                                           | 56 |
| UM ATÉ LOGO EM CORDEL .....                                                                                       | 62 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                 | 66 |
| SOBRE A AUTORA .....                                                                                              | 68 |
| SOBRE A ORIENTADORA .....                                                                                         | 69 |



Este caderno com recomendações didático-metodológicas destinado aos docentes que atuam na Educação Infantil é parte integrante da dissertação de Mestrado intitulada: "LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA: Implicações para o fazer docente em uma Instituição de Educação Infantil do município de São Luís/MA" apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Tendo por base teórica a perspectiva discursiva de linguagem o caderno tem por objetivo subsidiar e/ou inspirar os docentes na organização do trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil de forma a expandir as experiências infantis priorizando atividades que envolvam a interação verbal. Como instrumento pedagógico, o caderno pode contribuir para que as crianças se apropriem da linguagem escrita a partir de seus usos sociais, atribuindo sentido ao ato de ler e escrever.

Desejamos que os docentes da Educação Infantil compreendam a Linguagem Escrita de forma mais ampla, ressignificando e dando autoria as suas práticas pedagógicas, orientando-se por um processo de produção de sentido em que a linguagem constitui-se como base das experiências infantis.

Se este caderno contribuir para mobilizar professores e professoras em torno da reorganização de experiências de aprendizagem com a linguagem escrita numa perspectiva humanizadora desde a Educação Infantil, esta produção já terá valido a pena.



Inara Sydia dos Santos Dourado

# CONVITE À LEITURA

8

## **Professor/Professora:**

É com imenso prazer que apresento este caderno com recomendações didático-metodológicas que podem te auxiliar ou te inspirar a organizar contextos e experiências que favoreçam o processo de apropriação da linguagem escrita de crianças na Educação Infantil. As palavras nele contidas estão recheadas de esperança, de carinho e desejo de dias melhores.

São palavras que cumprem a função de nos aproximar e podem ser explicadas a partir da condição de sua produção. São palavras que conversam com raízes do meu passado, com o que já vivi, com o que já ouvi, com minhas experiências profissionais acadêmicas e pessoais; São palavras que não perderão sua intensidade até desaparecerem, pelo contrário se direcionarão a um futuro no qual poderão ser reconstruídas.

Quero te dizer professor/professora, que organizo este caderno pensando em ti e que apesar dele estar sendo escrito por mim, tu estás nele inserido/a. É pra ti que escrevo! Fazes parte desse diálogo. Nós (eu e tu) encontramos-nos enlaçados(as) nessa interlocução.

Quando estiveres lendo este caderno com ideias materializadas em palavras perceberás que o nosso encontro já aconteceu e que um outro acontecerá, pois ao ler/ouvir as “minhas” palavras vais ressignificá-las, perceber elementos além do que estás vendo, vais dar sentido ao que escrevo e quem sabe até recordar momentos que vão ao encontro delas.

Ao elaborar este caderno o meu desejo é que a articulação entre teoria e prática auxilie na tua ação pedagógica relacionada a apropriação da linguagem escrita pelas crianças pequenas. Preciso da tua disposição para ler, para refletir, para confirmar ou refutar as ideias/teorias por mim trazidas. Preciso de ti como interlocutor(a) que tem necessidades e demandas profissionais e que luta para o alcance da qualidade das ações educativas nas instituições de Educação Infantil.

Te convido, portanto, a ler este caderno e mergulhar nos pressupostos teórico metodológicos que podem subsidiar a organização das experiências de aprendizagem das crianças com a linguagem escrita numa prática discursiva e por sua vez de interação, em que a interlocução e o diálogo são as bases desse processo.

**Boa leitura!**

**Um grande abraço,**

**Inara Sydia dos Santos Dourado**

## O CONSTANTE DIÁLOGO

Há tantos diálogos

Diálogo com o ser amado  
o semelhante  
o diferente  
o indiferente  
o oposto  
o adversário  
o surdo-mudo  
o possesso  
o irracional  
o vegetal  
o mineral  
o inanimado

Diálogo consigo mesmo  
com a noite  
com os astros  
os mortos  
as ideias  
o sonho  
o passado  
o mais que futuro

Escolhe teu diálogo  
e  
tua melhor palavra  
ou  
teu melhor silêncio.

Mesmo no silêncio e com o  
silêncio dialogamos.

*Carlos Drummond de Andrade*

Vamos dialogar?



# Para início DE CONVERSA

## Vamos entender o termo APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

### APROPRIAÇÃO

Aquisição das conquistas de desenvolvimento da cultura humana quando “ao satisfazer a necessidade de conhecimentos, o homem pode fazer de um conceito o seu conceito, isto é, apropriar-se da sua significação” (LEONTIEV, 1978, p. 180).

### LINGUAGEM

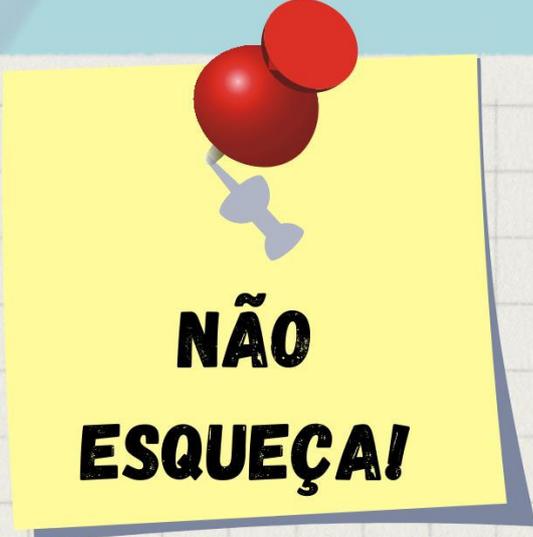
É uma produção, uma atividade social e histórica que permite aos sujeitos, tanto dá sentido ao mundo como a sua realidade (BAKHTIN, 2006); é uma forma de inter-ação humana, através da qual “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala” (GERALDI, 2011, p.34). É um dizer vivo, dinâmico, que se origina nas trocas, no contato com o outro, nas relações sociais.

### ESCRITA

É um instrumento que possui função, finalidades e interlocutores. É grafia de informações, desejos, opiniões e sentimentos. (DORETO; BELOTI, 2011; CURTO, MORILLO & TEIXIDÓ, 2000). É um enunciado vivo, é uma atividade interacional e social (BAKHTIN, 2006).

### EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeira etapa da educação básica responsável pelo desenvolvimento integral das crianças resultante de um processo histórico-social. É uma etapa educativa que tem identidade própria que a diferencia das demais; nesta etapa é “possível garantir o acesso dos pequenos às qualidades humanas, que, externas ao indivíduo no nascimento, precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de atividades vividas coletivamente” (MELLO, 2007).



**NÃO  
ESQUEÇA!**

Ao usarmos o termo:  
**APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM  
ESCRITA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Estamos fazendo referência a um processo educativo através do qual as crianças interagem e estão em constante atividade para satisfazer uma necessidade de conhecimento, apropriando-se assim, do significado, função e finalidade da escrita





A apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil designa o processo educativo por meio do qual as crianças vão expandindo seus conhecimentos e suas experiências relacionadas à cultura escrita”  
(BAPTISTA,CEALE, ;)

# Expandingo...

Sim! Expandindo! Pois desde bem pequenas, as crianças têm acesso a linguagem escrita em seu dia a dia e, ao ingressarem na pré-escola estão desejosas e necessitam de encontros com esta linguagem de modo que possam ampliar suas experiências com esse objeto cultural.

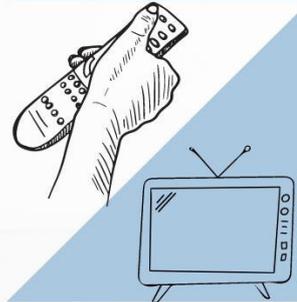


As crianças veem o bilhete à mão sendo utilizado pelas pessoas que as rodeiam, observam e até ajudam a elaborar a lista para compras, reconhecem os produtos na prateleira do supermercado, os nomes dos programas na televisão e nos canais digitais e acompanham a legenda dos filmes e clips musicais.

Os suportes digitais fazem parte da vida diária das crianças que exploram sem dificuldades o teclado do computador, do celular, do tablet, do controle remoto...

## Por isso, precisamos estar atentos, afinal

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. [...] podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2017, p. 143).



E qual a função então, das instituições de Educação Infantil em relação a apropriação da linguagem escrita?

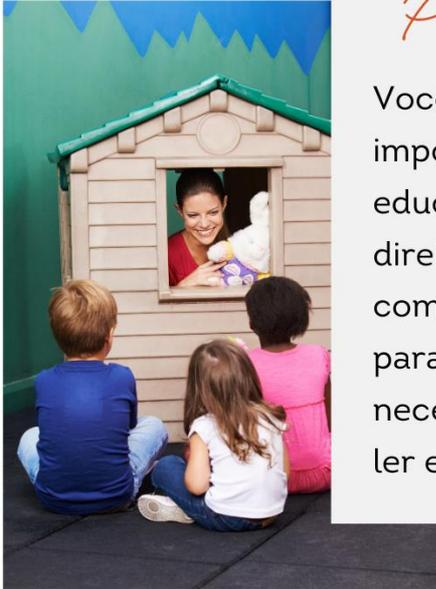
**Assegurar o direito que as crianças têm de interagir com a cultura escrita e dela participar desde bem pequenas (BAPTISTA, 2010).**

**Estimular e exercitar o desejo de expressão das crianças, criando nelas a necessidade da escrita (MELLO, 2010; 2017)**



Como professor/professora da infância podemos pensar em experiências com a linguagem escrita de modo que as crianças a utilizem em situações para a vida e na vida, proporcionando aos pequenos formas expressivas de contato com a escrita, por meio de leitura mediada de livros literários, contação de histórias, práticas de leitura e escrita que promovam a relação entre o falar e o escrever e por meio do acesso a diferentes gêneros textuais, sempre respeitando o direito de serem crianças .





## Professor(a).

Você tem uma função muito importante nesta etapa da educação, pois ao assegurar o direito das crianças de interagir com a cultura escrita você contribui para que elas desenvolvam a necessidade, a vontade, o desejo de ler e escrever.

Por isso, professor(a) ao expandir as experiências das crianças com a cultura escrita, apresente-a como objeto cultural que tem função na sociedade.



E como se faz isso?



Criando situações nas quais as crianças desenvolvam a necessidade de escrever para alguém com a intenção de comunicar, expressar, de contar fatos, de dar opiniões, de registrar para lembrar depois.



Criando situações nas quais as crianças desenvolvam a necessidade de ler para compreender a ideia ou ponto de vista do autor, a sua intenção de comunicação ou para saber uma informação.

A escrita é apenas uma das linguagens que as crianças precisam desenvolver na Educação Infantil. Não é ela que deve tomar todos os espaços e tempos nas instituições educativas.



**VOCÊ SABIA QUE HÁ MUITO O QUE FAZER ANTES DA CRIANÇA APRENDER A ESCREVER?**

“[...] isso porque as funções psíquicas superiores que as crianças precisam ter desenvolvidas para se apropriar da escrita se formam e se desenvolvem justamente na idade pré-escolar [...]” (MELLO, 2017, p. 200).



O ato de escrever “[...] é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (VIGOTSKI, 2009, p. 126).

Por isso, professor(a) incentive os diferentes modos de linguagem de forma a favorecer a interação, comunicação, interpretação e expressão das e entre as crianças.



Lembre-se que os eixos estruturantes da Educação Infantil são a brincadeira e as interações (BNCC, 2018).



E ao utilizar a linguagem escrita leve a criança a conviver com situações reais de leitura e escrita. Seja escriba, registre suas ideias, seus pensamentos, suas histórias, suas vivências, suas impressões. Deixe a escrita exposta nos murais, nas paredes, para que as crianças recordem, busquem o que falam e assim, percebam a sua função social.



A apropriação da linguagem escrita é um processo longo em que a criança manifesta o seu desejo de expressão e que dependendo do momento em que se encontra ela o faz de forma diferente.



**A história da apropriação da escrita pela criança começa com o gesto, considerado por Vigotski (1995) como escrita no ar e se manifesta pelo desenho, pela fala, pelo faz-de-conta até chegar à linguagem escrita.**

Tal compreensão é importante para a organização do trabalho educativo na educação infantil, de modo a garantir que as diferentes linguagens sejam reconhecidas como formas de expressão e de interação, já que as crianças ainda não dominam a linguagem escrita enquanto signo. Assim, devemos, enquanto professores da educação infantil, estimular o desenho e o faz de conta, pois as crianças expressam o que aprendem e dão sentido aos conhecimentos da cultura que vão adquirindo.



## E como vai acontecendo o desenvolvimento da escrita até a criança compreendê-la como sistema simbólico?

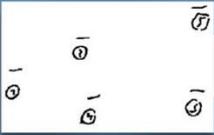
Luria (2017) nos auxilia nessa compreensão...

### PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA

Etapas que precedem a  
escrita simbólica



1



2

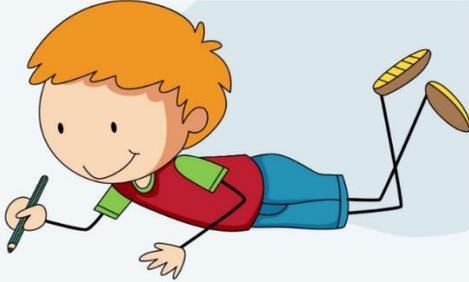


3



4

LURIA (2017)



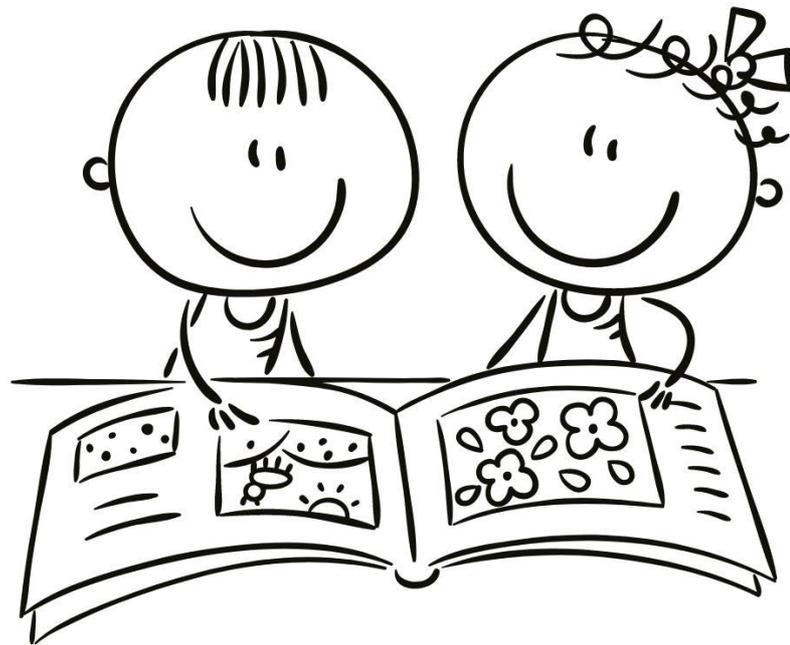
**PRÉ-INSTRUMENTAL:**  
Relação externa com a escrita. Total ausência de compreensão do mecanismo de escrita. Estágio dos atos imitativos: garatujas e rabiscos que não têm função mnemônica.

**ESCRITA GRÁFICA NÃO DIFERENCIADA:**  
Marcas topográficas criadas pela criança que evoca impulsos verbais e permitem a lembrança de uma ou outra frase (como sugestão). Primeira forma rudimentar de escrita.

**ESCRITA GRÁFICA DIFERENCIADA:**  
Conexão entre a oralidade e a produção gráfica. Marca gráfica reflete a percepção da extensão e o ritmo da cadeia sonora. Rabiscos com função específica no ato de memorização.

**ESCRITA PICTOGRÁFICA:** Momento em que a marca gráfica se torna signo. Utilização do desenho como meio de recordar.

As imagens ilustrativas são escritas de crianças participantes da pesquisa de Luria



Compreender a pré-história da escrita é condição importante para você, professor(a), pois proporciona o conhecimento do que as crianças já são capazes de realizar servindo de base para o planejamento de ações adequadas a maneira como as crianças aprendem, se desenvolvem e se expressam e para uma mediação desenvolvvente responsável pela superação de uma técnica de registro à outra (LURIA, 2017, p. 145).

A apropriação da linguagem escrita pelas crianças pequenas implica uma constituição de sentido, uma forma de interagir com o outro através da escrita.

Segundo Mello (2017) **ESCREVER** é um verbo bitransitivo. Escrevemos sempre alguma coisa nos direcionando para alguém.



Por isso, sempre que você estiver organizando uma atividade de escrita com e para as crianças pequenas se pergunte:

- O QUE AS CRIANÇAS ESTÃO ESCRREVENDO?
- PARA QUE AS CRIANÇAS ESTÃO ESCRREVENDO?
- PARA QUEM ESTÃO ESCRREVENDO?
- POR QUE ESTÃO ESCRREVENDO?



A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 2012, p. 95).

**Você deve estar se perguntando:  
E onde fica a aprendizagem do sistema alfabético?  
Como as crianças vão aprender as letras, seus traçados  
e a relação entre fonema e grafema?**

## Atenção

**O processo de apropriação da linguagem escrita na perspectiva discursiva não ignora tais aprendizagens. Esses são conhecimentos necessários, mas devem ser aprendidos em contexto enunciativo, observando como e com que sentido as crianças deles se apropriam (GOULART, 2014).**



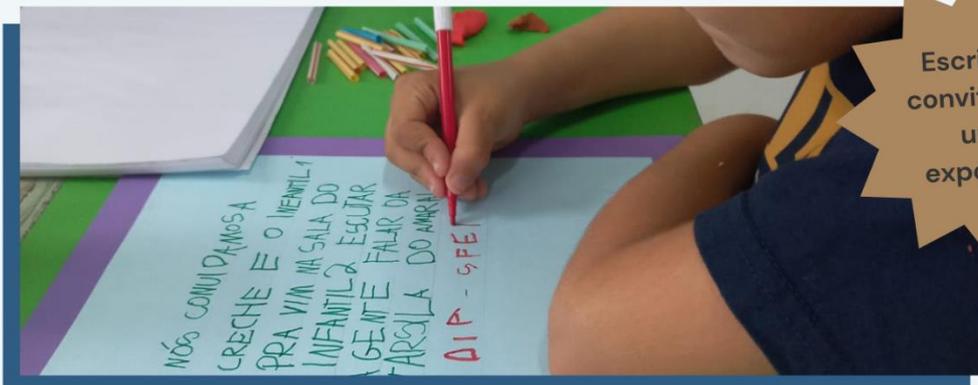
Atividades extraídas do livro didático  
ADOLETÁ (2020)

**NÃO É SOBRE ISSO QUE  
ESTAMOS FALANDO...**

Nessas tarefas a linguagem escrita se reduz a uma linguagem escolar, torna-se uma linguagem para se trabalhar na instituição educativa direcionada apenas para o professor com o objetivo de avaliação de aprendizagem.

Dessa forma, escrever para as crianças se torna sinônimo de copiar o que alguém manda, em lugar de expressar um desejo, uma intenção, um sentimento, uma informação para alguém, ou uma memória para se lembrar depois (SOUSA & MELLO, 2017, p. 203).

Estamos falando de escrita enquanto atividade realizada pelas crianças a partir de experiências que geram a necessidade de escrever.



Escrita de convite para uma exposição

Produção de texto coletivo tendo a professora como escriba

**INFORMAÇÃO DE TARSILA DO AMARAL**

TARSILA DO AMARAL BRINCAVA. ELA BRINCAVA NAS ÁRVORES E SE DIVERTIA. ELA ERA MUITO BONITA E BRINCAVA DE BONECA DE FOLHA. A NEGRA CUIDAVA DELA. ELA BRINCAVA DE AMARELINHA E TINHA SEIS IRMÃOS. TARSILA MORAVA NA FAZENDA, GOSTAVA DE VERMELHO E APRENDEU A TOCAR PIANO COM A MAMÃE DELA. ELA TINHA 40 GATOS.

Texto coletivo produzido pelas crianças do Infantil II



Estamos falando de um trabalho coletivo que se organiza de forma dialógica, com presença de textos variados, de portadores diversos de textos e de textos das próprias crianças e da professora que se apresentam a partir de seus enunciados.



Estamos falando de crianças ativas que produzem, pensam, brincam, experimentam, questionam, imaginam, falam, ouvem, fantasiam, desejam, aprendem, agem e expressam vontades e sentimentos a partir de diferentes linguagens, construindo sentidos sobre a natureza e sobre as sociedades e produzindo cultura (DCNEI, 2010, p.12).

Estamos falando de crianças que escrevem para aprender a escrever a partir de temas que as mobilizam.

Estamos falando de uma prática educativa em que a escrita funciona como interação e como interlocução na sala de aula.



Nessa perspectiva, as unidades de trabalho privilegiadas são os enunciados, vistos como unidades reais de comunicação que devem ser incentivados e valorizados nos espaços educativos por possuírem autores, revelarem opiniões, possibilitarem respostas e serem repletos de emoções, paixões e juízos de valor (BAKHTIN, 2006). Certamente, reconhecer letras falha ao revelar a dinâmica discursiva presente na escrita.

A sala de atividades torna-se lugar privilegiado  
De interlocução  
De produção de sentido,  
De produção de linguagem  
De produção de conhecimentos.



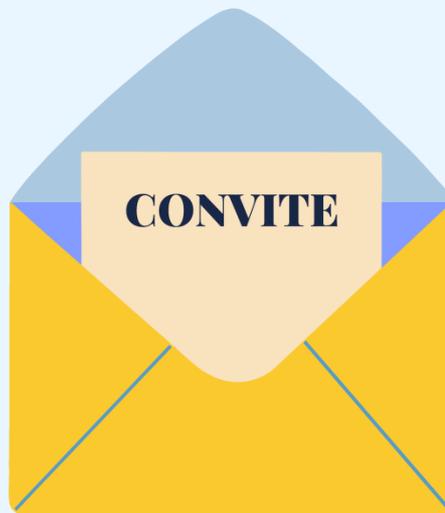


O trabalho da turma se entretetece e se organiza, dialogicamente, com textos variados, histórias, notícias e outros, e com os textos das próprias crianças e da professora. Levados para a roda, os textos circulam e se misturam na conversa e no debate, criando o discurso da aula, em que fala e escrita se miscigenam, marcando a prática pedagógica cotidiana.

As crianças falam, ouvem, leem e escrevem para aprender: a escrita, significada na discussão do tema que mobiliza a turma, torna-se o objeto de atenção das crianças. (GOULART, 2019, p. 74))

Imersas na cultura escrita, as crianças se formam como leitoras e como autoras de textos, realizando a experiência da utilidade, do poder e do prazer que a produção de um escrito proporciona (JOLIBERTH, 1994).





Convido você, professor/professora a experimentar um novo fazer. Convido você, a se encantar com os enunciados das crianças, a respondê-los e desta forma, também encantá-las.

**COM VOCÊ,  
O CADERNO DOS PORQUÊS: Instrumento  
didático-metodológico discursivo de  
apropriação da linguagem escrita.**

Instrumento didático-metodológico  
orientador do trabalho com  
a Linguagem Escrita  
na Educação Infantil

# CADERNO DOS PORQUÊS como possibilidade



## VAMOS ENTENDER O CADERNO DOS PORQUÊS?



O Caderno dos Porquês é a denominação dada a um instrumento didático-metodológico investigativo a ser realizada pelas e com as crianças da Educação Infantil, com o objetivo de ampliar o conhecimento das crianças sobre a cultura escrita



Instrumento didático-metodológico investigativo?

Sim! A proposta de trabalho consiste na apropriação da escrita mediada pela linguagem e pelo conhecimento. Dessa forma, as crianças pequenas juntamente com o professor em um processo interativo e dialógico investigam sobre temas e problemas que despertam sua atenção.

Por que esse instrumento é chamado de Caderno dos Porquês?



O instrumento nomeado de "Caderno dos Porquês" recebe esta denominação devido ao registro que as crianças realizam em um caderno com formato gigante no percurso das investigações mediadas pelo professor. Nele, estão contidas as produções das crianças, catalogação dos textos lidos, transcrições de momentos significativos de interação dialógica e de entrevistas realizadas, assim como fotos selecionadas de experiências vivenciadas.

Semelhante a um diário de bordo ou ao Livro da Vida, técnica desenvolvida pelo pedagogo francês Celestin Freinet, o Caderno dos Porquês é um instrumento que fica à disposição nos espaços de atividade durante a realização das investigações para que as crianças pequenas possam manuseá-lo lembrando fatos, fazendo leitura de textos produzidos, observando fotos e dessa forma, reconhecendo-se como leitores e produtores de textos.

Durante os percursos investigativos realizados as crianças se manifestam através de diferentes linguagens e produzem textos orais e escritos. Desta forma, as práticas de leitura e escrita acontecem em situações reais e significativas e de forma equilibrada e integrada em relação a oralidade e outras linguagens.

A proposta é um trabalho de construção coletiva entre as crianças e o(a) professor(a) de forma a inspirar, orientar ou reorientar práticas que possibilitem a utilização de diferentes estratégias, tendo as interações verbais como base da ação pedagógica, contribuindo assim, para uma aprendizagem significativa.

Enfatiza também os momentos de roda de conversa, pois neles as crianças têm a oportunidade de se expressar e a professora, de oferecer elementos para que a apropriação da linguagem escrita favoreça novas formações psíquicas.

### Saiba Mais

**O Livro da Vida é uma técnica desenvolvida pelo pedagogo francês Celestin Freinet, semelhante a um diário de bordo onde se realiza a documentação como registro histórico das expressões infantis. Elaborado de forma coletiva, colaborativa e gradual é um instrumento por meio do qual as crianças discutem, manipulam, opinam, trabalham e pesquisam e assim, guardam suas memórias.**



O diálogo com Vigotski e Bakhtin, assim como com pesquisadores atuais cujos estudos se firmam na importância das interações sociais e verbais para as práticas pedagógicas voltadas a apropriação da linguagem escrita respaldam a construção desse instrumento.

Orientada fundamentalmente pela abordagem discursiva, as recomendações propostas, ressaltam a importância da apropriação da linguagem escrita como movimento enunciativo e discursivo.

A construção do Caderno dos Porquês traz a possibilidade de organização de situações para que as crianças interajam com os signos da escrita alfabética e compreendam os múltiplos papéis da linguagem escrita, tornando-a parte da rotina, favorecendo assim, a sua apropriação a partir da escrita cultivada e não treinada, do uso da língua de forma contextualizada, do reconhecimento do seu uso social, da valorização das culturas escritas das famílias e da produção de textos com diferentes estruturas e funções.

### **Movimento enunciativo discursivo**

A linguagem escrita é uma atividade social, viva, cuja unidade fundamental é o enunciado concreto (texto), não o código linguístico, e, por esse caminho dos enunciados, ela deve ser apropriada pelas crianças desde a Educação Infantil.



Nessa perspectiva, prevalecem processos organizativos em que o desenho, a dramatização, a dança, a oralidade, a música, o movimento, as brincadeiras de faz de conta são compreendidas enquanto linguagens que as crianças mobilizam para expressar ideias, desejos, sentimentos, compreensões e curiosidades sobre si e sobre o cotidiano. Desta forma, a mediação da professora é de suma importância ao promover espaços e experiências que promovam o dizer e a participação dos pequenos a partir de múltiplas linguagens, assim como ao assumir a postura de adulto/escriva que faz uso da linguagem escrita por meio do registro das descobertas, impressões, ideias e conclusões das crianças.

A estratégia didático-metodológica investigativa “Caderno dos porquês” traz a possibilidade de transformar a sala de atividades em um espaço atravessado por intensas relações dialógicas que incluem atividades com livros de literatura infantil, textos de diferentes gêneros, visitas a espaços culturais, uso de dicionários, livros, documentários, vídeos e entrevistas com pessoas que compartilham suas experiências com as crianças.

A sala de atividades é o espaço onde as ações pedagógicas são planejadas e desenvolvidas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das crianças



**Ao trazeremos o Caderno dos porquês como instrumento de trabalho que tem por foco a apropriação da linguagem escrita em uma perspectiva discursiva assumimos a concepção de escrita como representação de ideias e desejo de expressão. Logo, ensinar as crianças o sentido social da escrita possibilitando situações que elas possam desenvolver a necessidade de ler e escrever textos para serem lidos, torna-se o objetivo de aprendizagem.**

Neste sentido, as crianças se apropriam da linguagem escrita em um processo interativo compreendendo-a de acordo com a função para qual foi criada envolvendo-se por inteiro: corpo físico, mente e emoção (SOUSA; MELLO, 2017).

Evidenciamos, portanto, que na utilização do instrumento investigativo CADERNO dos PORQUÊS a apropriação da linguagem escrita acontece como um processo que envolve relações dialógicas e interações discursivas da criança com seus pares, da criança com a professora, da criança com a família e da criança com a cultura. É nesse movimento de interação entre o falar e o escrever que os sujeitos envolvidos nesse processo produzem discursos, falas, compartilham vivências, conflitos, alegrias e desejos.

Destacamos que como processo discursivo a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil enfatiza as práticas discursivas orais e o professor ou a professora apresenta-se como interlocutor que ouve e valoriza as falas infantis, dialoga e responde às crianças, criando situações que produzam nelas a necessidade de escrever.

Nesta perspectiva, apresentamos O caderno dos porquês como instrumento de enfrentamento de práticas com a linguagem na primeira infância que concebem a escrita como um treino motor e não como linguagem; que focam em encenações de textos e não em textos reais produzidos e lidos pelas crianças; que têm como foco de aprendizagem as letras e sílabas e não a funcionalidade da escrita e, que transformam as salas de aula em ambientes silenciados pela atividade excessiva de cópias, sem sentido e não na valorização das falas, dos enunciados, como princípio para a apropriação da linguagem escrita.



## COMO O **CADERNO DOS PORQUÊS** CONTRIBUI PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A partir de uma escrita cultivada, as crianças fazem uso da língua de forma contextualizada, reconhecendo os usos sociais da linguagem escrita e produzindo textos reais com diferentes estruturas e funções, trazendo a possibilidade das crianças expressarem suas ideias, sentimentos e curiosidades sobre si e sobre o cotidiano através de várias linguagens (desenho, escrita, dramatização, dança, oralidade, música e corpo, brincadeiras, entre outras).

Por ser um instrumento investigativo o Caderno dos Porquês favorece o debate de diferentes temas, oportunizando o acesso a diversos conhecimentos da cultura humana, trazendo a possibilidade da apropriação da linguagem escrita acontecer em um movimento de ampliação de conhecimento do mundo.

Ao proporcionar a relação da criança com o mundo e com a cultura, a estratégia apresentada também favorece o desenvolvimento das funções psíquicas que são a base para o processo de alfabetização: a memória, a consciência, a percepção, atenção, pensamento, vontade e emoção (MELLO, 2017).





A organização do Caderno dos porquês vai ao encontro da compreensão de Bakhtin (2006) sobre a linguagem enquanto elemento importante para a humanização do sujeito, pois ao inserir as crianças na cultura, a partir da convivência com seus pares e com pessoas mais experientes, observando fatos, vivendo experiências cotidianas, ou seja, mergulhando na “corrente de comunicação verbal” (termo usado pelo autor) as crianças vão assimilando as palavras, os discursos e assim, vão formando a consciência de si e do mundo.

O Caderno dos porquês possibilita orientar a organização de experiências com a linguagem escrita de forma que as crianças percebam o que, pra que, por que e pra quem estão escrevendo, contribuindo assim para a realização de uma atividade significativa e que faça sentido para elas.

---

E para você, professor/professora que está se perguntando:

E quando as crianças vão escrever?

Como vão conhecer as letras?

*Fique tranquilo(a)!*

O processo de desenvolvimento das investigações favorece a automação da escrita, a identificação de letras e a escrita dos nomes das crianças como autoras e produtoras de textos. Mas lembre-se: O objetivo principal no trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil é possibilitar situações em que as crianças possam desenvolver a necessidade desta linguagem (VIGOTSKI, 1995; MELLO, 2010; 2017) e expandir suas experiências com a cultura escrita (BAPTISTA, 2010).



Quando a lua chega  
de onde mesmo que ela vem?  
Quando a gente nasce  
já começa a perguntar  
Quem sou?  
Quem é?  
Onde é que estou?  
Mas quando amanhece  
quem é que acorda o sol?  
Quando a gente acorda  
já começa a imaginar  
Pra onde é que eu vou?  
Qual é?  
No que é que isso vai dar?  
Quando a estrela acende  
ninguém mais pode apagar  
Quando a gente cresce  
tem um mundo pra ganhar  
Brincar, dançar, saltar, correr  
Meu Deus do céu onde é que eu vim parar?

Sandra Peres e Alice Ruiz (2006)

## ORGANIZANDO O INSTRUMENTO INVESTIGATIVO -CADERNO DOS PORQUÊS-



Para realização do percurso investigativo, dividimos de forma didática em diferentes momentos, que denominamos de passos, mas esclarecemos que tal proposta não têm intenção de ser apresentada como guia ou método. Desejamos que o “Caderno dos Porquês” como instrumento que contém recomendações e apresenta estratégias de trabalho com a linguagem escrita, seja capaz de trazer um novo olhar e compreensão para o trabalho na Educação Infantil de forma a inspirar os docentes para a elaboração de outras estratégias.

Ao professor cabe prioritariamente criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimizadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 86)



## PASSO 1

### **COMUNICADO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS: Família como parceira interlocutora**

Vamos envolver os pais/responsáveis neste projeto de investigação? Chame-os para um diálogo a respeito do trabalho que será realizado com as crianças. Explique o trabalho que será desenvolvido e os objetivos de aprendizagem almejados. Informe-os sobre as suas funções no processo investigativo.

Lembre-se que:

---

A parceria dos pais torna-se uma parceria valiosa em todos os sentidos. Para que eles possam acompanhar os trabalhos escolares, é importante que a escola os mantenha informados sobre os projetos que estão sendo realizados pelas crianças e os temas estudados para que possam participar na seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha de saberes. A comunidade e, em especial, os pais são, portanto, ótimos parceiros de estudo e informantes para as crianças (BARBOSA; HORN, 2008, p. 90)

---

Aproveite esta oportunidade para explicar aos pais como as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, contribuindo assim, para que os mesmos compreendam a identidade da Educação Infantil.

**PASSO 2****MOMENTO DE SENSIBILIZAÇÃO**

Chegou a hora de iniciarmos o trabalho com as crianças. É preciso sensibilizá-las! Encantá-las!

É o momento de levá-las ao questionamento para iniciar o processo investigativo. Momento de despertar a atenção das crianças para os PORQUÊS.

A seguir apresentamos algumas sugestões de sensibilização:



O livro **POR QUÊ?** de Simone Clabet Palhares, conta a história de Sara, uma menina de quatro anos, esperta e alegre que confunde a todos os adultos com suas perguntas e seus porquês.

## MOMENTO DE SENSIBILIZAÇÃO



O livro **POR QUÊ? POR QUÊ E PORQUE!** de Ana Cristina Carvalho conta a história de Bento, um menino que gosta de perguntar. Tudo que ele vê, já começa a interrogar.

↓ Disponível em:  
<https://www.baixelivros.com.br/infantil/porque>



 **Porquê, Porquê** (Patati Patatá)  
 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2wKT9uBFDss>

 **Sol, Lua, Estrela** (Palavra Cantada)  
 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2wKT9uBFDss>

 **Oito anos** (Paula Toller)  
 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6GTAcouQsI>

 **Por quê?** (Xuxa)  
 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eTDrzozMm00>

---

Após este momento de sensibilização para os porquês que as pessoas possuem e desejam responder... é chegada a hora de fomentar os questionamentos infantis.

Pergunte às crianças se elas têm desejo de conhecer alguma coisa, saber o porquê ou como algo acontece?

À medida que as crianças forem enunciando as suas curiosidades, você professora, vai fazendo o registro por escrito.

Prepare-se para uma avalanche de curiosidades!!!



Encerre esse momento lendo os Porquês que surgiram. Prepare as crianças para o passo seguinte: Diga a elas que uma grande surpresa as espera! Que algo muito bom vai acontecer!

**A sensibilização talvez exija mais de um momento para fomentar os questionamentos infantis. Não tenha pressa, professor(a)! Incentive as crianças e dê tempo para que elas formulem suas interrogações.**





## PASSO 3

### A SURPRESA: Explicação da investigação para as crianças

Este é o momento em que o instrumento investigativo será apresentado às crianças.



A sugestão que trazemos é que seja preparada alguma ferramenta **de descoberta** dos questionamentos que as crianças apresentaram. Um local onde as crianças podem ir retirando gradualmente as curiosidades que serão investigadas.

A seguir apontamos algumas sugestões de ferramentas de descobertas:



## ÁRVORE DOS PORQUÊS



Painel permanente na sala de atividade (envelopes contendo as perguntas)

## CAIXA DOS PORQUÊS

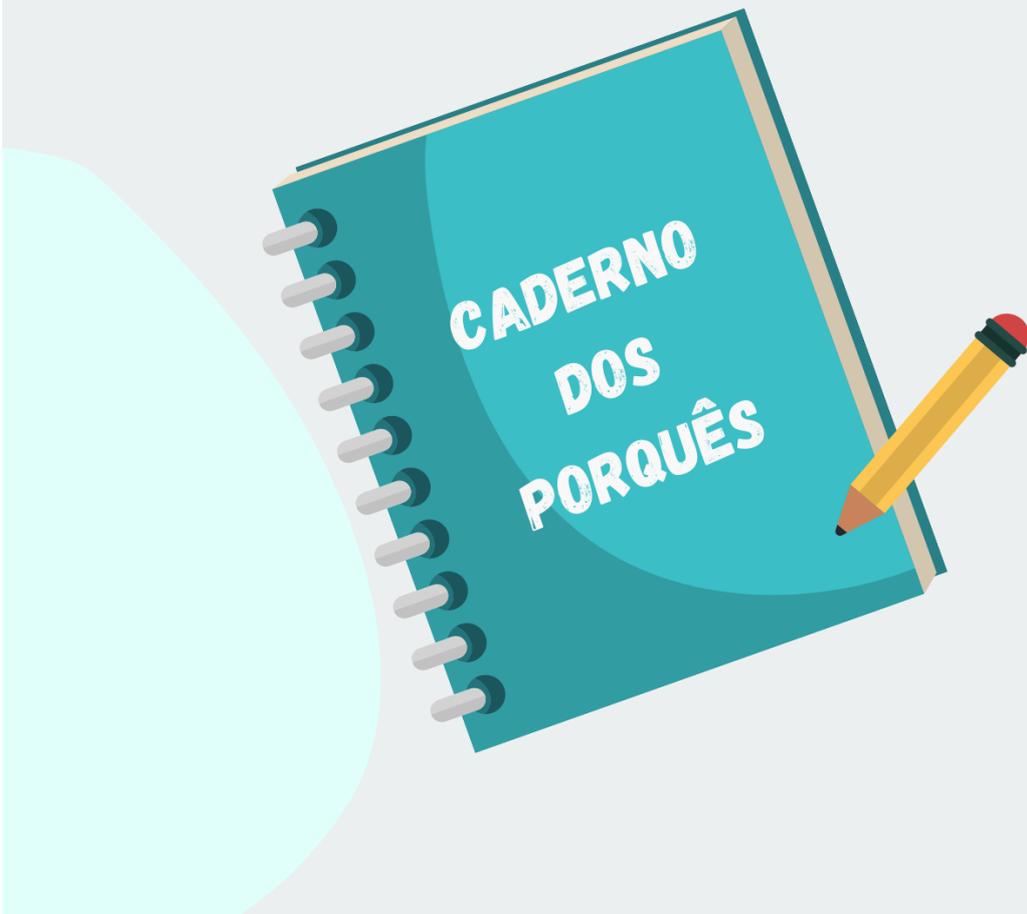


Caixa surpresa onde as perguntas feitas pelas crianças ficam guardadas e vão gradativamente sendo sorteadas para investigação.

---

Apresente a ferramenta de descobertas às crianças, explicando a investigação que será realizada. Explique o passo a passo esclarecendo sobre a função que as famílias terão.

De forma envolvente mostre o Caderno dos Porquês para as crianças (crie suspense, peça para as crianças cobrirem o rosto enquanto você pega o caderno, ensine palavras mágicas para o caderno aparecer...). Pergunte as crianças o que estão vendo, permita que elas comentem, exponham suas primeiras impressões...



---

Agora sim! Explique o caderno para as crianças. Diga o nome para elas ouvirem. Explique que esse é o Caderno dos Porquês e que será o local de registro de todas as descobertas e ações realizadas pela turma.



Abra a primeira página do caderno. Nela deverão estar as fotos das crianças da turma. Destaque a função de pesquisadoras que elas assumirão e diga que cada uma assinará o seu nome assumindo esta função.

Chame-os individualmente para fazer o registro dos seus nomes. Torne este momento solene!



**PASSO 4**

## CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

### COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

“Espaço onde há descoberta e invenção por toda a parte, estimulando assim o pensamento renovado em todas as áreas” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 86)

### VAMOS FAZER CHECK-in?

- Pais/responsáveis informados
- Crianças cientes do projeto que será realizado
- Ferramenta de descoberta preparada
- Caderno dos Porquês aguardando primeiros registros

### HORA DE COMEÇAR A INVESTIGAÇÃO



A investigação acontecerá a partir de três etapas:

1

### LEVANTAMENTO DE OPINIÕES DAS CRIANÇAS

Em roda de conversa a professora faz o sorteio de uma pergunta com utilização da ferramenta de descoberta e posteriormente, as crianças dão suas opiniões, levantando hipóteses sobre o questionamento realizado. À medida que as crianças sugerem explicações a professora faz registro no quadro de descobertas. Após esse momento deve-se explicar às crianças que a pergunta será enviada para casa para que os pais/responsáveis emitam opiniões sobre o questionamento.

2

### PESQUISA ENVIADA PARA A FAMÍLIA

Nesta etapa será enviada aos pais uma pesquisa de opinião sobre o questionamento sorteado. No dia seguinte, em roda de conversa as respostas dos responsáveis serão lidas e registradas pela professora no quadro de descobertas.

3

### EXPLICAÇÃO DO QUESTIONAMENTO

É a etapa em que a pergunta será respondida a partir de um trabalho coletivo entre professora e crianças com utilização de experimentos, brincadeiras, leitura de textos, músicas, entrevistas, etc.

Lembre-se que as ações utilizadas para explicação do questionamento deverão ser registradas no Caderno dos porquês. Reserve um espaço na sala de atividade para que as crianças possam recorrer a esse instrumento sempre que acharem necessário.

Se preciso for, criem regras de forma coletiva para a utilização do caderno.

À medida que as etapas forem sendo realizadas o QUADRO DE DESCOBERTAS abaixo vai sendo preenchido.

Ele poderá estar no Caderno dos Porquês ou na parede da sala de atividades

| Eu acho que... | MAMÃE/PAPAI acham que... | Nós descobrimos que... |
|----------------|--------------------------|------------------------|
|                |                          |                        |

A cada pergunta investigada um novo quadro será preenchido informando as opiniões das crianças, da família e o resultado da investigação.

Na terceira etapa da investigação (Explicação do questionamento) é o momento da estratégia em que a intencionalidade educativa do professor se destaca: percebendo a melhor estratégia a ser utilizada, organizando o meio social educativo, assim como os tempos e os espaços, provocando situações instigantes, propondo atividades criativas, confrontando saberes e possibilitando uma aprendizagem colaborativa. Lembre-se que

[...] é o adulto quem seleciona os materiais, promove o encontro da criança com a cultura, ajuda-a explorar e a vivenciar experiências múltiplas e, desse modo, cria novas necessidades de conhecimento nas crianças (ARTHUR; MAGALHÃES, 2017, p. 234).



Esta etapa é a que exige um tempo maior para realização, pois é a etapa de pesquisa para solução do problema.

## PASSO 5

### **SOCIALIZAÇÃO DA DESCOBERTA**

Ao final de cada percurso investigativo, as crianças socializarão suas descobertas. Prepare este momento juntamente com as crianças, fazendo convites para as outras turmas ou para a família, construindo cartazes para divulgação da descoberta...

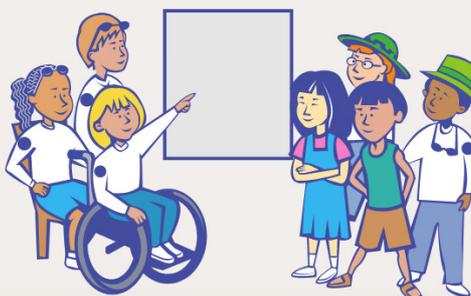
**Esta é a hora de usar e abusar da criatividade!**

Ao final desta etapa é hora de iniciar todo o processo novamente.



## ALGUMAS SUGESTÕES PARA SOCIALIZAÇÃO DA DESCOBERTA

Folder  
Paródia  
Jornal  
Informações/Mural  
Dramatizações  
Desenhos  
Apresentações musicais  
Cartaz  
Produção de um texto coletivo





## ATENÇÃO!

A construção do Caderno dos Porquês a partir de uma investigação colaborativa favorece a imersão na cultura escrita por meio de uma ampliação de conhecimento de mundo. Use e abuse de todas as linguagens para registro de ideias, comentários, escrita de textos coletivos, reescrita de histórias ouvidas, diálogos realizados, relatórios de experiências, entrevistas, fotografias de brincadeiras realizadas, etc...

Nesta construção a dimensão estética precisa ser revelada, pois a mesma

---

[...] favorece a comunicação entre as crianças, entre as crianças e nós, professores e professoras, e ainda, a comunicação com a família e a comunidade. (ARTHUR; MAGALHÃES, 2017, p. 241).

---

Apresentamos o Caderno dos Porquês como projeto de trabalho que demanda tempo mais prolongado para ser realizado, porém, pode ser um instrumento utilizado para responder questionamentos que vão surgindo durante todo ano letivo.



**ESTRATÉGIAS QUE PODEM  
SER UTILIZADAS NO  
PERCURSO INVESTIGATIVO**

## DESENHOS

Segundo Vigotski (1995) o desenho é a atividade artística preferida das crianças. Visto como linguagem é expressão capaz de ampliar as experiências de vida, assim como de contribuir para o desenvolvimento cultural das crianças e para a formação das funções psíquicas superiores como a imaginação, a criatividade, o pensamento e a consciência estética (TSUHAKO, 2017). Inserido no percurso da pré-história da linguagem escrita o desenho é uma das bases para a sua apropriação, pois ensina as crianças sobre representação o que posteriormente contribuirá para a compreensão da escrita enquanto instrumento simbólico que representa ideias, sentimentos e pensamentos.

Na construção do Caderno dos Porquês use e abuse desta estratégia, pois a partir dela as crianças podem expressar suas opiniões, pensamentos e objetivar suas compreensões.



## EXPLICAÇÃO DE TEXTOS

É a forma mais simples de entrar em contato com a linguagem escrita. No percurso investigativo é importante que seja explicado os diferentes materiais escritos utilizados como contos, notícias de jornal, enciclopédias, conteúdos dos folhetos, cartazes e cartas. É uma estratégia que favorece a aproximação da linguagem escrita e do seu uso, interesse, importância e valor (CURTO, MORILLO & TEIXIDÓ, 2016).



## RODAS DE CONVERSA

As rodas de conversa constituem-se como espaços de interlocução, de diálogo, que enfatizam as vozes das crianças, posicionando-as como sujeitos de linguagem no fluxo das interações verbais. Nelas as crianças interrogam, ouvem, respondem, concordam e participam com os olhos, com os lábios, mãos, com a alma, com o espírito, com seus atos, com o corpo todo (BAKHTIN, 2003). É uma estratégia que possui potencialidade formativa por ensinar as crianças intencionalmente a convivência em sociedade.

Propomos que sempre que possível as atividades desenvolvidas na construção do Caderno dos Porquês sejam realizadas em Rodas de Conversa.



## PRODUÇÃO DE TEXTOS DITADOS PARA A PROFESSORA ESCRIBA

Esta atividade desmistifica a compreensão de que para produzir textos as crianças precisam aprender a escrever corretamente as palavras. O professor quando assume a função de escriba, dá voz as crianças, assegurando que as mesmas produzam seus textos, assumindo-se como escritores antes de saber grafá-los (AUGUSTO, 2011).

No instrumento investigativo apresentado esta é uma atividade que não pode ausentar-se do processo. Na documentação que acontece permanentemente no Caderno dos porquês as crianças registram suas opiniões sobre acontecimentos, organizam ações, criam legendas para imagens, elaboram listas, reescrevem textos, sintetizam conhecimentos, elaboram entrevistas a partir da escrita da professora.

Ao desempenhar a função de escriba, a professora auxilia as crianças na transição de um tipo de linguagem para outra, ou seja, da linguagem oral para a escrita, do desenho para os sinais gráficos convencionais, demonstrando que elas podem desenhar objetos, mas também podem desenhar a escrita.

## EXPERIMENTAÇÕES

As experimentações são ferramentas importantes para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Explorando o mundo sensível e perceptível ajudamos as crianças a se familiarizarem com o ato de indagar, imaginar, observar, pensar (ARCE, SILVA & VAROTTO, 2011).

O caderno dos porquês como instrumento investigativo parte dos questionamentos das crianças e certamente algumas explicações podem acontecer a partir da utilização de experimentos.



## UTILIZAÇÃO DO NOME PRÓPRIO COMO IDENTIDADE AUTORAL

Ao documentar as ações das crianças, seja com fotos, desenhos, textos coletivos, legenda... a escrita do nome próprio deve ser incentivada como registro de identidade autoral, para que assim, as crianças se reconheçam como produtoras de textos.



## ENTREVISTA

A entrevista é um gênero textual informativo, discursivo, interativo e de interlocução muito utilizado nos meios de comunicação. Para ser realizada é preciso a elaboração de um roteiro de perguntas a serem feitas ao entrevistado que deverá ser registrado pela professora escriba.

Os questionamentos realizados pelas crianças para serem elucidados durante o processo de investigação são os geradores dos temas das entrevistas.

Sempre que possível na realização de entrevistas traga pessoas da comunidade onde a escola está localizada.

Sugestão: Aproveite e utilize esta atividade como geradora do jogo protagonizado. Organize os espaços, oferte os materiais necessários para a realização da brincadeira de faz de conta. Brincar de repórter, de entrevistador, possibilita a utilização de portadores e instrumentos de escrita., favorecendo o registro espontâneo.



## ELABORAÇÃO DE LISTAS

A elaboração de listas é uma potente atividade para o ensino e aprendizagem das linguagens oral e escrita, pois favorece o estudo de elementos e as atividades de classificação, estimulando assim, a produtividade das crianças através da escrita enumerativa de forma a proporcionar reflexão e produção sobre um número maior de elementos linguísticos.

Podem ser escritas com diferentes objetivos: para planejar e organizar a ação; para identificar e nomear os elementos necessários para realizar uma festa, uma visita, uma compra; para ajudar a memorizar, etc.

Produzidas em um contexto significativo a partir das curiosidades, indagações, respostas e perguntas das crianças as listas devem possuir a função de serem lidas e consultadas (SEPÚLVEDA & TEBEROSKY, 2016)



## MEMORIZAÇÃO DE TEXTOS/RECITAÇÃO/ DRAMATIZAÇÃO

A memorização de canções, poemas, versos, fragmentos de contos, anúncios, piadas, etc. é uma excelente estratégia para que as crianças aprendam a verbalizar textos escritos com suas características, o valor do escrito e a verbalização como jogo, entretenimento, prazer, além da sensibilidade estética (CURTO, MORILLO & TEIXIDÓ, 2000)

Estas são estratégias que podem ser utilizadas na etapa da socialização da descoberta do processo investigativo.



## BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA/JOGO PROTAGONIZADO

A brincadeira de faz de conta ou Jogo protagonizado é a atividade-guia da criança dos três aos sete anos de idade capaz de desenvolver a imaginação, o pensamento abstrato, o auto controle de conduta, a criatividade, a linguagem, a atenção e memória voluntárias que por sua vez, são aprendizados importantes para a atividade de estudo e conseqüentemente, da escrita.

O Jogo protagonizado acontece a partir de um processo comunicativo e interativo. Nele, as crianças organizam seu falar em função daquele para quem falam e nesse movimento de quem fala, de quem responde, de quem silencia, de quem discute, de quem entra em acordo, de quem mediatiza os conflitos cria-se um ambiente discursivo.

É uma atividade que auxilia a criança a realizar uma das tarefas mais complexas e difíceis de serem realizadas: Separar a ideia (o significado da palavra) do objeto (Vigotski, 2008). Desta forma, podemos dizer que a brincadeira de papeis promove o desenvolvimento do pensamento abstrato a partir da emancipação do significado em relação ao objeto, colocando em ações capacidades psíquicas essenciais para que a criança seja produtora de textos.



## AULA PASSEIO

A aula passeio é uma excelente estratégia de construção social de conhecimento. Idealizada pelo pedagogo francês Celestin Freinet, apresenta-se como possibilidade de vivência em situações reais, capaz de ampliar o campo das investigações de forma cooperativa. É uma experiência que ao proporcionar o estudo do meio, a ampliação do olhar sobre um determinado assunto, possibilita também a construção de responsabilidade, de auto controle da conduta e trabalho cooperativo.

Ao utilizá-la no processo investigativo a mediação do professor torna-se indispensável na organização, no planejamento e nos objetivos estabelecidos.



## ESCRITA DE CONVITES

A escrita como ato discursivo é uma atividade social realizada por alguém e direcionada a alguém com um determinado objetivo. No instrumento Caderno dos Porquês a elaboração dos convites para a socialização da descoberta é uma atividade constante, que proporciona a apropriação da linguagem escrita a partir da necessidade de comunicação com os outros, considerando o uso social para o qual foi criada.



## ATIVIDADES PRODUTIVAS

**Pintura, dança, modelagem com argila, modelagem com massinha, recorte e colagem, teatro, música**

Estas são atividades que podem ser utilizadas para trabalhar o desejo e o exercício de expressão das crianças. São chamadas de produtivas por apresentarem um produto final, por isso podem ser utilizadas como instrumentos para objetivar os aprendizados infantis.



## PALAVRAS-CHAVE

Reserve um espaço no Caderno dos Porquês para o registro das palavras-chave de descobertas. A cada investigação realizada leve as crianças a deduzirem a palavra-chave, ou seja, o objeto de estudo.

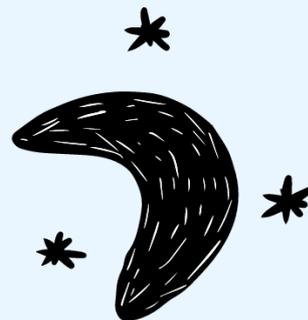
Faça o registro das palavras utilizando estratégias diferentes: recorte e colagem de letras, carimbo de letras, utilização de alfabeto móvel, desenhos acompanhados de palavras, palavra com o seu significado, etc.



## UM ATÉ LOGO EM CORDEL



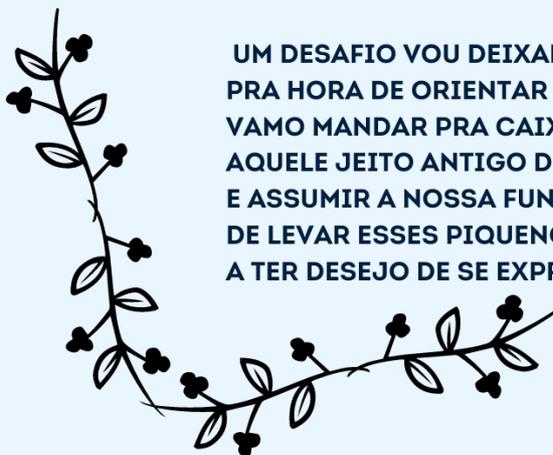
LITERATURA DE CORDEL!  
QUEM ME CONHECE  
SABE BEM DA MINHA PAIXÃO  
POESIA POPULAR QUE ENALTECE  
A GENTE DO NORDESTE  
AQUELES QUE SÃO CABRA DA PESTE  
COMO NÓS DO MARANHÃO.



NA LINGUAGEM MARANHÊS  
UM ATÉ LOGO EU VOU DAR  
DEPOIS DE ENTREGAR IDEIAS A FULOTE  
PRO PROFESSOR AJUDAR  
PRA QUE NÃO FIQUE AZIADO  
NA SUA FUNÇÃO DE ENSINAR.

PERAINDA, PIQUENO  
ALGUMAS COISINHAS QUERO FALAR  
AQUELES BRUGUELOS PIQUENININ  
COM QUEM A GENTE TRABALHA  
TEM MUITA COISA PRA CONTAR  
E NÓS, COMO PROFESSORES  
TEMOS MUITO A ESCUTAR.

UM DESAFIO VOU DEIXANDO  
PRA HORA DE ORIENTAR A ESCRIVINHAR  
VAMO MANDAR PRA CAIXA PREGO  
AQUELE JEITO ANTIGO DE ENSINAR  
E ASSUMIR A NOSSA FUNÇÃO  
DE LEVAR ESSES PIQUENOS  
A TER DESEJO DE SE EXPRESSAR.



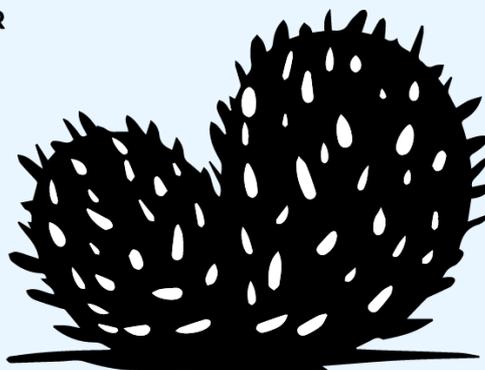
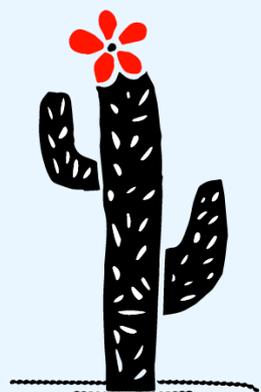
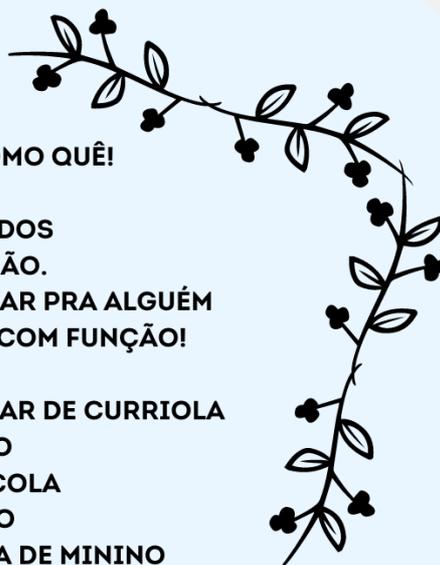
OS BRUGUELOS SABEM COMO QUÊ!  
NÃO DUVIDE DISSO, NÃO!  
APROVEITE QUE SÃO SABIDOS  
MININOS DA NOVA GERAÇÃO.  
ENSINE ELES A ESCRIVINHAR PRA ALGUÉM  
APRESENTE UMA ESCRITA COM FUNÇÃO!

MININOS GOSTAM DE ANDAR DE CURRIOLA  
E ASSIM VÃO APRENDENDO  
E MUITOS SABERES NA ESCOLA  
ELES VÃO DESENVOLVENDO  
BRINCANDO... ESSA RENCA DE MININO  
VAI SÓ CRESCENDO.

PROFESSOR, NÃO DURMA NO PONTO  
LEIA ESSE CADERNO COM ATENÇÃO  
ELE NÃO TRAZ UMA RECEITA  
E NEM TÃO POUCA SOLUÇÃO  
PROS PROBLEMAS DAS ESCOLAS  
DESTE MARANHÃO...  
MAS ACREDITO QUE PODE  
TE AJUDAR NA PROFISSÃO.

USE ESSE CADERNO COMO GADANHO  
PRA RETIRAR DO CAMINHO  
UMA PRÁTICA EDUCATIVA  
EM QUE VOCÊ FALA SOZINHO  
E O MENINO SOMENTE COPIA  
NO SEU CANTO BEM QUIETINHO.

VAMO REBOLAR NO MATO  
O CONCEITO DO TEMPO DO RONCA  
DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR  
SEJAMOS PESQUISADORES  
E SONHEMOS PRA ESCOLA  
UM FUTURO PROMISSOR.



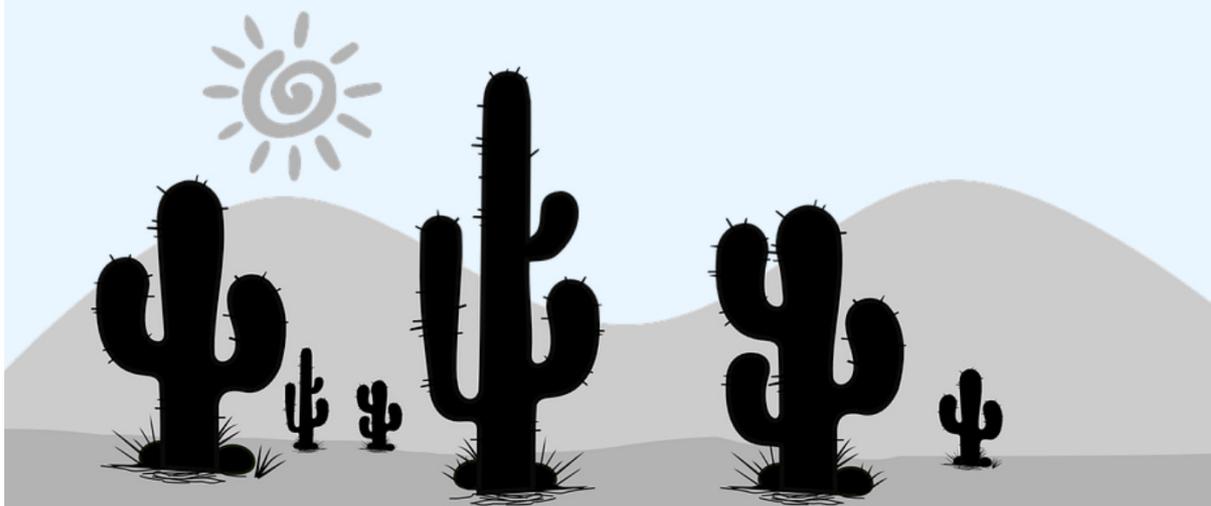


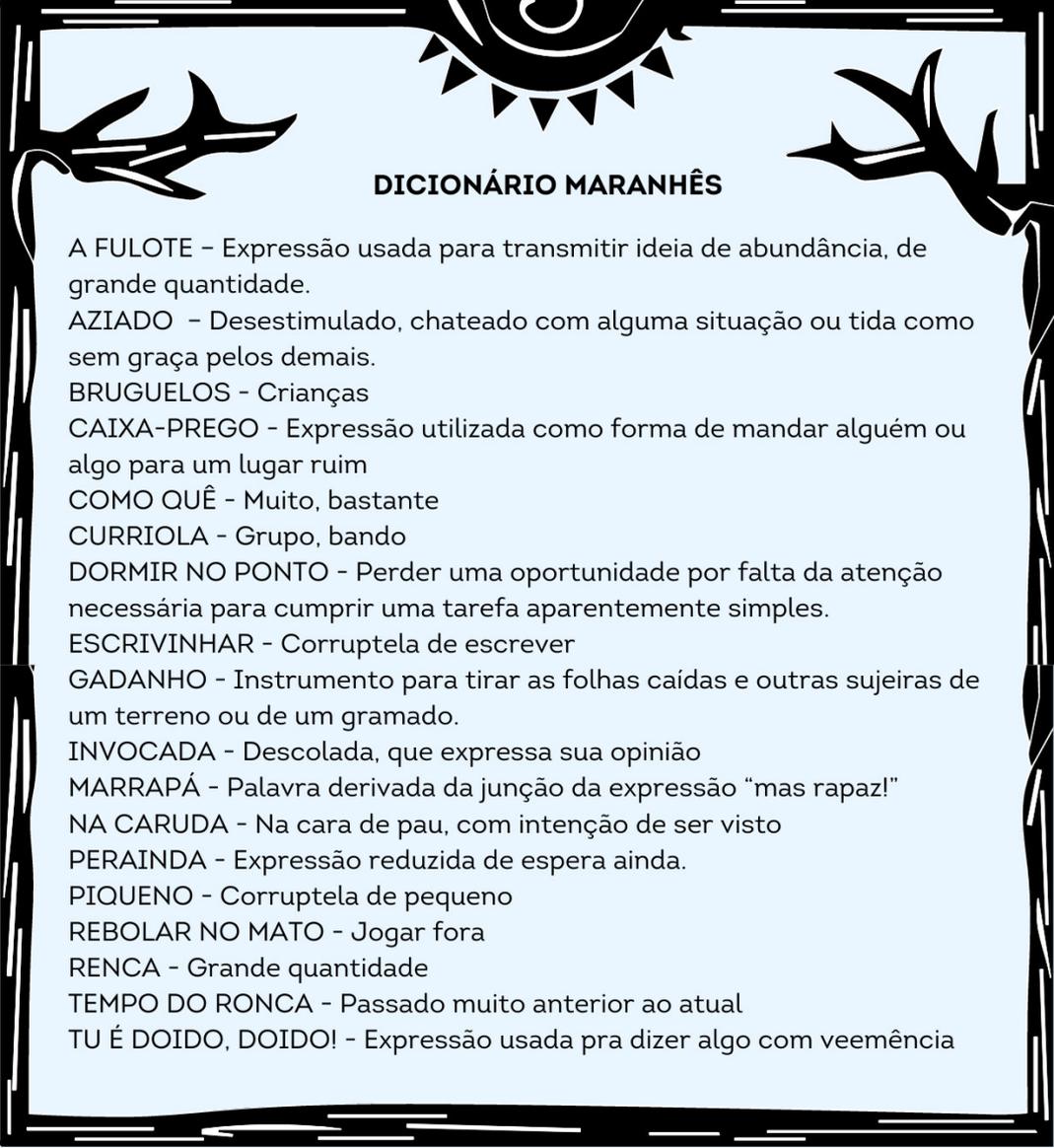
MARRAPÁ, EU TÔ É TU  
PENSANDO QUE ACABOU  
AO LER ESSE CADERNO  
AS IDEIAS VÃO PIPOCAR  
EM SUA CABEÇA, PROFESSOR...  
E VOCÊ VAI PERCEBER QUE  
O NOSSO ENCONTRO APENAS COMEÇOU

HUM, HUM, HEM, HEM  
NÃO PERCA TEMPO, NÃO!  
SE APRESSE E LEIA O CADERNO  
PORQUE JÁ JÁ ESTAREMOS JUNTOS  
EM UM MOMENTO DE REFLEXÃO.

TERMINO DIZENDO A TODOS  
QUE TENHO ORGULHO  
DE SER PROFESSORA DO MARANHÃO  
SOU PROFESORA INVOCADA  
E SE PRECISAR FAÇO ZOADA  
PRA DEFENDER MINHA PROFISSÃO.

TU É DOIDO, DOIDO!  
NA CARUDA TERMINEI ESSE CORDEL  
COM UM CHEIRO NO CANGOTE  
ME DESPEÇO DE VOCÊS  
E ESPERO QUE TENHAM GOSTADO  
DA LINGUAGEM MARANHÊS.





## DICIONÁRIO MARANHÊS

- A FULOTE - Expressão usada para transmitir ideia de abundância, de grande quantidade.
- AZIADO - Desestimulado, chateado com alguma situação ou tida como sem graça pelos demais.
- BRUGUELOS - Crianças
- CAIXA-PREGO - Expressão utilizada como forma de mandar alguém ou algo para um lugar ruim
- COMO QUÊ - Muito, bastante
- CURRIOLA - Grupo, bando
- DORMIR NO PONTO - Perder uma oportunidade por falta da atenção necessária para cumprir uma tarefa aparentemente simples.
- ESCRIVINHAR - Corruptela de escrever
- GADANHO - Instrumento para tirar as folhas caídas e outras sujeiras de um terreno ou de um gramado.
- INVOCADA - Descolada, que expressa sua opinião
- MARRAPÁ - Palavra derivada da junção da expressão "mas rapaz!"
- NA CARUDA - Na cara de pau, com intenção de ser visto
- PERAINDA - Expressão reduzida de espera ainda.
- PIQUENO - Corruptela de pequeno
- REBOLAR NO MATO - Jogar fora
- RENCA - Grande quantidade
- TEMPO DO RONCA - Passado muito anterior ao atual
- TU É DOIDO, DOIDO! - Expressão usada pra dizer algo com veemência

## REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. SILVA, Débora A. S. M & VAROTTO, Michele. Ensinando Ciências na Educação Infantil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem escrita e as crianças – superando mitos na educação infantil. In: UNESP (acervo digital). Abr. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/452>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. S. Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à Educação na Primeira infância. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file?msclkid=27e8c2a0a60011ecad1ae3e84ce5ce65>

\_\_\_\_\_. Apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil. Glossário CEALE, [2013?]. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/apropriacao-da-linguagem-escrita-na-educacao-infantil>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

CURTO, Lluís Maruny. MORILLO, Maribel Ministrál. TEIXIDÓ, Manuel Miraller. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Vol. 1. Porto Alegre: Artmed. 2000.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. Encontros de Vista, v. 8, n. 2, p. 79-94, 2011.

GOULART, Cecília M. A. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. Raído, Dourados, v. 8, n. 16, p. 157-175, dez. 2014.

\_\_\_\_\_. ALFABETIZAÇÃO EM PERSPECTIVA DISCURSIVA. A REALIDADE DISCURSIVA DA SALA DE AULA COMO EIXO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA. In: Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v. 1, n.9 (jan./jun. 2019) – Belo Horizonte : ABAlf., 2019

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. São Paulo: Artmed, 1994.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16ª. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: Perspectiva. Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007

----- . A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). VIGOTSKI E A ESCOLA ATUAL: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. - 2.ed. revisada. - Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

----- . Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral (org.) Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SEPÚLVEDA, Angélica. TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e escrita. In: Crianças como leitoras e autoras. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. 1 ed. Brasília: MEC/SEB. 2016

SMOLKA, A. L. Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na Educação Infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da Costa. MELLO, Suely Amaral (orgs). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SILVA, Patrícia Botelho. CARLA, Vilza. ADOLETÁ. Volume II. São Paulo : Editora do Brasil, 2020.

VYGOTSKY, I. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 08, junho de 2008. Tradução de Zóia Prestes, disponível em <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>

----- . A formação social da mente. S. Paulo: Martins Fontes, 2009.

----- . La pre-historia del desarrollo del lenguaje escrito. In: ----- . Obras Escogidas. V. 3. Madrid: Visor, 1995.



## SOBRE A AUTORA



### INARA SYDIA DOS SANTOS DOURADO

Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em docência da Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Docente da rede pública municipal de São Luís do Maranhão, atuando na Educação Infantil, zona urbana. Membro do Grupo de estudo e pesquisa em ensino da leitura, escrita e formação docente (GELEF/UFMA)





## SOBRE A ORIENTADORA



### HERCÍLIA MARIA DE MOURA VITURIANO

Doutora em Educação pela UFRN. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente (GELEF/UFMA).



## ANEXOS

**ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA**  
**EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO**

Prezado/a Senhor/a:

Vimos por meio desta apresentar-lhe a estudante **INARA SYDIA DOS SANTOS DOURADO** regularmente matriculada no **Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica**, da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº **2020100544**, para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada **“LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA implicações para o fazer docente em uma Instituição de Educação Infantil no município de São Luís/MA”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa neste recinto educacional para que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 12 de julho de 2022.

**Prof. Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**  
Coordenadora do PPGEEB/UFMA  
Matrícula SIAPE: 1352588

## ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PROFESSORES

Eu, \_\_\_\_\_, portadora do RG \_\_\_\_\_ professor(a) da Rede de Ensino de São Luís em exercício na UEB Senador Miguel Lins (Anexo UEB Ipase de Baixo, turno \_\_\_\_\_ concordo em participar da pesquisa intitulada Linguagem Escrita na Educação Infantil,

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa; autorizando que as pesquisadoras em colaboração com as professoras da pré-escola da Educação Infantil, contribuam e se disponibilizem a prestar informações orais (através de áudio de aplicativos Meet/whatsapp e escritas sobre a escola e o trabalho por mim desenvolvido, e se preciso for autorizando também a pesquisadora a realizar observação do trabalho desenvolvido em sala de aula com as crianças além de planejar e assessorar na execução da formação a produzir orientações metodológicas para o trabalho pautadas na apropriação da linguagem escrita em uma concepção discursiva.

Declaro estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) manter sigilo absoluto sobre os nomes dos professores, da coordenadora e da Escola, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal, caso queira assim; (3) ampla possibilidade de negar ou não responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à integridade física, moral e social dos sujeitos e da Instituição; (4) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

Pesquisadora: Inara Sydia dos Santos Dourado  
Endereço: Rua 47, Quadra 36, Casa 25 Vinhais  
Tel: 98983145611 E-mail: [inara.sydia@discente.ufma.br](mailto:inara.sydia@discente.ufma.br)

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano  
Local de Trabalho: Universidade Federal do Maranhão

Participante \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora