

OLHARES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIEWS ON WRITTEN LANGUAGE IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF EARLY CHILDHOOD
EDUCATION

Lenira Haddad

Universidade Federal de Alagoas
lenirahaddad@gmail.com

Ana Artur

Universidade de Évora
aartur@uevora.pt

Maria Assunção Folque

Universidade de Évora
maf@uevora.pt

RESUMO

Este artigo objetiva discutir o lugar da linguagem escrita na educação infantil a partir de olhares plurais de profissionais que atuam nessa área. Apresenta diversas perspectivas teóricas e práticas que têm contribuído para o debate em torno dessa dimensão da aprendizagem. Referencia-se em dados empíricos de uma pesquisa que utilizou a exibição de filmes sobre a prática cotidiana de instituições de educação infantil de diferentes culturas (Brasil e Dinamarca) e sua discussão em grupos focais formados por diferentes perfis. As análises se organizam em torno de quatro temas: a atividade de compor o nome e o papel da professora; a organização do ambiente educativo, modelos de escola e pedagogias; o lugar do letramento na educação infantil; e as condições objetivas para uma prática de qualidade.

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

ABSTRACT

This article aims to discuss the place of written language in early childhood education from the plural perspectives of professionals working in this area. It presents several theoretical and practical perspectives that have contributed to the debate around this dimension of learning. It refers to empirical data from a research that used the exhibition of films about the daily practice of early childhood education institutions from different cultures (Brazil and Denmark) and their discussion in focus groups formed by different profiles. The analyzes are organized around four themes: the activity of composing name and the teacher's role; the organization of the educational environment, school models and pedagogies; the place of literacy in early childhood education; and the objective conditions for a quality practice.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical Practice; Written Language.

Introdução

Este artigo visa discutir o lugar da linguagem escrita na educação infantil pelo viés das práticas pedagógicas no cotidiano das instituições e as significações dessas práticas por diferentes perfis de profissionais que estão direta ou indiretamente envolvidos na área. Para isso, referencia-se em dados empíricos de uma pesquisa (HADDAD, 2020; HADDAD, MARQUES, AMORIM, 2020) que se utilizou do método *Sophos* (Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem), que combina exibição de filmes sobre a prática cotidiana de instituições de educação infantil de diferentes culturas e sua discussão em grupos focais. A referida pesquisa exibiu dois filmes sobre a prática cotidiana de instituições de educação infantil de dois países, Brasil e Dinamarca, a grupos focais formados por diferentes perfis de profissionais atuantes na área. Assistir a filmes de situações do cotidiano da educação infantil de realidades contrastantes desencadeou vários temas por parte dos participantes, aqui denominados observadores. Um dos temas foi a linguagem escrita, revelando tensões acerca dos modelos vigentes e desejáveis de práticas pedagógicas de educação infantil. O artigo pretende trazer luz a esse debate mostrando os diferentes olhares para os mesmos cenários. As análises se organizam em torno de cenas da prática pedagógica do filme brasileiro que suscitaram diferentes compreensões sobre a leitura e a escrita na educação infantil, em diálogo com as contribuições do Movimento de Escola Moderna (MEM)¹ para se pensar nessa questão.

O artigo está dividido em três seções: a primeira apresenta diversas perspectivas teóricas e práticas que têm contribuído para o debate em torno dessa dimensão da aprendizagem na educação infantil; a segunda expõe a pesquisa, os procedimentos metodológicos e a cena em destaque; e a terceira analisa as significações das práticas que envolvem o letramento por diferentes perfis de observadores.

A linguagem escrita na educação infantil em debate

A linguagem escrita é um poderoso instrumento para o exercício pleno da cidadania do ser humano, e como tal é considerada uma necessidade básica da aprendizagem (UNESCO, 1990). Essa ideia assume a linguagem escrita como uma ferramenta fundamental para a vivência democrática, assim como meio de comunicação, de produção e participação na cultura (GALVÃO, 2016).

No campo da educação infantil, a linguagem escrita tem sido tema de debate no qual se contrastam diferentes perspectivas sobre a importância e a necessidade de os/as professores/as que trabalham com essa faixa etária promoverem ou não a sua abordagem, ou se essa função está apenas destinada aos/às professores/as do ensino fundamental.

Se, por um lado, se reconhece que os contextos de educação infantil devem ser espaços de oportunidades para usar a escrita nas suas múltiplas funções sociais (BATISTA, 2010), afirmando a importância de a linguagem escrita integrar os múltiplos repertórios expressivos das crianças, há chamadas de atenção para os perigos da alfabetização mais formal e tradicional presente em apostilas em que são propostas atividades desprovidas de sentido e de significado para as crianças (REBELO, BUSS-SIMÃO; CAVALHEIRO, 2019). Ao proporem um currículo uniforme e prescritivo, essas práticas de apostilamento ou materiais predefinidos e xerocados representam um retrocesso em relação ao que hoje se considera a infância e os direitos das crianças, uma vez que marginalizam a brincadeira como constructo social e cultural e relegam para segundo plano outras linguagens fundamentais ao seu desenvolvimento e à leitura do mundo. Elas contrariam

1 O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de profissionais de educação que se assume como "movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica" (NIZA, 2012, p. 348).

[...] a função social e educativa da Educação Infantil que deve ser permeada pela riqueza de experiências e vivências que se dão no contexto das relações educativo-pedagógicas, as quais são essenciais para que às crianças possam ser garantidos seus direitos à brincadeira, às interações, à expressão e manifestação de suas múltiplas linguagens, dentre tantos outros direitos cuja área vem lutando ao longo das últimas décadas (REBELO, BUSS-SIMÃO; CAVALHEIRO, 2019, p. 215)

De fato, as práticas pedagógicas que utilizam os materiais pré-editados e publicados, alguns com valor comercial, prontos para uso pelas professoras de educação infantil, ignoram os saberes das crianças, a sua voz e os seus direitos e se baseiam em perspectivas de aprendizagem que consideram as crianças como seres vazios. Nessa linha, considera-se que deve ser oferecida às crianças “uma preparação” para que aprendam a ler e a escrever. Essa preparação, baseada em premissas muito em voga na segunda metade do século XX (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2020) e também designada como aquisição de pré-requisitos, consiste na realização de exercícios de natureza perceptiva e motora, associados ao desenvolvimento da motricidade fina, à orientação espacial e à definição da lateralidade. Fazem também parte desses materiais exercícios para o desenvolvimento da consciência fonológica, aspecto fundamental no processo de aprendizagem da escrita (ALVES MARTINS, MATA; SILVA, 2014; ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2015), mas que, sob a forma de material pronto para o uso, não permite partir das concepções iniciais das crianças e das suas vivências, tornando-se, portanto, descontextualizado e sem significado.

Nessa perspectiva, que também combatemos, a escrita está associada ao desenho das letras; e a leitura, ao deciframento, à memorização, e se assenta numa visão redutora da infância, desconsiderando a criança como agente da sua própria aprendizagem (FREIRE; BARTOLANZA, 2016). A esse respeito, Folque (2014, p. 961) realça que esses exercícios trabalham componentes parcelares dos processos de leitura e escrita, descontextualizados das suas primordiais funções sociais, dando origem a uma

[...] apropriação precoce do modelo escolar tradicional que [...] fragmenta o conhecimento – mutilando o objeto (MORIN, 2000), e desintegra os conceitos, as ações e as operações das atividades culturais autênticas presentes na sociedade.

Tal como Batista (2022) e Galvão (2016), advogamos a linguagem escrita como prática social, associada às ações do cotidiano. Portanto, ela deve fazer parte dos ambientes educativos desde as idades mais precoces, nomeadamente nos contextos destinados à infância, com a condição de respeitar sempre as especificidades dessa faixa etária.

Reforçamos, no entanto, que para as crianças se apropriarem da linguagem escrita, mesmo que em seu uso social, não basta que participem em contextos educativos nos quais ela é utilizada com finalidades sociais. Se assim fosse, e uma vez que o nosso mundo é fortemente marcado pela cultura escrita (por exemplo, nas ruas, nos meios de comunicação social, nas embalagens dos mais diversos produtos que consumimos), as crianças aprenderiam a escrever como aprendem a falar, só pelo fato de estarem imersas nesse ambiente. De fato, o processo de apropriação da linguagem escrita exige que também se reflita sobre esse material impresso, sobre os aspectos figurativos e sobre as regras que o orientam. Não como uma ação tecnicista, baseada na cópia de letras, mas antes no decurso de uma atividade socialmente relevante, com origem numa necessidade manifestada pela criança, ou pelo grupo, por exemplo escrever a alguém que está longe (SOUZA; MELLO, 2017).

No que diz respeito aos documentos orientadores da prática pedagógica, a linguagem escrita é afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no rol de experiências que devem ser garantidas. Dentre elas, as que “[...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Art. 9.º).

Nessa mesma linha, as orientações inscritas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a educação infantil apontam para a importância da intencionalidade de atividades socialmente relevantes, com base no que as crianças já sabem, de modo que possam pensar e refletir sobre a escrita:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. [...]. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 40).

Contudo, há críticas quanto à ausência de orientações explícitas que apoiem efetivamente o trabalho dos professores, o que permite que os contextos educativos sejam invadidos pelo apostilamento, enviando a necessária aprendizagem da linguagem escrita (MORAIS, SILVA; NASCIMENTO, 2020).

Isso quer dizer que a ausência de propostas claras para a educação infantil, legalmente suportadas, permite que os/as professores/as apenas convivam com os seus próprios conhecimentos e concepções. Muitas vezes, por desconhecimento e por pressões sociais e comerciais, acabam por utilizar os materiais de fácil acesso, promovidos por estratégias comerciais de marketing (MORAIS, 2015).

Estudos revelam que as professoras de educação infantil se sentem perdidas sobre qual posição assumir na sua prática pedagógica, oscilando entre uma prática descontextualizada e calcada em processos de memorização e ausência total de abordagem a essa dimensão da aprendizagem. Frequentemente, o processo de alfabetização é introduzido sob a pressão das famílias e das professoras do ensino fundamental, sem que as profissionais tenham orientações curriculares explícitas (BATISTA, 2010).

Essa questão remete para a necessidade de discutir as abordagens à aprendizagem da linguagem escrita enquadradas nos princípios das pedagogias da educação infantil de qualidade e referidas nas orientações legais que reconhecem as especificidades dessa etapa da educação básica, o direito das crianças ao brincar, à participação e à vivência da sua infância em sua plenitude, tendo em vista suas particularidades e diferenças.

Dado que há várias posições sobre a designação do processo de aprendizagem da escrita – e o seu significado –, Batista (2022) indica que a palavra letramento, ao invés de alfabetização, é mais adequada aos contextos de educação infantil, uma vez que contextualiza a linguagem escrita num processo social (SOARES, 2014).

Sob o nosso ponto de vista, o letramento na educação infantil não elimina nem a brincadeira nem as outras formas de expressão e comunicação. A escrita e a brincadeira podem coexistir e não se autoexcluem, fazendo parte de abordagens curriculares participativas, como é o caso do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), em Portugal, que se inscreve na perspectiva sociocultural da aprendizagem (FOLQUE, 2014; ARTUR, 2006; SANTANA, 2009).

Escreve-se enquanto se brinca, se nos espaços lúdicos houver materiais de escrita que facilitem a sua utilização funcional e provoquem a criança nessa vontade de escrever. Por exemplo, ao brincar de faz de conta uma criança pode escrever uma lista de compras ou utilizar papel e lápis para passar uma receita, quando brinca de médico.

De acordo com a abordagem do MEM, a organização do ambiente educativo contempla espaços e tempos de interação com a escrita e sobre a escrita. O espaço da sala está organizado em áreas², sendo uma delas a Oficina de Escrita e Reprodução. Nessa área, as crianças têm à sua disposição materiais de escrita que podem explorar ou individualmente ou em pares, escrevendo palavras inventadas, ensaiando a escrita do nome, elaborando mentalmente acerca da escrita nos seus aspectos figurativos, convencionais, e nas relações entre fala e escrita. Aqui não há preocupação com erro, assumindo-o como parte do processo de aprendizagem. Quando estão aos pares, é possível confrontar opiniões acerca de como se representa uma determinada palavra, o que é facilitado pelo convívio de crianças de diferentes idades que compõem os grupos.

Ainda na proposta pedagógica do MEM, as crianças de 3 a 6 anos são frequentemente convidadas a escrever sobre as suas vivências e em vários momentos da rotina têm oportunidade de fazê-lo. Escrevem textos que têm uma unidade com sentido e significado, ainda que seja uma palavra. O nome, grafado, é o texto com maior significado para a criança. Ele serve para assinalar a autoria de uma produção. Nos momentos de interlocução, quando, por exemplo, a criança partilha uma vivência do contexto familiar e, a pedido da criança, ela dita e o adulto assume a função de escriba, que, ao escrever, vai dizendo em voz alta o que escreve. Em interação com a criança, vai fazendo a correspondência grafofonológica, para que a criança perceba que a fala pode ser escrita; vai mostrando que existe uma direcionalidade. Em sessões coletivas, os textos das crianças podem ainda ser trabalhados com a ajuda de todos, levando a mais um momento de reflexão sobre a escrita e as suas regras. Para documentar os projetos que realizam, crianças e professoras elaboram registros nos quais a escrita de ambos ocorre a par com ilustração das crianças, para criar memórias dos processos e dos produtos. As crianças têm, assim, variadas oportunidades de interação com a escrita, na condição de atividade cultural complexa (SOUZA; MELLO, 2017). E assim, por meio de diferentes estratégias, se constroem aproximações entre os vários contextos de vida das crianças (ARTUR, 2006).

A pesquisa

A referida pesquisa foi contemplada com a produção de dois filmes de 30 minutos cada (HADDAD; JENSEN, 2016; HADDAD, 2017), baseados na prática educativa de um dia de um grupo de crianças em instituições de educação infantil, um no município de Aarhus (Dinamarca) e outro no município de Maceió, AL (Brasil). As cenas videogravadas nas instituições referem-se a situações específicas do cotidiano de educação infantil, tais como: comer; vestir-se ou ser trocado; ir ao banheiro; lavar as mãos; situações de brincadeiras livres iniciadas pelas crianças; e situações organizadas pelo adulto. Todos os envolvidos na pesquisa, participantes dos grupos focais, como os atores sociais que figuram nos filmes, preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso das crianças do filme brasileiro, além do TCLE assinado pelos pais do grupo de crianças filmado, houve a formalização do Termo de Assentimento da Criança (TAC), por meio de uma reunião da pesquisadora com as crianças e a respectiva professora, explicando sobre a pesquisa e a filmagem e apresentando a cinegrafista.

O Grupo Focal (GF) da pesquisa consiste em um procedimento metodológico utilizado para fazer emergirem as compreensões que as participantes do grupo têm sobre a prática pedagógica de EI. Essas compreensões são explicitadas a partir da troca de pontos de vista e opiniões sobre o que

2 As salas de educação pré-escolar do MEM estão organizadas em diversas áreas: Biblioteca e Oficina de escrita e reprodução; Laboratório de ciências e matemática; Atelier de artes plásticas; Carpintaria; Área da dramatização e Área polivalente para reunião do grupo.

observaram nos filmes. No âmbito da pesquisa qualitativa, o GF permite a geração de uma ampla gama de discursos (pontos de vista, opiniões, informações, memórias) sobre os objetos de estudo consensuais ou conflitantes e, dessa forma, é um instrumento muito apropriado para pesquisas em representações sociais (KALAMPALIKIS, 2004), ou que visam obter compreensões sobre práticas pedagógicas, como essa em questão.

Foram realizados 11 grupos focais, sendo 9 com participantes brasileiros e 2 com participantes portugueses. Todas as sessões de GF foram videogravadas e depois transcritas e analisadas. Muitas cenas foram destacadas nos dois filmes, gerando uma multiplicidade de temas e perspectivas sobre modelos de práticas pedagógicas de educação infantil. Em relação à linguagem escrita, uma cena referente ao filme brasileiro ganhou maior destaque e será objeto de análise neste artigo. Para tal, as transcrições das discussões nos GF foram revisitadas, de forma a destacar todos os diálogos e narrativas geradas por essa cena e no exercício do contraponto com o contexto dinamarquês apresentado no filme.

Dessa forma, a compreensão que as observadoras nessa pesquisa expressam sobre a Dinamarca não nos fala sobre a prática da Dinamarca em si, mas como ela é interpretada pelos olhos das observadoras que participaram da pesquisa. Assim, a prática dinamarquesa, ao ser confrontada com a prática familiar aos participantes dos grupos focais, funciona como uma forma de espelho e auto-crítica cultural (TOBIN; WU; DAVIDSON, 2008). Em decorrência, os resultados expostos neste tópico podem indicar uma tipicidade da realidade brasileira, uma vez que o que as observadoras viram e discutiram expressam uma herança cultural que se materializa com um determinado padrão. É esse padrão e seu contraponto, ou seja, possíveis alternativas a ele, que o estudo procura expor aqui.

Para efeito deste artigo, o material empírico foi baseado em 8 GF, correspondendo aos seguintes perfis: estudantes do Programa de Pós-Graduação (GF2 e GF3); professores de centros de educação infantil de três municípios do interior de Alagoas (GF6, GF8, GF9); educadores de infância da cidade de Évora, PT (GF12); gestores (diretora e coordenadoras pedagógicas) de um centro de educação infantil (GF5); especialistas (docentes e pesquisadores da área da EI) (GF4).

A seguir, apresenta-se um resumo do filme brasileiro e a descrição da cena que é objeto de análise. A apresentação mais detalhada da pesquisa e o resumo do filme dinamarquês acham-se em Haddad (2020).

Uma manhã em uma instituição de educação infantil (2017)

O filme apresenta uma manhã típica de um Centro de Educação Infantil (CMEI), localizado em um bairro da zona oeste de Maceió, que na ocasião atendia cerca de 150 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, em tempo parcial, distribuídas em oito turmas.

O espaço físico da instituição é constituído por seis salas, sendo quatro destinadas para as turmas de crianças, uma para professores e uma para secretaria. As salas das crianças funcionam como salas de referência e salas temáticas, como ciências, ateliê, jogos simbólicos, jogos de raciocínio. A utilização desses espaços é organizada a partir de um cronograma que é renovado sistematicamente. Há também um refeitório e uma área externa, referida como quintal, ampla e arborizada, com muitas possibilidades de uso e exploração por parte das crianças e suas professoras.

O filme foi realizado no primeiro semestre de 2017 e mostra as atividades cotidianas de um grupo de crianças de 4/5 anos, acompanhadas pela respectiva professora, em que se pode observar a rotina desde o acolhimento, as atividades propostas pela professora, como a leitura de história, a escrita dos nomes próprios, a construção do trem, o lanche, as brincadeiras no quintal, a brincadeira do lava-jato, até a hora da saída.

A sala de referência da turma de crianças participantes dessa pesquisa é também a sala temática de jogos simbólicos. Ao entrar na sala, notam-se na parede à esquerda um mural de calendário e outro de parabéns e letras do alfabeto grandes e coloridas, ao longo da parede, em uma altura de 80 cm aproximadamente; em seguida, um armário de aço. Na parede esquerda, há numerais e em frente, uma fileira de quatro mesas com cadeiras. Ao término das mesas, há um ambiente lúdico, separado por três estantes com materiais diversos. Em frente, há uma área com objetos de casinha (fogão, geladeira, armário, caminha, mesinha e cadeiras de miniatura); à esquerda, uma cesta de bonecas, uma arara com fantasias penduradas, uma área da beleza, com espelho e maquiagem, um cabideiro com chapéus, bolsas e outros adereços.

Descrição do episódio da composição dos nomes a partir de letras móveis

As crianças estão distribuídas espontaneamente pelas diferentes áreas da sala temática de acordo com seus interesses: escolhem e vestem fantasias e circulam pela sala; manipulam objetos da casinha; retiram ferramentas de um balde; um pequeno grupo senta-se no chão, em volta de Aninha, uma criança com deficiência, e em seguida dirige-se à mesa e segue brincando.

A professora senta-se na outra ponta de mesa, retira da mala cartelas amarelas com o nome de cada criança grafado em letras grandes e ajeita os cadernos empilhados na mesa. Nessa altura, sete crianças estão sentadas na área com mesas e as restantes continuam na área lúdica. Algumas crianças seguram as fichas na mão. Aninha começa a bater as mãos sobre uma ficha, e as crianças que estão sentadas ao seu lado a seguem. Isadora está sentada ao lado da professora, que recorta tiras de papel, escreve letras grafadas grandes em cada pedaço I S A D O R A, coloca as letras do nome diante da menina e diz: “Vou pegar menorzinho para a gente colar no caderno de desenho, tudo bem? Agora, eu vou misturar essas letrinhas bem misturadinhas, olha para o seu nome!”. Pega o caderno da Isadora, abre em uma determinada folha em branco, entrega a ela e diz: “Vou guardar o seu nome, certo? Agora você vai colar o seu nome aqui”, simulando uma linha com a mão. Em seguida, pega a ficha da Kaune como régua para riscar uma linha com a caneta, devolve a ficha da Kaune que está sentada em frente à Isadora, coloca a cola em cima do caderno e diz: “Você já vai colando direto?” Isadora pega a letra A e cola sobre a linha, deixa cair as letras no chão, e a professora as coloca novamente sobre o caderno. A menina cola outra letra A e, em seguida, a câmera mostra a seguinte sequência: AAISDRO, sendo que as letras S e D estão invertidas (ou espelhadas?). A menina acalca as letras coladas e a professora pergunta “Terminou o seu nome? Está tudo certinho? Quer olhar a sua ficha?” A professora pega a ficha e a coloca acima do nome composto pela menina. A cena seguinte mostra o mesmo processo com Clislayne. A menina senta-se no lugar onde antes estava Isadora e diz: “Você vai olhar aqui o seu nome, certo? A tia vai colocar as letrinhas num papel, você vai misturar as letrinhas e a gente vai ‘colocar elas’ no caderno formando o seu nome”. Enquanto a professora explica o processo para as duas meninas, um grupo de seis crianças sentadas do outro lado da mesa, onde também está Aninha, se envolve com outras coisas, cantam uma música e depois os parabéns para a Aninha. A cena seguinte mostra duas outras crianças olhando o caderno. A professora reage: “Não, enganando na brincadeira, pode fazer isso?” Vitória responde: “Ô tia, mas deixe!” A professora prossegue: “Pode, gente, fazer isso? Vitória, escute, não pode. Você tem que fazer do seu jeito”. “Eu não sei fazer o meu nome”, diz a menina, com a mão no queixo e olhando para o caderno. “Só é você botar a cola e colar, mas é do seu jeito. Está certo? Mas o que você fez foi contra a regra da brincadeira. Pode olhar, minha gente? Não! Não pode ir contra a regra da brincadeira”.

Análise e discussão

Nos grupos focais trazidos para a análise, a cena em destaque provocou posicionamentos diversos, questionamentos e reflexões que procuraram compreender o sentido das práticas em análise. Essas contribuições foram agrupadas em quatro temas: a atividade em si e o papel da professora; a organização do ambiente educativo, modelos de escola e pedagogias; o lugar do letramento na educação infantil; e as condições objetivas para uma prática de qualidade.

1. A atividade de compor o nome e o papel da professora

Na atividade proposta pela professora de ordenação das letras para a escrita do nome próprio da criança, duas cenas foram objeto de discussão. A primeira, Cena 1, em que Isadora cola as letras do seu nome no caderno de desenho; e a segunda, Cena 2, em que a menina Vitória olha o caderno, e a professora chama sua atenção dizendo que ela foi contra a regra da brincadeira.

A Cena 1 foi objeto de questionamento em relação ao papel da professora, que não interferiu no momento em que as crianças usavam a ficha para fazerem o nome. Uma observadora do grupo de gestoras pontua que “[...] a Isadora fez o nome totalmente errado, trocou as letras e ali foi recolhido e guardado [a ficha]”. Ao ser indagada sobre o que faria se estivesse no lugar da professora, ela responde:

Eu ia fazer uma intervenção, ajudar, mostrando a ordem das letras como estava, mostrar a ficha para que ela pudesse fazer o comparativo realmente. Porque ela está construindo [...] (GF5).

Em contraposição, um dos grupos de professoras indica um posicionamento favorável à postura da professora, que não aponta o erro da criança.

[...] quando ela mostra e guarda o nome, e a criança vai colar, em momento nenhum ela fica dizendo: Não, você está errada. Não, ela deixa a criança fazer errado mesmo, para depois ela mostrar ali, para a criança ver mesmo onde errou sem ter necessidade de ela ficar apontando onde está o erro.

– Não é essa letra. E ela ficou: Não sei. Faça do seu jeito. (GF6)

A Cena 2 suscita discussão sobre a intencionalidade educativa da atividade, em razão de a professora referir-se à atividade como brincadeira, como pode ser observado neste grupo de estudantes de pós-graduação:

– [...] teve um momento que a professora não deixou... A menina estava se sentindo insegura, queria olhar.

– Isso.

– E ela não deixou, porque não é assim.

– Não fazia parte do jogo. A brincadeira não é assim.

– A brincadeira não é assim. Não pode olhar.

– Brincadeira! (GF2).

Em outro grupo, uma observadora pontua que essa postura da professora criou dificuldade para a criança, e que essa dificuldade estava relacionada ao fato de a criança sentir-se observada e perceber que havia um jeito certo e um errado, apesar da orientação da professora de que ela deveria fazer do jeito dela.

A professora falou que podia colar da forma que fosse, do jeito dela, mas ela travou ali e não ia. “Mas eu queria ver a ficha”. E ela fala, “mas você quebrou a regra” e tal. E aí, eu fico pensando que a dificuldade dela podia estar relacionada com o fato de saber que de alguma forma ela está sendo observada, que existe um certo e um errado, que [...] essa questão aí de ela fazer da forma que quisesse não era tão verdadeira assim para ela. Porque ela sabia que existia uma forma certa e ela queria ter acesso àquela forma certa (GF3).

As observadoras deste GF também problematizam o erro – o que é escrever certo ou errado – associado às suas próprias concepções que condicionam a escrita da criança. Defendem o erro como parte do processo de aprendizagem, da experimentação.

- Porque o que é privilegiado, considerado socialmente, é o acerto. O erro, é como se ele não tivesse um valor.
- Não se permitir errar. Não se permite experimentar.
- É justamente o erro que possibilita novas experiências, novas aprendizagens, novos entendimentos (GF3).

O erro aparece nas regras implícitas colocadas pela professora. Ao indicar que a criança pode fazer do jeito dela, sinaliza que não tem certo e errado, mas ao negar que a criança possa olhar o caderno, e afirmar as “regras da brincadeira”, subentende-se que há o certo e o errado. Assim, implicitamente existem muitas regras e muitos não. O regramento, em contraposição à liberdade, é ressaltado como elemento diferenciador dos dois contextos, brasileiro e dinamarquês.

Então assim essa presença do regramento, do que é certo do que é errado estava, a gente percebia no primeiro vídeo [brasileiro]. Diferente do segundo vídeo [dinamarquês], que nenhum momento você viu nenhuma manifestação do adulto nesse sentido de dizer: Não faça! Não pegue! Não pode! Não é assim! (GF3).

Entre os grupos de professoras, não há um posicionamento crítico em relação à atividade em questão, mas sim em face do que é certo e errado. O papel da professora, como mediadora dos processos de aprendizagem, aquela que alimenta o diálogo, apoia e amplia o conhecimento da criança (NUNES; CORSINO, 2019) não é considerado.

No GF6, a flexibilidade dada para fazer errado é acentuada.

- [...] Ela mostra o nome, quando a criança, ela mostra e guarda o nome e a criança vai colar, em momento nenhum ela fica dizendo: Não, você está errada. Não, ela deixa a criança fazer errado mesmo, para depois ela mostrar ali, para a criança ver mesmo onde errou sem ter necessidade de ela ficar apontando onde está o erro.
- Não é essa letra. E ela ficou: Não sei. Faça do seu jeito. (GF6).

No GF8, as próprias professoras se colocam na posição de exigir que as crianças sigam as regras e atribuem intenções de malícia ao comportamento da criança que quebra as regras, revelando uma incompreensão da dificuldade de a criança compor o nome sem ver a sequência das letras.

– Você viu que no Brasil teve uma menina que ela ainda quis burlar a brincadeira, foi quando a tia chamou atenção.

– Ela foi olhar o nome.

– E realmente a criança já tinha aquela malícia de: não vamos fazer assim, para fazer certinho. Já que a outra, depois que ela viu que estava errado o nome dela, mas a professora aceitou do mesmo jeito e a outra não, já queria copiar, colar para sair tudo certinho. (GF8).

As cenas em destaque foram objeto de questionamento no grupo de especialistas quanto à estrutura da atividade, à postura da professora e aos conhecimentos (ou a sua ausência) da professora sobre o processo de aprendizagem da escrita.

[...] ela jogou umas coisas interessantes, outras coisas meio ..., aquela coisa das letras lá e a menina escreve. Porque tem uma menina que fica intimidada porque é uma atividade muito difícil para ela.

– Não pode nem ver o modelo.

– Não pode nem ver modelo. Ela pede para ver o modelo. Ela ainda está em uma fase que ainda quer copiar. É importante essa fase. A outra menina que está tentando adivinhar, a professora fica arrumando a letra que estava de cabeça para baixo, botando assim.

– Então você vê que *ali está faltando formação sobre o que é que essa fase do letramento, como é que você pode trabalhar com isso de uma forma menos cheia de limites, cheia de codificações*³. (GF4).

Ao procurar o sentido da atividade proposta à criança, as educadoras de infância de Évora questionam o tipo de atividade em questão, referindo tratar-se de uma atividade avaliativa e não o de uma atividade de escrita socialmente contextualizada. E questionam a importância da proposta e a sua implicação na aprendizagem.

Será que é assim tão importante nós sabermos se eles ordenam mesmo as letras do nome? Eu não sei até que ponto é que a educadora do Brasil consegue fazer uma avaliação melhor só porque pôs os meninos a colar as letras dos nomes pela ordem certa. Tenho as minhas dúvidas. (GF12).

A escrita do nome é uma ação muito significativa para as crianças e que é referida por diversos autores como adequada no contexto de educação infantil para se trabalhar o letramento (LOPES; MARQUES; MATA; SILVA, 2016), contudo, não basta dizer que estão escrevendo o nome. No exemplo da pedagogia do MEM, as crianças escrevem o seu nome em diversos contextos comunicativos e com diversas funções: para identificar o desenho ou um cabideiro individual; marcar a autoria de um trabalho; referir quem é que esteve envolvido em uma determinada situação narrada em texto; para se inscreverem para falar ou comunicar etc. (SOUZA; MELLO, 2017). Aqui, podemos compreendê-la como uma atividade de memorização (BATISTA, 2015), assentada em aspectos tecnicistas da escrita e como tal explorada de forma tradicional (REBELO, BUSS-SIMÃO; CAVALHEIRO 2019).

³ Os grifos em todas as falas foram nossos.

2. Organização do ambiente educativo, modelos de escola e pedagogias

Parece emergir em quase todos os grupos focais uma visão pedagógica que privilegia alguns modos de organização do ambiente e experiências educativas em detrimento de outros.

Uma das críticas dirigidas ao papel da professora é pela atenção maior ao grupo de crianças que está realizando a atividade de escrita em volta das mesas do que às outras que estão brincando na área lúdica.

[...] essa professora, ela demonstra o interesse de fazer situação, por exemplo, principalmente voltada pra linguagem, mas de oralidade, escrita. Você vê que ela faz as inferências, trabalha alguns tipos de gênero [...], mas como se faltasse alguma coisa, por exemplo: as crianças estão aqui brincando e **não há uma atenção pra brincadeira, é mais focado para letras, para atividades de leitura** [...]. (GF2).

Em contrapartida, há um reconhecimento dos avanços da professora em relação a um padrão predominante no Brasil pelo grupo de especialistas.

[...] ela também planejou de uma forma que eu acho que já é um progresso em relação à maioria das professoras brasileiras, porque as outras crianças estavam fazendo outras coisas. E **ela não estava obrigando todo mundo a fazer tudo ao mesmo tempo**, quer dizer, ela já caminhou, ela já conseguiu se sentir à vontade numa situação em que tem um monte de criança brincando, correndo para lá e para cá e as outras estão ali, porque aquela Isadora, ela está interessada naquilo, ela está interessada. É pena que o interesse dela não seja lidado de uma forma mais, digamos, apropriada.

[...]

– Me chamou bastante a atenção isso, na hora em que a criança estava escrevendo, tinha um grupinho cantando e se divertindo, ali.

– É. **Isso é um progresso.** (GF4).

A organização de diversas atividades simultaneamente, em que é possibilitada às crianças a escolha num contexto de sala organizado por áreas, é percebida pelos grupos de professoras como uma saída para pensar em outra forma de organizar o trabalho pedagógico que não seja aquele em que todos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo sob o direcionamento de um professor. No GF9, essa percepção é causada em contraponto com o contexto dinamarquês.

É muito diferente a nossa realidade e a deles. Mas eu acredito que a educação aqui no Brasil está tentando se moldar a esse **novo estilo de não condicionar o aluno a aprender uma coisa que a gente quer, mas ele direcionar também para coisas que ele queira aprender**. Porque ali tinham vários espaços e cada um ia se direcionando para aquele espaço que ele achava mais agradável para ele. E aqui não. Aqui o professor tem uma rotina, tem que seguir aquela rotina. Quando chegar, dar bom dia, cantar, fazer uma prévia do que eles fizeram em um dia, **ensinar as letras, os números.** (GF9).

Para os outros dois grupos de professores, essa percepção foi provocada pelo filme brasileiro.

Porque a sala temática [...] **é um gancho, é um grande avanço**, que a criança foi lá e se fantasiou, pegou o brinquedo que ela queria, não teve aquele condicionamento: Você não pode pegar isso agora porque a aula é essa, não é essa que você está querendo. Não, ela foi lá pegou e brincou. Enquanto a professora estava fazendo outra atividade, as outras pegaram outros brinquedos e estavam brincando, se fantasiaram. (GF6).

– Eu percebi, em relação à sala de aula da professora, no Brasil [...], apesar de ser pequena, mas ela era bem aconchegante e dividida por partes. [...] elas escolhiam o que eles queriam fazer ali, enquanto a professora se aproximava da criança para trabalhar um conteúdo. Eu achei interessante.

– Para eles é uma liberdade aquilo. Ao contrário da gente. A gente não tem isso. A gente quer o todo, não é isso? Quando a gente está trabalhando, a gente não trabalha só como ela, ela se destinou apenas para uma criança enquanto está ali. A gente não, é diferente. A atividade é o todo. **Quando a gente prende a atenção, a gente quer todos voltados para a gente.** (GF8).

Esse diálogo mostra um deslocamento do familiar em relação à maneira usual com que o trabalho pedagógico é organizado. O encantamento volta-se à organização do espaço da sala em áreas, o que possibilita uma mobilidade às crianças, e à postura da professora, que não precisa controlar a turma e pedir silêncio. Esse encantamento é tão visível que uma observadora explicita o desejo de mudar a própria prática.

Acredito que o que eu vi hoje serviu de lição, também. Sabe, assim, porque eu não imaginava se trabalhar com criança do jeito que a professora aqui do Brasil trabalhou.

[...]

Vou passar a pedir bonecas usadas para as mães trazerem, roupinhas para simular, entendeu? Eu vou dar uma mudança na minha sala. (GF8).

Como ocorreu em vários grupos focais, o contraste entre as duas realidades desencadeou discussões sobre o modelo de escola predominante no Brasil, que caracterizam como escolarizado.

Eu acho que a gente ainda **prioriza muito só a escolarização** da criança. Muitas vezes, sem levar em consideração a cultura, o contexto que essa criança vivencia. [...] A escola ainda é uma bolha ali, aquele espaço da sociedade, dos portões para dentro, a escola ainda não sai muito desse mundinho que ela vive. (GF5).

Esse grupo de gestoras elogiou a mobilidade proporcionada no contexto dinamarquês, o ir e vir das crianças, a exploração do meio ambiente em contraste com o aprisionamento das crianças em salas de aula, o medo de que se machuquem e também a excessiva valorização da linguagem escrita e matemática em detrimento de outras formas de conhecer e se expressar.

Também por entender que o espaço da escola se resume à sala de aula, que **a única forma de a criança aprender é somente a questão de escrever e contar.** [...] na verdade, **o processo de aquisição do conhecimento, ele não se dá exclusivamente na leitura, na escrita e na matemática.** E os outros aspectos, social, afetivo, emocional, cultural, que muitas vezes é relegado ao segundo plano? (GF5).

A reflexão coloca em questão a disciplinarização e a segmentação do conhecimento em categorias hierárquicas, em que uns aspectos são supervalorizados (a matemática e a linguagem escrita) e outros são subvalorizados (as atividades que promovem aprendizagens sociais e as expressões artísticas, corporais).

Ele não consegue estar dialogando com a leitura como prática social, com matemática como vivência do nosso cotidiano. São como se fossem gavetas bem separadas e **as**

primeiras gavetas são: matemática e linguagem, principalmente escrita. [...] A questão cultural, a expressão artística das crianças sempre fica em segundo plano, como se fosse uma atividade de recreação. Leitura é uma coisa séria, pintura nem tanto. Matemática é uma coisa séria, recorte nem tanto. Expressão corporal nem tanto. Porque eu penso que nesse momento que a criança desenvolve todas essas outras habilidades, ela vai ter muito mais possibilidades de desenvolver de maneira mais competente a leitura, a escrita e a matemática. (GF5).

A herança cultural formal relativa ao ensino da escrita na educação infantil é colocada como determinante dessa forma de se compreender e praticar o letramento no Brasil. Na fala de uma das observadoras, essa “preocupação muito grande com a escrita” é parte da nossa cultura e corre o “perigo de se tornar maior agora com Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”⁴ (GF4), que incide sobre as práticas da educação infantil. Essa herança parece determinar também uma postura diferenciada da professora nas diferentes atividades realizadas, uma posição mais séria e menos lúdica, marginalizando a brincadeira (REBELO; BUSS-SIMÃO; CAVALHEIRO, 2019), quando se envolve na atividade escrita, conforme observa uma das participantes deste grupo focal.

No momento em que ela está contando a história, ela se solta e também passa a ser mais criativa, por isso é que a formação é muito bonita porque o professor está se formando, ela consegue ouvir as crianças. Na hora que ela está fazendo papel de professora para ensinar a letra, não está brincando trazendo a escrita como algo que também é mágico, que é lúdico [...]. Quer dizer, ela não conseguiu acolher com a mesma sensibilidade e propriedade a perspectiva da criança que lá no lúdico ela consegue. (GF4).

Essa herança impõe uma expectativa tão grande com a escrita na educação infantil que também se reflete no ambiente educativo.

[...] na sala tinha calendários, tinha as letras, os números, *mas não aparecia muito visível o trabalho das crianças*”. (GF2).

– Você viu na sala, o alfabeto?

– Tudo tem a ver com a escrita.

– Isso. Estão descontextualizadas, aquelas letras, ali.

– Mas assim, uma vitória é que o alfabeto está na altura das crianças, porque geralmente o alfabeto está lá em cima, em cima da lousa. (GF4).

E na organização do espaço, você vê que no primeiro vídeo, você percebe nas paredes o alfabeto, os números. Já no segundo, você não percebe. Aí o que me chamou a atenção?

– *Não houve nada que ligasse à nossa cultura.* (G3).

A presença de elementos de escrita formatada e estereotipada, notados nas paredes, invisibiliza a expressão das crianças e da cultura infantil (SOUZA; MELLO, 2017).

⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um programa lançado pela presidente Dilma Rousseff, em 2012, para alfabetizar plenamente todas as crianças até a idade de 8 anos.

3. O lugar do letramento na educação infantil

Nos contributos de alguns elementos dos GFs pode-se perceber o enunciar de alguns posicionamentos teóricos, ainda que implícitos, sobre o lugar das práticas de aprendizagem da linguagem escrita na educação infantil. A escrita como uma das estratégias para o conhecimento do mundo movida para a produção de sentidos, e uma escrita convencional não contextualizada, que se nota ser predominante no contexto brasileiro são algumas das perspectivas que emergem.

Um grupo de observadores sugere que na Dinamarca o foco recai sobre o conhecimento do mundo, do outro e da autonomia e que no Brasil a intenção é a produção do aluno: “[...] formar a criança enquanto aluno, [...] o ofício de aluno” (GF2).

Uma cena observada no filme dinamarquês é trazida por dois grupos de observadoras para exemplificar a dimensão social da escrita que não é percebida no contexto do filme brasileiro. As crianças maiores (3 a 6 anos) estão em uma parte da área externa, onde descascam os galhos que servirão de espeto para o pão que será assado na fogueira. Uma pedagoga usa um pirógrafo para marcar os espetos e pergunta a um menino: “O que você quer no seu?” Ele responde: “Augusto”. Em outra cena, a pedagoga diz para uma menina: “Aqui tem a letra A”. Deveria ter mais?

– A gente tá aí, o pessoal já querendo alfabetizar as crianças, ela tá lá [na Dinamarca] junto porque, primeiro, a criança precisa conhecer o mundo, né? Eu lembro daquela frase tão falada do Paulo Freire: primeiro a gente lê o mundo, depois a gente lê a palavra. Não quer dizer que não estava presente lá [na Dinamarca], porque, na hora de gravar: o que é que você quer que eu escreva no espeto?, teve uma criança que disse lá uma palavra: olha tem agora o A e a professora fala alguma coisa da letra que tá escrevendo.

– *Mas aquilo ali não é o objetivo.*

– O objetivo é que a criança conheça o mundo, conheça os outros e desenvolva sua autonomia. (GF2).

– [...] não é que esteja ausente na Dinamarca, aparece alguma referência, tanto as cores, como o dia de semana, números e objetos etc. *Mas não é o foco.*

– É a forma como tratam. Porque você vê que lá [no Brasil] ela trabalhava com o nome, com o modelo do nome, e a proposta era que a criança escrevesse o nome. Ali na Dinamarca a professora dizia assim: o que você quer que eu escreva pra você? O que você quer que eu escreva aqui? Então, quer dizer, ela coloca para a criança o que a criança imagina escrever e colocar. (GF4).

Essas narrativas indicam que as ações envolvidas na atividade escrita no contexto dinamarquês são percebidas como secundárias à atividade de assar o pão na fogueira, enquanto a colocação das letras no caderno para escrever o nome surge como a atividade em foco e não em um contexto social alargado.

Para um grupo de professoras, a prática dinamarquesa é vista como uma abordagem inserida numa prática social mais ampla do que a “cognitiva”.

– Eles não são só focados na questão da aprendizagem como nós fazemos, a questão cognitiva, a questão do aprender a escrever, do aprender a falar, aprender a ler, a escrever.

– Do letramento em si.

– A gente trabalha todo um aspecto, mas *eles focam mais a questão do social, da criança enquanto cidadã.*

– Porque lá também eu percebi que eles vivem muito essa questão da interação entre eles, respeito, cooperação. Enquanto que acredito que aqui **é mais focado nessa questão da alfabetização, foca mais o letramento.** (GF6).

Na discussão de outros modelos possíveis, surge o questionamento da necessidade de letramento das crianças como um foco em si mesmo, um objeto-alvo.

Do que uma criança de 0 a 5 anos precisa? Ela precisa ter autonomia, ela precisa conviver com todo tipo de gente, ela precisa disso para sobreviver, ela não precisa ser letrada nessa idade, ela não precisa conhecer letras e números, isso vai acontecer, simultaneamente, isso vai acontecer, *não precisa ser um foco, você vai ter que aprender, você vai ter que ler, você vai ter que entregar essa criança lendo.* (GF6).

No GF9, as professoras assumem uma perspectiva pedagógica híbrida, por vezes, contraditória, criando uma narrativa sobre a sua própria prática pedagógica com exemplos de como trabalhar com letras e números como professora de crianças bem pequenas.

A gente foca em ensinar os números, as letras. Nós, que somos até 3 anos, nós focamos letra, número, mas também, de uma forma prazerosa, contar uma história e daquela história tirar a letra, tirar o animal que começa com tal letra ou uma canção, uma parlenda, e vai trabalhando assim, focando mais essas coisas. (GF9).

Neste ponto de vista, e apesar das atividades serem contextualizadas por meio de elementos lúdicos, mantém-se a preocupação em explorar elementos de notação gráfica, como a letra e o número, em prol da simples, mas tão importante, fruição estética e literária de uma história.

Um grupo de estudantes de pós-graduação assim sintetiza a abordagem dinamarquesa:

– Prepara a criança para a vida. Não só a preocupação de letrar.

– Na verdade, o que a gente tem culturalmente aqui no Brasil, muito forte, é aquela separação entre vida real e escola. **A escola tem um sentido que não é criar situações da vida real.**

– É preparar para a faculdade, futuramente. (GF3).

Nesse diálogo, há uma qualificação para os dois contextos: “[...] a lógica escolar, predominante no país, centrada nas exigências de aprendizagem, e a lógica da vida, em sua simplicidade e plenitude, mais favorável ao enriquecimento das experiências infantis” (HADDAD, 2020, p. 15).

4. Condições objetivas de uma prática de qualidade

São várias as condições objetivas indicadas como necessárias para uma atuação consistente e consciente da prática da escrita na educação infantil. Isso nos leva a ter que refletir sobre as práticas observadas atendendo às possibilidades e condicionantes que teriam, eventualmente, interferido nelas.

O grupo de gestoras atribui às atividades redutoras de escrita como consequências da ausência de uma formação que forneça um repertório cultural abrangente e de ferramentas para apoiar outras leituras do mundo por parte das crianças.

Eu penso que muitas vezes o professor não está preparado para essa vivência. Porque se eu [...] não sei propor aos meus alunos nenhuma atividade que não seja a escrita no papel. Eu não sei outras formas de escrever, eu não sei outras formas de ler que não seja leitura convencional, de decodificação dos códigos linguísticos. Eu não sei o que é uma leitura de uma obra de arte, eu não sei o que é uma releitura de uma obra de arte, de um texto, de uma música. [...] se eu, enquanto professora, não tenho essa formação, essa preparação para realizar, então, o que é que eu aprendi? O que é que eu posso ofertar para o meu aluno? A escrita convencional, codificação e decodificação, só. Então só posso avaliar o que eu proponho. O que é que proponho? Que você escreva aqui seu nome. Então o que é que eu vou poder avaliar? Se você escreveu certo ou errado. (GF5).

O grupo de especialistas indica estratégias para que a professora possa avançar em seus progressos e oferecer o apoio necessário às crianças nesse processo de aproximação à linguagem escrita usando elementos da psicologia cultural de Vigotski, não apenas para a aprendizagem da criança, mas também da professora.

– A criança mostrou que precisava do modelo, por isso é que ela estava olhando, mas ela [a professora] não aceitou.

– As crianças aprendem copiando a outra. É tudo uma sutileza que implica uma formação, traz a psicologia do desenvolvimento, que traz a experiência da prática e que os professores pegam assim.

– Mas eu acho assim, por exemplo, se existisse ali uma coordenação-pedagógica que observasse a professora naquela situação em que a menina ficou frustrada, aquilo foi um golpe para a menina. A carinha dela.

– Ela ficou triste.

– Para aquela menina, a questão de alfabetização já está sendo um problema, a menina já está angustiada [...]. Se tivesse uma coordenadora pedagógica atenta, depois, em um outro momento, podia retomar com a professora, conversar com ela: “Olha fiquei preocupada com a fulana. Vamos tentar imaginar uma outra situação para ela perder um pouco esse medo da alfabetização”. Porque ela está naquele limiar. Eu acho que é um pouco assim, pensar no Vigotski não só em relação à criança, mas em relação à professora também. Ela conseguiu ir até a um ponto. (GF4).

O apoio à professora no seu desenvolvimento profissional, em pleno exercício, é apontado como uma estratégia adequada e necessária, em especial considerando a problemática do entendimento do que é a emergência da linguagem escrita e como se procede o letramento no Brasil.

– E aí tem alguém que consegue mostrar para ela que dá para ir um pouco mais além, isso que [...] ali, naquele momento, seria necessário. E não é fácil. Como você integra essa questão do letramento num trabalho assim, mais livre, em uma pré-escola, não é uma coisa fácil por todo esse trauma que existe no Brasil, esse fantasma da alfabetização.

– Tem que ser muito cuidadoso. (GF4).

Na voz de uma professora, pode-se ouvir tanto uma denúncia, a eterna pressão por conteúdos fatiados, quanto um testemunho sobre a ausência de orientação política para fazer diferente.

A gente trabalha pressionada por conteúdos, ainda, como se diz, fatiados. Você vai trabalhar número, letra, historinha. [...] **Não é só dizer: Professor você precisa trabalhar diferente. Você tem que dar os meios para se trabalhar diferente.** (GF9).

A exigência da alfabetização é também justificada pela dimensão cultural dos dois países.

Vamos ver a nossa realidade, nós temos crianças que só pegam livro aqui, que só têm acesso a letras e números aqui, em casa não. Em casa vão ver o quê? Um nível de violência grande. Com o que ela vai conviver? Nós temos pouquíssimos pais e mães, famílias que estão interessados realmente na questão, por exemplo, do aprendizado da criança. Então eles [os dinamarqueses] têm uma linha de criação de filhos diferente da nossa. Então hoje o nosso papel aqui, por isso que cobram da gente. Nós estamos aqui hoje para cuidar e educar para desenvolver as competências e habilidades das crianças. Aí a importância de nós, enquanto professores, não negligenciarmos essa fase de desenvolvimento da criança porque cada criança tem sua fase de desenvolvimento, a criança de 2 anos tem a sua, a de 3 tem a sua, a de 4 tem a sua. (GF6).

O contraponto entre os dois contextos também se volta para a expectativa das famílias em relação à criança ser alfabetizada na educação infantil, com menor expectativa na Dinamarca e maior no Brasil.

Acho que nas famílias [na Dinamarca] nem há essa preocupação de saber o que é que eles fizeram [...], porque é uma coisa que acho que vai fluindo tanto que os pais entram, sabem, veem, não é como [...]. *As famílias cobram da educação infantil aqui.* (GF2).

A ausência das condições apontadas para uma ação qualificada, como formação, suporte da coordenação pedagógica, orientação política, convive com elementos de pressão sobre o letramento como a principal linguagem. A fala de uma das professoras do GF6 já citada, “*você vai ter que aprender, você vai ter que ler, você vai ter que entregar essa criança lendo*”, denuncia a força autoritária com que essa ordem deve ser cumprida. O termo “entregar” também nos remete a um objeto, um produto, tal como uma produção fabril. A criança leitora é então a encomenda que deve ser entregue por uma ordem que vem de fora e que precisa ser executada, uma ordem que inibe a autonomia e a capacidade de reflexão crítica dessa categoria profissional.

Considerações finais

Ao discutir o lugar da linguagem escrita na educação infantil a partir da análise das práticas pedagógicas no cotidiano das instituições de educação infantil e as significações dessas práticas por diferentes perfis de profissionais, este artigo vem contribuir para o debate sobre o modo como a linguagem escrita, como instrumento essencial de participação na comunidade, é introduzida na educação das crianças.

A análise das vozes de diversos profissionais que atuam na área da educação infantil permite-nos trazer para a discussão desta temática quatro tipos de considerações.

A primeira foca o tipo de atividade que foi proposta e o modo como foi conduzida pela professora. As vozes dos participantes, plurais e até contraditórias, evidenciam uma atividade descontextualizada do sentido social da escrita, em que a composição do nome surge como um exercício de ordenação de letras e de avaliação da criança em face da sua capacidade de “fazer certo”. Outro elemento em debate é a flexibilidade dada às crianças para escrever “do seu jeito” ante a exigência de escrever certo, nesse caso, ordenar as letras e posicioná-las corretamente no caderno. Quer na prática observada, quer nas falas dos participantes, é manifestada uma certa ambivalência entre esses dois modos de encarar o processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. É de notar que o único

elemento em foco na ordenação das letras do nome é a memória, deixando por explorar, por exemplo, a possibilidade de as crianças recorrerem a estratégias de correspondência grafema-fonema e à sua consciência fonológica para selecionar as letras em sequência.

Um segundo contributo que nos parece importante trazer por via das vozes das participantes é a necessidade de considerar as atividades de letramento em consonância com o contexto socioeducativo. Nesse ponto, a análise da atividade surge relacionada com a organização do ambiente educativo, nomeadamente a organização do espaço e dos materiais. A existência de áreas na sala, a acessibilidade dos materiais e a possibilidade de escolha autônoma por parte das crianças parecem favorecer os princípios da participação e de uma aprendizagem centrada na iniciativa da criança e no seu desejo de aprender e de ler mundos.

Um terceiro contributo da análise apresentada é a evidência de fragilidades conceituais no entendimento do lugar da linguagem escrita na educação infantil. Foi também observado que não basta ter as salas organizadas por áreas. O contraponto com o contexto dinamarquês provocou indicativos de uma hierarquização entre diversos tipos de atividades e experiências, secundarizando a dimensão da ludicidade e a integração da aprendizagem da linguagem escrita em atividades com sentido.

Finalmente, parece-nos pertinente trazer à discussão a evidência de que as práticas pedagógicas que aqui foram observadas não podem ser descontextualizadas de um conjunto de condições objetivas que as condicionam ou poderiam condicionar. Foram várias as condições elencadas pelas participantes. A existência ou não de uma formação inicial de base sólida e uma coordenação pedagógica que faça supervisão pedagógica em contexto são apontadas como necessárias à promoção de práticas mais consistentes. Por outro lado, são referidos alguns elementos de pressão sobre as professoras: por uma aprendizagem fragmentada em disciplinas (fatiada), colocada pelas famílias e colocada pela própria condição cultural do país no qual o nível de letramento é frágil.

Perante tais pressões e com falta de uma formação que forneça repertórios culturais ricos e um sólido conhecimento científico sobre os processos envolvidos na aprendizagem da escrita, as professoras são levadas a fazer o que conhecem, o que é valorizado e o que está ao seu alcance, quer no mercado de materiais didáticos, quer nas instituições infantis ainda marcadas pela organização do ensino fundamental.

Esses contributos vêm chamar a atenção para a necessidade de se aprofundarem diálogos entre académicos de diversas áreas com os da pedagogia da educação infantil, entre a academia e as escolas e entre professoras que refletem sobre a sua prática, para que se encontrem caminhos que levem a uma maior qualidade coerente e integrada da educação infantil, em que a aprendizagem da linguagem escrita premeia um todo pluridimensional.

Referências

ALBUQUERQUE, A.; MARTINS, M. A. Desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar: A importância das atividades de escrita inventada no jardim-de-infância. *Diversidade e Educação: Desafios Atuais*, p. 176-190, 2015.

ALBUQUERQUE, E.; FERREIRA, A. Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre escrita alfabética. *Educação em revista*. v. 36, e159401, 2020. Doi: 10.1590/0102-4698159401.

ALVES MARTINS, M.; MATA, L.; SILVA, C. Conceptualizações sobre linguagem escrita: percursos de investigação. *Análise Psicológica*, n. 32, p. 135-143, 2014.

- ARTUR, A. O grupo de trabalho cooperativo no desenvolvimento da profissionalidade: um projeto em torno da linguagem escrita na educação pré-escolar. *Escola Moderna*, Lisboa, n. 28, p. 3-66, 2006. 5.^a série.
- BATISTA, M. C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 16, p. 15-32, 2022
- BATISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2010.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Undime, Consed, MEC 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.
- FOLQUE, M. A. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, v. 32, n. 3, p. 951-975, set./dez. 2014.
- FREIRE, Renata Teixeira Junqueira; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Sobre letrar ou alfabetizar na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*. v. 1, n. 4, p. 171-186, jul./dez. 2016.
- GALVÃO, A. M. O. Crianças e cultura escrita. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (org.). *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações*. Brasília, DF: MEC-SEB, 2016, p.15-41.
- HADDAD, L. Compreensões de práticas pedagógicas em educação infantil: olhares sobre o ambiente de um centro infantil de idades integradas na Dinamarca. *Educação Unisinos* (on-line), v. 24, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi:10.4013/Edu.2020.241.11>
- HADDAD, L.; MARQUES, C. D. S.; AMORIM, L. H. da S. – Eu acho estranho! – Compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil. *ZERO-A-SEIS*, Florianópolis, v. 22, p. 409-436, 2020.
- HADDAD, L.; JENSEN, J. J. *Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas*. Maceió, Edufal, 2016. Filme digital (30 min), son., color.
- HADDAD, L. *Uma manhã em uma instituição de educação infantil da rede municipal de Maceió*. Maceió: Edufal, 2017. (Filme).
- KALAMPALIKIS, N. Un outil de diagnostic des représentations sociales: le focus group. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 435-467, maio/ago. 2011.
- MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. *Rev. Psicol. Polít.*, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, dez. 2010.
- MORAIS, A. G. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 2, p. 161-173, 2015.
- MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da; NASCIMENTO, G. S. do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250018, 2020.
- NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Leitura e escrita na Educação Infantil: contextos e práticas em diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, SP. V.49, p.100-126, out./dez. 2019.
- REBELO, A. H. M.; BUSS-SIMÃO, M.; CAVALHEIRO, T. F. Apostilamento na educação infantil e os conteúdos regulatórios da infância. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 6, n. 15, p. 204-216, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1467>. Acesso em: 10 maio 2023.
- SANTANA, I. Iniciação e desenvolvimento da escrita: dois percursos. *Escola Moderna*, n. 33, 2009. 5.^a série.

SILVA, I. L. da; MARQUES, L.; MATA, L.; ROSA, M. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016.

SOARES, M. Letramento. *In*: FRADE, I Cristina Alves da Silva *et al.* (org.). *Glossário CEALE*. Termos de alfabetização, leitura e escrita para Educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014.

SOUZA, R. A. M. de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017, p. 199-2015. v. 1.

TOBIN, J.; WU, D. Y. H; DAVIDSON, D. H. *Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos*. São Paulo: Phorte, 2008.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 21/05/2023