

# A LEITURA E A ESCRITA DO NOME PRÓPRIO: UMA ANÁLISE DE SITUAÇÕES VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

READING AND WRITING THE OWN NAME: AN ANALYSIS OF SITUATIONS EXPERIENCED IN  
EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**Fernanda Michelle Pereira Girão**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco  
fernandagirao@recife.ifpe.edu.br

**Ana Carolina Perrusi Brandão**

Universidade Federal de Pernambuco  
ana.brandao@ufpe.br

## RESUMO

O estudo analisou situações de interação entre crianças de 3 a 6 anos e o próprio nome, registradas no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil do Recife e como as docentes avaliavam esses momentos. Partindo de uma abordagem interpretativa (GEERTZ, 1989), identificamos experiências envolvendo a leitura e a escrita dos nomes planejadas pelas professoras e também aquelas engendradas pelas crianças. Constatamos uma descontinuidade do trabalho pedagógico com o nome ao longo da Educação Infantil, embora ele permaneça alvo da curiosidade das crianças até o final dessa etapa. Concluímos que as descobertas em torno do nome próprio podem representar uma boa oportunidade de reflexão sobre as regras e convenções do Sistema de Escrita Alfabética, tal como proposto por Ferreiro (1993, 2007).

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Linguagem escrita. Nome próprio. Sistema de Escrita Alfabética.

## ABSTRACT

The study analyzed situations of interaction between children from 3 to 6 years old and their own names, observed in the daily life of an institution of Early Childhood Education in Recife, and how the teachers evaluated these moments. Based on an interpretative approach (GEERTZ, 1989), we identified experiences involving the reading and writing of names planned by both teachers and those engendered by the children. We found a discontinuity of the pedagogical work with the name throughout Kindergarten, although it remains the target of children's curiosity until the end of this stage. We conclude that the discoveries around the first name may represent a good opportunity to reflect on the rules and conventions of the Alphabetic Writing System, as proposed by Ferreiro (1993, 2007).

**Keywords:** Early Childhood Education. Written language. First name. Alphabetic Writing System.

## INTRODUÇÃO

As descobertas em torno da escrita em suas diferentes dimensões (os usos e funções sociais de diferentes gêneros discursivos, o nome e o traçado das letras, a escrita de palavras, a exploração de nomes que compartilham segmentos sonoros semelhantes, entre outras) têm interessado as crianças, que interagem com esse objeto de forma curiosa, ativa e reativa. Cabe, então, à primeira etapa da educação básica fazer a sua parte na garantia do direito das crianças de ter acesso à linguagem escrita sem desconsiderar o compromisso com a sua formação em uma perspectiva integral, potencializando as diferentes linguagens (oral, corporal, gráfica, musical...) e respeitando a maneira como elas marcam sua impressão e sua expressão no mundo, por meio das interações e da brincadeira (BRASIL, 2009).

Partindo desses princípios entendemos, assim como outros autores (ARAUJO, 2016, 2017; BRANDÃO; ROSA, 2010, 2021; SOARES, 2011, 2020), que a Educação Infantil tem um importante papel na apropriação da cultura do escrito pelas crianças e que esse processo também envolve conhecimentos relacionados ao funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA).

Considerando, portanto, o trabalho pedagógico com o nosso sistema de escrita, entendemos, como sugerido por Ferreiro (1993, 2007) e Teberosky (1993), que a reflexão sobre a sequência de marcas gráficas que compõem o nome das crianças pode assumir um lugar especial no percurso de construção conceitual que elas precisam trilhar para se apropriarem desse objeto da nossa cultura. Assim, se inicialmente, “descobrir uma extensão de sua própria identidade através da escrita” (FERREIRO, 1993, p. 46) é motivo de satisfação, mais adiante essa descoberta pode gerar conflitos cognitivos fundamentais para que avancem no seu processo de compreensão sobre o funcionamento do SEA. Em outras palavras, para as crianças não basta experimentar o prazer de reconhecer seus nomes por escrito. Elas também querem desvendar “por que devem ser essas letras e não outras, e por que devem estar nessa ordem e não em outra. A análise das partes da escrita do nome coloca-se então em outro nível, onde é preciso reestruturar as informações anteriores.” (FERREIRO, 1993, p. 46).

Nessa perspectiva, alguns autores têm discutido (BRANDÃO; GIRÃO, 2021, MAGALHÃES, 2022) sobre as diversas possibilidades de ler, de escrever e de refletir sobre o nome próprio em situações significativas que podem ser vivenciadas na Educação Infantil. Neste artigo, também nos propomos a refletir sobre esse tema com base em observações extraídas de uma pesquisa maior (GIRÃO, 2022), que buscou, entre outros objetivos, mapear diferentes ações pedagógicas voltadas para a aprendizagem da linguagem escrita em duas turmas (Grupos 3 e 5<sup>1</sup>) de uma instituição de Educação Infantil de rede pública da cidade do Recife.

## O CONHECIMENTO DO NOME PRÓPRIO COMO DIREITO E REFERÊNCIA NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS

Numa sociedade grafocêntrica como a nossa, as crianças, desde cedo, interagem com a escrita e buscam compreender suas finalidades e modos de funcionamento nas relações sociais que estabelecem dentro e fora da escola. Entretanto, é preciso considerar que, também nessa sociedade, o acesso a essa linguagem e a participação em práticas sociais mediadas

---

1 Na rede municipal do Recife, as crianças da Educação Infantil são agrupadas em turmas denominadas Berçário, Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3, Grupo 4 e Grupo 5, conforme a sua faixa etária. Isso quer dizer que no início do ano letivo as crianças de cada grupo devem estar com, pelo menos, 4 meses, 1 ano, 2 anos, 3 anos, 4 anos e 5 anos completos, respectivamente.

por ela acontecem de maneira desigual. Ou seja, algumas crianças têm menos oportunidades do que outras de vivenciar práticas de leitura e escrita que propiciem uma reflexão sobre esse artefato da cultura, expandindo, assim, suas concepções sobre o que é ler e escrever e como se faz para ler e escrever. Nesse sentido, reforçamos o papel fundamental da Educação Infantil na organização de um ambiente propulsor do engajamento das crianças em situações de uso significativo da linguagem escrita, ampliando ao mesmo tempo, seus conhecimentos sobre o sistema alfabético.

Ao examinar documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), em particular os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos para os “bebês”, as “crianças bem pequenas” e as “crianças pequenas”, nos cinco campos de experiências, chama a nossa atenção a presença de apenas um objetivo relacionado ao nome próprio, sendo este voltado para os bebês, a saber: “reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive” (BRASIL, 2018, p. 49).

Entretanto, embora a BNCC não faça menção alguma sobre a escrita do nome próprio, nem mesmo para as crianças de 4 e 5 anos, a pesquisa de Brandão e Leal (2013) constatou que propostas curriculares voltadas para o segmento da Educação Infantil de diferentes capitais do país já incluíam o reconhecimento e a escrita do nome próprio entre os objetivos centrais do trabalho com a linguagem escrita. Dos nove documentos oficiais<sup>2</sup> analisados na pesquisa, publicados entre os anos de 2004 e 2010, apenas um deles não deu destaque para esse aspecto.

Tal tendência parece se manter em propostas curriculares mais recentes de estados e municípios. No Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), por exemplo, que segue a organização estrutural da BNCC, observamos no que se refere ao nome próprio, a indicação de alguns objetivos no campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Assim, é sugerido que “crianças bem pequenas” (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) já participem de situações que lhes permitam “reconhecer a escrita do seu primeiro nome, grafado em letra maiúscula de imprensa (letra bastão), em situações significativas” sendo também recomendado que se promova o interesse das crianças “pela escrita de outras palavras significativas, além do seu próprio nome” (PERNAMBUCO, 2019, p. 92-93). Para as “crianças pequenas” (4 anos a 5 anos e 11 meses), o documento sugere uma ampliação do trabalho com os nomes próprios no mesmo campo de experiências, apontando mais três objetivos que mencionam a escrita dessa palavra. Assim, o documento propõe que as crianças dos anos finais da Educação Infantil aprendam a “escrever seu nome (escrita espontânea ou convencional) utilizando letras bastão” e a “reconhecer semelhanças e diferenças entre o seu nome e o de seus colegas, quanto à grafia e aos segmentos sonoros” (PERNAMBUCO, 2019, p. 99). Por fim, indica-se ainda que elas possam

levantar hipóteses sobre gêneros textuais (receita, convite, bilhete, *listas com os nomes das crianças*, entre outros) veiculados em portadores conhecidos (livro de receitas, jornais, revistas entre outros) recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. (PERNAMBUCO, 2019, p. 97, grifo nosso).

---

2 A pesquisa analisou as seguintes propostas curriculares: Macapá (2007), Rio Branco (2004), Recife (2005), Natal (2008), Campo Grande (2008), Belo Horizonte (2009), Rio de Janeiro (2010), São Paulo (2007) e Curitiba (2006), sendo este o único documento que não fez referência ao trabalho com o nome próprio.

Em síntese, podemos dizer que o trabalho com o nome no documento orientador de Pernambuco é ressaltado tanto nas práticas cujo foco é a apropriação do SEA, tal como fica implícito nos dois primeiros objetivos apresentados para as crianças de 4 e 5 anos, quanto na esfera das práticas de letramento no caso do último objetivo indicado na citação acima.

O documento da Política de Ensino do Recife, publicado em 2021, apresenta igualmente algumas diferenças em relação à orientação nacional, exposta na BNCC (BRASIL, 2017), na medida em que prevê alguns objetivos direcionados ao nome próprio escrito. Assim, no campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação* são mencionados três objetivos com a recomendação de que sejam aprofundados ao longo de toda a etapa da Educação Infantil. São eles; “reconhecer imagens de si, e dos demais do seu grupo, fazendo relação com o nome de cada um” a partir do Berçário; “reconhecer a escrita do próprio nome e o dos colegas” a partir do terceiro bimestre do Grupo 2; e “identificar as letras e reconhecer a escrita do próprio nome nos diferentes contextos” a partir do quarto bimestre desse mesmo grupo infantil (RECIFE, 2021a, p.53-54). A Política de Ensino do Recife indica, ainda, algumas “sugestões de vivências” para orientar a prática docente no trabalho com os campos de experiência. Uma dessas orientações refere-se a práticas “que possibilitem o conhecimento dos nomes das crianças, através de cantigas de rodas, chamadinha, fichas, bingo, entre outros” (RECIFE, 2021, p. 54).

No próximo item, discutiremos, algumas pesquisas que contribuem para a refletir sobre o trabalho docente em torno do nome das crianças.

## **O NOME ESCRITO E A ESCRITA DO NOME NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS EVIDÊNCIAS**

A pesquisa de Silva e Brandão (2019) analisou a mediação de duas professoras durante a prática da “chamadinha” com o apoio de fichas contendo os nomes das crianças escritos. Cada docente conduziu três momentos de chamada com crianças com idade entre 4 e 5 anos de duas instituições educativas, sendo uma da rede municipal (sala A) e outra da rede privada (sala B), ambas localizadas em Recife. As autoras constataram que a chamada é uma prática atraente para os pequenos, sendo identificadas diferentes formas de conduzi-la, como discutiremos mais adiante.

Utilizando gravações em áudio e em vídeo, bem como, registros em diário de campo, as pesquisadoras transcreveram e analisaram as seis atividades, verificando que as duas professoras realizavam a “chamadinha” regularmente em roda com seus grupos de crianças no início do dia. Os nomes eram escritos em letra bastão nos cartões utilizados pelas duas docentes. Porém, na sala da professora A esses cartões registravam apenas o primeiro nome, enquanto na sala da professora B estavam registrados os nomes completos das crianças.

De acordo com Silva e Brandão (2019), as duas professoras buscaram diferenciar suas estratégias de condução da “chamadinha”, porém, segundo as autoras, foi observada uma diferença crucial nessa mediação junto as crianças. Enquanto na sala da professora B, a proposta ficou limitada às crianças encontrarem seus nomes nos cartões, algo que todas elas já conseguiam fazer com muita facilidade, a professora da sala A, conduzia uma “conversa sobre os nomes”, lançando desafios que estimulavam uma reflexão sobre a escrita, “aproveitando o potencial que essa atividade oferece para a aprendizagem de alguns princípios do sistema alfabético” (SILVA; BRANDÃO, 2029, p. 8). Assim,

era claro o interesse da professora da sala A de fazer conexões entre os comentários das crianças, informando os nomes das letras, chamando atenção para a posição das letras nos nomes, se no início ou final da palavra, bem como a sequência de letras dentro do nome, entre outros comentários que estimulavam os pequenos a refletir e expressar os seus conhecimentos (SILVA; BRANDÃO, 2019, p. 9).

As pesquisadoras questionam ainda o uso do nome completo das crianças nos cartões utilizados na sala B, já que nesse registro, torna-se mais difícil dirigir a atenção e a reflexão do grupo para o primeiro nome. Ainda segundo Silva e Brandão (2019), o estudo evidencia o interesse das crianças pelo seu nome e dos colegas. Por fim, as autoras concluem que nem sempre a atividade da chamadinha se constitui em um momento de ampliação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita, pois, isso depende, em grande parte, das formas de mediar as interações do grupo, garantindo-se ou não a condução de diálogos reflexivos.

Partindo da discussão sobre o direito das crianças de conhecer seus nomes próprios, Gomes et al. (2017) desenvolveram um estudo exploratório na rede municipal de Fortaleza discutindo sobre a avaliação *na* e *da* Educação Infantil. Com esse objetivo, buscou-se conhecer as percepções de professoras acerca do acompanhamento das aprendizagens envolvendo o nome próprio nas turmas dessa etapa da escolarização. Para isso, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) implantou um registro sistemático da construção desse conhecimento pelas crianças de modo que, no ano de 2015, foram avaliadas as escritas dos nomes de um total de 10.661 crianças e no ano de 2016, foram acompanhados os registros dos nomes próprios de 11.075 crianças. Tais registros foram categorizados em cinco tipos: *escritas iniciais*, *escrita utilizando algumas letras do nome*, *escrita do pré-nome*, *nome completo parcial* e *nome completo*.

A fim de que elas pudessem expressar suas percepções sobre o acompanhamento processual da escrita das crianças, as pesquisadoras realizaram entrevistas semiestruturadas com oito professoras que representavam todos os agrupamentos da Educação Infantil<sup>3</sup> (do Infantil I ao Infantil V). Os resultados desse estudo indicaram que, de modo geral, as docentes entrevistadas enfatizavam a importância do acompanhamento da aprendizagem e algumas ressaltaram a questão identitária vinculada à aprendizagem do próprio nome. Outras, porém, mencionaram apenas o aspecto gráfico numa “concepção da escrita do nome como resultado de uma mera cópia e de um treinamento desvinculado de sua função social” (GOMES, et al., 2017, p. 160). Portanto, os dados desse estudo sinalizam que embora as professoras valorizem a aprendizagem do nome das crianças como um trabalho importante a ser encaminhado na Educação Infantil, não parece haver clareza do percurso conceitual trilhado pela criança e dos conhecimentos sobre a função e o funcionamento da escrita nesse processo.

Ao desenvolver um estudo com o objetivo de analisar como as crianças vivenciaram o processo de transição de uma instituição de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) identificaram a presença dos nomes das crianças em diferentes suportes textuais presentes na sala (folhas avulsas, cadernos, paredes, portas dos armários e quadro de giz), dado que evidencia a circulação dessa palavra e o contato frequente das crianças com esse registro no ambiente da instituição educativa criado pela professora. As pesquisadoras também mapearam eventos de interação com a linguagem escrita conduzidos pelas crianças, verificando que os nomes próprios ocupavam um lugar de centralidade em alguns desses momentos, mobilizando grande interesse das crianças pela escrita e fomentando a interação entre as elas num processo de partilha de diferentes conhecimentos.

3 Embora o registro instrumental fosse voltado apenas para as turmas do Infantil V, todos os grupos participaram dessa fase do estudo visto que, segundo Gomes et al. (2017), a orientação da SME é a de que a aprendizagem do nome próprio deve se estender ao longo de toda a Educação Infantil com experiências específicas para cada faixa etária.

Os três estudos discutidos nessa seção evidenciam que os nomes das crianças, registrados por escrito, circulam em diferentes contextos no cotidiano da Educação Infantil, seja nas situações propostas pelas professoras ou nas práticas engendradas pelas crianças na interação com seus pares. Observou-se, ainda, que essa palavra é foco da sua atenção e curiosidade e que a mediação docente pode potencializar as descobertas de certas convenções do SEA, por exemplo: escrevemos com letras, as letras têm formatos fixos e não podem ser inventadas, a ordem das letras no interior do nome não pode ser modificada, uma letra pode se repetir dentro de uma palavra, entre outras. A seguir, apresentaremos as escolhas teórico-metodológicas que orientaram o presente estudo.

## ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nesta pesquisa, assumimos o desafio de fazer pesquisa *com* as crianças e as professoras, reconhecendo, nas nossas análises, a centralidade das ações e falas dos sujeitos, situados em um contexto único, em uma realidade concreta e singular e a complexidade que envolve essa opção metodológica. Nessa direção, buscamos nos fundamentos da etnografia aportes para observar

de maneira sistemática, intensiva e detalhada, como as pessoas se comportam e como as interações são socialmente organizadas no contexto – quais são as normas sociais, os valores culturais e as expectativas interacionais dos indivíduos (REES; MELLO, 2011, p. 32).

A adoção da perspectiva etnográfica, dentre tantas outras abordagens, oferece, ao nosso ver, elementos que ampliam o olhar e a postura do sujeito pesquisador criando maiores possibilidades de compreensão dos fenômenos aqui investigados. O *lócus* da nossa pesquisa é o ambiente da escola, emoldurado por um conjunto de relações, construções e mecanismos que constituem um contexto particular, vivo, mutável. A análise dos dados se baseou em uma abordagem interpretativa, que, compreende uma *descrição densa*, tendo como principal tarefa a ser enfrentada *ler* (no sentido de interpretar) uma multiplicidade de estruturas complexas que se encontram emaranhadas e se apresentam de forma estranha e irregular, como camadas sobrepostas e amarradas umas às outras (GEERTZ, 1989, p. 21).

Com base nos princípios da etnografia e nos objetivos deste estudo, acompanhamos o caso de uma instituição de Educação Infantil pública da rede municipal do Recife através da observação participante. Optamos por observar os Grupos 3 (3 anos a 3 anos e 11 meses) e 5 (5 anos a 5 anos e 11 meses) tendo em vista que a investigação incluindo crianças maiores e menores poderia contribuir para uma reflexão mais ampla sobre o nosso objeto de pesquisa. Para essa decisão, consideramos ainda a escassez de referências teóricas que exploram a tema da linguagem escrita com crianças de 3 anos, o que dificulta a construção/consolidação de práticas mais conectadas com as necessidades das crianças mais novas.

Os sujeitos deste estudo foram, então, as crianças dos dois grupos mencionados e suas respectivas professoras. A professora do Grupo 3, aqui chamada de Amanda, era pedagoga, tinha 29 anos de idade e 5 anos de experiência com docência, sempre na Educação Infantil. Já a professora do Grupo 5, aqui identificada como Roberta, também era pedagoga, especialista em Educação Infantil, tinha 50 anos de idade e 23 anos de docência, sendo 10 deles na Educação Infantil e 5 no 1º ano do ciclo de alfabetização. Vale registrar que na entrevista, Roberta enfatizou o seu compromisso e entusiasmo com a experiência como professora alfabetizadora, vivenciada nos anos mais recentes de sua carreira, antes de retornar ao Grupo 5.

Para o registro etnográfico foram utilizados: diário de campo, fotografias e gravações em áudio e em vídeo. As observações aconteceram durante quatro meses do segundo semestre letivo do ano de 2019 (de agosto a novembro), alternando-se os meses entre os grupos (agosto e outubro no Grupo 5 e setembro e novembro no Grupo 3), totalizando 32 jornadas observadas no grupo das crianças maiores e 22 jornadas acompanhando as crianças menores. Uma das pesquisadoras (a primeira autora deste artigo) permanecia com os grupos do momento em que as crianças entravam na escola até a hora da saída, no turno da tarde.

Além da observação participante, conduzimos entrevistas individuais semiestruturadas com as duas professoras e realizamos duas rodas de conversa com a presença das duas pesquisadoras e das duas professoras, conjuntamente. As entrevistas foram audiogravadas e as rodas de conversa foram videogravadas. Esse material foi, posteriormente, transcrito e analisado.

As docentes participantes do estudo foram indicadas por gestoras da rede municipal do Recife por desenvolverem um trabalho contemplando experiências envolvendo a linguagem escrita com as crianças. Durante a etapa de aproximação com o campo, houve uma conversa inicial entre as pesquisadoras e as docentes e, na ocasião, elas foram informadas de que se tratava de um estudo sobre “práticas de leitura e escrita”, sem maiores especificações. Durante essa conversa inicial, as pesquisadoras também apresentaram os procedimentos metodológicos da pesquisa, visto que a adesão à proposta era um dos critérios para a escolha das docentes participantes.

## **EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO A ESCRITA DO NOME DAS CRIANÇAS PROPOSTAS PELA PROFESSORA DO GRUPO 3**

O Grupo 3 era composto por 20 crianças, porém a frequência diária era em torno de 15. Além da professora Amanda, havia duas educadoras de apoio que atuavam junto a três crianças diagnosticadas com TEA e mais uma estagiária que auxiliava a professora com o grupo de modo geral.

Nesse grupo, foram registrados três tipos de propostas que proporcionavam uma experiência de aprendizagem dos nomes das crianças: a *chamada com cartões*, a *escrita dos nomes com apoio desses cartões* e a *formação dos nomes com alfabeto móvel*.

A *chamada com os nomes das crianças*, escritos em cartões, era realizada diariamente, sempre no início da tarde com o grupo sentado no chão em roda. Essa atividade foi realizada em 21 dias das 22 jornadas observadas nesse grupo. Embora fosse uma prática diária, a professora lançou mão de diversas estratégias de mediação ao longo dos dois meses de observação. A chamada nesse grupo teve uma duração média de, aproximadamente, sete minutos. Nesse pequeno intervalo de tempo, a professora encorajava as crianças a reconhecerem a escrita dos seus nomes e dos nomes dos colegas. No início do período de observação, além dos nomes escritos nas fichas, havia fotos das crianças. Conforme salientamos em Brandão e Girão (2021), considerando as aprendizagens voltadas para o SEA, o objetivo nesse momento inicial, é que as crianças entendam que o seu nome, dito por ela e outras pessoas, pode ser registrado por escrito, utilizando-se marcas específicas que são chamadas de letras. Assim, nessa fase, a foto ou um desenho da criança no cartão é um apoio importante para que a ela possa encontrar o seu nome entre os nomes dos colegas e memorizar a sua forma gráfica.

Durante a chamadinha, a professora Amanda interagia com as crianças de modo que elas percebessem que cada nome tinha uma forma diferente. Por exemplo, ela chamava atenção para a letra inicial e cobria a parte do cartão onde estava a foto, desafiando as crianças a “adivinharem” de quem era aquele nome. No mês de novembro, percebendo o avanço do grupo, a professora lançou um desafio:

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

Bel: Eduarda!

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

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

Professora: Isso! É o nome de Natália!

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

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

Lara: Alana!

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

Crianças: Não.

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

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

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

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

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

Eduarda: É.

Professora: I-sabel e Í-sis [frisando o som inicial dos dois nomes]. [...].

(Transcrição de vídeo, Grupo 3, novembro de 2019).

Durante as chamadas que aconteceram depois da retirada da foto das fichas, a professora ajudava as crianças que ainda não conseguiam reconhecer a escrita do seu nome. Uma das estratégias utilizadas pela docente nesses casos era reduzir a quantidade de fichas apresentadas a essas crianças para que elas descobrissem o seu nome dentro de um universo menor de possibilidades. Assim, espalhava as fichas no chão em blocos de três e pedia para as crianças procurarem o seu nome, sinalizando em qual bloco ele deveria estar. Vale notar que a professora não fazia o tipo de reflexão que vimos acima com todos os nomes que mostrava, certamente, para não cansar o grupo. Dessa forma, a atividade atraía as crianças, constituindo-se em um momento constante na rotina, rápido e intenso do ponto de vista do fluxo de interações.

Amanda mostrou-se entusiasmada no trabalho com a chamada e era notável sua intencionalidade ao chamar a atenção para os aspectos gráficos dos nomes. Ao final dos dois meses de observação, na roda de conversa com as pesquisadoras, a professora avaliou positivamente esse espaço que construiu com o grupo para a reflexão sobre os nomes próprios. Vejamos o que diz a professora:

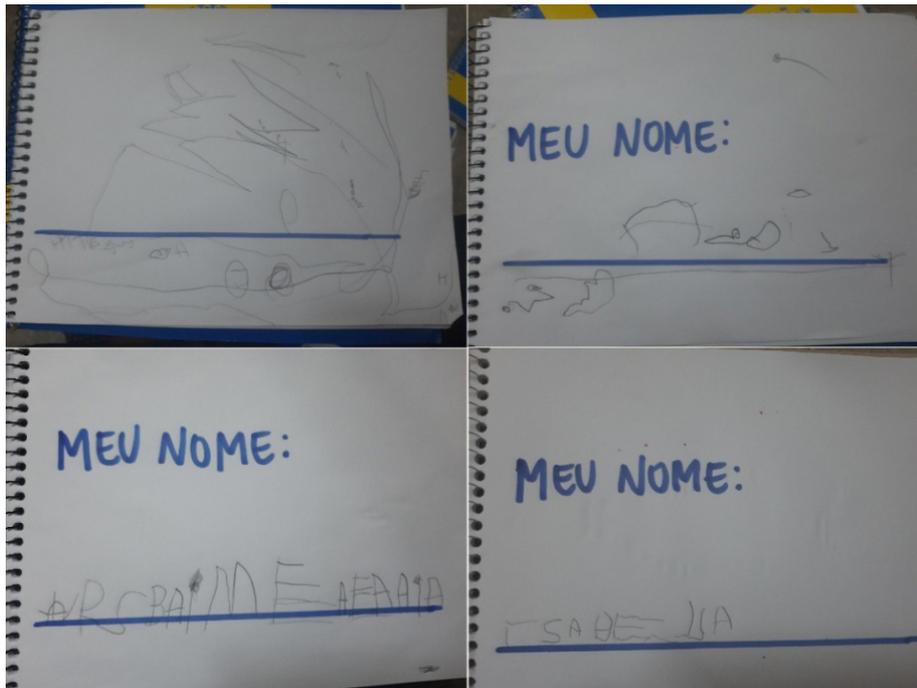
[...] a chamada eu fiz todo dia. Só que eu fazia de uma forma diferente. Depois de um tempo, eu comecei a tampar a foto com a mão [referindo-se à foto das crianças nas fichas dos nomes] e eu percebi que eles já identificavam sem a foto. Aí a minha ideia era fazer com que eles começassem a perceber isso também e propus o desafio de cortar a foto e deixar só o nome. Então, eu fui cortando na frente deles e teve até um dia que eu fiz a brincadeira deles não pegarem o nome deles, mas o nome de outro colega. E eles conseguiram e se divertiram. Com os que não identificavam ainda, eu perguntava se queriam uma dica e aí ia ajudando. (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

Amanda também ressalta que a prática recorrente da chamada contribuiu significativamente para a familiarização do grupo com as letras, auxiliando a participação das crianças em outras experiências envolvendo registros escritos. Apontamos ainda a sua disponibilidade em ajustar sua mediação durante os momentos da chamada, tendo como principais aspectos balizadores a receptividade das crianças, os conhecimentos construídos por elas e aqueles que elas poderiam construir com a sua ajuda. Assim, Amanda observava atentamente o grupo e ia desenvolvendo esquemas de mediação a fim de favorecer as aprendizagens das crianças por meio das interações com elas e entre elas. Os estudos de Martins (2014) e Albuquerque e Martins (2020) mostram que oferecer esses suportes e ir, progressivamente, retirando-os, como fez Amanda a ao longo do semestre, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia das crianças pequenas no domínio da linguagem escrita.

**A escrita do nome no caderno de desenho** com o apoio dos cartões da chamada foi outra atividade observada. Segundo Amanda, essa proposta era importante para poder acompanhar o pensamento das crianças sobre como se escreve.

Ao observar os cadernos, vimos que algumas crianças utilizavam todo o espaço da folha com rabiscos, outras faziam bolinhas, tracinhos, marcas que já se aproximavam da forma das letras com linhas retas e curvas e outras até escreviam certas letras na sua forma convencional (ver Fotografia 1). Ainda que essa proposta revele o interesse da professora em acompanhar o processo de apropriação das crianças da linguagem escrita de forma atenta e cuidadosa, questionamos o sentido de reproduzir o nome próprio num caderno sem uma finalidade clara para as crianças, sobretudo nessa faixa etária.

Fotografia 1- Registros da escrita dos nomes próprios no Grupo 3



Fonte: As autoras (2019)

Entendemos que escrever de próprio punho nessa fase pode ser uma situação não apenas para que as crianças pequenas revelem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita, mas também como experiência propulsora da expressividade e da inventividade. Muitas brincadeiras de faz de conta podem envolver a escrita (fazer listas de compras, escrever receitas médicas, fazer anotações em agenda...) principalmente se houver um ambiente que convide para esse tipo de proposta. Quando as crianças têm papel e lápis à sua disposição, outras situações também podem surgir por iniciativa da professora ou criadas pelas próprias crianças como escrever bilhetes, cartas, cartões de aniversário e escrever os nomes próprios em produções artísticas.

Em outro momento, a professora Amanda também propôs que as crianças *explorassem o alfabeto móvel e formassem seus nomes utilizando esse recurso*. Para isso organizou as crianças em pequenos grupos, entregou os cartões utilizados na chamada e, em seguida, distribuiu letras móveis coloridas em material plástico para a turma. A docente e as educadoras de apoio acompanhavam os pequenos grupos, que se mostravam atentos e muito interessados na proposta. Quando conseguiam encontrar uma letra do seu nome ou do nome dos colegas, algumas crianças se expressavam dizendo: “essa é de Júnior!”. Outras também colocavam a letra móvel em cima da ficha para conferir se o traçado era igual ao da letra escrita no cartão, como mostra a Fotografia 2. Outras formavam o nome rapidamente. Algumas, porém, não conseguiam encontrar todas as letras ou encontravam, mas não percebiam que havia uma ordem a ser seguida, acomodando as letras do seu nome numa sequência aleatória.

Amanda interagiu com as crianças individualmente, fazendo as intervenções necessárias. Por exemplo: para algumas crianças, ela disponibilizou apenas as letras do nome, excluindo as demais letras do alfabeto, com o objetivo de facilitar sua identificação. Ela também apontava a diferença entre letras com o traçado parecido, por exemplo, quando um pequeno utilizou o V de cabeça para baixo no lugar do A e quando uma criança usou o G no lugar do C. Depois do nome formado, Amanda também chamava a atenção para o tamanho, a quantidade de letras e se havia letras repetidas. As crianças que concluíam, iam brincar com massa de modelar ou buscavam um livro de literatura.

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

Fotografia 2- Crianças do Grupo 3 formando os seus nomes com o alfabeto móvel



Fonte: As autoras (2019)

Vejamos o que disse a professora, na roda de conversa, sobre a sua prática:

Professora Amanda: Na primeira vez que eu fiz essa atividade eu separei as letras de cada nome. Dessa vez eu deixei misturado para eles procurarem. Aí ficou um pouquinho mais difícil pra eles, né? Mas eu achei que foi muito legal porque eu fui de um por um pra montar junto com eles. Vamos encontrar essa letra? Aí ficou mais claro pra eles e eu percebi a felicidade deles quando conseguiam completar. E também a gente contou as letras pra eles perceberem que o nome deles é formado por várias letras e a gente pode ver o nome que tem mais letras e o que tem menos... quando eu sentei com eles eu tive essa possibilidade de fazer essa observação. Eu tinha pedido pra eles pegarem a ficha do nome no mural de chamada e aqueles que iam pegando primeiro eu ia ajudando a montar o nome enquanto os outros ainda estavam na brincadeira de tentar encontrar o nome lá no mural. (Transcrição da 2ª roda de conversa com as professoras, dezembro de 2019).

Mais uma vez destacamos o grau de intencionalidade da professora ao relatar a sua proposta. Amanda percebe claramente o seu papel como mediadora em uma situação na qual boa parte das crianças não consegue realizar o desafio de formar o próprio nome sozinhas, mas pode conseguir com a sua ajuda. Ela mostra que acompanha os movimentos das crianças na sala (tentando descobrir a ficha com o nome no mural, tentando montar o nome, brincando de massinha ou esperando a sua ajuda). O relato da professora também revela seu cuidado de lançar desafios progressivos para que a atividade não se torne cansativa. Nessa perspectiva, o sentido de uma experiência com a escrita, para Amanda, está inteiramente atrelado ao prazer das crianças em participarem dela.

## EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO A ESCRITA DO NOME DAS CRIANÇAS PROPOSTAS PELA PROFESSORA DO GRUPO 5

O Grupo 5 era constituído por 25 crianças, porém a frequência diária ficava em torno de 18 crianças. Diferentemente da professora do Grupo 3, a docente do Grupo 5 não tinha apoio de outras educadoras em sala e durante a maior parte do tempo, as crianças ficavam apenas com ela.

A professora do Grupo 5 também propôs a *chamada com cartões*. Nessa turma, porém, a chamada foi vivenciada em poucos momentos e numa abordagem diferente daquela observada no Grupo 3. Diariamente, a professora Roberta realizava uma chamada rápida em um mural que ficava afixado na sala, ao lado do quadro. Ela chamava os nomes das crianças e marcava ao lado aquelas que estavam presentes. Somente em três dias (das 32 jornadas observadas) registramos momentos em que a docente chamou a atenção para a escrita do nome das crianças.

Vale notar ainda que nos cartões estavam escritos os nomes completos das crianças, o que não ajudava na identificação do primeiro nome, tanto pela quantidade de informações visuais, como pelo tamanho da fonte (a letra precisava ser pequena para caber o nome e sobrenome na ficha). A esse respeito, por exemplo, registramos um episódio em que Shaiane não conseguia reconhecer o seu nome, pois dizia que as letras D e A (presentes em seu sobrenome registrado na ficha) “não eram do seu nome”. Assim, mesmo diante das dicas fornecidas pela educadora e até quando ela finalmente aponta o nome de Shaiane no cartão, a criança insiste na sua posição inicial e não reconhece seu nome. Tal episódio reforça, o que foi dito por Silva e Brandão (2019) a respeito do registro do nome completo das crianças nos cartões de chamada.

Apesar dessa dificuldade imposta pelo material de apoio, foram registrados episódios interessantes durante a chamada. Por exemplo, houve um dia em que a professora Roberta realizou uma mediação mais individualizada, ajustando as suas intervenções a cada criança e tentando encorajá-las, como mostra o fragmento do diário de campo, reproduzido seguir:

Durante a chamada, percebo que algumas crianças interagem entre si, mostrando umas às outras as fichas com seus nomes e “competindo” para ver quem tinha o nome maior. Edson geralmente costuma apresentar insegurança nas atividades que envolvem leitura e escrita. Nesses momentos, já observei que ele recorre constantemente à professora, dizendo que não sabe fazer, principalmente durante as atividades com lápis e papel. Quando a professora mostra a ficha com o seu nome, Edson grita alto: “é o meu!”. Roberta o chama para entregar a sua ficha e o encoraja a dizer as letras do seu nome. Confiante, Edson vai dizendo o nome das letras, apontando com o dedo uma por uma. Quando ele termina, a professora comemora e ressalta como ele é esperto. Edson sorri e mostra o seu nome escrito na ficha aos demais amigos, dizendo: “tá vendo como ele é grandão!”. (Diário de campo, Grupo 5, agosto de 2019).

Foram registradas, ainda, intervenções em que a professora Roberta fazia uma pergunta que consideramos muito importante: “como você sabe que esse é o seu nome?”. Essa é uma questão fundamental para acessar os conhecimentos que as crianças já construíram sobre a escrita dos seus nomes e sobre os princípios do sistema alfabético de maneira geral. No entanto, esse tipo de chamada rica em interações e em questões que suscitavam a reflexão das crianças sobre a escrita dos nomes próprios foram raras no Grupo 5. Consideramos, ao contrário, que uma prática mais frequente (o que não quer dizer diária) e com intervenções focadas no primeiro nome das crianças, escrito em letra maiúscula de imprensa, pode favorecer situações significativas de aprendizagens compartilhadas sobre a escrita.

Outra prática envolvendo os nomes das crianças foi a reprodução do cabeçalho nas fichas de atividades. As crianças reagiam com expressões evidentes de cansaço durante esse registro que além do nome completo dos pequenos, precisava incluir a data, nome da escola, nome da professora e turma. Era realmente grande o esforço para coordenar ações como pegar no lápis, deslizar pelo papel, prestar atenção nos formatos e na sequência das letras, observar a direção e o sentido da escrita, durante um tempo significativo. A cópia de tantas informações tendo como destinatária a própria professora, tornava a atividade ainda mais sem sentido. Considerando o tempo de experiência de Roberta nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levantamos a hipótese de que ela pode ter importado a prática do cabeçalho para sua turma do Grupo 5, sem uma reflexão sobre o sentido dessa proposta para as crianças da Educação Infantil, aliás para as crianças dos dois segmentos.

Durante as rodas de conversa, quando a professora comentou sobre suas práticas de leitura e escrita, as situações envolvendo o nome das crianças não foram mencionadas. Uma hipótese é que isso tenha ocorrido com base na concepção de que esse trabalho já não seria mais tão relevante no final da Educação Infantil já que a essa altura a maioria das crianças já sabiam escrever seu nome de cor e, possivelmente, também não se interessariam mais por esse registro. Os episódios discutidos a seguir indicam, entretanto, que as descobertas e as experiências em torno dessa palavra continuam despertando o interesse das crianças maiores.

## **EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO A ESCRITA DO NOME PRÓPRIO INICIADAS PELAS CRIANÇAS**

Além das situações discutidas até aqui, planejadas e conduzidas pelas docentes, registramos algumas experiências nas quais as crianças se envolveram em práticas de leitura e escrita dos seus nomes independentemente da ação das educadoras. Por exemplo, as crianças do Grupo 3 se mostraram muito curiosas em relação ao diário de campo da pesquisadora, gerando episódios de diálogo e de produção escrita. Em alguns desses momentos, as crianças também demonstraram o interesse pelo registro dos seus nomes. Vejamos alguns fragmentos retirados do diário de campo.

### **Episódio 1**

Durante o acolhimento, no início da tarde, Tuane: [aproxima-se de mim e observa os movimentos da minha mão segurando a caneta e escrevendo no diário]. Eu já sei escrever o meu nome [fazendo a letra T com os dois dedos indicadores, sendo um na posição horizontal em cima do outro, posicionado na vertical].

Beliza: [ouve a conversa e se aproxima] Eu também sei fazer as letras.

Pesquisadora: É? Você quer um papel?

Beliza: [pega o papel e a minha caneta e faz a letra inicial do seu nome no meio de alguns rabiscos. Depois, ela tenta copiar as letras de alguns cartazes afixados na sala].

Alana: [também é atraída pela conversa e se aproxima] eu também quero escrever!

**Episódio 2**

Enquanto o grupo se organiza para a saída, Elsa diz: Tia, eu queria escrever!

Pesquisadora: [oferece uma folha de papel e uma caneta].

Elsa: [fica concentrada rabiscando no papel].

Pesquisadora: Estás escrevendo o quê?

Elsa: A minha letra e a dos meus amigos (ver Fotografia 3).

**Episódio 3**

Beliza: [aproxima-se junto com Isadora] e diz; a gente pode escrever hoje?

Pesquisadora: [oferece uma folha de papel e caneta].

Isadora: [produz marcas semelhantes às letras I, N, A e S e entrega o papel a Beliza (ver Fotografia 4)].

Beliza: [faz uma marca semelhante à letra B, que é a inicial do seu nome]. Eu escrevi o meu nome [diz entregando-me o papel].

[Tuane, Beliza e Alana se revezam com a caneta fazendo rabiscos no papel].

**Episódio 4**

Elsa: Tu deixa eu escrever no teu caderno?

Pesquisadora: Você quer uma folha?

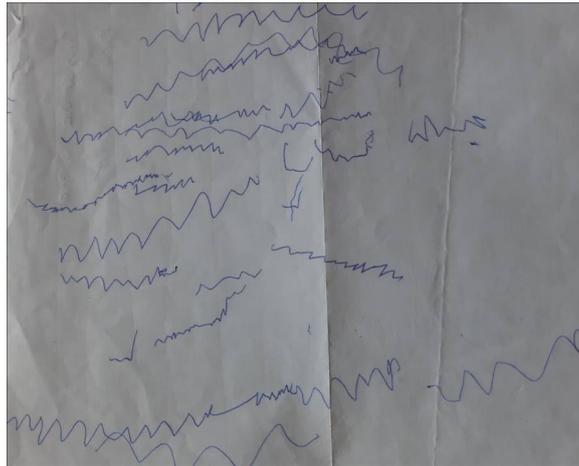
Elsa: Quero.

Pesquisadora: [oferece um pedaço de papel que tem na sua pasta e uma caneta].

Elsa: [afasta-se, vai para a sua mesa, senta-se na cadeira e fica um tempo concentrada escrevendo. Ela preenche todo o papel com rabiscos (ver Fotografia 5) e mostra aos colegas que estão do seu lado]. Olha! Eu fiz a sua letra! Essa é a sua letra, João Vitor. [Apontando para o papel e depois mostra sua produção à professora].

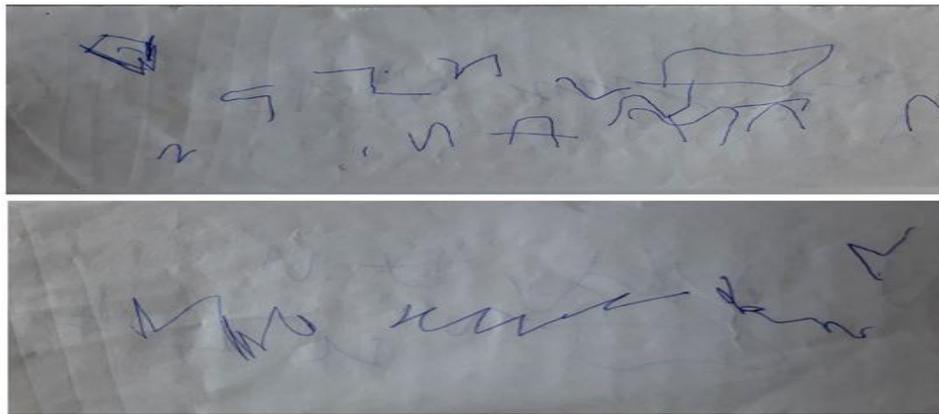
Como vemos nas imagens a seguir, as crianças do Grupo 3 estão em uma fase inicial do processo de conceitualização sobre a escrita, utilizando desenhos, garatujas, rabiscos e algumas letras do seu nome em suas escritas espontâneas. No episódio 1, Tuane diz que já sabe escrever o seu nome, fazendo a letra T com os dedos, como se, para ela, a letra inicial correspondesse ao seu nome. Beliza parece ter essa mesma hipótese no episódio 3, quando escreve uma marca parecida com a letra B e afirma que escreveu o seu nome (ver seta indicando na Fotografia 3). Nesse episódio, Beliza compartilhou o papel e a caneta com Isadora e, entre rabiscos e garatujas, as duas explicitaram que estavam escrevendo seus nomes. Isadora, no entanto, foi além da letra inicial e registrou marcas bem próximas ao traçado convencional de outras letras que compõem o seu nome (S, I e A).

Fotografia 3- Escritas espontâneas produzidas por Elsa, do Grupo 3, no dia 19/11/2019 – episódio 2



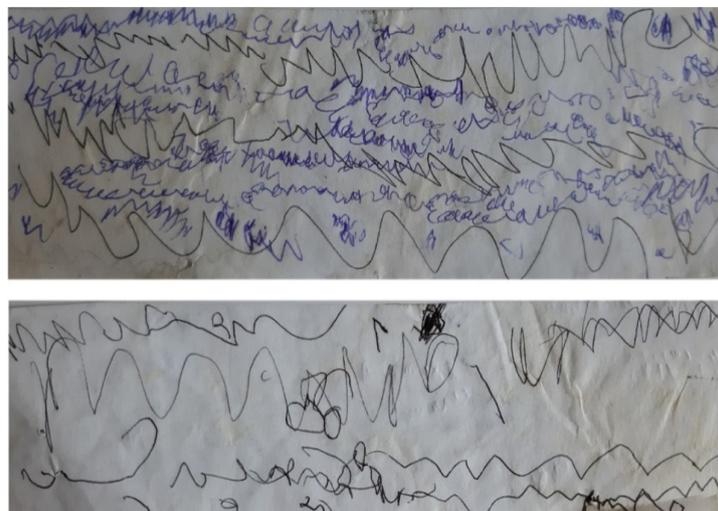
Fonte: As autoras (2019)

Fotografia 4- Escritas espontâneas (frente e verso do papel) produzidas por Beliza e Isadora, do Grupo 3, no dia 12/11/2019 – episódio 3



Fonte: As autoras (2019)

Fotografia 5- Escrita espontânea produzida por Elsa do Grupo 3 no dia 06/11/2019 – episódio 4



Fonte: As autoras (2019)

Os episódios mencionados acima evidenciam que ao experimentarem a escrita livremente, as crianças do Grupo 3 mencionaram que estavam escrevendo seus nomes, os nomes dos colegas ou a letra inicial. Vemos, portanto, que o nome próprio e as letras que o constituem são objetos de interesse das crianças. Embora esse interesse remeta à prática da professora Amanda, é perceptível a satisfação das crianças em ver seu nome escrito e em poder aprender as letras do próprio nome e de outros nomes significativos. Esses episódios apontam, ainda, que crianças bem pequenas, usando a expressão da BNCC (BRASIL 2018), se interessam pela linguagem escrita em suas diferentes facetas. Ou seja, não apenas *os textos*, nas rodas de leitura ou em outras situações significativas, mobilizam experiências de interação que podem ter significado para elas. As *letras*, principalmente aquelas do seu nome ou de pessoas próximas, também chamam sua atenção.

Além dos episódios relatados a partir do diário de campo da pesquisadora, como os exemplificados acima, foram identificadas algumas situações em que as crianças exploraram, por iniciativa própria e sem intervenção das docentes, registros escritos presentes no próprio ambiente da sala.

Um desses momentos ocorreu, enquanto Tuane do Grupo 3 esperava pelo início de uma atividade. Nesse intervalo, ela vai até o quadro de chamada, procura a ficha com o seu nome e, ao encontrá-la, retira do quadro, observa seu nome por um tempo e depois começa a dizer o nome de cada letra que vê, passando o dedo sobre elas, uma por uma.

Outro registro de exploração dos nomes próprios, dessa vez com o Grupo 5, ocorreu quando a professora Roberta solicitou a ajuda de Alice para distribuir as fichas com os nomes entre seus colegas, a fim de que eles pudessem escrevê-lo numa atividade. Vejamos o relato desse episódio:

Durante a entrega das fichas com os nomes, a professora pede a ajuda de Alice, que já está em uma hipótese mais avançada sobre a escrita. Alice, por sua vez, chama Paloma para ajudá-la na tarefa de distribuir as fichas entre os colegas. Gabriel se aproxima das duas e também se interessa em integrar o grupo da distribuição. Os três iniciam, então, uma brincadeira para ver quem consegue ler o nome que está na ficha. Quando um deles consegue, os três vibram juntos e se revezam na entrega das fichas às demais crianças. (Diário de campo, Grupo 5, outubro de 2019).

Fotografia 6- Alice, Paloma e Gabriel, do Grupo 5, brincando de descobrir os nomes dos colegas



Fonte: A autora (2019)

Apesar de ter se originado de uma solicitação da professora, direcionada a Alice, as crianças se organizaram em torno do desafio de entregar as fichas aos colegas, compartilhando a tarefa e definindo papéis. Dessa forma, a situação relatada transformou-se em uma nova experiência construída pelas crianças.

Por fim, foram registrados momentos em que linguagem escrita foi inserida nas brincadeiras de faz de conta. No Grupo 5, por exemplo, enquanto as crianças estavam envolvidas em uma brincadeira de escola durante o recreio, começam a disputar um caderno que Calina, uma das crianças da turma, havia levado de casa. Em um certo momento, Elaine consegue o caderno. Vejamos o que foi registrado no diário de campo a partir desse ponto:

[...] Elaine escreve seu nome no caderno e me mostra. Em seguida, faz desenhos, bastante concentrada. Parece muito interessada no caderno de Calina. Elias fica um tempo esperando Elaine passar a vez de usar o caderno para ele. Depois, de um tempo, ele desiste de esperar e vai brincar com outras crianças. Mas, rapidamente Alexia e Rafael (este último, assim como Elias, é da outra turma) se aproximam de Elaine, solicitando o caderno e a caneta. Eles argumentam que o caderno não é dela e que Calina deixou que eles brincassem também. Elaine pede para eles esperarem só mais um pouco, enquanto ela escreve novamente o seu nome. Quando conclui, ela diz, acertadamente, que trocou uma letra: **em vez de fazer esse aqui ó** [mostrando a letra E], **eu fiz esse** [mostrando a letra L]. Em seguida, ela destaca a folha onde havia escrito os seus dois primeiros nomes e devolve o caderno a Calina. Elaine olha para mim e diz que vai mostrar aquele papel à sua mãe. Pergunto:

-Tu acha que ela vai gostar?

Elaine balança a cabeça afirmativamente e eu lanço outra pergunta:

-Ela já sabe que tu sabe escrever teu nome?

-Ela ainda não sabe que eu sei escrever sem a ficha. Já sei! Vou colocar na minha bolsa e quando ela abrir, ela vai ver! Nesse momento, ela vai até a sala para guardar o papel na bolsa e a brincadeira de escola já se dispersou.

(Diário de campo, Grupo 5, outubro de 2019).

No episódio relatado acima, podemos observar como as possibilidades de uso do caderno (seja através do desenho ou da escrita) alimentou o enredo da brincadeira e esta também deu sentido ao ato de escrever no caderno, uma vez que o uso desse suporte se faz presente e frequente no ambiente escolar. Aos poucos, a brincadeira inicial de escola foi se reconfigurando e se constituiu numa disputa pelo caderno. O breve diálogo com Elaine sobre o seu nome, grafado por ela, reforça a dimensão afetiva e identitária do nome próprio para as crianças a que nos referimos anteriormente. Talvez por atender a uma expectativa criada pelas famílias ou pela escola, esse e outros eventos interativos já relatados aqui mostram como saber escrever o próprio nome é algo valorizado pelas crianças e como elas gostam de comunicar essa conquista aos seus pares e aos adultos.

Outro episódio semelhante teve como elemento central uma agenda levada por Flor. Vejamos o registro feito no diário de campo da pesquisa.

Hoje, no recreio, presenciei mais uma cena em que as crianças incorporaram a linguagem escrita às suas brincadeiras. Violeta e Flor brincam de escrever em uma agenda e um lápis marca texto que pertenciam a Flor. Bia se aproxima, mas se queixa do fato de que as duas colegas não lhe permitem participar da brincadeira. Violeta argumenta que “nessa brincadeira tem só duas pessoas” e Bia se afasta. Violeta e Flor continuam brincando:

- Vou escrever meu nome no seu caderno para você não se perder. Diz Flor.

- Tá certo, mamãe. Responde Violeta.

Flor escreve o seu nome na agenda e a fecha cuidadosamente, acomodando o lápis marca texto ao lado e diz:

- Tchau, filha! Despedindo-se e se afastando.

- Tchau, mamãe! Responde Violeta.

(Diário de campo, Grupo 5, outubro de 2019).

Nesse episódio, podemos observar, mais uma vez, um embricamento entre as culturas de pares e a cultura escrita. A “mãe” precisa deixar a “filha” em um determinado local e diz que vai escrever o seu nome “no caderno” para evitar que a filha se perca. Assim, um movimento interpretativo em direção aos usos e ao funcionamento da linguagem escrita parece nortear as interações das crianças com esse artefato nas atividades por elas organizadas. Portanto, na perspectiva das crianças, os processos de apropriação da escrita são entrecruzados, necessariamente, pela possibilidade de experienciá-la, de construir sentidos sobre essa linguagem, ampliando e compartilhando repertórios de referências sobre seus usos e seu funcionamento nas relações sociais.

Fotografia 7- Flor, do Grupo 5, escrevendo o seu nome na agenda durante brincadeira de “mãe e filha”



Fonte: As autoras (2019)

Vale destacar que os dados do presente estudo convergem com os resultados da pesquisa de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) com crianças no último ano da Educação Infantil, na qual também são relatados eventos em que as crianças quiseram escrever seus nomes no diário de campo da pesquisadora, compararam a escrita de seus nomes com a dos colegas e se empenharam em registrar seus nomes no quadro de giz durante brincadeiras livres. Portanto, ao vivenciarem o cotidiano escolar, as crianças se envolveram em atividades compartilhadas com os pares, reproduzindo criativamente (CORSARO, 2009) práticas sociais envolvendo a escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dois grupos de crianças participantes deste estudo foram observadas práticas de leitura e escrita dos nomes próprios, sendo algumas delas propostas pelas professoras e outras vivenciadas por iniciativa das crianças. Em relação à atuação docente, observou-se um investimento maior da professora do Grupo 3, que conduziu um trabalho com nomes de forma frequente, reflexiva e com mediações diversificadas e ajustadas aos conhecimentos das crianças. A professora do Grupo 5, por outro lado, realizou poucos momentos de chamada com cartões em uma perspectiva mais reflexiva e solicitou a cópia do nome completo das crianças em cabeçalhos de atividades, uma prática que se mostrou cansativa e sem sentido para as crianças.

A descontinuidade do trabalho pedagógico com os nomes das crianças ao longo da Educação Infantil apontou a importância de ampliar as possibilidades de experiências envolvendo o nome próprio, tanto a partir de situações conduzidas pelas professoras, como é o caso da chamada, como em situações em que as crianças exploram seus nomes de modo mais livre. O estudo indica que o nome próprio já é alvo de curiosidade das crianças do Grupo 3 e continua sendo foco do interesse delas no Grupo 5. Observou-se, por exemplo, que as crianças maiores reproduzem criativamente práticas sociais letradas nas brincadeiras de faz de conta atribuindo ao nome próprio um lugar importante na produção da cultura de pares (CORSARO, 2009).

Por fim, considerando o valor dos nossos nomes do ponto de vista identitário e social, não surpreende ver que as crianças tenham desejo de aprender a registrá-lo por escrito e de entender como funciona esse registro. Ressaltamos, portanto, a importância de um olhar mais atento à aprendizagem do nome próprio ao longo de toda a Educação Infantil, já que esta pode ser a chave para inaugurar as descobertas sobre o “segredo” da representação das palavras escritas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A.; MARTINS, M. A. Invented spelling activities in kindergarten: the role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, v. 29, n. 1, p. 96-113, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>.

ARAUJO, L. C. de. Brincar com a linguagem: Educação Infantil “rima” com alfabetização?. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/ferna/Downloads/Dialnet-BrincarComALinguagem-6202931.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ARAUJO, L. C. de. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. *Revista Contemporânea de Educação*. V. 12, n 24, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRANDÃO, A. C. P.; GIRÃO, F. M. P. “Olha o meu nome! - a chamadinha e outras possibilidades para ler e escrever os nomes das crianças. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de quatro a cinco anos*: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, p. 63-85, 2021.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.) *Ler e escrever na Educação Infantil*: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de quatro a cinco anos*: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica. 2021.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Propostas curriculares para a Educação Infantil: orientações para a alfabetização e o letramento das crianças. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2013. p. 137-159.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em 08 abr. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; ALMEIDA, A. M. (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 1, p. 31-50.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 55-66.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.

GIRÃO, F. M. P. *Leitura e escrita na Educação Infantil: sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada*. 2022. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

GOMES, M. R. V. C. S. et al. Acompanhamento para a aprendizagem do nome próprio na Educação Infantil: uma estratégia de avaliação na rede municipal de Fortaleza. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 7, 2017, Fortaleza. *Anais[...]*. Fortaleza, 2017.

PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco: Educação Infantil*. Secretaria de Educação e Esportes. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%203.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MAGALHÃES, L. M. *Oficina de alfabetização: materiais, jogos e atividades*. Curitiba: Appris, 2022.

MARTINS, M. A. Escritas inventadas. In: VASCONCELOS, A.; BOTELHO, F.; PINTO, J.; DUARTE, J. (Eds.). *Entre a teoria os dados e o conhecimento II: Olhares para uma realidade*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 2014. E-book. p. 15-25. Disponível em: [https://www.si.ips.pt/ese\\_si/web\\_gessi\\_docs.download\\_file?p\\_name=F685337461/2\\_ebook\\_final\\_novembro.pdf](https://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F685337461/2_ebook_final_novembro.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

NEVES, V. F. A.; GOUVEA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008>.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica em sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL (UFRGS)*. Porto Alegre, n. 42. Jun. 2011. p. 30-50. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.26003>.

SILVA, P. M. R. da; BRANDÃO, A. C. P. A chamada dos nomes das crianças na Educação Infantil: o que faz a professora? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 4, 2019, Belo Horizonte. *Anais[...]*. Belo Horizonte, 2019.

SOARES, M. B. Aprendizagem lúdica [Entrevista cedida a Rubem Barros]. *Revista Educação*, São Paulo: Segmento, nov. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/11/01/aprendizagem-ludica/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SOARES, M. B. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

RECIFE. *Política de ensino da rede municipal do Recife: Educação Infantil*. Secretaria de Educação. Recife: A Secretaria, 2021. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/Educacao%20Infantil%20-%20Pol%C3%ADtica%20de%20Ensino%20RMER%202021.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica em sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL (UFRGS)*. Porto Alegre, n. 42. Jun. 2011. p. 30-50. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.26003>.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. Editora da UNICAMP. 1993.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 29/05/2023