

# A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU DIREITO DE PENSAR SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

THE EARLY EDUCATION CHILD AND THEIR RIGHT TO THINK ABOUT WRITTEN LANGUAGE

**Selma Costa Pena**

Universidade Federal do Pará  
selmacpena@gmail.com

**Heloísa Helena Oliveira de Azevedo**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
hhazevedo79@gmail.com

**Douglas Almeida de Oliveira**

Universidade Federal do Pará  
biadouglas41@gmail.com

## RESUMO

O artigo discute a necessidade de ações sistemáticas que assegurem as especificidades do trabalho pedagógico direcionado à linguagem escrita com crianças da educação infantil. Resulta de trabalho desenvolvido com narrativas de futuros professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Toma como parâmetro teórico, estudos de autores que discutem a linguagem escrita numa perspectiva dialógico-discursiva e a narrativa como dispositivo investigativo. Os resultados indicam que as narrativas possibilitaram discussões sobre modelos de leitura e de leitor construídos ao longo dos anos, a compreensão de algumas polarizações acerca da temática a exemplo da “velha”, mas não resolvida, discussão sobre alfabetizar ou não na educação infantil.

**Palavras-chave:** Formação docente inicial. Narrativas. Linguagem escrita. Educação infantil.

## ABSTRACT

The article discusses the need for systematic actions that ensure the specificities of pedagogical work directed to written language with children in kindergarten. It results from work developed with narratives from future teachers of the Pedagogy course at the Federal University of Pará. It takes as a theoretical parameter, studies of authors who discuss written language in a dialogical-discursive perspective and narrative as an investigative device. The results indicate that the narratives enabled discussions about reading and reader models built over the years, the understanding of some polarization about the theme, such as the “old”, but unresolved discussion about literacy or not in early childhood education.

**Keywords:** Initial teacher education. Narratives. Written language. childhood education

## Introdução

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA tem como foco principal a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, coordenação e gestão escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos conforme prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (Resolução 1/2006 – CNE).

A disciplina Linguagem Oral e escrita na educação infantil, integra o currículo do curso e é ofertada semestralmente aos estudantes do quinto período letivo, com carga horária total de 68 horas-aula. Sob responsabilidade da Faculdade de Educação, tem caráter obrigatório, com natureza teórico-prática e objetiva discutir questões referentes a essas duas modalidades da linguagem na educação infantil. Vale ressaltar que essa é uma disciplina que ocorre concomitantemente com o Estágio supervisionado com crianças de 4/5 anos, oportunidade excelente para “colocar na roda” a discussão acerca da linguagem escrita nas turmas de educação infantil e para conhecermos como esta vem sendo concebida pelos estudantes e desenvolvida pelos professores das escolas.

Este artigo apresenta parte dos resultados de pesquisa realizada pelo Grupo de Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia (LEIAA), da Universidade Federal do Pará que teve como objetivo recolocar a discussão do ensino-aprendizagem da linguagem escrita na educação infantil na formação inicial do Pedagogo, tomando por base narrativas de estudantes vinculados à disciplina Linguagem oral e escrita na educação infantil.

Na investigação, identificamos e analisamos concepções e práticas de leitura e escrita declaradas pelos estudantes em suas narrativas que, por vezes, poderão reverberar naquilo que intencionam trabalhar quando estiverem em sala de aula nas turmas de educação infantil. São imagens de leitura/escrita construídas em diferentes espaços e com diferentes sujeitos, que desde muito cedo vão prescrevendo e consolidando modelos desse trabalho na escola. Isso se justifica nas palavras de Linhares quando diz que

[...] à medida que vamos vivendo nossas experiências, desde as mais remotas – aquelas que marcaram a gênese de nossas vidas – somos expostos, permanentemente, às convivências que nos impregnam de traços delineadores desse figurino, ao qual, metaforicamente, nos reportamos (LINHARES, 2006, p.3).

Talvez, isso justifique também o estranhamento dos estudantes em quererem discutir sobre leitura e escrita vinculadas à educação infantil, devido terem “[...] em comum uma concepção de criança como um vir a ser, algo inacabado que precisava ser moldado e preparado para o amanhã, desconsiderando-se o momento presente da criança” (AZEVEDO, 2013, p. 65). Noutras palavras, porque ainda pensam nas crianças pequenas como seres “incompletos”, “imatuross”; como alguém que no futuro será um ser humano, um cidadão e que, portanto, deverá “crescer” para, então, ser submetido de forma intencional ao trabalho com a linguagem escrita. Pensam também na linguagem escrita como conhecimento que se adquire apenas mecanicamente e via memorização/repetição em determinado período da infância. Identificar e analisar as concepções dos futuros professores acerca da linguagem escrita e de sua apropriação por parte da criança na educação infantil são, portanto, elementos fundamentais e balizadores da organização do trabalho pedagógico para essa etapa educativa. Acreditamos, assim, que trabalhar com narrativas possibilitando aos estudantes fazerem incursões em suas formas de aprendizagem da leitura e da escrita possa favorecer outros modos de transformar a si mesmos e a própria realidade da escola nessa temática.

Participaram da pesquisa estudantes do quinto período letivo da disciplina Linguagem oral e escrita na educação infantil do turno da manhã. Suas narrativas escritas compuseram o *corpus* de análise do trabalho e funcionaram como dispositivo formativo e investigativo, nos permitindo o acompanhamento das reflexões de cada aluno acerca do trabalho com a linguagem escrita para as crianças pequenas, subsidiando fortemente a organização dessa temática nas discussões na formação inicial.

Desse modo, consideramos imperativo dar visibilidade à articulação entre teoria e prática presentes nas discussões em sala de aula. Acreditamos que essa articulação contribuirá para que os estudantes, futuros professores, e nós pesquisadores/professores possamos compreender o que tem fundamentado a prática de ensino de professores nas instituições de educação infantil no que se refere ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita, o que faz desse um estudo relevante por fortalecer “um campo de estudos que situa o professor como um sujeito que (também) aprende a partir de incursões em seus processos de aprendizagem, narrando sobre seus percursos” (PENA; OLIVEIRA, 2021, p.03). Além disso, consideramos relevante, também, possibilitar “a construção de um conhecimento de áreas disciplinares que relacione narrativas docentes e práticas educativas” (PENA; OLIVEIRA, 2021, p 03), atentando às possíveis implicações que possam advir para o campo de estudos de formação dos professores da educação infantil.

## PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Buscamos aproximações teóricas na concepção de linguagem numa perspectiva **dialógico-discursiva** em que as crianças são vistas como sujeitos históricos e culturais, que vão aos poucos adquirindo conhecimentos relevantes sobre para que os textos servem, a função que lhes cabe, do que eles costumam tratar e como são escritos. Nessa perspectiva considera-se relevante a interação realizada entre os sujeitos nas diferentes situações de comunicação.

Considerando então que as crianças participam de diversas situações em que a escrita se faz presente e necessária, de forma contextualizada, que observam adultos escrevendo, lendo, grifando o que leem, reescrevendo seus textos, precisamos pensar em formas de organização do trabalho pedagógico que, respeitando as especificidades das infâncias, possibilite à criança o contato com os textos a partir da leitura, comentários, comparações e escrita da professora, enfim, precisamos envolver a criança na cultura letrada, trabalhando com literatura sem perder de vista a imaginação, a ludicidade, as interações pessoais, enfim, as atividades significativas que garantem o direito de ser criança (BAPTISTA, 2010).

Por tais motivos, partimos do princípio, que a linguagem escrita é uma prática histórica e cultural, que as crianças por estarem em uma sociedade letrada e em contato com diferentes sujeitos, em diversificadas atividades permeadas pela escrita, conhecem seu valor e seus diferentes propósitos. Isso significa “ [...] reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo” (CORSINO *et al* 2016, p.19) e que isso ocorre desde muito cedo, necessitando de trabalho organizado e sistematizado nas instituições de educação infantil. Por certo isso implica também em (re) pensar a formação do futuro professor de educação infantil e seu posicionamento em relação ao planejamento do trabalho com a linguagem escrita na escola.

Ao pensar na docência e na figura do professor, é possível pensar que a forma como este concebe a ação educativa interfere nas suas decisões quanto ao trabalho com leitura/escrita. A ideia desenvolvida com estudantes universitários que serão em breve docentes da educação infantil, foi a de pensar a linguagem escrita como uma aprendizagem que vai se ampliando à medida que se

coloca a criança em situações de práticas da leitura e de escrita pelo resto de sua trajetória escolar. Não é, portanto, uma aprendizagem que tem uma etapa, uma série, um ciclo, um tempo certo e único para acontecer, mas é um *continuum* que se renova e se refaz a cada ciclo da vida escolar. Seria então importante conhecer como o futuro professor está construindo o seu conhecimento acerca da linguagem escrita a partir do trabalho sistematizado com diferentes gêneros textuais, utilizados como ferramentas que possibilitam o acesso, a compreensão de cada conteúdo estudado.

Para tanto, optamos como porta de entrada para a formação com os futuros professores o trabalho com narrativas biográficas sobre a trajetória escolar da leitura e da escrita, atentando as suas características de investigação e formação, a exemplo do que nos expõe Moraes:

A narrativa tem sido utilizada na pesquisa qualitativa como um instrumento de coleta de dados, com o mérito de ser considerada, também, como um trabalho formativo, porque pode permitir a organização das experiências humanas: ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito/oral - também reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, com isso, acaba fazendo uma autoanálise que lhe pode criar novas bases de compreensão de sua própria prática (MORAES, 2000, p. 42).

Nesse aspecto a narrativa escrita dos estudantes, se configura como metodologia de investigação e como dispositivo formativo, já que é produzida para atender a um determinado objetivo de ensino e de pesquisa e instaura situações dialógicas em sala “[...] na medida em que os casos podem ser contados, analisados e os diferentes aspectos discutidos [...]” (GALVÃO, 2005, p.331), permitindo-nos acesso às experiências e aos significados que os estudantes dão a elas e também às avaliações que fazem delas.

Com tal característica, a narrativa de uma experiência pessoal pode fazer emergir diferentes aspectos formativos dos acontecimentos “[...] porque o narrador não pode evitar ser levado a explicar como compreende essa trajetória e quais os referenciais de interpretação que lhe permitiram perceber, analisar e compreender o momento de transformação que relata” (GALVÃO, 2005, p.332). E foi exatamente o que aconteceu quando, reunidos em pequenos grupos para ler suas narrativas, os estudantes perceberam ecos de suas histórias nas histórias dos colegas e conseguiram esboçar suas compreensões/explicações sobre os acontecimentos.

Desde o início do trabalho, buscamos estabelecer com as estudantes relações de confiança que nos possibilitariam acessar os significados por eles compartilhados por meio de seus escritos. Nesse sentido, construímos as etapas, considerando os seguintes aspectos: 1) criar uma situação favorável para que os estudantes apresentassem aquilo que tinham a dizer a respeito das condições em que suas leituras e escritas foram produzidas; 2) possibilitar espaço de diálogo entre todos (estudantes, pesquisador/professor da disciplina), 3) provocar os estudantes a novas buscas sobre o tema, a elaborações de planejamentos, com boas intervenções pedagógicas que favorecessem suas atuações nas escolas de educação infantil, em especial quando de sua atuação no Estágio supervisionado.

Participaram da pesquisa 25 estudantes do turno da manhã, na faixa-etária entre vinte e vinte e quatro anos. Como critério, os estudantes deveriam estar cursando a metade do curso de Pedagogia, com disciplina que discutisse linguagem escrita como tema do programa e que estivessem fazendo a disciplina de Estágio supervisionado na Educação infantil. Desses vinte e cinco alunos somente doze<sup>1</sup> conseguiram expressar em suas narrativas, memórias do início da escolarização; alguns confundiram-se entre a educação infantil e o início do ensino fundamental e outros já iniciaram sua escolarização no hoje chamado primeiro ano, centrando suas narrativas nesse segmento.

1 Os estudantes participantes são aqui identificados pela letra “E”.

A construção dos dados foi realizada em três encontros, todos utilizados nas análises e discussões que fizemos neste texto. O primeiro objetivou a aproximação entre os estudantes e a professora pesquisadora, bem como a apresentação e discussão da proposta de ensino e pesquisa. Discutimos sobre o papel e a importância das narrativas como dispositivo formativo e investigativo, sobre a formação inicial para professores que atuarão na educação infantil, etc. No segundo encontro, seguimos algumas das etapas apontadas por Josso (2004) na construção da narrativa: a) *preparação individual*, momento em os estudantes listaram e selecionaram experiências com a linguagem escrita, seus desafios, limites, as pessoas que participaram dos momentos lembrados; b) *narrativa escrita* e a c) *análise da narrativa produzida por outro participante*, a fim de que os estudantes percebessem e sistematizassem semelhanças e diferenças existentes entre o seu percurso e o do seu colega.

Para a escrita propriamente dita, entregamos folhas de papel pautadas com a seguinte orientação: “Prezados, este espaço é reservado para que você conte sobre suas experiências de leitura e de escrita, desde a sua infância até os dias de hoje. Tente lembrar sobre seu ingresso na instituição de educação infantil, no centro comunitário; o que liam e escreviam nesses espaços, lembrar do professor, de quais atividades de leitura e escrita participavam, etc. Alguns estudantes tiveram dificuldades para iniciar porque, segundo eles, teriam que voltar muito no tempo e não recordavam. Outros estavam afoitos para dar início.

O terceiro encontro foi dividido em dois momentos: no primeiro, propusemos que se reunissem em pequenos grupos para ler as narrativas e buscar pontos de encontros ou não nas mesmas; foi o que denominamos de “Um percurso individual feito de cruzamentos de histórias”. Nesse espaço os estudantes puderam perceber que “A realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos” (GALVÃO, 2005, p. 332). Esse primeiro momento engendrava o segundo, no qual o pesquisador propunha que os estudantes construíssem sínteses, sistematizando os pontos de encontro, os que eram destoantes, as percepções acerca do que seja ler e escrever, os conteúdos que emergiam das diferentes vozes que circulavam e se cruzavam nas narrativas, mas também registrar suas impressões pessoais desses acontecimentos e percepções, suas dúvidas e questionamentos em torno das questões que se apresentavam e que tinham relações com os objetivos da disciplina Linguagem Oral e escrita na educação infantil.

Algumas inquietações dos grupos: perceber que algumas rotinas (fazer cópias, treinar categorização gráfica das letras, etc.) que apareciam nas narrativas ainda eram presenciadas no decorrer do Estágio supervisionado. Por que será que isso ocorre ainda hoje? Pode-se ou não alfabetizar na educação infantil? Como ensinar leitura e escrita para crianças que não sabem ler e escrever? Por que todas as narrativas, com raríssimas exceções, falavam da escola e da professora como algo muito ruim, como algo penoso? Foi então que uma aluna fez a pergunta que deixou todos muito intrigados: “Imaginem que em alguns anos nossos alunos estejam aqui, fazendo um trabalho desses... como cada um de nós gostaria de ser lembrado por eles?” A discussão sobre a importância da ação-reflexão-ação para o aprimoramento da prática docente ganhou destaque nesse contexto. Esse compartilhamento das narrativas individuais originou uma grande narrativa coletiva, com recordações-referências entrecruzadas em percursos muitas vezes similares envolvendo os mesmos contextos temporais e situacionais, a exemplo da proximidade da idade em que ingressaram nas escolas públicas, a precariedade da escola para crianças pequenas, as concepções de leitura/escrita; os materiais de leitura (ou a falta deles) utilizados pela escola, a rigidez no trabalho com a linguagem escrita, dentre outros. A narrativa serviu, portanto, como um “gatilho” para a conversa e para as escolhas/acréscimos dos textos teóricos que iríamos usar no programa na disciplina.

As anotações resultantes desse momento foram feitas logo após encerrada a aula do dia e permitiram observar o envolvimento dos grupos no assunto em pauta e se constituíram em elementos de análise para a compreensão dos significados das narrativas discutidas pelos grupos. Ganham relevância: a articulação entre memórias biográficas com as práticas da linguagem escrita desenvolvidas nas escolas quando estavam no Estágio. Trouxeram para discussão também a formação inicial dos professores de educação infantil porque, segundo eles, em suas épocas de início da escolarização possivelmente os professores não tivessem curso superior, inclusive alguns eram leigos. O que mudou? Ou seja, em meio a essas discussões, os estudantes iam tecendo tópicos para o desenvolvimento da disciplina.

Concluídas as etapas tínhamos para análise um *corpus* constituído por 12 narrativas escritas<sup>2</sup>. Acordado que seriam nomeados pela letra E de estudante nos excertos, os textos foram lidos, relidos e analisados, considerando como referência as experiências dos estudantes com a linguagem escrita, especialmente na educação infantil.

Para proceder à análise selecionamos recortes de trechos das narrativas; consideramos as sínteses orais e escritas feitas nos grupos, e as anotações de algumas falas significativas declaradas nas discussões, todos devidamente pertinentes aos objetivos propostos na pesquisa. Isso posto, organizamos os dados em três grandes blocos temáticos que utilizaremos para a análise: 1) a formação inicial do professor de educação infantil; 2) concepções teóricas e metodológicas advindas das narrativas e 3) alfabetizar ou não na educação infantil. É sobre isso que nos debruçaremos no item que segue.

## **A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEMÓRIAS REFLEXIVAS DE FUTUROS PROFESSORES/AS**

Os estudantes estavam animados com a possibilidade de falar sobre um tema que precisariam dominar como professores a partir de um dispositivo investigativo tão distante de tudo o que já viveriam na universidade: a narrativa de suas histórias. Poder imaginar que suas histórias poderiam dar margem a outras histórias, a outros conhecimentos foi algo realmente inusitado para os estudantes. Aliado a isso, demonstravam surpresa ao ter que dedicar parte do seu tempo na disciplina para estudar sobre como organizar rotinas de trabalho com a linguagem escrita já que para eles essa seria uma ação que ocorreria “naturalmente”, sem precisar de intencionalidade mais organizada, como bem revelou a fala nos grupos de duas alunas ao declararem: “nunca pensei que precisava organizar trabalho com leitura e escrita para crianças que não sabem ler e nem escrever; achei que era só cuidar mesmo, cantar, contar umas historinhas”, “Quando eu entrei na universidade que me disseram que eu seria professora de educação infantil, eu fiquei pensando se era preciso mesmo ter curso superior de 4 anos para tomar conta de crianças”. Compreensões desse tipo constituíram nosso primeiro eixo de análise, que discutiremos a seguir.

### **Professora, Educadora, Monitora, Pajem, Babá etc.: qual profissional formar?**

Um fator que afeta de forma significativa o período da infância é a educação escolar. Na escola a criança interage com adultos que planejam e desenvolvem tarefas específicas com ela. Esse adulto, historicamente, tem sido identificado por meio de duas imagens. A primeira delas é a do “adulto

---

<sup>2</sup> Lembrando que somente 12 narrativas traziam elementos para a análise da linguagem escrita na educação infantil.

maternal”, que apenas “cuida” e a outra é a da profissional “professora”, que “ensina/educa”. Assim, no contexto de atendimento institucional da educação infantil, há o adulto que cuida (das crianças de 0 a 3 anos), do qual não se exigiu, por muito tempo, formação profissional; e o profissional professor, que é formado para “ensinar” as crianças de 4 a 5 anos.

Na década de 1990, observamos a importância que passou a ser dada à infância e à formação do profissional dedicado a essa etapa educativa, devido a tão prolapada indissociabilidade entre cuidado e educação. A formação inicial do professor, suas necessidades formativas passaram a ser tratadas com mais frequência nas pesquisas acadêmicas na área da educação infantil.

Na segunda metade da referida década, ocorreu a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, que apareceu no bojo de decisões tomadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ 9.394/1996) e que tem estreita relação com reflexões de cunho pedagógico que interferem no trabalho dos professores, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Essa ampliação interferiu na necessária articulação curricular entre a educação infantil e o ensino fundamental, acirrando debates sobre ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

As discussões em torno da indissociabilidade do binômio cuidar-educar continuam sendo objeto de pesquisas científicas nos últimos 20 anos, mas promoveram mudanças exíguas na formação docente inicial e continuada desses professores. A origem histórica assistencial/filantrópica das instituições de atendimento às crianças pequenas ainda é muito presente nos dias de hoje e reforça a visão de que não é necessária formação profissional para ser professor nessa etapa educativa, especialmente quando se refere às crianças de zero a três anos. Daí advém a negação da profissionalização docente para a educação infantil, pois os serviços prestados naquelas instituições limitavam-se a cuidados físicos, de higiene e de alimentação, sempre desenvolvidos por mulheres. Os asilos infantis tornaram-se as chamadas creches, para crianças das classes populares, e para as crianças das famílias da elite surgiram os jardins de infância.

É nesse contexto de desvalorização da profissão de professor e concepção de mulher enquanto ser naturalmente amoroso e dedicado que as mulheres se tornam a grande maioria de pessoas atuantes nesta área, sendo consideradas aptas para esta função por sua condição feminina e não por exigência de formação profissional (AZEVEDO, 2019, p.7).

Com base nesse histórico podemos inferir que “assimilamos”, em grande medida, as mudanças que as sociedades foram vivendo em termos políticos e sociais, o que torna inescapável a modificação de nossa maneira de conceber a criança e a educação a ser oferecida a ela nas instituições. A classe social das crianças de zero a seis<sup>3</sup> anos é tomada como parâmetro, estabelecendo um cenário de dualidade de atendimento: às crianças das classes populares se oferecem cuidados (higiene e alimentação) e às da elite, educação, nos moldes escolares: alfabetização/preparação para os anos escolares posteriores.

Nesse percurso foi inevitável que reelaborações quanto ao perfil dos profissionais também fossem feitas, estabelecendo-se exigências quanto à formação dos professores de educação infantil. Contudo, ainda hoje temos resquícios de um atendimento romantizado e sem sistematização do trabalho pedagógico.

A literatura científica da área tem apontado que a visão dicotômica de cuidar e educar na educa-

<sup>3</sup> A Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabeleceu que as crianças de seis anos de idade passassem a frequentar o ensino fundamental. A etapa da educação infantil passou a atender as crianças de zero a cinco anos de idade. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm)

ção infantil ainda permeia o imaginário dos professores e reforça uma imagem de pouco (ou nenhum) *status* social, em função do tipo de tarefa que, de acordo com a idade das crianças, é por eles desenvolvida (AZEVEDO, 2013).

A natureza histórica do trabalho do professor de educação infantil tem esse “rótulo” de atividade de “pouco valor”, legitimada pela sociedade e pela própria categoria, revelando-se em distinções e hierarquizações das funções desempenhadas no interior das instituições, consolidando a imagem que eles têm de si como sendo “babás”, “tias”, e não professores. Tal imagem se estende aos espaços de organização política da categoria, enfraquecendo a participação dos professores de educação infantil que, por não se considerarem professores, não se sentem pertencentes e verdadeiramente integrantes dessa categoria profissional e, conseqüentemente, muitas vezes não se envolvem nos fóruns de lutas e discussões em prol de melhorias na profissão.

Ao se tratar de formação de professores de educação infantil e frente à forma como foi consolidada a profissão no país, lidamos ainda com uma visão de mão de obra feminina e de baixo custo. Na contramão dessa história não podemos deixar de citar a importância da construção de uma identidade profissional, possibilitando ao professor de educação infantil reformular a imagem que tem de si e da profissão, a exemplo do que declararam os estudantes participantes desta pesquisa. É urgente reelaborar concepções sobre a profissão docente, especialmente quando se trata de ser professor de crianças, reconhecendo-a não mais como uma extensão do trabalho doméstico ou das habilidades “naturais” femininas, mais sim como um fazer profissional pautado no direito das crianças à educação e nas suas necessidades de desenvolvimento, fundamentado em um saber sistematizado e historicamente construído, uma profissão de fundamental importância social, que se encarrega da formação básica de sujeitos, cujos valores farão parte de sua vida na sociedade e da construção da própria sociedade.

Encerrado esse primeiro eixo, passemos ao segundo eixo de análise.

## Concepções teórico-práticas sobre a linguagem escrita

Sobre as questões relativas à articulação entre teoria e prática no trabalho com a linguagem escrita, os estudantes manifestaram, inicialmente, suas memórias:

Lembro bem que quando entrei na escola pela primeira vez a professora me deu uma tira de papel com meu nome e disse que eu deveria aprender meu nome com as letras rabiscadas ali (E1)

Comecei a ler com cinco anos. Sofri bastante. Apanhava da mamãe para fazer o dever de casa que envolvia decorar o alfabeto. Na escola, embora não apanhasse, eu sofria todo tipo de pressão para conseguir ler pequenas palavrinhas... (E2)

A leitura era ensinada com BA, BE, BI, BO, BÃO. Já na escrita fazia caligrafia, ditado e escrevia da lousa (E3)

Minha mãe diz que eu chorava para escrever, mas que eu precisava fazer as letrinhas bem bonitas...minha mão doía (minha filha diz o mesmo), mas eu tinha que repetir, precisava me preparar para escrever (E4)

Ao ler as narrativas dos estudantes e comparando com suas idades e a época com que ingressaram na escola formal veremos que essa entrada se deu na década de 1990, momento de efervescência das discussões sobre o Construtivismo, Alfabetização e Letramento e também o Interacionismo Linguístico - os três modelos teóricos sobre alfabetização que surgiram na década de 1980 e se prolongam até os nossos dias, após longos anos sob a égide das décadas anteriores, com os métodos sintéticos, analíticos e mistos<sup>4</sup>.

Apesar de passados quase 100 anos da hegemonia dos métodos denominados tradicionais, vemos nas narrativas a permanência das abordagens metodológicas daquele período, apresentando ainda concepções de leitura e escrita direcionadas diretamente à valorização dos micros aspectos, como o processo de codificação e decodificação da relação som/letra e letra/ som. Assim, ler era decodificar, reconhecer letras, e escrever se restringia à “[...]caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras[...]” (MORTATTI, 2006, p. 5). Nem mesmo o método analítico que centrava suas atenções ao ensino de leitura voltado às palavras, sentenças, historietas ou contos aparecem nas narrativas dos estudantes. A pergunta que se impõe é: por que esses estudantes tendo ingressado na escola na década de 1990, quase chegando à década de 2000, foram expostos, em seu início de escolarização a práticas de leitura e escrita tão mecânicas? Acreditamos que Mortatti é quem melhor responde essa pergunta quando diz que:

A querela em torno dos métodos de alfabetização é a face mais visível dessas disputas, que envolvem uma relação complexa entre permanências e rupturas e das quais decorre a fundação, em cada momento, de uma (nova) tradição a respeito da alfabetização (MORTATTI, 2009, p.5).

Ora, sabemos que a oposição existente entre os defensores do método sintético e do analítico foi “substituída” na década de 1980 pela discussão sobre a necessidade ou não do uso de um método, com o surgimento do Construtivismo, de Emília Ferreiro e colaboradores. Pois bem, ao que parece todos os métodos ditos tradicionais deixam, aos poucos, suas marcas de permanência para o ensino inicial da leitura e da escrita e, independente do discurso hegemônico institucional adotado em cada época, (seja o discurso do método sintético, analítico, misto, construtivista) o que permanecerá é “a face mais visível” de cada um deles que se cristalizou na história da alfabetização no Brasil, em especial por meio da publicação e proliferação de novas cartilhas que ditavam a didática para o ensino da linguagem escrita. Como exemplo disso, vemos que até hoje são lançadas cartilhas voltadas ao método sintético, a exemplo da edição da cartilha Caminho suave, que atualmente em sua 133 edição, continua propagando o método silábico de alfabetização<sup>5</sup>. Essa face visível é importante ser discutida para compreender por que ainda hoje ela aparece de forma tão enfática nas narrativas dos estudantes e, de certo modo, dita as normas de como era e como ainda poderá ser o ensino da linguagem escrita para nossas crianças, em especial as da educação infantil.

As cartilhas e os livros didáticos asseguraram ( e o fazem ainda hoje) as propostas dos diferentes métodos de ensino de leitura e de escrita porque nesse recurso didático “se encontra concretizado determinado método de alfabetização assim como o conteúdo a ser ensinado e os passos ordenados para esse fim” (MORTATTI, 2009, p. 13) e essa face tão visível da disputa entre os métodos permanece forte

4 Ver MORTATTI, M.R.L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009.

5 Essa coexistência sempre ocorreu. Na década de 1940, por exemplo, são lançadas as cartilhas Caminho Suave (Caminho Suave Edições, 1948) e a Cartilha Sodré (Cia Editora Nacional, 1940). Ambas trabalham com o método da silabação, num período de ampla defesa dos métodos analíticos por parte dos pesquisadores e dos governos. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-historia-dos-metodos-de-alfabetizacao>. 13/03/2023

em nossas escolas e nos processos formativos, materializando-se nas muitas e recorrentes perguntas que nos fazem os professores ou futuros professores: início a alfabetização primeiro com as letras e sons delas ou uso a palavra? Faço ditado com letras, sílabas ou palavras? Com qual idade eu devo ler livros com letras para as crianças da educação infantil? As perguntas sintetizam, brevemente, a história dos métodos de alfabetização no Brasil, discutido por Mortatti em suas diferentes produções científicas.

Como vemos, a publicação já no século XX de novas cartilhas ou livros didáticos, sob novas orientações teórico-metodológicas, não impediu “[...] a continuidade de circulação das antigas, muitas das quais continuaram a ser utilizadas por várias décadas, após a publicação de suas primeiras edições, desde aquelas do final do século XIX”(MORTATTI, 2006, p. 3), a exemplo do que narrou uma estudante: “Os materiais que a professora usava eram quadro de giz, livros, caderno e cartilha do ABC”, se remetendo aos “Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por Manoel Bergström Lourenço Filho” (MORTATTI, 2006, p. 9), cartilha essa que toma por base o método sintético de silabação, em que o aprendizado deve-se dar do mais simples ao mais complexo.

A proposta de Manoel Bergström Lourenço Filho era a de classificar as crianças em três grandes grupos: os que aprenderiam rapidamente em apenas um semestre escolar; os mais lentos que aprenderiam apenas do decorrer de todo o não letivo e as crianças com menor maturidade que precisariam de muita ajuda para aprender a ler e a escrever, necessitando de exercícios preparatórios de percepção e motricidade, em especial a fina. Essa classificação serviria de base para organizar as turmas das crianças nas escolas. Isso foi cristalizando algumas práticas escolares. Quem não se recorda das famosas turmas de primeira série fraca/forte, baseadas na maturidade das crianças? Esse era o nosso *apartheid* institucionalizado e autorizado pelo Estado. Ao que parece as turmas fracas e fortes possivelmente influenciadas pela lógica de Lourenço filho receberam outras denominações, mas com um preceito bem parecido. Ainda lembrando esse preceito, na época da hegemonia do construtivismo (não por orientação dessa teoria, mas pelos inúmeros equívocos criados sobre ela no campo da educação), muitas escolas realizaram as organizações das turmas pelo nível de aprendizagem das crianças: nas turmas dos mais fracos ficavam os pré-silábicos e por aí seguiam; isso tudo com a pretensa e ilusória justificativa de que dispostas em turmas “homogêneas” as crianças seriam mais facilmente alfabetizadas.

Ao longo desse item de análise percebe-se a recorrência de uma concepção de alfabetização e suas práticas voltadas quase que eminentemente para a aquisição da linguagem escrita em seu aspecto técnico, reduzida ao como ensinar, como prescreviam os métodos de alfabetização. Não emergem das narrativas a relação entre os modos de ensinar e os de aprender, ainda que a época em que os estudantes entraram na escola fosse um momento histórico em que as ciências linguísticas e psicológicas assumissem em seus objetos de estudo os processos cognitivos e linguísticos, articulando tais processos à aprendizagem das crianças na apropriação da linguagem escrita. Em todas as narrativas estavam presentes a concepção de alfabetização, que considera que apenas a codificação/decodificação é suficiente para aprender a ler e escrever. Assim, os sinais de permanência de concepções e práticas voltadas ao método sintético ficaram evidentes nas narrativas dos estudantes que, nas discussões em grupos, durante a leitura das narrativas, demonstravam em sua maioria, certo incômodo com essa herança.

Mas, o incômodo sobre práticas de escrita reduzida a seu aspecto técnico nas turmas de educação infantil não era perceptível em todos da turma: “se a forma como iniciamos a ler e a escrever fosse tão ruim nós não estaríamos aqui no ensino superior”, disse uma estudante. E isso é verdade: todos

estavam ali no ensino superior, alguns após realizar pela terceira vez o vestibular, mas é igualmente verdade o medo e a insegurança que demonstravam ao ter que expressar seus pensamentos pela forma escrita ou de ler em voz alta na sala de aula ou ainda o temor que sentiam quando precisavam transitar pelas diferentes escritas daquela comunidade acadêmica e interpretar textos com características específicas daquele domínio, como é o caso do ensino superior. Por concordar com Saviani quando diz que “ o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, [...] mas revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram a nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2012, p 2) tomamos como decisão incorporar no programa da disciplina textos que nos fizesse compreender melhor a temática por meio de uma articulação entre uma abordagem histórica do tema, a fim de compreender a discussão dos métodos de ensino da leitura e da escrita em seus processos de rupturas e permanências, e uma discussão específica da formação do professor da educação infantil, que será o responsável pelo ensino da linguagem escrita na escola<sup>6</sup>.

Para concluir esse eixo de discussão e de análise reafirmamos que as narrativas nos ajudaram a compreender o quanto os métodos de alfabetização têm direcionado o ensino da leitura e da escrita nas escolas, seja na educação infantil ou nos anos iniciais e que a discussão nos cursos de formação inicial e continuada já passou e muito da hora de acontecer para que possamos, se não virar essa página, ainda que com seus resquícios, poder disputar nas escolas outro projeto de ensino-aprendizagem para a linguagem escrita. Por fim chegamos ao nosso último eixo de análise, que segue abaixo.

## **Alfabetizar ou não na educação infantil.**

Os episódios discutidos no eixo de análise anterior dividiram a turma na “velha”, mas ainda não compreendida questão: qual o lugar da linguagem escrita na educação infantil? Deve-se ou não alfabetizar? Uns defendiam que sim e outros ficavam muito confusos em suas posições.

Decidimos fazer um grande parêntese e discutir uma questão que antecedia: de que alfabetização estamos falando quando nos posicionamos assim? E os estudantes foram se manifestando: “Penso que alfabetizar seja fazer com que as crianças aprendam as letras do alfabeto, juntem essas letras para formar as sílabas”, “Ler em voz alta, dizer o que tem no texto, fazer as relações das letras e dos sons”, “Concordo com os colegas e penso se não seria melhor iniciar esse processo logo na educação infantil porque aí teríamos mais tempo para alfabetizar”. Outro grupo, considerava fundamental saber isso tudo, mas acrescentava o que denominavam de algo “menos tortuoso” nesse processo devendo ser acrescentada a faceta social na alfabetização, deixando que a criança compreenda a linguagem escrita como atividade significativa, que envolve o uso de diferentes textos: “Concordo que as crianças tenham que saber as relações letra e som, mas ela pode ver isso por meio de diferentes textos, não pode?”, “Precisamos considerar as experiências das crianças nesse processo e a atividade não pode ser apenas de treino porque isso nós já vivenciamos como alunos e não gostamos”, “ Eu acho que os alunos devem saber o que estão lendo e não só juntar as sílabas, simplesmente”.

Mas foi a fala de uma estudante que trouxe o grande momento de reflexão para esse eixo de análise. Ela contou que desde muito cedo, antes do ingresso na escola, tinha muita curiosidade por aquelas coisinhas pretas que estavam nos livros (referindo-se às letras) , nos folhetos e que todo mundo olhava e falava coisas que estavam ali rabiscadas; queria saber a letra do seu nome para colocar nas coisas dela porque se algo perdesse lhe devolveriam; que ficou fascinada quando foi para escola que lhe diziam que com aquelas poucas letras (referindo –se ao alfabeto) poderiam ser lidas todas as

6 Sobre isso ver as referências de Mortatti (2008; 2019) nas referências desse artigo.

palavras do mundo. E foi a partir daí que discutimos e aprofundamos a discussão sobre a possibilidade de iniciar na educação infantil não o processo de alfabetização próprio dos anos iniciais, mas um processo de apropriação da linguagem escrita numa perspectiva discursiva “[...] indicando o texto como unidade linguística de referência para o processo de aprender a ler e a escrever, com ênfase em uma visão mais contextualizada do sentido da escrita [...]” (GOULART, 2019, p 66). Isso significa que a criança terá contato sistemático com o Sistema de Escrita Alfabética, considerando-o como um sistema notacional e não um código, que envolve processos mentais complexos e não apenas a memorização; apreciação de sentidos e não apenas atividades mecânicas como cópias tiradas do quadro ou treino de letras; não apenas prontidão; leitura com significado e não apenas decodificação (MORAIS, 2012).

Iniciar esse processo desde a educação infantil exclui a concepção de alfabetização como mera aquisição do código escrito, a escrita por repetição, com cópias tiradas do quadro, treino exaustivos sobre a categorização gráfica das letras, palavras isoladas; uma habilidade técnica desarticulada das experiências que a criança teve com essa modalidade da linguagem em vários lugares; contrariamente, significa possibilitar às crianças oportunidades de experimentar práticas com a linguagem escrita, com a possibilidade de saber para que serve essa modalidade da linguagem podendo se expressar por meio dela para que, de modo singular, a criança encontre outras formas de se apropriar da escrita, sem que isso signifique defender a educação infantil como espaço de pré-requisito para o primeiro ano do ensino fundamental.

Organizar o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil tendo o texto verbal e não verbal com referência, significa possibilitar às crianças diferentes leituras, formas de interpretação, espaço para ver e compreender o mundo, a exemplo do que aconteceu com o João do livro “O menino que aprendeu a ver”<sup>7</sup>, de Ruth Rocha. Na história, João sempre fazia muitas perguntas sobre os desenhos que ele via colocados nos textos, mas não entendia bem o que significavam. Quando ele foi para a escola e começou a aprender sistematicamente a linguagem escrita e teve contato com as letras, passou a enxergar melhor as coisas. Aqueles desenhos, após a escola, passaram a ser letras, sim! João estava aprendendo a ver por meio da leitura. Ruth Rocha mostra com maestria esse momento fascinante na vida de uma criança. Um momento em que a criança não aprende somente as letras que compõem os textos, mas a descoberta de um mundo por meio delas e assim seu entendimento sobre a vida. Quem de nós não lembra de sua infância e de como as letras pareciam apenas rabiscos, e que, conforme íamos aprendendo sobre elas, passávamos a reconhecê-las naquele mar de símbolos, distribuídos em todos os textos com os quais tínhamos contato? Porque é isso mesmo, o alfabeto e suas 26 letras estão em todos os textos escritos que conhecemos, o que muda é a forma de reconhecê-lo na educação infantil.

Realizar sistematicamente um trabalho com a linguagem escrita na educação infantil não significa, portanto,

[...] de modo exclusivo, alfabetizar, mas sim proporcionar à criança formas expressivas de contato com o escrito por meio do acesso a diferentes gêneros textuais, leitura mediada de livros literários, contação de histórias, vivenciando práticas de leitura e escrita que promovam a percepção das relações entre o falar e o escrever, de modo a favorecer a atribuição de significados para os textos presentes no cotidiano escolar, e não apenas realizando atividades escritas desconectadas do universo infantil. Para isso, é fundamental sempre respeitar o direito de ser criança de toda criança (CARVALHO *et al* 2017, p.2).

7 ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Salamandra, 2013.

Mas, essas “formas expressivas de contato com o escrito” precisará de trabalho organizado, planejado, girando em torno de atividades pedagógicas com histórias lidas com muita frequência, contato com textos diversos, com experiências de leitura e de escrita em que as crianças pensem e negociem a melhor maneira de fazer um texto. Se em uma atividade, por exemplo, se decide que se fará uma entrevista com alguém que discursará sobre um assunto importante para a turma, a professora terá várias possibilidades de organizar tudo com práticas de leitura e de escrita: preparar o convite com a turma lendo alguns deles para que as crianças conheçam o gênero e suas características; escrever convite no quadro com a participação das crianças e ajudando na escolha das palavras, realizando as pontuações; decidindo sobre o melhor suporte e a melhor maneira de fazer chegar o convite ao seu destino. Aliado a isso, pode-se decidir sobre como fazer o roteiro da entrevista: Que perguntas serão feitas? Há uma ordem de prioridades? Quem fará as perguntas? Como serão anotadas algumas questões?

Quantas aprendizagens em uma atividade simples como essa: 1) o convite é um gênero textual que tem uma finalidade específica; existem vários tipos de convites que servem a diferentes finalidades (festas de casamento, aniversário, palestras, etc.), nesse gênero precisa ter o nome do convidado, a data, horário, local em que ocorrerá o evento. Essas são características que diferenciam o convite de outro gênero textual; 2) há muitas possibilidades para pensar sobre o sistema de escrita alfabética quando o professor escreve um texto no quadro ou em um cartaz: a diferença entre a escrita e outras representações gráficas porque a professora escreverá com letras e não com desenhos ou garatujas; a direção predominante da escrita que é a horizontal e o sentido predominante da escrita que é o da esquerda para a direita; o conhecimento do que é uma palavra e que há convenções para indicar a delimitação entre elas - os espaços em branco; conhecer que nem tudo o que escrevemos são letras, a exemplo dos sinais de pontuação, acentos e outras marcas. Isso tudo e muitas outras coisas são tópicos importantes e fazem parte das normas e sinais que a nossa escrita convencionou ao longo da história.

O que discutimos com os estudantes, futuros professores, é que essa não pode ser uma atividade alheia à intencionalidade; não se pode chegar com as crianças sem saber o que e o porquê se vai fazer alguma coisa. Obviamente que o professor não precisa dizer às crianças que agora vão aprender sobre algumas convenções da língua, mas ele precisa saber o que está ensinando, precisa conhecer teoricamente as categorias para que consiga fazer boas e qualificadas intervenções pedagógicas. É preciso considerar que neste processo dialógico-discursivo “[...] as crianças conhecem universos discursivos diferentes e, neste movimento, pensam, refletem, discutem, divergem, trocando conhecimentos, ampliando informações sobre o mundo (GOULART, 2019, p.65). Por isso, a atividade deve ser planejada, estudada pelo professor para que, respondendo as indagações das crianças, o professor possa provocar nelas o desejo ao acesso a outros materiais escritos, de usar uma outra modalidade de linguagem, a escrita, para participar do mundo.

Uma criança que participa desses processos de interação na sala, com práticas reais de leitura e de escrita, que sabe que se escreve com letras porque foi o que experienciou com a escrita da professora no quadro, nos cartazes, nas leituras realizadas, com textos memorizados, não terá maiores dificuldades no processo inicial de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, sem que para isso lhe tenha sido negado o direito de apropriação da linguagem escrita apartada de atividades lúdicas ou das brincadeiras. Então, a questão não é mais se alfabetizamos ou não na educação infantil, mas sim, se há na educação infantil a valorização, compreensão, e apropriação significativa desse conhecimento historicamente construído de modo a garantir o direito das crianças.

Importante lembrar que a escrita, conhecimento historicamente construído, traz em seu aprendizado normas e sinais que se transformaram em convenções no decorrer da história a partir das necessidades sentidas pelos seres humanos (CAVALCANTI, 2000). Omitir isso ou fingir que não existe, ou ainda deixar para mais tarde esse conhecimento significa negar à criança um de seus direitos. Desse modo considerar a criança como sujeito de direitos significa pensar sobre a qualidade das experiências que cada uma delas está vivenciando nas instituições de Educação Infantil, e em como a aprendizagem da linguagem escrita se coloca nesse rol de direitos fundamentais, considerando as especificidades das crianças. Para isso é fundamental “[...] uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (KRAMER, 2002, p. 43).

## CONCLUSÕES

As discussões decorrentes nas narrativas dos futuros professores nos provocaram a pensar que é premente colocarmos em evidência nos cursos de formação inicial e continuada a aprendizagem da linguagem escrita nas salas de aula das instituições de educação infantil. Como vimos nos excertos narrativos e nos comentários realizados com as leituras e discussões das narrativas, ainda há muitos resquícios de práticas com a linguagem escrita subsidiadas por concepções que restringem tal aprendizado tão somente ao domínio das relações grafemas/fonemas, o que poderia ser considerado normal. Percebemos que essa é a maior experiência que nossos estudantes de graduação conhecem com a linguagem escrita, daí a importância da incursão em suas formas de apropriação dessa modalidade da linguagem.

Baseando-nos na narrativa como elemento formativo e investigativo, desenvolvemos uma metodologia que se desdobrou em pelo menos três grandes aspectos: aqueles que foram contados pelos estudantes em suas narrativas, os que foram analisados pelo professor e estudantes e os diferentes aspectos sobre a linguagem escrita que poderiam ser discutidos e incorporados no programa no decorrer da disciplina. Nossa intenção foi a de que, ao escrever e colocar no papel suas experiências com a linguagem escrita, os estudantes pudessem, no decorrer de todas as discussões posteriores com as leituras, os debates, as vivências no estágio, compreender e esclarecer essas experiências declaradas nas narrativas fazendo com que a linguagem assumisse assim “[...] uma potencialidade de organização de sentido que, posta em prática pelo próprio ou por um investigador, traz à superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal” (GALVÃO, 2005, p 329). Por isso, construímos essa conclusão com a ajuda dos estudantes que foram apontando os aprendizados e as contribuições de um trabalho dessa natureza na formação inicial de Pedagogos, futuros professores da educação infantil.

As narrativas como ponto de partida possibilitaram que os estudantes conhecessem melhor o que julgavam já conhecido. Nesse sentido, foi um aprendizado nessa investigação-formação tomar como ponto de partida para as discussões, a prática concreta dos estudantes, por meio de suas narrativas escritas, e questões que, pela ótica deles, poderiam se constituir (ou não) como desafios, preocupações e indicativos a serem discutidos. A narrativa permitiu que diversificadas vozes e pontos de vista fossem legitimados no decorrer de todo o processo de construção de novos conhecimentos sobre a temática da linguagem escrita na educação infantil, de forma colaborativa na construção de conhecimentos gestados em ciclos de ação-reflexão. Portanto, a importância e o valor do trabalho realizado com os futuros professores não se reduzem à produção das narrativas em si, somente para dar conhecimento de suas histórias de leitura e escrita, mas se encontram na evidente contribuição que elas puderam oferecer à construção de um conhecimento crítico, engajado e transformador.

Outro aprendizado apontado pelo grupo foi o de “aprender a olhar”, a ler teoricamente as práticas desenvolvidas no decorrer do estágio supervisionado que os alunos cumpriam concomitantemente à disciplina de Linguagem oral e escrita na educação infantil. Os estudantes voltavam do estágio cheios de novidades, curiosidades, perguntas, orgulhosos por compreender que práticas ditas mais tradicionais e as mais progressistas coexistiam “tranquilamente” nas escolas, o diferencial é que agora sabiam por que isso acontecia; que existem práticas de letramento vivenciadas pelas crianças e práticas de alfabetização como pré-requisito para os anos iniciais. Esse desejo de conhecer, a curiosidade em nomear o observado no estágio foi resultado (também) do esforço que houve no decorrer da disciplina acerca das apreensões das causas explícitas e implícitas contidas nas concepções e práticas observadas nas narrativas, em suas diferentes dimensões.

Foi muito empolgante ver os estudantes perceberem que as crianças participam de diversas situações em que a escrita se faz presente e necessária de forma contextualizada. Observam adultos escrevendo, lendo, grifando o que leem, reescrevendo seus textos, fazendo cartazes, trocando dinheiro, olhando mensagens no celular, fazendo listas para fazer compras. Essas experiências fazem com que as crianças busquem compreender e se apropriar do uso da escrita e caracteriza a escrita como uma prática histórica e cultural, o que na educação infantil significa “ [...] reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo” (CORSINO et al, 2016, p19).

Tal experiência possibilitou aos estudantes compreender que isso ocorre desde muito cedo quando as crianças reconhecem o valor da escrita e seus diferentes propósitos: para registrar coisas importantes que precisamos fazer, para recontar uma história lida, para nos comunicar com alguém próximo ou distante, para fazer pedidos, etc. O que fazer com isso tudo quando a criança ingressa nas instituições de educação infantil? Como garantir às crianças o direito de terem contato com conhecimentos socialmente construídos ao longo de nossa história, com suas normas e sinais e como a instituição de educação infantil pode garantir esse direito, sem perder de vista as especificidades das crianças?

Essas foram questões que bem respondidas apontaram para os direitos que todas as crianças têm a essa apropriação de forma planejada, com objetivos definidos e metodologia rigorosa, que faz com que elas pensem sobre o sistema de representação alfabético como um sistema notacional. Reiteramos que todas as crianças têm direito a essa apropriação, independentemente de classe social ou de frequentar uma instituição pública ou privada, do campo ou da cidade.

Concluimos, então, reafirmando que se a educação infantil é a “porta de entrada” da criança na escola e que, portanto, tomar essas questões como premissas para o trabalho com a linguagem escrita nessa etapa educativa não significa tão somente a valorização dos micros aspectos do Sistema de escrita alfabética. Significa, que por meio de mediação qualificada do professor, a criança participará de atividades permeadas pelos diferentes gêneros discursivos verbais e não verbais; que consideremos o conhecimento de mundo de cada criança em nossas salas de aula para que, compreendendo a função social da escrita, as crianças possam fazer perguntas sobre essa modalidade da linguagem objetivando sua apropriação. Significa, para além disso tudo, justiça social.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. *Educação infantil e formação de professores*: para além da separação cuidar-educar. Ed. 1. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. *Esqueceram de mim!* O que dizem as pesquisas sobre o atendimento em creches no Brasil. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 22, n.1, p. 1-16. 2019.

BAPTISTA, Mônica Correia. *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*. Currículo em movimento. *Ministério da Educação*. Brasília, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CARVALHO, Andréa Pinheiro Tomaz, BATISTA, Patrícia Barros Soares. *Um olhar sobre a criança e seu direito ao acesso à linguagem escrita na educação infantil*. *Revista Brasileira de Educação Básica*, ano 2, nº 3, pag. 47, abril, 2017.

CAVALCANTI, Z. *Alfabetizando*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORSINO, Patrícia et al. *Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas*. Crianças como leitoras e autoras. Ed. 1. Brasília: MEC, 2016.

GALVÃO, Cecília. *Narrativas em educação*. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 11, n 2, p. 327-345, 2005.

GOULART, Cecília. *Alfabetização em perspectiva discursiva*. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF*. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 60-78, jan. /Jun. 2019.

JOSSO, C. *As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas: entrevista com Marie-Christine Josso*. *Aprender ao longo da vida*, n. 2, p. 16-23, 2004.

KRAMER, S. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LINHARES, Célia. F. S. *Escolas aprendentes*. *Revista eletrônica do grupo de Formação dos Profissionais de Educação*, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, ano II, n. 9, p. 12-14, fev. /Mar. 2006.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. *Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação*. Manaus: *Editora da Universidade do Amazonas*, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. Ed.1. São Paulo: Editora melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M.R.L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, M.R.L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

PENA, Selma. C.; OLIVEIRA, Douglas Almeida de. *A formação de educadores de turmas multisseriadas: a narrativa como dispositivo formativo*. *Revista Teias*. v. 22. n. 65. abr./jun. 2021.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. (\*). *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, licenciatura.

ROCHA, Ruth. *O menino que aprendeu a ver*. São Paulo: Salamandra, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de, v. 201, n. 2, 2012.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 15/05/2023