

## LINGUAGEM ESCRITA PARA CRIANÇAS PEQUENAS: *cartas* *abertas para o mundo.*

*Marina Vieira de Oliveira*<sup>1</sup>

*Selma Costa Pena*<sup>2</sup>

*Douglas Almeida de Oliveira*<sup>3</sup>

**Eixo temático 4 :Alfabetização e infância**

**Resumo:** relato docente sobre a necessidade de que não se façam rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental quando se trata de aprender e ensinar a ler e a escrever, mas que tenhamos continuidade no processo dessas aprendizagens.

**Palavras-chaves:** Relato de experiência. Linguagem escrita. Práticas discursivas.

### Introdução

Esta discussão será desenvolvida por três docentes que trabalham em frentes diferentes sobre um mesmo assunto. Uma professora que é da educação infantil e que trabalha com crianças de cinco anos, que em breve estarão nas turmas de alfabetização propriamente ditas, conforme prevê a lei brasileira e, dois pesquisadores do grupo de pesquisa em Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia (LEIAA), da universidade Federal do Pará, que são alfabetizadores e atuam na formação inicial e continuada de professores. Juntos, os autores pretendem explicitar, que as crianças aprendem a linguagem escrita de forma mais sistemática desde a Educação Infantil sempre que o professor apresenta as atividades utilizando-se dos gêneros textuais como elemento de humanização, como forma

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UECE. Professor da Educação Básica do Estado do Ceará. Contato: [marinali.vieira@gmail.com](mailto:marinali.vieira@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFRN. Professor do Ensino Superior do Estado do Pará. Contato: [selmacpena@gmail.com](mailto:selmacpena@gmail.com)

<sup>3</sup> Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFPA. Contato: [biadouglas41@gmail.com](mailto:biadouglas41@gmail.com)

de apropriação de uma prática cultural.

O diálogo teórico será feito com autores que discutem a linguagem em seus aspectos discursivos (SMOLKA, 2019; GOULART, 2019 E ANDRADE, 2014) quando se referem à importância da mediação do outro na vida da criança, da linguagem como centro do processo ensino aprendizagem em todas as áreas e da concepção de sujeito engajado socialmente em uma da aprendizagem concreta.

Apresentaremos no texto os resultados e a discussão acerca de uma experiência docente construída em uma escola de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Maracanaú, município do Estado do Ceará, com crianças de cinco anos, a qual desenvolve atividades na área da Linguagem com ações voltadas para a leitura e a escrita. A opção pelo relato docente se justifica metodologicamente porque partimos do pressuposto de que ao exercerem suas práticas de leitura em sala de aula, os professores reavivam marcas de suas experiências socioculturais com a linguagem escrita, construídas ao longo de sua trajetória e, de tal forma, assumimos como pressuposto epistemológico, que escutar as vozes dos professores é uma forma de conhecer, por meio de suas histórias, os processos formativos apreendidos ao longo de suas vidas e, por vezes, silenciados ou pouco considerados nos processos de pesquisas e de formação docente.

## **2 O RELATO DOCENTE: pontos de encontros entre vida e trabalho**

Iniciamos este tópico do texto com o relato da Marina, professora dos anos iniciais do ensino fundamental, Pedagoga, com mestrado em Educação e com nove anos de experiência em turmas de educação infantil. Como atividade do grupo de pesquisa LEIAA, a professora relata uma de suas experiências de sala de aula com as crianças. Nos termos da professora:

*Falar sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita com as crianças é também rememorar o meu próprio processo de aprendizagem que se deu em casa, com minha mãe, professora alfabetizadora. Aproveitando minha curiosidade infantil que queria desbravar o mundo, minha mãe me apresentou as letras e as palavras por meio dos rótulos de produtos comprados para o uso cotidiano. Como resultado colávamos os rótulos na porta da casa formando um grande mural, lendo mais uma vez a palavra e todas as outras que já haviam sido coladas. Isso tudo à luz de meu olhar curioso e sempre investigativo. Essa experiência me permitiu aos quatro anos de idade já ler e compreender qualquer mensagem escrita. Dos rótulos, passei a ler cartazes, letreiros nas ruas, etc. E foi assim que fui conhecendo todas as letras do alfabeto e suas possibilidades fonéticas.*

*Na fase de alfabetização, aprendi (aquilo que já sabia desde os 4 anos) associando*

a letra inicial de cada palavra ao nome de um animal, com atividades nem sempre condizentes com a minha realidade. Concomitante a isso, tive acesso a livros, pois tínhamos em casa uma pequena biblioteca, resquícios de uma escola que havia pertencido a minha família e que já havia sido extinta e que herdamos os livros para formar nossa biblioteca. Também tive oportunidade de frequentar bibliotecas públicas em Fortaleza. Minha mãe acreditava que esses eram locais importantes para uma criança frequentar, e sem muitos recursos financeiros, eram espaços que proporcionavam um lazer a baixo custo e com grande potencial de aprendizagem.

No quinto ano li um livro de poesias de Cecília Meirelles. O professor dispôs os alunos em uma roda de conversa e perguntou a cada um: – O que você quer ser quando crescer? Talvez aquele tenha sido o dia mais importante do ano e uma das vivências mais importantes que tive no meu processo escolar. Com o livro de Cecília nas mãos, um pouco envergonhada, respondi: eu quero ser escritora, como Cecília Meirelles. Bem, não escrevo poesias, mas quando entrei na universidade descobri que Cecília havia sido professora de educação infantil, e vejam só, o destino me trouxe a oportunidade de ser aprovada em um concurso e de exercer a mesma profissão que Cecília, pois atualmente sou professora de Educação Infantil em uma instituição pública, no Município de Maracanaú, no Estado do Ceará. Descobri também que Cecília Meireles havia sido uma grande defensora da existência de bibliotecas nas escolas e da literatura infantil brasileira, ela era uma alfabetizadora incrível e grande parte de suas poesias haviam sido feitas para auxiliar seus alunos no processo de leitura e escrita.

Essas memórias vieram comigo para a sala de aula da educação infantil; a paixão pela leitura e pela escrita, construídas bem antes de entrar na escola, uniram-se a outras paixões artísticas adquiridas ao longo da minha caminhada, como a arte em papel ou manualidades, arte feita à mão e até mesmo as vivências com a arte circense nas acrobacias de solo, tecido e lira, aparelhos de acrobacias aéreas. Unindo todos esses elementos culturais construí com as crianças vários trabalhos belíssimos em torno da Literatura Infantil, leitura, escrita e expressões artísticas, não só de forma que a criança apreciasse, mas fundamentalmente que também experimentasse diferentes experiências formativas. No desenvolvimento da prática educativa e da reflexão sobre ela, percebi também um determinado padrão entre esses trabalhos realizados ao longo de nove anos de educação infantil. Para ilustrar essa constatação trago um exemplo dentre muitos projetos desenvolvidos ao longo desse tempo de exercício da profissão.

Utilizarei como exemplo as temáticas pontuais que a escolas adoram colocar como conteúdos na educação infantil, a exemplo do tema sobre a “Natureza”. Esse tema vem

geralmente atrelado ao Dia Nacional do Meio Ambiente. Resolvi mudar um pouco o rumo da história e programar atividades pedagógicas que tivessem a participação concreta das crianças, sempre discutindo com elas o que iríamos construir e que seria significativo para mim e para elas. Realizamos assim várias experiências: passamos um tempo no bosque da escola (no fundo da escola havia um espaço com jaqueiras, coqueiros, bananeiras e outras plantas e troncos) aproveitando aquele espaço de muita magia, cheio de troncos que se tornavam brinquedos naturais para as crianças. Outras atividades iam se desenrolando nesse mesmo espaço: dar um abraço coletivo às árvores, dançar cirandas e cantigas de roda à sombra das árvores e ao redor delas. Era um espaço aconchegante que propiciava as aventuras das crianças e a criatividade dos professores.

A leitura era apresentada como uma aventura, uma necessidade, pois desvendávamos os mistérios de um livro e líamos em uma roda de cadeiras à sombra do bosque ou sentados em um tapete na varanda da escola, um espaço que fosse um verdadeiro deleite à leitura, um momento especial de ouvir, recontar, conversar, partilhar ideias, entendimentos, vivências. As crianças estavam com a palavra. Articulado a isso, fazíamos trabalhos artísticos que representasse a leitura e tudo o que havíamos vivido no bosque. Em uma dessas experiências fizemos o ciclo da metamorfose de uma borboleta com desenhos, recorte e colagem de papel colorido; também representamos as flores do bosque utilizando o mesmo método. As crianças desenhavam ou pintavam os desenhos já prontos, então recortávamos e colávamos formando os grandes painéis coletivos, como o cenário de um teatro. Junto ao painel, construíamos textos coletivos. As crianças também escreviam sozinhas, espontaneamente; outras vezes falavam a respeito das experiências e eu ia registrando suas falas, formando o texto, um texto costurado, formado a muitas falas, que ia ganhando começo, meio e fim. As crianças não sabiam escrever convencionalmente, mas sabiam que suas falas eram importantes e estavam sendo registradas por mim e com o costume de fazer esse movimento de trabalho, tinham consciência da formação do texto, um texto coletivo, engajado, um texto delas.

Fazíamos exposição dos trabalhos para que todos apreciassem; os mais orgulhosos eram as crianças, que tinham consciência de tudo o que elas construíram, da sua participação e contribuição para aquilo que estava exposto. Sabiam que haviam feito parte daquela construção e se orgulhavam do que viam, fazendo questão de mostrar aos colegas das outras turmas e aos seus responsáveis que iriam buscá-los na escola. Por ser um texto construído coletivamente e por já ter sido lido tantas vezes pela professora, muitas vezes eles eram capazes inclusive de “ler” o texto para as outras pessoas.

Hoje compreendo que esses textos podem ser entendidos como cartas abertas para

*o mundo, porque registram o pensamento das crianças, que correspondem aquele momento que elas vivenciaram, o que elas querem que outras pessoas saibam, pois o texto ficará exposto para quem quiser ler, para quem elas chamam para ler, puxando muitas vezes pela mão e dizendo: olha o que nós fizemos hoje!*

*Na universidade, no curso de Pedagogia e no Mestrado tive outros encontros que foram decisivos para essa maneira de trabalhar. Com Makarenko, Freinet, Howard Gardner, **Loris Malaguzzi** e Vigotski e muitos outros fui tecendo meus modos de ensinar porque compreendia que precisava de múltiplas vozes para compreender essa prática multifacetada que era e é a linguagem escrita. Com eles aprendi a explorar os diversos ambientes: a vista da lagoa que está localizada atrás da escola, a pracinha do bairro, as casas dos alunos que estão próximas à escola, os momentos de proximidade com as famílias em que todos os alunos iam até as casas e podíamos ver álbum de fotos da família, mostrando que a educação não se encerra dentro das quatro paredes da sala de aula e que há possibilidades de se trabalhar em uma comunidade educadora.*

*Hoje, tenho clareza que o trabalho que realizo respeita e garante os direitos de aprendizagem da criança expressos na Base Curricular Municipal que é o de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se sem a menor necessidade antecipar conteúdos do ensino fundamental, mas trabalhá-los em um processo de continuidade, em que cada criança possa reconhecer-se no que fala, na fala de seu colega e nas suas escritas. Das vivências resgatadas da infância pessoal à infância vivida coletivamente com as crianças na escola enquanto professora, é possível perceber a importância do acesso aos diferentes gêneros textuais e a seus diversificados suportes para que as crianças desde sempre possam fazer parte do mundo letrado, que não seja negado às crianças a leitura e a escrita, trazendo para o cotidiano delas possibilidades de se acercarem dessas práticas culturais<sup>4</sup>.*

### **3 Resultados e Discussão**

O texto relatado pela professora Marina reafirma nossa hipótese de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de continuidade, descartando a ideia de que se inicia somente quando a criança entra no ensino fundamental da educação básica. Na discussão e análise que fizemos do relato, observamos três pontos fundamentais sobre o modo de conceber a linguagem escrita como prática discursiva: “os modos de participação das crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino” (SMOLKA, 2019, p.13).

---

<sup>4</sup> O relato se transformou em vídeo. Ver em: <https://youtu.be/gJqHY7Sa0Y8>

Inicialmente observamos no relato que a linguagem escrita não é um processo dado, mas sim constituído por meio de relações histórico- culturais em que o conhecimento da língua acontece. Isso se evidencia na trajetória que a professora faz de sua própria apropriação da linguagem escrita que inicia com sua mãe, em casa, a partir da curiosidade infantil em querer conhecer aqueles desenhos diferenciados chamados letras. Sobre isso, Vygotsky nos diz que:

O pensamento verbal não é uma forma inata, natural, de comportamento, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedade e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas de pensamento e da fala (Vygotsky, 1975, p.51).

Nossas crianças quando chegam às escolas trazem de suas comunidades linguísticas diferentes manifestações de falas e de escritas, mas isso na maioria das vezes é desconsiderado pela escola que enfatiza tão somente os aspectos formais do sistema linguístico, com práticas escolares voltadas a atividades enfadonhas de repetições e treinos ortográfico, voltadas aos métodos de alfabetização que padronizam as respostas, comprometendo assim os processos discursivos das crianças. E nesse sentido, concordamos com Goulart (2019, p. 6 ) quando diz que “Considerar o sistema alfabético como “a escrita” é um enorme equívoco. O sistema alfabético não é a escrita, embora lhe seja fundamental”.

Dois outros aspectos podemos destacar no relato: a forma como as crianças se apropriam da linguagem escrita e a mediação da professora nessa apropriação. Com uma trajetória iniciada na família e experienciada em vários outros lugares, a professora mostra que a formação leitora/escritora pode ser concebida como um processo multifacetado, contínuo e inter-relacional, desencadeado no percurso das experiências familiares, escolares, sociais e profissionais de cada sujeito. Essa trajetória parece ter contribuído para a compreensão de que a discursividade da criança precisa ser considerada e que a escola não pode colocá-la como um sujeito incapaz diante do trabalho com a linguagem escrita.

Na sala de aula da professora Marina, o trabalho com a linguagem ganhou um sentido próprio e específico, que foi “[ ] além de um “mero” conteúdo escolar a ser aprendido. A escrita foi se constituindo em/como um laborioso trabalho simbólico, coletivamente compartilhado, e, ao mesmo tempo, singularmente diferenciado” (SMOLKA, 2019, p.18). As atividades construídas coletivamente pela professora e as crianças mostram a importância do domínio da palavra escrita para o conhecimento de si e do mundo; uma prática social de leitura e escrita que, como tal, inclui os eventos sociais com essas práticas, abarcando-se de vários gêneros textuais, seguindo a diferentes finalidades. Assim, as atividades com a linguagem escrita “uniram-se a outras paixões artísticas adquiridas ao longo caminhada, como a arte em papel ou manualidades, arte feita à mão e até mesmo as vivências com a arte circense nas acrobacias de solo [...]”, como bem relatou a professora. Isso confirma o quanto a

alfabetização, como campo de investigativo e como ação pedagógica na escola, é multiforme e, portanto, supõe um conjunto articulado de saberes.

A linguagem foi foco ativo do processo nas relações de mediação pedagógica: “As crianças não sabiam escrever convencionalmente, mas sabiam que suas falas eram importantes e estavam sendo registradas por mim [...], tinham consciência da formação do texto, um texto coletivo, engajado, um texto delas”. Como vemos, as vozes das crianças mostravam as suas histórias, suas reflexões sobre o mundo em que estavam inseridas e junto a isso vinham formas de perceber o mundo por meio da mediação da professora que registrava por escrito essas impressões. A escrita espontânea também se fazia presente na sala de aula e como propõe Andrade (2014) este pode ser o momento em que as elaborações da criança venham à tona e que queira saber sobre qual letra utilizar, quais combinações fazer.

Isso porque na perspectiva discursiva, a criança vai fazendo uso de alternativas de escrita num processo de aproximação da escrita convencional. E nesse caso os chamados erros de escrita, tão enfatizados pela escola, “são pistas de como a criança está pensando as relações que aí se apresentam” (SMOLKA, 2019, p. 28). Diante do texto escrito ela vai testando, assumindo os riscos da escrita para se fazer compreender e se comunicar numa “[ ] operação que se manifestaria nas negociações de sentido, como hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos etc” (GOULART, 2019, p.6). Como dizer a ela, nesse momento, de tais riscos diante da escrita, só poderao ser assumidos no primeiro ano do ensino fundamental?

Quantas coisas acerca da alfabetização podem ser registradas a partir da escrita espontânea e da escrita coletiva das crianças: pode-se observar, por exemplo, a organização e diagramação do texto no papel e os modos de registro utilizados por cada uma delas: escreve convencionalmente, de cima para baixo, da esquerda para a direita; elas desenham? A escrita já é alfabética? Ou há a junção dessas duas naturezas aliadas a outras?. O importante é compreender que em cada registro desses a criança vai representando o mundo com perspectivas diferentes e respondendo também de maneira diferente à proposta apresentada pela professora. E na turma da professora Marina as crianças desde o início do ano escolar são convidadas a se engajar na escrita da forma que sabem e que podem a partir do contato com situações de escrita que fujam a formas superficiais de uma pseudo escrita.

## 5 Considerações Finais

O relato da professora Marina apresenta a necessidade imperiosa que a escola necessita de reavaliar seus processos de ensino e de mediação com as crianças no trato com

a linguagem escrita desde o início da criança na fase escolar.

Os modos de ensinar da professora Marina nos levam à contramão de um ensino que insiste em limitar a formação de leitora e de escritora das crianças pequenas, a uma escrita mecânica, repetitiva e enfadonha, desvinculada da realidade concreta e dos interesses e desejos das crianças. Dessa forma, experiências com a da professora Marina apresentam modos de ensinar/aprender que desafiam as crianças a escrever, tomando a sala de aula como espaço para ousar e a escrita, como bem expôs a professora Marina como *“cartas abertas para o mundo, porque registram o pensamento das crianças, que correspondem aquele momento que elas vivenciaram, o que elas querem que outras pessoas saibam, pois o seu texto ficará exposto para quem quiser ler, para quem elas chamarem para ler, puxando muitas vezes pela mão e dizendo: “olha o que nós fizemos hoje!”*

## Referências

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Novos espaços discursivos na escola, formadores de novos leitores, de uma nova língua escrita. **Pátio: Ensino Fundamental**, v. 59, p. 14- 17, 2014.

GOULART, Cecília M. A. **Revista Brasileira de Alfabetização** - Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | p. 60-78 | jan./jun. 2019

SMOLKA, Ana. Luiza. B. **Revista Brasileira de Alfabetização** - **ABAlf** Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | p. 60-78 | jan./jun. 2019

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Thought and Language. Mass., MIT Press, 1975.