



“EU NÃO SABIA ESCREVER SEU NOME, ENTÃO FIZ ESSAS LETRAS”: criação de escritas e sentidos na Educação Infantil

Adriana Santos da Mata¹

Eixo temático: 8. Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo: É no fluxo simbólico que os sujeitos adentram e se apropriam do mundo social, histórico e cultural, pela linguagem verbal (oral e escrita) e seus variados sentidos em situações reais de enunciação (VOLOCHÍNOV, 2013). A linguagem escrita é uma linguagem que está no mundo e as crianças, desde muito pequenas, entram no fluxo da cultura escrita, procurando entender sentidos e aspectos das atividades de ler e escrever (GOULART e MATA, 2016). Com este entendimento, busca-se refletir sobre os modos de apropriação da linguagem verbal de crianças da Educação Infantil, por meio de práticas de leitura e escrita cotidianas, necessárias e significativas. Parte-se da metodologia indiciária (GINZBURG, 1989) para compreender como crianças pequenas elaboram conhecimentos sobre a linguagem verbal, criando escritas não convencionais em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem da linguagem escrita. A vida das crianças e seus modos de ser e de pensar são a base para as demandas de leitura e de escrita que vão surgindo, e para a apropriação de suas funções sociais. O universo de referência das crianças, o intercâmbio de experiências, as preferências, a afetividade, os conhecimentos prévios são muito marcantes na criação e apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. Sendo assim, o papel da Educação Infantil, em articulação com a alfabetização, deve priorizar a função social da leitura e da escrita no mundo, favorecendo a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas dos variados gêneros e formas de expressão (BRASIL, 2010).

Palavras-chaves: Função social da escrita; Modos de ensinar e aprender; Linguagem escrita na Educação Infantil; Criação de escritas por crianças; Educação Infantil e Alfabetização.

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF). Contato: addamata@hotmail.com

Introdução

A linguagem escrita, presente na sociedade de muitas maneiras, é um importante conhecimento que organiza a vida das pessoas. Compartilhamos de um imenso fluxo simbólico com o qual adentramos e nos apropriamos do mundo social, histórico e cultural, pela linguagem verbal (oral e escrita) e seus variados sentidos em situações reais de enunciação (VOLOCHÍNOV, 2013).

Com este entendimento, buscamos refletir sobre os modos de apropriação da linguagem escrita de crianças da Educação Infantil de uma instituição pública da cidade de Niterói (RJ). No contexto educativo, expressão oral, escrita e leitura aparecem cotidianamente como práticas necessárias e significativas, despertando a curiosidade das crianças pela linguagem verbal. Desde muito pequenas, as crianças entram no fluxo da cultura escrita, procurando entender seus sentidos e suas representações, e aprendendo aspectos das atividades de ler e escrever (GOULART e MATA, 2016).

Ancoramo-nos na metodologia indiciária de Ginzburg (1989) para encontrar pistas que nos ajudem a compreender como crianças de 3 a 6 anos elaboram conhecimentos sobre a linguagem verbal, criando escritas não convencionais – mas repletas de sentido –, tornando significativos seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem da linguagem oral e escrita na Educação Infantil.

A vida das crianças e seus modos de ser e de pensar são a base para as demandas de leitura e de escrita que vão surgindo, possibilitando que elas se apropriem de suas funções sociais. A Educação Infantil deve criar oportunidades para que as crianças usem a linguagem verbal como forma de comunicação, de interlocução, em que a conversa, a leitura e a escrita tenham sentido.

2 Fundamentação teórica

A discussão sobre o papel que a Educação Infantil deve ter em relação à alfabetização não é recente, e continua ocupando lugar de destaque no cenário educacional, provocando intensos debates entre os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; os pesquisadores filiados a abordagens teóricas diversas, e os demais atores responsáveis por elaborar e implementar as políticas públicas e as propostas pedagógicas para estes segmentos da educação básica.

Na década de 1980, Kramer e Abramovay (1985, p. 105) defenderam que o papel da pré-escola era o de “garantir a compreensão, por parte das crianças, do que é a leitura e a escrita”, favorecendo a “autoconfiança das crianças na sua capacidade de aprender a ler e

escrever”. Para tanto, seria necessário que a pré-escola desenvolvesse “diferentes formas de expressão, principalmente da linguagem, ao lado da ênfase na importância da leitura e da escrita como veículo de comunicação (para que ler)”.

Para as autoras, a Educação Infantil deveria se articular à alfabetização contemplando sua função social que se refere ao “para quê” da leitura e da escrita (comunicação, expressão sobre a vida em geral, audição/leitura de histórias, realização de trabalhos e brincadeiras, conhecimento de ideias, produções e sentimentos), e não se restringindo à decifração de vogais, escrita do nome ou contagem de zero a dez (*idem*, p. 105).

Essa abordagem dialoga com o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) ao definirem que a proposta curricular tenha como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”, e que possibilitem que elas tenham experiências narrativas, de apreciação, de interação e de convívio com diferentes suportes e gêneros orais e escritos.

Compreendemos, tal como Goulart (2019, p. 18), “o processo de alfabetização na perspectiva política, histórica, cultural, social, linguística, psicológica, cognitiva, pedagógica. Aprender a ler e a escrever é dialogar com conhecimentos de diferentes áreas e aprender sobre eles”. Sendo assim, na fase inicial de apropriação da linguagem escrita, as crianças mergulham no mundo social organizado com diversas escritas e também precisam lidar com os espaços, os suportes e as formas de escrita, antes de compreenderem as relações fonema/grafema, a união de letras e sons.

De acordo com Arena (2013, p.112-113), a língua escrita vai sendo apropriada como instrumento de comunicação de constituição do pensamento em situações reais. Deste modo, “as letras, as palavras e o próprio enunciado ganham funções plurais, em vez do engessamento técnico a apenas uma delas: a relativa relação fonema-grafema”. Para o autor, as letras participam da construção dos sentidos e podem exercer múltiplas funções, que levam a criança a fazer escolhas que não coincidem à correspondência grafema-fonema convencional.

As crianças fazem escolhas possíveis e criam escritas com sentido, combinando elementos da realidade (VIGOTSKI, 2009) e conhecimentos que elas já têm sobre a linguagem escrita. Conhecimentos prévios com que chegam à Educação Infantil e conhecimentos que vão sendo construídos cotidianamente, por meio das propostas que envolvem a linguagem verbal (oral e escrita). Apresentamos alguns exemplos e tecemos reflexões na próxima seção.

3 Resultados e Discussão

As crianças nascem e vivem em um contexto social marcado pela linguagem. A linguagem é constitutiva dos sujeitos e é por meio dela que criamos, compomos e recompomos a realidade e a nós mesmos. Agindo sobre a própria linguagem e sobre o mundo, vamos nos conhecendo e reconhecendo socialmente como seres humanos (GOULART e MATA, 2016).

Mas o que as crianças pequenas sabem sobre a linguagem? Como elas percebem o mundo e a escrita no mundo? Como ampliar e aprofundar os conhecimentos prévios da linguagem que as crianças trazem à Educação Infantil? E para quê? Como planejar propostas em que a oralidade, a escrita e a leitura sejam constitutivas das ações das crianças, fortalecendo-lhes a formação como pessoas vivas e críticas?

Uma questão importante para nós é conhecer de que modo acontecem as interações discursivas nas salas de aula. Que textos e imagens entram nas salas de aulas para que as crianças reflitam sobre suas próprias vidas, suas falas, suas escritas? As pessoas na escola precisam se reconhecer no espaço, se legitimar, se ver no outro e como o outro delas mesmas, para poderem reconhecê-lo como aquele que está junto, aquele que me diz coisas sobre mim que eu mesma não tenho condições de dizer, aquele que completa uma visão de mim que eu não possuo. Outro que me fala de outros mundos, de outras histórias, de outras palavras e com quem eu intercambio mundos, histórias, palavras (GOULART, 2019, p. 14).

Nesta perspectiva, compartilhamos reflexões sobre os modos de apropriação da linguagem escrita de um grupo de crianças de 3 a 6 anos² de uma instituição pública da cidade de Niterói (RJ). Oralidade, escrita e leitura aparecem constantemente como práticas significativas e contextualizadas. Fichas dos nomes, calendário, contação de histórias, registro do planejamento, tabela dos 'ajudantes do dia', textos coletivos, quadro de acompanhamento da experiência, cartões de aniversário etc. fazem parte do cotidiano educativo. A escrita surge em situações reais e vai sendo apropriada como atividade cultural, complexa, relevante e necessária à vida, e não como treino e repetição descolados da realidade (VIGOTSKI, 1988, p. 144).

Uma proposta que fez sucesso e mobilizou o interesse das crianças, no ano letivo de 2022, foi a do 'ajudante do dia'. Todas as manhãs, ao chegar à sala, elas perguntavam: "*Quem é o ajudante hoje?*", e corriam para consultar a lista afixada no mural.

² A fim de promover uma proposta pedagógica pautada na compreensão dos processos individuais e coletivos de aprendizagem e desenvolvimento, a instituição trabalha com grupos multi-idade formados por crianças de 3 a 6 anos.

AJUDANTE DO DIA			
1. ALEX QUADRO	X	O	○
2. LIA COELHINHA	X	X	X
3. PEDRO SORVETE	○	○	○
4. THÉO NOVEN ARANHA	+	+	+
5. SERENA PÉROLA	X	X	X
6. ANA LURA PRINCESA	+	+	+
7. KYARA CAVALO	X	X	X
8. MIGUEL VENON AZUL	X	X	X
9. JOÃO GABRIEL ÔNIBUS	X	X	X
10. SOPHIA DENTE	X	X	X
11. IVAN BALANÇO	X	X	X
12. MANUELA ESCORREGA	X	X	X
13. MARIA CLARA FLOR	X	X	X
14. HELENA UMCÓRNIA	X	X	X

Fig. 1: Tabela de ajudantes (foto da autora)

Na tabela, as crianças liam o nome da 'ajudante do dia', quem já tinha sido, quem seria a próxima, quantas vezes cada criança já tinha participado. Acompanhando linha a linha, coluna a coluna, as crianças encontravam o nome da ajudante, e suas reações eram diversas: vibravam quando chegava sua vez, corriam para avisar à criança que seria a ajudante, informavam à professora que a criança não estava presente, ficavam aborrecidas porque sua vez ainda não tinha chegado. Nessa proposta, a escrita cumpre função social como organização, planejamento, comunicação e memória.

As crianças levavam muito a sério essa atividade que favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, do respeito e da cooperação. Elas se sentiam importantes realizando as atribuições do ajudante: marcar a data no calendário, levar um recado, distribuir materiais para os colegas, organizar a escovação depois do almoço.

No decorrer do ano, as crianças também demonstraram muito interesse pelo registro do planejamento que as professoras escreviam diariamente no quadro branco.

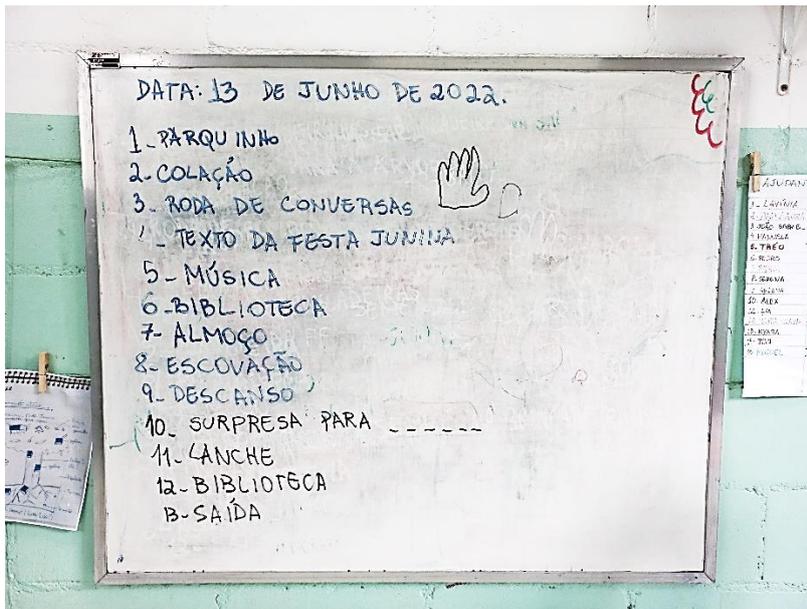


Fig. 2: Registro do planejamento (foto da autora)

As crianças começaram a pedir para escrever os combinados e as rotinas no quadro. Então essa passou a ser mais uma responsabilidade da ajudante. Cada uma registrou as propostas no quadro do jeito que sabia: usando letras do próprio nome, consultando textos dispostos no mural para copiar letras e números, fazendo desenhos.

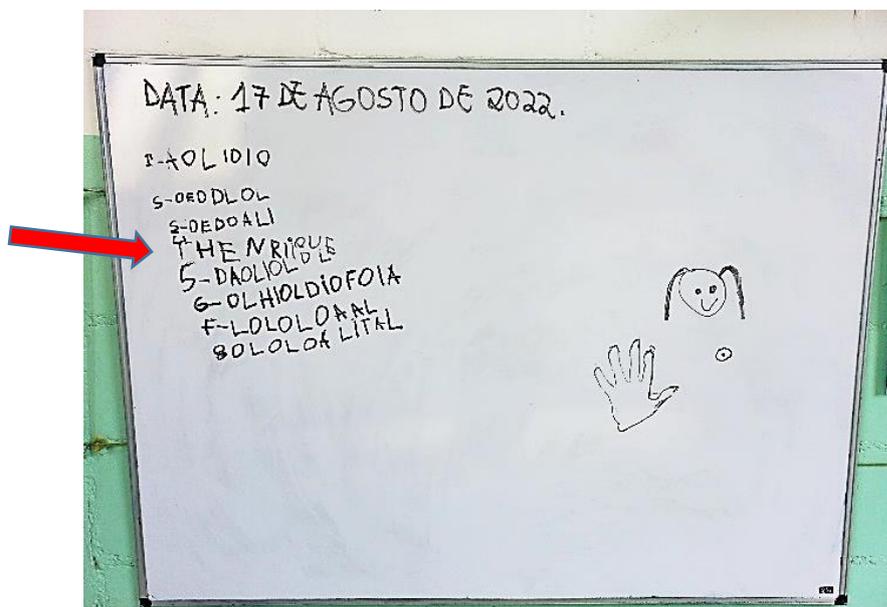


Fig. 3: Registro dos combinados e rotinas por Lia, 5 anos (foto da autora)



Fig. 4: Registro dos combinados e rotinas por Théo, 3 anos (foto da autora)

Lia, 5 anos (fig. 3), escreveu o planejamento em forma de lista, tal como fez a professora (fig. 2), colocando os números na sequência e combinando as letras do seu nome com outras que ela já conhecia. A menina escreveu da esquerda para a direita, e de cima para baixo. Naquele dia, o grupo teria um encontro com o professor de Música que se chama Henrique. Quando o professor chegou para buscar a turma, Lia foi toda orgulhosa mostrar a ele o que tinha escrito no quadro e disse: *“Eu não sabia escrever seu nome, então fiz essas letras”*. Então, Henrique foi ditando as letras do seu nome para Lia, que escreveu e ficou muito satisfeita.

Na fig. 4, Théo, 3 anos, assumiu a postura e a entonação de voz de professor enquanto registrava no quadro. Ele criou uma escrita com desenhos circulares e ondulados combinados com letras do seu nome e de pessoas de sua família (M do tio Marcos). A escrita – desenhos e letras – ocupou todo o espaço do quadro. As crianças do grupo compartilharam do sentido da escrita de Théo. A turma teria encontro com a professora de Capoeira, e Théo chamou a professora para ver o quadro, mas ela não entendeu. Muito seguro, apontando para um dos desenhos, o menino disse: *“Aqui é capoeira, você não está vendo?”*.

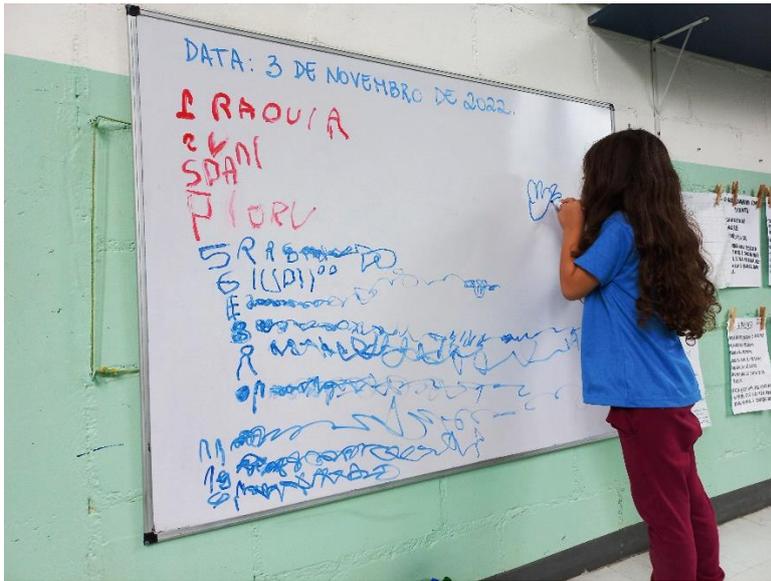


Fig. 5: Registro dos combinados e rotinas por Serena, 4 anos (foto da autora)

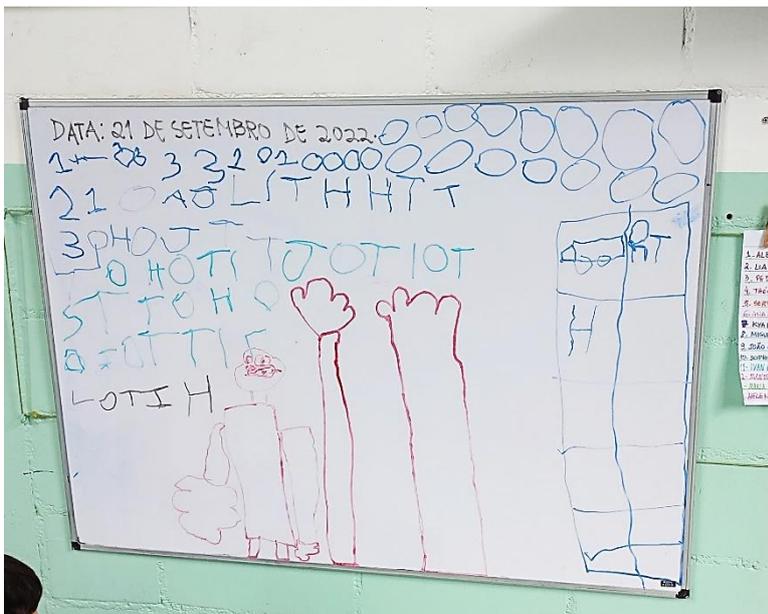


Fig. 6: Registro dos combinados e rotinas por João Gabriel, 5 anos (foto da autora)

Serena, 4 anos (fig. 5), escreveu em forma de lista, colocou os números na sequência, usou letras do seu nome e outras conhecidas, começou da esquerda para a direita e de cima para baixo. Em certo momento, perguntou: “Almoço’ é *grande ou pequeno?*”. Ela parou, pensou, falou a palavra para si mesma e concluiu: “É *pequeno!*”. E quando escreveu “roda”, colocou duas letras (3DA). A professora pediu que Serena lesse, e ela apontou uma letra para cada sílaba, começando a despertar para a relação entre letras e sons. A partir do número 7,

a menina fez grafias onduladas e contínuas. Ao ser indagada sobre o porquê de ter mudado a escrita, a menina disse: *“Eu fiz letra cursiva”*.

João Gabriel, 5 anos (fig. 6), trouxe os símbolos matemáticos como marca de sua escrita. Ele demonstrava muito interesse por números e quantidades exageradas, e combinou algarismos, símbolo do infinito e letras. Colocou os números na sequência e escreveu uma lista, começando da esquerda para a direita, de cima para baixo. Chamou atenção a entonação de João Gabriel ao falar: *“Quem fizer bagunça na roda, vai pra diretoria”*. Essa enunciação é própria de instituições escolares e faz parte da vivência do menino, mas não faz parte das expressões que as professoras do grupo utilizavam.

As crianças criaram escritas da maneira que lhes era possível, combinando elementos da realidade que elas conheciam, dentro das condições, referências e delimitações das vivências, dos conhecimentos e dos valores do seu grupo sociocultural. Vigotski chama a atenção para o fato de que tais processos contêm características individuais, singulares, mas carregam sempre um coeficiente social e um legado histórico e cultural (VIGOTSKI, 2009, pp. 41-42).

As crianças sabem que ainda não escrevem da maneira convencional, mas já se apropriaram de muitos aspectos da linguagem escrita na língua portuguesa: começo da esquerda para a direita, e de cima para baixo; utilização de letras em sequência para escrever palavras; combinação de letras em diferentes posições para escrever palavras diferentes; relações entre letras e sons; existência de diferentes tipos de grafia; função social da escrita.

Observamos que as crianças compreendem o papel social das professoras e, quando estão escrevendo no quadro, costumam falar com a mesma entonação delas quando perguntam: *“O que a gente já fez hoje?”*, *“O que estamos fazendo agora?”*, *“E depois o que a gente vai fazer?”*, *“É isso mesmo! Muito bem!”*.

O universo de referência das crianças, o intercâmbio de experiências, as preferências, a afetividade, os conhecimentos prévios – como vimos, brevemente, com Lia, Théo, Serena e João Gabriel – são muito marcantes na criação e apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. Sendo assim, o ensino e a aprendizagem da escrita e sobre a escrita não podem ficar restritos à aquisição do código linguístico, à consciência fonológica, à conversão de letras em sons, ao ensino de conteúdo e vocabulário, à repetição e ao treino.

4 Considerações Finais

Concordamos com Bajard e Arena (2015, p. 260) que defendem que a língua não deve ser ensinada às crianças como “sistema abstrato fora das relações humanas (sílabas, letras, fonemas, palavras soltas ao lado de desenhos, ou orações perdidas)”. Para os autores, “a escola poderia ensinar os atos do mundo da vida, os atos de escrever e os de ler encharcados de pensamentos e valores do Outro”. Com fundamentação bakhtiniana, eles afirmam a modalidade escrita da linguagem como constituidora “da consciência do sujeito e como instrumento de sua ação nas esferas da vida, criadas nas relações humanas, nas relações organizadas por intensas e profundas manifestações em um mundo encharcado de cultura escrita” (*idem*, p. 256).

Logo, a Educação Infantil e a alfabetização devem realizar propostas que fortaleçam e deem sentido social à escrita. Exercícios repetitivos e instruções ligadas ao conhecimento do alfabeto e às relações grafofônicas entre o que se fala e o que se escreve, descolados das vivências, das demandas e da realidade social, não contribuem para que as crianças aprendam leitura e escrita de maneira efetiva e significativa.

É a partir da vida das crianças e de seus modos de ser e pensar, em situações reais, que elas vão se apropriando da escrita, da estrutura composicional de diferentes gêneros discursivos, da organização espacial da escrita em diferentes suportes, e da representação de palavras e sons. Que a Educação Infantil e a alfabetização legitimem as crianças e suas vidas na centralidade dos processos de ensino e aprendizagem, e priorizem a função social da escrita e da leitura do/no mundo.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. **As letras como unidades históricas na construção do discurso**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, pp. 109-123, jan.-abr. 2013.

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, CM., et al., orgs. **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp 251-276. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220-14.pdf> Acesso em: 11/03/2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. Tradução de Federico Carotti. 2.ed. São Paulo: Cia das Letras, 1989. Reimpressão 2014.

GOULART, Cecília M. A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, Cecília M. A.; Garcia, Inez Helena M.; CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização e Discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, pp.13-45

GOULART, Cecília M. A.; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, 2016, v.3, pp. 43-76.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade? In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. n 52, fev/1985, p. 103-107. Publicado em 16/08/2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/101> Acesso em 18/09/2021.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores**. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. Que é a linguagem. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção dos enunciados e outros ensaios**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2013, pp. 131-156.