



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657



## ESCRITA DO OUTRO-CRIANÇA NO CENÁRIO ESCOLAR: RESSONÂNCIAS TEÓRICAS E PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS

RISONETE LIMA DE ALMEIDA  
LÍCIA MARIA FREIRE BELTRÃO

EIXO: 5. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

### RESUMO

Cenas e flagrantes de expressão de linguagens e sentidos produzidos por crianças evidenciam os objetos em análise neste artigo, resultante das pesquisas “A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível” (BELTRÃO, 2006) e “Cenas simbólicas e enunciação oral: ressonâncias de sentidos na educação infantil” (ALMEIDA, 2014). Embora guardem suas especificidades em relação à modalidade de linguagem, escrita e oral, apresentam convergências teóricas e metodológicas que permitem que se deixe em evidência a criança se constituindo como sujeito de voz e de direito às suas manifestações simbólicas. Os resultados mostram a importância dos atos enunciativos, permitindo, assim, que se faça valer o outro-criança que enuncia para ressoar e, conseqüentemente, ampliar debates teóricos e pedagógicos voltados para a infância.

**Palavras-chave:** Escrita e oralidade. Criança. Sentidos.

### ABSTRACT

Scenes and moments of languages' expressions and meanings produced by children show this article objects, which belong to two scientific researches' results called: "Someone else's writing: a possible joy report" (BELTRÃO, 2006) and "Symbolic scenes and oral utterance: resonances of meanings in Early Childhood Education " (ALMEIDA, 2014). Although they have their specificities in relation to written and oral languages, they point out theoretical and methodological convergences that let each child in evidence as a conscious human being with voice and rights to their symbolic manifestations. The results show the importance of enunciative acts that allow the other-child to resonate and, besides, to develop theoretical and pedagogical debates focusing on childhood.

**Keywords:** Written and oral languages. Child. Meanings.

### ANÚNCIO DE ESCRITAS POSSÍVEIS

“A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível” (BELTRÃO, 2006) e “Cenas simbólicas e enunciação oral: ressonâncias de sentidos na educação infantil” (ALMEIDA, 2014) são pesquisas que, embora tratem de objetos que guardam, em si, especificidades, escrita e oralidade, quando cotejadas, revelam convergências diversas. Do aporte teórico, destacam-se, entre outras, significativas contribuições de Bakhtin(1997) que dizem respeito ao dialogismo, mecanismo de interação textual possível de se estabelecer, do ponto de vista sociohistórico, na grande temporalidade, à importância do outro na constituição de todo sujeito.

Nesse sentido, enquanto a pesquisa referida em primeiro lugar, teve como sujeito o outro, indistintamente, a referida em segundo lugar teve a criança escolar, do Grupo 5 da Educação Infantil, como sujeito legítimo a quem se deu atenção no percurso do estudo. Do aporte teórico, destacam-se, ainda, as contribuições de Benveniste (1989) em torno da enunciação, definida como o funcionamento da língua por um ato individual de uso, o que acentua da linguagem o seu indiscutível caráter discursivo.

Essas questões deram respaldo a mais um aspecto de consonância entre as pesquisas aludidas: a construção de um procedimento metodológico, nominado flagrante, que permitiu a valorização da linguagem como ato enunciativo, a singularidade e não a totalidade, assegurada ainda pelo que considera Langacker (1980, p.29): “Praticamente cada frase que ocorre é nova e nunca ocorreu antes”, o que se traduz na condição criativa da linguagem humana, na sua liberdade de não ser controlada na base de atividades linguísticas prévias do falante, do usuário da língua.

Tomando como base esses referentes, a intenção, nesta comunicação, é apresentar um flagrante, de cada pesquisa, com a discussão que convém, considerando-se, sobretudo, o quanto se pode qualificar, do ponto de vista pedagógico, as ações e reações de crianças, tendo a linguagem verbal como materialidade discursiva, na expectativa de que haja ressonância entre os que se interessam por estudos dessa natureza que têm as crianças como protagonistas e por sentidos por elas atribuídos em situações interativas vividas.

### LIÇÃO DE ESCRITA: CENA E USO, DAS 12 ÀS 10

A concepção de alfabetização, como prática de aquisição de uma técnica de codificação da linguagem oral em linguagem escrita e de decodificação da linguagem escrita, cujo sentido se deslocou produzindo uma outra, a de alfabetização como processo de construção que permitisse se chegar à compreensão de como a linguagem está representada na escrita e como funciona socialmente, convocou, na década de 80 do século passado, mudanças que se iam tornando, pouco a pouco, visíveis. Das dinâmicas pedagógicas ao tipo de léxico que referendava as práticas de escrita, tal como produção textual, estratégias, processos de colocar em texto, enunciação, interlocutor real, textualização, situação de produção, superestrutura, esquema tipológico, reescrita, conforme pesquisas lideradas por Jolibert e Barbosa (1994), me senti atraída, certa feita, por uma pergunta que também funcionava como título de um artigo publicado na revista *Leitura: teoria & prática* por Mayrink-Sabinson (1990, p. 21): “Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler/escrever?”

Li o artigo, com a curiosidade guiada pela entonação interrogativa. Reconhecida a opacidade das funções que a escrita serve ao mundo letrado como ainda as muitas funções que ultrapassam a experiência infantil, a pesquisadora revela sua intenção: refletir sobre os usos e funções atribuídas à escrita por uma criança, no período que vai de 1 a 4 anos, e sobre o papel do adulto letrado na constituição desses usos e funções. A leitura cumpriria seu objetivo único, acompanhar o raciocínio da autora para com ela responder à pergunta formulada, não fosse a revelação com que prosseguiu: “Trata-se da minha própria filha, Lia, uma criança de classe média, filha de pais professores universitários, uma criança que convive de maneira intensa com leitores e escritores, livros e material escrito e de escrita o mais variado.” A partir daquele instante, todas as informações se tornariam secundárias: a de que o procedimento adotado para anotação dos dados fora um diário, que os mesmos faziam parte de um estudo longitudinal-observacional sobre a aquisição da escrita e que, entre muitas observações, se podia notar que os primeiros usos feitos da escrita, ou de material contendo escrita, eram o que se podia chamar de “usos rituais”, e se constituíam incorporações de comportamentos não verbais e verbais dos adultos observáveis em situações bem específicas e repetidas no dia a dia. Isso porque aquela atitude da pesquisadora se apresentava para mim como a possibilidade concreta de uma relação dialógica, família/escola, necessária para que se ampliassem os estudos sobre a escrita escolar, considerando-se os momentos em que o estudante se encontrasse distante da escola, ocupado com seus afazeres, com suas circunstâncias, com seu viver. Seriam esses momentos fecundos para se perguntar: O estudante escreve, quando está em outros espaços, senão os escolares? O que escreve? O que não escreve? Ocupa-se com a escrita como prática social? A que condiciona a escrita? Que lições aprendidas, reaprendidas, experimentadas em casa se podem articular com as lições escolares?

Motivada pela constatação, repeti o critério de Maryrink-Sabinson com relação à escolha da autora das escritas que seriam estudadas, mas com propósitos diferentes: acompanhar o seu envolvimento com a escrita, para além dos muros da escola, considerando intenções, usos pessoais, gêneros e tipos textuais de maior evidência, os conhecimentos revelados nas produções, enfim questões do afeto e da cognição. Do período em que estive nas classes da Educação Infantil, 1993 até 2003, quando cursava a 6ª série do Ensino Fundamental, flagrei situações de uso da escrita, fiz a recolha de produções de Fernanda e as mantive no meu arquivo de textos. Para a pesquisa já aludida, destaquei, intencionalmente, aquelas já nascidas com vocação para provocar discussões e anunciar estudos que ampliem

compreensões, suscitem mais questões sobre a produção textual do ponto de vista pedagógico.

Na expectativa de favorecer o estudo analítico das escritas, organizei cada uma de *per se*, revi as condições de produção, convoquei teóricos que colaborassem comigo na produção de leitura e de sentidos. Quanto à estratégia de construção, optei por forjar a minha interlocução com a escola, do lugar de mãe e de profissional da área de educação e linguagem, considerando um gênero textual que lhe é peculiar: o comunicado, vez que, mesmo abarcando características típicas de escrita para interlocutor definido, a sua via de acesso é quase sempre única. Transita da escola em direção à família, talvez pouco da família em direção à escola. Esse tipo de situação denota que a escola sempre se sente autorizada a enviar comunicados à família. A família, modo geral, acata, mas não estabelece o jogo interlocutivo possível.

Assim, o mesmo discurso que, na situação comunicativa, se definiria como polêmico, pode-se instituir como discurso autoritário. O fato de reconhecer que as histórias pedagógicas relatando fracasso escolar mantêm, injustamente, os professores como protagonistas, sobre quem se atribuem muitas responsabilidades, me motivou estabelecer a interlocução pretendida com a escola. Assim, o intencional deslocamento, além de valorizá-la como lugar privilegiado para o tipo de relação escolhida, além de reafirmar com Bourdieu (1996) que é um mercado linguístico no qual transitam os artefatos sobre os quais venho tencionando discussões, posso ressaltar sua importância e adequação para acolher o argumento de Rancière (1995, p. 7) em torno da constituição de uma política de escrita que aqui repito com interesse de ratificá-lo:

[...] antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação. Não é porque a escrita é o instrumento do poder ou a via real do saber, em primeiro lugar, que ela é coisa política. Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição. [...]

As questões da escrita, a meu ver, somente avançarão, na medida em que toda a comunidade que a escola congrega assumir papéis e funções cujo objetivo particular e peculiar de cada um concorra para um objetivo comum: a emancipação de todos, do da criança em fase de escolaridade inicial, sobretudo, e a preservação de suas subjetividades. Passemos ao comunicado escolhido para compor esta comunicação, deslocado de Beltrão (2006).

Senhora Escola,

Às sete horas da noite deste dia, enquanto tratava, por telefone, de assuntos urgentes a propósito de atividades profissionais, fui surpreendida pela presença de Fernanda no meu gabinete, portando um texto escrito, em mãos. Embora me fosse apresentado à distância, pude reconhecer, com prontidão, a estratégia escolhida. Como não lhe era possível me interromper na situação comunicativa constatada, em razão das orientações já recebidas sobre maneiras de se comportar em situações como aquelas, optou por escrever o que estava impedida de me perguntar falando, conforme pode ser lido e analisado pela escrita que transcrevo adaptada da situação real: “Eu poso chamar Juliana grande” [pergunta acompanhada de desenho, representando “Juliana grande”].

Gostaria de que partilhasse com toda a comunidade que acolhe – diretores, coordenadores, professores, estudantes, funcionários, outros pais – a irrepreensível compreensão demonstrada por Fernanda, quanto a uma outra função da escrita, além de servir à leitura: superar certos limites humanos, ou em última instância: enfrentar, com inteligência e sensibilidade, uma adversidade.

Gostaria de que compartilhasse também o que deve ter observado na leitura: a composição híbrida da escrita, como se quisesse continuar ratificando que a sua história se confunde com a história de um desenho que um dia virou letra. Ou como se quisesse confirmar que todos os sistemas de escrita que a humanidade vem usando continuam contemplando, invariavelmente, a escrita ideográfica e a fonográfica. Não detenho subsídios suficientes para argumentar se o experimento foi consequência de recomendações pedagógicas específicas. Tenho, entretanto, outros com os quais afirmo: a escrita produzida é uma mostra de que Fernanda não está acumulando informações sobre a escrita, não está aprendendo por imitação do que ocorre em contextos artificiais, carentes de significados, não está aprendendo por repetição, por exercícios mnemônicos, conhecimentos enciclopédicos, impostos pela rotina e por critérios alheios à disciplina.

Os feitos de Fernanda, segundo o que li em Pérez e García (2001), sugerem que deva estar continuamente explorando, experimentando, indagando, tateando, interagindo, relacionando-se com outros – sujeitos e objetos –, sob mediação de um adulto experiente. Com a colaboração de Vigotsky (1984), posso dizer que a produção resultou da referência conceitual que ela vai constituindo sobre a escrita, consequente de experiências imediatas e acumuladas, não

linearmente, mas dinamizadas pelo efeito das trocas estabelecidas com seus semelhantes nas interações sociais, por intermédio da linguagem. Na expectativa de que tenha compreendido a minha intenção, subscrevo-me.

## CENA HORA DA ESCRITA

A cena é destacada da pesquisa realizada no Grupo 5 da Educação Infantil (ALMEIDA, 2014). A cena mostra um momento reservado para atividade escrita. A prática de escrita é discutida no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) inserida no âmbito da experiência de Conhecimento de Mundo, pertencente ao eixo de trabalho “Linguagem Oral e Escrita”. O trabalho com a escrita visa à ampliação de capacidades específicas necessárias às crianças de quatro a seis anos inseridas na pré-escola. Na perspectiva do RCNEI, a prática de escrita deve propiciar a participação da criança em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita; no exercício da escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário; na produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins; na prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna. (BRASIL, 1998).

Sobre essa participação da criança, o grupo pesquisado apresenta diferentes características no processo de aprendizagem da escrita: a maioria escreve de forma silábica, alguns já avançaram para a escrita alfabética, e poucos ainda recorrem à professora como escriba. Essa diversidade, quando possível, é respeitada pela professora, mas exige um esforço que se traduz em condução variada na atenção às produções orientadas. O tratamento dado à escrita tem como base a oralidade, as palavras grafadas pela professora e os escritos em diferentes suportes (atividades da escola, revistas, embalagens de produtos, murais da sala etc). Há uma atenção para que a escrita alcance as práticas de uso social. Nesse sentido, a aprendizagem das letras do alfabeto, em suas formas maiúscula e minúscula, de maneira contextualizada, se destaca como conhecimento necessário para produção de outras escritas e apropriação progressiva da escrita convencional. As crianças se mostram autônomas no reconhecimento e na escrita das letras e de alguns nomes de uso cotidiano. Essa atitude das crianças acontece diariamente no momento reservado para checagem da frequência no mural da chamada, na identificação das tarefas com o próprio nome, no manuseio de materiais pessoais identificados, na interação com o calendário para leitura e preenchimento diário: mês corrente, dia da semana, clima-tempo do dia etc.

Nesse contexto, aconteceu a primeira tarefa do dia: uma atividade de escrita para treinamento da letra D (maiúscula) e d (minúscula). A professora distribui a tarefa e dá as orientações. Uma criança verbaliza a recusa de realizar a tarefa.

**Professora:** [a pesquisadora distribui a atividade de escrita, enquanto a professora traz orientações para as crianças] Coloquem o nome de vocês primeiro! Depois, vamos fazer a letra D. Aqui nesta linha toda a letra “D” maiúscula. Aqui embaixo a letra “d” minúscula [mostra as linhas na tarefa em mãos para que todas as crianças observem]. Olhem aqui no quadro como eu desenho as letras. A letra D maiúscula sobe assim, depois um barrigão assim. O d minúsculo é assim, olhem a barriguiinha pra cá.

**OKA:** Nem vou fazer!

**Professora:** Por que, OKA? O que houve?

**OKA:** Você só coloca dever de lápis preto. Eu quero fazer dever de lápis de cor  
[...]  
26/07/13

A atitude da criança na situação enunciativa sugere sentidos que relacionam o ato de escrever com os instrumentos caligráficos. O sentido que a criança atribui à representação gráfica é diferente daquele do adulto que já lida com a escrita com propriedade. A criança, porque se encontra no início do processo de aprendizagem da linguagem escrita, pode ainda se amparar em outras formas de representação gráfica e de linguagens.

Há de se considerar, particularmente, a atitude responsiva de OKA diante da atividade orientada pela professora, isto é, a tarefa de grafar a letra. A recusa de OKA é acompanhada de justificativa e reivindicação, que vai além de um simples pedido, de um desejo, pois expressa uma solicitação, na visão de quem requer algo que lhe é de direito. Ao que enuncia OKA: “Nem vou fazer. Você só coloca dever de lápis preto. Eu quero fazer dever de lápis de cor”, apresento possibilidades de sentidos, sugerindo que a criança denuncia a recorrência de tarefas escolares; percebe a prevalência de uma rotina com ênfase na produção escrita; indica sua preferência por atividades com lápis de cor; encara a tarefa como uma situação-problema exigente para suas possibilidades, por ainda não atender às exigências da escrita

convencional; reclama o direito à expressão através de outras linguagens da cultura infantil; deseja desenhar ou escrever utilizando outros instrumentos gráficos.

A respeito dos instrumentos da escrita caligráfica, Beltrão (2006) já refletia sobre a possibilidade de influenciarem na produção textual, mas indicava não ter encontrado estudos que aprofundassem sobre o uso de lápis e de caneta na escola, em classes iniciais, do ponto de vista da sua interferência ou não na aprendizagem e no ensino da escrita escolar. Beltrão destaca o invariável interesse por esses instrumentos por quem escreve e considera suas diferentes demandas, a exemplo: “a relação amorosa das crianças e das adolescentes, predominantemente, com a diversidade de lápis e caneta seja em razão do tamanho, do efeito, da forma e da função, altamente estimulados [...] pela indústria nacional e estrangeira e pela publicidade, modo geral.” (BELTRÃO, 2006, p. 72)

Observei que o lápis é utilizado na escola como instrumento favorável para a escrita caligráfica das crianças. A este, em companhia inseparável da borracha como material escolar, para evitar os “defeitos” da escrita, se aplica uma relação com a instabilidade e a inconstância do que se escreve. (BELTRÃO, 2006). Nesse sentido, é um instrumento que se insere no processo de aprendizagem da escrita e permite o ensaio da grafia, sua revisão, e, até mesmo, seu apagamento e anulação.

Considerando a atitude de OKA, que não somente verbalizou a recusa para executar a tarefa proposta, como também indicou o instrumento gráfico, lápis preto (lápis grafite), concorrendo para sua decisão, passo a dar atenção para como os instrumentos gráficos poderiam influenciar na disposição para a produção escrita. Lembro a atitude da professora de grafar as letras ao quadro como modelo a ser seguido pelas crianças. A professora chama a atenção das crianças para observarem o desenho da letra no quadro, como sempre o faz durante as aulas, enfatizando o percurso dos traçados, os movimentos retilíneos e curvilíneos, necessários para grafar a letra em suas formas maiúscula e minúscula. A explicação da professora sugere uma correlação da escrita com o desenho, orientação que me parece adequada e necessária, pois traz uma leveza ao processo e se aproxima das possibilidades da criança.

A forma supracitada, isto é, a explicação realizada pela professora, orienta a análise da reação de OKA. A preferência da criança para realizar “dever de lápis de cor” pode ter sido influenciada pelo excesso de atividades escritas e carências de tarefas para colorir, pois elementos e fatos evidenciados me fizeram chegar a este pressuposto. Significa considerar, também, que pode prevalecer ainda maior identificação da criança com os elementos iconográficos e logográficos presentes na aprendizagem da escrita inicial do que com as regras que orientam a escrita convencional. Essa percepção pode estar sintonizada com a necessidade de expressão por outras linguagens, o que poderia gerar uma correlação do lápis preto com as exigências impressas pela linguagem verbal escrita e do lápis de cor com atividades ligadas à linguagem não-verbal.

Ferreiro e Teberoski (1999) lembram que no começo da representação gráfica infantil, nos primeiros traços de produção espontânea, desenho e escrita se confundem. Crianças de quatro e cinco anos quando submetidas à leitura de palavras representadas graficamente e com desenhos não fazem diferenciação entre texto e desenho. Não há distinção entre as ações pertinentes que se aplicam a cada um dos objetos (olhar e ler) e o significado do objeto gráfico (o sentido se extrai da imagem). “O próprio desta etapa é a aplicação direta do sentido de um a outro objeto simbólico.” (p. 74)

Na perspectiva piagetiana, o desenho é uma conduta da função semiótica que aparece semelhantemente a um jogo, em que a construção do real é uma experiência que também marca uma tentativa de imitação representacional e uma acomodação da realidade, ao que precisa ser comunicado, socializado. (PIAGET, 1990). A escrita é também um elemento simbólico que representa algo, um substituto que representa algo evocado, como o desenho. No entanto, há diferenças entre a escrita e o desenho:

Por um lado, o desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos ou com os acontecimentos a que se refere; a escrita não. Por outro lado, a escrita constitui, como a linguagem, um sistema com regras próprias; o desenho, por sua vez, não. Tanto a natureza como o conteúdo de ambos os objetos substitutos são diferentes. (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999, p. 70)

Ao que parece, a escrita inicial na pré-escola, por não manter relação de semelhança com os objetos ou com os acontecimentos, pode no começo não fazer sentido para a criança. A esse respeito, Lemle (2005) mostra que uma representação simbólica não é uma correspondência transparente entre um elemento concreto e a ideia que simboliza. Uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada – “cor vermelha” no sinal de trânsito significa “pare”. Esta relação – significante/significado, torna-se relevante porque considera que o que se lê, o que se escreve e o que se fala guardam elementos subjetivos.

Lemle (2005) destaca os componentes responsáveis em fazer uma ligação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto. Todo sistema alfabético de escrita tem uma característica essencial: os segmentos gráficos representam

segmentos de sons. No entanto, se uma criança ainda não consegue compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos ou dois fenômenos não conseguirá ler e escrever. A compreensão de que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala não seria possível sem essa prévia construção. A construção simbólica é, portanto, imprescindível para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Até por volta dos quatro anos, algumas crianças são capazes de considerar a escrita e o desenho como objetos substitutos da realidade. No caso das crianças do Grupo 5 e, mais especificamente de OKA, esta indiferenciação em relação ao objeto simbólico parece já enfraquecida. É possível que também já ocorra uma diferenciação em relação ao instrumento gráfico utilizado para a projeção dos símbolos. Isso porque as regras do sistema de escrita recaem também sobre os elementos requeridos para a produção escrita, no que se refere às condutas da criança e manuseio dos materiais que devem ser utilizados: as folhas com pautas gráficas, o cumprimento da orientação espacial no papel, a utilização de instrumentos gráficos adequados e que exigem a revisão.

Da cena apresentada, com a atitude responsiva da criança OKA, segue destaque para o flagrante de sentidos às práticas escolares e possíveis ressonâncias para a Educação Infantil.

### **De lápis preto? - escrita cromática**

Nesse interesse de mostrar como as crianças protagonizam ações que constituem base teórica e prática para ressoar nas práticas escolares, em prol da aprendizagem, flagrei os sentidos atribuídos à representação gráfica na escola. O que escutei da criança, pareceu não provocar ressonâncias imediatas na professora, mas indicaram que as atitudes responsivas das crianças são preenchidas por ressonâncias das concepções que orientam as atividades de escrita na escola.

O *Flagrante Ressonante* “De lápis preto? - escrita cromática” é tomado na Cena Hora da Escrita no contexto em que a professora orienta a prática caligráfica da letra D, em suas formas maiúscula e minúscula. A atividade proposta gera reação na criança OKA que contesta ao receber a tarefa: “Nem vou fazer”, e justifica: “Você só coloca dever de lápis preto”, com reivindicação: “Eu quero fazer dever de lápis de cor”, enunciados que não ressoaram na prática programada pela professora, por meio de escuta e acolhimento da expressão da criança.

A recusa em realizar o dever de lápis preto por OKA indica ressonâncias de experiências vivenciadas na escola, porque a criança deixa subjacente à conduta marcas de situações às quais já se submeteu no contexto imediato da instituição escolar.

O *Flagrante Ressonante* comporta duas vias: a correspondente ao enunciado flagrado, representativo da atitude que procedeu da criança, aqui recriado na expressão *De lápis preto?* e o elemento ressonante representativo da interpretação ao que escutamos de OKA para reverberação nas teorias e práticas escolares, ou seja, a escrita cromática. Para uma ativa compreensão responsiva, antes do tratamento ao elemento *Escrita cromática*, passemos a analisar os dizeres de OKA, considerando a influência de elementos que se entrelaçam com seus enunciados e com os sentidos produzidos: o contexto escolar, as tarefas e a metodologia da professora.

A afirmação da criança de que a professora “só coloca dever de lápis preto” e sua solicitação por “dever de lápis de cor” refletem a prática de atividades para aprendizagem das letras do alfabeto no Grupo 5. Tal prática faz parte da rotina da Educação Infantil, e no contexto observado, segue um ritual: a professora grafa as letras no quadro, como modelo a ser seguido pelas crianças; orienta para que acompanhem o desenho da letra; enfatiza o percurso dos traçados e os diferentes movimentos requeridos para grafar em maiúsculo e minúsculo; aplica tarefa para escrever, com linhas a serem preenchidas com repetição das letras; realiza outras atividades com foco para decodificação e escrita das letras. A atitude da criança de recusar “o dever de lápis preto” parece ter ressonâncias dessas práticas, ao que ela reage afirmando a recorrência de tarefas escolares, com prevalência de atividades voltadas para produção escrita.

A atitude responsiva da criança, com ressonâncias das práticas sistematizadas pela escola, chama atenção para uma Educação Infantil mais preocupada com uma rotina de atividades estáveis e menos implicada com os sentidos produzidos pelas crianças revelados através de suas falas e ações dinâmicas. É possível que, pelo fato de haver uma orientação para que uma rotina seja seguida, a professora não seja afetada pela atitude responsiva das crianças, como também não perceba o que poderia ser diferente. A norma escolar, ao prezar pela estabilidade da rotina, pode estar anulando o texto da criança, o que nos leva a pensar se muito do que as crianças dizem, pensam e opinam são expressões consideradas pela concepção que a escola tem da rotina como procedimento estável.

Estruturar e organizar os tempos e espaços das instituições de Educação Infantil requer considerar as especificidades dos sujeitos envolvidos, como também considerar as crianças como sujeitos capazes de participar da construção do ambiente de sua convivência. Isso significa analisar as rotinas por um ângulo no qual possamos, através do trabalho cotidiano, fomentar a criação da identidade social, possibilitando, assim, sentidos para as crianças. (BARBOSA, 2006)

Há, portanto, a necessidade de se compreender que, quando a criança diz “Você só coloca dever de lápis preto”, “Eu quero dever de lápis de cor” indica que ela percebe uma repetição na rotina escolar, mas demanda um cotidiano pedagógico que extrapole essa rotina, tal como se apresenta, isto é, considerando-se o vivido pelas pessoas, e não apenas uma organização que se faz para sistematizar o cotidiano. (BARBOSA, 2006)

Para tanto, importa compreender o contexto da educação da criança, considerando as peculiaridades em relação às práticas diárias dos professores, sobretudo ao que se refere a dois aspectos que merecem atenção: primeiro, a concepção de professores que pensam a rotina de forma bastante estruturante, o que acaba causando um desequilíbrio entre os pilares que formam a educação infantil - o cuidar e o educar, prevalecendo uma postura controladora do comportamento das crianças; e segundo, decorrente dessa concepção, a falta de habilidade dos professores para ajustar a rotina diante de imprevistos, ou seja, pouca disposição para acionar conhecimentos e recursos em face de contingências. (RIBEIRO, 2012)

É essa disposição para acionar conhecimentos que escutamos das crianças. O próprio texto da criança “Eu quero dever de lápis de cor” é o elemento que renova a situação da rotina. O que escutamos da criança? Escutamos seu questionamento: De lápis preto? Propomos responsivamente uma escrita cromática, uma escrita com mais cores, com a utilização de coloridos instrumentos gráficos. Não se trata de banir os deveres realizados com o lápis de escrever, e nem de substituir estes instrumentos gráficos, mas de oportunizar à criança, durante as primeiras aprendizagens das letras e palavras, harmonizar o instrumento gráfico com o caminho que o pensamento faz quando no início da representação gráfica infantil desenho e escrita se confundem. (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999)

Além disso, a nosso ver, significa oferecer “mais cores” ao processo de aprendizagem da escrita, para que o lápis de escrever, em companhia inseparável da borracha para revisão e para assegurar a exatidão, não expresse a exigência e rigidez impressas ao dever “de lápis preto”, e de demais práticas que possam apagar a escrita colorida criada pelas crianças.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Os flagrantes apresentados mostram como os sentidos atribuídos pelas crianças têm ecos de outros enunciados e sentidos produzidos, como também indicam possibilidades de ressonâncias dos dizeres para que estabeleçam interlocução com os fundamentos teóricos e práticos referentes à Educação Infantil. A atenção se direcionou para os modos de pensar e fazer da criança, o que nos permitiu destacar os sentidos da representação gráfica infantil para o anúncio de uma escrita com mais cores.

Observamos que as representações das crianças mostram os sentidos que elas atribuem para atividades que exigem sua participação, apontando para necessidade de compreendê-las como sujeitos que podem produzir elementos da cultura infantil. O que escutamos dá voz e vez para a imaginação da criança, que surge de experiências prévias e se expressa por condutas simbólicas. Esses atos, a nosso ver, dão condições para criação de um ambiente escolar em constante mudança, porque inclui sujeitos em intensa recriação de sentidos.

Com as pesquisas realizadas, representadas, nesta comunicação, sob forma de recortes intencionalmente feitos, cremos que seja possível festejar a renovação da semântica com que podemos abordar sobre a linguagem verbal da criança, na dimensão escrita e oral, a seu favor. Reconhecemos que isso se deveu à nossa disponibilidade e interesse pela escrita e pela oralidade do outro, criança, considerando sua potência linguística. Festejar e reconhecer são anúncio de uma alegria que somente se tornará possível, com a cadeia histórica do discurso, com a progressão do que escrevemos, com o envolvimento de todos quantos, além de especular, concordem que, ao escrever, voam faíscas como aços espelhados, mesmo que escrever não seja fácil; seja duro como quebrar rochas.

Dos mais céticos, decerto, ouviremos um tímido **talvez**. Dos otimistas incorrigíveis, ouviremos um **sem dúvida**, entusiasmado. Enquanto isso, diremos tanto a um quanto ao outro que os esperamos na continuidade da produção dessa trama epistêmica. Sem ações coletivas, **sem dúvida**, não sacudiremos os sentidos do escrever e do enunciar produtivamente que, **talvez**, estejam em estado de dormência na escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. L. **Cenas simbólicas e enunciação oral**: ressonâncias de sentidos na Educação Infantil. 143 f. Tese

(doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELTRÃO, L. M. F. **A escrita do outro**: anúncios de uma alegria possível. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Néri. Campinas, SP: Pontes, 1991.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. Tradução Sergio Miceli et al. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. vol. 3. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

JOLIBERT, J.; BARBOSA, M.C.S. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução Walkíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 2.

LANGACKER, R. **A linguagem e sua estrutura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.

MAYRINK-SABINSON, M. L. Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler/escrever? **Leitura: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 9, n. 16, p. 20-25, dez. 1990.

PÉREZ, F. C.; GARCIA, J. R. (Org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. Tradução Raquel Ramallete et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

RIBEIRO, M. S. S. **Les routines et leurs ajustements dans la pratique éducative de l'enseignant d'éducation infantine**. Tese de Doutorado. Université Du Québec à Chicoutime. Quebec, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

LIÇÃO DE ESCRITA: CENA E USO, DAS 12 ÀS 10[1]

---

[1] A transgressão consciente, visando efeitos de sentido, tomou por base a referência coloquial que se faz a horas. No uso formal, equivale a: Cena e uso, das 12h às 22h.

Professora Doutora. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Professora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) - MEC/UFBA/FACED. [risolalmeida@hotmail.com](mailto:risolalmeida@hotmail.com)

Professora Doutora. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Coordena o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) - MEC/UFBA/FACED. [liciabeltrao@gmail.com](mailto:liciabeltrao@gmail.com)

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 06/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: